

الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة؛ دراسة في نمذجة العلاقات

أ. د. عويد سلطان المشعان

أستاذ علم النفس الصناعي والتنظيمي في قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت

(أرسل إلى المجلة بتاريخ 22/9/2024م، وقبل للنشر بتاريخ 7/11/2024م)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (293) طالبًا بواقع (31) ذكرًا، و(262) أنثى، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة، وكشفت الدراسة عن تنبؤ الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بالاندماج الأكاديمي، كما يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا موجب للشغف الأكاديمي والتدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي، بينما لا يوجد تأثير مباشر دال للتدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي، كما يوجد تأثير غير مباشر موجب للتدفق النفسي والشغف الأكاديمي في التحصيل الدراسي، ووجود مسار سبي غير مباشر موجب للتدفق النفسي في التحصيل الدراسي من خلال الشغف الأكاديمي، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي في اتجاه الإناث، مقابل عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والاندماج، وكتبت التوصيات والمقترحات في نهاية البحث.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، التدفق النفسي، الاندماج الأكاديمي، طلبة الجامعة.

Academic Passion and its relationship to Psychological flow and academic Integration among student University

Prof. Owaiyed Sultan, Almashaan

Professor of Industrial and Organizational Psychology in the Department of Psychology, College of Social Sciences, Kuwait University

(Sent to the magazine on 22 /9/2024 AD, and accepted for publication on 7/ 11/ 2024 AD)

Abstract:

The current study aims to explore the relationship between academic passion, psychological flow and academic integration. The sample consisted of (293) students, (31) males and (262) females. the available study sample was selected. The study revealed that academic passion and psychological flow predict academic integration. There is also a direct effects path between academic passion and psychological flow in academic integration, while there is no direct effects significant relationship between psychological flow and academic integration. There is also an indirect effects positive for psychological flow and academic passion to academic achievement, in addition to the existence of an indirect effects positive for psychological flow to academic achievement through academic passion. There are also differences between males and females in academic passion in favor of females, while there are no differences between males and females in psychological flow and integration.

Keywords: Academic passion, psychological flow, academic integration, university students.

مقدمة:

يُعد الشغف الأكاديمي من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطلاب الجامعي، كما أن شغف طلاب الجامعات بدراساتهم الأكاديمية له دور كبير في الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية، ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي متغير مهم يؤثر في الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وتنعكس آثاره على أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية ومشاعرهم تجاه العملية التعليمية، فالطالب ذو الشغف الأكاديمي يندمج في مهامه وأنشطته، ويمارسها بحب ودافعية ذاتية، وليس لدوافع خارجية، بل يمارسها من أجل التميز والإبداع والوصول إلى حالة من الرضا والسعادة والإحساس بعيني الحياة، والشغف والتدفق النفسي والاندماج من موضوعات علم النفس الإيجابي التي لم تحظ بالاهتمام بدراساتها إلا في الآونة الأخيرة بالرغم من أهميتها من هذا العصر. ومن الاطلاع والملاحظات نجد ندرة في دراسة هذه المتغيرات مجتمعة.

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 التي تختلف -إلى حد كبير- عن مرحلة التعليم قبل الجامعي؛ مما قد يؤثر على الطالب من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

ويتسم هذا العصر بأنه عصر علم النفس الإيجابي الذي تدور اهتماماته حول موضوعات متعددة مثل: الخصائص الإيجابية للشخصية كالشغف، والتدفق النفسي، والتفاؤل، والاندماج، لكن البحوث الحديثة تتجه إلى الاهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابي، ويرجع الفضل في ذلك إلى سليجمان (Seligman) الذي يعد أول من استخدم هذا المصطلح في ثمانينيات القرن الماضي (يونس، 2015، ص ص46-48).

ويعد الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج والسعادة والتفاؤل من موضوعات علم النفس الإيجابي التي لم تحظ بالاهتمام بدراساتها إلا في الآونة الأخيرة رغم أهميتها في هذا العصر، وقد دعا الكثير من علماء النفس المهمتين بالبحث إلى الكشف عن جوانب القوى الإيجابية للإنسان بدلاً من دراسة الوهن والضعف. كما أكد كلٌّ من (Miller, Nickerson, Chafouleas, & 2008) Osborne) على أهمية دراسة الجوانب الأكثر إيجابية في الحياة، مثل السعادة والهناء الذاتي والتفاؤل التي بدورها تؤثر إيجابياً في نمو الإنسان، وتحسين مستوى صحة الفرد الجسمية والنفسية، وزيادة مستوى رفاهيته في الحياة، وهذا ما تؤكدُهُ النظرية الاجتماعية والمعرفية (Carrocchi & Dendke, 2005).

ومن جانب آخر قد يتداخل الشغف مع مفهوم التدفق Flow، وقد فرق (Vallernad, R & Verner-Filion, J 2020) بينهما من زاوية أن التدفق يعني خبرة الاستمتاع بالنشاط والاندماج الكامل فيه، وأنه نتيجة مباشرة للشغف. وتزايد الاهتمام بدراسة الشغف في السنوات الأخيرة في مجالات وسياقات عديدة، من بينها: السياق الأكاديمي. وتناول الباحثون الشغف الأكاديمي في البيئات التعليمية من زاويتين (Ruiz-Alfonso Z & León, J 2016)، وهما: شغف الطلبة نحو الدراسة، وشغف المعلمين نحو مهنتهم، والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. ونظراً لتعدد مجالات الشغف؛ فقد اعتمد (Coleman & Guo, 2013) على مصطلح الشغف نحو التعلم Passion for learning بدلاً من الشغف وحده، وذلك بهدف الإشارة إلى ارتباطه بالتعليم، واهتمام الطلاب بمجال معين، وهو الدراسة (الضبع، 2020).

وبمراجعة الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الشغف بشكل عام، يمكن تحديد ملامح الشغف الأكاديمي في عدة عناصر، وهي: وجود نشاط معين يهتم به الفرد، وهو الدراسة، وحب هذا النشاط، فالفرد يشعر بميل قوي نحو دراسته وبحبها، والتوحد identification مع هذا النشاط، وكأنه جزء منه، والتفاني والمثابرة، والشعور بقيمة ومعنى الدراسة، والعلاقات الإيجابية مع الأقران والزملاء في الدراسة، السياق الداعم Supportive context: عادة ما يشعر الأشخاص الشغوفون بتعزيزهم من قبل أشخاص

آخرين يدعمون شغفهم، والانفعالات الإيجابية: يشعر الأفراد الشغوفون بانفعالات ومشاعر إيجابية أثناء ممارسة هذا النشاط (الضبع، 2020).

ويتضح مما سبق أن الشغف الأكاديمي عامل نفسي يؤثر في سلوك الطلاب، وهو شعور إيجابي قوي للطلاب نحو مهامهم الأكاديمية واندماجه فيها واستمتاعه بها، وهو طاقة فكرية وعاطفية تساعد الفرد على التفاني والحماس، وتنقلهم من الحمول إلى النشاط (عبد اللطيف، 2022).

وهذه الدراسة جاءت كأول دراسة عربية تتناول موضوع الشغف الأكاديمي، فضلاً عن أنها الأولى عربياً التي تناولت علاقة الشغف بالتدفق النفسي والاندماج لدى طلاب المرحلة الجامعية - في حدود علم الباحث - لذلك فهي تفتح آفاقاً جديدة لدراسة هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

تتكون شخصية الإنسان من جوانب عدة، منها الجانب الوجداني أو الانفعالي، وهو ما يتعلق بمشاعر الفرد وأحاسيسه، والذي يعتبر الشغف أحد مكونات هذا الجانب، والشغف يؤثر في حياة الفرد وسلوكه، وقد يحدد له أنماطاً معينة من السلوك تؤثر فيما بعد في حالته النفسية، وأحياناً البدنية وعلاقاته وتفاعله الاجتماعي، والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي. كما تبرز المشكلة من خلال ملاحظات الباحث أثناء عمله أن بعض الطلبة لديهم شغف بالدراسة، ويتفوقون بالبحث، في حين لا يهتم البعض الآخر بالدراسة، ويتغيب عن الجامعة بالرغم من أهمية الشغف كعامل مؤثر في حياة الطالب وسلوكه (عبد اللطيف، 2022).

ومن خلال ملاحظات الميدان التربوي، وجد أن الشغف أصبح ظاهرة منتشرة بين طلاب الجامعة من خلال عملية التدريس وعزوف الطلاب بالجامعة عن المشاركة في الممارسات والأنشطة التعليمية، وأن جزءاً كبيراً منهم يفتقد 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 والتدفق النفسي لديهم، والذي بدوره قد يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي؛ لذا يعد انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي والتدفق النفسي لدى الطلاب مشكلة واقعية لدى طلاب الجامعة، ويتطلب ذلك ضرورة دراستها من جوانبها المختلفة، ودراسة العوامل التي قد تؤثر عليها. أما دراسة (yakhgmenko. lescroqrt & sharma 2022) فهدفت إلى اختيار العلاقة بين الشغف الأكاديمي والرفاهية النفسية، وشارك بالبحث (297) موظفة، وأظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي للعمل أسهم بشكل إيجابي في الرضا عن الحياة والسعادة الذاتية، والوعي بالهدف، ولم يسهم الشغف القهري بالعمل في الوعي بالهدف. ويتزايد - يوماً بعد آخر - توظيف متغيرات علم النفس الإيجابي في جميع المجالات، ومنها: المجال الأكاديمي. ومن المتغيرات الإيجابية التي تم توظيفها مؤخراً في السياق الأكاديمي: الشغف الأكاديمي Passion، والاندماج Academic، والتدفق Flow، وقد تزايد الاهتمام بتلك المتغيرات في إعداد الطلاب للنجاح الأكاديمي.

