جامِعَة اليَرموك

كُليَّة التَّربية

قِسم عِلم النَّفس الإرشادي وَالتَّربوي

أُطروحَة دِكْـتوراه بِعِنوان

أثر الكفاءة الذّاتية الأكاديمية وَالتَّكيف الأَكاديمي وَأسلوب التَّعلم بِالشَّغف الأَكاديمي

The Effect of Academic Self-efficacy, Academic Adjustment and Learning Style on academic passion

إِعْداد

تمارا قاسم محمد حسبان

إِشراف الدكتور

فيصل خليل صالح الربيع– مُشرِفًا

حَقل التَّخصُص: عِلم النَّفس التَّربَوي

الْعام الدّراسِي

2020/2021 م

أثر الكفاءة الذّاتية الأكاديمية وَالتّكيف الأكاديمي وَأسلوب التّعلم بِالشّغف الأكاديمي.

إعداد

تمارا قاسم محمد حسبان.

بكالوريوس في تربية الطفولة المبكرة 2014، وماجستير في علم النفس التربوي 2017، الجامعة الهاشمية.

قُدِمَت هذهِ الأطروحة استكمالًا لِمُتطلبات الحصول على دَرجة الدّكتوراه في تَخصص عِلم النَّفس التربويّ في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

"وافَقَ عَليها"

فيصل خليل الربيع ..... مُشرفًا وَرئيسًا.

أُستاذ مُشارك في عِلم النَّفس التَّربوي، جامعة اليرموك.

رافع عقيل الزغول .....عُضوًا.

أُستاذ دكتور في عِلم النَّفس التَّربوي، جامعة اليرموك.

معاوية محمود أبو غزال .....عُضوًا.

أُستاذ دكتور في عِلم النَّفس التَّربوي، جامعة اليرموك.

ثائر أحمد غباري .....عُضوًا.

أُستاذ مشارك في عِلم النَّفس التَّربوي، الجامعة الهاشمية.

تاريخ مُناقَشة الأُطروحَة

10/ 1 /2021 م

ب

إهداء

إلـى أَطْهَـر قَلْبَين فـي حَيـاتي، ٱلَلـذانِ وَهَبـاني جُـذورًا راسِـخَة لِمُواجَهَـة الْحَيـاة، فَكانَـت أَقْصـى أَحْلامـي سَعادَتُهُما.

"**والِــديَّ الْعَزيزَيــن**"

،،،،،

وَإِلى جَميع مَن تَلَقَّيتُ مِنْهُم النُّصح وَالدَّعِم، أَسْعَدَهُم رَبّي وَوَفَّقَهُم لِكُل خَير.

"**مُشرفي د. فيصل الربيع**"

"**أخـــوتي، أخـــواتي**"

"**زُمَلاء وَزَميلات الدّراسة**"

،،،،،

إلى مَنْ كانوا عَوْنًا لي وَتَمَنّوا لي الخير دائمًا،،، لِكُل مُحب لِلعلم والْمَعرفة.

إليهم جَميعًا أُهدي هَذا الْعَمَل الْمُتَواضِع،،،

الْباحِثة: تَمارا قاسم حسبان

شُكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمدًا كثيرًا طيبًا مُباركًا فيه، أشكرك ربي ملء السموات والأرض على نعمك الَّتي لا تعد، وآلائك الَّتي لاتحد، أحمدك ربي وأشكرك على أن يسرت لي إتَمَّام هدذ الأطروحة على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عنّي.

ثم أتوجه بالشكر إلى أُستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور: فيصل خليل الربيع، الذي له الفضل- بعد الله تعالى- على العمل في هذه الدراسة منذ كان الموضوع عنوانًا وفكرة إلى أن أصبح أطروحة وبحثًا. فكان نعم المعين والموجه، فله مني الشكر كله والتقدير والعرفان.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسة، وأعضاء لتفضلهم عليّ بقبول مناقشة هذه الأطروحة، فهم أهل لسد خَللها وتقويم أخطائها، وتهذيب نتوآتها، والإبانة عن مواطن القصور فيها، وذلك حتى يخرج العمل على أتَمَّ صورة سائلًا الله الكريم أن يثيبهم عنّي خَيرًا.

وأشكر كل من ساعدني وأعانني على إنجاز هذا العمل، فلهم في النفس منزلة وإن لم يسعف المقام لذكرهم، فهم أهل للفضل والخير والشكر.

