الخصائصُ السيكومتريَّة لمقياسِ الشَّغفِ بالتدريسِ لَدَى المُعلِّماتِ

الباحثة/ نرمين مصطفى مصباح
أ.د/ إيمان فوزي شاهين
أ.م.د/ سارة حسام الدين مصطفى

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف بالتدريس لدى المعلمات، وتكونت العينة من (295) معلمة من معلمات التعليم الإبتدائى بعدد من الإدارات التعليميَّة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، ولقد تراوحت أعمار عينة التحقُّق من الخصائص السيكومترية ما بين (27-40) عامًا، بمتوسط عمر(33.5) عامًا، وبلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (24) مفردةً، وصُحِّح بطريقة "ليكرت"، ولقد دعم التحليل العاملي التوكيدي نموذج (الثلاث عوامل)، وهم: (النزعة نحو التدريس، الهوية المهنيَّة للمعلم، وجودة مهارات التواصل)، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كُلُّها جيدة، أما بالنسبة للثبات، فلقد حقَّق المقياس درجة عالية من الثبات؛ حيثُ كان معامل "ألفا كرونباخ" (0,89)، أمَّا معامل "سبيرمان بروان" للتجزئة النصفية بلغ (0.88)، كما أظهرت النتائج تمتُّع مفردات المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى، وبناءً على ذلك؛ فقد تمتَّع المقياس بدرجة صدق وثبات مقبولة بالنسبة لأدوات القياس النفسي والتربوي.

الكلمات المفتاحيَّة : الخصائص السيكومتريَّة - الشغف بالتدريس - التحليل العاملي.

Psychometric Properties of the Passion for Teaching scale Among Female Teachers

Ms. Nermin Mostafa Mosbah
Prof Dr. Eman Fawzi Shaheen
Ass. Prof Dr. Sarah Hossam El Din Mostafa

Abstract

The study aimed to verify the psychometric properties of passion for teaching scale among a sample of female teachers. The sample consisted of (295) female teachers from elementary education stage in a number of educational departments affiliated to the Directorate of Education in Cairo Governorate. The sample aged between (27-40) years, (M= 33.5). The statements were phrased and corrected according to the way of Likert. The scale consists of (24) statements in its final form. The Confirmatory factor analysis (CFA) supported the three-factor correlated structure based on good several fit indices, which are Disposition towards teaching, Teacher's professional identity, and Quality of communication skills. The scale achieved a high degree of reliability, as Cronbach's alpha coefficient was (0.89), while Spearman-Brown's coefficient was (0.88), and the results showed that the scale's items enjoyed a high degree of internal consistency. So the scale has shown a good standard in terms of validation and consistency for the instruments of psychological and educational measurement tools**.**

Key words: Psychometric Properties - Passion for Teaching - Factor Analysis.

الخصائصُ السيكومتريَّة لمقياسِ الشَّغفِ بالتدريسِ لَدَى المُعلِّماتِ

الباحثة/ نرمين مصطفى مصباح
أ.د/ إيمان فوزي شاهين
أ.م.د/ سارة حسام الدين مصطفى

مُقدِّمة:

يُعتبَرُ الشغف أهمَّ أعمدة التدريس الناجح؛ فتحقيق الشغف فى العملية التعليميَّة يُضفِي الحياة والحيوية على أداء المعلمين؛ فالتعليم الناجح يعتمد على إقامة علاقات وثيقة مع المُتعلِّمِينَ، وخلق ظروف تعليميَّة جيدة؛ لتسهيل عملية التعلُّم؛ حيث يُعتبَرُ الشغف بالتدريس محفزًا للبحث والموهبة؛ فالمعلِّمون الشغوفون عرضةً دائمًا للتغيير والتطوير، ويقدِّرُون الحرية الشخصية، كذلك المُعلِّمُون الذين يؤمنون، بأن التدريس مهنة مُقدَّسة حقًّا، هُمْ مَنْ يستطيعون القيادة بشكل أكثر مهارة عن المُعلِّمِينَ الذين فقدوا الثقة والجهد.

ولقد نما الاهتمام بمفهوم "الشغف" في الألفية الجديدة، مع زيادة عدد الدراسات التي تؤكد النتائج الإيجابيَّة للشغف؛ فالشغف يُغذِّي الدافع، ويزيد الرفاهة، ويعطي معنى لحياة الأفراد؛ حيثُ تمَّ ربط البحث الأكاديمي في مجال الشغف بنتائج العمل الإيجابيَّة، والاعتراف به كعنصر حتمي للرفاهة، والنمو، والنجاح، والتميُّز، والإنجاز، والشعور بالهويَّة؛ فيدفع الشغف الأفراد نحو التفانِي في عملهم؛ مِمَّا يسمح لهم بمواصلة حياتهم، حتى في مواجهة الصعوبات **(Gilal et al., 2019, 889)**.

ويُعتبَرُ "الشغف" مفهومًا يجب أخذُهُ في الاعتبار في مجال التعليم؛ فمهنة التدريس تتطلَّب من المُعلِّمينَ استثمار الوقت، والطاقة، والروح في تدريسهم؛ فالشغف ليس فقط ما يجذب المُعلِّمين للمهنة، ويحافظ عليها، بل هو أيضًا ما يجعلهم يبحثون باستمرار عن طرق أكثر فاعلية لإتقان مهنتهم؛ وبالتالي الشغفُ ليس خيارًا بل أنَّهُ ضروري لتدريس عالي الجودة؛ فجودة النتائج المُستمَدَّة من مهنة التعليم تعتمد على نوع الشغف لدى المُعلِّم، وعلى ذلك، فإنَّ المشاركة في نشاط مركزي في حياة الفرد(مثل: التدريس) يساهم في تحقيق الرفاهة الشخصية له **(Carbonneau et al., 2008, 977)**.

ولقد أوضح **(Serin, 2017, 60-61)** أنَّ الشغف له دور كبير في عملية التعلُّم عالي الجودة، فالشغف هو: البحث وتجربة الأفكار الجديدة؛ فهو يخلق الحماس؛ حيثُ يسعى المُعلِّمون المُتحمِّسون إلى خلق بيئات تعليميَّة فعَّالة؛ لزيادة إمكانات التعلُّم لطلابهم؛ فالمُعلِّم الشَّغُوف Passionate Teacher يُوصَفُ، بأنَّهُ شخص يحب مجال المعرفة، مُتحمِّس للأفكار التي تُغيِّر عَالَمَنا، ومهتمٌ بشكل وثيق بالمشكلات التى تواجِهُ طلابَهُ، وإنَّ المُعلِّم الشَّغوف يتميَّزُ بالالتزام بمسئوليته، والتي تُعَدُّ عنصرًا أساسيًا في التدريس الناجح؛ فهو قَلِقٌ على تطوُّر طلابه؛ فإظهار الالتزام Commitment يُعتبَرُ عاملًا مهمًا في تحفيز الطلاب؛ فهو يزرعُ فضول الطلاب، واهتمامهم بالتعلُّم.

وأشار**(Khan 2020, 562-563)** إلى أنَّ الشغف بالتدريس يُعَدُّ نشاطًا فكريًا يتطلَّب مهارات شخصية، واجتماعية مُتخصِّصة، ومعرفة واسعة؛ حيثُ يُطوِّرُ المُعلِّمُون طرقهم الخاصة، مِنْ خلال جعل مُدخَلات التعلُّم أكثر إثارةً للاهتمام لطلابهم، وقد يحتاج الأمر إلى مزيد مِن: العمل الجاد، والصبر، والمشاركة؛ فهناك خمس صفات أساسيَّةٍ في المُعلِّم الشَّغوف، وهي: الالتزام Commitment، والتعلُّق العاطفي Emotional attachment، واكتساب المهارات والمعرفة التقنيَّة Technical skills and knowledge، والتعاطف Empathy، والتفاؤل Optimism.

إنَّ الشغف بالتدريس هو مشاركة المُعلِّمينَ قوتهم، ومعرفتهم، وحُبَّهم مع طلابهم؛ فيخلقون ظروفًا تعليميَّة مختلفة في مجالهم لتوجيه طلابهم؛ حيثُ يقبل المُعلِّمون طلابهم كجزء مِنْ تعلُّمِهم، وينقلون هذا الشغف إليهم؛ فهُمْ يستطيعون توجيه الطلاب الأقل خبرة للبحث؛ للحصول على المعرفة، ويبنون الثقة في أولئك الذين لا يستطيعون التعلُّم بشكل فعَّال، ويحاولون تحسين قُدراتهم.

مشكلة الدراسة:

تمثِّلُ مهنة التعليم أكثر من مُجرَّد وظيفة للمُعلِّمِينَ؛ فإنَّها أسلوب حياة؛ حيثُ يستمدُّ المُعلِّمُون متعة كبيرة من رؤية طلابهم يتعلَّمُون ويُبْدِعُون؛ فبينما ينخرط العديد مِن

المُعلِّمِينَ في حياتهم المهنيَّة بروح الشغف والحماس، قد يشعر البعض منهم أحيانًا بوجود شرارة باهتة مع تقدُّم حياتهم المهنيَّة؛ مِمَّا يعيق قُدراتهم على إنشاء بيئات تعليميَّة مُبدِعَة، وقد يكافح البعض منهم الكثير مِن التحديات؛ للحفاظ على شغفهم، وتعليم طُلَّابهم بشكل فعَّال، وإدارة الفصول الدراسيَّة، وتلبية المعايير التعليميَّة، والتواصل مع القادة والإداريينَ.

ويُعَدُّ التدريس فرصة للمُعلِّمِينَ؛ لإحداث اختلافات جوهريَّة في حياة كُلِّ مُتعلِّمٍ في السعي لتحقيق واكتشاف الذات؛ فالتدريس مهنة لها الكثير من المُتطلَّبات، مثل: (الالتزام، والحماس، والشَّغف)؛ فبغض النظر عن الصعوبات المرتبطة بهذه المهمة النبيلة، إلَّا أنَّهُ لا يزال المُعلِّمُون يواصلون التدريس لبعض الأسباب النفسيَّة؛ حيثُ يعتبر البعض منهم التدريس ليس مُجرَّد مهنةٍ، ولكنَّها رسالة يقومون بها بتفانٍ وتميُّزٍ؛ ففي الواقع، لابُدَّ مِنْ منح المُعلِّمِينَ أعلى مكانة مهنيَّة تتوافق مع مهامهم، ومؤهلاتهم، ومهاراتهم في تشكيل المجتمع **(Fabelico & Afalla, 2020, 108)**.

