الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات"

د/ رياض سليمان السيد طه

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة عين شمس

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢١٢) من طلاب الفرقة الثالثة المقيدين بالعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) بكلية التربية جامعة عين شمس، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لبعد مواصفات الأهداف على الشغف الانسجامي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، بالإضافة لذلك توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة

(الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري).

الكلمات المفتاحية: الاندماج الأكاديمي، الشغف الأكاديمي، التفاؤل، الرجاء.

Academic engagement and its relationship with academic passion, optimism and hope for university students "A study in relations modeling"

Dr. Reyad Soliman Elsayed Taha
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Abstract

The present study aimed to investigate the causal relationships among optimism, hope, academic passion and academic engagement in a sample consisting of (212) students of the 3rd year students enrolled in the academic year (2018-2019) at the Faculty of Education, Ain Shams University, and the study tools were applied to them, namely: Academic Engagement Scale, Academic Passion Scale, Optimism Scale, and Hope Scale, and the results of the study found a good fit for the proposed path analysis model with the study sample data for the relationships among optimism, hope (achieving hoped goals and goals specifications) as independent variables, academic passion (harmonious and obsessive passion) as intermediate variables, and academic

engagement (vigor, dedication, and absorption) as dependent variables among university students. Study also found that there are statistically significant direct effects of optimism and dimension of achieving hoped goals on both dimensions of passion, and statistically significant direct effect of dimension of goals specifications on obsessive passion. There were also statistically significant direct effects of dimension of obsessive passion on three dimensions of academic engagement. Finally, there were statistically significant indirect effects of optimism on three dimensions of academic engagement through the intermediate variable academic passion (harmonious and obsessive passion).

Key words: academic engagement, academic passion, optimism, hope.

الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات"

د/ رياض سليمان السيد طه

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة

إن مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطالب سواء في الجانب المتعلق بالنمو الشخصي أو التعلم الأكاديمي، وفي هذه المرحلة يواجه الطالب العديد من التحديات والصعوبات المرتبطة ببيئة التعلم الجديدة ومتطلباتها والتي تختلف إلى حد كبير عن مرحلة التعليم قبل الجامعي، مما قد يؤثر على الطالب من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

ويعد **الاندماج الأكاديمي** academic engagement من العوامل المهمة والمؤثرة في تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي؛ حيث يؤدي حرص الطلاب على حضور المحاضرات، والتركيز في عملية التعلم، والمشاركة في الأنشطة الدراسية، والالتزام بقواعد الجامعة إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم، وبالتالي إلى حصولهم على درجات مرتفعة في التحصيل، بينما يؤدي الاندماج الأكاديمي الضعيف إلى زيادة معدل الفشل الدراسي والانسحاب والتسرب من الدراسة drop out of school (Al-Alwan, 2014, p.47).

ويشير (Clarke & Dimartino, 2004, p.20) إلى أن اندماج الطالب أكاديميًا هو تلك الجهود التي يبذلها الطالب في أنشطته الدراسية، ويحدث ذلك الاندماج

من خلال التفاعل الدينامي dynamic interaction بين الطالب والمعلم والأنشطة الدراسية بالإضافة إلى الظروف البيئية التعليمية.

ويوضح (Wara, et al., 2018, p.62) أن الاندماج الأكاديمي من شروط النظام التعليمي الجيد؛ فهو مهم في عملية تعلم وإنجاز الطلاب ومواجهتهم التحديات الأكاديمية، بالإضافة لذلك فإن له دورًا مهمًا في تعزيز التنشئة الاجتماعية socialization والرفاهية prosperity والرضا عن الحياة satisfaction with life والتعلم الفعال effective learning.

ويُنظر للاندماج الأكاديمي على أنه نتيجة للتكامل الأكاديمي والاجتماعي الناجح داخل الجامعة، كما أنه يعد عاملًا أساسيًا في نجاح الطلاب وأدائهم بشكل أفضل، ويظهر الاندماج الأكاديمي من خلال عدة مؤشرات مثل استمتاع الطلاب بدراستهم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الدراسة، ومقدار الوقت والجهد الذي يبذلونه في دراستهم (Horstmanshof & Zimitat, 2007, p.705).

ويتأثر اندماج الطلاب أكاديميًا بمجموعة من العوامل بعضها **خارجي** مثل المناخ الدراسي academic climate، ودعم استقلال الطلاب وتحديد أدوارهم، والتغذية الراجعة feed-back من المعلمين، وطرق التدريس الملائمة، والبعض الآخر **داخلي** مثل التفاعل الإيجابي للطالب داخل الصف الدراسي، ومدركات الطلاب الإيجابية نحو البيئة التعليمية، والكفاءة efficiency، والشعور بالانتماء belonging، والمشاركة، والمشاعر الإيجابية positive feelings، والإحساس بالحماس والدافعية، والشغف نحو التعلم passion for learning، والوقت والجهد المبذولين في الأعمال الدراسية، وكلما تحسنت هذه العوامل زاد رضا الطلاب عن العملية التعليمية، وتحسنت درجة اندماجهم الأكاديمي، وبالتالي يتحسن أداؤهم الأكاديمي (Chi, 2014, p.27-28).

ومن أهم العوامل التي تؤثر في الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب **الشغف الأكاديمي** academic passion؛ حيث يرى (Curran, et al., 2015, p.632) أن الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث تزود تلك الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة joy والإثارة excitement والحماس enthusiasm.

ويوضح (Ho & Astakhova, 2018, p.975) أن الشغف ميل قوي لدى الفرد نحو نشاط معين، وهناك مكونان رئيسان للشغف هما: مكون وجداني affective يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي cognitive يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعي motivational 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.

ويشير (Siu, et al., 2014, p.980) إلى أن السمات الإيجابية لدى الطلاب مثل المثابرة persistence والتفاؤل optimism والرجاء hope وغيرها قد تعزز من حب الطلاب وشغفهم بالدراسة، والذي بدوره يزيد من اندماج الطلاب في العملية التعليمية، ويحسن من مستوى أدائهم الدراسي، ويساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

كما يوضح (Sweetman & Luthans, 2010, p.55) أن الأفراد الذين يتسمون بالعديد من سمات الشخصية الإيجابية يتعاملون بشكل أفضل مع المتطلبات والتحديات التي تواجههم في الدراسة، وتجعلهم يحققون معدلات أعلى في التحصيل الدراسي.

لذا تركز الدراسة الراهنة على دراسة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي، ومتغيرات الشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء، في ضوء نموذج تحليل المسار، ومعرفة أفضل نموذج يمكن استخراجه من هذه المتغيرات.

مشكلة الدراسة

نشأت مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحث التدريسية؛ حيث لاحظ من خلال عمله التدريسي وتفاعله مع طلاب الجامعة عزوفهم عن المشاركة في الممارسات والأنشطة التعليمية، وأن جزءًا كبيرًا منهم يفتقد إلى الرغبة في المشاركة الأكاديمية وأداء المهام التعليمية المختلفة، كما لاحظ عليهم نقص دافعيتهم للتعلم والتغيب عن حضور المحاضرات، مما قد يدل على انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم، والذي بدوره قد يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، لذا يعد انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب مشكلة واقعية لدى طلاب الجامعة، ويتطلب ذلك ضرورة دراستها من جوانبها المختلفة ودراسة العوامل التي قد تؤثر عليها.

ويرى (Wang, et al., 2011, p.470) أن هناك تزايدًا في اهتمام الباحثين في دراسة **الاندماج الأكاديمي** كأحد الموضوعات المهمة التي تؤكد على مدى الاهتمام والمشاركة لدى الطلاب في الدراسة، ويتضمن اندماج الطلاب في الدراسة العديد من المظاهر الإيجابية مثل المثابرة والجهد والانتباه والدافعية للتعلم، لذا فإن الطلاب مرتفعي مستوى الاندماج الأكاديمي يتميزون بالسعي نحو أنشطة الدراسة التي تؤدي إلى النجاح والتعلم، كما يتميزون بحب الاستطلاع curiosity، والرغبة في المعرفة desire for knowledge، والاتجاهات الموجبة نحو التعلم positive attitudes towards learning.

ويعد الاندماج الأكاديمي من المتغيرات المهمة في علم النفس التربوي، ويُنظر إليه على أنه نتيجة لعملية توفر فيها المؤسسة التعليمية سياقًا اجتماعيًا يجعل الطلاب

يشعرون بأنهم أكثر كفاءة competent واستقلالية autonomous، ورغم أهميته فإن الدراسات التي تناولت الاندماج في السياق الأكاديمي قليلة وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا الإطار (Skinner, et al., 2009, p.494) (Kiema-Junes, et al., 2020, p.93).

ويعرف (Chaves, 2003, p.4) الاندماج الأكاديمي بأنه الجهد النفسي للطلاب نحو التعلم، وفهم المعلومات، وإتقان المهارات التي تهدف الدراسة الجامعية إلى تعزيزها، ويشير (Lam, et al., 2014, p.216) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتضمن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم الفعال، مما يزيد من قدرتهم على التجهيز المعرفي cognitive processing، والفهم العميق للموضوعات، وإتقان المهارات الدراسية الأساسية.

ويرى (Russell & Slater, 2011, p.8) أن الاندماج الأكاديمي هو مجموعة من الخصائص التي تميز سلوك الطلاب المشاركين بفاعلية في العملية التعليمية، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم الاجتماعي، وقد استخدم بعض الباحثين مفهوم المشاركة involvement بشكل مترادف مع مفهوم الاندماج ليشير إلى مقدار الطاقة النفسية والجسدية psychological and physical energy التي يبذلها الطلاب في عملية التعليم والتعلم (Abdullah, et al., 2015, p.276)، فكلما زاد مقدار الطاقة النفسية والجسدية المبذولة من الطلاب في الجوانب الأكاديمية، زاد الاندماج الأكاديمي لديهم، وانعكس ذلك إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي (Jaafar, et al., 2012, p.17).

ويوضح (Schaufeli, et al, 2002, p.74) من خلال بحوثه عن الاندماج في سياق العمل أن الاندماج في السياق الأكاديمي هو حالة ذهنية إيجابية positive state of mind لدى الفرد، وتتميز تلك الحالة بالحيوية vigor، والتفاني dedication، والاستغراق absorption، وتتضمن **الحيوية** المستويات العالية من

الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، وبذل الجهد والمثابرة في عمل الفرد، بينما يتضمن **التفاني** الشعور بالأهمية والحماس والإلهام الذي يخبره الفرد في دراسته، وإيجاد عمل دراسي يمثل تحديًا كافيًا بالنسبة له، فيما يتضمن **الاستغراق** مدى تركيز الطالب وانهماكه engrossed بسعادة في دراسته، ومرور الوقت سريعًا بينما يشعر الفرد وكأنه أسير captivated لدراسته، وترتبط هذه الأبعاد الثلاثة للاندماج الأكاديمي إيجابيًا بالتكيف الأكاديمي والنفسي academic and psychological adaptation للطالب، وبمستوى الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى مستوى مواجهته الوقائية للضغوط proactive coping.

ويرى الباحث مما سبق أن الاندماج الأكاديمي يعد من المتغيرات المهمة والمؤثرة بشكل إيجابي في العملية التعليمية، ويتضح ذلك مما هو متواتر من نتائج الدراسات التي تشير إلى أهميته وضرورة دراسته ودراسة العوامل التي قد تؤثر فيه، مما يجعل دراسته ضرورة مُلِحَّة في الدراسة الحالية لزيادة فهمه ومعرفة ما يؤثر فيه من عوامل قد تساعد على تحسين العملية التعليمية وجودة التعليم بشكل عام.

ويتأثر الاندماج الأكاديمي بالعديد من العوامل منها ما هو خارجي اجتماعي يركز على بيئة التعلم وبيئة المنزل بما تتضمناه من متغيرات فرعية، ومنها ما هو داخلي ذاتي يرتبط بخصائص الفرد مثل المثابرة، ومستوى الطموح aspiration، وأساليب التفكير، واستراتيجيات التعلم، ويعد **الشغف الأكاديمي** من أهم المتغيرات التي قد يكون لها دور في اندماج الطلاب أكاديميًا (Stoeber, et al., 2011, p.517).

ويُعرَّف الشغف بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهمًا ويبذلون فيه الوقت والجهد، ووفقًا للنموذج الثنائي للشغف فإنه يمكن التمييز بين نوعين هما: الشغف الانسجامي harmonious passion والشغف القهري obsessive passion؛ فبالنسبة للشغف **الانسجامي** يندمج الأفراد في نشاط ما بإرادتهم، بحيث لا يتعارض هذا

الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى للفرد لأن الفرد يتحكم في هذا النوع من الشغف، بينما في الشغف **القهري** يندمج الأفراد في نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية intra- or interpersonal، ويستنفذ الاندماج في هذا النشاط الوقت والموارد الخاصة بالفرد بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفي هذا النوع يتحكم الشغف في الفرد وليس العكس (Vallerand, et al., 2007, p.507).

وقد تناولت البحوث الشغف في العديد من المجالات مثل العمل والرياضة والرقص والموسيقى وغيرها، وبشكل عام، تُظهر النتائج أن الشغف الانسجامي يميل إلى الارتباط بالخصائص والعمليات والنتائج الإيجابية، بينما يميل الشغف القهري إلى الارتباط بالخصائص والعمليات والنتائج السلبية، ومن الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت الشغف في المجال الأكاديمي رغم أهميته بالنسبة للأداء الدراسي للطلاب (Stoeber, et al., 2011, p.516).