والحمدلله رب العالمين،،،

الباحثة: تمارا قاسم حسبان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.	ج
شُكر وتقدير.	د
قائمة المحتويات.	هـ
قائمة الجداول.	ز
قائمة الملاحق.	ي
الملخص باللغة العربية.	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة.	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها.	37
أهمية الدراسة.	38
التعريفات المفاهيمية والإجرائية.	39
مُحددات الدراسة.	42
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الدراسات الَّتي تناولت متغير الشَّغف الأكاديمي.	44
الدراسات الَّتي تناولت متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	47
الدراسات الَّتي تناولت متغير التكيف الأكاديمي.	50
الدراسات الَّتي تناولت متغير أسلوب التعلم.	53
الدّراسات الَّتي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة.	56
التَّعقيب عَلى الدّراسات السّابقة.	57
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة.	61
مجتَمَّع الدراسة.	61
عينة الدراسة.	61
أدوات الدراسة.	62
إجراءات الدراسة.	76
متغيرات الدراسة.	77

المعالجة الإحصائية.	**77**
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج السؤال الأول.	**79**
نتائج السؤال الثاني.	**80**
نتائج السؤال الثالث.	**83**
نتائج السؤال الرابع.	**85**
نتائج السؤال الخامس.	**89**
نتائج السؤال السادس.	**92**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	**99**
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	**101**
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	**103**
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.	**105**
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.	**107**
مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.	**110**
التوصيات.	**113**
المراجع العربية.	**114**
المراجع الأجنبية.	**120**
الملاحق.	**130**
الملخص باللغة الإنجليزية.	**146**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع عينة الدّراسة حسب الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	62
2	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشَّغف الأكاديمي بكل بعد من أبعاد المقياس.	64
3	قيم معاملات الارتباط لكل فقرة بمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	68
4	قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التكيف الأكاديمي مع كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.	71
5	قيم معاملات كرونباخ ألفا لمقياس التكيف الأكاديمي.	71
6	قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس أسلوبي التعلم مع مجالات المقياس.	74
7	قيم معاملات الاتساق الداخلي (Coronbach Alpha) والاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) .	75
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الشَّغف الأكاديمي الأكثر شيوعًا مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.	79
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد مقياس الشَّغف الأكاديمي.	80
10	نتائج اختبار بارتلت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضيهما وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	81
11	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد _دون تفاعل_ بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) مجتَمَّعين لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	82
12	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	83
13	نتائج اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية للشغف القهري لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمعدل التراكمي.	83
14	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة	84

	اليرموك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	
15	نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	**84**
16	نتائج المقارنات البعدية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين مختلف مستويات المعدل التراكمي.	**85**
17	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي.	**85**
18	نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف الأكاديمي الكلي.	**86**
19	نتائج المقارنات البعدية على مقياس التكيف الأكاديمي بين مختلف مستويات المعدل التراكمي.	**86**
20	نتائج تحليل التباين المتعدد–بدون تفاعل– للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل بعد من أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي.	**87**
21	نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.	**87**
22	نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد المهارات الاجتَمَّاعية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.	**88**
23	نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد البيئة الأكاديمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.	**88**
24	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأسلوب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	**89**
25	اختبار بارتلت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أسلوبي التعلم (السَّطحي، العميق) وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	**90**
26	تحليل التباين الثلاثي المتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	**90**
27	تحليل التباين الثلاثي المتعدد–دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم كل على حدا وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.	**91**
28	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم السَّطحي وفقًا لمتغير المعدل التراكمي.	**92**

29	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق وفقًا لمتغير المعدل التراكمي.	92
30	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم في الشَّغف الأكاديمي.	93
31	نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى نموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر الذي أسهمت به.	94
32	معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبئات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.	95
33	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم في الشَّغف القهري.	96
34	نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى نموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر الذي أسهمت به.	96
35	معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبئات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.	97

قائمة الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
أ	مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته الأولية.	131
ب	قائمة بأسماء المحكمين.	132
ج	مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته النهائية.	134
د	مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته الأولية.	135
هـ	مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية.	136
و	مقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأولية.	137
ز	مقياس التكيف الأكاديمي بصورته النهائية.	140
ح	مقياس أسلوب التعلم بصورته الأولية.	141
ط	مقياس أسلوب التعلم بصورته النهائية.	143
ي	كتاب تسهيل مهمة.	144
ك	كتاب بحث مقبول للنشر.	145

الْمُلخص

حسبان، تَمَّارا قاسم. أثر الكفاءة الذّاتية الأَكاديمية والتَّكيف الأَكاديمي وَأُسلوب التَّعلم بالشَّغف الأكاديمي. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2021. (المشرف: د. فيصل خليل الربيع).

هَدفت الدّراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتَّكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي. وتكونت عينة الدّراسة من (1044) طالبًا وطالبة (396 ذكور، 648 إناث) من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك خلال الفصل الدّراسي الصيفي 2019/2020 تَمَّ اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة، تَمَّ استخدام أربعة مقاييس، هي: مقياس الشَّغف الأكاديمي لفاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الزق، 2009)، ومقياس التكيف الأكاديمي لِليران و ميلر (Liran & Miller, 2019)، ومقياس أسلوب التعلم (غانم، 2018).

