# البحث الرابع

## الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

## Academic Passion and its relationship with mental motivation among university students according to some variables


**إعداد: -**

**أ. د/ناجي محمد قاسم**

**أستاذ علم النفس التربوي**

**كلية التربية- جامعة الإسكندرية**

**أ. د/ أيمن مصطفى عبد القادر**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات**

**والقائم بعمل عميد كلية التربية – جامعة مطروح**

**د. فتحي محمد الشرقاوي**

**مدرس الصحة النفسية**

**كلية التربية جامعة مطروح**

**أ/ سالمة مصطفى**

**باحثة ماجستير– قسم الصحة النفسية**

**كلية التربية جامعة مطروح**


**٢٠٢٤م – ١٤٤٥هـ**

# الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

**مستخلص البحث:**

**هدف البحث إلى** التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة، وكذلك بحث الفروق بينهم في كل من الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية وأبعادهما الفرعية باختلاف النوع والتخصص والفرقة الدراسية، وكذلك الكشف عن مقدار الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية العقلية في التنبؤ بالشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي). **وتكونت عينة البحث** (المشاركين) من (٣٢٣) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة (تعليم أساسي) بكلية التربية جامعة مطروح من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (١٢٢) طالبًا، (٢٠١) طالبةً، ووفق التخصص: (١٤٢) طالبًا وطالبةً من طلاب التخصصات العلمية، و(١٨١) طالبًا وطالبةً من طلاب التخصصات الأدبية، ووفق الفرقة الدراسية: (١٧٩) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثانية، و(١٤٤) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ – ٢١) عامًا، بمتوسط (٢٠,٣٦) وانحراف معياري (٠,٤٨). **ولتحقيق ذلك** اعتمد البحث على المنهج الوصفي بالطريقتين الارتباطية والتنبؤية. **وتم استخدام** مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الدافعية العقلية إعداد الباحثين، وتوصلت **نتائج البحث** إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين) على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية وأبعاده الفرعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية وأبعادهما تعزي لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية باستثناء وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من بعد الشغف الاستحواذي لصالح الفرقة الثالثة، وبعد التركيز العقلي لصالح الطالبات، وبعد حل المشكلات إبداعيًا لصالح الفرقة الثانية، كما أسهم بعض أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم) في التنبؤ بالشغف الأكاديمي كدرجة كلية وبالشغف الانسجامي، بينما أسهم بعدي (التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي) في التنبؤ بالشغف الاستحواذي لدى طلاب الجامعة.

**الكلمات المفتاحية:** الشغف الأكاديمي – الدافعية العقلية– طلاب الجامعة.

# Academic Passion and its relationship with mental motivation among university students according to some variables

**Abstract:**

**The current research** purposed to identify the correlational relationship between academic passion and mental motivation for university students, also investigate the differences between them in each of academic passion, mental motivation, and their sub-dimensions by differ in gender, specialty, and study level, and also decide the magnitude of contribution of mental motivation dimensions in prediction of academic passion (harmonious passion, obsessive passion). **The research Sample** (participants) consist of (323) students from second and third year students in Faculty of Education, Matrouh University, (122) males and (201) females, and from scientific (142) and arts (181) specialities, according to study level, (179) students from second year and (144) students from third year, ages between (19 - 21) years, M. (20.36) and S.D. (0.48). **The research depended** on the descriptive (Correlational and predictive methods) and **used scale** of academic passion and scale of mental motivation prepared by Researchers. **The results** of research reached to there was significant positive relationship at (0.01) between scores of research sample (participants) on scale of academic passion and its sub-dimensions, and their scores on scale of mental motivation and its sub-dimensions, there were no significant differences in academic passion and mental motivation due to gender, specialty, and study level, except each of obsessive passion dimension, there were significant differences toward third year, also mental centration dimension, there were significant differences toward female students, ans also problem solving creatively toward second year. Also some sub-dimensions of mental motivation (mental centration, orientatiom to learning) predicted significantly to academic passion as total score and harmonious passion), while orientation to learning and cognitive integration dimensions predicted significantly to obsessive passion for university students.

**Key-words**: Academic Passion – Mental Motivation- University Students.

**مقدمة البحث:**

تمثل المرحلة الجامعية الفترة التي يتأهل فيها الطالب لســـوق العمل، وعليه أن يتعرف على المهارات المطلوبة للنجاح عقب تخرجه، ولكن ذلك يتطلب أن تكون الدراســـة في قمة أولوياته وأن يقوم بإتمام مهامه فيها بدافعية وطاقة إيجابية، وإن كان عليه أن يتعرف على إمكانياته وقدراته كي يتعرف على كيفية التنســيق بينها وبين المهارات المطلوبة في سوق العمل والوظائف المتاحة مستقبلًا، فيكتشف مستوى عملياته المعرفية والتي يستطيع استثمارها لتحقيق أكبر قدر من أهدافه الدراسية، بالإضافة إلى التعرف على قدراته وإمكاناته؛ لتحقيق النجاح وكفاءته في تحقيق أهدافه الدراسية، والتي تساعده على النجاح مستقبلًا.

وقد أشار عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٨، ٦٢١) إلى أن في مرحلة الرشد عادةً تنمو لدى الأفراد ميولًا وارتباطات مهنية معينة، كما أن البناءات المعرفية المختلفة قد تؤثر في تنظيم ميادين مختلفة من الأنشـــطة؛ فتتحسن القدرة على تجريد المعلومات والتعبير عنها، كما تتحسن القدرة على إدراك الظاهرة من أكثر من زاوية وتفسيرها بأكثر من تفسير.

وأشـــار Mclnerney and Etten (2001) إلى أن الدافعية العقلية تمثل التحفيز العقلي داخليًا للفرد للانخراط والمشـاركة في الأنشـطة المعرفية التي تتطلب مدى واسـع من العمليات العقلية المعقدة لإيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ القرارات او تقييم المواقف.

وأشار كل من Giancarlo and Urdan (2004) إلى أن الدافعية العقلية تعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في وصف التفكير في حل المشكلات واتخاذ القرار، ويُستدل عليها من رغبة الفرد ونزعته في استعمال قدراته في التفكير، وسعيه المستمر نحو الإبداع.

كما أشارت كل من هناء حسين الفلفلي (٢٠١٢)، علاء سعيد محمد الدرس وإيمان عوض محمد (٢٠٢٢) إلى أن الدافعية توجه السلوك وتعمل على تعديله، وتمد الجسم بالطاقة والنشاط؛ لتحقيق الهدف والسعي نحو تحقيقه باستمرار؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء مستقبلًا، وعليها فالدافعية العقلية تعمل على استثارة وتنشيط العمليات المعرفية العقلية نحو تحقيق هدف ما والتي تتمثل في التركيز العقلي والاتجاه نحو التعلم والتكامل المعرفي وحل المشـكلات إبداعيًا، والذي يتحقق من خلال الموضـوعية والحياد في التفكير العلمي مع الأخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر.

مما سبق يتضح أن الدافعية العقلية تدفع الطالب إلى الكشف عن عملياته المعرفية واستثمارها في إنجاز مهامه الدراسية، والخروج بأفضل أداء يتسم بالإبداع واتخاذ قرارات سليمة وحلول إبداعية للمشكلات التي يتعرض لها في مجال الدراسة، كما أنها تجعله يتسم بالموضوعية فلا يتمسك بوجهات نظر محددة، ولكن يكتسب الخبرات من جميع الأنشطة والمهام التي يتعرض لها ومن جميع الأفراد المحيطين، فهي تكسبه المهارات المعرفية والوجدانية والمهارية.

ويرى Vallerand (2008) أن الانهماك المقصود في الأنشطة ذات الآثار النفسية على الفرد أفضل من الاستسلام للظروف الشخصية التي تجنب الفرد شعوره بالمتعة، إذ يستطيع الفرد الوصول إلى هذا الشعور الإيجابي عن طريق ممارسة أنشطة تتفق وشخصيته ورغباته الخاصة، ونتيجة لهذه الآثار الإيجابية فإن الشغف يجعل الناس يتمرسون في هذا النشاط ويشعرون بالرضا التام لأدائه، ويحافظون على الانتظام في أداء هذا النشاط لفترات طويلة.

وأشار Ho and Astakhova (2018) إلى أن الشغف يعد ميلًا قويًا لدى الفرد نحو نشاط ما، وهناك مكونان رئيسان للشغف هما: مكون وجداني يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعي لتوليد الشغف، فالشغف أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يصل هذا الشغف إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياة الفرد وهويته؛ مما يجعل الفرد يحقق مجموعة من نتائج الشغف أهمها الرضا والاندماج والسعادة.

مما سبق يتضح أن الشغف الأكاديمي يمثل حالة الإيجابية والطاقة التي تدفع الطالب للاستغراق في مهامه الدراسية والموازنة بين مهامه وأدواره الاجتماعية واهتماماته الدراسية، وأن الدراسة تحتل جزءًا مهمًا في حياته، وعلى الجانب الآخر فهي تحتاج إلى أن يكون الطالب أكثر فهمًا لقدراته المعرفية وقدراته الأكاديمية.

ومما سبق يتضح أيضًا أن نجاح الطالب الجامعي يستند على شغفه بالدراسة وحبه لها واندماجه في أداء المهام المنوط بها، وأنها من أولوياته في الحياة، والتي يسعى أن تكون الطريق للحصول على مركز مرموق في المستقبل، ولكن عليه أن يتعرف أولًا على مستوى قدراته المعرفية والتي تمثل الدافعية العقلية؛ وبذلك يكون لدى الطالب الاستمرارية في السعي للنجاح.

ولذا فالبحث هو محاولة جادة من الباحثين لتسليط الضوء على بعض الإيجابيات في طلاب الجامعة مثل الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية، والتعرف على العلاقة بينهما والتنبؤ بها في ضوء ما لديهم من قدراتهم وإمكانات.

**مشكلة البحث:**

في حدود اطلاع الباحثين على دراسات ذات صلة بمتغيرات البحث مثل دراسة محمود محمد محمود (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف والثقة بالنفس والفضول والدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، ودراسة الشيماء محمود سالمان (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى تمتع غالبية الطلاب (عينة الدراسة) بمستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي، وأيضًا وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة بأبعادها الأكاديمية والإدارية والشخصية، ودراسة هبة سعد عمران (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين جودة الحياة الأكاديمية في ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأيضًا دراسة Heilat and Seifert (2019) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الدافعية العقلية ومصادر الدعم العاطفي، ودراسة هدي حسن أحمد (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الدافعية العقلية وجودة الشخصية لدى الطلاب.

على الجانب الآخر كشفت نتائج دراسة طه علي علي وإيمان خلف عبد المجيد (٢٠١٩) إلى وجود تفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية وأثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة هبة محمد سعد (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن طلاب الجامعة يمتلكون الرغبة دائمًا في الحصول على الشهادات والمراكز المرموقة، ولذلك فهم في سعي لتحقيق ذواتهم واستغلال عملياتهم المعرفية وزيادة تركيزهم العقلي.

كما أشارت دراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩) إلى أن الدافعية العقلية تعد منبئًا بكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج دراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة دالة ين الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، كما أشارت نتائج دراسة أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢٢) إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الدافعية العقلية وعادات العقل لدى طلاب الجامعة.

كما أشـارت نتائج دراسـة Zhao, Liu and Qi (2021) إلى أن الشـغف الأكاديمي ارتبط إيجابيًا بالمشـاركة الأكاديمية، وأن الكفاءة الذاتية توسـطت جزئيًا في العلاقة بين الشـغف الأكاديمي و المشـاركة الأكاديمية.

ونظرًا لقلة الدراسـات – في حدود إطلاع الباحثين – وخاصـة الدراسـات العربية التي تناولت دراسـة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشـغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة وخاصـة التنبؤ بها، فإن هناك حاجة ماسـة للقيام بإجراء البحث؛ والذي يهدف إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشـغف الأكاديمي ببعديه والدافعية العقلية بأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة.

**ولذا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:**

١- هل يختلف الشـغف الأكاديمي وبعديه (الشـغف الانسـجامي، الشـغف الاسـتحواذي) لدى طلاب الجامعة تبعًا لكل من النوع (طلبة/ طالبات)، والتخصص (علمي/ أدبي)، والفرقة الدراسية (ثانية/ ثالثة)؟

٢- هل تختلف الدافعية العقلية بأبعادها الفرعية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفي) لدى طلاب الجامعة تبعًا لكل من النوع (طلبة/ طالبات)، والتخصـص (علمي/ أدبي)، والفرقة الدراسية (ثانية/ ثالثة)؟

٣- ما العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة؟

٤- هل يمكن للدافعية العقلية وأبعادها أن تسـهم في التنبؤ بالشـغف الأكاديمي ببعديه (الشـغف الانسـجامي، الشغف الاستحواذي) لدى طلاب الجامعة؟

**أهداف البحث:**

١- الكشـف عن الفروق في الشـغف الأكاديمي وبعديه (الشـغف الانسـجامي، والشـغف الاسـتحواذي) لدى طلاب الجامعة تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

٢- الكشـف عن الفروق في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة تبعا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

٣- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) والدافعية العقلية بأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة.