ولابُدَّ مِنْ مواجهة حقيقة أنَّ هناك قصورًا في الدراسات النفسيَّة في إطار منظور إيجابي؛ لبحث مسيرة التدريس، وخاصَّةً الدراسات التي يجب أن تكشف عن العوامل التي قد تتدخَّلُ، وتجعل العمل والحياة التعليميَّة أكثر تحفيزًا وإثارةً؛ لإلقاء الضوء بوضوح على الخبرات الصعبة، والنضال المستمر المُتعلِّق بالجوانب العاطفية والمهنية؛ لجعل مهنة التدريس أكثر متعة وسعادة؛ لذلك كان الاهتمام بشخصية المُعلِّمِينَ مِنْ حيثُ: تنمية القوة والطاقة الشخصيَّة، والتي تجعل الأفراد يتغلَّبُون على العقبات، ويحقِّقون أهدافًا تمَّ تحديدها مسبقًا؛ فظهرتْ أهمية الشَّغف الذي يكتسبه المُعلِّمُون خلال ممارستهم؛ حيثُ يُوفِّرُ الشَّغف طاقة مستمرة، تجعل هؤلاء المهنيينَ يستمرون بكامل طاقاتهم في هذه المهنة الشاقة **(Prates et al., 2019, 2-3)** .

فمن الجدير بالذكر؛ أنَّ "الشَّغف" هو عامل مُسَاهِم في التعليم؛ فهو لا يدفع المُعلِّمِينَ إلى التدريس بفعالية فحسب، بل يدفع الطُّلابَ أيضًا إلى التعلُّم بكفاءةٍ؛ حيثُ

يسهم التدريس بشغفٍ في توفير الرعاية، والتحفيز، والاستعداد، وهي عناصرُ لا غنَى عنها في بيئة التعلُّم؛ فالتقنيات المُستخْدَمة أثناء التدريس تحدث فرقًا في عملية التعلُّم، ولكنَّ دور الشَّغف أثناء التدريس يُؤثِّرُ على التعلُّم بإتقان؛ فالشَّغف عامل مُحفِّز يسمح للمُتعلِّمين بإيلاء المزيد مِن الاهتمام بالتعلُّم.

ولقد لاحظت الباحثة نُدرة المقاييس العربيَّة– في حدود اطلاع الباحثة- التي اهتمَّتْ بمُتغيّر الشَّغف بالتدريس؛ ومِنْ هنا تبلورتْ مشكلة الدراسة في إعداد أداة ذات كفاءة؛ لقياس الشَّغف بالتدريس لدى المُعلِّمات، وبما يتناسب مع طبيعة البيئةِ العربيَّةِ.

هدف الدراسة:

وقد هدفتْ هذه الدراسة إلى بناء مقياس الشَّغف بالتدريس لدى المُعلِّمات، والتحقُّق مِنْ خصائصه السيكومتريَّة باستخدام أساليب إحصائيَّة مناسبة؛ حيثُ أنَّ هناك نُدرة في الدراسات المُتعلِّقة بقياس الشغف بالتدريس، سواء كانتْ عربيَّةً أو أجنبيَّةً.

أهمية الدراسة:

1- تسهم هذه الدراسة - من الناحية التطبيقيَّة - في توفير أداة سيكومتريَّة ذات كفاءة مناسبة للبيئةِ العربيَّة؛ لقياس الشَّغف بالتدريس لدى المُعلِّمات، خاصَّةً مع نُدرة الدراسات العربيَّة لهذا المُتغيّر.
2- الكشف عن أبعاد وعوامل مختلفة لمُتغيّر الشَّغف بالتدريس لدى عينة الدراسة .
3- يمكن للدراسة أن تسهم أيضًا في توجيه الاهتمام لفئة المُعلِّمِينَ، مِنْ خلال تصميم برامج إرشاديَّة؛ لتنمية الشغف بالتدريس، وأبعاده لديهم.

مصطلحات الدراسة:

1- الشَّغفُ بالتدريسِ Passion for Teaching

تُعرِّفُ الباحثة الشَّغف بالتدريس إجرائيًا في الدراسة الحالية على أنَّهُ: ميلُ إيجابي تجاه نشاط التدريس، يظهر مِنْ خلال وجود النزعة نحو نشاط التدريس، والشعور بالهوية المهنيَّة، وجودة مهارات التواصل؛ حيثُ يصبح نشاط التدريس منسجمًا مع شخصية المُعلِّم من الناحية الوجدانيَّة، والمعرفيَّة، والسلوكيَّة بشكل قابل للقياس،

ويُعبِّرُ عنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس"الشَّغف بالتدريس" المُعَدِّ في هذه الدراسة.

ولقد قامت الباحثة بإعداد مقياس"الشَّغف بالتدريس"، والذى يتألَّفُ مِنْ (24) عبارة مُوزَّعة على ثلاثة أبعادٍ، نعرضُها كما يلي:

- **البُعْدُ الأوَّلُ: النزعة نحو التدريس Disposition toward teaching**

تُعرِّفُهُ الباحثة على أنَّهُ: الميلُ الفطري لمهنة التدريس التي تنعكس على الالتزامات التي تُؤثِّرُ على سلوكيات المُعلِّم تجاه نشاط التدريس؛ مِنْ أجل تقديم بيئة تعليميَّة آمنة وداعمة.

- **البُعْدُ الثَّانِي: الهوية المهنيَّة للمُعلِّم Teacher's professional identity**

تُعرِّفُهُ الباحثة على أنَّهُ: كيفيةُ فهم وإدراك المُعلِّم لذاتِهِ في السياق المهني، وكيف يُعبِّر عن ذلك للآخرين، من خلال المواقف، والمُعتقدَات، والسلوكيات المُتعلِّقة بشعوره بالتقدير، والانتماء، والكفاءة، والالتزام، وتخيُّل المسار الوظيفي.

- **البُعْدُ الثَّالِثُ: جودة مهارات التواصل Quality of communication skills**

تُعرِّفُهُ الباحثة على أنَّهُ: مجموعة مِن المهارات المرتبطة بمهنة التدريس، وتشملُ: مهارات الاتصال، والاستماع، والتعاون، بالإضافة إلى المهارات الأخرى للتدريس الفعَّال، ومِنْها: التمتُّع بحضور جذَّابٍ في الفصل، وتبادُل أفضل الممارسات.

2- **المُعلِّماتُ: Female Teachers**

وفقًا لقانون التربية والتعليم الصادر بالقانون رقم (139) لسنة (1981)، والمُضَاف بالقانون رقم (155) لسنة (2007) مادة (72) ، يُعرَّفُ "المُعلِّم" على أنَّهُ: "كُلُّ مَنْ يتولَّى التعليم أو أي خدمة تربويَّة مُتخِّصصة في أي مُؤسَّسة تعليميَّة حكوميَّة أو خاصة، وأن يكون مِنْ خريجي كليات التربية أو حاصلًا على مُؤهَّل عالٍ مناسب، بالإضافة إلى شهادة أو إجازة تأهيل تربوي".

الإطار النظري:

ولقد شهدتْ مهنة التعليم فى الآونة الأخيرة العديد من التغييرات غير المسبوقة؛ حيثُ كانتْ هناك العديد من التحوُّلات في نموذج التعليم؛ لإحداث التوافق والتكيُّف مع التطوُّرات التي شهدَها العَالَم، ولقد أظهر المُعلِّمُون على وجه الخصوص قُدرتهم، ورغبتهم القوية في مواصلة خدمتهم على الرغم مِن التحديات؛ فلقد كانوا مدفوعين بحُبِّهم للإنسانيَّة والمعرفة، وشغفهم بمهنتهم، وإيمانهم بالتعليم؛ فكانتْ جهود المُعلِّمِينَ البطوليَّة؛ لمواصلة دورِهم الريادي في المجتمع، ماهي إلَّا تعبيرٌ عن أملِهم الإيجابي للبشريَّة، والذي لا يقتصر فقط على كونهم مُحترفِينَ مُؤهَّلينَ للتدريس، ولكنْ ينبع من إيمانهم بالمسئولية والضمير المهني، والإيمان بدور العلم؛ للارتقاء بالمجتمعات **(Mishra et al., 2020, 2)**.

ويُعَدُّ "الشغف" ميلًا قويًا نحو نشاط مُحدَّد ذاتيًا يلاقِي إعجاب الفرد، ويعتبرُهُ مهمًا، ويكرّسُ فيه قدرًا كبيرًا من الوقت والطاقة؛ فهوية الفرد أحد الجوانب المهمة لعملية استيعاب الأنشطة المرغوبة؛ حيثُ يصبح النشاط فى النهاية جزءًا أساسيًا من هوية الفرد، خصوصًا إذا كان النشاط ذَا قيمة عالية، ويقوم به الفرد بشكل منتظم، هنا يُعتبَرُ هذا النشاط شغفًا، وكُلَّمَا زاد العائد النفسي الإيجابي من هذا النشاط، زاد إحساس الفرد بالحرية؛ لمواصلة النشاط والحياة بشكل عام **(Bonneville-Roussy et al., 2011, 124)**.

فالشَّغف Passion هو عاطفة تجاه ميول سلوكيَّة متأصِّلة، يمكن أن تكون إيجابيَّة، طالما أنَّ السبب الذى يكمن وراء السلوك كان منسجمًا مع هوية الفرد؛ فالحقيقة أنَّهُ لم يتم تحقيق أي شيء عظيم في العالم بدون شَغَفٍ؛ فكُلُّ إنسان مُتفرِّد عن الآخر بطريقته وبشغفه الخاص؛ فالشَّغف يمكن أن يحفِّز الدافع Motivation، ويُعزّز الرفاهة Well-being، ويوفِّرُ معنى Meaning في الحياة اليوميَّة؛ مِمَّا يجعلنا قادرين على التغلُّب على الأوقات الصعبة؛ لأنَّنا نعلمُ أنَّنا سنصل في النهاية إلى شغفنا ... وهذا يجعلنا على قيد الحياة **(Kumar & SV, 2016, 159-160)** .

وعرَّف **(Vallerand, 2012, 2)** الشَّغف" على أنَّهُ: ميلٌ قوي نحو نشاط يحدِّدُهُ الفرد بنفسه، ويحبُّهُ، ويجد له أهمية، ويستثمر فيه الوقت والطاقة بشكل مُنتظَم، ولقد اقترح وجود نوعينِ مِن الشغف: شغف انسجامي Harmonious passion، وقهري Obsessive passion؛ حيثُ ينبع الشَّغف الانسجامي من الاستقلاليَّة الذاتيَّة للنشاط، واعتباره جزءًا من هوية الفرد، بينما ينبع الشغف القهري من عنصر التحكُّم، والسيطرة على الفرد.

أما بالنسبة للشغف بالتدريس، فيُعرَّفُ على أنَّهُ: قُدرة المُعلِّمِينَ على الابتكار، ودمج الأفكار الجديدة في ممارسة التدريس، فضلًا عن التأثير المهم على الطلاب فى التحصيل الدراسي والمواقف تجاه المدرسة، وتجاه ذواتِهم ، فالشغف الشخصي للمُعلِّمِينَ بالتعليم أمر أساسي لالتزامهم المستمر، والمشاركة في المهنة. **(Crosswell & Elliott, 2004, 2)**.

وعرَّفَهُ **(Greenberger , 2012, 35)** على أنَّهُ: حالة مِن الطاقة العالية، والمشاركة الممتعة لنشاط التدريس، فإذا كان المُعلِّم منسجمًا شغوفًا بالنشاط سيكونُ له مِن الناحية النظريَّة والعمليَّة تأثيرًا إيجابيًا قابلًا للقياس على مستوى نتائج الطلاب.