وأشار (stoeber, et al 2011) إلى أن الشغف الأكاديمي يرتبط بالاندماج، كما أن الشغف الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائياً بالاندماج. أما دراسة (Belanger R Rat ell, 2020) التي أجريت على (460) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من الشغف الأكاديمي والاندماج، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين كل الشغف الأكاديمي والاندماج.

أسباب الدراسة:

1. لم نجد أية دراسة في التراث المحلي أجريت على متغيرات الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- 2 . مازالت بحوث علم النفس الإيجابي في الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج قليلة ونادرة، وهذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة.
 - 3 . أن مفهوم الشغف الأكاديمي من الموضوعات الحديثة نسبيًا، وتبرز مظاهره في الكفاءة والفاعلية الذاتية للأفراد، والتأثير على الدراسة، والتغلب على الصعوبات واليأس والضغوطات النفسية التي تواجه الطالب في الجامعات، وتعزيز الثقة بالنفس في اتخاذ قراراته، واختيار النتائج التي يريد أن يعمل بها.
 - 4 . يرى الباحث أنه بالرغم من ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي ورغم هذه العلاقة المهمة بين المتغيرات، فإن هناك ما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تهتم بالعلاقة الارتباطية القوية بين هذه المتغيرات مجتمعة.
 - 5 . تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة -على حد علم الباحث- التي اجتمعت متغيرات الدراسة في إطار نموذج واحد، وهو ما يعد مبررًا قويًا في إجراء البحث الحالي.
- وفي الحياة بشكل عام؛ حيث ترتبط بالممارسات والمخرجات الإيجابية كالالتزام بالعمل الجاد، وأهداف الإنجاز، والتعلم من أجل الإتقان (Hernandez et al, 2020).
- أوضح كل من (vallerand, 2015؛ Castillo, 2017؛ Briki, 2017) أن الشغف يعزز الهناء الذاتي، ويحقق الهناء ذات المعنى التي تستحق أن تعاش ويسهم الشغف الأكاديمي في استمرار الاندماج في العمل.
- وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. هل يتنبأ الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
2. ما التأثير المباشر وغير المباشر بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
3. ما التأثير المباشر وغير المباشر بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة؟
4. ما الفروق في بين كل من الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي وفق متغير النوع؟

1 - أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في التعرف على دور كل من الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتحقق من النموذج البنائي المقترح للمسارات السببية بين المتغيرات، والتعرف على الفروق بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي وفق متغير النوع.

أهمية الدراسة:

تُعَدُّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي، ودراسة علاقته بالتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي؛ مما يعد إضافة نظرية للمكتبة العربية. كما تلقي الدراسة الضوء على الدور الكبير والمهم الذي يؤديه الشغف الأكاديمي، وخاصة الشغف الانسجامي في مساعدة الطلبة في الوصول إلى القمة في الأداء. كما تعد مفتاحًا لدراسات أخرى يجريها باحثون آخرون.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في أنها توجه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة بناء برامج إرشادية لزيادة التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي، كما تلفت أنظار المدرسين إلى ضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي تنمي الشغف الأكاديمي وتدعمه لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

1 - التدفق النفسي: Psychological Flow

يشير (Chiang, et al, 2017) التدفق النفسي إلى أنه حالة من يشعر الفرد فيها بتركيز شديد من النشاط الذي يؤديه مع إدراك التوازن بين التحدي والمهارة أو هو التوازن بين التحدي والمهارة.

2- الشغف الأكاديمي:

يعرف (Vallerand, et a, 2003) بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهمًا ويبدلون فيه الوقت والجهد. ويقاس من خلال درجة كل بعد من بعدي الشغف الأكاديمي التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

3 - الاندماج الأكاديمي:

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

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

الإطار النظري والدراسات السابقة:

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

1- الشغف الأكاديمي:

في هذا العصر الذي يتسم بالتغير السريع والتطور التكنولوجي الهائل، وما يصاحب ذلك من آثار في جميع الجوانب، يسود اتجاه لدى علماء النفس إلى التركيز على ما يسمى علم النفس الإيجابي الذي يدعو إلى التركيز على القوى الإيجابية للإنسان، ومن المتغيرات الحديثة التي تندرج تحت إطار علم النفس الإيجابي ما يسمى بالشغف الأكاديمي (الجراح والربيع، 2020). ويستخدم مصطلح الشغف في الأدب النفسي بشكل متكرر، لكن دون تعريفه أو تحديد معناه أو التحقق منه تجريبيًا، ومع ذلك، يمكن الاستدلال على معنى الشغف من خلال السياق كشارح لأنشطة التعلم المكثفة والتحصيل العالي؛ إذ غالبًا ما يشار إلى الشغف كتفسير لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي (Delcourt, 2003).

وعلى الرغم من الاتفاق على أن الشغف ميل إيجابي لدى الفرد لأنشطة المفضلة التي يعتبرها مهمة في حياته، وأنه يعزز الدافع، ويؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة، وأداء أفضل في الأنشطة التي يندمج فيها، ويصل بالفرد إلى أعلى مستويات من إدارة ومواجهة التغيير، فإنه ليس كذلك في كل الأحوال؛ لأنه قد يكون ميلاً قهرياً وإصراراً مفرطاً لممارسة النشاط. وهذا يؤيد الطبيعة الثنائية للشغف، فالشغف الانسجامي الذي يقع تحت سيطرة الفرد يمكنه من الاختيار بحرية عندما يندمج في النشاط، ويرتبط بالمشاعر الإيجابية والرضا عن النشاط والصحة النفسية، أما الفرد الذي يقع تحت سيطرة الشغف القهري فلا يمكنه متابعة النشاط، ويفتقد القدرة على التركيز فيه، وتتنبأه مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب (Vallerand, Curran et al, 2015).

ومن أهم العوامل التي تؤثر في الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الشغف الأكاديمي academic passion، والتدفق النفسي؛ حيث يرى (Curran, et al, 2015) 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) 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. (طه، 2020).

ويشير (Belanger & Ratelle, 2020) إلى أن الشغف الأكاديمي لدى الفرد يجعل لديه ولعًا Fondness وحبًا love لمجال دراسته، كما أنه يجعله متحمسًا للمواد التي يدرسها، ويذل الوقت والجهد والموارد في سبيل دراسته، وهذه الخصائص جميعها قد تكون عاملاً أساسياً في ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب الذي يتميز بالمتابعة والدافعية والتركيز في الدراسة، وهو ما يؤثر إيجابياً في أدائه الأكاديمي.

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

فقد أشار (Stoeber, et a, 2011) إلى أن الشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي والقهري يرتبط بالاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الحبوية، والتفاني، والاستغراق)، كما أن الشغف الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائياً بكل من أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة، ورغم هذه العلاقة المهمة بين المتغيرين فإن هناك قلة في الدراسات التي تناولت هذه العلاقة، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة العلمية.

2 - الاندماج الأكاديمي:

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 حصولهم على درجات مرتفعة في التحصيل، بينما يؤدي الاندماج الأكاديمي الضعيف إلى زيادة معدل الفشل الدراسي والانسحاب والتسرب من الدراسة (Al-Alwan, A. F, 2014).

ويرى (Wang, et al, 2011) أن هناك تزايداً 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 المتابعة 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.

ويتأثر اندماج الطلاب أكاديمياً 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 للطلاب داخل الصف الدراسي، ومدرجات 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؛ طه، 2020).

3 - التدفق النفسي:

ظهر مفهوم التدفق النفسي لأول مرة عام 1979 على يد العالم النفسي الأمريكي الشهير ميهالي شيكز نيتيميهالي (Mishaly Csikszentmihalyi) في كتابه ما وراء الملل والقلق: تجارب التدفق في العمل والأداء (Guan, 2013) كما يعتبر علم النفسي الإيجابي أحد فروع علم النفسي الحديث الذي ظهر كتيار أو اتجاه فكري حديث على يد مارتين سليجمان martin Seligman عندما ترأس الجمعية الأمريكية لعلم النفسي عام 1998، وقد دعا إلى التركيز على القوة والخبرات الإيجابية لدى البشر وإثرائها بالبحوث والدراسات على اعتبار أن إثراءها له أثر فعال في إتاحة فرصة للفرد للنمو والتطور النفسي السليم، وما لذلك من انعكاسات على صحته النفسية والجسمية، وبالتالي تصبح حياته لها قيمة ومعنى بما يساهم في تحسين جودة الحياة بصفة عامة. وقد أدى ذلك إلى استقطاب مجموعة من علماء النفس منهم شيكز نيتيميهالي (Csikszentmihalyi) الذي ركز في دراساته على التدفق النفسي موضوع البحث الحالي (خشبة، 2017)؛ بحيث تعتبر حالة التدفق النفسي من أهم الحالات النفسية؛ كونها تشكل جانباً إيجابياً للفرد في عطاءه وعمله وأدائه ومشاعره، وهي دليل على امتلاك معالم الصحة النفسية الجيدة، إلا أنها حالة تجلب للإنسان الشعور بالسعادة والرضا (أبو حية، 2019).