ولاحظ (Belanger & Ratelle, 2020, p.14) قلة الدراسات التي تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي، والعوامل المسهمة في تكوينه أو تدعيمه أو الحد منه في ضوء العوامل السياقية contextual والشخصية، وأوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث أكثر في هذا المفهوم وما يؤثر فيه من متغيرات شخصية وبيئية.

وفيما يخص العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي، لم يجد الباحث سوى دراسات قليلة درست تلك العلاقة بشكل مباشر، أو بشكل غير مباشر من خلال مؤشرات على وجود علاقة بين كل من الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي؛ فقد أشار (Stoeber, et al., 2011, p.518) إلى أن الشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي والقهري يرتبط بالاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الحيوية، والتفاني، والاستغراق)، كما أن الشغف الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بكل من أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة، ورغم هذه العلاقة المهمة بين المتغيرين إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت هذه العلاقة، وهو ما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي تهتم

بالعلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي (Mageau & Vallerand, 2007, p.319) (Stoeber, et al., 2011, p.521).

ويشير (Belanger & Ratelle, 2020, p.4) إلى أن الشغف الأكاديمي لدى الفرد يجعل لديه ولعًا fondness وحبًا love لمجال دراسته، كما أنه يجعله متحمسًا للمواد التي يدرسها، ويبذل الوقت والجهد والموارد في سبيل دراسته، وهذه الخصائص جميعها قد تكون عاملًا أساسيًا في ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي للطالب الذي يتميز بالمثابرة والدافعية والتركيز في الدراسة، وهو ما يؤثر إيجابيًا في أدائه الأكاديمي.

ويرى الباحث أنه رغم قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، فإن نتائج تلك الدراسات التي تؤيد العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، بالإضافة إلى خصائص الشغف الأكاديمي كخبرة ذاتية تجعل الفرد يشعر بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، مع شعوره بانفعالات المتعة والإثارة والحماس، كل ذلك يعد مؤشرًا على توقع وجود علاقة سببية بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ويمثل متغيرا **التفاؤل والرجاء** مصادر قد تؤثر على الشغف الأكاديمي للفرد وبالتالي على قدرته على الاندماج الأكاديمي؛ فقد ركز الباحثون في الآونة الأخيرة في مجال علم النفس الإيجابي على اكتشاف الحالات النفسية الإيجابية مثل الرجاء والهناء والتفاؤل والصمود resilience، والمرونة hardiness، والرضا (Kirmani, et al., 2015, p.262).

ويعد التفاؤل والرجاء من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي، وهما يؤثران على حياة الأفراد والمجتمعات، ويعكس التفاؤل قدرة الفرد على امتلاك توقعات إيجابية مستمرة نحو المستقبل، كما يشير الرجاء إلى حالة معرفية دافعية موجبة تتضمن اعتقاد

الفرد في قدرته على التخطيط والاستمرار في العمل من أجل تحقيق أهدافه (Kes & Riziq, 2017, p.12).

وقد تناول الباحثون من داخل مجال علم النفس وخارجه كلًا من المفهومين نظرًا لارتباطهما بالعديد من المتغيرات مثل التوافق النفسي psychological adjustment، والقبول الاجتماعي، وتقدير الذات self-esteem، والتفكير الإيجابي، والوجدان الموجب positive affect، والهناء الذاتي subjective well-being، والمثابرة، وتنظيم الذات self-regulation، والأداء الأكاديمي (Sabouripour & Roslan, 2015, p.161).

ويشير (Fredrickson, 2009, p.21) إلى أن الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والرجاء والطموح ترتبط بزيادة مستوى دافعية الفرد، وكذلك بإظهار الفرد للكفاءة الذاتية لتغيير الظروف السلبية والتحديات التي يواجهها، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي له.

كما أن الطلاب الذين لديهم درجة عالية من التفاؤل والرجاء يتطلعون إلى الطموح والحيوية والنظرة الإيجابية للمستقبل؛ فهم يرون المستقبل أفضل من الحاضر، كما أنهم يستطيعون تطوير العديد من الاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف، بالإضافة لذلك فإن لديهم قدرة عالية على مواجهة التحديات والصعوبات المختلفة، ويركزون على النجاح ويخبرون مستوى مرتفع من الوجدان الموجب positive affect، في المقابل فإن الطلاب الأقل في مستوى التفاؤل والرجاء لديهم نقص في الطاقة والدافعية اللازمة لإنجاز الأعمال، ويخبرون مستويات مرتفعة من القلق ومستويات منخفضة من الثقة بالذات self-confidence وتقدير الذات self-esteem (Oriol, et al., 2016, p.6)

ويرى (Knoop, 2011, p.99) أنه عندما تولد الأنشطة الأكاديمية التي يشارك فيها الطلاب الرضا والسعادة والتفاؤل والرجاء والفخر، فإن ذلك يؤدي إلى

شعور الطلاب بالدافعية المحفزة للمهام، والشغف، وزيادة الانتباه، وإظهار الضبط الذاتي self-control لعملية التعلم الخاصة بهم، كما يؤدي ذلك إلى شعور الطلاب بالاندماج الأكاديمي والميل إلى بذل المزيد من الجهود الأكاديمية academic efforts.

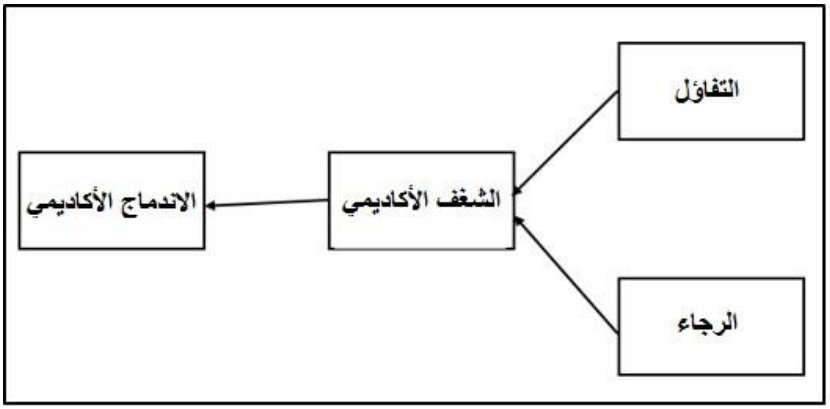
ويُلاحَظ من اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي قلة الدراسات في هذا الإطار؛ فقد توصلت نتائج دراسة (Rezaei, 2019) إلى أن التفاؤل يرتبط إيجابيًا بالشغف الأكاديمي لدى الطلاب، كما أن التفاؤل يتنبأ إيجابيًا بالشغف الأكاديمي.

كما توصلت نتائج دراسة (Kim, 2019) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفاؤل والرجاء، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفاؤل والشغف الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الرجاء والشغف الأكاديمي، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

بالإضافة لذلك فقد توصلت نتائج دراسة (Oriol, et al., 2016) إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الإبداع الانفعالي emotional creativity، والدافعية الداخلية، والانفعالات الإيجابية (الامتنان gratitude والتفاؤل والحب والرجاء)، والاندماج الأكاديمي، كما أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بمستوى الانفعالات الإيجابية، بالإضافة لذلك فإن الانفعالات الإيجابية تتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالاندماج الأكاديمي.

كما أشار (Vallerand & Houlfort, 2019, p.10) إلى أن الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والرجاء من المتغيرات المهمة التي تؤثر على الشغف الأكاديمي، ورغم ذلك فما زالت الدراسات التي تناولت تلك العلاقة قليلة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تتناول علاقة التفاؤل والرجاء بالشغف الأكاديمي والإسهام النسبي لكل من التفاؤل والرجاء في الشغف الأكاديمي.

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات السببية بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة في نموذج تحليل مسار، ويمكن توضيح النموذج المقترح لتلك العلاقات في الشكل رقم (١):



شكل (١) النموذج المقترح للعلاقة بين التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في النقاط التالية:

١- أهمية دراسة مفهوم الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وذلك لتأثيراته الإيجابية على المتغيرات الأكاديمية المختلفة التي يمكن أن تحسن من العملية التعليمية بشكل عام.

٢- ندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحث – التي تناولت الشغف في السياق الأكاديمي والمتغيرات التي تؤثر فيه.

٣- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي، وتوصية الدراسات لإجراء مزيد من البحوث تتناول تلك العلاقة.

٤- قلة الدراسات التي تناولت تأثير التفاؤل والرجاء على الشغف الأكاديمي، وتوصية بعض الدراسات بضرورة إجراء المزيد من البحوث لتناول ذلك التأثير.

٥- لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث – تناولت العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي من خلال نموذج تحليل مسار لدى طلاب الجامعة.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مدى مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر لبعدي الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة؟

٤- هل يوجد تأثير مباشر لبعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

٥- هل يوجد تأثير غير مباشر لكل من التفاؤل والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط (الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي، الشغف القهري") لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى كشف العلاقة بين التفاؤل، والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، ومواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، والشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة، والتعرف على أفضل نموذج يمكن استخراجه من هذه المتغيرات، واختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين هذه المتغيرات.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بموضوع مهم من موضوعات علم النفس وهو الاندماج الأكاديمي، والذي لم ينل الحظ الوافر من البحث والدراسة في البيئة العربية، وكذلك تدعيم التصورات النظرية لمتغيرات التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي كمتغيرات مؤثرة في الاندماج الأكاديمي.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في معرفة تأثير متغيرات الدراسة المستقلة والوسيطة في الاندماج الأكاديمي، مما يتيح الفرصة أمام الباحثين لتصميم برامج تدريبية لتنمية تلك المتغيرات وملاحظة تأثير تنميتها على الاندماج الأكاديمي للطلاب، كما

تضيف الدراسة الحالية مقاييس وأدوات تتناسب مع البيئة المصرية فيما يخص الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي، مما يساعد على إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

١- الاندماج الأكاديمي:

يعرفه (Schaufeli & Bakker, 2006, p.702) بأنه حالة ذهنية إيجابية لدى الفرد، وتتميز تلك الحالة بالحيوية، والتفاني، والاستغراق، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي:

أ- الحيوية: وتتضمن المستويات العالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، وبذل الجهد والمثابرة في عمل الفرد.

ب- التفاني: ويتضمن الشعور بالأهمية والحماس والإلهام الذي يخبره الفرد في دراسته، وإيجاد عمل دراسي يمثل تحديًا كافيًا بالنسبة له.

ج- الاستغراق: ويتضمن مدى تركيز الطالب وانهماكه بسعادة في دراسته، ومرور الوقت سريعًا بينما يشعر الفرد وكأنه أسير لدراسته.

ويُقاس من خلال الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل بعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- الشغف الأكاديمي:

يعرفه (Vallerand, et al., 2003, p.757) بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهمًا ويبذلون فيه الوقت والجهد، ويتضمن بعدين هما:

أ- الشغف الانسجامي: وفيه يندمج الأفراد في نشاط ما بإرادتهم، بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى للفرد لأن الفرد يتحكم في هذا النوع من الشغف.

ب- الشغف القهري: وفيه يندمج الأفراد في نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، ويستنفذ الاندماج في هذا النشاط الوقت والموارد الخاصة بالفرد بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفي هذا النوع يتحكم الشغف في الفرد وليس العكس.

ويُقاس من خلال درجة كل بعد من بعدي الشغف الأكاديمي التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التفاؤل:

يعرفه (محمود سعيد، ٢٠١٤، ص٦) بأنه توقع الفرد للنواتج الإيجابية في المستقبل أكثر من توقع النواتج السلبية غير المرغوبة.

ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التفاؤل المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- الرجاء:

تعرفه (أميرة عبد المعطي، ٢٠١٠، ص٩) بأنه منظومة نفسية موجبة لدى الفرد لها مكونات معرفية ووجدانية وأدائية بهدف تذليل العقبات للوصول للأهداف، ويشتمل على مكونات: الثقة، والوعي، والعمل، والعزم، والرغبة في الهدف، والأهداف، والوجدان الموجب، والتوقع، والاعتقاد.

ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الرجاء المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الباحث في هذا الجزء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

أولًا: الاندماج الأكاديمي:

يشير (Lamborn, et al., 1992, p.12) إلى أن الاندماج في السياق الأكاديمي هو الجهد النفسي للطلاب، واستثماراتهم investments نحو عملية التعلم، وفهم المعارف وإتقان المهارات التي تهدف إليها العملية التعليمية.

ويعرفه (Shernoff, et al., 2003, p.159) بأنه الاستثمار الذاتي والجهد الموجه نحو التعلم والفهم وإتقان المعرفة، وشعور الطلاب بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وقبول قيمها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها.

كما يرى (Klem & Connell, 2004, p.263) أن الاندماج الأكاديمي هو انتباه الطلاب والتزامهم بالمهام الدراسية، وإيجاد القيم الأصيلة فيما يُطلب منهم من مهام، وأداء الأعمال بحماس واجتهاد ومثابرة.

ويعرف (Clarke & Dimartino, 2004, p.20) الاندماج الأكاديمي بأنه تلك الجهود التي يبذلها الطلاب في الأنشطة الدراسية، من خلال التفاعل بين الطلاب والمعلمين والأنشطة الدراسية والظروف البيئية التعليمية.

ويعرفه (Schaufeli & Bakker, 2006, p.702) بأنه حالة ذهنية إيجابية لدى الفرد، وتتميز تلك الحالة بالحيوية، والتفاني، والاستغراق.

كما يشير (Coates, 2007, p.122) إلى أن الاندماج الأكاديمي بنية واسعة تشتمل على جوانب متعددة في خبرات الطالب مثل أنشطة التعلم التعاوني، والمشاركة في الأنشطة الدراسية الصعبة، وإقامة علاقات إيجابية مع المعلمين، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية، وإدراك دعم البيئة التعليمية.