وعرَّف **(Serin, 2017, 60)** الشغف بالتدريس على أنَّهُ: النزعةُ القوية المُرتبِطة بعملية التعلُّم عالى الجودة، من خلال البحث عن الجديد، واستثمار الجهد؛ لخلق بيئة تعليميَّة مُبدِعَة ومُبتكَرة؛ فهو تعلُّم شيء جديد، وإعطاء الأهمية له، مِنْ خلال البحث باستمرار عن الجديد، وبذل الجهد للتعلُّم؛ فالشَّغفُ لديه القُدرة على نقل وخلق العمل؛ حيث يُظهِرُ الشغف ببساطة ميلًا قويًا، واستعدادًا، مِنْ خلال إنفاق الوقت والطاقة على نشاطٍ يحبُّهُ الفرد أو يعتقد أنَّهُ مهم.

أمَّا **(Palmer , 2017, 14)** فعرَّف الشغف بالتدريس على أنَّهُ: حالةُ حُبِّ المُعلِّم لمجالٍ من المعرفة، تُحرِّكُهُ بشدة القضايا والأفكار التي تتحدَّى عَالَمنا، ويكون منجذبًا إلى معضلات وإمكانيات المُتعلِّمِينَ في الفصل الدراسي.

أشار **(Day, 2004, 228)** إلى أنَّ التدريس مهنة تغزو المساحة الشخصية للفرد، وتعتمد على الموارد العاطفيَّة، والأخلاقيَّة، والشخصيَّة للمُعلِّم؛ حيثُ تعتبر أكثر أهمية للأداء الفعَّال مِن الصفات الأكاديميَّة أو الفكريَّة؛ حيث يُنظَر إليها على أنَّها نقاط القوة الأكثر تحديدًا لـ "الشخصية"؛ لذلك يُنظَر إلى الاعتراف بالضعف أو الفشل كمُعلِّم جزئيًا على أنَّهُ ضعف أو فشل على المستوى الشخصي، وقدَّم "داي" في كتابه منظورًا يدعم فكرة تشجيع المُعلِّمِينَ على استثمار سماتهم الشخصية في هوياتهم المهنيَّة، والسعي إلى دمج "هوياتهم الشخصيَّة، والمهنيَّة، والفكريَّة، والاجتماعيَّة، والعاطفيَّة"؛ للوصول للأداء الاحترافي Professional performance.

وبناءً على ما ذلك؛ فقد عرَّفت الباحثة الشغف بالتدريس إجرائيًا في الدراسة الحالية على أنَّهُ: ميلُ إيجابي تجاه نشاط التدريس، يظهر مِنْ خلال وجود النزعة نحو نشاط التدريس، والشعور بالهوية المهنيَّة، وجودة مهارات التواصل؛ حيثُ يصبح نشاط التدريس منسجمًا مع شخصية المُعلِّم مِن الناحية الوجدانيَّة، والمعرفيَّة، والسلوكيَّة بشكل قابل للقياس، ويُعبِّر عنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس"الشغف بالتدريس" المُعَدِّ في هذه الدراسة.

وعلى صعيد آخر، يُعتبَر الالتزام Commitment، والتفاني Dedication مِنْ أهم أبعاد الشغف بالتدريس؛ حيثُ يلتزم المُعلِّمُون الشغوفون بشدة بعملهم؛ مِنْ أجل إلهام طلابهم، وإيقاظ رغبتهم في التعلُّم؛ فقُوَّة مهنة التدريس تُقَاسُ بشغفِ أولئك الذين يمارسونها؛ فالشغف سمة مُميِّزة للمُعلِّمِينَ، ولها تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب؛ فهناك بعض العناصر التي يمكن أن تكون اختياريَّة في مهنة التدريس، ولكنَّ "الشَّغف" ليس واحدًا منها؛ فهو يخلقُ الدافع، ويُشجِّعُ المُعلِّمِينَ على الإنجاز **(Celik & Yildiz, 2017, 94-95)**.

وفيما يتعلَّقُ بالدوافع الوظيفيَّة لمهنة التدريس؛ فهناك نموذج لثلاثة عوامل تُعزَى إليها أسباب الالتحاق بمهنة التدريس، وكانتْ كما يلي:

1. أسبابُ خارجيَّةٌ Extrinsic : مثل التدريس الفعلي كمهنةٍ، والاهتمام بالمعرفة العلميَّة.
2. أسبابُ جوهريَّةٌ Intrinsic: أكثر الدوافع تأصيلًا؛ حيثُ تشير إلى الشغف والاهتمام بالعمل، ونقل المعلومات والثقافة كهدفٍ.
3. الإيثارُ Altruistic: تقديم التدريس كنشاط ذِي قيمة اجتماعيَّة، بدون منفعة شخصيَّة فوريَّة، ولقد توصَّلتْ عددٌ مِن الدراسات حول دوافع المُعلِّم إلى: أنَّ "الإيثار" هو الأساس في سبب اختيار التدريس كمهنةٍ **(De Cooman et al., 2007, 126-127)** .

ويرى **(Day ,2004, 10)** أنَّ الشَّغف بالتدريس ليس مُجرَّد سمة شخصيَّة يمتلكها بعض الأفراد، ويفتقر إليها آخرون، بل هي سمة قابلة للاكتشاف، أو قابلة للتعليم، أو قابلة للتكرار، حتى عندما تتعارض مع ضغوط الحياة المدرسيَّة؛ فقد يؤدِّي الشغف إلى نتائج سلوكية إيجابيَّة وملتزمة من جهة، أو نتائج سلبية مُدمِّرة من جهة أخرى، اعتمادًا على التوازن العاطفي الداخلي للمُعلِّم؛ فمِنْ وجهة نظرِهِ: أنَّ "الشغف بالتدريس" مصطلح مُتعدِّد الأوجه يرتبط بالحماس Enthusiasm ، والاهتمام Caring، والالتزام Commitment والأمل Hope ؛ فشغف المُعلِّم يُولِّد الطاقة، والتصميم، والإيمان، والالتزام، ويعمل على تعزيز الرؤية (التصميم على تحقيق الهدف المنشود بعمقٍ).

وأوضح **(Palmer 2017, 17-29)** أنَّهُ يمكن قياس الشغف بالتدريس كأداة تعليميَّة مِن خلال:

1. الارتباط أو المشاركة Engagement: يُستدَّلُّ على المشاركة من حماس المُعلِّم بشكل عام، كواحد من أهم الصفات المرغوبة والمطلوبة للمُعلِّم الفعَّال؛ فالحماسُ هو أسلوب تدريس تحفيزي، وحيوي، وعاطفي، وديناميكي؛ حيثُ يثير الحماس الفضول لدى الطلاب، ويُؤدِّي إلى تحسين الدافع للتعلُّم، ودرجات التقييم، وسلوك الطلاب.

2. النزعة Dispositions: إنَّ المُعلِّم قد يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة، وليس لديه القُدرة أو النزعة للتصرُّف؛ لتنفيذ التعليمات بنجاح في الفصل الدراسي؛ فالنزعةُ هي الرغبة التى تظهر من خلال الإيمان بالقِيم، والالتزامات، والأخلاقيات المهنيَّة، والتي تُؤثِّرُ على السلوكيات تجاه الطلاب والتعلُّم، والتحفيز، والتطوير، والنمو المهني للمُعلِّم؛ فالنزعةُ يتم توجيهها من خلال المواقف والمُعتقَدَات المُتعلِّقة بقِيمٍ، مثل: (الرعاية، والأمانة، والإنصاف، والتعاطف، والاحترام، والمسؤولية، والتفكير).
3. المُعلِّمُون العظماء Great Teachers: يسعى المُعلِّمون العظماء إلى خدمة غرض أكبر من الذات؛ فالشغف بالنسبة لهم وعي منفصل، ونوع ممَّا وراء الوعي Meta-awareness أو نمط مِن التأمل الذاتي Self-reflection، الوعي الذاتي Self-awareness للمعلم؛ فمعرفةُ الذات ليست فقط هدفًا للتعلُّم، ولكنَّها ضروريَّة لتنميته؛ فالحقيقة أنَّ التدريس فن أكثر مِنْ كونه علمًا، وهذا قد يُفسِّرُ سبب سهولة رؤية الشغف، ولكنَّ مِن الصعب تحديده أو تعريفه.
4. الأصول التربويَّة Pedagogical: يُركِّزُ هذا البُعْد على أن التدريس مهنة إبداعيَّة تعتمد على العقيدة؛ للتعبير عن قلب المُعلِّم، والحفاظ على كيان مهنة التدريس.

عن دور الشَّغف في السياق التربوي، فيمكن القول: أنَّ الشغف بالتدريس عملية نفسيَّة، ويتكامل مع شغف التعلُّم لدى الطالب، فمن المنظور التحفيزي النفسى دراسة "الشغف" حديثة جدًا، ولا يزال تحليل دوره في السياق التربوي نادرًا؛ حيثُ لخَّصَهُ فيما يلي:

1. التصوُّر الأكثر قبولًا، وتمديدًا، وصدقًا للشغف يأتي مِن النموذج الثنائي للشغف لـ Vallerand.
2. مِنْ أهمِّ نتائج الشغف الانسجامي في السياق التعليمي، هو: التوجُّه نحو أهداف الطلاب، والمثابرة، والمشاركة الأكاديميَّة، والأداء المُتفرِّد، والاستراتيجيات العميقة للتعلُّم والمعرفة، وحب الاستطلاع.

3. الشَّغفُ ليس خاصية ثابتة في البشر، وهناك تأكيد على دور الإستراتيجيات التي يمكن للمُعلِّمينَ تطبيقها؛ لتعزيز شغف الطلاب: كدعم استقلالية الطلاب، والتأكيد على فائدة المحتوى المُقدَّم، واقتراح الأنشطة، وتعزيز المشاركة، وتقديم ملاحظات إيجابيَّة، والتركيز على العملية التعليميَّة ذاتها، وليس فقط على النتيجة النهائيَّة **(Ruiz-Alfonso et al., 2019, 25)**.