أظهرت نَّتائج الدّراسة أنَّ مستوى الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بمستوى متوسط، وكان بعد الشَّغف الانسجامي هو الأكثر شيوعًا لدى طلبة جامعة اليرموك. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الشَّغف الانسجامي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الشَّغف القهري تعزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الشَّغف القهري تعزى إلى متغير المعدل التراكمي ولصالح الفئة ذات المعدل جيد مقارنة بالفئة ذات المعدل ممتاز.

ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأسلوبي التعلم (السَّطحي، والعميق) تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التكيف الأكاديمي تعزى إلى متغير التخصص. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تُعزى إلى مُتغير المعدل لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقارنة بفئتي جيد ومقبول، ولصالح فئة جيد جدًا مقارنة بفئة جيد، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير التكيف الأكاديمي على بعدي (الأداء الأكاديمي، والبيئة الأكاديمية) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في متغير التَّكيف الأكاديمي على أبعاد (الأداء الأكاديمي، والتكيف الاجتَمَّاعي، والبيئة الأكاديمية) تعزى إلى متغير المعدل التراكمي لصالح الفئة ذات المعدل

ممتاز، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التعلم السَّطحي تعزى إلى متغير المعدل التراكمي لصالح الفئة ذات المعدل جيد، وجيدجدًا، وممتاز مقارنة بالفئة ذات المعدل مقبول، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التعلم العميق لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقارنة بالفئة ذات المعدل مقبول.

وأفرزت نتائج التحليل (Stepwise) أن النموذج التنبؤي للمتنبئات (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأسلوبي التعلم السَّطحي والعميق، وبعد البيئة الأكاديمية) بالمتنبأ به (الشَّغف الأكاديمي) لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالًا إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مفسرًا ما مقداره (52.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج المتنبئ به (الشَّغف الانسجامي) لدى طلبة جامعة اليرموك. كما كشفت النتائج أن النموذج التنبؤي للمتنبئات (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأسلوبي التعلم السَّطحي والعميق، وبعد التكيف الاجتماعي) بالمتنبأ به (الشَّغف الأكاديمي) لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالًا إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مفسرًا ما مقداره (47.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج المتنبئ به (الشَّغف القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك هذا ولم تدخل متغيرات الأداء الأكاديمي، والتكيف الانفعالي والتكيف الاجتماعي في التنبؤ بالشغف الانسجامي، وكذلك لم تدخل متغيرات الأداء الأكاديمي، والتكيف الانفعالي في التنبؤ بالشغف القهري.

الكلمات المفتاحية (الشَّغف الأكاديمي، الكفاءة الذاتية، التَّكيف الأكاديمي، أسلوب التعلم).

الْفَصل الأَوْل

خَلفية الدّراسَة وأَهمِيّتها

المقدمة

أَدى ظُهور حَركة عِلم النَّفس الإيجابي إلى العديد مِنْ التَّغيرات الَّتي طَرأَت عَلى اهتَمَّامات عِلم النَّفس وأَهدافه، وَجاءَ ذَلك كَنَتيجة لْلتطور العلمي والتكنولوجي الذي ساهم في بُروز مُشكِلات مُتعددة يَتعرض لَها الطَّلبة أثناء ممارَسَتهم للأنشطة الأكاديمية والَّتي تَنعكس أَثارِها عَلى أدائهم ما يَدفعهم للبحث عن استراتجيات فعّالة للتغلب على تلك المشكلات؛ كُل ذلك دَفع عُلماء النَّفس والتَّربية إلى الاهتَمَّام بِالبحث عَنْ مَكامِن الْقُوة، وَالسّمات الإيجابية الَّتي يَمتلكها الطلبة كَبَديل عَنْ البحث في الجوانب السلبية، والاضطرابات النفسية، وَذلك إيمانًا منهم بأهميتها في جعل حياتهم أكثر قيمة وذات معنى، وتطوير قدرتهم على مواجهة التحديات، والشُّعور بِالرضا وتحقيق الصّحة النَّفسية.

وَيُعدّ الشَّغف (Passion) أَحَد تِلك الْعَوامِل الَّتي يَجِب مُراعاتِها وَالْاهتَمَّام بِدِراسِتها (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) فشعور الطلبة بالإثارة والحماس المنتظم أثناء المشاركة في الأنشطة الَّتي يُفضلونها يُسمى شغفًا ويؤثر إيجابيًا على أدائهم، وبالتالي تحقيقهم لمستويات مُرتفعة من النجاح (Vallerand & Houlfort, 2003).

ويلحظ من الدّراسات الأولية في الشَّغف إلى ربطه بِمجالات مُتَّعددة؛ كالعمل، والرّياضة، والمُوسيقى، وبعضٍ من المتغيرات النَّفسية كالذّكاء الروحي (Fesharaki, 2019)، والتَّسامي بالذّات (الضبع، 2019)، واليَّقظة الذّهنية (St-Louis, Verner-Filion, & Vallerand, 2018)، والذَّكاء الثَّقافي (Sousa & Gonçalvesab, 2017)، والصَّلابة العقلية (Gucciardi, Jackson, Hanton, &

(Reid, 2015، والرَّفاهية النَّفسية (الحارثي، 2015)، إلا أَنَّ الدّراسات الَّتي تُحلل دور الشَّغف في السّياق التَّعليمي لاتزال شَحيحة (Ruiz-Alfonso & Leon, 2018).