٤- التحقق من إمكانية الإسهام النسبي للدافعية العقلية وأبعادها في التنبؤ بالشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) لدى طلاب الجامعة.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث على المستويين النظري والتطبيقي فيما يلي:

**أولًا: الأهمية النظرية:**

١- تنبع أهمية البحث من تناول متغيرات حديثة وهي: (الشـــغف الأكاديمي – الدافعية العقلية)، وهذا يعد إضافةً وإثراءً إلى المكتبة النفسية والأطر النظرية في المجال.

٢- تنبع أهمية البحث من أهمية دراســـة الفئة التي تتناولها، وهي: فئة طلاب الجامعة وما يُواجهونه من مشكلات أكاديمية، والعوامل أو المتغيرات ذات الصلة بها.

٣- تعود أهمية البحث إلى قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين – وخاصة الدراسات العربية والتي تناولت التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية وخاصـــة التنبؤ بها بين الشـــغف الأكاديمي (الانســـجامي، والاستحواذي) والدافعية العقلية بأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية:**

١- تقديم بعض المقاييس للباحثين والقائمين على أمر ورعاية طلاب الجامعة لتطبيقها على فئات أخرى مماثلة لهم، وهي مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الدافعية العقلية.

٢- يمكن للقائمين على أمر ورعاية طلاب الجامعة الاســـتفادة من النتائج التي ســـوف تتوصـــل إليها هذه الدراسة للتعرف على سبل التعامل مع المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها.

٣- يمكن للنتائج والتوصيات التي ستسفر عنها الدراسة أن تساعد القائمين على أمر ورعاية طلاب الجامعة على الوعي بمتغيري الدراســـة (الشـــغف الأكاديمي – الدافعية العقلية) من خلال تقديم الندوات وورش العمل التي تُنمي معرفتهم بتلك المفاهيم.

**المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:**

**١- الشغف الأكاديمي Academic Passion:**

يُعرف الشغف الأكاديمي في البحث على أنه: "شعور الطالب الجامعي بالطاقة الإيجابية أثناء إتمام مهامه الدراسـية ورغبته في إتمامها على أكمل وجه، وأنها تمثل الوجهة الأسـاسـية لنجاحه وقدرته على الموازنة بين

دراسته وبين حياته الأسرية واهتماماته الشخصية الأخرى. ويُقدر ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الشغف الأكاديمي المعد لذلك (من إعداد الباحثة).

**٢- الدافعية العقلية Mental Motivation:**

تُعرف الدافعية العقلية في البحث على أنها: القوة المحركة لسلوك الطالب الجامعي، والتي تدفعه لاستخدام عملياته المعرفية كالإحساس والانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، والتي تمكنه من التركيز على المهام المحددة المكلف بها في دراسته والتحقق من متطلبات تنفيذها واستثمار عملياته المعرفية في إنجازها بالبحث والاكتشاف، ومن ثم التكامل بين خبراته الحالية والسابقة والاستفادة من كل الآراء ليتم تنفيذها على أكمل وجه. ويُقدر ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الدافعية العقلية المعد لذلك (من إعداد الباحثة).

**حدود البحث:**

١- **حدود مكانية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث داخل كلية التربية جامعة مطروح.

٢- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث خلال شهر فبراير ٢٠٢٤م.

٣- **الحدود البشرية:** طلاب كلية التربية طلاب كلية التربية جامعة مطروح من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة (تعليم أساسي)، ذكورًا وإناثًا، ومن التخصصات الأدبية والعلمية.

**الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ذات الصلة:**

**أولًا: الشغف الأكاديمي Academic Passion:**

**مفهوم الشغف الأكاديمي:**

الشغف يُعد من ضمن المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي التي لم تحظ بالاهتمام بدراستها إلا في الآونة الأخيرة رغم أهميته في هذا العصر، وقد تزايد الاهتمام بدراسته في السنوات الأخيرة في مجالات وسياقات عديدة من بينها المجال والسياق الأكاديمي.

وهو إضافة خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى الحياة، حيث يزوده بكاقة نفسية للمشاركة في الأنشطة ذات القيمة (Curran, Hill, Appleton, Vallerand & Standage, 2015).

فقد عرفه كل من Fredricks, Alfeld and Eccles (2010) بأنه هو الرغبة في القيام بالنشاط طوال الوقت وتكريس الوقت والطاقة بشكل كبير له أو الانخراط بشكل كامل في النشاط.

كما عرفه كل من Bonneville– Roussey, Vallerand and Bouffard (2013) بأنه هو ميل الطالب إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية.

وعرفه كل من Birkeland and Buch (2015) بأنه هو حالة تعمل على تحفيز دافعية الطالب وتعزيز أنشطته العقلية وإعطاء معنى وأهمية للأنشطة المدرسية.

وعرفه فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢١) على أنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو التعلم، وشعور الطالب بالطاقة والحيوية والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، إضافة إلى شعوره أن الدراسة جزء من هويته الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى.

**في ضوء ما سبق يعرف الباحثون الشغف الأكاديمي في البحث** على أنه: "شعور الطالب الجامعي بالطاقة الإيجابية أثناء إتمام مهامه الدراسية ورغبته في إتمامها على أكمل وجه، وأنها تمثل الوجهة الأساسية لنجاحه وقدرته على الموازنة بين دراسته وبين حياته الأسرية واهتماماته الشخصية الأخرى.

**أبعاد الشغف الأكاديمي:**

وفقا لنموذج Vallerand, et al. (2003) (النموذج الثنائي للشغف) فإن الشغف الأكاديمي يتكون من بعدين أساسيين هما:

**١- الشغف الانسجامي أو المتناغم Harmonious Passion:**

وهو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه والذي يدفع الطلاب إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديمية بشكل اختياري وبحرية دون وجود ضغوط خارجية مفروضة ومستمرة، ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الطلاب دون أن يكون بينها صراع.

**٢- الشغف الاستحواذي أو القهري Obsessive Passion:**

وهو الذي ينشأ من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه، والذي يسيطر على مشاعر وانفعالات الطلاب أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية ويضعهم في صراع مع الأنشطة الحياتية الأخرى، وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الطلاب على ممارسة الأنشطة، وقد تهمل الطلاب أنشطة أخرى مهمة في حياتهم.

ويتكون الشغف في ضوء ذلك النموذج الثنائي من سبعة عناصر تتمثل في: ظهوره في نشاط ما، الحب أو الإعجاب، المعنى والقيمة، الدافعية، المثابرة، الهوية، الازدواجية (انسجامي/ قهري.

ويتميز الشغف الانسجامي بالمشاعر الإيجابية والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والنشاط. بينما يتميز الشغف الاستحواذي بالعواطف أو الانفعالات السلبية وفقدان السيطرة على النشاط.

**ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون لمفهوم الشغف الأكاديمي في البحث، فإن أبعاد الشغف الأكاديمي، هي:**

١- **الشغف الانسجامي:** يمثل المشاعر الإيجابية لدى الطالب وقدرته على اتخاذ القرار، واندماجه في المواقف التعليمية المختلفة، ولديه الحرية في القيام بالنشاط الذي يريده، وقادر على التركيز في المهام التي تسند إليه، وأدائها باتقان؛ مما ينعكس ذلك إيجابيًا في حياته الأكاديمية.

٢- **الشغف الاستحواذي:** يمثل المشاعر السلبية لدى الطالب واعتماده على الآخرين من زملائه في اتخاذ قراراته لسيطرتهم عليه؛ مما يؤدي إلى ضعف الثقة بنفسه وعدم اندماجه في المواقف التعليمية المختلفة، وتسلب حريته في اختيار النشاط الذي يريده، وغير قادر على التركيز في المهام التي تسند إليه، وعدم أدائها بإتقان؛ مما ينعكس ذلك سلبيًا في حياته الأكاديمية.

**ونظرًا لأهمية متغير الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة**، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة Stoeber, et al. (2011)، ودراسة Khan (2013)، دراسة Yunji (2018) ، ودراسة Sigmundssona, et al. (2020)، ودراسة Belanger and Ratelle (2021) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف (الانسجامي والاستحواذي) وكل من المشاركة الأكاديمية والإرهاق الأكاديمي ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمثابرة والاندماج الأكاديمي، كما أشارت دراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.

كما تناولت بعض الدراسات بحث الفروق في الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، حيث أشارت دراسة Sigmundssona, et al. (2020) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف تبعًا للنوع والعمر الزمني، بينما أشارت كل من دراسة تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي تبعًا للنوع وذلك لصالح الطالبات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الاستحواذي تبعًا للتخصص وذلك لصالح طلاب التخصصات الإنسانية، كما أشارت دراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في

الشغف الانسجامي تبعا للنوع وذلك لصالح الطالبات وكلك تبعًا للمستوى الأكاديمي وذلك لصالح طلاب الفرقة الثالثة والرابعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا فيه تبعًا للتخصص الأكاديمي، وبالنسبة للشغف الاستحواذي فإنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا فيه تبعًا للنوع ولكن وُجدت فروق دالة إحصائيًا فيه تبعًا للتخصص الأكاديمي وذلك لصالح تخصص التربية الخاصة، وكذلك تبعًا للمستوى الأكاديمي وذلك لصالح طلاب الفرقة الأولى، وأشارت دراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي ككل وبعدي الشغف (الانسجامي والاستحواذي) تبعا للنوع وذلك لصالح الطلبة الذكور.

وتناولت بعض الدراسات – رغم قلتها – التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال متغيرات أخرى، مثل دراسة تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١)، حيث أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الكفاءة الأكاديمية وأسلوب التعلم السطحي والعميق والبيئة الأكاديمية والتكيف الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، بينما أشارت كل من دراسة Stoeber, et al. (2011)، ودراسة عمر عطا الله العظمات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) إلى أن الشغف الأكاديمي يتنبأ بالمشاركة الأكاديمية والإرهاق الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

**ثانيًا: الدافعية العقلية Mental Motivation:**

**مفهوم الدافعية العقلية:**

عرفها قيس محمد على ووليد سالم حموك (٢٠١٤) على أنها: "حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم الموقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد، وتمثل خصائص المفكر الناقد الجيد أو المثالي.

والدافعية العقلية تعد هي الجانب النفسي للإبداع والأفكار الإبداعية، والذي لا يقل أهمية عن الجانب العقلي المعرفي له (سحر محمد عبد الكريم وسماح محمود محمود، ٢٠١٥).

وعرفها هشام حبيب محمد (٢٠١٩) بأنها حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف أو اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا وتعبر عن نزعته للتفكير.

كما عرفتها مي مصطفى الشنيطي (٢٠٢٠) بأنها حالة عقلية تؤهل وتحفز ذهن الطالب للقيام بالعمليات العقلية العليا والتي تجعله قادراً على إيجاد حلول الابداعية غير المألوفة للمشكلات التي تعرض عليه؛ مما يولد الشعور بالرضا والارتياح النفسي لما توصل اليه.

كما عرفتها خمائل شاكر غانم (٢٠٢١) على أنها تتضمن القدرة على التكيف الفعال مع المواقف المتباينة التي يتعرض لها الفرد، هذا التكيف يساعده على إنتاج مجموعة من البدائل التي تساعده على حل المشكلات المصاحبة لأي موقف يتعرض له.

وعرفها رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١) بأنها تتضمن القدرة على تعلم الأشياء الجديدة والمعقدة التي تتطلب تحدي لقدراته، والبناء على أفكار وآراء الآخرين، وكذلك امتلاكه طرقًا متعددة وجديدة لحل المشكلات.

**في ضوء ما سبق يعرف الباحثون الدافعية العقلية في البحث** على أنها: القوة المحركة لسلوك الطالب الجامعي، والتي تدفعه لاستخدام عملياته المعرفية كالإحساس والانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، والتي تمكنه من التركيز على المهام المحددة المكلف بها في دراسته والتحقق من متطلبات تنفيذها واستثمار عملياته المعرفية في إنجازها بالبحث والاكتشاف ومن ثم التكامل بين خبراته الحالية والسابقة والاستفادة من كل الآراء ليتم تنفيذها على أكمل وجه.

**أبعاد الدافعية العقلية:**

**تتمثل أبعاد الدافعية العقلية في الأبعاد الأربعة التالية:**

**١- التركيز العقلي:**

يتمثل في قدرة الفرد على المثابرة على أداء المهام دون الشعور بالتعب والملل من هذه المهام كما أنه يتسم بأنه ذو همة عالية، وتركيز عال ومنظم في عمله، ونظامي ومنهجي، وينجز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على المهمة التي ينشغل بها؛ إذ أن الصورة الذهنية عنده واضحة وخلال الاندماج في نشاط ذهني ما فإن تركيزه ينصب على موضوع النشاط ويشعر بالراحة تجاه عملية حل المشكلات (Walker, 2003).