ويرى (Gottschlag & Zollo, 2007, p.420) أن الاندماج الأكاديمي يمثل ناتج الدافعية الخارجية المتمثلة في المكافآت والحوافز الخارجية، والدافعية الداخلية المؤثرة في سلوك الطالب القائم على الرضا الذاتي self-satisfaction، كما أن الطلاب الأكثر اندماجًا عندما يواجهون مواقف فشل فإن استجابتهم تتصف بالاجتهاد والمثابرة واستخدام استراتيجيات فعالة للتعلم، كما أن لديهم دافعًا قويًا للتعلم يتأثر بتيسير العوامل البيئية والشخصية المختلفة.

ويعرفه (Christenson, et al., 2008, p.1101) بأنه انشغال الطلاب واهتمامهم بالتعلم والانتماء للمؤسسة التعليمية، وتحديد الهوية الأكاديمية، والمبادرة بالمشاركة في الأنشطة المدرسية لتحقيق أهدافها.

ويشير (Kuh, 2009, p.7) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتمثل في الوقت والجهد الذي يبذله الطالب في الأنشطة المرتبطة بأهداف المؤسسة التعليمية، والممارسات والسياسات التي تتبعها المؤسسة التعليمية لحث الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة.

ويرى (Schreiber & Yu, 2016, p.159) أن الاندماج الأكاديمي هو علاقة نجاح الطالب بما يتم توفيره له من أنشطة قابلة للتنفيذ وتؤثر على سلوك الطالب، والظروف المحيطة بالفرد داخل المؤسسة التعليمية والتي تعزز استمرارية الطالب، وتتضمن عملية اندماج الطالب أكاديميًا أربعة جوانب أساسية هي: اندماج الطالب في الأنشطة الهادفة، ومدى تفاعل الطالب مع المعلم والأقران، وإدراك الطالب للبيئة التعليمية، والمعلومات الشخصية عن الطالب.

ويعرف الباحث الاندماج الأكاديمي على أنه حالة إيجابية يكون فيها الطالب مدفوعًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بحماس ومثابرة واجتهاد، متفاعلًا مع زملائه ومعلميه، ولديه اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم ونحو المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

وقد اختلفت رؤى الباحثين في تحديد بنية الاندماج الأكاديمي وأبعاده؛ فقد حدد (Willms, 2003, p.18) بعدين أساسيين للاندماج الأكاديمي هما: البعد السلوكي behavioral ويشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، والبعد النفسي psychological ويشير إلى شعور الطالب بالانتماء للمؤسسة التعليمية وتقييم النتائج المدرسية.

ويشير (Jimerson, et al., 2003, p.12) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: الاندماج المعرفي ويشمل معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن ذواتهم وأقرانهم والمؤسسة التعليمية، والاندماج الوجداني ويشمل مشاعر الطلاب نحو الزملاء والمعلمين والمؤسسة التعليمية، والاندماج السلوكي ويشمل الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الطلاب داخل المؤسسة التعليمية مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

وحدد (Appleton, et al., 2006, p.430) أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي هي: البعد الأكاديمي الذي يتضمن الوقت المستغرق من قبل الطالب في إتمام المهام وإنجاز الواجبات الدراسية والثقة في الحصول على الشهادة الأكاديمية، والبعد السلوكي ويتضمن الحضور والمشاركة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة الدراسية، والبعد النفسي ويتضمن الشعور بالانتماء وتحديد الهوية والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفي ويتضمن التنظيم الذاتي للتعلم، وتقييم عملية التعلم، وتحقيق الأهداف الشخصية والاستقلالية.

ويشير (Schaufeli & Bakker, 2006, p.702) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: **الحيوية** وتتضمن المستويات العالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء الدراسة، وبذل الجهد والمثابرة في عمل الفرد، **والتفاني** ويتضمن الشعور بالأهمية والحماس والإلهام الذي يخبره الفرد في دراسته، وإيجاد عمل دراسي

يمثل تحديًا كافيًا بالنسبة له، **والاستغراق** ويتضمن مدى تركيز الطالب وانهماكه بسعادة في دراسته، ومرور الوقت سريعًا بينما يشعر الفرد وكأنه أسير لدراسته. ويتبنى الباحث الحالي هذا النموذج الثلاثي للاندماج الأكاديمي بأبعاده (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، ويقاس من خلال مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيًا: الشغف الأكاديمي:

تتعدد التعريفات الخاصة بمفهوم الشغف الأكاديمي؛ فيعرفه (Vallerand, et al., 2003, p.757) بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهمًا ويبذلون فيه الوقت والجهد.

ويعرفه (Zigarmi, et al., 2009, p.301) بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الفرد ومعتمدة على المعنى، تؤدي إلى حالة من السعادة الناتجة عن تكرار التقييم المعرفي والوجداني للأنشطة التي يحب أن يمارسها الفرد.

ويرى (Curran, et al., 2015, p.632) أن الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث تزود تلك الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس.

ويعد النموذج النظري لدراسة الشغف في السياقات المختلفة الذي قدمه (Vallerand, et al., 2003) من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف dualistic model of passion، ويتكون فيه الشغف من بعدين هما: **الشغف الانسجامي**؛ وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد متحكَّم فيه، يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشغف باندماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد دون وجود صراع بينها، **والشغف القهري**؛ وينشأ هذا

النوع من شعور داخل الفرد غير متحكَّم فيه، ويسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاندماج في نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى في حياته، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وعدم اندماجه في أي من الأنشطة (Vallerand, et al., 2003, p.757).

وتم بناء هذا النموذج في ضوء نظرية تحديد الذات self-determination theory، والتي تفترض وجود ثلاث حاجات أساسية يجب إشباعها لدى الفرد هي: الاستقلالية autonomy، والكفاءة competence، والارتباط relatedness، ويرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة بالفرد؛ فإذا كان الفرد يشارك بحرية في نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة، في هذه الحالة يصبح هذا النشاط شغفًا لدى الفرد (Lalande, et al., 2017, p.164)، ووفقًا لهذا النموذج يتم الشغف عبر ثلاث مراحل هي: اختيار الفرد لنشاط ما من بين الأنشطة المتاحة، وتقييم الفرد للنشاط الذي تم اختياره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد (Vallerand, 2015, p.14).

وعلى الرغم من أن الشغف ميل إيجابي لدى الفرد لممارسة ما يفضله من أنشطة يعتبرها مهمة في حياته، وأنه يعزز الدافعية، ويؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة وأداء أفضل في الأنشطة التي يندمج فيها، بالرغم من كل ذلك، فإن الأمر ليس كذلك في جميع الأحوال؛ لأنه قد يكون شغفًا أو ميلًا قهريًا وإصرارًا مفرطًا لممارسة النشاط، وهذا يؤيد الطبيعة الثنائية للشغف؛ فالشغف الانسجامي الذي يقع تحت سيطرة الفرد يجعل لديه حرية الاختيار عند الاندماج في النشاط، ويرتبط بالمشاعر الإيجابية والرضا عن النشاط، أما الفرد الذي يقع تحت تأثير وسيطرة الشغف القهري فإنه لا يمكنه متابعة الاندماج في

النشاط، ويفتقد القدرة على التركيز فيه، ويصاب بمشاعر سلبية مثل الصراع والشعور بالذنب (Vallerand, 2015, p.16) (Curan, et al., 2015, p.633).

ويرى الباحث أن هذا النموذج يوضح أن الشغف الأكاديمي قد يكون له آثار سلبية؛ فالفرد عند ممارسته لنشاط أكاديمي بحرية تامة ودون إجبار، يتكامل هذا النشاط مع مجالات الأنشطة الأكاديمية الأخرى ويتحكم الفرد في هذا النشاط، ويحدد موعد ممارسته وموعد الانتهاء منه أو التوقف عنه، ويترتب على ذلك نتائج إيجابية بالاندماج في النشاط بشكل جيد وكذلك بالأداء الأكاديمي الناجح في النشاط، **وفي المقابل** عندما يضطر الفرد ويُجبَر على نشاط أكاديمي دون رغبته لأسباب خارجية أو داخلية، فإن ذلك يترتب عليه نتائج سلبية قد تجعل الفرد يُحجم عن الاندماج في النشاط الأكاديمي، أو يمارس النشاط مع عدم الاستمتاع بالعمل، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي في النشاط.

ويفترض هذا النموذج أن الأفراد يقومون بأنشطة متنوعة وينهمكون فيها، منها ما يكون ممتعًا بالنسبة لهم ويقررون الاستمرار في ممارستها بصورة منتظمة مما يجعلها تندمج في مرحلة ما مع هوية الفرد فتصبح ذات قيمة عالية، وبالتالي تتحول هذه الأنشطة إلى أنشطة شغفية passional (Sheldon, 2002, p.67).

ويساهم الشغف الأكاديمي الانسجامي في استمرار الاندماج بسعادة في العمل، ويساعد في منع حدوث الخبرات التي تؤثر سلبًا على الفرد بسبب الصراع النفسي وعدم الراحة النفسية، ولا يُتوقَّع من الشغف القهري مثل هذه النتائج؛ فقد يؤدي هذا الشغف القهري إلى حدوث صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما يؤثر سلبًا على الفرد بشكل عام (Lyubomirsky, et al., 2005, p.809).

ويشير (Ryan & Deci, 2003, p.255) إلى أن ذوي الشغف الانسجامي في حالة منعهم من القيام بالأنشطة الشغفية، فإنهم يستطيعون التكيف مع الوضع القائم، والقيام بأداء أنشطة أخرى، كما يقومون بهذه الأنشطة بشكل جيد، ويتحكم ذوو الشغف

الانسجامي في نشاطهم الذي يقومون به، ويمكنهم اتخاذ القرار بعدم القيام بهذا النشاط في الوقت المناسب إذا اتضح لهم أن هذا النشاط يؤثر سلبًا عليهم، وهذا يعني أن الشغف الانسجامي يتميز بالمرونة.

بالإضافة لذلك، فإن أداء النشاط الشغفي بشكل انسجامي يسير بوتيرة معينة تجعل الشخص يندمج في النشاط الأكاديمي بحرية وإيجابية، وهذا يمكِّن الفرد من استخلاص المؤثرات الإيجابية دون تفكير في النتائج السلبية أو تأثيرات التوقعات السلبية على الفرد، وهذا يعني أن الشغف الانسجامي يؤدي إلى التفاعل مع التأثيرات الإيجابية والعمل على حماية الفرد من التأثيرات السلبية (Phillippe, et al., 2010, p.918).

من ناحية أخرى، فإن الشغف القهري يقود الفرد إلى الشعور بالتأثيرات السلبية مثل القلق والتوتر والإجهاد، كما أنه يجعل الفرد يشعر بأن الاندماج في أداء النشاط يحدث خارج إرادته وبشكل مفروض عليه، ونظرًا لارتفاع مستوى الجمود في حالة الشغف القهري وعدم القدرة على الاندماج في نشاط ذي شغف انسجامي، فإن هذا يؤدي إلى شعور الفرد بالتأثيرات السلبية المتمثلة في الانفعالات السلبية كالإحباط الذي يستمر لفترات طويلة، وقد تؤدي هذه التأثيرات السلبية إلى عدم قدرة الفرد على مواصلة ممارسة هذا النشاط (Vallerand, et al., 2003, p.758).

مما سبق يستنتج الباحث أن الطلاب ذوي الشغف الانسجامي قادرون على التركيز بشكل كبير على أعمالهم التي يقومون بأدائها، ولديهم قدرة عالية على التكيف مع الأوضاع المختلفة، والتحكم في الأنشطة التي يمارسونها، مما يزيد من مستوى اندماجهم في الأنشطة الأكاديمية، ويكون لذلك تأثيرات إيجابية عليهم فيما يخص أداءهم الأكاديمي، بينما يقف الشغف القهري عائقًا أمام الطلاب للحصول على نتائج إيجابية، وذلك بسبب ممارستهم لهذا النشاط دون إرادتهم سواء بضغوط خارجية أو داخلية، وبالتالي يؤدي هذا

إلى نتائج سلبية ترتبط بزيادة القلق والاكتئاب والإحباط، مما يؤثر سلبًا على مستوى اندماجهم في الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يؤثر سلبًا في أدائهم الأكاديمي.

وتوجد دراسات قليلة تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر؛ فقد هدفت دراسة (Mageau & Vallerand, 2007) إلى بحث تأثير الشغف (الانسجامي والقهري) على الاندماج في النشاط لدى (١٥٤) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كلًا من الشغف الانسجامي والشغف القهري يؤثر في الاندماج لدى الأفراد متمثلًا في تكرار ومقدار الوقت الذي يقضيه الفرد في ممارسة النشاط.

وسعت دراسة (Stoeber, et al., 2011) إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي (الانسجامي والقهري) والاندماج الأكاديمي (الحيوية، والتفاني، والاستغراق) لدى (١٠٥) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الشغف الانسجامي والشغف القهري يفسران التباين في الاندماج الأكاديمي، كما أن كلًا من بعدي الشغف الأكاديمي يتنبأ بأبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة.

وهدفت دراسة (Belanger & Ratelle, 2020) إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج كأحد متغيرات الوظيفية الأكاديمية academic functioning لدى (٤٦٠) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من الشغف الانسجامي والشغف القهري من ناحية والاندماج من ناحية أخرى.

ويتضح مما سبق قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما أن الدراسات التي تناولت تلك العلاقة توضح وجود علاقة بينهما، كما أن الشغف الأكاديمي يتنبأ بالاندماج الأكاديمي.