كما يعد التدفق النفسي أحد موضوعات علم النفسي الإيجابي الحديثة، وقد فتح مفهوم التدفق النفسي توجهاً نظرية جديدة للعلماء والباحثين لتوظيفه كأحد الاتجاهات الإيجابية للتخلص من الصراعات النفسية والمشكلات المتعلقة بها، خاصة لدى الأفراد ذوي التأثير المباشر في الآخرين الذين ينتقل أثرهم بصورة مباشرة لنسيج المجتمع ومنهم المعلمون، وهم أكثر الفئات الاجتماعية تأثيراً في بناء المجتمع؛ إذ يتعاملون مع التلاميذ الذين يمثلون لبنات صغيرة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه.

ومن المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي التدفق النفسي؛ إذ يهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ويمثل ظاهرة إيجابية باعتبارها خبرة ذاتية تتحقق عندما ينسى الفرد نفسه أثناء أعمال التدبر والتفكير في حل بعض المشكلات، فيذوب الفرد في تنفيذ المهام والأعمال المرتبطة بهذه المشكلات، مقترباً بحالة من النشوة والابتهاج، ويعاين من خلالها بحجة الحياة، ويكتشف معناها، وتصبح حياته هادفة وجديرة (غريب، 2015؛ الصوافي، 2020).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (St-Louis et al, 2018) إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الموجب والسالب، وتكونت الدراسة من ثلاث عينات الأولى عددها (301)، والثانية عددها (459) والثالثة عددها (176)، وأسفرت النتائج عن أن الشغف الأكاديمي يساهم في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة.

وتناولته دراسة (Lee & Durksen, 2018) كبعد من أبعاد الاهتمام الأكاديمي academic interest إضافة إلى أبعاد الثقة، والطموح، والتعبير عن الذات لدى عينة مكونة من (325) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة (46 % من الذكور، 54 % من الإناث) بإحدى الجامعات الأسترالية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18-23) سنة، وأسفرت النتائج عن أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي المرتفع، والطموح الأكاديمي، ووضع الأهداف والتخطيط للمهنة والرضا عن الحياة، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين العمر الزمني والشغف، فالطلاب الأكبر سناً

يظهرون شغفاً أكبر بالتعلم، بينما لا توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي، والجنس أو تعليم الأب أو مستوى دخل الأسرة في أي من الأبعاد الأربعة للاهتمام الأكاديمي.

وهدف دراسة (Ruiz-Alfonso & León, 2019) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة التدريس والشغف الانسجامي والفضول المعرفي واستراتيجية عميقة للتعلم *deep strategy to learn* لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (1003) طلاب وطالبات تم اختيارهم من 7 مدارس ثانوية في إسبانيا (482 من الذكور، و516 من الإناث، و5 أفراد غير محددى النوع، متوسط أعمارهم الزمنية (15,08)، وانحراف معياري (1,0)، وأسفرت النتائج عن أن جودة التدريس تسهم في التنبؤ بالشغف الانسجامي، وأن الشغف الانسجامي يتوسط العلاقة الارتباطية بين الفضول المعرفي واستخدام الاستراتيجيات العميقة في التعلم. وهدفت دراسة (Sigmundsson et al, 2020) إلى إعداد مقياس للشغف الأكاديمي والتحقق من خصائصه السيكمومترية، والكشف عن علاقته بالمثابرة لدى طلبة جامعة ريكيافيك بأيسلندا، وتكونت العينة من (126) طالباً وطالبة متوسط أعمارهم الزمنية (21,65) سنة، وانحراف معياري (3,45)، وأسفرت النتائج عن أن المقياس الذي تم إعداده لقياس الشغف الأكاديمي، وهو يتكون من ثماني مفردات يتمتع بتجانس مرتفع للمفردات مع الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0,51، 0,69)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (0,86)، كما أسفرت النتائج أيضاً عن ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف والمثابرة، ولم تظهر النتائج أي تأثير لمتغير النوع، والعمر الزمني في الشغف.

وهدف دراسة (Belanger & Ratelle, 2020) إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج كأحد متغيرات الوظيفية الأكاديمية *academic functioning* لدى (460) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من الشغف الانسجامي والشغف القهري في ناحية الاندماج.

هدفت دراسة (Stoeber et al, 2011) دراسة تمثلت أهدافها في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ومتغيرات: الاندماج الأكاديمي، والدافعية والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (105) طلاب وطالبات (12 من الذكور، و93 من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (20,00) سنة، وانحراف معياري (2,4)، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف الأكاديمي والدافعية والاندماج الأكاديمي، وارتباط سالب بينه وبين الاحتراق الأكاديمي، كما أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ بمستوى مرتفع بالدافعية والاندماج الأكاديميين، ومستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي. وتمثل دراسة (Schellenberg & Bailis, 2015) في الكشف عن مدى تأثير الشغف الأكاديمي بالعمر الزمني، والتقدم في الدراسة لدى عينة قوامها (457) طالباً وطالبة من طلبة السنة الجامعية الأولى بجامعة مانيتوبا *Manitoba*، منهم (94 من الذكور، و373 من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (18, 89) سنة، وانحراف معياري (3,17)، وطبق عليهم مقياس الشغف الأكاديمي ثلاث مرات: في بداية الدراسة، وفي منتصف العام، وقبل الاختبار النهائي، وأسفرت النتائج عن أن مستوى الشغف الأكاديمي يتغير ويتطور لدى الطلبة مع تقدمهم في الدراسة.

ومن أجل الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ومتغيرات: التدفق الأكاديمي، والوجدان في الدراسة؛ جاءت دراسة (Zhai, St-Louis, & Vallernad, 2015) لدى عينة صينية من طلبة الجامعة عددها (286) فرداً (123 من الذكور، و160 من الإناث، 3 أفراد غير محددى النوع)، ووفقاً للمستوى الدراسي (203) من طلبة البكالوريوس، و(64) من طلبة الماجستير، و(19) من طلبة الدكتوراه. وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (22-39) سنة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف الانسجامي ومتغيري: التدفق الأكاديمي، والانفعالات الإيجابية، وارتباط سالب بينه وبين الانفعالات السلبية، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف القهري والانفعالات السلبية، وارتباط سالب بينه وبين متغيري: التدفق الأكاديمي،

والانفعالات الإيجابية.

أما دراسة كنت وكنينغستون وباراديس (Kent, Kingston & Paradis, 2018)، فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف (المتناغم والاستحواذي) والاحترق، لدى عينة تكونت من (120) رياضياً من (21) رياضة مختلفة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين نوعي الشغف ومكوني الاحتراق (الإرهاك، وضعف الإنجاز الشخصي)، كما بينت النتائج أن الحاجات النفسية الأساسية تتوسط العلاقة بين الشغف والاحتراق.

قام الضبع (2021) بدراسته على عينة تكونت من (86) طالباً وطالبة، بمتوسط عمر زمني قدره (27,23) سنة، وانحراف معياري (3,59)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعاً، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطاً، ووجدت فروق دالة إحصائية في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، والطالبة في المستوى الثالث، وذلك مقارنة بالذكور، وغير العاملين، والطلبة في المستوى الأول، وعدم وجود فروق ترجع إلى نظام الدراسة. ووجدت فروق دالة إحصائية في الشغف القهري تبعاً لاختلاف نظام الدراسة في اتجاه نظام المقررات، ولم تصل الفروق في الشغف القهري باختلاف الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وفي الدرجة الكلية جاءت الفروق لصالح طلبة الرسالة والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، وطلبة المستوى الثالث، وعدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدراسي.

وأظهرت نتائج دراسة الضبع (2021) عن أن مستوى الشغف الأكاديمي جاء مرتفعاً. وبينت بعض نتائج الدراسات السابقة أنها متباينة؛ فالبعض منها لصالح الإناث والآخر لصالح الذكور، كما وجدت علاقات ارتباطية بعضها سالبة، والبعض الآخر موجبة مثل دراسات (الضبع، 2021، الجراح والربيع، 2020؛ وطه، 2020؛ Vervner, et al, 2016, sigmundssona, 2020، St- et al, 2018 lee, et al, 2018, Ruiz, et al, 2019, Belanger, et al, 2020 Zhao, et al, 2015)

أجرى طه (2020) دراسته على عينة تكونت من (212) من طلاب الفرقة الثالثة المقيدين بالعام الدراسي (2018/2019) بكلية التربية جامعة عين شمس، 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 تولت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائية لبعدي تحقيق الأهداف على الشغف الانسجامي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لبعدي الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي). بالإضافة لذلك، توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري).

قام الجراح والربيع (2020) على عينة تكونت من (230) طالباً وطالبة (48 طالباً، و182 طالبة)، اختبروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطاً. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواء كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد، كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط.

كما أظهرت النتائج عدم وجد فروق دالة إحصائية في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير مستوى الدلالة بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع، كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الوظيفي كدراسة (الجراح والربيع، 2020).

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي مثل دراسات (Curran et al, 2011; Martin, 2011; Vallerand et al, 2008)، فيما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق مثل دراسات (Demirici & Cepikkurt, 2018; Martin, 2011; Stoper et al, 2011). كما بينت دراسات أخرى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق مثل دراسات (Castellio et al, 2017; Shellenberg et al, 2013; Vallerand et al, 2008).