وعَليهِ؛ بَدأ يتبادر إلى ذهن الباحثين سؤال هام: هل الشَّغف في السّياق التَّعليمي مُهم؟ وهل يُمكن أَنَّ يَشعر الطَّلبة بِشغف تجاه موضوع دراسي ما؟ وهل يؤثر ذلك على أدائهم الأكاديمي؟ (Ruiz-Alfonso & Vega & Beltran, 2018)، وللإجابة عن تِلكَ الأسئلة أُجريت العديد من الدّراسات الَّتي بَحثت أثر الشَّغف في السّياق التّعليمي، وبناءً على ذلك تَمَّ الرَّبط بين الشَّغف وَمُتغيرات متعلقة بأداء الطَّلبة كالدافعية (Bonneville-Roussy, Vallerand & Bouffard, 2013)، والتوجهات الهدفية (Phelps & Benson, 2012)، والمثابرة (Coleman & Guo, 2013)، والعمليات المعرفية (Forest, Mageau, Sarrazin, & Morin, 2011; HO, Wong, & Lee, 2011; Zhao, St-louis & Vallerand, 2015). حيث أشارت نتائج مُعظم تلك الدراسات أَنَّ للشَّغف تأثير على أداء الطَّلبة وأهداف تعلمهم، وإتجاهاتهم نحو المواد الدراسية ومثابرتهم ودافعيتهم. وبناءً على ذلك يمكن القول بأن شغف التَّعلم جاء للإشارة إلى الاهتَمَّام الّذي يُركز فيه الطَّلبة عَلى مَجال معين ضِمن حُدود دِراستهم (Coleman & Guo, 2013).

وَلَدى مُراجعة الأَدَّب التربوي، يَلحظ أَنَّ التوجهات الحديثة في العملية التعليمية أَشارت إلى أهمية المرحلة الجامعية، فالطلبة في هذه المرحلة يواجهون العديد من المشكلات الَّتي تؤثر على العديد من الجوانب الشخصية، والاجتَمَّاعية، والأكاديمية، والَّتي تحول دون مقدرتهم على تحقيق النجاح، أو الشعور بِالدافعية للاستَمَّرار في الدّراسة؛ ويعود ذلك لعدة أسباب، منها: الفروق الفرديّة بين الطلبة، والاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة الجامعيّة. ومن هنا يأتي دور المؤسّسة الجامعيّة في مساعدة الطَّلبة على مواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها من خلال توفير الخدمات الأكاديمية المتخصّصة كالبرامج الإرشاديّة، والتعليميّة (حليمة، 2012).

ويُعدّ التعلم الالكتروني "التعلم عن بُعد" من أبرز المشكلات الَّتي واجهت طلبة الجامعة في الفصل الذي أجريت فيه الدراسة. حيث فَرض وباء كورونا المُستجد عَلى جَميع المُؤَسسات التَّعليمية بِالتَّحول من التَّعلم الوجاهي إِلى التَّعلم الالكتروني، وَنظرًا لأنَّ هذا النوع من التَّعليم ذاتي، فقد يؤدي إلى تدني مُستوى دافعية الطَّلبة في متابعتهم للأنشطة الأكاديمية، ومقاومة الأنشطة الأخرى (Hetsevich, 2017). بينما يضيف دريسي ويونغ (Draissi &Yong, 2020) أن التَّعلم الالكتروني يؤثر إيجابيًا على دافعية الطلبة، ويزيد من استقلاليتهم، وذلك بسبب الحرية الَّتي يُتيحها هذا النوع من التَّعلم لإنجاز الأنشطة الدراسية بِما يتناسب وينسجم مع زخم أعمالهم الأخرى.

عَلاوة عَلى ذَلك، يُؤكد كيم ودفيدسون وهاو (Kim, Davidson & Ho, 2011) وجود عدة عوامل تؤثّر في النّجاح الأكاديمي للطَّلبة، وتُحدّد مُستقبلهم الجّامعيّ: كَالكفاءة الذاتيّة الأكاديمية، وتنظيم الدراسة ومُتابعتها، وَمِقدار الجهد المبذول، والتَّكيف الأكاديمي. حيث ينعكس إيمان الطَّلبة بقدرتهم على النجاح في أداء مُهمة ما، وتحقيق أهدافهم بنجاح على مدى اهتَمَّامهم بها، وبقدرتهم على تفسير وتحليل كل ما يتعلق بها من معارف ومعلومات، وبالتالي يُصبحون شغوفين للمشاركة فيها، وينظرون إليها على أنها تحديات ويتعاملون معها بما يتَمَّاشى مع اهتَمَّاماتهم وميولهم (Lukas, Kerrick, Haugen &Crider, 2016; Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010).