أمَّا عن بعض النظريات المُفسِّرة للشغف بالتدريس؛ فلقد قدَّم **(Vallerand 2016, 34-35)**,النموذج الثنائي للشغف Dualistic Model of Passion؛ حيثُ أوضح أنَّ الأفراد ينخرطون في أنشطة مختلفة طوال الحياة مِنْ أجل النضج؛ ففترة التجربة والخطأ التي تبدأ في مرحلة المراهقة المبكرة(إريكسون، 1968)، سيبدأ معظم الأفراد في النهاية في إظهار تفضيلهم لبعض الأنشطة، لا سيما تلك التي يُنظَر إليها على أنَّها ممتعة ومهمة بشكل خاص، والتي لها بعض الصَّدَى مع الطريقة التي يرون أنفسهم بها، ويفترض النموذج الثنائى أنَّ هناك نوعينِ مِن للشغف القهري والانسجامي، واللذينِ يمكن تمييزهما مِنْ حيثُ: شكل النشاط المُحبَّب داخليًا، وتمَّ تفسيرها كما يلي:

تمشيًا مع نظرية الإصرار الذاتي Self-determination theory ينتج "الشغف القهري" من الاستيعاب الخاضع للنشاط من الضغط الداخلي أو الشخصي عادةً، أو لأن الإثارة الناتجة عن النشاط لا يمكن السيطرة عليها؛ حيثُ يظهر الأفراد ذَوُو "الشغف القهري" المثابرة الصارمة تجاه النشاط، في حين أنَّ مثل هذه المثابرة قد تؤدِّي إلى بعض الفوائد على المدى الطويل، (مثل: تحسين الأداء في النشاط)، وقد يكون أيضًا على حساب الفرد؛ ممَّا قد يؤدِّي إلى نتائج وإنجاز أقل؛ بسبب الافتقار إلى المرونة التي يستلزمُها.

على العكس مِنْ ذلك، فالشغف الإنسجامى ينتج عن الاستيعاب الذاتي للنشاط في هوية الفرد؛ حيثُ يحدث هذا الاستيعاب، عندما يشعر الفرد بحريةٍ في ممارسة النشاط، باعتباره مهمًا بالنسبة له، هذا النوع من الاستيعاب ينبع من الميول الجوهريَّة والتكامليَّة

للذات، وينتج قوة تحفيزيَّة؛ للمشاركة في النشاط عن طيب خاطر، ويُولِّدُ إحساسًا بالإرادة والتأييد الشخصي بشأن متابعة النشاط؛ حيثُ يحتلُّ النشاط دورًا مهمًا، ويتوافق مع الجوانب الأخرى لـحياة الفرد **(Carbonneau et al., 2008, 978)**.

أمَّا نظرية "محتوي الهدف"Goal Contents Theory ؛ فلقد اهتمّ الكثير من الأبحاث بدراسة دوافع الأفراد، بالإضافة إلى الأسباب التي تجعلهم يشاركون في سلوك أو نشاط أو يسعون وراء هدف ما؛ حيثُ أشار-**Ryan & Deci, 2017, 273 (275)** إلى: أنَّ العديد من أهداف الحياة تنقسم إلى فئتينِ: خارجيَّة (على سبيل المثال: السعي للثروة والشهرة) والجوهريَّة (على سبيل المثال: السعي لتحقيق النمو الشخصي، والعلاقات، والمساهمة في المجتمع) وأنَّ هذه الفئات المختلفة من الأهداف تتعلَّقُ بشكل مختلف بالرفاهة؛ حيثُ تمَّتْ صياغة نظرية محتويات الهدف، والتي تفترض بما يتماشى مع نظرية الحياة الجيدة، أنَّ التركيز القوي نسبيًا على التطلُّعات الخارجيَّة يرتبط برفاهة أقل، في حين أنَّ إعطاء الأولوية للتطلُّعات الجوهريَّة يرتبط بمزيد من الاهتمام؛ حيثُ يتمُّ تحديد محتويات الهدف على أنَّها اختلافات فرديَّة ومتفاوتة داخل الأفراد عبر المجالات والسياقات؛ حيثُ بُنِيتْ فرضيات النظرية كما يلي:

1. يتم تعريف الأهداف الجوهريَّة على أنَّها: "تلك التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالسعي وراء ما يتم تقييمه بطبيعته، مثل: العلاقات الوثيقة، والنمو الشخصي، والمساهمة في مجتمع الفرد"، أماَّ الأهداف الخارجيَّة، في المقابل، هي: "تلك التي تركِّزُ على النتائج، مثل: (المال، أو الشهرة، أو القوة، أو الجاذبية الخارجيَّة"؛ لذلك يمكن فهمُ هذه الأهداف على أنَّها تقع على طول المحور من الجوهري إلى الخارجي.
2. كُلَّمَا زاد تقدير الفرد أو منح الأولوية للأهداف الخارجيَّة بالنسبة للأهداف الجوهريَّة، كُلَّما انخفض مستوى رفاهه، وكلما أعطي الأفراد أولوية أو قيمة نسبيَّة للأهداف الجوهريَّة ، كُلَّما كانت نتائج عافية wellness الفرد أفضل.

3. هذه العلاقات بين الأهداف الجوهريَّة، والخارجيَّة، والرفاهة ستكون إلى حد كبير وظيفيَّة؛ فبشكلٍ عامٍ تُعَدُّ الأهداف الجوهريَّة أكثر إشباعًا للاحتياجات النفسيَّة الأساسيَّة، أمَّا بالنسبة للتنظيم، فتُعَدُّ الأهداف الخارجيَّة في المتوسط أقل تنظيمًا من الأهداف الجوهريَّة.

إنَّ الأفراد يستطيعون توجيه أنفسِهم نحو الأهداف أو الأنشطة الشغوفة، والتي ترضي احتياجاتهم بشكل طبيعي؛ حيثُ يستجيب الأفراد للعمليات التحفيزيَّة الأكثر استقلاليَّة أو ذاتية التحديد؛ حيثُ تعكس وجود القيم الداخليَّة، وكيف تتماشى مع الأهداف الشخصيَّة؛ فعملية استيعاب الأهداف تعمل على النحو الأمثل، عندما يحدِّد الفرد أهمية القيمة الاجتماعيَّة للهدف أو النشاط، ودمجها في هويته وقبولها على أنَّها جزء من ذاته **(Sicilia et al., 2017, 143-144)**.

أمَّا نظرية "عدوَى العاطفة" Emotional contagion theory (ECT) في تفسير مفهوم "الشغف"، فلقد وصفَ **(Hatfield et al., 1992, 153)** العدوَى العاطفيَّة، بأنَّها: العمليةُ التي من خلالها يؤثِّرُ الفرد أو المجموعة على مشاعر، أو سلوك فرد آخر، أو مجموعة أخرى، مِنْ خلال التحريض الواعي أو اللاواعي لحالات المشاعر والمواقف السلوكيَّة، وهي ظاهرة ذات أهمية بعيدة المدَى في علم النفس التنظيمي.

على سبيل المثال: الزملاء "يصيبون" بعضهم البعض المشاعر الإيجابيَّة والسلبيَّة، والتي تُؤثِّرُ بشكل مباشر على جودة عملهم التعاوني معًا؛ حيثُ يكون التأثير على الأداء قوي بشكل خاص للأفراد الذين يعملون بشكل مترابط ، والذين يحتاجون إلى التنسيق، والتواصل، والتأثير على بعضهم؛ فقد ركَّزتْ Hatfield وزملائها على ظاهرة التقليد البدائي Primitive mimicry، وهو: الميلُ إلى محاكاة وتزامن تعابير الوجه، والأصوات، والمواقف، والحركات مع تلك الخاصَّة بشخص آخر؛ وبالتالي التقارب عاطفيًا؛ حيثُ اعتبروهُ المُحرِّك الرئيسي للعدوى العاطفيَّة، وأكَّدُوا أيضًا: دور

المقارنة الاجتماعيَّة Social comparison، دور التفسير العاطفي Emotional interpretation، التعاطف Empathy في تفعيل العدوَى الاجتماعيَّة.

إنَّ نظريَّة "العدوَى العاطفيَّة" هي واحدة من النظريات النفسيَّة الرائدة، والتي تفترِض أنَّ الأفراد يمكنهم "التقاط" catch الإجراءات الإيجابيَّة وانفعالات الآخرين أثناء تفاعلاتهم الاجتماعيَّة، هذا يُعرَفُ باسم "التأثير المتناسب" Trickledown effect؛ حيثُ يمكن لأفعال الفرد أنْ تثير استجابات مماثلة في الآخرين؛ حيثُ أنَّ "العدوَى العاطفيَّة" تُسهِّلُ انتقال شغف الأفراد بالعمل إلى زملائهم **(Gilal et al., 2019, 890)**.

أمَّا نظريَّة "الحُبِّ الثلاثيَّة" Triangular Theory of Love ، افترضتْ أنَّ الحُبَّ يمكن فهمُهُ، من خلال ثلاثة مُكوِّناتٍ تُشكِّلُ رؤوس المثلث؛ حيثُ أوضح **(Sternberg, 1997, 314-315)** ، فالمثلثُ يُستخْدَمُ كاستعارة، وليس معنى صارم كنموذج هندسي، وتتمثَّلُ المكونات الثلاثة في: الألفة Intimacy (قمة الرأس من المثلث) والشغف Passion (الرأس الأيسر للمثلث)، والقرار / الالتزام Commitment(رأس المثلث الأيمن)، ويمكن استخدام كُلٍّ مِنْ هذه المصطلحات الثلاثة في كثيرٍ من الأحوال بطرق مختلفة؛ لذلك مِن المهم توضيح معانيها في سياق النظرية الحالية كما يلي:

1. الألفة: تشير إلى مشاعر التقارب والترابط في العلاقات؛ ومِنْ ثَمَّ، فإنَّهُ يشمل في نطاق اختصاصه تلك المشاعر التي تُولَدُ.
2. الشغف: يشير الشغف إلى الدوافع التي تؤدِّي إلى الجاذبية، والظواهر ذات الصلة بالمصادر التحفيزيَّة وغيرها من أشكال الإثارة التي تؤدِّي إلى تجربة الشغف في علاقة حب، أو مثل تلك المُتعلِّقة بتقدير الذات Self-esteem، الدعم Support، التنشئة Nurturance، الانتماء Affiliation، تحقيق الذات Self-actualization.

3. الالتزام: يشير على المدى القصير إلى القرار الذي يتخذهُ الفرد بحُبِّ نشاط ما، وعلى المدَى الطويل، بالتزام الفرد بالحفاظ على هذا الحُبِّ.

إنَّ مكون الشغف لدى Sternberg يتميَّزُ بعمليتينِ مُتعارضتِينِ، هُمَا: مُحرِّك إيجابي، وآخر سلبي؛ فخلال المراحل الأولى مِنْ تطوير العلاقات أو الأنشطة يزيد الدافع الإيجابي المُرتبط بالاستثارة التحفيزيَّة، بينما يبدأ الدافع السلبي المرتبط بتناقص الإثارة في التطوُّر، وفي نهاية المطاف يصل الفرد إلى مستوى أكثر أو أقل استقرارًا، وتعوُّدًا، وتوازنًا **(Lemieux & Hale, 2002, 1010)**.

ولقد أوضح **(Roeger , 2012, 67)** أنَّهُ في ضوء هذه النظرية، يمكن تقسيم شغف المُعلِّم إلى أربعة أبعادٍ، وهي: الاهتمام Caring، وخلق الجودة Creating quality ، والحماس الشخصي Personal zest ، وخبرة المُعلِّم في الانضباط Teacher expertise in the discipline.