ثالثًا: التفاؤل:

تتعدد التعريفات الخاصة بالتفاؤل، فقد عرفه (Shorey, et al., 2003, p.686) بأنه اعتقاد الأفراد في مستقبلهم الإيجابي، ويظهر ذلك في مستوى منخفض من الضغوط النفسية والاكتئاب والقلق، في مقابل مستوى مرتفع من الهناء النفسي والرضا عن الحياة والوجدان الموجب.

ويعرفه (Tan & Tan, 2014, p.626) بأنه سمة مدركة تعكس توقع الفرد للنواتج الإيجابية في مواقف كثيرة، وترتبط إيجابيًا بالهناء النفسي وسلبيًا بالاكتئاب والوحدة النفسية.

ويرى (Sabouripour & Roslan, 2015, p.161) أن التفاؤل يعد ميلًا وراثيًا لتوقع الفرد نواتج مرغوبة ومفضلة في المستقبل.

ويشير (Mathur & Sharma, 2015, p.130) إلى أن التفاؤل سمة شخصية تعمل على تقليل الضغوط ومواجهة الشدائد وتوقع الأفضل.

ويرى (Kirmani, et al., 2015, p.264) أن التفاؤل مفهوم معرفي لمعتقد الفرد في النواتج الإيجابية، ويعتمد على تقديرات أو تقييمات منطقية وذهنية للنجاح المحتمل، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية للفرد.

ويشير التفاؤل إلى عملية تفكير الفرد حول أهدافه التي تتماشى مع دافعيته للتحرك بالطاقة الموجهة نحو الهدف، وطرق تحقيق الأهداف والمتمثلة في مسارات التخطيط لتحقيق هذه الأهداف (Saricam, 2015, p.686).

ويرى (Kapikiran & Acun-Kapikiran, 2016, p.2088) أن التفاؤل توقع عام لدى الفرد بوجود نواتج جيدة في المستقبل، ويتضمن مكونين أساسيين هما: التفاؤل الاستعدادي dispositional optimism، والتفاؤل المتعلم learned optimism.

والتفاؤل هو مكون دافعي ووجداني ومعرفي موجه نحو الهدف؛ حيث يحاول الشخص المتفائل تجنب النواتج السلبية، والسعي نحو النواتج الإيجابية المرغوبة، ويقوم بالأفعال والأنشطة التي تضمن له تحقيق هذه النواتج (Jahanara, 2017, p.452).

ويرى (Kes & Riziq, 2017, p.13) أن التفاؤل مفهوم نفسي يركز على توقعات الفرد وآماله وطموحاته في المستقبل.

ويعرف الباحث التفاؤل بأنه اعتقاد الفرد إيجابيًا فيما يتعلق بمستقبله، وهو ما يعكس توقعه للنواتج الإيجابية في المستقبل، واعتقاده في قدرته على القيام بالأفعال والأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه.

ويتصف الأشخاص المتفائلون بمجموعة من الخصائص منها انخفاض مستوى القلق لديهم، وارتفاع مستوى الرضا عن الحياة، والثقة والمثابرة في مواجهة التحديات، والشعور بالهناء الوجداني، واستخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط، والإنجاز الأكاديمي، والثقة في المستقبل، وزيادة مستوى الشغف بالتعلم، والدافعية العالية، والقدرة على إنجاز أو تحقيق الأهداف (Carver, et al., 2010, p.881) (أمينة عبد الفتاح، ٢٠١٦، ص١١٩) (Kes & Riziq, 2017, p.12).

رابعًا: الرجاء:

يعد مفهوم الرجاء من المفاهيم المهمة في علم النفس، ويعرفه (Snyder, et al., 1991, p.571) بأنه حالة دافعية موجهة تتميز بالشعور الناجح، وهو طاقة موجهة نحو أهداف الفرد وتخطيطه لتحقيق هذه الأهداف.

ويعرفه (Collins, 2007, p.257) بأنه اعتقاد الفرد في قدرته على إيجاد الطرق والأساليب والاستراتيجيات ومسارات التفكير والتحرك نحو أهداف الفرد.

ويشير (Luthans, et al., 2012, p.255) إلى أن الرجاء يعد حالة دافعية موجبة تعتمد على شعور الفرد الذي ينتج عن التفاعل الناجح بين العزم agency وقوة الإرادة willpower، والمسارات pathways.

ويرى (Koontz, 2016, p.23) أن الرجاء هو قدرة الأفراد على إيجاد طرق جديدة لتحقيق الأهداف، كما أن الرجاء يساعد الطلاب على التكيف مع مستويات الصعوبة الأكاديمي في المواقف الجديدة.

ويعرفه (Dixon, et al., 2017, p.56) بأنه قدرة الفرد المدركة لتنفيذ مسارات تحقيق الأهداف المستقبلية، ويعد الرجاء مفهومًا معرفيًا ودافعيًا يتضمن كيفية اختيار الفرد للأهداف، وتخطيطه لإنجاز تلك الأهداف، ودافعيته لإتمام هذه الأهداف، ومعتقداته عن قدرته على تحقيق هذه الأهداف.

ويشير (Jahanara, 2017, p.452) إلى أن الرجاء يتضمن المعلومات الخاصة بتوقعات الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف المهمة، وهو حالة معرفية تنتج عن تكامل كل من الدافع الموجه نحو الهدف (وهو العزم)، والتخطيط لطرق تحقيق الأهداف (وهي المسارات).

ويعرف الباحث الرجاء بأنه حالة إيجابية دافعية ومعرفية، تتضمن اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق الأهداف، ودافعيته لإنجازها، وتخطيطه لإيجاد الطرق والأساليب المختلفة لتحقيق الأهداف بنجاح.

ويرى (Dixon, 2017, p.56) أن الرجاء يتكون من مكونين أساسيين هما:

أ- العزم: ويشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على إتمام أهدافه، ويتضمن العزيمة والإصرار والمثابرة خلال عملية تحقيق الأهداف؛ فالطلاب ذوو العزم المرتفع هم أكثر مثابرة ودافعية لإتمام أهدافهم والاندماج في الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف، ويشتمل هذا المكون على معتقدات الفرد الإيجابية نحو قدرته على الوصول للأهداف، مما يزيد من دافعيته للسعي نحو تحقيق الأهداف.

ب- المسارات: وتشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على التخطيط لإيجاد طرق وأساليب الوصول للأهداف، وتتضمن قدرة الفرد على تخيل الطرق ووضع الخطط

المفصلة لإتمام الأهداف، وإيجاد مسارات بديلة لإتمام هذه الأهداف، بينما ينتج منخفضو المستوى في هذا المكون مسارات غامضة للوصول للأهداف غير الملائمة، ولا يستطيعون إنتاج مسارات بديلة لتحقيق الأهداف.

ويشير (Merolla, 2014, p.366) إلى أن كلا المكونين (العزم والمسارات) يساعدان الأفراد على الاستجابة الفعالة لمواجهة التحديات والتغلب على المشكلات، وذلك من خلال وضع الأهداف والتخطيط للتغلب على العوائق.

ويذكر (سيد عثمان، ١٩٨٩، ص١١) أن الرجاء هو الماسك للعناصر الحيوية في قلب الإنسان، وهو المحرك لها، وهو الحافز لها لتنمو وترقى، ويرد إلى هذا الرجاء الإنساني كل سعي الإنسان لصناعة مصيره، كما يتضمن الرجاء ثلاثة عناصر أساسية هي: الثقة، والوعي، والعمل.

وتشير (أميرة عبد المعطي، ٢٠١٠، ص١٠-١١) إلى أن الرجاء يتكون من:

أ- الثقة: وهي درجة التقييم الإيجابي للفرد تجاه ذاته وإمكاناته وقدرته على بذل الجهد، وإمكانية تحقيق الهدف، واطمئنان الفرد لتحقيق أهدافه المستقبلية، وتأمل إمكانات الواقع والمجتمع الذي يعيش فيه، والتأكد من فعالية الوسائل التي تؤدي إلى الهدف.

ب- الوعي: وهو إدراك الفرد لإمكانية تحقيق الهدف، وإيجاد أكبر عدد ممكن من بدائل تحقيق الأهداف، والاختيار واتخاذ القرار، وأن يكون الفرد مدركًا لكل ما يقوم به من تقييم وتجاوب مع الأحداث التي تواجهه، والنتائج التي يصل إليها، وإدراك قدرته على تحقيق الهدف.

ج- العمل: وهو قدرة الفرد على إيجاد خطط ووسائل ملائمة لمهاراته، ومدى مرونة الفرد في تحقيق الهدف تحت ظروف إيجابية وسلبية، ووضع وسائل بديلة عند مواجهة التحديات.

د- العزم: وهو تحرك الفرد نحو الهدف بقوة وإرادة وحماس ومثابرة، وقدرته على البدء والاستمرار في استخدام وسائل تحقيق الأهداف، وقدرته على زيادة الجهد المبذول في سبيل تحقيق الهدف.

ه- الأهداف: وتتضمن أي شيء يرغب الفرد في تحقيقه أو الحصول عليه، وتتسم تلك الأهداف بأنها محددة ودافعية ولها أهمية للفرد، وملائمة لجهده، ونابعة من الفرد ذاته.

و- الوجدان الموجب: وهو المشاعر الإيجابية أثناء متابعة الهدف ومواجهة العقبات لتحقيق الأهداف، وهذه المشاعر تتضمن الرضا الذاتي والاستمتاع بالتحدي والتمكن.

ز- الرغبة في الهدف: وهو شعور الفرد بالحاجة الشديدة إلى تحقيق الهدف مستقبلًا، والحرص عليه وطلبه والطمع في الحصول عليه.

ح- التوقع: وهو ترقب تحقيق الهدف في المستقبل، وانتظار أن يكون جهد الفرد فعالًا في التوصل للنتائج المرغوبة.

ط- الاعتقاد: وهو تسليم الفرد بصحة الهدف ووجوده في الواقع، وإمكانية تحقيقه، والشعور بصحة اعتقاد الفرد في الجهد المبذول للوصل إلى الهدف.

ويتصف ذوو الرجاء المرتفع بالقدرة على بذل الجهد، وتحفيز الذات وتشجيعها، وإيجاد الطرق والأساليب المتعددة للوصول للأهداف، وتقسيم المهمة الصعبة إلى مهام فرعية، وعدم الاكتئاب أو الاستسلام للقلق، والسعي نحو بلوغ الأهداف، كما أنهم يخبرون مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة، وتقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي، والمثابرة، مما يجعلهم قادرين على صياغة أهداف واضحة ومحددة، وتحديد مسارات متعددة لتحقيق الأهداف، واستخدام استراتيجيات بديلة عند عدم نجاح المسارات

المستخدمة (Shorey, et al., 2007, p.1918) (Feldman, et al., 2016, p.65).

وفيما يخص العلاقة بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي، يرى (Knoop, 2011, p.99) أنه عندما تولد الأنشطة الأكاديمية التي يشارك فيها الطلاب الرضا والسعادة والتفاؤل والرجاء والفخر، فإن ذلك يؤدي إلى شعور الطلاب بالدافعية المحفزة للمهام، والشغف، وزيادة الانتباه، وإظهار الضبط الذاتي لعملية التعلم الخاصة بهم، كما يؤدي ذلك إلى شعور الطلاب بالاندماج الأكاديمي والميل إلى بذل المزيد من الجهود الأكاديمية.

كما أشار (Vallerand & Houlfort, 2019, p.10) إلى أن الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والرجاء من المتغيرات المهمة التي تؤثر على الشغف الأكاديمي، ورغم ذلك فما زالت الدراسات التي تناولت تلك العلاقة قليلة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تتناول علاقة التفاؤل والرجاء بالشغف الأكاديمي والإسهام النسبي لكل من التفاؤل والرجاء في الشغف الأكاديمي.

وتوجد دراسات قليلة تناولت العلاقة بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي؛ فقد هدفت دراسة (Martin-Krumm, et al., 2014) إلى بحث العلاقة بين كل من الشغف والتفاؤل والرضا عن الحياة لدى (١١٤) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين كل من الشغف والتفاؤل والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة (Oriol, et al., 2016) إلى بحث العلاقة بين الإبداع الانفعالي، والدافعية الداخلية، والانفعالات الإيجابية (الامتنان والتفاؤل والحب والرجاء)، والاندماج الأكاديمي لدى (٤٢٨) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين جميع متغيرات الدراسة، كما أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بشكل

دال إحصائيًا بمستوى الانفعالات الإيجابية، بالإضافة لذلك فإن الانفعالات الإيجابية تتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالاندماج الأكاديمي.

وسعت دراسة (Rezaei, 2019) إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والشغف لدى (١٢٤) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التفاؤل والشغف، كما أن التفاؤل يتنبأ إيجابيًا بشكل دال إحصائيًا بالشغف.

وكان من بين أهداف دراسة (Kim, 2019) بحث العلاقة بين التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي لدى (٥٧٣) من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفاؤل والرجاء، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفاؤل والشغف الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الرجاء والشغف الأكاديمي، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح مما سبق قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي، كما أن الدراسات التي تناولت تلك العلاقة توضح وجود علاقة بينها، كما أن كلًا من التفاؤل والرجاء يتنبأ إيجابيًا بشكل دال إحصائيًا بالشغف الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود علاقة قوية بين كل من التفاؤل والرجاء، والشغف الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة قوية بين الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما أن الشغف الأكاديمي يمكن أن يؤدي دورًا وسيطًا بين المتغيرات المستقلة (التفاؤل والرجاء)، والمتغير التابع (الاندماج الأكاديمي)، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة تتضح قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما أنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت العلاقات السببية بين التفاؤل والرجاء (كمتغيرات مستقلة)، والشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طلاب الجامعة في نموذج تحليل مسار.