ووفقًا ليونجي (Yunji, 2018) فإنَّ شعور الطَّلبة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يُؤثر عَلى شغفهم، وطريقتهم في مواجهة التَّحديات الَّتي تُواجِههم في البيئة المُحيطة بِهم وَبِكُل ما يَتعلق بِها من عناصر، وبالتالي يُصبحون قادرين على التَّعامل معها، وتتطور لديهم مشاعر إيجابية كالشُّعور بالراحة، وعدم القلق والتَّوتر، والتَّكيف مع أَية تَغيُّرات قد تَطرأ عليهم أثناء تعلمهم، ويستَمَّرون في الإندماج فيها. حيث أكدت الدّراسات المُرتبطة بالشَّغف أَنَّ الطَّلبة يزداد مستوى تحصيلهم الأكاديمي كُلما كان لديهم شغف

تجاه المؤسسة التعليمية (Lee, 2010). ويؤكد رويز ألفونسو وليون (Ruiz-Alfonso & León, 2018) أَنَّ الأساليب الَّتي يَستخدمها الطلبة في استقبال ومعالجة المحتوى الدّراسي الَّذي يتلقونه داخِل الغرفة الصَّفية، يؤثر على شغفهم و كيفية تعاملهم مع دراستهم.

كما يضيف شوّ وليّ (Cho & Lee, 2008) أَنَّ الشَّغف قد يؤدي إلى تطور اتجاهات إيجابية لدى الطَّلبة نحو بيئة التعلم، وَبِالتّالي يُؤثر على تكيفهم مع البيئة الدّراسية، ما يَنعكس على تَحصيلهم وَتحقيق أَهدافِهم.

الشَّغف الأكاديمي (Academic Passion)

أثار مفهوم الشَّغف اهتَمَّام الفلاسفة القدماء، وعلى الرغم من ندرة الدراسات الَّتي تناولت البحث في سيكولوجية الشَّغف، نجد العديد من المساهمات الَّتي فسرت طبيعة النَّشاط الشَّغفي، فَعلى سبيل المثال، تُفسر وجهة النظر الأولى الشَّغف تَمَّشيًا مع أصل الكلمة فهي كلمة مُقتبسة من الكلمة اللاتينية (passion) ويقصد بها "المعاناة" وتصف الأفراد كَعبيد لشغفهم. فَوِفقًا لهذا التَّفسير، يُنظر إلى الشَّغف على أنه حالة سلبية، وذلك لأن الشَّغف يُسيطر عَلى سلوك الأفراد وتصرفاتهم، وحسب ذلك التَّفسير فإِنَّ الفرد الشَّغوف يُعاني من العديد الاضطرابات والمشاكل. بينما تُفسر وجهة النَّظر الثّانية الشَّغف على أَنَّهُ حالة إيجابية، حيث يُوصي أرسطو بِأَنَّ الأفراد يجب أَن لا يخجلوا من إظهار شغفهم لأنه يعكس سمات إنسانية سامية، أَو ما يَجب أَن يَكون عَليه الإنسان. وَمن جِهة أُخرى يُؤكد ديكارت بِأَنَّ الشَّغف عِبّارة عن مشاعر إنسانية قوية وميول متأصله لدى الأفراد قد تكون إيجابية إذا كانت السبب وراء السلوك. وفي وجهة نظر مختلفة أكد خلالها العلماء أن الشَّغف قد يؤدي وظيفة تحفيزية، فَعلى سبيل المثال، يوجد عدد من الأفراد يبذلون مستوى مرتفع من الأداء، ويبذلون الكثير من الطاقة

والجهد، ويقضون معظم وقتهم في إنجاز نشاطهم المفضل، فالشَّغف هو السبب وراء وصولهم إلى مستويات أعلى من الإنجاز (Baum & Locke, 2004).

وقد ظهر مفهوم الشَّغف في علم النَّفس لأول مرة عام 2003 من قبل فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) بِنشر أَول دِراسة تناولت موضوع الشَّغف، وتضمنت تلك الدراسة تحديدًا وتعريفًا لمفهوم الشَّغف بأنه الحب الموجه نحو نشاط معين. ونقول شُغِفَ به شَغَفًا فهو مَشغوفٌ، والشّغاف هو غلاف القلب وحجابه، ونقول شَغَفه الحب أي أصاب قلبه من شِدَّة حُبه وارتباطه به، وشغف بالشيء أي أولع به وصار مُحِبًّا لَهُ حُبًّا شديدًا، فَمثلًا نَقول أنشغف بعمله شغفًا أي أخذه أخذًا يستغرق كل وقته واندمج فيه اندماجًا كامِلًا (معجم لسان العرب؛ معجم الغني).