وتعقيبًا على ما سبق؛ فإنَّ الشغف يسهم في فهمِ مهنة التدريس وتحسينها، ويُقدِّم نظرة ثاقبة جديدة في عمل وحياة المُعلِّمين، فإنَّ تنمية واستدامة هذا الشغف مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتزام المُعلِّمِينَ؛ فالالتزام Commitment مرتبط بإحساس المُعلِّمِينَ بالهوية المهنيَّة Professional identity، هذا المزيج من القُدرات النفسيَّة والفكريَّة هو الذي ينتج أفضل الممارسات التعليميَّة، والمهنيَّة، وأيضًا تلعب الفوائد الخارجيَّة Extrinsic benefits دورًا مهمًا في تحفيز المُعلِّمِينَ على الحفاظ على الشغف بداخلهم، مِنْ خلال تدعيم السمات الإيثاريَّة Altruistic features، ولا سيما مِنْ خلال الشعور بالفخر بإنجاز الطلاب والمتعة المُستمَدَّة مِن العمل مع الطلاب الذين يُقدِّرُون فرصة التعلُّم؛ حيثُ يظهر الدور المهم لقِيم العمل Work values كمُحفِّز أساسي؛ لتنمية الشغف بالتدريس.

دراسات سابقة:

تتناول الباحثة بعض الدراسات التى اهتمَّتْ بالتحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لبعض المقاييس الخاصة بالشغف بوجه عام، وشغف العمل على عينة من المُعلِّمِينَ، وبعض المقاييس المُتعلِّقة بمفاهيم ترتبط ضمنيًا بالشغف بالتدريس؛ وذلك لنُدرة الدراسات التى ناقشتْ هذا المفهوم؛ حيثُ اعتمدتْ معظم الدراسات في قياسها للشغف بالتدريس على مقياس "الشغف العام" أو "شغف العمل"، بالإضافة إلى بعض المقاييس المُعدَّلة القائمة على النموذج الثنائى للشغف؛ لملائمة مفهوم"الشغف بالتدريس"، ويتمُّ عرضها كما يلي:

كان الهدف من دراسة **(Smith et al., 2023)** :التحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لمقياس "شغف العمل"، وقد شملتْ عينة هذه الدراسة فئة المُعلِّمِينَ، بالإضافة إلى بعض الفئات الأخرى؛ فغالبًا ما تستخدمُ أبحاث شغف العمل (النموذج الثنائي للشغف)، والذي يؤكِّدُ نوعينِ مِن الشغف يختلفانِ بناءً على استيعاب النشاط في هوية الفرد، وهُمَا: (الشغف الانسجامي، والقهري)، في حين أنَّ الاهتمام بشغف العمل يتزايد بشكل كبير، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من (528) مشاركًا: (50.9٪) من الذكور،و(49.1%) مِن الإناث، وكانت غالبية المُشاركِين مِن القوقاز(70.1 ٪) ، يليهم الأمريكيين الآسيويين / جزر المحيط الهادى (17.4٪)، من ذوى البشرة السَمراء، (7.8٪)، من أصل أسباني(4.7٪)، وكان متوسط عمر المُشارِكِينَ (34.48) سنة، ولقد شغل المُشارِكُون مجموعة متنوعة من الوظائف، وبما في ذلك مهندس برمجيات، صحفي، ومدير تسويق، ومُنتِج، ومُمَرِّض، ومُعلِّم، وتكوَّن مقياس شغف العمل من (21) بندًا: تسعة بنود تعبِّرُ عن الشغف الإنسجامى، و(12) بندًا يُعبِّرُ عن الشغف القهري، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائى باستخدام التحليل العامل التوكيدى (CFA): وجود بُعْدِينِ للشغف، وأظهرت النتائج أيضًا: صلاحية المقياس مِنْ حيثُ: الصدق والثبات، مع

التوصية ببناء وتطوير مقاييس خاصة بشغف العمل أكثر تخصصًا بنوع النشاط المطلوب قياسه.

أمَّا دراسة **(Wang, 2022)**، والتى كانتْ مِنْ ضمن أهدافها: التحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لمقياس "شغف العمل" على عينة من مُعلِّمي الموسيقى فى الجامعات المُتخصِّصة في الموسيقى، في مقاطعة (شاندونغ) بالصين؛ فشغفُ العمل يُعتبر قوة محتملة يمكن أن تحفز الأفراد على المشاركة في العمل بشكل عفوي، وتوليد سلوكيات إيجابيَّة، وفي مهنة التدريس يمكن أن يكون للشغف تأثير إيجابي على أداء الطلاب والدافع للتعلُّم؛ وبالتالي تعزيز جودة التدريس، ووفقًا لنظرية استثمار الدور Role investment theory ، يكرِّسُ الأفراد الطاقة والوقت للأدوار التي يجدونها مهمة وممتعة؛ لأنَّ هذا الدور يوفِّرُ لهم طريقًا لتحقيق الذات، ولقد تمَّ إجراء الدراسة فى شهر مايو (2022)، وتكوَّنت العينة من(392) مُعلِّمًا، وتكوَّن المقياس من بُعْدِينِ، وهُمَا: الشغف الانسجامي والقهري، تألَّف كُلُّ بُعْدٍ مِنْ (7) بنودٍ، بواقع (14) بندًا للمقياس ككُلٍّ، وتمَّ التصحيحُ باستخدام "ليكرت" مِنْ (7) نقاط؛ حيثُ كان (1): (لا أوافق بشدةٍ) إلى (7): (أوافقُ بشدةٍ)، وأكَّدت النتائح: تمتُّع المقياس بصدق وثبات مرتفع؛ حيثُ كان معامل "ألفا كرونباخ" (0.94).

دراسة **(Almeida et al., 2021)** هدفتْ إلى: التحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لمقياس" دافع المُعلِّمِينَ للتدريس في التعليم العالي"؛ حيثُ أنَّ الدافع للتدريس هو المفتاح في إنشاء ومواصلة تطوير التعليم العالي عالي الجودة؛ لأنَّهُ يُحفِّزُ المُعلِّمِينَ على استثمار خبرات التعلُّم الجيدة لطلابهم، فضلًا عن الفعالية المُؤسسيَّة، وهدفتْ هذه الدراسة إلى: التحقُّق مِنْ صحة المقياس المُعَدِّ لتقييم ثلاثة أبعادٍ: الكفاءة الذاتيَّة Self-efficacy، والاهتمام Interest، والجهد Effort ، ولقد تكوَّنت العينة من (616) أكاديميًا يعملون في القطاع العام، في مُؤسَّسات التعليم في البرتغال، تمَّ إجراء التحليل العامل التوكيدي، وتحليل الاتساق الداخلي للعناصر؛ حيثُ أظهرت النتائج: صلاحية

المقياس مِنْ حيثُ: الصدق والثبات؛ حيث فسَّر الدافع للتدريس في السياق البرتغالي بالعوامل التالية: الفعالية الشخصيَّة، والاهتمام بالمهمة، والجهد المبذول في التدريس.

وهدفت دراسة **(Baraquia , 2020)** إلى: تطوير مقياس "عزيمة المُعلِّم"،والذي يعدُّ"الشغف بالتدريس" بُعْدًا مِنْ أبعادِهِ، والتحقُّق مِنْ صحته، وتحديد مصداقيته التنبؤيَّة للأداء، وتكوَّنتْ عينة الدراسة مِنْ (1425) مُعلِّمًا مِنْ مدارس المنطقة التاسعة - شبه جزيرة زامبوانجا، وشمال ميندناو- فى الفلبين، وبعد إجراء التحليل العاملى الإستكشافى، أظهر: وجود نموذج من عاملينِ؛ حيثُ تكوَّن المقياس مِنْ (14) بندًا، وأوضحت النتائج: أنَّ العاملينِ اللذينِ يصفان العزيمة، هُمَا: المثابرة في التدريس، والشَّغف والغرض من التدريس، بالإضافة إلى مستوى ثبات مرتفع؛ حيثُ كان معامل "ألفا كرونباخ" (0.91)، وارتباط العزيمة بشكل كبير بأداء المُعلِّم، خصوصًا البُعْد الأوَّل فقط مِن "العزيمة": "المثابرة في التدريس"، وهو الذي يثبت الصلاحية التنبؤيَّة مع الأداء.

أمَّا دراسة **(West et al., 2020)** هدفتْ إلى: التحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لمقياس"نزعة المُعلِّم نحو التدريس" Teacher Disposition Scale، فعلى الرغم مِن الأهمية المُتزايدِة لميدان المُعلِّم وأهميته في تناوله معايير الاختيار والتقييم في البحث التربوي، فإنَّ هناك غيابًا للقياس النفسي الخاص بالعلاقة بين نزعة المُعلِّم للمهنة، ونتائج الطلاب الأفضل، وجاءت الدراسة؛ لتحديد العوامل المُؤدِّية إلى نجاح التدريس والتعلُّم، مِنْ خلال المقابلات مع المُعلِّمِينَ ذَوِي الأداء العالي، وبناءً على المقابلات، جاءتْ بيانات مقياس"نزعة المُعلِّم للتدريس" المُكوَّن مِنْ (24) عنصرًا (TDS) مُقسَّمة على خمسة أبعادٍ،وهي:الدَّافع للتدريس Motivation to Teach، فعالية المُعلِّم Teacher Efficacy، الرغبة في التعلُّم Willingness to Learn، الضمير الحي Conscientiousness ، ومهارة العلاقات الشخصيَّة والتواصل Interpersonal & Communication Skills، ولقد تمَّ اختبارُ المقياس على

(179) طالبًا جامعيًا (مُعلِّمي ما قبل الخدمة) بكلية التربية في إحدى الجامعات الأستراليَّة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائى باستخدام التحليل العامل التوكيدى:(CFA) وجود خمسة أبعادٍ لنزعة المُعلِّم للتدريس، وأظهرت النتائج أيضًا: صلاحية المقياس مِنْ حيثُ الصدق والثبات.

دراسة **(Ocampo & Magno , 2019)** هدفتْ إلى: تقييم شغف المُعلِّمينَ ما قبل الخدمة؛ حيثُ طوَّرتْ هذه الدراسة مقياسًا للشغف بالتدريس، باستخدام نظرية "النموذج الثنائى للشغف" Vallerand et al. (2003) ذات البُعْدِينِ: الانسجامي والقهري Harmonious and Obsessive passion، وتكوَّنتْ عينة التحقُّق مِنْ خصائص المقياس السيكومتريَّة مِنْ (137) مدرسًا فى مرحلة ما قبل الخدمة، يأخذون دورةً في التربية في جامعة خاصة في "مانيلا"، بواقع (95) مِن الإناث، بنسبة (69.3٪)، و(42) مِن الذكور، بنسبة (30.7٪)، وتراوحتْ أعمار المُشارِكِينَ مِنْ (18- 22) سنةً، بمتوسط عمر (18.8) سنةً، وجميع المُشارِكِينَ سوف يتخصَّصون في التعليم الثانوي؛ لتدريس العلوم، وتدريس اللغة الإنجليزيَّة، وتكوَّن المقياس مِنْ(60) مفردةً، وأظهرتْ نتائج التحليل الإحصائى باستخدام التحليل العامل التوكيدى :(CFA) وجود بُعْدِينِ للشغف بالتدريس؛ حيثُ أكَّدتْ على صلاحية النموذج المشترك للشغف، واتَّضح مِنْ خلال القِيم المتوسطة إلى العالية لارتباطات قياس العناصر، وأظهرت النتائج: صلاحية المقياس مِنْ حيثُ الصدق والثبات.