فروض الدراسة:

١- توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة.

٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبعدي الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٥-يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لكل من التفاؤل والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط (الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي، الشغف القهري") لدى طلاب الجامعة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج البحث الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية؛ حيث يوفر هذا المنهج معلومات عن طبيعة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة كما افترضها الباحث في النموذج البنائي المقترح وذلك بين

متغيرات التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة..

ثانيًا: العينة:

أ- العينة الاستطلاعية: اختار الباحث العينة الاستطلاعية من الطلاب المقيدين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس، في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، وبلغ عددهم (١٢٠) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٦٢) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٧٥)، وكان الهدف من هذه العينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية:

جدول (١) خصائص العينة الاستطلاعية

الفرقة	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الثالثة	علم النفس	٧	٣٦	٤٣
الثالثة	اللغة الانجليزية	١٨	٥٩	٧٧
	المجموع	٢٥	٩٥	١٢٠

ب- العينة الأساسية: اختار الباحث العينة الأساسية من الطلاب المقيدين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس، في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، وبلغ عددهم (٢١٢) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٥) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٧٣)، وكان الهدف من هذه العينة اختبار فروض الدراسة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية:

جدول (٢) خصائص العينة الأساسية

الفرقة	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الثالثة	علم النفس	١٢	٦٥	٧٧
الثالثة	اللغة الانجليزية	٢٢	١١٣	١٣٥
	المجموع	٣٤	١٧٨	٢١٢

ثالثًا: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدة مقاييس يمكن تناولها كما يلي:

١- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد Schaufeli & Bakker, 2006 وتعريب وتقنين الباحث):

يتكون المقياس من (١٧) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هي: الحيوية الأكاديمية (٦ مفردات)، التفاني الأكاديمي (٥ مفردات)، الاستغراق الأكاديمي (٦ مفردات)، وقام (Schaufeli & Bakker, 2006) بإجراء تحليل عاملي استكشافي وآخر توكيدي للمقياس وتوصل إلى وجود ثلاثة أبعاد له، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (GFI=0.95، AGFI=0.90، RMSEA=0.03، NFI=0.95، CFI=0.96)، وقام بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمته (٠,٨٨)، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

قام الباحث الحالي بترجمة المقياس ليناسب البيئة العربية، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (موافق بشدة)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة على بعد الحيوية الأكاديمية بين (٦ – ٣٠)، وعلى بعد التفاني

الأكاديمي بين (٥ – ٢٥)، وعلى بعد الاستغراق الأكاديمي بين (٦ – ٣٠)، وتتراوح درجة المقياس ككل بين (١٧ - ٨٥)، وكلما زادت درجة المفحوص في المقياس دل ذلك على ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لديه.

وقام الباحث بالتحقق من **الخصائص السيكومترية للمقياس** كما يلي:

أ- الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي[١]، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥ %).

الصدق العاملي:

تمهيدًا لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، قام الباحث أولًا بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠)، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted؛ وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

جدول (٣) ارتباط المفردات بدرجة بعد الحيوية الأكاديمية، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الحيوية الأكاديمية (معمل الثبات: ٠,٧٧٢)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
١	٠,٦٩٠	٠,٦٨٩

[١] **يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد، وجميعهم من قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس وهم: د/ محمد إسماعيل، د/ محمد هيبة، د/ زينب شعبان، د/ ياسمين عبد الغني، د/ وليد عاشور، د/ آمال فتحي، د/ محمد عبد العظيم، د/ مجدي شعبان.**

الحيوية الأكاديمية (معمل الثبات: ٠,٧٧٢)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٤	٠,٤٩١	٠,٧٤٥
٧	٠,٤٦٦	٠,٧٥١
١٠	٠,٤٥٤	٠,٧٥٥
١٣	٠,٤٦٣	٠,٧٥٢
١٦	٠,٥٤٢	٠,٧٣٢

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الحيوية الأكاديمية ٠,٧٧٢، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (٣) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (٤) ارتباط المفردات بدرجة بعد التفاني الأكاديمي، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

التفاني الأكاديمي (معمل الثبات: ٠,٨٩٥)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٢	٠,٧٠٨	٠,٨٧٩
٥	٠,٨٥٤	٠,٨٤٥
٨	٠,٨٢٢	٠,٨٥٤
١١	٠,٦٦٥	٠,٨٨٨
١٤	٠,٦٦٧	٠,٨٨٩

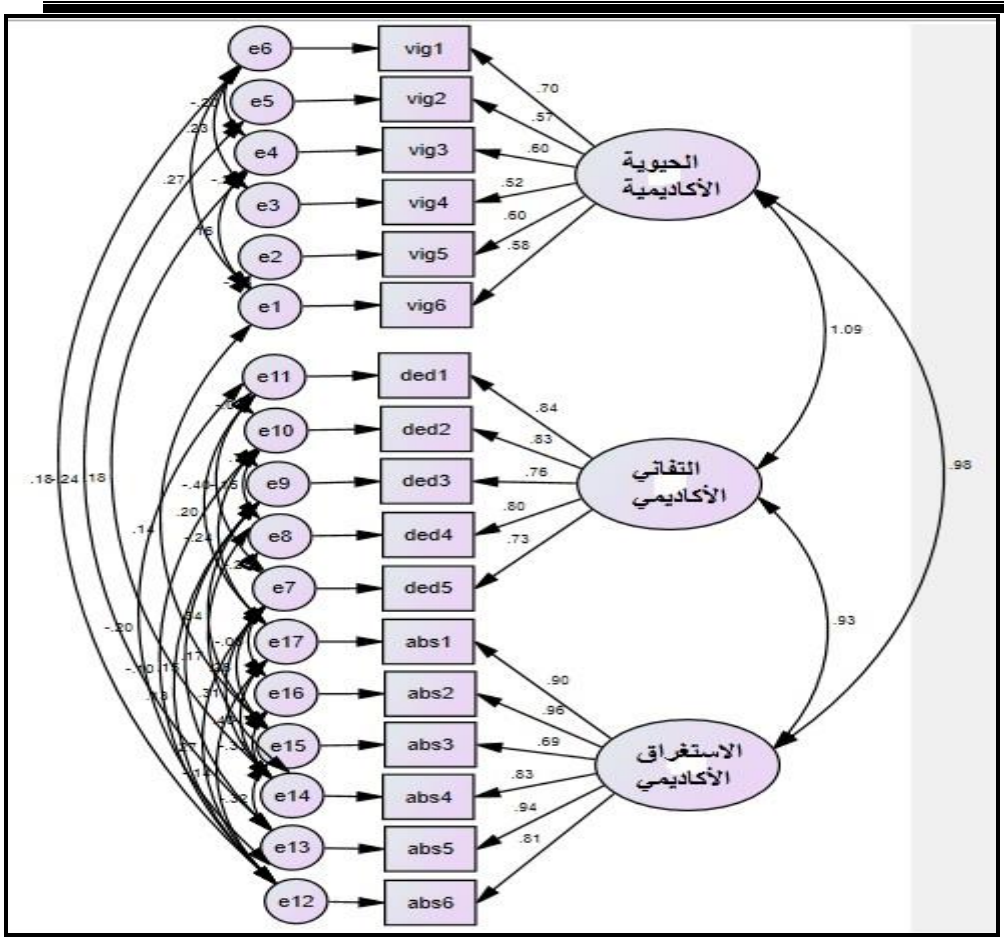
وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد التفاني الأكاديمي ٠,٨٩٥، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (٤) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (٥) ارتباط المفردات بدرجة بعد الاستغراق الأكاديمي، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الاستغراق الأكاديمي (معمل الثبات: ٠,٩٣٥)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٣	٠,٨٨١	٠,٩١٣
٦	٠,٨٧٩	٠,٩١٤
٩	٠,٦٩١	٠,٩٣٤
١٢	٠,٨٢٣	٠,٩٢١
١٥	٠,٨٨٩	٠,٩١٢

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الاستغراق الأكاديمي ٠,٩٣٥، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (٥) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بالدرجة الكلية للبعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

قام الباحث بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos 24 للتحقق من صدق البنية للمقياس، وتم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض، وتتشبع على كل منها مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ويوضح الشكل (٢) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي

ويوضح جدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عوامل الاندماج الأكاديمي الثلاثة:

جدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عوامل الاندماج الأكاديمي الثلاثة

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
الحيوية الأكاديمية	١- أشعر بالحيوية أثناء دراستي.	٠,٦٩٧	١,٣٣٠	٠,١٢٧	١٠,٤٨١	٠,٠١
	٤- أشعر بالقوة والنشاط أثناء دراستي.	٠,٥٧٠	١,٠٢٧	٠,١٣٢	٧,٧٨٥	٠,٠١
	٧- عندما أستيقظ في الصباح، أشعر بالرغبة في الدراسة.	٠,٦٠٠	٠,٩٤٣	٠,١٠٧	٨,٨٣٥	٠,٠١
	١٠- يمكنني الاستمرار في الدراسة لفترات طويلة.	٠,٥٢٠	٠,٩٥٢	٠,١٣١	٧,٢٣٩	٠,٠١
	١٣- لدى مرونة شديدة في دراستي.	٠,٦٠٠	١,٠٠٥	٠,١٣٧	٧,٣٣٣	٠,٠١
	١٦- في دراستي، أنا مثابر دائمًا حتى عندما لا تسير الأمور على ما يرام.	٠,٥٨٥	١			
التفاني الأكاديمي	٢- أجد العمل الذي أقوم به في دراستي مليئًا بالمعنى.	٠,٨٤٠	١,١١٧	٠,١٠٣	١٠,٨٠٧	٠,٠١
	٥- أشعر بالحماس تجاه	٠,٨٢٩	١,١٠٢	٠,٠٨٨	١٢,٤٩٣	٠,٠١

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ	النسبة	مستوى
	دراستي.					
	٨- دراستي مصدر للإلهام بالنسبة لي.	٠,٧٥٦	٠,٩٣٨	٠,٠٨٣	١١,٢٧٦	٠,٠١
	١١- أنا فخور بمجال دراستي.	٠,٧٩٧	١,٠٠٠	٠,٠٩٤	١٠,٦٠٨	٠,٠١
	١٤- مجال دراستي صعب بالنسبة لي.	٠,٧٣٢	١			
الاستغراق الأكاديمي	٣- يمر الوقت سريعًا أثناء دراستي.	٠,٩٠١	١,١٤٠	٠,٠٧٢	١٥,٧٩٦	٠,٠١
	٦- عندما أدرس، أنسى كل شيء آخر حولي.	٠,٩٥٧	١,١٧٦	٠,٠٦٣	١٨,٥٤٠	٠,٠١
	٩- أشعر بالسعادة عندما أدرس بشكل مكثف.	٠,٦٩٠	٠,٨١٤	٠,٠٧٣	١١,١١٩	٠,٠١
	١٢- أنا منغمس في دراستي	٠,٨٣٢	١,٠٥٥	٠,٠٧٢	١٤,٧٤٢	٠,٠١
	١٥- أشعر بالانزعاج أثناء الدراسة.	٠,٩٣٦	١,١٦٢	٠,٠٦٥	١٧,٨٧٧	٠,٠١
	١٧- من الصعب أن أفصل نفسي عن دراستي.	٠,٨١٣	١			

ويتضح من جدول (٦) أن جميع مفردات العوامل الثلاثة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وذات تشبعات مرتفعة.

ويوضح جدول (٧) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الاندماج الأكاديمي:

جدول (٧) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الاندماج الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
Chi-square كا٢ (CMIN)	١٤٨,٧٥٥	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	٠,٠١	
درجات الحرية DF	٨٤	
نسبة كا٢ CMIN/DF	١,٧٧١	صِغَر القيمة عن ٣
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٦٠	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٢٧	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨١	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥٧	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٨١	اقتراب القيمة من ١

بالرغم من اعتماد الدراسات على مربع كاي كأحد مؤشرات مطابقة النموذج المفترض للبيانات فإنه ينطوي على بعض أوجه القصور ولذلك ينصح باستعماله مع مؤشرات أخرى لحسن المطابقة؛ حيث يؤخذ عليه قيامه على افتراض وجود مطابقة تامة بين بيانات النموذج المفترض وبيانات العينة، وهو وضع مثالي يستحيل تحققه في الواقع؛ بينما توجد مؤشرات أخرى أكثر واقعية تقوم على افتراض مطابقة تقريبية، أو تقوم على مقارنة مطابقة النموذج المفترض بنماذج أخرى كالنموذج المستقل independent model أو النموذج المشبع saturated model، لذلك تستخدم

الدراسات الحديثة مؤشر نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية ويدل ذلك المؤشر على مطابقة جيدة للنموذج المفترض إذا كانت قيمته أقل من ٣ (Schumacker & Lomax, 2010, p.86).