أما بالنسبة للعينة، فقد تناولت بعض الدراسات الشغف والاحتراق أو الاحتراق لدى طلبة الجامعات مثل دراسات (Abdellah, 2008; Vallerand et al, 2011; Stoper et al, 2015; Rahmati, 2013; Charkhabi et al, 2017). وبعضها تناول الرياضيين مثل دراسات (Castellio et al, 2017; Curran et al, 2011; Demirici & Cepikkurt, 2018; Kent et al, 2018; Martin, 2011; Shellenberg et al, 2013).

كما نلاحظ من الدراسات السابقة وجود تباين، سواء في نتائج الدراسات أو في طبيعة العينة. كما تبين من الدراسات السابقة وجود دراسة عربية تناولت الشغف والسعادة، وهي دراسة الحارثي (Alharthy, 2015) لدى طلاب جامعة أم القرى. كما استفاد الباحث من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة في إعداد واختيار مقاييس الباحث المناسبة، وإعداد النموذج المقترح والمنهجية المتبعة والأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج بطريقة علمية متقنة ومنطقية، واختيار العينة المناسبة.

الفروض:

1. يتنبأ الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
2. يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للشغف الأكاديمي والتدفق النفسي في الاندماج لدى طلبة الجامعة.
3. يوجد تأثير غير مباشرة دال إحصائياً للشغف الأكاديمي والتدفق النفسي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
4. توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع.

إجراء الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة.

جدول (1) توزيع العينة للدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	الذكور	31	105, %
	الإناث	262	894, %

أ - عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (293) طالباً منهم (31) ذكور، و(262) إناث، بمتوسط عمري (20.17) عاماً، وانحراف معياري (2.32) عاماً، موزعين على مستويات التحصيل المختلفة.

ب - أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدة مقاييس يمكن تناولها كما يلي:

1- مقياس الاندماج الأكاديمي: إعداد: (Schaufeli & Bakker (2006)، وتعريب وتقنين طه (2020).

ويتكون المقياس من (17) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هي: الحيوية الأكاديمية (6 مفردات)، التفاني الأكاديمي (5 مفردات)، الاستغراق الأكاديمي (6 مفردات). وتتم الإجابة عنه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدرج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (5) في حالة اختيار البديل (موافق بشدة)، والدرجة (4) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (3) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (2) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (1) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة).

قام (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 $RMSEA=0.03$, $AGFI=0.90$, $GFI=0.95$ ، وقام بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.88)؛ مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

وتتراوح درجة المقياس ككل بين (17 - 85)، 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:

الصدق العاملي: تمهيداً لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس؛ قام طه (2020) أولاً بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن = 120)، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباخ مع حذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، والاستغراق الأكاديمي 0.935 وكانت معاملات ألفا كرونباخ للمفردات الحيوية الأكاديمية (0.779)، والتفاني الأكاديمي (0.895).

ب- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من صدق البنية العاملية لمقياس الأكاديمي، قام الباحث بتقدير الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس (الحياة الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتهي إليه كما يلي: الحيوية الأكاديمية (0.628 - 0.5816)، والتفاني الأكاديمي (0.783 - 0.913)، والاستغراق الأكاديمي (0.705 - 0.923)، معاملات الارتباط لعوامل الارتباط لعوامل مقياس الاندماج الأكاديمي، وهي الحيوية الأكاديمية (0.950)، والتفاني الأكاديمي (0.966)، والاستغراق الأكاديمي (0.965). وهي عوامل دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث بتقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباخ، وهذه العوامل تبين ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي، وهي الحيوية الأكاديمية (0,772)، التفاني الأكاديمي (0,895)، والاستغراق الأكاديمي (0,935) المقياس ككل (0,965)، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى (0,01).

2- مقياس الشغف الأكاديمي إعداد: (Vallerand, et al (2003)، وتعريب وتقنين طه (2020).

ويتكون المقياس من (14) مفردة تقيس بعدين هما: الشغف الانسجامي (7 مفردات)، الشغف القهري (7 مفردات)، ويتم الإجابة عنه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدرج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (5) في حالة اختيار البديل. وقام (Vallernad, et al (2003 بإجراء تحليل عامل استكشافي وآخر وتوكيدي للمقياس، وتوصل إلى وجود بعدين له، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة $NNFI=0.91$, $CFI=0.93$, $RMSEA=0.07$ ، وقام بحساب معامل الثبات لبعدي المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته لبعدي الشغف الانسجامي (0,79)، وبعدي الشغف القهري (0,89)؛ مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

(موافق بشدة، والدرجة (4) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (3) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (2) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (1) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة على كل بُعد من أبعاد المقياس بين (7-35) وكلما زادت درجة المفحوص في المقياس دل على ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي لديه.

وقام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- الصدق:

الصدق العاملي: تمهيداً لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس؛ قام الباحث أولاً بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=120)، ثم استخدم معادلة ألفا كرونباخ، وذلك لحذف المفردات ضعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات سالبة الارتباط بها، وكانت معاملات الارتباط ألفا كرونباخ للمفردات الشغف الانسجامي (0,860)، والشغف القهري (0,874).

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: الشغف الانسجامي (0,509 – 0,708)، الشغف القهري (0,036 – 0,749)، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى (0,01).

ج- الثبات:

قام الباحث بتقدير ثبات عاملي المقياس باستخدام ألفا كرونباخ، وهذه العوامل تبين ثبات قياس الشغف الأكاديمي (0,651 – 0,801)، الشغف القهري (0,617 – 0,827)، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى (0,1).

3- مقياس التدفق النفسي:

من إعداد جاكسون ومارش: (Marsh & Jackson, 1996)، ترجمة المحادين (2014)، ويتألف المقياس من (35) فقرة، وأن جميع عبارات المقياس كلها في الاتجاه الإيجابي، ويجب عنها المفحوص باختيار بديل من الخمس بدائل، وتدل الدرجة المرتفعة على

المقياس بارتفاع مستوى التدفق النفسي.

صدق البناء (الاتساق الداخلي): قامت الباحثة مريم العنزي بحساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس التدفق النفسي من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية، والبالغ عدد (80) طالبًا، ومن طالبات الجامعة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وقد تبين من خلال معامل ارتباط بيرسون أن جميع الفقرات دالة عند مستوى (0,01)، وقد تراوحت قيم الارتباط ما بين (0,68-0,81).

ثانيًا: ثبات المقياس:

3- معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية (50) طالبة من طالبات الجامعة. وتم حسب معامل الثبات بطريقة إعادة بفاصل زمن من مقداره ثلاثة أسابيع؛ حيث بلغت فيه معامل الثبات بطريقة إعادة (0,92).

4- معامل ألفا كرونباخ للثبات: تم التحقق من ثبات الأداة وفقًا لمعادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,81)، وهو معامل دال إحصائيًا من يدعو للثقة من صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ثالثًا: معامل الصدق والثبات في الدراسة الحالية لمقياس التدفق النفسي:

أ- معامل الصدق (الاتساق الداخلي)، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تتراوح ما بين (0,930) و(0,628)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- معامل الثبات لعامل ألفا كرونباخ (0,952). وهذا معامل دال إحصائيًا؛ مما يدعو للثقة من صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول ينص على "يتنبأ الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".
أجري تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة المتدرجة Stepwise - Multiple Regression للتحقق من صحة الفرض، والجدول التالي يوضح النتائج كالاتي:

جدول (2) تحليل الانحدار المتعدد لتنبؤ التدفق النفسي والشغف الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي (ن=293)

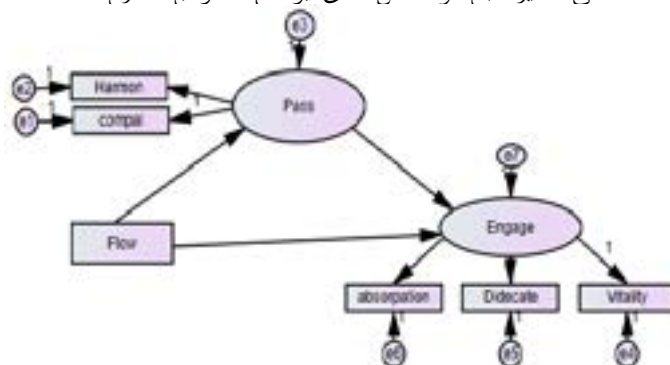
التابع	المستقل	الارتباط	مربع الارتباط R2	ف والدلالة	ت والدلالة	القيمة الثابتة	الانحدار
الاندماج الأكاديمي	الشغف الأكاديمي	0.68	0.47	**257.76	**16.05	5.66	0.85
	الشغف الأكاديمي	0.73	0.54	**170.63	**13.35	-6.33	0.71
	التدفق النفسي				**6.69		0.15

*دال عند 0.05 **دال عند 0.001 فأقل.