أمَّا دراسة **(Marsh et al., 2013)** هدفتْ إلى: التحقُّق مِنْ مدى ملائمة مقياس"الشغف العام لكُلِّ المجالات"، والتحقُّق مِن الصدق التكويني للشغف ذي العاملينِ المبني على النموذج الثنائي للشغف؛ حيثُ يقيس نوعينِ مُتميِّزينِ مِن الشغف: الشغف الانسجامي والقهري، وكان مِنْ ضمن فئات عينة الدراسة فئة المُعلِّمِينَ؛ حيثُ تكوَّنتْ عينة الدراسة مِنْ (3571) مُشارِكًا: (2017) ذكرًا، و(1554) أنثى، بمتوسط عمري (23.28) عامًا، ومتوسط سنوات المشاركة كان (7.16) سنة، ومتوسط ساعات

المشاركة في النشاط أسبوعيًا (11.24) ساعة، وتكوَّنت العينة مِنْ خمس مجموعات مُقسَّمة على المجالات الآتية: (أوقات الفراغ، والرياضة، والأنشطة الاجتماعيَّة ، والعمل ، والتعليم)، ولقد تمَّ تقييم المقياس باستخدام طريقة "ليكرت" المُكوَّنة مِنْ (7) نقاط: (1): (لا أوافقُ بشدةٍ)، وإلى (7): (أوافقُ بشدةٍ).

وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، تمَّ التحقُّق مِن النموذج القائم على وجود عامِلِينِ، ومناسبة المقياس للعديد من المجالات - وهو افتراض ضمني لم يتم اختباره سابقًا-، والذي يُعزِّزُ بشكل كبير المنفعة العمليَّة، ولقد حقَّق المقياس درجة عالية مِن الثبات؛ حيثُ كان معامل "ألفا كرونباخ" (0.86).

وتُعَدُّ دراسة **(Carbonneau et al., 2008)** من الدراسات النادرة التى قدَّمتْ مقياسًا مُعدَّلًا ومُتخِّصصًا لشغف التدريس مِنْ مقياس (Vallerand et al., 2003)؛ حيثُ تكوَّنتْ عينة الدراسة مِنْ (494) مُعلِّمًا: (373) مُعلِّمةً، و (121) مُعلِّمًا مِن المدارس الفرنسيَّة الكنديَّة، مِنْ منطقة مدينة (كيبيك). وتألَّفت العينة مِنْ (306) مُعلِّم ابتدائي، و(120) مدرسًا في التعليم الثانوي، و(22) مدرسًا في تعليم الكبار، (46) مُعلِّمًا في المهن والتقنية، وتراوحتْ أعمارهم ما بين (23- 64) سنة، ومتوسط عدد سنوات الخبرة في التدريس كان (15.82) سنة، أُجريتْ هذه الدراسة على مدى (3) أشهرٍ، وتكوَّن المقياس المُعدَّل مِنْ (16) بندًا، وأكدَّ التحليل العاملي التوكيدي وجود ثلاثة عوامل، وهي: معايير الشغف بالتدريس، والذي عُبِّرَ عنه بأربعة بنودٍ، والشغف الانسجامي، والذي تألَّف مِنْ ستة بنودٍ، وكذلك الشغف القهري، والذي تكوَّن مِنْ ستة بنودٍ، وكان معامل ألفا- كرونباخ (0,87) ، وعلى ذلك فلقد أظهرت النتائج: صلاحية المقياس مِنْ حيثُ الصدق والثبات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة مجموعة مِن الدراسات السابقة، والتي تناولتْ إعداد أدوات مُقنَّنة؛ لقياس الشغف، والتحقُّق مِنْ خصائصها السيكومتريَّة، وأوضحت الباحثة نُدرة

الدراسات التي قدَّمتْ مقياسًا مُتخِّصصًا؛ لقياس الشغف بالتدريس؛ حيثُ استخدمت العديد مِن الدراسات مقياس"الشغف العام"، وقامتْ بملائمة لبنوده، واستخدامه في القياس، ولقد عرضت الباحثة بعض الدراسات التى اهتمَّتْ بشغف العمل، ومِنْها كانت العينة الأساسيَّة فئة المُعلِّمِينَ، ومنها مُتضِّمنة فئة المُعلِّمينَ، مثل: دراسة (Smith et al., 2023)، ودراسة (Wang, 2022)، وعرضت الباحثة بعض الدراسات التى اهتمَّتْ بالشغف العام، وشملت العينة فئة المُعلِّمِينَ، مثل: دراسة (Marsh et al., 2013)؛ وذلك للتأكُّد مِنْ مدَى ملائمة المقياس للعديد مِن الفئات، أمَّا دراسة (Ocampo & Magno, 2019) قد اهتمَّتْ ببناء مقياس للشغف بالتدريس قائم على النموذج الثنائي للشغف، والمُكوَّن مِنْ بُعْدِينِ، وهُمَا: الشغف الانسجامي والقهري، وعرضت الباحثة بعض الدراسات التي اهتمَّتْ بالتحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة لبعض المتغيرات ذات الصلة بمفهوم"الشغف بالتدريس"، مثل: دراسة (Almeida et al , 2021)، والتي تناولت دافع المُعلِّمِينَ للتدريس في التعليم العالي، وأمَّا دراسة (West et al., 2020) قد اهتمَّتْ بمفهوم "نزعة المُعلِّم نحو التدريس"، والذي اعتمدتْهُ الباحثة بُعْدًا مِنْ أبعاد المقياس المُقترَح في الدراسة الحالية، ودراسة (Baraquia, 2020) التي اهتمَّتْ ببناء مقياس "عزيمة المُعلِّم"؛ حيثُ كان"الشغف بالتدريس" أحد بُعْدِي المقياس، أمَّا دراسة (Carbonneau et al., 2008) فتُعتبَرُ مِنْ أهم الدراسات التي قدَّمتْ مقياسًا مُعدَّلًا للشغف بالتدريس، وأكَّدتْ على وجود ثلاثة أبعادٍ للشغف، وهي: (معايير الشغف، والشغف الانسجامي، والشغف القهري)، ولقد تنوَّعت العينات ما بين المُعلِّمِينَ على قوة العمل، والمُعلِّمينَ ما قبل الخدمة، سواء كانوا طلبة جامعيينَ في كليات التربية أو مُعلِّمِينَ تحت التدريب، وأيضًا تنوَّعتْ طُرُق حساب الصدق والثبات، ما بين التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي، بالإضافة إلى استخدام معامل"ألفا- كرونباخ"؛ لحساب الثبات.

إجراءات الدراسة:

1- عينة الدراسة:

تكوَّنت العينة مِنْ(295) مُعلِّمةً مِنْ مُعلِّمات مرحلة التعليم الإبتدائي في عدد مِن الإدارات التعليميَّة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة؛ حيثُ شملت الإدارات التعليمية الآتية: إدارة النزهة التعليميَّة، إدارة الشروق التعليميَّة، إدارة غرب مدينة نصر التعليميَّة، إدارة شرق مدينة نصر التعليميَّة، إدارة القاهرة الجديدة، وإدارة الشرابية، ولقد تراوحتْ أعمار عينة التحقُّق مِن الخصائص السيكومتريَّة ما بين (27-40) عامًا، بمتوسط عمر(33.5) عامًا، ولقد تمَّ استبعاد (16) أفراد من العينة؛ وذلك لعدم اكتمال الإجابات على المقياس المُعَدّ.

جدول (1)

توزيع عينة التحقُّق من الخصائص السيكومتريَّة تبعًا للإدارات التعليميَّة ن=295

الإدارة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
إدارة النزهة التعليمية	53	%17.9
إدارة الشروق التعليمية	74	%25,1
إدارة غرب مدينة نصر التعليمية	48	% 16.3
إدارة شرق مدينة نصر التعليمية	41	% 13.9
إدارة القاهرة الجديدة التعليمية	57	%19.3
إدارة الشرابية التعليمية	22	%7.5
المجموع	295	%100

2- خطوات بناء المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الشغف بالتدريس ومرَّتْ بالخطوات التالية:

1- الاطلاع على التراث النفسي مِن الدراسات العربيَّة والأجنبيَّة المتنوعة ذات الصلة بمُتغيّر الشغف بالتدريس؛ بهدف معرفة ماهية مُتغيّر الشغف بالتدريس، وكيفية قياسه وتنميته، والوصول إلى صياغة علميَّة ومنطقيَّة واضحة لأبعاد وعبارات المقياس.

2- إعداد إطار نظري يحتوي على خلاصة ما توصَّل إليه الباحثون في فهمِ طبيعة مُتغيّر الشغف بالتدريس.

3- صياغة العبارات بما يتَّفقُ مع الإطار النظري والتعريفات الإجرائيَّة، مِنْ خلال الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات المُقنَّنة، والتي تقيس الشغف بالتدريس؛ لاستنباط مجموعة من الأفكار؛ لوضعِ عبارات تتناسب مع كُلِّ بُعْدٍ مِن الأبعاد، وللتعرُّف على أساليب التصحيح، وبدائل الإجابات المُقترَحَة.

4- ولقد تمَّ صياغة عبارات المقياس فى صورته الأوليَّة بلغة عربيَّة واضحة وبسيطة، وبعيدة عن الازدواجيَّة والتشابه، كما تنوَّعت العبارات ما بين العبارات الإيجابيَّة والعكسيَّة، ويعرض الجدول التالي الأدوات التي تمَّ الاطلاع عليها؛ لإعداد مقياس الشغف بالتدريس.

جدول (2)

الأدوات التي تمَّ الاطلاع عليها لإعداد مقياس الشغف بالتدريس مِن الأحدث للأقدم

م	إسم المقياس	معد المقياس	السنة
.1	The Work Passion Scale	Smith et al.	2023
.2	Motivation for Teaching in Higher Education Questionnaire	Almeida et al.	2021
.3	The Passion Scale	Sigmundsson et al.	2020
.4	Teacher Disposition Scale	West et al.	2020
.5	Work Passion Scale	Chen et al.	2020
.6	Teacher Grit Scale	Baraquia	2020
.7	Preservice Teachers Passion for Teaching scale	Ocampo & Magno	2019
.8	The Passion Scale	Mudło-Głagolska et al.	2019

2016	Yaratan & Muezzin	A Teacher Characteristics Scale	.9
2016	Johri et al.	Work Passion Scale	.10
2014	Gonçalves et al.	Passion Scale The Portuguese	.11
2013	Kim, Hyunjin	Pre-service Teachers' Passion Scale	.12
2011	Chu, Lilian	General passion scale (GEN-PS)	.13
2008	Carbonneau et al.	The Passion Scale— Adapted for Teaching	.14

3- وصف المقياس:

- لقد قامت الباحثة بإعداد مقياس الشغف بالتدريس؛ حيثُ اهتمَّت الباحثة بقياس الميل تجاه نشاط التدريس، والذى يظهر مِنْ خلال وجود الميل الفطري أو المُكتسَب لمهنة التدريس، كيفية فهم وإدراك المُعلِّم لذاتِهِ في السياق المهني، وجودة المهارات المرتبطة بمهنة التدريس، وعلى ذلك يصبح نشاط التدريس منسجمًا مع شخصية المُعلِّم من الناحية الوجدانيَّة، والمعرفيَّة، والسلوكيَّة بشكل قابل للقياس، ويُعبِّرُ عنه الدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس"الشغف بالتدريس" المُعَدِّ في هذه الدراسة.