يتضح من نتائج الجدول (٧) وجود مطابقة جيدة لبنية الاندماج الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ١٤٨,٧٥٥ وهي دالة إحصائيًا عند درجات حرية ٨٤، كما بلغت النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ١,٧٧١ وهي أقل من ٣، ومؤشرات جودة المطابقة (RMSEA=0.060، GFI=0.927، CFI=0.981، NFI=0.957، IFI=0.981) وهي في المدى المثالي، وبالتالي فإن بنية الاندماج الأكاديمي تشتمل على ثلاثة أبعاد هي الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من صدق البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي، قام الباحث بتقدير الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول (٨) الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الاندماج الأكاديمي

رقم المفردة	الحيوية الأكاديمية	رقم المفردة	التفاني الأكاديمي	رقم المفردة	الاستغراق الأكاديمي
١	**٠,٨١٦	٢	**٠,٨١٨	٣	**٠,٩٢١
٤	**٠,٦٧٠	٥	**٠,٩١٣	٦	**٠,٩١٨
٧	**٠,٦٢٨	٨	**٠,٨٨٩	٩	**٠,٧٠٥
١٠	**٠,٦٤٤	١١	**٠,٧٨٣	١٢	**٠,٨٨١
١٣	**٠,٦٣٦	١٤	**٠,٧٩٤	١٥	**٠,٩٢٦

رقم المفردة	الحيوية الأكاديمية	رقم المفردة	التفاني الأكاديمي	رقم المفردة	الاستغراق الأكاديمي
١٦	**٠,٧٠٠			١٧	**٠,٨٥٣

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٩) معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

العامل	معامل الارتباط
الحيوية الأكاديمية	**٠,٩٥٠
التفاني الأكاديمي	**٠,٩٦٦
الاستغراق الأكاديمي	**٠,٩٦٥

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ج- الثبات:

قام الباحث بتقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (١٠) ثبات عوامل مقياس الاندماج الأكاديمي والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباك
الحيوية الأكاديمية	٠,٧٧٢
التفاني الأكاديمي	٠,٨٩٥
الاستغراق الأكاديمي	٠,٩٣٥
المقياس ككل	٠,٩٥٦

ويتضح من خلال جدول (١٠) أن معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث كان معامل الثبات في عامل الحيوية الأكاديمية (٠,٧٧٢)، وفي عامل التفاني الأكاديمي (٠,٨٩٥)، وفي عامل الاستغراق الأكاديمي (٠,٩٣٥)، وللمقياس ككل (٠,٩٥٦).

والخلاصة أن مقياس الاندماج الأكاديمي ذو بنية ثلاثية الأبعاد، كما أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٢- مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد Vallerand, et al., 2003 وتعريب وتقنين الباحث):

يتكون المقياس من (١٤) مفردة تقيس بعدين هما: الشغف الانسجامي (٧ مفردات)، الشغف القهري (٧ مفردات)، وقام (Vallerand, et al., 2003) بإجراء تحليل عاملي استكشافي وآخر توكيدي للمقياس وتوصل إلى وجود بعدين له، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (NNFI=0.91، RMSEA=0.07، CFI=0.93)، وقام بحساب معامل الثبات لبعدي المقياس بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمته لبعد الشغف الانسجامي (٠,٧٩)، ولبعد الشغف القهري (٠,٨٩)، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

قام الباحث الحالي بترجمة المقياس ليناسب البيئة العربية، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل

(موافق بشدة)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين (٧ - ٣٥).

وقام الباحث بالتحقق من **الخصائص السيكومترية للمقياس** كما يلي:

أ-الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي[٢]، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥ %).

الصدق العاملي:

تمهيدًا لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، قام الباحث أولًا بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠)، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted؛ وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

[٢] **يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد، وجميعهم من قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس وهم: د/ محمد إسماعيل، د/ محمد هيبة، د/ زينب شعبان، د/ ياسمين عبد الغني، د/ وليد عاشور، د/ آمال فتحي، د/ محمد عبد العظيم، د/ مجدي شعبان.**

جدول (١١) ارتباط المفردات بدرجة بعد الشغف الانسجامي، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الشغف الانسجامي (معمل الثبات: ٠,٨٦٠)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
١	٠,٦١٩	٠,٨٤٢
٢	٠,٦٨٠	٠,٨٣٣
٣	٠,٦٥٣	٠,٨٣٧
٤	٠,٧٠٨	٠,٨٢٩
٥	٠,٦٣٢	٠,٨٤١
٦	٠,٦٠٨	٠,٨٤٤
٧	٠,٥٠٩	٠,٨٥٨

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الشغف الانسجامي ٠,٨٦٠، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (١١) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

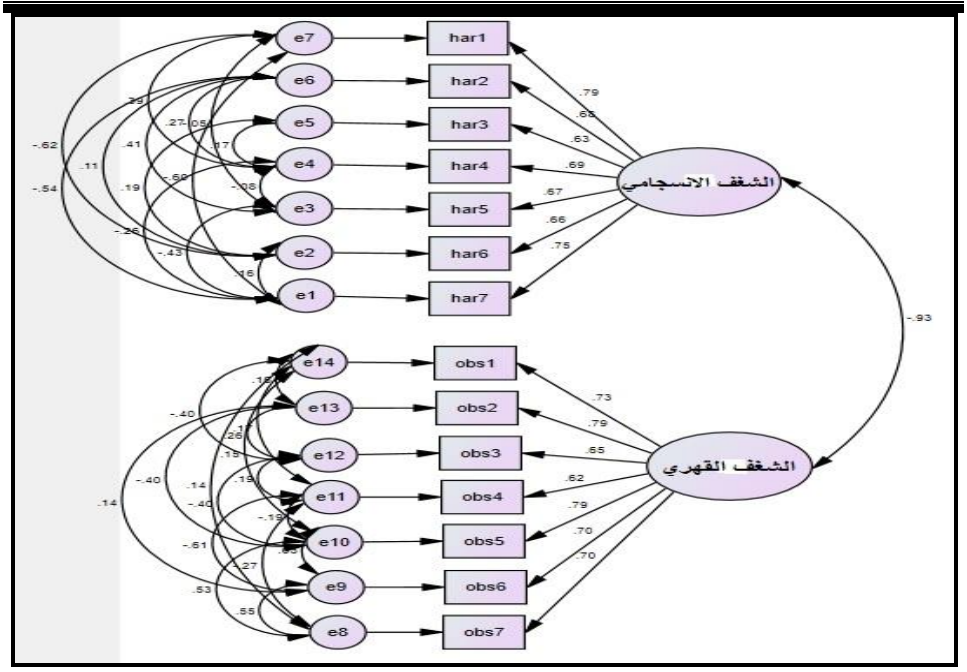
جدول (١٢) ارتباط المفردات بدرجة بعد الشغف القهري، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الشغف القهري (معمل الثبات: ٠,٨٧٤)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٨	٠,٧١٠	٠,٨٤٩
٩	٠,٧٥٩	٠,٨٤٢
١٠	٠,٥٣٦	٠,٨٧١
١١	٠,٤٩٦	٠,٨٧٣

الشغف القهري (معمل الثبات: ٠,٨٧٤)		
المفردة	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
١٢	٠,٦٨٨	٠,٨٥١
١٣	٠,٦٥٦	٠,٨٥٦
١٤	٠,٧٤٩	٠,٨٤٣

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الشغف القهري ٠,٨٧٤، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (١٢) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بدرجة البعد، ولا يوجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

قام الباحث بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos 24 للتحقق من صدق البنية للمقياس، وتم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضهما البعض، وتتشبع على كل منهما مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ويوضح الشكل (٣) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٣) البنية العاملية لمقياس الشغف الأكاديمي

ويوضح جدول (١٣) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عاملي الشغف الأكاديمي:

جدول (١٣) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عاملي الشغف الأكاديمي

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
الشغف الانسجامي	١- تتيح لي دراستي بالجامعة أن أعيش خبرات متنوعة.	٠,٧٨٥	١,٠٢٣	٠,١١٣	٩,٠١٢	٠,٠١
	٢- الأشياء الجديدة التي أكتشفها في دراستي بالجامعة تجعلني أقدر مجال دراستي أكثر.	٠,٦٧٨	٠,٨٦٦	٠,١١١	٧,٨٣٤	٠,٠١
	٣- تتيح لي دراستي بالجامعة المرور بخبرات لا تنسى.	٠,٦٢٥	٠,٧٦٢	٠,٠٨٨	٨,٧١١	٠,٠١

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة	مستوى
	٤- أثناء دراستي، أكتشف الصفات التي أحبها في نفسي.	٠,٦٨٧	٠,٨٩٨	٠,١٠٤	٨,٦٦٥	٠,٠١
	٥- ينسجم مجال دراستي مع الأنشطة الأخرى في حياتي.	٠,٦٧٤	٠,٧٥١	٠,٠٩٤	٨,٠٢٠	٠,٠١
	٦- لدى شغف بدراستي، لكنني مازلت أستطيع السيطرة عليه.	٠,٦٥٧	٠,٨٤٣	٠,٠٨٤	١٠,٠١٣	٠,٠١
	٧- أنا منزعج تمامًا من دراستي بالجامعة.	٠,٧٥٢	١			
الشغف القهري	٨- لا أستطيع الحياة بعيدًا عن دراستي.	٠,٧٢٨	١,٠٤٢	٠,١٠٠	١٠,٤٣٥	٠,٠١
	٩- الدافع للدراسة لدى قوي لدرجة أنني لا أستطيع الابتعاد عنها.	٠,٧٩٢	١,١٥٠	٠,١٠٩	١٠,٥١٠	٠,٠١
	١٠- أجد صعوبة في تخيل حياتي بدون الدراسة بالجامعة.	٠,٦٥٣	٠,٨٨٦	٠,١٠١	٨,٧٣٦	٠,٠١
	١١- أنا مرتبط بشكل عاطفي بمجال دراستي.	٠,٦١٥	٠,٨٥٠	٠,١١٥	٧,٣٨٣	٠,٠١
	١٢- أجد صعوبة في التحكم في حاجتي للدراسة بالجامعة.	٠,٧٨٦	١,١٣٠	٠,٠٧٦	١٤,٩٠٩	٠,٠١
	١٣- تكاد تكون دراستي بالجامعة تستحوذ على كل اهتمامي.	٠,٦٩٧	٠,٩٣٧	٠,٠٦٧	١٣,٩٧٠	٠,٠١
	١٤- ترتبط حالتي المزاجية بقدرتي على الدراسة بالجامعة.	٠,٦٩٥	١			

ويتضح من جدول (١٣) أن جميع مفردات العاملين دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وذات تشبعات مرتفعة.

ويوضح جدول (١٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الشغف الأكاديمي:

جدول (١٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الشغف الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ Chi-square (CMIN)	٥٧,٩٢١	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	غير دالة	
درجات الحرية DF	٤٦	
نسبة كا٢ CMIN/DF	١,٢٥٩	صِغَر القيمة عن ٣
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٣٥	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٤	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧٣	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩٤	اقتراب القيمة من ١

يتضح من نتائج الجدول (١٤) وجود مطابقة جيدة لبنية الشغف الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ٥٧,٩٢١ وهي غير دالة إحصائيًا، كما بلغت النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ١,٢٥٩ وهي أقل من ٣، ومؤشرات جودة المطابقة (RMSEA=0.035، CFI=0.994، NFI=0.973، IFI=0.994) وهي في المدى المثالي، وبالتالي فإن بنية الشغف الأكاديمي تشتمل على بعدين هما الشغف الانسجامي والشغف القهري.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من صدق البنية العاملية لمقياس الشغف الأكاديمي، قام الباحث بتقدير الاتساق الداخلي لمفردات عاملي المقياس (الشغف الانسجامي، والشغف القهري)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول (١٥) الاتساق الداخلي لعاملي مقياس الشغف الأكاديمي

رقم المفردة	الشغف الانسجامي	رقم المفردة	الشغف القهري
١	**٠,٧٣٥	٨	**٠,٧٩٩
٢	**٠,٧٧٩	٩	**٠,٨٣٥
٣	**٠,٧٥٣	١٠	**٠,٦٥٩
٤	**٠,٨٠١	١١	**٠,٦١٧
٥	**٠,٧٢٩	١٢	**٠,٧٨٤
٦	**٠,٧٢٥	١٣	**٠,٧٥٢
٧	**٠,٦٥١	١٤	**٠,٨٢٧

**** دال عند ٠,٠١**

ويتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عاملي المقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث بتقدير ثبات عاملي المقياس باستخدام ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (١٦) ثبات عاملي مقياس الشغف الأكاديمي

العامل	معامل ألفا كرونباك
الشغف الانسجامي	٠,٨٦٠
الشغف القهري	٠,٨٧٤

ويتضح من خلال جدول (١٦) أن معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث كان معامل الثبات في عامل الشغف الانسجامي (٠,٨٦٠)، وفي عامل الشغف القهري (٠,٨٧٤).

والخلاصة أن مقياس الشغف الأكاديمي ذو بنية ثنائية الأبعاد، كما أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٣- مقياس التفاؤل (إعداد محمود سعيد، ٢٠١٤):

يهدف المقياس إلى قياس توقع الفرد للنواتج الإيجابية المرغوبة في المستقبل أكثر من توقع النواتج السلبية غير المرغوبة، وبلغ عدد عبارات المقياس (١٣) عبارة تتم الإجابة عليها باستخدام طريقة ليكرت خماسي يمتد من "تنطبق تمامًا" (٥ درجات) إلى "لا تنطبق تمامًا (درجة واحدة)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس من (٦٥-١٣)، وقد قام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات؛ فقد اعتمد في حساب الصدق على آراء المحكمين، والصدق العاملي، وتم حساب الاتساق الداخلي، وتم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة الثبات (٠,٩١)، وبطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبلغت قيمة الثبات (٠,٩٢)، وقام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٠)، وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٩٢٤) وهو معامل ثبات مرتفع، وسوف يعتمد الباحث الحالي على هذا المقياس لتحديد درجة التفاؤل بالاعتماد على الدرجة الكلية للمقياس.