ويُشير مفهوم الشَّغف إلى الشّعور برغبة مُلحة وقوية تجاه نشاط مهم ومرغوب فيه لدى الفرد، حيث يبذل أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيقه، وعلى مدار فترة زمنية طويلة، ويُعد هذا التَّعريف هو الأكثر ارتباطًا بالشَّغف، والَّذي تَمَّ تقديمه وفقًا لنموذج فاليراند الثُّنائي للشغف والذي يتضمن بُعدي من الشَّغف (الانسجامي والقهري)، ويُشار إلى أن الشَّغف قد يتراوح من مجرد الاهتَمَّام أو الإعجاب بِفكرة ما، وُصولًا لِدرجة الإنجذاب أو العاطفة القوية تجاهها، وبالتالي إثارة دافعية الطَّلبة، وتعزيز شعورهم بالقدرة على إنجاز أعمالهم بنجاح، وشعورهم بالتوازن (Vallerand & Houlfort, 2003)، وتبحث الدّراسة الحالية في موضوع الشَّغف ضمن السياق الأكاديمي.

ويُعرف دي (Day, 2004) الشَّغف الأكاديمي على أنه: حاجة مُلحة لِتحقيق تعلم عالي الجودة، من خلال التَّركيز على تفعيل أهم عناصر بيئة التعلم وهي: الانتباه، والتَّحفيز، والاستعداد.

كما يُعرف الشَّغف الأكاديمي على أَنَّهُ: الدّافعية نحو تعلم أشياء جديدة والبحث عن كُل ما هو جديد للتوصل إلى نشاط معين واستثمار الجُّهد والطاقة لإنجازه (Carbonneau, Vallerand, Fernet &

(Guay, 2008). بينما يُعرفه الحارثي (2015) على أَنَّهُ: الميل إلى النَّشاط الَّذي يُمارسه الطَّلبة بِمُتعة ويندمجون فيه أثناء ممارسته، ويتضمن نوعين انسجامي وقهري. أمّا برايكيلند وبوش (Birkeland & Buch, 2015) فَيُعرفا الشَّغف الأكاديمي على أَنَّهُ: حالة تُحفز دافعية الطَّلبة، وتُعزز نشاطهم العقلي، وتُعطي معنى وأَهمية للنَّشاط الَّذي يَقومون به. وبالمثل، يُشير الْعُلماء إِلى أَنَّ حالات الشَّغف تُؤدي بإيجابية إلى تعزيز الإبداع، وتوليد الأفكار والحلول الجديدة.

بناءً على ما سبق ذكره، ترى الباحثة أن الشَّغف الأكاديمي: هو شعور الطَّلبة بالرغبة المُلحة والحماس الشديد لدرجة لا تُقاوم تجاه الأنشطة الأكاديمية (المنهجية واللامنهجية) ويظهر الشَّغف بشكلين انسجامي، وقهري.

وبالاعتمَّاد على تَساؤُلات البّاحثين حَول ما يَجعل التَّعليم أَكثر إشباعًا، ويُعزز خِبرتهم التَّكيفية، وَيَجعل التَّجربة التَّعليمية أَفضل، قَدَّم فاليراند وزملاءه عام 2003 نُموذجًا ثُنائيًا مُزدوجًا للشَّغف (The Dualistic Model Of Passion) يَتَضمن بُعدين، هُمّا: الشَّغف الانسجامي (Harmonious Passion)، والشَّغف القهري (Obsessive Passion) (Yunji, 2018).

ويُعدّ هذا النموذج إطارًا تأسيسيًا للشَّغف، يُركز على العمليات التحفيزية الَّتي تؤثر في المشاركة بالأنشطة المثيرة للاهتَمَّام، ومن النَّظريات المُفسرة للشغف والَّتي تُعد بِمثابة الإطار الَّذي انبثق منه هذا المفهوم نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) حيث تُؤكد تلك النَّظرية على أَنَّ الفرد خِلال مراحل حياته المُختلفة يُشارك في العديد من الأنشطة، وذلك بِهدف إشباع حاجاته النَّفسية الأساسية، وتُعد تِلك الحاجات بُنيات نفسية أساسية يحتاجها الإنسان ليشعر بِدافع تجاه السلوك، وتتضمن تلك الحاجات النَّفسية، الاستقلال الذاتي (Autonomy)، والكفاءة (Effectively)، والارتباط (Relatedness) (Vallerand & Verner-Filion, 2013).

يُشير الاستقلال الذاتي (Autonomy) إلى حاجة الفرد لِمعرفة نفسه، فالفرد يرى أفعاله كشيء له تأثير حقيقي وملموس، وأنه قادرًا على ممارسة إرادته مع بعض السيطرة على ما يفعله، حيث يشعر بالاستقلال عندما تتاح له حرية الاختيار، والفرصة لتوجيه النَّفس، والقدرة على التعبير عن مشاعره وبالتالي الارتياح الذاتي. بينما تشير الكفاءة (Effectively) إلى اعتقاد الفرد حول قدرته على القيام بمهمة ما، وبالتالي شعوره بالاستقلال الذّاتي، ويشعر الفرد بالكفاءة من خلال التَّجارب النّاجحة الَّتي يمر فيها خلال ممارسة النَّشاط وبِالتالي شعوره بالرضا والمشاعر الإيجابية تجاه تلك التجارب ما يطور لديه الدافعية الذّاتية في المُستقبل تجاه الأنشطة المماثلة. وأَخيرًا الإرتباط (Relatedness) ويشير إلى الحاجة لإنشاء العلاقات مع أشخاص آخرين، حيث نَحتاج لأَن نَشعر بِأَننا جزء من مجموعة، نتفاعل معها بطريقة إيجابية، فمن المهم شعور الفرد بِأَنَّهُ محبوبًا ومُحاطًا باهتَمَّام ورعاية الآخرين (Deci & Ryan, 2000).