وعلى ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس الشغف بالتدريس، والذى يتألَّفُ مِنْ (24) عبارة مُوزَّعة على ثلاثة أبعادٍ، وهي: النزعة نحو التدريس Disposition toward teaching، الهوية المهنيَّة للمُعلِّم Teacher's professional identity، وجودة مهارات التواصل Quality of communication skills

4- تصحيح المقياس:

تندرج الإجابة على المقياس مُلحَق (1) مِنْ خلال متصل مِنْ ثلاثة خياراتٍ كالتالي:

1- موافق – محايد – لا أوافق.

2- أُعطيت الدرجات التالية على التوالي: (3 ، 2 ، 1).

3- يُستخدَم الجمع الجبري العادي في حساب الدرجة الكليَّة، والتي تحصل عليها المفحوصة على المقياس، وبذلك تتراوح الدرجة الكليَّة على المقياس فى صورته الأوليَّة ما بين (24) درجة إلى (72) درجة.

4- تشير الدرجة المرتفعة للمفحوصة على الجانب الإيجابي لمُتغيِّر الشغف بالتدريس؛ حيثُ أنَّهُ كلما ارتفعت الدرجة الكليَّة دلَّ ذلك على ارتفاع الشغف بالتدريس، مع ملاحظة أنَّ تصحيح العبارات السلبيَّة يكون معكوسًا، ويوضِّحُ الجدول التالي توزيع العبارات على أبعاد مقياس الشغف بالتدريس، وأرقام العبارات السلبيَّة على كُلِّ بُعْدٍ.

جدول (3):

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الشغف بالتدريس لدى المُعلِّمات

الابعاد	العبارات	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
النزعة نحو التدريس	1، 4، 7، 10، 13 ، 16 ، 19 ، 22	16	8
الهوية المهنية	2، 5، 8، 11، 14 ، 17 ، 20 ، 23	23	8
جودة مهارات التواصل	3، 6 ، 9، 12 ، 15، 18، 21، 24	15	8

الخصائص السيكومتريَّة لمقياس الشغف بالتدريس

1- مؤشرات صدق البنية لمقياس الشغف بالتدريس

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الشغف بالتدريس، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20 ، ويوضِّحُ جدول (4) معاملات الانحدار المعياريَّة، وغير المعياريَّة، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبُّع كُلِّ مفردةٍ على أبعاد مقياس الشغف بالتدريس:

جدول (4)

تشبُّعات مفردات أبعاد مقياس الشغف بالتدريس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
النزعة نحو التدريس	22	0.59	1.82	0.21	8.48	0.01
	19	0.84	1.98	0.18	10.83	0.01
	16	0.59	1.47	0.17	8.52	0.01
	13	0.63	1.21	0.14	8.92	0.01
	10	0.88	2.06	0.19	11.1	0.01
	7	0.64	1.84	0.2	9.04	0.01
	4	0.71	1.36	0.14	9.66	0.01
	1	0.59	1	-	-	-
الهوية المهنية للمعلم	23	0.62	0.86	0.08	11.54	0.01
	20	0.69	0.81	0.06	13	0.01
	17	0.85	1.12	0.06	17.65	0.01
	14	0.86	1.21	0.07	17.88	0.01
	11	0.79	1.01	0.07	15.63	0.01
	8	0.67	0.9	0.07	12.65	0.01
	5	0.69	0.7	0.05	13.18	0.01
	2	0.82	1	-	-	-
جودة مهارات التواصل	24	0.85	1.42	0.09	16.46	0.01
	21	0.79	1.08	0.07	14.89	0.01
	18	0.92	1.16	0.06	18.37	0.01
	15	0.57	0.87	0.09	10.25	0.01
	12	0.9	1.39	0.08	17.6	0.01
	9	0.85	1.24	0.08	16.5	0.01
	6	0.93	1.33	0.07	18.53	0.01
	3	0.78	1	-	-	-

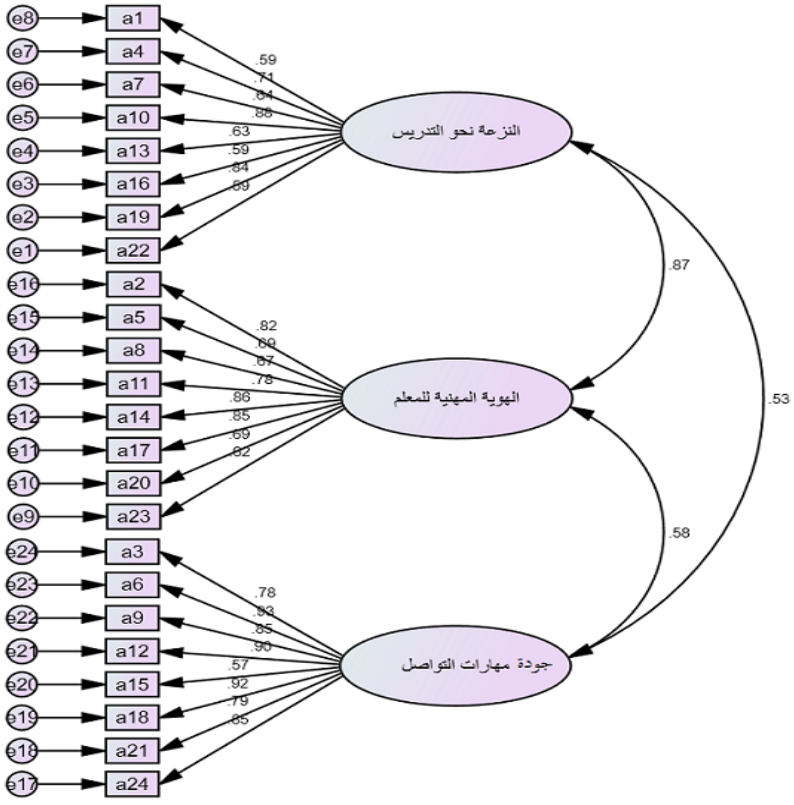
يتضَّحُ مِنْ جدول (4): أنَّ جميع مفردات مقياس الشغف بالتدريس كانت دالة عند مستوى (0.01)، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الشغف بالتدريس.

ويوضِّحُ جدول (5) مؤشرات صدق البنية لمقياس الشغف بالتدريس:

جدول (5)
مؤشرات صدق البنية لمقياس الشغف بالتدريس

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	440.84	
مستوى الدلالة	دالة إحصائياً عند 0.01	
DF	206	
CMIN/DF	2.14	أقل من 5
GFI	0.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.90	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.92	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتَّضحُ مِنْ جدول (5): أنَّ مؤشرات النموذج جيدة؛ حيثُ كانت قيمة χ^2 للنموذج = (440.84) بدرجات حرية = (206)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) ، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = (2.14)، ومؤشرات حسن المطابقة (0.08 = RMSEA، CFI= 0.92،IFI= 0.94، NFI= 0.90 ،GFI= 0.91) ؛ ممَّا يدلُّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف بالتدريس، ويمكنُ توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الشغف بالتدريس، مِنْ خلال الشكل التالي:



شكل (1) البناء العاملي لأبعاد مقياس الشغف بالتدريس

2- خاصية الاتساق الداخلي:

تمَّ حسابُهُ عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكليَّة للبُعْدِ الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضِّح هذه المعاملات:

جدول (6)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الشغف بالتدريس

النزعة نحو التدريس		الهوية المهنية للمعلم		جودة مهارات التواصل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	67.0**	2	58.0**	3	63.0**
4	61.0**	5	64.0**	6	60.0**
7	0.74**	8	0.75**	9	55.0**
10	0.69**	11	0.63**	12	0.75**
13	0.74**	14	0.68**	15	0.62**
16	0.68**	17	0.63**	18	0.49**
19	0.74**	20	0.56**	21	0.48**
22	0.72**	23	0.47**	24	59.0**

**** دالة عند (0.01)**

يتضح مِنْ جدول (6): أنَّ جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01) ، والذي يؤكِّدُ الاتساق الداخلي للمقياس، كما تمَّ حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعيَّة والدرجة الكليَّة للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (7):

جدول(7)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعيَّة لمقياس الشغف بالتدريس والدرجة الكليَّة

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
النزعة نحو التدريس	85.0**
الهوية المهنية للمعلم	87.0**
جودة مهارات التواصل	84.0**

**** دال عند (0.01)**

يتَّضحُ مِنْ جدول (7): أنَّ الأبعاد تتسق مع المقياس ككُلٍّ؛ حيثُ تتراوح معاملات الارتباط ما بين: (0.84 - 0.87)، وجميعُها دالة عند مستوى (0.01)؛ مِمَّا يشير إلى أنَّ هناك اتساقًا بين جميع أبعاد المقياس، وأنَّهُ بوجه عام صادق في قياس ما وُضِعَ لقياسِهِ.