**٢- التوجه نحو العلم:**

يقصد به تثمين وتقدير الفرد للمعرفة والتعلم من أجل إثراء بنيته المعرفية بالعديد من المعلومات والمعارف التي تؤهله للسيطرة على جميع المهمات التي ينخرط فيها والعمد إلى وجود حلول غير تقليدية، ويتمثل في

توجه الفرد الداخلي بهدف اكتساب المعرفة، ويتصف الفرد بالفضول وحب الاكتشاف، التشوق لتعلم خبرات جديدة والشعور بالمتعة في تحد المهام الصعبة(دعاء عوض أحمد ونيرمين عوني محمد، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من أن المعرفة تشكل جزء أساسي من بنيته المعرفية إلا أن الخبرات القائمة على المواقف والتي يكتسبها عن طريق الاحتكاك تشكل جزءًا لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد، والتي تساعده على ربط وجهات النظر المختلفة بشكل مناسب يتيح له القدرة على توليد بدائل جديدة تسهم في التغلب على المهام التي يتناولها (Cousin, 2008).

**٣- حل المشكلات إبداعيًا:**

أي قدرة المتعلم علي حل المشكلة الصعبة والمعقدة بأفكار وحلول إبداعية، وأصيلة ورغبتهم في المشاركة في أنشطة فيها تحدي كالألغاز وفهم الوظيفة الأساسية للأشياء (Mentzer & Becker ,2009)، ويتصف الأفراد الذين يتميزون بحل المشكلات بصورة إبداعية بقدرتهم علي فهم وظائف الأشياء وتفضيل الاندماج في المهام المعقدة أكثر من المهام أو الأنشطة السهلة والتقليدية (Mentzer & Becker)؛ (دعاء عوض أحمد ونيرمين عوني محمد، ٢٠٢٠).

**٤- التكامل المعرفي:**

الأفراد الذين يتميزون بالتكامل المعرفي يغلب عليهم حب الاطلاع المعرفي، والرغبة في اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة، وتزيد رغبتهم في التحدي والمثابرة ومواجهة المشكلات والشعور بالسعادة عند إيجاد حلول لها، كما يتسمون بتفتح الذهن والحيادية والإيجابية، ويتعاملون مع الأفكار بموضوعية دون انتقاء، واستخدام مهارات تفكيرية بأسلوب موضوعي تجاه كل الأفكار، والشعور بالراحة عند أداء المهام الموكلة إليهم، ويستمتعون من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات نظر متباينة (حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، ٢٠٠٧؛ Mentzer, 2008؛ باسم صبري سلام، ٢٠١٩).

**ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون لمفهوم الدافعية العقلية في البحث، فإن أبعاد الدافعية العقلية، هي:**

١- **التركيز العقلي:** يتمثل في قدرة الطالب على الاندماج في نشاط ذهني محدد ويتسم بالمثابرة لاتمامه بتركيزه على المثيرات البيئية المحيطة به، والاستفادة منها في تحقيق نجاحه.

٢- **التوجه نحو التعلم:** ويتمثل في دافعية الطالب للتعلم لزيادة قاعدة المعارف لديه؛ حيث يتعلم من أجل التعلم فقط باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة.

٣- **حل المشكلات إبداعيا:** ويتمثل في حل المشكلات بأفكار وحلول مبدعة، والرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، والإحساس بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة.

٤- **التكامل المعرفي:** ويقصد به رغبة الطالب في البحث عن الحقيقة والتفتح الذهني آخذا بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة، ووجهات النظر الأخرى ويشعر بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتبادلة، فضلًا عن الفضول العقلي.

**ونظرًا لأهمية متغير الدافعية العقلية لطلاب الجامعة،** فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة Corts and Stoner (2011)، ودراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، ودراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩)، ودراسة صباح مرشود العبيدي وآمال جدوع العزاوي (٢٠١٩)، ودراسة Heilat and Seifert (2019)، ودراسة فارس هارون رشيد (٢٠١٩)، ودراسة دعاء عوض أحمد ونرمين عوض محمد (٢٠٢٠) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وبين كل من التوجه نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي وكفاءة التعلم الإيجابية ومستوى الطموح الأكاديمي ومصادر الدعم العاطفي والتوافق الأكاديمي والإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدى طلاب الجامعة.

كما تناولت بعض الدراسات بحث الفروق في الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، حيث أشارت دراسة Corts and Stoner (2011) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعًا للتخصص، لصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما أشارت دراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعا للنوع، ولكن وُجدت فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعًا للتخصص ووفقًا للتفاعل بين النوع والتخصص، وأشارت دراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعًا للنوع، ولكن وُجدت فروق دالة إحصائيًا فيها تبعًا للتخصص وذلك لصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما أشارت

دراسة صباح مرشود العبيدي وآمال جدوع العزاوي (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعا للنوع والتخصص، وأشارت كل من دراسة Heilat and Seifert (2019) ودراسة دعاء عوض أحمد ونرمين عوض أحمد (٢٠٢٠) إلى وجود فرق دالة إحصـــائيًا في الدافعية العقلية وأبعادها تبعًا للنوع، وذلك لصالح الذكور، بينما أشارت كل من دراسة رمضان علي حسن (٢٠٢٠) ودراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية وأبعادها تبعًا للنوع.

وتناولت بعض الدراســـات إســـهام متغير الدافعية العقلية – رغم قلتها – في التنبؤ بمتغيرات أخرى لدى طلاب الجامعة، حيث أشـــارت دراســـة أحمد علي الشـــريم (٢٠١٦) إلى إســـهام الدافعية العقلية في التنبؤ بالتحصـيل الأكاديمي، كما أشـارت دراسـة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩) إلى ‘سـهام الدافعية العقلية وعادات العقل في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية، كما أشـارت دراسـة دراسـة دعاء عوض أحمد ونرمين عوض محمد (٢٠٢٠) إلى إسـهام الدافعية العقلية وأبعادها في التنبؤ بسـلامة التأثر، وأشـارت دراسـة رمضـان علي حسن (٢٠٢٠) إلى إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الدافعية العقلية.

**تعقيب عام على الدراسات السابقة ذات الصلة:**

من خلال إطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة فقد لاحظوا ما يلي:

١- قلة الدراسات – في حدود علم الباحثين – وخاصة العربية والاجنبية التي تناولت العلاقة التنبؤية بين متغيري الدراسة بصفة عامة، ولدى طلاب الجامعة بصفة خاصة.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة.

٣- تباينت الدراسات فيما بينها فيما يتعلق بوجود فروق دالة في متغيري الدراسة (الشغف الأكاديمي، الدافعية العقلية) تبعًا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية، حيث أشارت بعضها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فيها، بينما أشارت البعض الآخر منها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فيها.

**فروض البحث:**

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الشـــغف الأكاديمي وبعديه (الشـــغف الانســـجامي، والشـــغف الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) والدافعية العقلية بأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح.

٤- تســهم الدافعية العقلية وأبعادها إســهامًا دالًا إحصــائيًا في التنبؤ بالشــغف الأكاديمي (الانســجامي/ الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح.

**إجراءات البحث:**

**أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي (الطريقة الارتباطية) المقارن للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية، وبحث الفروق في متغيري الدراسة تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية، بالإضافة إلى الطريقة التنبؤية للتنبؤ بالشغف الأكاديمي (الانسجامي/ الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح من خلال الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية.

**ثانياً: عينة البحث: وتشمل: -**

١- **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات ومقاييس البحث،** وتكونت من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة (تعليم أســاســي) بكلية التربية جامعة مطروح ومن التخصــصــات العلمية والأدبية، بواقع (٧٣) من طلاب الفرقة الثانية منهم (١٧) طالبًا و(٥٦) طالبةً، بالإضــافة إلى (٤٧) من طلاب الفرقة الثالثة منهم (٢) طلبة و(٤٥) طالبةً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ – ٢١) عامًا، بمتوسط (٢٠,٣٧) وانحراف معياري (٠,٤٩).

٢- **عينة البحث الأساسية (المشاركون في البحث)،** وتكونت من (٣٢٣) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة (تعليم أساسي) بكلية التربية جامعة مطروح من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (١٢٢) طالبًا، (٢٠١) طالبةً، ووفق التخصص: (١٤٢) طالبًا وطالبةً من طلاب التخصصات العلمية، و(١٨١) طالبًا وطالبةً من طلاب التخصصات الأدبية، ووفق الفرقة الدراسية: (١٧٩) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثانية، و(١٤٤) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ – ٢١) عامًا، بمتوسط (٢٠,٣٦) وانحراف معياري (٠,٤٨).

**ثالثاً: أدوات ومقاييس البحث:**

**فيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:**

**١- مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة إعداد الباحثين:**

**هدف المقياس:** هدف هذا المقياس إلى قياس الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي والشغف الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية – جامعة مطروح.

**خطوات بناء المقياس:**

**(أ) تحديد مفردات المقياس من خلال الاطلاع على دراسات وبحوث سابقة ذات صلة بالشغف الأكاديمي كما في جدول (١) :**

**جدول (١) مقاييس الشغف الأكاديمي التي تم الاطلاع عليها من الدراسات السابقة**

| م | اسم المقياس | المؤلف | سنة النشر | وجه الاستفادة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مقياس الشغف الأكاديمي في دراسة كل من عبد الله بن عوض بن الحارثي (٢٠١٥)،رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠) ، وتمارا قاسم حسين (٢٠٢١) ، وهبة سعد محمد عمران (٢٠٢٢) | Vallerand, et al., | (2003) | تكون المقياس من ١٤ مفردة موزعة على بعدين هما البعد الانسجامي وبلغ عدد مفرداته (٧) عبارات والبعد القهري وبلغ عدد عباراته (٧)مفردات وتتم الاستجابة من خلال البدائل (موافق بشدة –موافق –محايد –غيرموافق –غير موافق بشدة )ومن عباراته تتيح لي دراستي الجامعية اكتساب خبرات متنوعة |
| م | اسم المقياس | المؤلف | سنة النشر | وجه الاستفادة |
| ٢ | مقياس الشغف الأكاديمي | فتحي عبد الرحمن الضبع | (٢٠٢١) | تم تصميم مقياس الشغف الأكاديمي مكون من ٢٥ عبارة موزع على بعدين وهما: (التناغمي ، والقهري) |
| ٣ | مقياس الشغف الأكاديمي | الشيماء محمود سالمان | (٢٠٢٢) | تم تصميم مقياس الشغف الأكاديمي مكون من ١٧ عبارة موزع على ثلاثة أبعاد وهي : (التناغمي وعدد عباراته ٦ عبارات ، الاستحواذي وعدد عباراته ٦ عبارات والشغف الأكاديمي بشكل عام ٥عبارات) |
| ٤ | مقياس الشغف الأكاديمي المتناغم | محمد إبراهيم محمد. | (٢٠٢٢) | تكون المقياس من ١٠ مفردات تمت الاستجابة عليها من خلال البدائل (موافق بشدة –موافق–محايد –غير موافق –غير |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | موافق بشدة)وتراوحت درجاته ما بين (١٠- ٥٠ )درجة وابعاده (الاستمتاع والاستغراق ) |
| ٥ | مقياس الشغف الأكاديمي | الاء الحسن محمد الطحلاوي | (٢٠٢٣ ) | تكون المقياس من ٣٥ عبارة موزعة على بعدين وهما : (التناغمي وعدد عباراته ٢٠ عبارة والقهري وعدد عباراته ١٥ عبارة ومن عباراته :استطيع القيام بالأنشطة التي أحبها بشكل غير متعارض) |
| ٦ | مقياس الشغف الأكاديمي | سعد عباس الجنابي، هيثم احمد حسين علي | (٢٠٢٣) | تكون المقياس من ٤٢ عبارة موزعة على ٣ أبعاد وهي : (الانسجامي ، التناغمي ، والقهري )من ضمن العبارات التي تم الاستفادة منها يتيح لي النشاط الأكاديمي الذي أمارسه أن أعيش مجموعة متنوعة من التجارب وتتم الاستجابة عليه من خلال (ابدا-نادرا-أحيانا-غالبا-دائما). |
| ٧ | مقياس الشغف الأكاديمي | محمود محمد ذكى. | (٢٠٢٣) | تكون المقياس من ٢٠ عبارة موزعة على بعدين وهما : (التناغمي ، والقهري )لكل بعد ١٠ عبارات صيغت في صور موجبة وسالبة وتمت الاستجاب عليه من خلال ابدائل (نعم – أحيانا-لا) |

**من خلال الاطلاع على هذه المقاييس السالف ذكرها نرى أن أوجه الاستفادة تتمثل فيما يلي :**

١- تمت صياغة مفردات المقاييس في صورة عبارات تقرير ذاتي سلبية يجيب عليها الطالب.

٢- تراوح عدد مفردات المقاييس ما بين ١٠ مفردات إلى ٤٢ مفردة.

٣-الأبعاد التي تناولتها هذه المقاييس هي: الشغف الانسجامي أو الشغف المتناغم، والشغف القهري أو الشغف الاستحواذي.