كما يُفسر نموذج رولند فيو (Roland Viau) الشَّغف من خلال توضيح كيفية تكوين الطَّلبة للدافعية تجاه المُشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فَدافعية الطَّلبة حَسب هذا النُّموذج للمشاركة في الأنشطة تتأثر في ثَلاثة عوامل؛ أولها: يَتعلق بِإداراكهم الدّاخلي لقيمة وأهمية النشاط في حياتهم، ومدى الارتباط بين ما تعلموه ومهنتهم المُستقبلية، فَكلما شَعر الطَّلبة بِفائدة النَّشاط وقيمته ترتفع مستوى مثابرتهم وجهودهم ويقضون وقت أطول في ممارسته؛ أما العامل الثّاني: يَتعلق بِشعور داخلي لدى الطَّلبة حول قدرتهم أو عدم قدرتهم على المشاركة في النَّشاط، فَكُلما كان لدى الطَّلبة شعور داخلي قوي بِقُدرتهم على الإنجاز يبدون اهتَمَّامًا أكبر في النَّشاط ويستَمَّرون فيه لوقت أطول، والعامل الآخير: يُشير إلى قدرة الطَّلبة على التَّحكم في المثيرات الَّتي تؤثر على أدائهم أثناء القيام بالنشاط، ومواجهتهم لأية معيقات تعيقهم، ويمكن أن تؤدي لمستوى منخفض من الأداء (Moeller, 2013).

يتضح مما سبق؛ أَنَّ توجهات الطَّلبة إذا كانت إيجابية تجاه تلك العوامل الثلاثة فذلك يؤدي إلى توجههم نحو المشاركة في النشاط بحماس وبالتالي ينعكس على مستوى مثابرتهم، وبذلهم للمزيد من الجهد والوقت في إنجازه، وذلك لأنهم اختاروا بحرية القيام بِهِ، وعلى العكس من ذلك إذا كانت توجهات الطَّلبة سلبية تجاه تلك العوامل الثلاثة فذلك يؤدي إلى تجنبهم للنشاط ما يؤدي إلى انخفاض مستوى أداهم عن المستوى المطلوب، وعدم قدرتهم على مواجهة العواقب والتحديات الَّتي تواجههم إثناء المشاركة في النشاط.

ومع مرور الوقت والخبرة يبدأ الطلبة في إعطاء الأولوية لممارسة بعض الأنشطة دون غيرها، خاصة تلك الَّتي تكون ممتعة، وتتيح لهم تلبية الاحتياجات النَّفسية الأساسية المذكورة أعلاه، وبناءً على ذلك تصبح تلك الأنشطة أنشطة شغفية ذاتية تُمَّثل سِمّات مَركزية لهويتهم، على سبيل المثال، أولئك الَّذين لديهم شغف بِلعب كرة السلة، أَو العزف عَلى الجيتار لا يُشاركون فقط في تلك الأنشطة، لكنهم أَيضًا يَرون أنفسهم "لاعبي كرة سلة" و "لاعبي جيتار" مُحترفين، ما يُؤدي إلى مستوى عالٍ من الشَّغف تجاه تلك الأنشطة (Vallerand et al., 2003).

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في الشغف الأكاديمي، مِنّها الأسرة؛ حيث تؤثر معتقدات الوالدين حول قدرات وامكانات أبنائهم على مستوى ونمط الشَّغف الأكاديمي، وذلك من خلال التأثير على ميولهم وأدائهم الأكاديمي، واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية، كما تؤثر البيئة الاجتَمَّاعية وما يرتبط بها من عوامل على عملياتهم المعرفية، ومعتقداتهم التحفيزية الَّتي يمتلكونها في تحقيقهم لأهدافهم وإنجازها وبالتالي تحقيقهم لمستوى مرتفعًا من الشَّغف الأكاديمي، بالاضافة إلى التأثيرات النفسية (كالبيئة الأكاديمية ومتطلباتها، وصعوبة المحتوى الدراسي، والتنافس بين الأقران، والتوتر والقلق من بناء المستقبل، والمستوى المادي والاجتَمَّاعي والأكاديمي) جميعها عوامل تؤثر في الشغف الأكاديمي للطلبة

حيث يمكن أن تجعلهم تلك العوامل أكثر عرضة للشعور بالتوتر والقلق وبالتالي التعرض للضغوط النفسية الَّتي تنعكس أثارها على مقدار الجهد الذي يبذلونه وبالتالي يؤثر على أدائهم الأكاديمي (Khan, 2013).