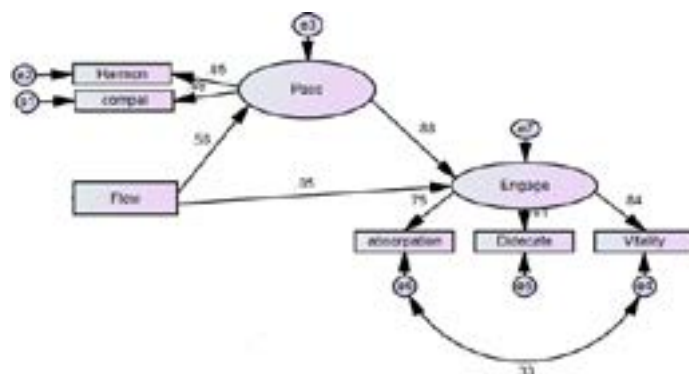
تشير نتائج الجدول السابق إلى تنبؤ الشغف الأكاديمي الموجب بالاندماج الأكاديمي، وبلغت نسبة الإسهام (47%) من نسبة التباين، واشترك التدفق النفسي مع الشغف الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بنسبة إسهام (54%)، وكانت قيم فروق الانحدار دالة إحصائيًا، وتؤكد النتائج تحقق صحة الفرض.

الفرض الثاني: "يوجد تأثير سببي مباشر وغير مباشر للتدفق النفسي من خلال الشغف الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

باستخدام تحليل المسار Path Analysis للتحقق من جودة النموذج المقترح باعتبار التدفق النفسي متغيراً مستقلاً والشغف بمكونيه متغير وسيط والاندماج الأكاديمي متغير تابع، والشكل التالي يوضح النموذج المقترح:



شكل (1) النموذج المقترح للمسارات بين التدفق النفسي *Flow* والشغف الأكاديمي *Pass* والاندماج الأكاديمي *Engage*.



شكل (2) النموذج المعدل للمسارات السببية بين متغيرات الدراسة

أشارت نتائج مؤشرات حسن المطابقة قبول النموذج؛ حيث كانت قيمة كاي 2 غير دالة إحصائياً وقيمة رامسي (RMSEA) 0.001، وتراوح قيم جميع المؤشرات من (0.988:1)، وتدل على جودة المطابقة، ويوضح جدول (1) التأثيرات المباشرة Direct Effects، والتأثيرات غير المباشرة Indirect effects، للمسارات السببية، وتم حساب البوتستراپ Bootstrapping لتحديد مستوى دلالة الأوزان الانحدارية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

جدول (3) القيم المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج السببي للعلاقات بين التدفق النفسي والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

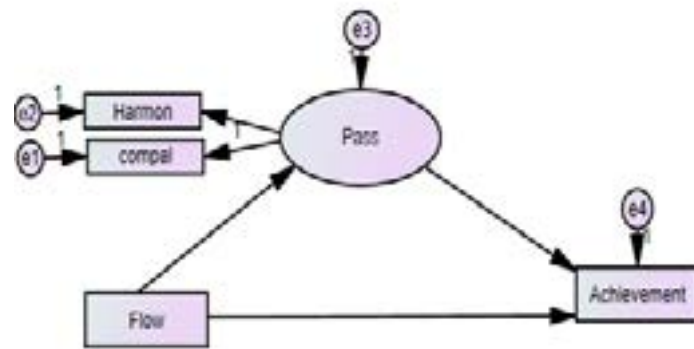
المسار		الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر				الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر	
من	إلى	الانحدار	الانحدار المعياري	الخطأ المعياري SE	القيم الحرجة والدلالة C.R	الانحدار	الانحدار المعياري ودلالته
التدفق النفسي	الشغف الأكاديمي	0.095	0.584**	0.015	6.234**	--	--
التدفق النفسي	الاندماج الأكاديمي	0.009	0.047	0.014	0.629		
الشغف الأكاديمي	الاندماج الأكاديمي	1.028	0.878**	0.130	7.911**	--	--
التدفق النفسي	الاندماج الأكاديمي	0.00	0.00	0.00	0.00	0.097	0.513**

*دال عند 0.05 **دال عند 0.01 ***دال عند 0.001 فأقل

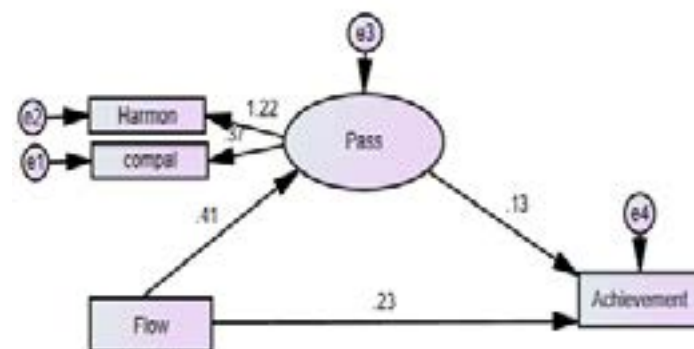
تشير النتائج إلى:

- وجود مسار سببي مباشر موجب دال إحصائيًا للتدفق النفسي في الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 1. انعدام الدلالة الإحصائية للمسار السببي المباشر للتدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 2. -وجود مسار سببي مباشر دال إحصائيًا موجب للشغف الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 3. وجود مسار سببي غير مباشر موجب دال إحصائيًا موجب للتدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 4. وتؤكد النتائج الدور الوسيط الكلي للشغف الأكاديمي في المسار السببي بين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي.
- الفرض الثالث: "توجد مسارات سببية مباشرة وغير مباشرة للشغف الأكاديمي من خلال التدفق النفسي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة".

باستخدام تحليل المسار Path Analysis للتحقق من جودة النموذج المقترح باعتبار التدفق النفسي متغير مستقل والشغف بمكونيه متغير وسيط والتحصيل الدراسي متغير تابع، والشكل التالي يوضح النموذج المقترح:



شكل (3) النموذج المقترح للمسارات بين التدفق النفسي Flow والشغف الأكاديمي Pass والتحصيل الدراسي Achievement.



شكل (4) نموذج المسارات السببية بين متغيرات الدراسة

أشارت نتائج مؤشرات حسن المطابقة قبول النموذج؛ حيث كانت قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا وقيمة رامسي RMSEA (صفر) وهي قيمة مثالية، وتراوح قيم جميع المؤشرات من (0.993: 1)، وتدل على جودة المطابقة. ويوضح جدول (3) التأثيرات المباشرة Direct Effects، والتأثيرات غير المباشرة Indirect effects، للمسارات السببية، وتم حساب البوتستراپ Bootstrapping لتحديد مستوى دلالة الأوزان الانحدارية للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

جدول (4) القيم المعيارية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج السببي للعلاقات بين التدفق النفسي والشغف الأكاديمي والتحصيل الدراسي

المسار		الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر				الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر	
من	إلى	الانحدار	الانحدار المعياري	SE الخطأ المعياري	القيم الحرجة والدلالة C.R	الانحدار	الانحدار المعياري ودلالته
التدفق النفسي	الشغف الأكاديمي	0.036	*0.406	0.013	**2.711	--	--
التدفق النفسي	التحصيل الدراسي	0.01	*0.231	0.003	**3.725		
الشغف الأكاديمي	التحصيل الدراسي	0.064	*0.129	0.025	**2.60	--	--
التدفق النفسي	التحصيل الدراسي	0.00	0.00	0.00	0.00	0.002	**0.052

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01 *** دال عند 0.001 فأقل
تشير النتائج إلى:

- وجود مسار سببي مباشر موجب دال إحصائياً للتدفق النفسي في الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - وجود مسار سببي مباشر موجب دال إحصائياً للتدفق النفسي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
 - وجود مسار سببي مباشر دال إحصائياً موجب للشغف الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
 - وجود مسار سببي غير مباشر دال إحصائياً موجب للتدفق النفسي في التحصيل الدراسي من خلال الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - وتؤكد النتائج الدور الوسيط الجزئي للشغف الأكاديمي في المسار السببي بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسي، وتحقق صحة الفرض.
- الفرض الرابع:** "توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات التدفق النفسي والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع".
- للتحقق من وجود فروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة (الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي)؛ استخدم اختبار مان وتني Mann Whitney لمعالجة بارامترية؛ وذلك لعدم تحقق أحد شروط اختبار ت في تجانس إعداد المجموعات، والجدول التالي يوضح نتائج المعالجة.

جدول (5) قيم مان وتني ودلالات الفروق في متوسط رتب متغيرات الدراسة لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التدفق النفسي	طلاب	31	153.11	3871.50	0.425	غير دالة
	طالبات	262	146.28			
الشغف الأكاديمي	طلاب	31	112.00	2976.00	2.435	0.05
	طالبات	262	151.14			
الاندماج الأكاديمي	طلاب	31	132.66	3616.50	0.997	غير دالة
	طالبات	262	148.70			

تشير نتائج الجدول إلى:

١. وجود فروق دالة إحصائية في متوسط رتب الشغف الأكاديمي بين الطلاب والطالبات والفروق في اتجاه الطالبات.
٢. عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتيجة الفرض الأول إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي والتدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (الدراسات السابقة). (Bouizegaynen, et al, 2018; Yukhymenko – Lescreat, 2002; Oysenrman & Destin, 2010) عبد اللطيف محمد، (2022).