3- ثبات المقياس :

حُسِبَتْ قيمة الثبات للعوامل الفرعيَّة باستخدام معامل"ألفا- كرونباخ"، و"التجزئة النصفيَّة" نوضِّحهما كما يلي:

أ- معادلة ألفا- كرونباخ **Cronbach Alpha**

يُعتبَرُ معامل "ألفا" حالة خاصة مِنْ معادلة "كيودر ريتشارد سون"، وقد اقترحَهُ "كرونباخ" في عام (1951)، ويُمثِّلُ معامل"ألفا" متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى طرق مختلفة ؛ وبذلك فإنَّهُ يُمثِّلُ معامل الارتباط بين أى جزئينِ مِنْ أجزاء الاختبار، كذلك الدرجة الكليَّة، وتُستخْدَمُ هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات مُتعدِّدة الاختيارات، ولقد حُسِبَتْ قيمة الثبات للعوامل الفرعيَّة، باستخدام معامل"ألفا- كرونباخ"، ويوضِّحُ جدول (8) هذه المُعامَلات:

ب-طريقة التجزئة النصفيَّة **Split-Half**

في هذه الطريقة تتمُّ تجزئة المقياس إلى نصفينِ، ويُعطَى كُلَّ فرد درجة في كُلِّ نصفٍ، أي: أنَّنا بعد تطبيق المقياس نقسِّمُهُ إلى صورتينِ متكافئتينِ، وأفضل أساس للتقسيم في هذه الطريقة، هي: أنْ يحتوي القسم الأوَّل على المفردات الفرديَّة: (1، 3، 5،...)، والقسم الثاني يحتوي على المفردات الزوجيَّة: (2، 4، 6،...)؛ حتَّى نُقلِّل ما أمكن مِن العوامل المُؤثِّرة في أداء الأفراد، مثل: (الوقت، والجُهْد، والتَّعب، والملل)، وغيرها، وميزة هذه الطريقة، هي: توحيد ظروف الإجراء توحيدًا تامًا. ويوضِّحُ جدول (8) هذه المُعامَلات:

جدول (8)
ثبات مقياس الشغف بالتدريس والمقياس كَكُلّ

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
النزعة نحو التدريس	**85.0**	**83.0**
الهوية المهنية للمعلم	**82.0**	**81.0**
جودة مهارات التواصل	**86.0**	**84.0**
المقياس ككل	**89.0**	**88.0**

يتَّضحُ مِن الجدول السابق (8): أنَّ جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكِّدُ ثبات المقياس، وذلك مِنْ خلال أنَّ قِيمَ معاملات "ألفا- كرونباخ" و"التجزئة النصفيَّة"

كانتْ مرتفعةً؛ وبذلك فإنَّ الأداة المُستخْدَمَة تتميَّزُ بالصدق والثبات، ويمكن استخدامُها علميًا.

البحوث والتوصيات المُقترَحَة:

1. إعداد برامج إرشاديَّة؛ لتنمية الشغف بالتدريس لدى المُعلِّمِينَ في الخدمة، ومُعلِّمِي ما قبل الخدمة من الجنسِينِ.
2. استخدام الشغف بالتدريس كفنية إرشاديَّة حديثة في البرامج الإرشاديَّة والوقائيَّة المُهتمَّة بالتعليم.
3. تصميم برامج تدريبيَّة لطلبة كليات التربية؛ لدعم مفهوم الشغف بالتدريس، وأهميته؛ لتطوير ذواتِهم، ولمواجهة تحديات المهنة.
4. إجراء المزيد مِن الدراسات حولالشغف بالتدريس، وإبراز دورِهِ في تحقيق الانتماء، والهوية المهنيَّة، والتمكين، والكفاءة المهنيَّة، والرضا المهني للمُعلِّمِينَ.
5. الاهتمام ببناء وتقنين مقاييس عربيَّة عن الشغف بالتدريس.

خلاصة وتعقيب:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الشغف بالتدريس لدى عينة من المعلمات، ومن أجل بناء المقياس تمت مراجعة التراث النفسى الخاص بالشغف بالتدريس، وبعض المقاييس التى وردت فى الدراسات الأجنبية المعدة سلفاً، وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة صدق جيدة عن طريق إستخدام التحليل العاملى التوكيدى للنموذج المعد، أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تمتع إيضًا بدرجة ثبات مرتفعة حيث كان معامل ألفا كرونباخ = (**89.0**) ، بالإضافة إلى التحقق من الثبات إيضاً بطريقة التجزئة النصفية حيث كانت قيمة معامل الإرتباط = (**88.0**)، مما يعد مؤشراً جيداً لتمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة، كما أظهرت النتائج تمتع بنود المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى.

المَرَاجِعُ

Almeida, L. S., Moreira, M. A., Caldeira, S. N., Soares, S. M., Hattum-Janssen, N. V., & Visser-Wijnveen, G. J. (2021). Teachers' Motivation for Teaching in Higher Education: Portuguese Validation of a Questionnaire. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *31*, 1-15.

Baraquia, L. G. (2020). Development of a Teacher Grit Scale (TGS): Predicting the performance of educators in the Philippines. *The New Educational Review*, *60*, 165-177.

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, *39*(1), 123-138.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of educational psychology*, *100*(4), 977 –987.

Celik, B., & Yildiz, Y. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *4*(2), 93-97.

Chu, L. (2011). *General passion scale (GEN-PS): Toward the validation of passion as a general trait-like personality construct*. Texas Woman's University.

Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In *AARE Conference 2004* (pp. 1-12). AARE.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge. London.

De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *7*(2), 123-136.

Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*.

Gilal, F. G., Channa, N. A., Gilal, N. G., Gilal, R. G., & Shah, S. M. M. (2019). Association between a teacher's work passion and a student's work passion: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, *12*, 889-900.

Greenberger, S. W. (2012). Teacher Passion and Distance Education Theory. *Journal of Instructional Research*, *1*, 34-41.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior*, 151–177. Sage Publications, Inc.

https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

Johri, R., Misra, R. K., & Bhattacharjee, S. (2016). Work passion: Construction of reliable and valid measurement scale in the Indian context. *Global Business Review*, *17*(3_suppl), 147S-158S.

Khan, F. R. (2020). Passion-Based Teaching in Classroom: An Analysis using SEL-PLS Approach. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(3), 562-573.

Kim, H. (2013). Passion on teaching beliefs and efficacy. *Academic Exchange Quarterly*.17 (4), 1-8.

Kumar, M. V., & SV, V. S. (2016). Stepping Ahead Towards Harmonious Passion: Mediating Role of Self-Compassion. *the International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 159-170.

Lemieux, R., & Hale, J. L. (2002). Cross-sectional analysis of intimacy, passion, and commitment: Testing the assumptions of the triangular theory of love. *Psychological Reports*, *90*(3), 1009-1014.

Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., ... & Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological assessment*, *25*(3), 796-810.

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in the higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. International Journal of Educational Research Open.

Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M., & Kasprzak, E. (2019). Adaptation and validation of a tool for measuring harmonious passion and obsessive passion: The Passion Scale by Marsh and colleagues. *The Review of Psychology*, *62*(1), 59-76.

Ocampo, J. C., & Magno, C. (2019). Assessing Preservice Teachers Passion for Teaching. *Philippine: Philippine Educational Measurement and Evaluation Association*.

Palmer, Brent (2017). Teacher Passion as a Teaching Tool, Electronic Theses and Dissertations, *(PHD).* East Tennessee State University https://dc.etsu.edu/ etd/3269

Prates, M. E. F., Both, J., & Rinaldi, I. P. B. (2019). The physical education teachers and the passion for teaching activity in higher education. *Journal of Physical Education*, *30*, 1-11.

Robson, R. (2020). Lecturer passion: a pre-requisite for inspirational teaching. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, *13*(1).1-2.

Roeger, E. B. (2012). *A qualitative inquiry into community college students' perceptions of teacher passion*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 284-292

Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L., & Beltran, E., (2019). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote, *European Scientific Journal*, 14, 18-25.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *4*(1), 60-64.

Sicilia, Á, Alcaraz-Ibáñez, M., Lirola, M. J., & Burgueño, R. (2017). Influence of goal contents on exercise addiction: Analysing the mediating effect of passion for exercise. *Journal of Human Kinetics*, *59*, 143-153.

Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New ideas in psychology*, *56*, 100745.

Smith, R. W., Min, H., Ng, M. A., Haynes, N. J., & Clark, M. A. (2023). A content validation of work passion: was the passion ever there? , *Journal of Business and Psychology*, *38*(1), 191-213.

Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European journal of social psychology*, *27*(3), 313-335.

Vallerand, J. (2012). The role of passion in sustainable psychological, well-being, *Springer Open Journal*, http://www.psywb.com/content/2/1/1

Vallerand, R, J. & Verner-Filion, J.(2013). Making People's Life Most worth Living: On the Importance of Passion for Positive Psychology, terapia psicolÓgica, 31, 35-48.

Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: theory, research, and implications for the field of education. In *Building autonomous learners* (pp. 31-58). Springer, Singapore

Wang, X. (2022). The relationship between flow experience and teaching well-being of university music teachers: The sequential mediating effect of work passion and work engagement. *Frontiers in Psychology*, *13*, 989386. 1-11.

West, C., Baker, A., Ehrich, J. F., Woodcock, S., Bokosmaty, S., Howard, S. J., & Eady, M. J. (2020). Teacher Disposition Scale (TDS): construction and psychometric validation. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(2), 185-200.

Yaratan, H., & Muezzin, E. (2016). Developing a Teacher Characteristics Scale. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 623-630.

مُلحَق(1)
مقياس الشغف بالتدريس في صورته النهائيَّة

عزيزتي المُعلِّمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات الخاصة ببعض الخبرات والمواقف المُتعلِّقة بمهنة التدريس، برجاء التكرُّم بقراءة كُلّ عبارة، ووضع علامة√(تحت الإختيار المناسب.

** لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنَّما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليكِ.

م	العبارة	موافق	محايد	لا أوافق
1.	أحبُّ عملي كمُعلِّمة.			
2.	أدرك أنَّ قوة مهنة التدريس تكمن فى التزام المُعلِّم.			
3.	أحاول بثَّ شعور الحماس داخل الفصل الدراسي.			
4.	أستمتعُ بممارسة مهنة التدريس.			
5.	أشعرُ بالفخر؛ كوني مُعلِّمة.			
6.	أشجِّعُ السلوك التعاوني مع طلابي.			
7.	مهنتي كمُعلِّمةٍ تنسجم مع الأنشطة الأخرى في حياتي.			
8.	أشاركُ في الدورات والمحاضرات التدريبيَّة المُؤهِّلة للترقِّي.			
9.	علاقتي برؤسائي في المُؤسَّسة التعليميَّة تقوم على الاحترام المُتبادَل.			
10.	أحاول أن أجعل مناخ البيئة التعليميَّة إيجابيًا.			
11.	**أشعرُ بالانتماء للمُؤسَّسة التعليميَّة التي أعملُ بها.**			
	العبارة	موافق	محايد	لا أوافق
12.	أتابعُ تطوُّر طلابي، وأقدِّمُ المساعدة اللازمة لهم.			
13.	تتوافقُ مهنة التدريس مع قُدراتي وأفكاري.			
14.	أبْدِي استعدادًا للإجابة على أسئلة طلابي.			
15.	أتجنَّبُ الانخراط فى الأنشطة المدرسيَّة.			
16.	أشعرُ بالإحباط؛ كوني مُعلِّمةً.			

م	العبارة	موافق	محايد	لا أوافق
17.	أحرصُ على التمسُّك بآداب المهنة والتزاماتها.			
18.	أشاركُ طلابي مشاعرهم الإيجابيَّة.			
19.	أنا قادرة على إتمام مهامي ومسئولياتي بنجاحٍ.			
20.	أنظِّم خبرات التعلّم المناسبة؛ لتحفيز طلابي على تحقيق أهدافِهم.			
21.	أتواصلُ بفاعليةٍ مع أولياء الأمور.			
22.	كان حُلْم طفولتي: أن أصبح مُعلِّمَةً.			
23.	أشعرُ بصعوبة تقبُّل ذاتي كمُعلِّمةٍ.			
24.	أعاملُ زملائِي باحترام وتقدير.			