٤- مقياس الرجاء (إعداد أميرة عبد المعطي، ٢٠١٠):

يهدف المقياس إلى قياس الرجاء متمثلًا في الثقة، والوعي، والعمل، والعزم، والأهداف، والوجدان الموجب، والرغبة في الهدف، والتوقع، والاعتقاد، ويتكون المقياس من (١٣) موقفًا تتم الإجابة عليها باختيار بديل من بين ثلاثة بدائل للإجابة، ويحصل المفحوص على الدرجة (٣) أو (٢) أو (١)، ويتكون المقياس من بعدين هما: **أ- تحقيق الأهداف المرجوة**؛ ويشمل المواقف السبعة الأولى ويجمع أبعاد العمل والثقة والوعي

والتوقع والاعتماد والرغبة في الهدف، وتتراوح الدرجة فيه بين (٧- ٢١)، **ب- مواصفات الأهداف؛** ويشمل المواقف من (٨- ١٣) وتدور حول الشروط الواجب توافرها في الأهداف، وتتراوح الدرجة فيه بين (٦- ١٨)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس ككل من (١٣- ٣٩)، وقد قامت معدة المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وقام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٠)، وكانت قيمة معامل الثبات للبعد الأول (٠,٦٧٠)، وللبعد الثاني (٠,٦٤٤)، وللمقياس ككل (٠,٦٧١)، وهي قيم معاملات ثبات مرتفعة، وسوف يعتمد الباحث الحالي على هذا المقياس لتحديد درجة بعدي الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) من خلال درجة كل منهما في المقياس.

رابعًا: إجراءات الدراسة:

١- تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية (مقياس الاندماج الأكاديمي، مقياس الشغف الأكاديمي، مقياس التفاؤل، مقياس الرجاء) على عينة الدراسة الأساسية.

٢- تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب على أدوات الدراسة.

٣- حساب العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة) في نموذج تحليل مسار باستخدام برنامج Amos 24.

٤- استخراج أفضل نموذج من هذه المتغيرات.

٥- اختبار التأثير المباشر لكل من التفاؤل والرجاء ببعديه في بعدي الشغف الأكاديمي، وكذلك التأثير المباشر لبعدي الشغف الأكاديمي في أبعاد الاندماج الأكاديمي.

٦- اختبار التأثير غير المباشر لكل من التفاؤل والرجاء ببعديه في أبعاد الاندماج الأكاديمي من خلال المتغير الوسيط من خلال المتغير الوسيط (الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي، الشغف القهري").

٧- مناقشة النتائج وتفسيرها.

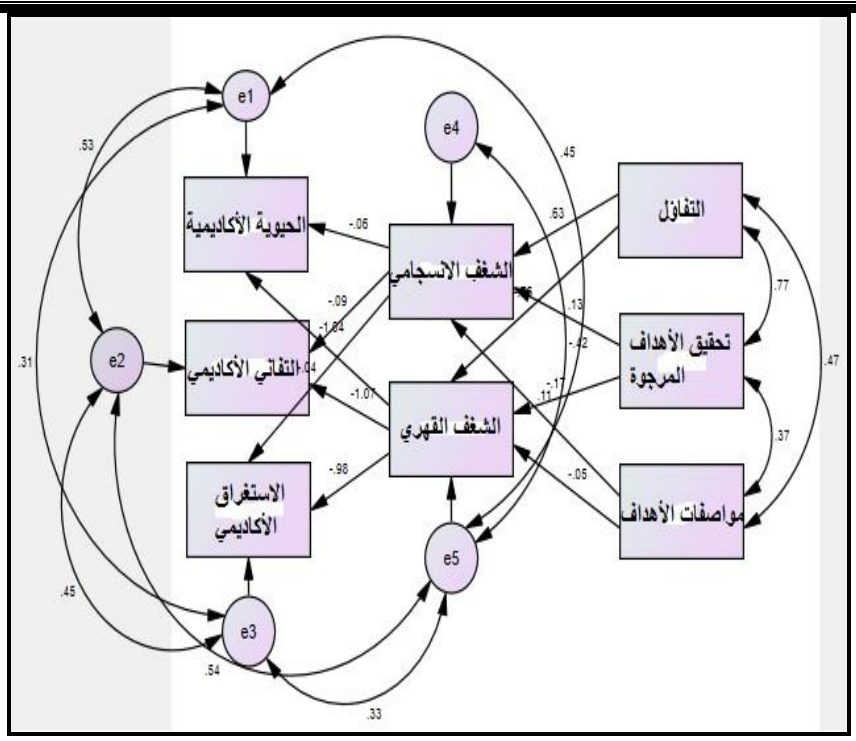
خامسًا: نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث بتطبيق أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (Amos 24)، لنمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة (التفاؤل، تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، والمتغيرات الوسيطة (الشغف الانسجامي، الشغف القهري)، والمتغيرات التابعة (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي).

وكان أفضل نموذج تم استخراجه للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات يمكن توضيحه في الشكل التالي:



شكل (٤) النموذج المستخرج للعلاقات بين المتغيرات المستقلة (التفاؤل، تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، والمتغيرات الوسيطة (الشغف الانسجامي، الشغف القهري)، والمتغيرات التابعة (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي)

ويمكن توضيح نتائج هذا النموذج على النحو التالي:

جدول (١٧) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقات السببية بين التفاؤل والرجاء كمتغيرات مستقلة والشغف الأكاديمي كمتغير وسيط والاندماج الأكاديمي كمتغير تابع

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ Chi-square (CMIN)	٣,٨١٨	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	غير دالة إحصائيًا	
درجات الحرية DF	٦	
نسبة كا٢ CMIN/DF	٠,٦٣٦	صِغَر القيمة عن ٣
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	صفر	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٦	اقتراب القيمة من ١
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٩٧٣	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٨	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١	اقتراب القيمة من ١

يتضح من نتائج الجدول جودة مطابقة نموذج تحليل المسار مع بيانات عينة الدراسة، وهذا أفضل نموذج يمكن استخراجه؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ٣,٨١٨ وهي غير دالة إحصائيًا عند درجات حرية ٦، كما بلغت النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ٠,٦٣٦ وهي أقل من ٣، ومؤشرات جودة المطابقة (RMSEA=0،

GFI=0.996، AGFI=0.973، CFI=1، NFI=0.998، IFI=1) وهي في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات العينة، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة كما يلي:

جدول (١٨) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس بين التفاؤل، وبعدي الرجاء كمتغيرات مستقلة، وبعدي الشغف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة

مسار التأثير		الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى	المعياري	غير المعياري			
التفاؤل	الشغف الانسجامي	٠,٦٢٩	٠,٣٣٤	٠,٠٣٦	٩,١٨٤	٠,٠١
التفاؤل	الشغف القهري	٠,٧٦١-	٠,١٨٢-	٠,٠٠٩	١٩,٩٤٦-	٠,٠١
تحقيق الأهداف المرجوة	الشغف الانسجامي	٠,١٣٣	٠,٥٣٣	٠,٢٦١	٢,٠٤٥	٠,٠٥
مواصفات الأهداف	الشغف الانسجامي	٠,١١٥	٠,٤٨٤	٠,١٩٩	٢,٤٣٧	٠,٠٥
تحقيق الأهداف المرجوة	الشغف القهري	٠,١٧١-	٠,١٨٢-	٠,٠٦٢	٤,٩٨٨-	٠,٠١
مواصفات الأهداف	الشغف القهري	٠,٠٤٦-	٠,٠٨٧-	٠,٠٤٧	١,٨٤٩-	غير دال

مسار التأثير		الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى	المعياري	غير المعياري			
الشغف الانسجامي	الحيوية الأكاديمية	٠,٠٥٧-	٠,٠٢٥-	٠,٠٢٦	٠,٩٧٣-	غير دال
الشغف القهري	الحيوية الأكاديمية	١,٠٤١-	١,٠٣١-	٠,٠٦٢	١٦,٦٧٧-	٠,٠١
الشغف الانسجامي	التفاني الأكاديمي	٠,٠٨٨-	٠,٠٦٠-	٠,٠٤٦	١,٢٩١-	غير دال
الشغف القهري	التفاني الأكاديمي	١,٠٧٠-	١,٦٠٨-	٠,١١٠	١٤,٦٥٨	٠,٠١
الشغف الانسجامي	الاستغراق الأكاديمي	٠,٠٣٧-	٠,٠٣١-	٠,٠٥٩	٠,٥٣١-	غير دال
الشغف القهري	الاستغراق الأكاديمي	٠,٩٧٦-	١,٨٢٠-	٠,١٤٠	١٢,٩٧٣-	٠,٠١

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة".

يتضح من خلال نتائج الجدول (١٨) تحقق الفرض الثاني كليًا؛ حيث كان هناك تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفاؤل على الشغف الانسجامي، بينما كان التأثير سالبًا ودالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفاؤل على الشغف القهري، ويتضح من ذلك أنه كلما ارتفع مستوى التفاؤل؛ أي كلما كانت توقعات الطلاب للمستقبل إيجابية، وكان لديهم اعتقاد بكفاءتهم الشخصية على تحقيق آمالهم وطموحاتهم في المستقبل، فإنه يصبح لديهم ميل قوي نحو الأنشطة الأكاديمية التي يمارسونها ويجدونها مهمة ويبذلون فيها الوقت والجهد، كما أن هذا التفاؤل يجعل الطلاب يمارسون أنشطتهم الأكاديمية بحرية ودون ضغوط خارجية أو داخلية، وفي المقابل كلما انخفض مستوى التفاؤل لدى الطلاب وكانت توقعاتهم سلبية بالنسبة للمستقبل، ولم يكن لديهم اعتقاد في

كفاءتهم الشخصية على تحقيق الآمال والطموحات الخاصة بهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعورهم بانفعالات سلبية مثل القلق والتوتر والإجهاد بسبب ممارستهم لأنشطة أكاديمية دون إرادتهم بضغوط خارجية أو داخلية، وبشكل لا يستطيعون فيه التحكم في هذه الأنشطة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث يشير (Knoop, 2011, p.99) أنه عندما تولد الأنشطة الأكاديمية التي يشارك فيها الطلاب الرضا والسعادة والتفاؤل والرجاء والفخر، فإن ذلك يؤدي إلى شعور الطلاب بالدافعية المحفزة للمهام، والشغف، وزيادة الانتباه، وإظهار الضبط الذاتي لعملية التعلم الخاصة بهم، كما يؤدي ذلك إلى شعور الطلاب بالاندماج الأكاديمي والميل إلى بذل المزيد من الجهود الأكاديمية.

ويرى الباحث أن التفاؤل بما يوفره للفرد من حالة إيجابية تتضمن توقعات الطلاب الإيجابية لما سيحدث في المستقبل، فهو بذلك يعد من مصادر الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب والتي تجعلهم يتصفون بالشغف الانسجامي وهو الذي يؤدي إلى ممارستهم للأنشطة الأكاديمية التي يحبونها بحرية مما يؤثر إيجابيًا على مستوى أدائهم في هذه الأنشطة، بينما عندما يحدث العكس ويقل مستوى التفاؤل لديهم فإن هذا يؤدي إلى اتصافهم بالشغف القهري وهو الذي يؤدي إلى ممارستهم للأنشطة الأكاديمية دون رغبتهم مما يؤثر سلبًا على مستوى الأداء الأكاديمي لديهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Martin-Krumm, et al., 2014) من قدرة التفاؤل على التنبؤ بالشغف الأكاديمي، ودراسة (Rezaei, 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين التفاؤل والشغف الأكاديمي، ودراسة (Kim, 2019) التي توصلت إلى أن التفاؤل يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالشغف الأكاديمي.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبعدي الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على بعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لدى طلاب الجامعة".

يتضح من خلال نتائج الجدول (١٨) تحقق الفرض الثالث جزئيًا؛ حيث كان هناك تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعد الشغف الانسجامي، وتأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعد الشغف القهري، كما يوجد تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لبعد مواصفات الأهداف على بعد الشغف الانسجامي، ويتضح من ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الرجاء؛ أي كلما كان الفرد واثقًا في إمكاناته وقدراته على تحقيق أهدافه، وقدرته على تحديد البدائل والمسارات المختلفة للوصول إلى الهدف واتخاذ القرار المناسب وبذل الجهد لتحقيق أهدافه، فإن ذلك يؤدي إلى وجود ميل قوي لديه لممارسة الأنشطة الأكاديمية المحببة إليه، وهذا يجعله يمارس هذه الأنشطة برغبته ويتحكم فيها كيفما شاء، وعلى الجانب الآخر، كلما انخفض مستوى الرجاء وكان الفرد غير واثق في قدرته على تحقيق أهدافه، وغير قادر على التخطيط وإيجاد البدائل المختلفة للوصول للأهداف، فإن ذلك يؤدي إلى ممارسة الفرد لأنشطة أكاديمية رغمًا عنه وبدون تحكم منه، مما يؤثر سلبًا على حالته الانفعالية وبالتالي على أدائه الأكاديمي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث يتضح دور الرجاء في أنه يجعل الفرد لديه ثقة في إمكاناته وقدرة التخطيط للوصول للأهداف بطرق متعددة، فإن ذلك يؤدي إلى ممارسة الفرد للأنشطة الأكاديمية بحرية ودون ضغوط مما يؤدي إلى تأثيرات إيجابية للفرد فيما يخص انفعالاته وأدائه الأكاديمي؛ حيث يشير (Knoop, 2011, p.99) أنه عندما تولد الأنشطة الأكاديمية التي يشارك فيها الطلاب الرضا والسعادة والتفاؤل والرجاء والفخر، فإن ذلك يؤدي إلى شعور الطلاب

بالدافعية المحفزة للمهام، والشغف، وزيادة الانتباه، وإظهار الضبط الذاتي لعملية التعلم الخاصة بهم، كما يؤدي ذلك إلى شعور الطلاب بالاندماج الأكاديمي والميل إلى بذل المزيد من الجهود الأكاديمية.