كما تتفق نتائج الدراسات السابقة مع النتيجة الحالية (St Louis, et al, 2018, Stoeber, et al 2011) الشوربي وآخرون (2023) وهذه نتيجة متوقعة؛ حيث كانت قيم التنبؤ في الاتجاه المتوقع؛ أي كلما زاد مستوى الشغف الأكاديمي كلما كانت توقعات الطلاب بالمستقبل إيجابية، وكان لديهم اعتقاد بكفاءتهم الشخصية على تحقيق آمالهم وطموحاتهم في المستقبل، ويمكن تغير هذه النتيجة في أن الطلاب يتصفون بالاستكشاف العالي والتقييم الواعي العميق لمهامهم وأهدافهم الأكاديمية، كما يتصفون بالالتزام بمنظومة القيم والمعتقدات التي تتوافق معهم. والثقة بالنفس عند اتخاذ القرار والقدرة على التكيف السوي عند حل الصراعات التي تواجههم، والعمل بفاعلية عند الضغوط والاندماج في العمل الجامعي. وأن الطلاب ذوي الهوية المحققة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترة أطول في المهام الصعبة؛ لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم؛ مما أسهم في التنبؤ الأكاديمي والتدفق النفسي.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية للدراسة في أن التدفق النفسي يعد بمثابة وظيفة حيوية نابعة من داخل الفرد تجعل الطاقة الإيجابية تنساب بحرية وتدفق مما يظهر السلوكيات المدعمة للنجاح والتميز ونكران الذات والاندماج في أداء مهام العمل والتخطيط، وأكدت دراسة (Stoeber, et al, 2011) أن الشغف الأكاديمي تنبأ بشكل دال إحصائياً بالاندماج الأكاديمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة يمتلكون السلوكيات التي تمكنهم من القدرة على المشاركة في الأنشطة الجامعية والاندماج السلوكي بالجامعة من خلال بذل الجهد والتركيز والانتباه، ويبدلون الجهد لاستخدام المعرفة وتوظيفها بشكل أفضل خلال التعليم، ويشعرون بالمتعة والحيوية خلال أدائهم للأنشطة والمهام الأكاديمية، فطلاب الجامعة قد شاركوا بدرجة كبيرة في الأنشطة الدراسية في المؤسسة الجامعية، وبذلوا طاقة كبيرة في الدراسة، وقضوا معظم وقتهم داخل الحرم الجامعي، وساهموا بفعالية في المنظمات الطلابية، وتفاعلوا كثيراً في الدراسة يؤدون أداءً أكاديمياً أفضل. كذلك الطلبة الذين يحضرون إلى صفوفهم بانتظام، ويكرزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد المؤسسة

التعليمية يكون أداؤهم أفضل وإنجازهم أفضل من التحصيل الدراسي؛ لذا يصبح الشغف والاندماج والتدفق النفسي وسيلتين مهمتين لتقييم لوائح الطلبة في المستقبل الدراسي للطلاب يعتمد على درجة توافقهم واندماجهم الاجتماعي والأكاديمي والشخصي في بيئتهم الأكاديمية.

كما ناقشت معظم الأبحاث التي دارت حول الشغف الأكاديمي، وأنه كلما زاد الشغف الأكاديمي زادت النتائج التعليمية والإيجابية مثل جودة التدريس، واستراتيجيات التعلم العميق، والفصول المعرفية، والمشاركة الأكاديمية والثقافية، والمثابرة والكفاءة الشخصية، وتوجيه الأهداف.

أظهرت نتيجة الفرض الثاني أنه يوجد تأثير مباشر وغير مباشر موجة دال إحصائيًا للتدفق النفسي في الشغف الأكاديمي، وأيضًا وجود تأثير مباشر بين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي. ولكن يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا موجب التدفق النفسي في الاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (عبداللطيف، 2022؛ Vallerand et al, 2006; Vallerand, et al, 2005, castillo, 2017)

كما توصلت دراسة (Belangere Ratelle, 2020) إلى وجود علاقة موجبة بين كل من الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ووجدت علاقة موجبة بين الشغف الأكاديمي والاندماج والدافعية (Stoeber, et al, 2011). أما دراسة (Lee & Durksen, 2018) فأشارت إلى وجود ارتباط موجب بين الشغف الأكاديمي والأداء الأكاديمي المرتفع، كما أسفرت نتائج دراسة (Sigmundssona, et al, 2020) عن ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والمثابرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالإيجابية والخبرات الحقيقية مثل التدفق النفسي والعواطف الإيجابية، والرفاهية النفسية والبقاء في السيطرة والممارسة المؤثرة في الأداء (الجراح والربيع، 2020). ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب للشغف الأكاديمي في التدفق النفسي، فالشغف الأكاديمي يجعل المشاعر الإيجابية مرتبطة في الطلاب، ويسهم في اندماج الطلاب في مهامهم وأنشطتهم الأكاديمية، فيخلق الحب والاستمتاع، ويعزز السعادة أثناء التعلم، ويحمل من حياة الطلاب الأكاديمية معنى يمنع عنهم المشاعر السلبية، ويجعلهم يواجهون الصعوبات والضغوطات الأكاديمية بكفاءة وإيجابية؛ مما يؤثر إيجابيًا وبطريقة مباشرة في التدفق النفسي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة السابقة (Farah, Iqbal & Khan, 2022, Emara, 2023, Zhou, 2021, Kem, 2019, Amemiga & Sakairi, 2019 الشوريجي وآخرون، 2023).

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء العلاقة السابقة بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بأن تلك العلاقة راجعة إلى الدور المحوري والمهام الذي يلعبه التدفق النفسي في تعزيز مستوى الشغف الأكاديمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي؛ مما يشعر الطلاب بالإيجابية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي؛ مما يشعر الطلاب بالإيجابية والرغبة والمثابرة والاستمرار في الدراسة بكامل طاقته، مدفوعًا بالرغبة الداخلية في النجاح بأداء المهام المكلف بها الطلاب في الجامعة. ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي من الأمور المهمة التي تخلف الدافع أمام الطلبة للاستمرار في التعلم والبحث عن المعلومات وتوظيفها، فالتعلم من وجهة نظرهم يكون لفهم الحياة، وليس من أجل الاختبارات فقط. كما أن الشغف الأكاديمي نحو الدراسة يجعل الطلاب يستثمرون بشكل كبير في دراستهم فيتميزون بالمرونة في مشاركتهم، وعلى الرغم من أنهم يمضون الكثير من الوقت والطاقة في دراستهم، فإنهم يستطيعون تحقيق التوازن والتفاعل مع مجالات الحياة الأخرى مثل العلاقات والصدقات في العمل وما إلى ذلك. وعلاوة على ذلك، فإنهم يشعرون مشاعر إيجابية مثل الشعور بالنشاط واليقظة أثناء وبعد المشاركة في دراستهم (علي، 2023). كما توجد دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي والتدفق النفسي بشكل مباشر وغير مباشر، وتوصلت

دراسة (Mageau & Vallerand 2007) إلى أن كلاً من الشغف الأكاديمي يؤثر في الاندماج لدى الأفراد متمثلاً في تكرار ومقدار الوقت الذي يقضيه الفرد في ممارسة النشاط، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية، وحيث يشير (Slu, et al, 2014) إلى أن السمات الإيجابية مثل المثابرة والتفاؤل قد تعزز من حب الطلاب وثقتهم بالدراسة، والذي يزيد من الاندماج في التعلم، ويحسن من مستوى الأداء الدراسي. (طه، 2020)، وقد تعزى ضده النتيجة. تشير نتائج الفرض الثالث بأنه يوجد تأثير مباشر وغير مباشر موجب ودال إحصائياً للتدفق النفسي في الشغف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (lee & Durksen, 2018, yeh, chu, 2018, Alfonso, 2022 ; Leon, 2019, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silvapeixoto, 2021, & بريك، 2022). وأظهر دراسة (Bailis & Schellenberg, 2015) من أن مستوى الشغف الأكاديمي يتغير ويتطور لدى الطلبة مع تقدم في التحصيل الدراسي. وكشفت نتائج دراسة (Sigmundsson, Hagaas / Hermmundsdo Hird, 2020) بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشغف والمثابرة، كما وجدت دراسة بريك (2022) بوجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وتؤكد دراسة (Sweetman & Wthans, 2010) 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 (طه، 2020). كما يوضح ديلكوت (2003) Delcoute على أن مفهوم الشغف يمكن الاستدلال عليه من خلال السياق، كفرع لأنشط التعلم المكثفة، وغالباً ما يشار إليه كتفسير لدافعية التعلم والممارسة، والوصول إلى التحصيل الدراسي العالي (بريك، 2022). ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الجامعة مدفوعون برغبة داخلية لمتابعة دراستهم العليا لتحقيق طموحاتهم بالتغير نحو الأفضل، سواء كان ذلك بهدف الحصول على وظيفة مستقبلية أو بهدف تحسين شعور مرتفع بكفاءة الذات التعليمية؛ ولذلك فهم يقبلون على الدراسة بشغف عالٍ، وهذا يعمل شرحاً للأنشطة التعلم المكثفة لزيادة التحصيل الدراسي الذي غالباً ما يشار إليه كرمز لدافعية التعلم والممارسة والوصول إلى التحصيل الدراسي المرتفع.

ويمكن تفسير وجود علاقة طردية موجبة بين الشغف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة في ضوء الدور المحوري الذي يقوم به الشغف في زيادة الدافعية لدى الطلبة وارتفاع مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لديهم، كما أن شغف الفرد بعمل معين يجعله يستمتع بهذا العمل، ويكون لديه دافعاً قوياً لممارسته والمثابرة عليه.