٤- نظام تقدير الدرجات ثلاثي مثل: (نعم ، محايد ، لا ) ، أو رباعي مثل: ( دائما، غالبا، أحيانا، ابدا )،(أوافق بشدة ، أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة).

٥- هناك مفردات تمت الاستفادة منها مثل : (تتيح لي دراستي الجامعية اكتساب خبرات متنوعة- يتيح لي النشاط الأكاديمي الذي أمارسه أن أعيش مجموعة متنوعة من التجارب).

**وقد تم عرض المقياس** على (٩) محكمين من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية وعلم النفس وعلم نفس الطفل؛ لمراجعة صياغة المفردات ودرجة ارتباطها بمفهوم الشغف الأكاديمي، والحكم على الدقة اللغوية لصباغة المفردات، وملائمتها لخصائص عينة البحث الأساسية (المشاركين في

البحث)، وإضافة أو حذف أو إعادة صياغة أى مفردات غير مناسبة، وقد أجروا بعض التعديلات على بعض مفردات المقياس. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على كل مفردات المقياس، ما عدا المفردة رقم (٢٥) كانت مرفوضة بنسبة (١٠٠٪)، كما بلغت قيم معاملات صدق لوش للمفردات (بعد حذف المفردة رقم ٢٥) (١)، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٩) مفردة.

**وصـــف المقياس:** اشـــتمل مقياس الشـــغف الأكاديمي على (٣٩) مفردة موزعة على بعدين: البعد الأول (الشـغف الانسـجامي) وقد اشـتمل على (٢٠) مفردةً، والبعد الثاني (الشـغف الاسـتحواذي) وقد احتوى على (١٩) مفردة.

**تطبيق المقياس وطريقة تقدير درجاته:** حدد الباحثون الإجابة التي يختارها الطالب الجامعي إما بـــ (دائمًا) أو (غالبا) أو (أحيانًا) أو (نادرًا) أو (أبدا)، فالإجابة بـــ (دائمًا) تُقدر بـــ (٥) درجات، بينما تُقدر الإجابة بـ (غالبا) تقدر بـ (٤) درجات، وتقدر الإجابة بـ (أحيانًا) بـ (٣) درجات، كما تقدر الإجابة بـ (نادرا) بـ (٢) درجات، بينما تُقدر الإجابة بـــ (أبدا) بـــ (درجة واحدة)، وجميع مفردات المقياس موجبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٩٥) درجة، والدرجة الصُغرى (٣٩) درجة.

**حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولًا- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:**

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات أبعاده، وبين درجات المفردات والمقياس ككل، وحســـاب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والمقياس ككل، والجدولان (٢)، (٣) يوضحان ذلك:

**أ- حســـاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها وبين درجات المفرات والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٢):**

**جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها وبين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٢٠)**

| رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٤ | ٠,٥٨ | ١١ | ٠,٧٧ | ٠,٧١ | ٢١ | ٠,٥٣ | ٠,٥٧ | ٣١ | ٠,٧٢ | ٠,٦٨ |
| ٢ | ٠,٧٢ | ٠,٧٣ | ١٢ | ٠,٧٤ | ٠,٦٧ | ٢٢ | ٠,٥٩ | ٠,٦٥ | ٣٢ | ٠,٧٥ | ٠,٧١ |
| ٣ | ٠,٧٢ | ٠,٦٦ | ١٣ | ٠,٧٢ | ٠,٦٦ | ٢٣ | ٠,٦٠ | ٠,٥٩ | ٣٣ | ٠,٧٥ | ٠,٦٩ |
| ٤ | ٠,٧٧ | ٠,٧١ | ١٤ | ٠,٧٣ | ٠,٦٧ | ٢٤ | ٠,٦٩ | ٠,٦٣ | ٣٤ | ٠,٧٥ | ٠,٧٢ |
| ٥ | ٠,٧٥ | ٠,٧٢ | ١٥ | ٠,٧٠ | ٠,٦٣ | ٢٥ | ٠,٧١ | ٠,٦٨ | ٣٥ | ٠,٧٩ | ٠,٧١ |
| ٦ | ٠,٧٤ | ٠,٧٥ | ١٦ | ٠,٦٩ | ٠,٦٤ | ٢٦ | ٠,٧٤ | ٠,٦٦ | ٣٦ | ٠,٧٨ | ٠,٧١ |

**تابع جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها وبين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٢٠)**

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٠,٧٨ | ٠,٧٣ | ١٧ | ٠,٧٠ | ٠,٦٧ | ٢٧ | ٠,٧٥ | ٠,٧٠ | ٣٧ | ٠,٧٧ | ٠,٦٩ |
| ٨ | ٠,٧٤ | ٠,٦٨ | ١٨ | ٠,٧١ | ٠,٦٦ | ٢٨ | ٠,٦٩ | ٠,٦٢ | ٣٨ | ٠,٧١ | ٠,٦٣ |
| ٩ | ٠.٧٤ | ٠,٧٠ | ١٩ | ٠,٦٥ | ٠,٦٤ | ٢٩ | ٠,٧١ | ٠,٦٧ | ٣٩ | ٠,٦٠ | ٠,٥٤ |
| ١٠ | ٠,٧٢ | ٠,٦٦ | ٢٠ | ٠,٥٩ | ٠,٥٧ | ٣٠ | ٠,٧٤ | ٠,٦٧ | | | |

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد الأول (الشغف الانسجامي) تراوحت ما بين (٠,٥٩– ٠,٧٨)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (الشغف الاستحواذي) ما بين (٠,٥٣ – ٠,٧٩)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق المفردات مع الأبعاد. وأيضًا تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والمقياس ككل ما بين (٠,٥٧– ٠,٧٩)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتســـاق مفردات المقياس مع المقياس ككل.

**ب– حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٣):**

**جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٢٠)**

| البعد | الأول: الشغف الانسجامي | الثاني: الشغف الاستحواذي |
|---|---|---|
| معامل الارتباط مع المقياس كدرجة كلية | ٠,٨٤ | ٠,٨٥ |

يتضـــح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٠,٨٤)، (٠,٨٥)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق المقياس.

**ثانيًا- حســاب ثبات المقياس:** قام الباحثون بحســاب ثبات المقياس وأبعاده باســتخدام أســلوب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٤) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وبعديه:

**جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الشغف الأكاديمي كدرجة كلية ولبعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) (ن = ١٢٠)**

| البعد | الأول: الشغف الانسجامي | الثاني: الشغف الاستحواذي | مقياس الشغف الأكاديمي كدرجة كلية |
|---|---|---|---|
| معامل ثبات ألفا كرونباخ | ٠,٩٣ | ٠,٩١ | ٠,٩٥ |

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ثبات بعدي المقياس (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) بلغت على الترتيب (٠,٩٣)، (٠,٩١)، كما بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مرتفعة.

**ثالثًا- حســاب صــدق المقياس:** قام الباحثون بحســاب صــدق المقياس من خلال صــدق المحك الخارجي، حيث تم حســاب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الشــغف الأكاديمي لطلاب الجامعة إعداد محمود محمد زكي (٢٠٢٣)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

**٢- مقياس الدافعية العقلية إعداد الباحثين:**

**هدف المقياس:** هدف هذا المقياس إلى قياس الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي) لدى طلاب كلية التربية – جامعة مطروح.

**خطوات بناء المقياس:**

**(أ) تحديد عبارات المقياس من خلال الاطلاع على دراسات وبحوث سابقة ذات صلة بالدافعية العقلية كما في جدول (٥):**

جدول (٥) مقاييس الدافعية العقلية التي تم الاطلاع عليها من الدراسات السابقة

| م | اسم المقياس | المؤلف | سنة النشر | وجه الاستفادة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المختصر California mental Measure of motivation (CM3) : في دراسة طارق نور الدين محمد عبد الرحيم(٢٠٢١) | Giancarlo, Blohm & Urdan | (2004) | والذي يتآلف من ٢٥ فقرة من الفقرات رباعية الاستجابة (مقياس ليكرت ) تركز على أربعة أبعاد (التركيز العقلي ومن عباراته :من السهل على ترتيب أفكاري–حل المشكلات ابداعيا ومن عباراته :من الممتع محاولة حل المشكلات المعقدة– التوجه نحو التعلم : تعلم اشياء جديدة تجعل حياتي ممتعة ومن عباراته :–التكامل المعرفي ومن عباراته :التفكير في وجهات نظر الاخرين مضيعة للوقت) |
| تابع جدول (٥) مقاييس الدافعية العقلية التي تم الاطلاع عليها من الدراسات السابقة | | | | |
| ٢ | مقياس الدافعية العقلية | هدي حسن أحمد | (٢٠٢١). | تكون المقياس من (٦٤ مفردة ) وكانت ابعاده (التركيز العقلي وعدد عباراته ١١ مفردة ومن عباراته :أكره التعامل مع أي شيء معقد –التوجه نحو التعلم تناول ٢٠ عبارة ومن عباراته :امارس الأشياء التي تتطلب تحديا–حل المشكلات ابداعياً وتناولت ١٩ عبارة ومن عباراته :أحاول فهم الأشياء كيف تعمل –التكامل المعرفي تناولت ١٥ عبارة ومن عباراته :يزعجني تناول معلومات تكنولوجية جديدة |
| ٣ | مقياس الدافعية العقلية | عزالدين إبراهيم السيد علام | (٢٠٢٢) | تكون المقياس من (٣١ مفردة ) وكانت ابعاده (التركيز العقلي –التوجه نحو التعلم –حل المشكلات ابداعيا–التكامل المعرفي) ومن عباراته :أجد سهولة في تنظيم أفكاري ،أتطلع لتعلم كل جديد. |
| | مقياس الدافعية العقلية | علاء سعيد محمد الدرس | (٢٠٢٣) | تكون المقياس من (٣٠ مفردة ) وتراوحت درجاته ما بين (٣٠ إلى ٩٠ ) درجة وكانت بدائل الاستجابة هي (نعم –أحيانا –لا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ،و ايمان عوض محمد. | | ) وكانت ابعاده (التركيز العقلي –التوجه نحو التعلم –حل المشكلات ابداعيا–التكامل المعرفي |

**من خلال الاطلاع على هذه المقاييس السالف ذكرها نرى أن أوجه الاستفادة تتمثل فيما يلي:**

١– تمت صياغة مفردات المقاييس في صورة عبارات تقرير ذاتي يجيب عليها الطالب.

٢– تراوح عدد مفردات المقاييس ما بين ٣٠ مفردة إلى ٦٤ مفردة.

٣– الأبعاد التي تناولتها هذه المقاييس هي : (التركيز العقلي –التوجه نحو التعلم –حل المشكلات إبداعيا– التكامل المعرفي)، ولذلك تم الاستقرار على هذه الأبعاد في البحث.

٤– نظام تقدير الدرجات خماسي مثل : (أبدا –نادرا –أحيانا–غالبا–دائما )

٥– هناك مفردات تمت الاستفادة منها مثل : أجد سهولة في تنظيم أفكاري ،أتطلع لتعلم كل جديد).

**وقد تم عرض المقياس** على (٩) محكمين من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية وعلم النفس وعلم نفس الطفل؛ لمراجعة صياغة المفردات ودرجة ارتباطها بمفهوم الشغف الأكاديمي، والحكم على الدقة اللغوية لصباغة المفردات، وملائمتها لخصائص عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث)، وإضافة أو حذف أو إعادة صياغة أى مفردات غير مناسبة، وقد أجروا بعض التعديلات على بعض مفردات المقياس. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على كل مفردات المقياس، ما عدا المفردة رقم (٨) بالبعد الأول كانت مرفوضة بنسبة (١٠٠٪)، كما بلغت قيم معاملات صدق لوش للمفردات (بعد حذف المفردة رقم ٨) (١)، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٩) مفردة.

**وصـــف المقياس:** اشـــتمل مقياس الدافعية العقلية على (٣٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول (التركيز العقلي) وقد اشـــتمل على (٩) مفردات، والبعد الثاني (التوجه نحو التعلم) وقد احتوى على (١٠) مفردات، والبعد الثالث (حل المشـــكلات إبداعيًا) وقد احتوى على (٩) مفردات، والبعد الرابع (التكامل المعرفي) وقد اشتمل على (١١) مفردةً.

**تطبيق المقياس وطريقة تقدير درجاته:** حدد الباحثون الإجابة التي يختارها الطالب الجامعي إما بـــ (دائمًا) أو (غالبا) أو (أحيانًا) أو (نادرًا) أو (أبدا)، فالإجابة بـــ (دائمًا) تُقدر بـــ (٥) درجات، بينما تُقدر الإجابة بـ (غالبا) تقدر بـــ (٤) درجات، وتقدر الإجابة بـــ (أحيانًا) بـــ (٣) درجات، كما تقدر الإجابة بـــ (نادرا) بـــ (٢)

درجات، بينما تُقدر الإجابة بـ (أبدا) بـ (درجة واحدة)، وجميع مفردات المقياس موجبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٩٥) درجة، والدرجة الصُغرى (٣٩) درجة.

**حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولًا- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:**

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات أبعاده، وكذلك بين درجات المفردات والمقياس ككل، وأيضًا حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والمقياس ككل، والجدولان (٦)، (٧) يوضحان ذلك:

**أ- حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها، وبين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٦):**

**جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها وبين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٢٠)**

| رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٤ | ٠,٦٩ | ١١ | ٠,٦٥ | ٠,٦١ | ٢١ | ٠,٧١ | ٠,٦٨ |
| ٢ | ٠,٨٠ | ٠,٧٥ | ١٢ | ٠,٧٨ | ٠,٧٣ | ٢٢ | ٠,٧٥ | ٠,٧٢ |
| ٣ | ٠,٨٣ | ٠,٧٨ | ١٣ | ٠,٨٠ | ٠,٧٧ | ٢٣ | ٠,٧٧ | ٠,٧٣ |
| ٤ | ٠,٨٥ | ٠,٧٩ | ١٤ | ٠,٨٠ | ٠,٧٦ | ٢٤ | ٠,٨٤ | ٠,٧٨ |
| ٥ | ٠,٨٢ | ٠,٨٣ | ١٥ | ٠,٧٨ | ٠,٧٩ | ٢٥ | ٠,٨٣ | ٠,٧٧ |
| ٦ | ٠,٨٢ | ٠,٧٨ | ١٦ | ٠,٨٢ | ٠,٧٦ | ٢٦ | ٠,٧٦ | ٠,٧٢ |
| ٧ | ٠,٧٨ | ٠,٧٤ | ١٧ | ٠,٨٢ | ٠,٧٨ | ٢٧ | ٠,٧٣ | ٠,٦٩ |
| ٨ | ٠,٦٤ | ٠,٦٠ | ١٨ | ٠,٨٢ | ٠,٧٧ | ٢٨ | ٠,٦٨ | ٠,٧٠ |
| ٩ | ٠.٥٧ | ٠,٥٩ | ١٩ | ٠,٦٩ | ٠,٦٦ | ٢٩ | ٠,٦٢ | ٠,٥٧ |
| ١٠ | ٠,٥٦ | ٠,٥٧ | ٢٠ | ٠,٦٧ | ٠,٦٢ | ٣٠ | ٠,٦٥ | ٠,٦٠ |

| رقم المفردة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس |
|---|---|---|
| ٣١ | ٠,٧٦ | ٠,٧٢ |
| ٣٢ | ٠,٨١ | ٠,٧٦ |
| ٣٣ | ٠,٨٠ | ٠,٧٦ |
| ٣٤ | ٠,٨١ | ٠,٧٤ |
| ٣٥ | ٠,٨٨ | ٠,٧٦ |
| ٣٦ | ٠,٨٣ | ٠,٧٨ |
| ٣٧ | ٠,٨٣ | ٠,٧٦ |
| ٣٨ | ٠,٨٣ | ٠,٧٤ |
| ٣٩ | ٠,٨١ | ٠,٧٦ |

يتضـــح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد الأول (التركيز العقلي) تراوحت ما بين (٠,٥٧- ٠,٨٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (التوجه نحو التعلم) ما بين (٠,٥٦ – ٠,٨٢)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الثالث (حل المشكلات إبداعيًا) ما بين (٠,٦٧ – ٠,٨٤)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الرابع (التكامل المعرفي) ما بين (٠,٦٢ – ٠,٨٣)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتســـاق المفردات مع الأبعاد. وأيضًـــا تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والمقياس ككل ما بين (٠,٥٧- ٠,٨٣)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتســـاق مفردات المقياس مع المقياس ككل.

**ب- حســـاب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضـــحه جدول(٧):**

**جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٢٠)**

| البعد | الأول: التركيز العقلي | الثاني: التوجه نحو التعلم | الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | الرابع: التكامل المعرفي |
|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط مع المقياس كدرجة كلية | ٠,٨٩ | ٠,٨٥ | ٠,٨٨ | ٠,٨٦ |

يتضـــح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٥ – ٠,٨٩)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق المقياس.

**ثانيًا- حســاب ثبات المقياس:** قام الباحثون بحســاب ثبات المقياس وأبعاده باســتخدام أســلوب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٨) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده:

**جدول (٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعاده الفرعية (ن = ١٢٠)**

| البعد/ معامل الثبات | الأول: التركيز العقلي | الثاني: التوجه نحو التعلم | الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | الرابع: التكامل المعرفي | مقياس الدافعية العقلية كدرجة كلية |
|---|---|---|---|---|---|
| معامل ثبات ألفا كرونباخ | ٠,٩١ | ٠,٩١ | ٠,٩١ | ٠,٩٠ | ٠,٩٤ |

يتضـــح من جدول (٨) أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشـكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي) تراوحت ما بين (٠,٩٠ – ٠,٩١)، كما بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٤)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس وصـلاحية اسـتخدامه مع عينة البحث الأسـاسـية (المشاركين).

**ثالثًا– حساب صدق المقياس:**

**أ– حساب الصدق العاملي:**

قام الباحثون باستخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملى للمقياس بأسلوب المكونات الأساسية على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد أسفر عن استخلاص (٧) عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة Varimax. فكانت جميع التشـــبعات دالة (الحد المقبول للتشـبع ٠.٣) وكانت عدد العوامل المسـتخلصـة (٧) عوامل وعدد المفردات (٣٩) مفردةً، ثم أعيد التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد، وقد أسفر عن استخلاص (٤) عوامل بـــ (٣٩) مفردةً، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصـحيح، وفسـرت مجتمعة (٦٣,٣٠٪) من التباين الكلي، وجدول (٩) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (٩): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وتشبعات مفردات المقياس (ن = ١٢٠)**

| رقم المفردة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|
| ٣٦ | ٠,٨٤ | | | |
| ٣٨ | ٠,٨١ | | | |
| ٣٩ | ٠,٨١ | | | |
| ٣٣ | ٠,٨٠ | | | |
| ٣٧ | ٠,٨٠ | | | |
| ٤٠ | ٠,٧٨ | | | |
| ٣٤ | ٠,٧٧ | | | |
| ٣٢ | ٠,٧٧ | | | |
| ٣٥ | ٠,٧٥ | | | |
| ٣١ | ٠,٦٩ | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٣٠ | ٠,٦٦ | | | |
| ١٨ | | ٠,٨٤ | | |
| ١٩ | | ٠,٨٣ | | |
| ١٧ | | ٠,٨٣ | | |
| ١٦ | | ٠,٧٨ | | |

**تابع جدول (٩): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وتشبعات مفردات المقياس (ن = ١٢٠)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٥ | | ٠,٧٦ | | |
| ١٤ | | ٠,٧٤ | | |
| ٢٠ | | ٠,٦٩ | | |
| ١٣ | | ٠,٦٧ | | |
| ١٢ | | ٠,٤٩ | | |
| ١١ | | ٠,٤٠ | | |
| ٣ | | | ٠,٨٣ | |
| ٤ | | | ٠,٨٢ | |
| ٢ | | | ٠,٨١ | |
| ٥ | | | ٠,٧٨ | |
| ٦ | | | ٠,٧٨ | |
| ١ | | | ٠,٧٧ | |
| ٧ | | | ٠,٧٦ | |
| ٩ | | | ٠,٥٩ | |
| ١٠ | | | ٠,٥٢ | |
| ٢٥ | | | | ٠,٨٥ |
| ٢٦ | | | | ٠,٨٢ |
| ٢٤ | | | | ٠,٧٩ |
| ٢٣ | | | | ٠,٧١ |
| ٢٧ | | | | ٠,٧٠ |
| ٢٢ | | | | ٠,٦٩ |
| ٢١ | | | | ٠,٦١ |
| ٢٨ | | | | ٠,٥٧ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢٩ | | | | ٠,٤٩ |
| الجذر الكامن | ٧,٤٤ | ٦,٠٧ | ٥,٨٢ | ٥,٣٦ |
| نسبة التباين % | ١٩,٠٧ | ١٥,٥٦ | ١٤,٩٣ | ١٣,٧٤ |
| نسبة التباين التجميعي% | ١٩,٠٧ | ٣٤,٦٣ | ٤٩,٥٦ | ٦٣,٣٠ |

يتضح من جدول (٩)، أن مقياس الدافعية العقلية يشتمل على (٣٩) مفردةً موزعة على أربعة عوامل هي ما يلي:

**العامل الأول:** تشبعت عليه (١١) مفردة أرقام من (٣٠ إلى ٤٠)، تراوحت قيم تشبعها ما بين (٠,٦٦ – ٠,٨٤)، وقد بلغ الجذر الكامن (٧,٤٤) ونسبة التباين (١٩,٠٧٪). ويسمى هذا العامل بعامل **(التكامل المعرفي)**.

**العامل الثاني:** تشبعت عليه (١٠) مفردات أرقام من (١١ إلى ٢٠)، تراوحت قيم تشبعها ما بين (٠,٤٠– ٠,٨٤)، وبلغ الجذر الكامن (٦,٠٧) ونسبة التباين (١٥,٥٦٪). ويسمى هذا العامل بعامل **(التوجه نحو التعلم)**.

**العامل الثالث:** تشبعت عليه (٩) مفردات أرقام من (١ إلى ١٠)، تراوحت قيم تشبعها ما بين (٠,٥٢– ٠,٨٣)، وبلغ الجذر الكامن (٥,٨٢) ونسبة التباين (١٤,٩٣٪). ويسمى هذا العامل بعامل **(التركيز العقلي)**.

**العامل الرابع:** تشبعت عليه (٩) مفردات أرقام من (٢١ إلى ٢٩)، تراوحت قيم تشبعها ما بين (٠,٤٩– ٠,٨٥)، وبلغ الجذر الكامن (٥,٣٦) ونسبة التباين (١٣,٧٤٪). ويسمى هذا العامل بعامل **(حل المشكلات إبداعيًا)**.

**ب– حساب صدق المحك الخارجي:**

قام الباحثون بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الدافعية العقلية إعداد طلعت كمال قبيصي (٢٠٢٢) بعد تطبيقه على عينة حساب الخصائص السيكومترية، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٣)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

**خطوات البحث:**

١- دراسة نظرية للمفاهيم الأساسية التي يتناولها البحث، وهي: (الشغف الأكاديمي، الدافعية العقلية) لدى طلاب الجامعة.

٢- دراسة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، ومن ثم صياغة فروض البحث.

٣- تصميم وبناء أدوات ومقاييس البحث (مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الدافعية العقلية)، وعرضها على عدد من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية وعلم النفس.

٤- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات ومقاييس البحث (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي)، ووضع تلك الأدوات في صورتها النهائية.

٥- اختيار عينة البحث الأساسية من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة (تعليم أساسي) بكلية التربية جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية.

٦- تطبيق أدوات ومقاييس البحث على عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث).

٧- تحليل بيانات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (برنامجSPSS) لاختبار فروض الدراسة والحصول على النتائج.

٨- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات والبحوث المستقبلية في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:**

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات البحث:

١- معادلة ألفا كرنباخ.

٢- التحليل العاملي الاستكشافي.

٣- معامل ارتباط بيرسون.

٤- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

٥- تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

**نتائج البحث:**

**١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمي وبعديه (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية، وهذا ما توضحه جداول (١٠)، (١١)، (١٢):**

**أولًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للنوع (طلبة/ طالبات)، وهذا ما يوضحه جدول (١٠):**

**جدول (١٠) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) تبعًا للنوع (ن = ٣٢٣)**

| المتغير أو البعد | النوع | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | طلبة ن = ١٢٢ | | طالبات ن = ٢٠١ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: الشغف الانسجامي | ٥٨,٣٦ | ١٥,٦٧ | ٦٠,٨٩ | ١٥,٦٢ | ١,٤١ | ٣٢١ | ٠,١٦ |
| البعد الثاني: الشغف الاستحواذي | ٦١,٨٦ | ١٤,٧٣ | ٦٣,٣١ | ١٤,٣٦ | ٠,٨٧ | ٣٢١ | ٠,٣٨ |
| الشغف الأكاديمي كدرجة كلية | ١٢٠,٢٢ | ٢٥,٦٩ | ١٢٤,٢٠ | ٢٤,٥٦ | ١,٣٩ | ٣٢١ | ٠,١٧ |

يتضح من جدول (١٠): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الشغف الأكاديمي كدرجة كلية وبعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) تبعًا للنوع (طلبة/ طالبات).

**اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للنوع** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة Sigmundssona, et al. (2020)، ودراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) حيث أشارت كلاهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع. **ولكن اختلفت تلك النتيجة** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١)، ودراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) حيث أشارت كل منهما إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي تبعًا للنوع وذلك لصالح الطالبات، **كما اختلفت** مع نتائج دراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي ككل وبعديه (الانسجامي والاستحواذي) تبعا للنوع وذلك لصالح الطلبة الذكور.

**ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي وبعديه الشغف الانسجامي والشغف الاستحواذي تبعا لمتغير النوع** إلى أن طلاب الجامعة (عينة البحث)، طلبة وطالبات، لديهم نفس المستوى والدرجة من الرغبة في المشاركة والاندماج في الأنشطة الدراسية والتي تناسب سماتهم كما يسعون إلى اكتساب العديد والمتنوع من المهارات والخبرات الجديدة في مجالات تخصصاتهم معتمدين على أنفسهم، كما يكتشفون جوانب قوتهم، وينسجمون بين دراستهم والأنشطة المفضلة لديهم، بالاعتماد على ذاته واكتشاف نواحي قوته والانسجام والتناغم بين دراسته والأنشطة المفضلة لديه، وبجانب ذلك ربما يعتمدون على أصدقائهم في اختيارهم لأهدافهم وفي حل المشكلات المعقدة، كما يرتبط شغفهم بحالاتهم المزاجية.

**ثانيًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للتخصص (علمي/ أدبي)، وهذا ما يوضحه جدول (١١):**

| المتغير أو البعد | التخصص | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي ن = ١٤٢ | | أدبي ن = ١٨١ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: الشغف الانسجامي | ٦٠,٦٩ | ١٥,٤٨ | ٥٩,٣٤ | ١٥,٨٣ | ٠,٧٧ | ٣٢١ | ٠,٤٤ |
| البعد الثاني: الشغف الاستحواذي | ٦١,٣٣ | ١٤,٨٩ | ٦٣,٨٩ | ١٤,١٢ | ١,٥٨ | ٣٢١ | ٠,١٢ |
| الشغف الأكاديمي كدرجة كلية | ١٢٢,٠٢ | ٢٥,٠٩ | ١٢٣,٢٣ | ٢٥,٠٣ | ٠,٤٣ | ٣٢١ | ٠,٦٧ |

**جدول (١١) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) تبعًا للتخصص (ن = ٣٢٣)**

يتضح من جدول (١١): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الشغف الأكاديمي تبعًا للتخصص (علمي/ أدبي).

**اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للتخصص** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي تبعًا للتخصص. **لكن اختلفت تلك النتيجة** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١) ودراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) حيث أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الاستحواذي تبعًا للتخصص.

**ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي وبعديه الشغف الانسجامي والشغف الاستحواذي تبعا لمتغير التخصص** إلى أن طلاب كلا التخصصات العلمية والأدبية نظرا لطبيعة هذه التخصصات فإنه يكون لديهم نفس الرغبة في المشاركة في الأنشطة الدراسية التي تتصل بمجالات تخصصاتهم، ويشعرون بالطاقة الإيجابية خلال أدائهم لهذه الأنشطة وتلك المهام واتخاذهم القرارات المناسبة لهم، وربما يتساوون بحكم هذه المرحلة في اعتمادهم على غيرهم في اتخاذ تلك القرارات وفي اختيارهم للمهام وأدائها.

**ثالثًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للفرقة الدراسية (الثانية/الثالثة)، وهذا ما يوضحه جدول (١٢):**

**جدول (١٢) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) لدى عينة البحث الأساسية تبعًا للفرقة الدراسية (ن = ٣٢٣)**

| المتغير أو البعد | الفرقة الدراسية | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفرقة الثانية ن = ١٧٩ | | الفرقة الثالثة ن = ١٤٤ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: الشغف الانسجامي | ٥٩,٥١ | ١٥,٣٧ | ٦٠,٤٥ | ١٦,٠٦ | ٠,٥٣ | ٣٢١ | ٠,٥٩ |
| البعد الثاني: الشغف الاستحواذي | ٦١,٣٢ | ١٥,٠٤ | ٦٤,٥٦ | ١٣,٦٢ | ٢,٠١ | ٣٢١ | ٠,٠٤٥ |
| الشغف الأكاديمي كدرجة كلية | ١٢٠,٨٣ | ٢٥,٧٥ | ١٢٥,٠١ | ٢٣,٩٨ | ١,٤٩ | ٣٢١ | ٠,١٤ |

يتضح من جدول (١٢): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الشغف الأكاديمي كدرجة كلية وبعد الشغف الانسجامي تبعًا للفرقة الدراسية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في بعد الشغف الاستحواذي تبعا لمتغير الفرقة الدراسية، لصالح الفرقة الثالثة.

**اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للفرقة الدراسية** مع نتائج دراسة عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الاستحواذي تبعًا للفرقة الدراسية. ولكن اختلفت معها فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي، حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي تبعا لمتغير الفرقة الدراسية.

**ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي وبعد الشغف الانسجامي تبعا لمتغير الفرقة الدراسية** إلى أن طلاب الفرقتين الثانية والثالثة – على أساس أنهما فرقتان قريبتان من بعضهما البعض ويدرسون بنفس الساعات المعتمدة وبنفس اللائحة – يرغبون في أداء وإتمام المهام الأكاديمية التي يكلفون بها، ويوازنون بينها وبين نواحي حياتهم الشخصية والأسرية، كما يشعرون بمشاعر إيجابية في اتخاذ القرارات المناسبة والتي تتيح لهم الاندماج في المواقف التعليمية والتركيز في المهام الأكاديمية وأدائها بإتقان.

**كما يفسر الباحثون وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الشغف الاستحواذي تبعا لمتغير الفرقة الدراسية، لصالح الفرقة الثالثة** إلى أن طلاب الفرقة الثالثة مقارنة بطلاب الفرقة الثانية تكثر لديهم الضغوط الخاصة بمستقبلهم المهني وحياتهم بعد التخرج من الجامعة، فإنه تكون مشاعرهم سالبة وربما يلجئون إلى الآخرين بما فيهم زملائهم للمساعدة في اتخاذ القرارات التي تلائم اندماجهم ومشاركتهم في الأنشطة الدراسية والتعليمية وأدائها.

**وفي ضوء النتائج السابقة، تم قبول الفرض الأول جزئيًا.**

**٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح تبعًا لكل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية، وهذا ما توضحه جداول (١٣)، (١٤)، (١٥):**

**أولًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للنوع (طلبة/ طالبات)، وهذا ما يوضحه جدول (١٣):**

**جدول (١٣) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) تبعًا للنوع (ن = ٣٢٣)**

| المتغير أو البعد | النوع | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | طلبة ن = ١٢٢ | | طالبات ن = ٢٠١ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: التركيز العقلي | ٢٥,٣٩ | ٦,٩٨ | ٢٧,٧٩ | ٨,٠٣ | ٢,٧٢ | ٣٢١ | ٠,٠١ |
| البعد الثاني: التوجه نحو التعلم | ٣١,٦٥ | ٨,٥١ | ٣٢,٧٧ | ٨,٤٦ | ١,١٦ | ٣٢١ | ٠,٢٥ |
| البعد الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | ٣٣,٢٩ | ٨,٢٨ | ٣٣ | ٨,٧١ | ٠,٢٩ | ٣٢١ | ٠,٧٧ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الرابع: التكامل المعرفي | ٣٣,٥٩ | ٨,٦٣ | ٣٤,٨٢ | ٩,٢٧ | ١,١٩ | ٣٢١ | ٠,٢٤ |
| الدافعية العقلية كدرجة كلية | ١٢٣,٩٢ | ٢٥,٣٩ | ١٢٨,٣٨ | ٢٦,٨٧ | ١,٤٨ | ٣٢١ | ٠,١٤ |

يتضح من جدول (١٣): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية تبعًا للنوع، باستثناء بعد التركيز العقلي، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، لصالح الطالبات.

**اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للنوع** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، ودراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩)، ودراسة صباح مرشود العبيدي، آمال جدوع العزاوي (٢٠١٩)، دراسة رمضان علي حسن (٢٠٢٠)، ودراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) والتي أشارت في مجملها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية تبعًا للنوع. ولكن اختلفت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة Heilat and Seifert (2019)، ودراسة دعاء عوض أحمد، نرمين عوض أحمد (٢٠٢٠) حيث أشارت كلاهما إلى وجود فرق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية وأبعادها تبعًا للنوع، لصالح الذكور.

**ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية وبعض أبعادها الفرعية (التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي) تبعًا لمتغير النوع**، إلى أن طلاب الجامعة سواء الطلبة أو الطالبات يكون لديهم قوة دافعة ومحركة تدفعهم لاستخدام مختلف العمليات المعرفية لتساعدهم على التركيز في مهامهم الدراسية والتعليمية وتنفيذها والاستفادة من الآراء المختلفة في أدائها وتنفيذها بصورة أفضل، كما يتجهون إلى زيادة قاعدة معارفهم والسيطرة على مهامهم التعليمية في المواقف المختلفة، وحل مشكلاتهم بشكل إبداعي والاندماج في الأنشطة التي تتحدى قدراتهم، وكذلك بحثهم عن الحقائق وانفتاحهم العقلي والمعرفي وتفاعلهم مع غيرهم في تبادل وجهات النظر.

**كما يفسر الباحثون وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التركيز العقلي تبعًا لمتغير النوع، لصالح الطالبات**، إلى أن الطالبات بالجامعة يندمجون أكثر من الطلبة في الأنشطة، كما يثابرن ويواظبن في إتمامها وفي التركيز على المثيرات البيئية والاستفادة منها لتحقيق الناجح.

**ثانيًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للتخصص (علمي/ أدبي)، وهذا ما يوضحه جدول (١٤)**

**جدول (١٤) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) تبعًا للتخصص (ن = ٣٢٣)**

| المتغير أو البعد | التخصص | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي ن = ١٤٢ | | أدبي ن = ١٨١ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: التركيز العقلي | ٢٦,٦٢ | ٧,١٣ | ٢٧,٠٩ | ٨,١٨ | ٠,٥٤ | ٣٢١ | ٠,٥٩ |
| البعد الثاني: التوجه نحو التعلم | ٣٢,٦٢ | ٨,٦٢ | ٣٢,١٣ | ٨,٣٩ | ٠,٥١ | ٣٢١ | ٠,٦١ |
| البعد الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | ٣٣,٠٩ | ٨,٧٠ | ٣٣,١٣ | ٨,٤٣ | ٠,٠٤ | ٣٢١ | ٠,٩٧ |
| البعد الرابع: التكامل المعرفي | ٣٥,٠٥ | ٨,٤٨ | ٣٣,٨١ | ٩,٤٥ | ١,٢٢ | ٣٢١ | ٠,٢٢ |
| الدافعية العقلية كدرجة كلية | ١٢٧,٣٨ | ٢٥,٥٨ | ١٢٦,١٦ | ٢٧,٠٣ | ٠,٤١ | ٣٢١ | ٠,٦٨ |

يتضح من جدول (١٤): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية تبعًا للتخصص.

**اختلفت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للتخصص** مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة Corts and Stoner (2011)، ودراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، ودراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩) حيث أشارت في مجملها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فيها تبعًا للتخصص، لصالح طلاب التخصصات العلمية.

**ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية تبعًا لمتغير التخصص** إلى أن طلاب كلا التخصصات العلمية والأدبية نظرا لطبيعة هذه التخصصات فإنهم يكونون مدفوعين للتركيز على مهام دراسية محددة مكلفون بها من خلال استخدم عمليات معرفية مختلفة مثل الإحساس والانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، واستثمار تلك العمليات في البحث والاكتشاف، كما يندمجون في الأنشطة العقلية والمهام ويميلون إلى زيادة معارفهم وحل المشكلات بطريقة إبداعية والتي تتحدى قدراتهم وترضي ذواتهم وتمكنهم من البحث عن الحقيقة والتفاعل مع الآخرين وتبادل وجهات النظر معهم.

**ثالثًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للفرقة الدراسية (الثانية/الثالثة)، وهذا ما يوضحه جدول (١٥):**

**جدول (١٥) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) تبعًا للفرقة الدراسية (ن = ٣٢٣)**

| المتغير أو البعد | الفرقة الدراسية | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفرقة الثانية ن = ١٧٩ | | الفرقة الثالثة ن = ١٤٤ | | | | |
| | م | ع | م | ع | | | |
| البعد الأول: التركيز العقلي | ٢٦,٦٤ | ٧,٨٩ | ٢٧,١٧ | ٧,٥٣ | ٠,٦١ | ٣٢١ | ٠,٥٤ |
| البعد الثاني: التوجه نحو التعلم | ٣٢,٤٦ | ٨,٨٩ | ٣٢,٢١ | ٧,٩٧ | ٠,٢٦ | ٣٢١ | ٠,٧٩ |
| البعد الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | ٣٤,٠٤ | ٨,٧٩ | ٣١,٩٦ | ٨,١٥ | ٢,١٩ | ٣٢١ | ٠,٠٣ |
| البعد الرابع: التكامل المعرفي | ٣٤,٦٥ | ٩,٦٤ | ٣٣,٩٩ | ٨,٢٦ | ٠,٦٥ | ٣٢١ | ٠,٥٢ |
| الدافعية العقلية كدرجة كلية | ١٢٧,٧٩ | ٢٨,٥٤ | ١٢٥,٣٣ | ٢٣,٤١ | ٠,٨٥ | في حالة عدم التجانس ٣٢٠,٨٧ | ٠,٣٩ |

يتضح من جدول (١٥): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) في الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية تبعًا للفرقة الدراسية، باستثناء بعد حل المشكلات إبداعيًا، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح الفرقة الثانية.