ويرى الباحث أن الرجاء بما يتضمنه من حالة دافعية موجبة تتضمن اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق الأهداف، ودافعيته لإنجازها، وتخطيطه لإيجاد الطرق والأساليب المختلفة لتحقيق الأهداف بنجاح، فهو بذلك يعد من مصادر الانفعالات الإيجابية لدى الفرد والتي تجعله يتصف بالشغف الانسجامي وهو الذي يؤدي إلى ممارسة الأنشطة الأكاديمية التي يحبها بحرية مما يؤثر إيجابيًا على مستوى أدائه في هذه الأنشطة، بينما عندما يحدث العكس ويقل مستوى الرجاء لديه فإن هذا يؤدي إلى اتصافه بالشغف القهري وهو الذي يؤدي إلى ممارسته للأنشطة الأكاديمية دون رغبة منه مما يؤثر سلبًا على مستوى أدائه الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Vallerand & Houlfort, 2019) من تأثير الرجاء وتنبؤه بشكل دال إحصائيًا بالشغف الأكاديمي، ودراسة (Kim, 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين الرجاء والشغف الأكاديمي.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبعدي الشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة".

يتضح من خلال نتائج الجدول (١٨) تحقق الفرض الرابع جزئيًا؛ حيث كان هناك تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي)، ويتضح

من ذلك أنه كلما كان الفرد يمارس الأنشطة الأكاديمية دون إرادته بسبب ضغوط شخصية أو اجتماعية، وبشكل لا يستطيع فيه التحكم في هذه الأنشطة، مما يجعله يشعر بانفعالات سلبية مثل القلق والتوتر والإجهاد، فإن هذا يؤدي إلى انخفاض مستوى الطاقة والحيوية والنشاط والمرونة العقلية والمثابرة، وكذلك عدم الشعور بالأهمية والحماس وعدم التركيز أثناء ممارسة هذه الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يؤثر ذلك سلبًا على مستوى اندماج الفرد في الأنشطة الأكاديمية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث إن الشغف القهري يقود الفرد إلى الشعور بالتأثيرات السلبية مثل القلق والتوتر والإجهاد، كما أنه يجعل الفرد يشعر بأن الاندماج في أداء النشاط يحدث خارج إرادته وبشكل مفروض عليه، ونظرًا لارتفاع مستوى الجمود في حالة الشغف القهري وعدم القدرة على الاندماج في نشاط ذي شغف انسجامي، فإن هذا يؤدي إلى شعور الفرد بالتأثيرات السلبية المتمثلة في الانفعالات السلبية كالإحباط الذي يستمر لفترات طويلة، وقد تؤدي هذه التأثيرات السلبية إلى عدم قدرة الفرد على مواصلة ممارسة هذا النشاط (Vallerand, et al., 2003, p.758).

ويرى الباحث أن الفرد عندما يضطر ويُجبر على نشاط أكاديمي دون رغبته لأسباب خارجية أو داخلية، فإن ذلك يترتب عليه نتائج سلبية ترتبط بانخفاض دافعية الفرد وثابرته وبذله للجهد في النشاط الأكاديمي، مما يجعل الفرد يُحجم عن الاندماج في النشاط الأكاديمي، أو يمارس النشاط مع عدم الاستمتاع بالعمل، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي في النشاط.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Mageau & Vallerand, 2007) من وجود تأثير دال إحصائيًا للشغف القهري على الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الحيوية والتفاني والاستغراق)، ودراسة (Stoeber, et al., 2011) التي توصلت إلى أن الشغف القهري يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالاندماج

الأكاديمي بأبعاده الثلاثة، ودراسة (Belanger & Ratelle, 2020) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين الشغف القهري والاندماج الأكاديمي.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: " يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لكل من التفاؤل والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط (الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي، الشغف القهري") لدى طلاب الجامعة.".

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام طريقة Bootstrap في تحليل المسار للتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة لكل من التفاؤل والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط (الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي، الشغف القهري")، ويتضح من نتائج تحليل المسار وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاؤل على التفاني الأكاديمي بوزن انحداري معياري قدره (٠,٧٥٩)، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاؤل على الاستغراق الأكاديمي بوزن انحداري معياري قدره (٠,٧٢٠)، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفاؤل على الحيوية الأكاديمية بوزن انحداري معياري قدره (٠,٧٥٧)، وذلك كله من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي والشغف القهري)، ويتضح من ذلك أنه كلما ارتفع مستوى التفاؤل؛ أي كلما كانت توقعات الطلاب للمستقبل إيجابية، وكان لديهم اعتقاد بكفاءتهم الشخصية على تحقيق آمالهم وطموحاتهم في المستقبل، فإن هذا يؤدي إلى ممارسة الطلاب للأنشطة الأكاديمية بحرية ودون ضغوط وبتحكم كامل منهم، مما يؤدي بالتبعية

إلى ارتفاع مستوى الطاقة والحيوية والنشاط والمرونة العقلية والمثابرة، وكذلك الشعور بالأهمية والحماس والتركيز والإلهام أثناء ممارسة هذه الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يؤثر ذلك إيجابيًا على مستوى اندماج الفرد في الأنشطة الأكاديمية.

وفي المقابل كلما انخفض مستوى التفاؤل لدى الطلاب وكانت توقعاتهم سلبية بالنسبة للمستقبل، ولم يكن لديهم اعتقاد في كفاءتهم الشخصية على تحقيق الآمال والطموحات الخاصة بهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعورهم بانفعالات سلبية مثل القلق والتوتر والإجهاد بسبب ممارستهم لأنشطة أكاديمية دون إرادتهم بضغوط خارجية أو داخلية، وبشكل لا يستطيعون فيه التحكم في هذه الأنشطة، مما يؤدي بالتبعية إلى انخفاض مستوى الطاقة والحيوية والنشاط والمرونة العقلية والمثابرة، وكذلك عدم الشعور بالأهمية والحماس وعدم التركيز أثناء ممارسة هذه الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يؤثر ذلك سلبًا على مستوى اندماج الفرد في الأنشطة الأكاديمية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث يشير (Siu, et al., 2014, p.980) إلى أن السمات الإيجابية لدى الطلاب مثل المثابرة والتفاؤل والرجاء وغيرها قد تعزز من حب الطلاب وشغفهم بالدراسة، والذي بدوره يزيد من اندماج الطلاب في العملية التعليمية، ويحسن من مستوى أدائهم الدراسي، ويساعد على تحقيق الأهداف التربوية. كما يوضح (Sweetman & Luthans, 2010, p.55) أن الأفراد الذين يتسمون بالعديد من سمات الشخصية الإيجابية يتعاملون بشكل أفضل مع المتطلبات والتحديات التي تواجههم في الدراسة، وتجعلهم يحققون معدلات أعلى في التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أن التفاؤل بما يوفره للفرد من حالة إيجابية تتضمن توقعات الطلاب الإيجابية لما سيحدث في المستقبل، فهو بذلك يعد من مصادر الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب والتي تجعلهم يمارسون الأنشطة الأكاديمية التي يحبونها بحرية مما يزيد مستوى دافعيتهم ومرونتهم العقلية ومثابرتهم، وهو ما يؤثر إيجابيًا على مستوى

اندماجهم في هذه الأنشطة، بينما عندما يحدث العكس ويقل مستوى التفاؤل لديهم فإن هذا يؤدي إلى ممارستهم للأنشطة الأكاديمية دون رغبتهم مما يقلل مستوى دافعيتهم ومرونتهم العقلية ومثابرتهم، وهو ما يؤثر سلبًا على مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم.

خلاصة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لبعد مواصفات الأهداف على الشغف الانسجامي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، بالإضافة لذلك توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري).

توصيات وبحوث مقترحة:

- الاهتمام ببث روح التفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة لما لهما من تأثيرات إيجابية نفسية واجتماعية وأكاديمية عليهم.
- ضرورة توافر المناخ الإيجابي للدراسة داخل الجامعة، وتعريف الطلاب بكيفية الاندماج مع الدراسة، وتدريبهم على مواجهة العوائق والتحديات الدراسية.

-دراسة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والاندماج الأكاديمي.

-دراسة طولية للشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة عبر سنوات الدراسة.

-دراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتكيف الأكاديمي.

قائمة المراجع

أميرة أحمد عبد المعطي (٢٠١٠). *العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

أمينة عبد الفتاح عبد الله (٢٠١٦). الإسهام النسبي للتفاؤل والرجاء في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٩٢ (٢٦)، ٩٧- ١٥١.

سيد أحمد عثمان (١٩٨٩). *التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي* ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود سعيد عطية (٢٠١٤). *التفاؤل وفاعلية الذات وعلاقتهما باستراتيجيات صنع القرار الأكاديمي وفعاليته، دراسة في نمذجة العلاقات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

Abdullah, M. C., Teoh, H. C., Roslan, S., & Uli, J. (2015). Student engagement: Concepts, development, and application in Malaysian universities. *Journal of Educational and Social Research*, *5*(2), 275-287.

Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, *7*(4), 47-56.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student

Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, *44*(5), 427-445.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in University: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 1-20.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, *30*(7), 879-889.

Chaves, C. (2003). *Student involvement in the community college setting*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477911.pdf.

Chi, U. J. (2014). *Classroom engagement as a proximal lever for student success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us*. Doctoral dissertation, Portland State University.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In P. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1099-1120). Washington D. C: National Association of School Psychologists.

Clarke, J., & DiMartino, J. (2004). A personal prescription for engagement. *Principal Leadership*, *4*(8), 19-23.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 121-141.

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & 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.

Dixson, D., Worrell, F., & Mello, Z. (2017). Profiles of hope: How clusters of hope relate to school variables. *Learning and Individual Differences, 59*,55-64.

Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, *31*(2), 63-74.

Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publishers.

Gottschalg, O., & Zollo, M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. *Academy of management review*, *32*(2), 418-437.

Ho, V. T., & Astakhova, M. N. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when

passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, *71*(7), 973-1000.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 703-718.

Jaafar, F. M., Hashim, R. A., & Ariffin, T. F. T. (2012). Malaysian university student learning involvement scale (MUSLIS): Validation of a student engagement model. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *9*, 15-30.

Jahanara, M. (2017). Optimism, hope, and mental health: Optimism, hope, psychological well-being and psychological distress among students, University of Pune, India. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, *11*(8), 452-455.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, *8*(1), 7-27.

Kapikiran, S., & Acun-Kapikiran, N. (2016). Optimism and psychological resilience in relation to depressive symptoms in university students: Examining the

mediating role of self-esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(6), 2087-2110.

Kes, D. & Riziq, F. (2017). Optimism as psychological predictor among women. *International Conference on Special Science Research, 5,*11-20.

Kiema-Junes, H. K., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *18*(50), 77-100.

Kim, K. T. (2019). A mediating effect of positive psychological capital on the relationship between academic grit and academic burnout perceived by high school students. *Journal of the Korea Convergence Society, 10*(6), 219-225.

Kirmani, M. N., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, resilience, and subjective well-being among college going adolescent girls. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, *2*(1), 262-270.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*, 262-273.

Knoop, H. H. (2011). Education in 2025: How positive psychology can re-vitalize education. In S. I. Donaldson, M. Csikzentmihalyi, and J. Nakura (Eds.), *Applied Positive Psychology* (pp. 97-116). New York: Routledge.

Koontz, R. (2016). *Psychological capital as predicator of student performance and persistence: An exploratory study.* Doctoral dissertation, faculty of the falls school of business, Anderson university.

Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, *2009*(141), 5-20.

Lalande, D., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Verner-Filion, J., Laurent, F. A., Forest, J., & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality*, *85*(2), 163-178.

Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Cefai, C., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12

countries. *School Psychology Quarterly*, *29*(2), 213-232.

Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, *87*(5), 253-259.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, *131*(6), 803-855.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2007). The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect. *Motivation and Emotion*, *31*(4), 312-321.

Mathur, R., & Sharma, R. (2015). Academic stress in relation with optimism and resilience. *International Research Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, *1*(7), 129-134.

Merolla, A. J. (2014). The role of hope in conflict management and relational maintenance. *Personal Relationships*, *21*(3), 365-386.

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, *7*(1243), 1-9.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of personality and social psychology*, *98*(6), 917-932.

Rezaei, M. (2019). Relationship of optimism and Passion with entrepreneurial intention of agricultural students at university of Tarbiiat Modarres. *Journal of Agricultural Education Administration Research, 49*, 145-160.

Russell, B., & Slater, G. R. (2011). Factors that encourage student engagement: Insights from a case study of 'first time' students in a New Zealand university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *8*(1), 7-21.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on

internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (p. 253–272). New York: The Guilford Press.

Sabouripour, F. & Roslan, S. (2015). Resilience, optimism, and social support among international students. *Asian Social Science,11*(15), 159-170.

Sariçam, H. (2015). Subjective happiness and hope. *Universitas Psychologica*, *14*(2), 685-694.

Schreiber, B., & Yu, D. (2016). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance. *South African Journal of Higher Education*, *30*(5), 157-175.

Schumacker, R. & Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, *3*(1), 71-92.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a

cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716.

Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.65-86). New York: University of Rochester Press.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 158-176.

Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22,* 685-715.

Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, *43*(7), 1917-1926.

Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with

study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, *15*(4), 979-994.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, *69*(3), 493-525.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, *60*(4), 570-285.

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

Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of*

essential theory and research (pp.54-68), New York: Psychology Press.

Tan, C., & Tan, L. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy, and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific-Education Researcher, 23*(3), 621-633.

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. New York: Oxford.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, 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.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality*, *75*(3), 505-534.

Vallerand, R. J., & Houlfort, N. (2019). *Passion for Work: Theory, Research, and Applications*. New York: Oxford University Press.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465-480.

Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *9*(2), 61-72.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) publishing.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 300-326.