وتتفق دراسة (Lee & Durksen, 2018) مع نتيجة الدراسة الحالية؛ حيث أكدت أن الشغف الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي المرتفع، وارتفاع الطموح والتحصيل الدراسي وتحديد الأهداف والتخطيط والرضا عن الحياة بشكل عام. وتزداد مقدار الطاقة النفسية والجسدية والمبدولة من الطلاب في الجوانب الأكاديمية كلما زاد الاندماج لديهم، وانعكس ذلك إيجابياً على أدائهم الأكاديمي؛ حيث يعد الشغف الأكاديمي من أهم المتغيرات التي قد يكون لها دور فعال في اندماج الطلاب أكاديمياً (Stoeber, et al, 2011). ومن الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت الشغف الأكاديمي، رغم أهميته بالنسبة للأداء الدراسي للطلاب. وأكدت الدراسات أنه كلما زاد الشغف الأكاديمي يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي لديهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة في الجامعة مدفوعون برغبة داخلية إليه.

وكشفت نتائج الفرض الرابع: بأنه توجد فروق بين الطلاب والطالبات دالة إحصائياً بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي

والاندماج باتجاه الطالبات، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي. أما عن الفروق في متغير الشغف الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية فقد أظهرت نتائج دراسة (الضبع، 2021)، (والجراح والربيع، 2022)، و(بريك، 2022) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمي تعزى إلى الجنس لصالح الطالبات الإناث، بينما أسفر بحث (Lin, Li & Sigmundsson, Guonason & Johannsdottir, 2021)، (Xuebo, 2019)، (Sigmundsson & Hermundsdottir, 2020)؛ (الشوربجي وآخرون، 2023)، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمي لصالح الطلبة الذكور.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الطبيعة الخاصة لعينة الدراسة؛ حيث إن الطالبات يتميزن بمستوى مرتفع من معدلاتهن الدراسية مقارنة بالطلاب الذكور، وربما يرجع ذلك لرغبة الطالبات في إثبات أنفسهن، وخاصة في النظرة المجتمعية التي تفضل في بعض الأحيان الذكور على الإناث. هذا فضلاً عن رغبتهن في أن يكون لهن دور مؤثر في المجتمع، وخاصة مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم الحديث من تطور وتقدم في ضوء تطبيق الرؤية الحديثة في جميع دول العالم، والتي جعلت للمرأة دوراً محورياً ومؤثراً في عملية التنمية على كافة المستويات. وقد يرجع ذلك إلى نظرة المجتمع التي تفضل الذكر على الأنثى، وتعطي الحقوق والمميزات للذكر عن الأنثى، فنحن مازلنا مجتمعاً شرقياً يصنف بأنه مجتمع ذكوري، فالذكور أكثر تحرراً ونجاحاً في مجالات الحياة المختلفة، وعلاقاتهم الاجتماعية أقوى ومتنوعة، ولديهم القدرة على التعامل مع الضغوط، وفرصتهم أكبر في التغلب على الظروف الضاغطة. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التدفق النفسي والاندماج؛ حيث يعيشون في بيئة ثقافية واحدة، ويتلقون المعلومات والمواد نفسها دون تمايز بينهم.

لذا اختفت الفروق بينهم، وقد يرجع ذلك إلى عدة أمور منها امتلاكهم المهارات والخبرات ما يؤهلهم إلى السيطرة والتحكم في انفعالاتهم وتوجيهها إيجابياً؛ مما يفيد في تعزيز العملية التعليمية، ويزيد من الأداء التحصيلي بقدر متساوٍ لدى الجنسين، ويرجع إلى أن الظروف الطبيعية التي يتعلم فيها الطلبة متشابهة تتيح لهم الفرصة والاستخدام ما لديهم من مهارات وقدرات واستعدادات وإمكانات، وتنمي لديهم حب المبادأة والابتكار والإبداع، كما أنهم يتلقون القدر نفسه من المعلومات التي تجعلهم أكثر قدرة على الاستمرار في الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة يمتلكون السلوكيات التي تمكنهم من القدرة على المشاركة في الأنشطة الجامعية والاندماج السلوكي بالجامعة من خلال بذل الجهد والتركيز والانتباه، ويبدلون الجهد لاستخدام المعرفة وتوظيفها بشكل أفضل خلال التعليم، ويشعرون بالمتعة والحيوية خلال أدائهم للأنشطة والمهام الأكاديمية، فطلاب الجامعة قد شاركوا بدرجة كبيرة معظم وقتهم داخل الحرم الجامعي، وساهموا بفعالية في المنظمات الطلابية، وتفاعلوا كثيراً مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الآخرين. كما أن الطلبة الأكثر نفعاً أكاديمياً في الدراسة يؤدون أداءً أكاديمياً أفضل، كذلك الطلبة الذين يحضرون إلى صفوفهم بانتظام، ويركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد المؤسسة التعليمية يكون أدائهم أفضل وإنجازهم أفضل في التحصيل الدراسي؛ لذا يصبح الشغف والاندماج والتدفق النفسي وسيلتين مهمتين لتقييم لوائح الطلبة في المستقبل الدراسي للطلاب؛ إذ يعتمد على درجة توافقهم واندماجهم الاجتماعي والأكاديمي والشخصي في بيئتهم الأكاديمية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن إدراج التوصيات الآتية:

1. الاهتمام ببحث روح الشغف لدى طلاب الجامعة؛ لما لها من تأثيرات إيجابية نفسية واجتماعية وأكاديمية لرفع روحهم المعنوية في الدراسة.

2. ضرورة توافر المناخ الإيجابي للدراسة داخل الجامعة، وحث الطلاب على الشغف الأكاديمي لزيادة التحصيل الدراسي، ومن ثم الأداء العالي للدراسة.
3. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدراسية وطرق التدريس والإرشاد التربوي لطلاب الجامعة بما يدعم احتياجات الطالب الجامعة النفسية، ويعزز من الشغف الأكاديمي للطلاب، ويسهم في تخفيض الضغوط النفسية الواقعة عليهم، ويرفع من مستوى الأداء الدراسي.
4. إقامة الجامعة مركز لكل كلية لمتابعة اندماج الطلاب في الحياة الجامعية، وكذلك نشر عوامل بث الشغف الأكاديمي لدى الطالب، ومن ثم متابعة مستوى التدفق النفسي لديهم.
5. تخصيص بعض المقررات والموضوعات التي تتناول أهمية الشغف الأكاديمي والاندماج، وكذلك عرض الحقائق لرفع مستوى التدفق النفسي في البيئة الجامعية.

المقترحات:

1. دراسة تتناول علاقة الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي والكفاءة الذاتية على طلاب الجامعة.
2. فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الشغف الأكاديمي وأثره على الاندماج لدى طلبة الجامعة.
3. دراسة الشغف الأكاديمي وعلاقته بالازدهار النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.
4. علاقة الشغف الأكاديمي بالتفاؤل والنماء النفسي واليقظة العقلية لدى المعلمين والمعلمات.
5. علاقة أساليب الضغوط والاندماج لدى الموظفين.
6. دراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والنهوض الدراسي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حية، سمية ذكي. (2019). التدفق النفسي والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالانسجام الأسري لدى مبرمجي الكمبيوتر بالمؤسسات الحكومية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى.
- بريك، السيد رمضان. (2022). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، 2(97)، 452 - 478.
- الجراح، عبد الناصر؛ والربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16(4)، 519 - 539.
- الحارثي، عبد الله بن عوض. (2015). الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- خشبة، فاطمة السيد حسن. (2017). التدفق وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (96)، 220 - 316.
- الشوربجي، أبو المجد؛ وهائم، سالم؛ وزايد، آية الله؛ وخربوش، وسام. (2023). الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى كلية الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق، دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية*، 38(127)، 303 - 366.
- الصوافي، محمد بن ناصر. (2020). القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة التاسع الأساسي في مدارس ولاية المضني بسلطنة عمان. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة للنشر والأبحاث العلمية التربوية*، (21)، 1 - 23.
- الضبيع، فتحي عبدالرحمن. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 5(16)، 97 - 122.
- طه، رياض سليمان. (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، 3(44)، 293 - 358.
- عبد اللطيف، محمد سيد. (2022). نموذج العلاقات السببية بين (نمط الحيوية الأكاديمية) والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسوط. *مجلة التربية*، 2(195)، 286 - 329.
- علي، فدوى أنور توفيق. (2023). الاندماج والشغف الأكاديمي كمنبئين بالهناء النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 9(15)، 318 - 381.
- غريب، إيناس محمود. (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطر بتحمل الغموض والمخاطر الذي طالبات جامعة القصيم. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 3(165)، 254 - 292.
- يونس، مرعي سلامة. (2015). علم النفس الإيجابي: مفهومه، تطوره، مجالاته التطبيقية ورؤية مستقبلية بالوطن العربي. *مجلة الشرق الأوسط لعلوم النفس الإيجابي*، 1(1)، 45 - 59.