**ونظرًا لعدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثون – فإنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية العقلية وبعض أبعادها الفرعية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي) تبعا لمتغير الفرقة الدراسية** إلى أن طلاب الفرقتين الثانية والثالثة – على أساس أنهما فرقتان قريبتان من بعضهما البعض ويدرسون بنفس الساعات المعتمدة وبنفس اللائحة – تكون لديهم الدافعية التي تحركهم وتدفعهم لاستخدام العمليات المعرفية المختلفة في التركيز على المهام التعليمية التي يكلفون بها، ويستثمرونها في البحث والاكتشاف عن الحقيقة والمثيرات البيئية المحيطة بهم والسيطرة عليها وتزويد معارفهم وتبادل وجهات النظر مع الآخرين والتفاعل معهم.

**كما يفسر الباحثون وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد حل المشكلات إبداعيًا تبعا لمتغير الفرقة الدراسية، لصالح الفرقة الثانية** إلى أن طلاب الفرقة الثانية مقارنة بطلاب الفرقة الثالثة تقل لديهم الضغوط

الدراسية والحياتية والمستقبلية؛ ولذا يميلون بمشاعر إيجابية وإحساسهم بالرضا عن ذواتهم إلى الاندماج والانخراط في مختلف الأنشطة بصفة عامة والأنشطة المعقدة – التي تتحدى قدراتهم – بصفة خاصة، وحل المشكلات بأفكار وسبل إبداعية

**وفي ضوء النتائج السابقة، تم قبول الفرض الثاني جزئيًا.**

**٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي) والدافعية العقلية بأبعادها الفرعية لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا ما يوضحه جدول (١٦):**

**جدول (١٦) نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية وأبعادهما لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) (ن= ٣٢٣)**

| المتغير | الدافعية العقلية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | البعد الأول: التركيز العقلي | البعد الثاني: التوجه نحو التعلم | البعد الثالث: حل المشكلات إبداعيًا | البعد الرابع: التكامل المعرفي | الدافعية العقلية كدرجة كلية |
| البعد الأول: الشغف الانسجامي | ٠,٤٩** | ٠,٤٥** | ٠,٢٩** | ٠,١٨** | ٠,٤٥** |
| البعد الثاني: الشغف الاستحواذي | ٠,١٦** | ٠,٢٨** | ٠,٢٤** | ٠,٢٥** | ٠,٣٠** |
| الشغف الأكاديمي كدرجة كلية | ٠,٤٠** | ٠,٤٤** | ٠,٣٢** | ٠,٢٦** | ٠,٤٥** |

**** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٦): وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الشغف الأكاديمي وبعديه (الشغف الانسجامي، الشغف الاستحواذي) من ناحية والدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية من ناحية أخرى لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث). **وبذلك تم قبول الفرض الثالث.**

**اتفقت هذه النتيجة** مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Stoeber, et al. (2011)، ودراسة Khan (2013)، دراسة Yunji (2018) ، ودراسة Sigmundssona, et al. (2020)، ودراسة Belanger and Ratelle (2021) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف (الانسجامي والاستحواذي) وكل من المشاركة الأكاديمية ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمثابرة والاندماج الأكاديمي، كما أشارت دراسة أسامة أحمد محمد (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة. كما اتفقت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت بحث علاقة الدافعية العقلية بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة Corts and Stoner (2011)، ودراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، ودراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩)، ودراسة صباح مرشود العبيدي، آمال جدوع العزاوي (٢٠١٩)، ودراسة Heilat and Seifert (2019)، ودراسة فارس هارون رشيد (٢٠١٩)، والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وبين كل من التوجه نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي وكفاءة التعلم الإيجابية ومستوى الطموح الأكاديمي والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

**ويفسر الباحثون** وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي من ناحية، والدافعية العقلية وأبعادها الفرعية من ناحية أخرى لدى عينة البحث (المشاركين) من طلاب الجامعة إلى أن طالب الجامعة عندما ينظم أفكاره ويستبعد الأشياء المشتتة ويستطيع تركيز انتباهه في محاضراته وكتابة الملاحظات واستذكارها، ويتعلم كل ما هو مفيد ويتعلم ما يتحدى قدراته، ويستطيع فهم واكتساب المعلومات الجديدة وكذلك حينما يشترك في ندوات وفاعليات ذات صلة بمقرراته وتعامله مع المصادر الرقمية ومصادر التعلم ومواجهة المشكلات الصعبة وحل المسائل المعقدة، وأيضًا قدرته على إيجاد حلول إبدعية لها بالإضافة إلى قدرته على تنويع منورته على السوسيال ميديا، وانفتاحه على الخبرات وتقبله للآراء المختلفة وتخلصه من الأفكار السلبية وربط ما يتعلمه بحياته اليومية، فإن ذلك يرتبط برغبته وحبه في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية المناسبة لسماته وقدراته واكتساب الخبرات المتنوعة والعديدة والاندماج فيها وذلك بالاعتماد على ذاته واكتشاف نواحي قوته والانسجام والتناغم بين دراسته والأنشطة المفضلة لديه، وأيضًا يرتبط باكتساب مهارات جديدة في مجال تخصصه وإدارة وقته.

**كما يرجع** وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا (لكن ضعيفة) بين الشغف الاستحواذي والشغف الانسجامي من ناحية، والدافعية العقلية وأبعادها الفرعية من ناحية أخرى لدى عينة البحث (المشـــاركين) من طلاب الجامعة إلى أن طالب الجامعة حينما يتعلم بصعوبة ما هو مفيد ويستطيع بصعوبة فهم واكتساب المعلومات الجديدة وحل المشـكلات والمسـائل المعقدة والتخلص من الأفكار السـلبية، فإن ذلك يرتبط بصـعوبة تنفيذه للأنشـطة المفضـلة وسـيطرة أصـدقائه عليه أو اعتماده عليهم في اختياره لأهدافه أو تراجعه عن ممارسـتها إرضاءً لهم أو إحساسه بالحزن أو رغبته في النوم أو فقد ثقته بنفسه عند عدم تمكنه من ممارستها أو ارتباط شغفه بحالته المزاجية.

**٤- تسـهم الدافعية العقلية وأبعادها إسـهامًا دالًا إحصـائيًا في التنبؤ بالشـغف الأكاديمي (الانسـجامي/ الاستحواذي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح، وهذا ما توضحه الجداول (١٧ إلى ٢٢):**

**أولًا: التنبؤ بالشغف الانسجامي من خلال أبعاد الدافعية العقلية:**

**جدول (١٧) تحليل تباين الانحدار (ن = ٣٢٣)**

| النموذج | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | الانحدار | ٢١١٦٨,٨٩ | ٢ | ١٠٥٨٤,٤٥ | **٥٨,٥٥ | ٠,٠١ |
| | البواقي | ٥٧٨٥١,٦١ | ٣٢٠ | ١٨٠,٧٩ | | |
| | كلي | ٧٩٠٢٠,٥٠ | ٣٢٢ | | | |

**جدول (١٨) الانحدار التدريجي لتأثير أبعاد الدافعية العقلية على الشغف الانسجامي لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) (ن= ١٧٧)**

| المتغيرات المستقلة | معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | معامل التحديد R2 المعدل | النسبة المئوية للإسهام | ثابت المعادلة | معامل الانحدار B | قيمة "ت" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | ٠,٥١٨ | ٠,٢٦٨ | ٠,٢٦٣ | | ٢٧٠,٩٨١ | | **٩,٠١ |
| التركيز العقلي | | | | ٪٢٣,٨ | | ٠,٧٠١ | **٥,٤٣٢ |
| التوجه نحو التعلم | | | | ٪٢,٥ | | ٠,٤٠٥ | **٣,٤٤٦ |

يتضح من الجدولين (١٧)، (١٨): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (٥٨,٥٥) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين بعض أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم) وبين الشغف الانسجامي، كما أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث (المشاركين) على الشغف الانسجامي من درجاتهم على بعدي التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

**المعادلة التنبؤية للدرجات على بعد الشغف الانسجامي لدى عينة البحث = ٢٧٠,٩٨١+ (٠,٧٠١× التركيز العقلي) + (٠,٤٠٥× التوجه نحو التعلم).**

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (أبعاد الدافعية العقلية) والمتغير التابع (الشغف الانسجامي)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي تسهم به أبعاد الدفعية العقلية في التنبؤ بالشغف الانسجامي، وذلك ما يوضحه جدول (١٨)، وبذلك أسهم البعد الأول (التركيز العقلي) في تفسير (٢٣,٨٪)، بينما أسهم البعد الثاني (التوجهه نحو التعلم) في تفسير (٢,٥٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الانسجامي)، كما أسهم هذان البعدان مجتمعان في تفسير (٢٦,٣٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الانسجامي)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

**ثانيًا: التنبؤ بالشغف الاستحواذي من خلال أبعاد الدافعية العقلية:**

**جدول (١٩) تحليل تباين الانحدار (ن = ٣٢٣)**

| النموذج | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | الانحدار | ٦٦٠٤,٧٠ | ٢ | ٣٣٠٢,٣٥ | **١٧,٣١ | ٠,٠١ |
| | البواقي | ٦١٠٣٩,٤٢ | ٣٢٠ | ١٩٠,٧٥ | | |
| | كلي | ٦٧٦٤٤,١٢ | ٣٢٢ | | | |

**جدول (٢٠) الانحدار التدريجي لتأثير أبعاد الدافعية العقلية على الشغف الأكاديمي لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) (ن= ١٧٧)**

| المتغيرات المستقلة | معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | معامل التحديد R2 المعدل | النسبة المئوية للإسهام | ثابت المعادلة | معامل الانحدار B | قيمة "ت" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | ٠,٣١٢ | ٠,٠٩٨ | ٠,٠٩٢ | | ٤٢,٤٢٩ | | ١١,٩٤٦** |
| التوجه نحو التعلم | | | | ٧,٤٪ | | ٠,٣٥٧ | ٣,٥٥٨** |
| التكامل المعرفي | | | | ١,٨٪ | | ٠,٢٥٦ | ٢,٧١٦** |

يتضح من الجدولين (١٩)، (٢٠): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (١٧,٣١) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين بعض أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي) وبين الشغف الاستحواذي، كما أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث (المشاركين) على الشغف الاستحواذي من درجاتهم على بعدي التوجه نحو التعلم والتكامل المعرفي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

**المعادلة التنبؤية للدرجات على بعد الشغف الاستحواذي لدى عينة البحث = ٤٢,٤٢٩+ (٠,٣٥٧× التوجه نحو التعلم) + (٠,٢٥٦× التكامل المعرفي).**

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (أبعاد الدافعية العقلية) والمتغير التابع (الشغف الاستحواذي)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي تسهم به أبعاد الدفعية العقلية في التنبؤ بالشغف الاستحواذي، وذلك ما يوضحه جدول (٢٠)، وبذلك أسهم البعد الثاني (التوجه نحو التعلم) في تفسير (٧,٤٪) بينما أسهم البعد الرابع (التكامل المعرفي) في تفسير (١,٨٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الاستحواذي)، كما أسهم هذان البعدان مجتمعان في تفسير (٩,٢٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الاستحواذي)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

**ثالثًا: التنبؤ بالشغف الأكاديمي كدرجة كلية من خلال أبعاد الدافعية العقلية:**

**جدول (٢١) تحليل تباين الانحدار (ن = ٣٢٣)**

| النموذج | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | الانحدار | ٤٣٥٩٥,٤٠ | ٢ | ٢١٧٩٧,٧٠ | ٤٤,١٢** | ٠,٠١ |
| | البواقي | ١٥٨٠٨٢,٨٧ | ٣٢٠ | ٤٠٤,٠١ | | |
| | كلي | ٢٠١٦٧٨,٢٧ | ٣٢٢ | | | |

**جدول (٢٢) الانحدار التدريجي لتأثير أبعاد الدافعية العقلية على الشغف الأكاديمي كدرجة كلية لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) (ن= ١٧٧)**

| المتغيرات المستقلة | معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | معامل التحديد R2 المعدل | النسبة المئوية للإسهام | ثابت المعادلة | معامل الانحدار B | قيمة "ت" ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **النموذج** | ٠,٤٦٥ | ٠,٢١٦ | ٠,٢١١ | | ٧٥,٨٩٥ | | ١٤,٧٨٣** |
| **التوجه نحو التعلم** | | | | ١٩,٢٪ | | ٠,٩١٧ | ٤,٧١٧** |
| **التكامل المعرفي** | | | | ١,٩٪ | | ٠,٦٣٨ | ٢,٩٩٢** |

يتضح من الجدولين (٢١)، (٢٢): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (٤٤,١٢) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين بعض أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، التركيز العقلي) وبين الشغف الأكاديمي كدرجة كلية، كما أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث (المشاركين) على الشغف الأكاديمي كدرجة كلية من درجاتهم على بعدي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