Arabic References:

- Abū ḥayyah, Sumayyah Dhakī. (2019). al-Tadaffuq al-nafsī wa-al-riḍā al-waḥīf wa-‘alāqatuhumā bālānsjām al-usarī ladā mbrmjy al-kumbiyūtar bi-al-mu’assasāt al-ḥukūmiyah bmḥāfzāt Ghazzah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmi‘at al-Aqṣā.
- Burayk, al-Sayyid Ramaḍān. (2022). al-namūdḥaj al-thunā’ī llshghf al-Akādīmī ladā ṭalabat al-Sunnah al-ūlā al-mushtarakah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-Majallah al-Tarbawīyah, 2 (97), 452-478.
- al-Jarrāḥ, ‘Abd al-Nāṣir; wa-al-rabī’, Fayṣal. (2020). al-Shaghaf al-Akādīmī wa-‘alāqatuhu bālāḥtrāq al-Akādīmī ladā ṭalabat Jāmi‘at al-Yarmūk. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 16 (4), 519 – 539.
- al-Ḥārithī, ‘Abd Allāh ibn ‘Awaḍ. (2015). al-Shaghaf wa-‘alāqatuhu bāls‘ādh ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah fī Madīnat Makkah al-Mukarramah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmi‘at Umm al-Qurā.
- Khashabah, Fāṭimah al-Sayyid Ḥasan. (2017). al-Tadaffuq wa-‘alāqatuhu bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah al-ijtimā’īyah fī ḍaw’ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh ladā al-Mu‘allimīn, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, (96), 220-316.
- al-Shūrbajī, Abū al-Majd ; whā’m, Sālim ; wzāyd, Āyat Allāh ; wkhrbwsh, Wisām. (2023). al-Shaghaf al-Akādīmī wālyqzh al-‘aqlīyah ladā Kullīyat al-diblūm al-‘āmm bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Zaqāzīq, dirāsah tnb’yh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 38 (127), 303-366.
- al-Ṣawwāfī, Muḥammad ibn Nāṣir. (2020). al-quḍrah altnb’yh lls‘ādh al-nafsīyah fī al-Tadaffuq al-nafsī wa-mafhūm al-dhāt ladā ṭalabat al-tāsi‘ al-asāsī fī Madāris Wilāyat almdby bi-Salṭanat ‘Ammān. al-Majallah al-iliktrūnīyah al-shāmilah muta‘addidah al-Ma‘rifah lil-Nashr wa-al-Abḥāth al-‘Ilmīyah al-Tarbawīyah, (21), 1 – 23.
- al-Ḍab’, Fathī ‘Abd-al-Raḥmān. (2021). al-namūdḥaj al-thunā’ī llshghf al-Akādīmī ladā ṭalabat al-mājistīr fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-Jāmi‘at al-Malik Khālīd fī ḍaw’ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh. al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘Ulūm al-i‘āqah wa-al-mawhibah, 5 (16), 97-122.
- Ṭāhā, Riyāḍ Sulaymān. (2020). al-indimāj al-Akādīmī wa-‘alāqatuhu bālshghf al-Akādīmī wa-al-tafā’ul wa-al-rajā’ ladā ṭullāb al-Jāmi‘ah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 3 (44), 293-358.
- Latif, Muḥammad Sayyid. (2022). namūdḥaj al-‘Alāqāt al-sababīyah bayna (nmātr al-ḥayawīyah al-Akādīmīyah) wa-al-shaghaf al-Akādīmī wa-al-izdihār al-nafsī ladā ṭālibāt Kullīyat al-banāt al-Islāmīyah Jāmi‘at al-Azhar bi-Asyūṭ. Majallat al-Tarbiyah, 2 (195), 286-329.
- Alī, Fadwā Anwar Tawfīq. (2023). al-indimāj wa-al-shaghaf al-Akādīmī kmnb’yn bālhnā’ al-nafsī ladā ‘ayyinah min ṭalabat al-Jāmi‘ah. Majallat al-Irshād al-nafsī, 9 (15), 318-381.
- Gharīb, Inās Maḥmūd. (2015). al-Tadaffuq al-nafsī wa-‘alāqatuhu bḥml al-ghumūd wa-al-makhāṭir bḥml al-ghumūd wa-al-makhāṭir alladī ṭālibāt Jāmi‘at al-Qaṣīm. Majallat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Azhar, 3 (165), 254-292.
- Yūnus, Mar’ī Salāmah. (2015). ‘ilm al-nafs al-ijābī: mafhūmuḥu, taṭawwuruh, majālātuh al-taṭbīqīyah wa-ru’yah mustaqbalīyah bi-al-waṭan al-‘Arabī. Majallat al-Sharq al-Awsat li-‘Ilm al-nafs al-ijābī, 1 (1), 45-95.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

References

- 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.
- Belanger, 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.
- Briki, W. (2017). Passion, trait self-control, and wellbeing: Comparing two mediation models predicting wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8, 841.
- Chiang Y. T, Lin, S.J, Cheng, C. Y, & Llu, E. Z. (2018). Exploring online game players' flow experiences and positive affect. *TOJET: Turkish Online Journal of Education technology*, 10 (1), 106-115.
- 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. dissertation, Portland State University.
- Castillo, I, Álvarez, O, Esteva, I, Queralt, A, & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, 26(3), 57-61.
- Carrocchi, J. & Denke, E. (2005). Hope, optimism, pessimism and spirituality as predictors of well-being controlling for personality. *Research in the social scientific study of religion* 4, (16), 161-183.
- Curran, T, Hill, A. P, Applenton, P. R, Vallernad, 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.
- Delcourt, M. (2003), Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 26-37.
- Demirci, E. & Cepikkurt, F. (2018). Examination of the relationship between passion, perfectionism and burnout in athletes. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1252-1259.
- Guan, X. (2013). A Study on flow theory and translation teaching in china's efl class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (4), 785-790.
- Hernandez, E, Moreno-Murcia, J, Cid, L, Monteiro, D, & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2143. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062143>.
- Kent, S, Kingston, K. & Paradis, K. (2018). The relationship between passion, basic psychological needs satisfaction and athlete burnout; Examining direct and indirect effects. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12, 75-96; <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0030>.
- Lee, J, & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion. Confidence, aspiration and self-expression, *Educational Psychology*, 38 (2), 120-138, <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342770>.
- Miller, D. Nickerson, A. Chafouleas. S. & Osborne, K. (2008). Authentically happy school psychologists: Application of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Journal of Psychology in the school*, 45, (8), 679-692.
- Ruiz-Alfonso, Z, & Leon, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001>.
- Ruiz-Alfonso, Z, Leon, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 1-11 <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>.
- Ruiz-Alfonso, Z, Vega. L, & Beltran, E. (2018). What About Passion in Education? The Concept of

- Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. *European Scientific Journal January* 14 (10), 19-28. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14nlp19>.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a.
- Schellenberg, B, Verner-Filion, J, Gaudreau, P, Bailis, D, Larfeniere, M, & Vallerand, R. (2019). Testing the dualistic model of passion using a novel quadripartite approach: A look at physical and psychological well-being. *Journal of Personality*, 87, 63-180. <https://doi.org/10.1111/jopy.12378>.
- Sigmundssona, H, Hagaa, M, & Hernundsdottird, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8- item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001>.
- St-Louis, A, Verner-Filion, J, Bergeron, C, & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self- processes. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 155-164. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245771>.
- 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.
- Stoeber, J, Childs, J, Hayward, J, & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31 (4), 513-528.
- Vallerand, R. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory, research, and implications for the field of Education. In w. c. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.). *Building autonomous learners* (pp. 31-58). Singapore: Springer.
- Vallerand, R. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: the role of passion. In J. Vitterso (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp.191-204). New York, NY; Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-422445-3_13
- Vallerand, R. J, & Houliort, N. (2019). *Passion for Work: Theory Research, and Applications*. New York: Oxford University Press.
- Vallerand, R, & Verner-Filion, J. (2020). Theory and Research in Passion for Sport and Exercise. In g. Tenenbaum, R, C. Eklund (Eds.). *Handbook of Sport Psychology*, 4th (206-229). John Wiley & Sons. Inc.
- Vallerand, R, Blanchard, C, Mageau, G, Koestner, R, Ratelle, C, Le'onard, M, & Marsolais, J. (2003). On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>.
- Verner –Filion, J, & Vllerand, R. (2016). On the differential relationship s involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect.
- 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.
- Yukhymenko-Lescroart, M. A, & Sharma, G. (2022). Passion for work and well-being of working adults. *Journal of Career Development*, 49(3), 505-518.
- Zhao, X, St-Louis2, A, Vallerand, R. (2015). On the Validation of the Passion Scale in Chinese. *Psychology of Well-Being*, 5 (3), 1-11.<https://doi.org/10.1186/s13612-015-0031-1>.

Biographical Statement	معلومات عن الباحث
Author's name is a/an Full/Associate/ Assistant/ Professor of psychology in the Department of psychology, College of social Science University. Prof/Dr. Almashaan received his PhD degree in 1989 (YEAR) from Almina University. His/Her research interests include...Industrial psychology and organizational Psychology stress. Personality Psychology. social Psychology Vocational guidance Positive Psychology. Health Psychology Political Psychology.	أ. د عويد سلطان المشعان*، أستاذ علم النفس الصناعي والتنظيمي في قسم علم النفس، بكلية العلوم الاجتماعية، في جامعة الكويت، (دولة الكويت). حاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة المنيا عام 1989، تدور اهتماماته البحثية حول قضايا علم النفس الصناعي والتنظيمي، وعلم نفس الضغوط والتوجيه المهني، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإيجابي، وعلم نفس الشخصية، وعلم نفس الصحة.

Email: o_almashaan@hotmail.com

* نشكر أ.د. فاتن صلاح؛ لمساعدتي في تطبيق المقاييس في عينة الدراسة لدى جامعة حلوان، ومساعدتي في الجانب الإحصائي.