**المعادلة التنبؤية للدرجات على بعد الشغف الأكاديمي كدرجة كلية لدى عينة البحث = ٧٥,٨٩٥+ (٠,٩١٧× التوجه نحو التعلم) + (٠,٦٣٨× التركيز العقلي).**

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (أبعاد الدافعية العقلية) والمتغير التابع (الشغف الأكاديمي كدرجة كلية)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي تسهم به أبعاد الدفعية العقلية في التنبؤ بالشغف الأكاديمي كدرجة كلية، وذلك ما يوضحه جدول (٢٢)، وبذلك أسهم البعد الثاني (التوجه نحو التعلم) في تفسير (١٩,٢٪) بينما أسهم البعد الأول (التركيز العقلي) في تفسير (١,٩٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الأكاديمي كدرجة كلية)، كما أسهم هذان البعدان مجتمعان

في تفسير (٢١,١٪) من تباين المتغير التابع (الشغف الأكاديمي كدرجة كلية)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

**وفي ضوء هذه النتائج، تم قبول الفرض الرابع جزئيًا.**

**اتفقت هذه النتيجة** مع نتائج بعض الدراسات – رغم قلتها – التي تنبأت بالشغف الأكاديمي من مغيرات أخرى غير الدافعية العقلية، مثل: دراسة تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الكفاءة الأكاديمية وأسلوب التعلم السطحي والعميق والبيئة الأكاديمية والتكيف الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، **كما اتفقت تلك النتيجة** مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى إسهام الدافعية العقلية في التنبؤ بمتغيرات أخرى غير الشغف الأكاديمي، مثل: دراسة أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، ودراسة طارق نور الدين عبد الرحيم (٢٠١٩)، ودراسة دراسة دعاء عوض أحمد، نرمين عوض محمد (٢٠٢٠)، ودراسة رمضان علي حسن (٢٠٢٠) والتي أشارت في مجملها إلى إسهام الدافعية العقلية في التنبؤ بكل من التحصيل الأكاديمي وكفاءة التعلم الإيجابية وسلامة التأثر والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

**ويفسر الباحثون هذه النتيجة** إسهام بعض أبعاد الدافعية العقلية (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم في التنبؤ بالشغف الأكاديمي كدرجة كلية والشغف الانسجامي لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين) إلى أن الطالب عندما يشترك ويندمج في أنشطة عقلية محددة ومثابرته على إكمال تركيزه على ما يحيط به في البيئة من مثيرات ومنبهات ومدى استفادته منها في تحقيق نجاحه، وكذلك دافعيته للتعلم لزيادة قاعدة المعارف لديه وسيطرته على المهام التعليمية التي تقابله وتواجهه في مختلف المواقف، فإن ذلك يتنبأ بإحساسه بالطاقة الإيجابية أثناء إتمامه مهامه التعليمية ورغبته في إكمالها على الوجه الأكمل، فضلا عن اهتمامه بحياته الشخصية والأسرية، وقدرته على اتخاذ القرارات والاندماج بحرية وفعالية في مختلف المواقف التعليمية وأدائها بإتقان.

**كما يرجع** إسهام بعد التوجه نحو التعلم وبعد التكامل المعرفي في التنبؤ بالشغف الاستحواذي لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين) إلى أن الطالب عندما تزداد دافعيته للتعلم تزداد قاعدة المعارف لديه ويتعلم من أجل التعلم ذاته، وسيطرته على المهام التعليمية في مختلف المواقف، فضلا عن رغبته في البحث عن الحقيقة والتفتح العقلي وإحساسه بالراحة مع ما يمارسه من مهام تعليمية واستمتاعه بالتفكير فيها وتفاعله مع

الآخرين وفضوله العقلي، فإن ذلك يتنبأ بإحساسه بضعف ثقته بنفسه وعدم مشاركته وعدم اندماجه في مختلف المواقف التعليمية، أو عدم قدرته على التركيز في المهام التي يكلف بها أو عدم أدائها بإتقان.

**توصيات ومقترحات البحث:**

فيما يلي بعض التوصيات التي خلص إليها الباحثون من خلال نتائج البحث، وهي:

١- ضرورة الاهتمام بتحسين الجوانب العقلية والمعرفية والأكاديمية والنفسية والشخصية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة مثل الدافعية العقلية والشغف وفاعلية الذات والمثابرة والصمود والاندماج الأكاديمي ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي وغيرها من المتغيرات الإيجابية.

٢- ضرورة تقديم دورات وندوات وبرامج لتحسين الجوانب العقلية والمعرفية والأكاديمية والنفسية والشخصية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة؛ مما ينعكس بدوره على تنمية التكيف والتوافق الأكاديمي والشخصي والاجتماعي لديهم.

٣- لفت وتوجيه أنظار الوالدين وأساتذة الجامعة والقائمين على تربية ورعاية طلاب الجامعة إلى ضرورة رعاية هؤلاء الطلاب وتشكيل وتحسين جوانب وسمات شخصياتهم.

**بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:**

١- دراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمثابرة وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

٢- الدافعية العقلية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات الاجتماعية والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة.

٣- الإسهام النسبي للدافعية العقلية بأبعادها في التنبؤ التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- القيمة التنبؤية لفاعلية الذات والمرونة النفسية في الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

## قائمة المراجع

**أولًا: المراجع العربية:**

أحمد علي محمد الشريم (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان*، ١٠ (٢)، ٣٧٦ – ٣٨٩.

أسامة أحمد عطا محمد (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يناير*، ١، ٢٩٥ – ٣٥٠.

أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعادات العقل كمنبئين بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميًا بكلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٥)، ٣١ – ٩٦.

الاء الحسن محمد الطحلاوي (٢٠٢٣). تقييم واقع أنماط الشغف (المتناغم والقهري) وعدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٤ (١٣٥)، ٥٥٩ – ٦١٦.

باسم صبري محمد سلام (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٥)، ١٨٩– ٢٣٣.

تمارا قاسم حسبان (٢٠٢١). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (٢٠٠٧). *علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خمائل شاكر غانم (٢٠٢١). الدافع العقلي لدى طلبة أقسام اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحو المهنة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية*، ١٨ (٦٩)، ٥٣٦ – ٥٦٤.

دعاء عوض سيد أحمد، نرمين عوض محمد (٢٠٢٠). تأثير الدافعية العقلية في كل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلامة التأثر لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)، ٣٢١ – ٣٧٨.

رضا عبد الرازق جبر جبر (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٨٦، ٢٤٧ – ٣٢٥.

رمضان علي حسن (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١ (١٢١)، ٢٨٠ – ٣٢٢.

رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، ٤٤ (٣)، ٢٩١ – ٣٧٢.

سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم محمود (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوات الدافعية العقلية المنخفضة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن*، ٤ (١٠)، ٤٠ – ٧٢.

سعد عباس الجنابي، هيثم احمد حسين علي(٢٠٢٣).بناء مقياس الشغف الأكاديمي لدى تدريسي كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة. *مجلة علوم الرياضة الدولية*، ٥ (٤)، ٧٥ – ١١٤.

الشيماء محمود سالمان (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا. *مجلة كلية التربية– جامعة بني سويف*، ١٩ (١١٣)، ٢٤٨ – ٢٩١.

صباح مرشود منوخ العبيدي، آمال جدوع أحمد العزاوي (٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، ٨٥ – ١١٨.

طارق نور الدين محمد عبد الرحيم (٢٠١٩). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٥٢، ٤٤٧ – ٥٥٢.

طلعت كمال قبيصي (٢٠٢٢). *فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح.

طـه علي أحمـد علي، إيمان خلف عبد المجيد (٢٠١٩). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٥٩، ٨١٣ – ٨٨١.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٨). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله بن عوض الله الحارثي (٢٠١٥ ). *الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية – جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عزالدين إبراهيم السيد علام (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية للمرحلة الثانوية. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٢٢)، ٥٩٢ – ٦١٣.

علاء سعيد محمد الدرس، ايمان عوض محمد (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الاستعدادات لدابروسكي في تحسين الدافعية العقلية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ٣ (٦)، ١–٦٤.

عمر عطا الله العظامات ومحمد سليمان بني خالد (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأردن*، ٤٩ (٤)، ١٧٠ – ١٨٣.

فارس هارون رشيد (٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، ٤٢، ١٠٧٣ – ١٠٨٩.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥(١٦)، ٩٧ – ١٢٢.

قيس محمد على ووليد سالم حموك (٢٠١٤). *الدافعية العقلية: رؤية جديدة*، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبى قائم على بعض عادات العقل المنتجة فى خفض التجول العقلى غير الوظيفى وتنمية الشغف الأكاديمى المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩٨ (٩٨)، ٨٥ – ١٥١.

محمود محمد ذكى. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجيات العبء المعرفي في تدريس مقرر مهارات التدريس لتنمية الشغف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب شعبة فلسفة بكلية التربية.*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٩ (١٢)، ٥٣ – ١١٦.

محمود محمد محمود (٢٠٢١). الشغف وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة المنيا*، ٧ (١١)، ١١٧ – ١٣٨.

مي مصطفي محمد يونس الشنيطي (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج في تدريس الفلسفة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢١ (١)، ١-٦٠.

هبة سعد محمد عمران (٢٠٢٢). جودة الحياة الأكاديمية في ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي (المتناغم، والاستحواذي) لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد*، ٤٠ (٤٠)، ٤٨٠ – ٥٠٢.

هبة محمد إبراهيم سعد (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩١ (٥)، ٢١٧٩ –٢٢١٥.

هدى حسن أحمد (٢٠٢١). الدافعية العقلية وعلاقتها بجودة الشخصية لدي المتفوقين دراسياً من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩١ (٩١)، ٤٣٨٣ – ٤٤٧٢.

هشام حبيب الحسيني محمد (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على مهارات التفكير الناقد وتحليل قوى المجال والدافعية العقلية على تنمية التفكير الابتكاري الاجتماعي. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٨)، ج١، ١٠٧ – ١٧٦.

هناء حسين الفلفلي (٢٠١٢). *علم النفس التربوي*، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Belanger, C.; & Ratelle, C. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies, 22* (5), 1 - 20.

Birkeland, I.; & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and work holism. *Motivation and Emotion*, *39* (3), 392 – 408.

Bonneville- Roussey, A.; Vallerand, R.; & Bouffard, T. (2013). The roles autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning & Individual Differences*, *24*, 22- 31.

Corts, D.; & Stroner, A. (2011). The college motive scale: Classifying motives for entering college. *Education*, *131* (4), 775 – 782.

Cousin, G. (2008). *An introduction to contemporary methods and approaches: Researching learning in higher education*, New York, U.S.A: Taylor & Francis Group.

Curran, T.; Hill, A.; Appleton, P.; Vallerand, R.; & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A Meta- analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, *39* (5), 631 – 655.

Fredricks, J.; Alfeld, C.; & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, *54* (1), 18 – 30.

Giancarlo, C, A & Urdan, T (2004). Assessing secondary students, disposition toward critical thinking: Development of the California measure of mental motivation. *Academic Journal Education and Psychological Measurement*, (*64*), 347-364.

Heilat, M.Q., & Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non- gifted Jordanian adolescents. *Journal Cogent Psychology*, *6* (1), 15 – 37.

Ho, V.; & Astakhova, M. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, *71* (7), 973 – 1000.

Khan, A. (2013). Student's passion for grades in higher education institutions in Pakistan. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 112, 702 – 709.

McInerney, D.M.; & Etten, S.V. (2001). *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Charlotte, North Carolina, U.S.A: Information Age Publishing.

Mentzer, N. (2008). *Academic performance as a predictor of student growth in achievement and mental motivation during an engineering design challenge in engineering and technology education*. Ph.D. Thesis, College of Education, Utah State University, Logan, Utah, U.S.A.

Mentzer, N.; & Becker, K. (2008). Motivation while designing in engineering and technology education impacted by academic preparation. *Journal of Industrial Teacher Education*, *46* (3), 90 – 112.

Sigmundssona, H.; Hagaa, M.; & Hermundsdottird, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8- item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 1 – 6.

Stoeber, J.; Childs, H.; Hayward, A.; & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31 (4), 513 – 528.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychological Association*, 49 (1), 1–13.

Vallerand, R.; Blanchard, M.; Mageay, A.; Koestner, R.; Ratelle, C.; Leonard, M.; Gagne, M.; & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 756 – 767.

Walker, D. (2003). *Enhancing problem solving disposition motivation and skills through cognitive apprenticeship*. Unpublished Doctoral Dissertation, the Graduate Faculty of North Carolina State University, U.S.A.

Yunji, K. (2018). *The mediating effect of academic passion on the relationship between self- efficacy, and coping and adjustment*. M.A. Thesis, Teacher's College, Seoul National University, South Korea.

Zhao, H.; Liu, X.; & Qi, C. (2021). "Want to learn" and "can learn": Influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in Psychology, available on doi: 10.3389/fpsy.g.2021.697822*.