ويعتقد شلدون (Sheldon, 2002) أن الأنشطة الَّتي يُمارسها الطَّلبة بشغف تَمَّثل العمود الفقري لشكل الهوية الذّاتية لهم، حيث تندمج تلك الأنشطة في مرحلة ما مع هويتهم فَتُصبح ذات قيمة عالية في حياتهم، وبالتالي تُصبح أنشطة الشَّغف أكثر تَوجهًا.

ونظرًا لأنَّ نمو الشَّغف نحو نشاط ما ينتج من خلال التفاعل ما بين النشاط والفرد والبيئة، فهناك العديد من الحالات الَّتي يُصبح فيها النشاط شغفيًا لدى الطلبة، ومن هذه الحالات: عندما يلبي حاجاتهم النَّفسية الأساسية ضمن سياق البيئة، وعندما يوفر الفرصة للطلبة للمشاركة الحرة في الأنشطة الَّتي تنسجم مع قدراتهم وميولهم الذاتية، وعندما يتيح لهم النشاط الفرصة للانخراط والتفاعل الاجتَمَّاعي مع الآخرين، ما يجعلهم يشعرون بكفاءتهم وقدرتهم على إنجاز تلك الأنشطة (Lalande et al, 2017).

ويمكن التَمَّييز بين بُعدي الشَّغف (الانسجامي، والقهري) من حيث توضيح كيفية استيعاب الطلبة للنشاط الشَّغفي بما يتناسب مع ميولهم واهتَمَّاماتهم، وبالتالي دمجه مع هويتهم، وفيما يلي توضيح لكل بُعد من أبعاد الشَّغف:

أولًا: الشَّغف الانسجامي (Harmonious Passion)

ينتج الشَّغف الانسجامي من رغبة قوية وشعور داخلي متحكم فيه يختار فيه الطلبة الاندماج في ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشَّغفية بحرية وبِشكل اختياري، دون وجود ضغوط داخلية أو خارجية تؤثر في اختيارهم ما يجعلهم يستَمَّرون في ممارسته بكفاءة حتى يتَمَّ انجازه بِنجاح، وبما يتناسب وينسجم مع الأنشطة الحياتية الأخرى المطلوب منهم إنجازها. وبناءً على ذلك يصبح النَّشاط مصدرًا وجزءً من بنيتهم الذاتية المتكاملة، ما يؤدي إلى الحد من الصراع مع المجالات الأخرى في الحياة، والتكيف والتَّوازن والشعور بالراحة (Deci & Ryan, 2000; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2010).

فممارسة الطلبة للنشاط الأكاديمي الشَّغفي بحرية يرتبط بأهميته بالنسبة لهم وبعدم ارتباطه بضغوط خارجية، في مثل هذه الحالة على الرغم من أهمية هذا النشاط لدى الطلبة إلا أنه لا يطغى على الجوانب الأخرى من حياتهم بل ينسجم معها. ومن هنا تتضح أهمية الشَّغف الانسجامي في أنه يُمكن الطلبة من القدرة على التحكم في رغبتهم بالمشاركة أم عدم المشاركة في النشاط، فعلى سبيل المثال عند المشاركة في لعبة كرة السلة تكون المشاركة نابعة من حب الفرد للعبة وليس بسبب مصدر خارجي ما يؤثر إيجابيًا في حياتهم وسلوكهم (Vallerand et al., 2003).

وتؤدي تلك التأثيرات الإيجابية الَّتي تنتج عن الشَّغف الانسجامي إلى تعميق معرفة الطلبة الذّاتية، وتُؤثر في قدرتهم على إتخاذ القرارات الصحيحة، وتنظيم ممارستهم أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية (Mageau et al., 2005; Garland et al., 2010). وفي الإطار ذاته، يرى ماجيون وزملاؤه (Mageau et al, 2005) أن الأنشطة الأكاديمية الَّتي يتَمَّ ممارستها تحت مظلة الشَّغف الانسجامي تَمَّارس على فترة طويلة تَمَّتد لعدة ساعات يوميًا، لذلك يستَمَّر تأثيرها في حياة الطلبة مع مرور الوقت حتى تصبح جزء من هويتهم وشخصيتهم.

وباستعراض الأدب التربوي الذي تناول مفهوم الشَّغف الانسجامي يُلاحظ أنه يشغل مساحة كبيرة من شخصية الطلبة ويؤثر في جوانب متعددة من حياتهم إلى الدرجة الَّتي تجعلهم يظهرون فيها المزيد من الانفتاح والكفاءة أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة، فالطلبة يجب أن يستَمَّتعوا بتجربة نتائج إيجابية ليس فقط أثناء ممارسة النشاط كالتأثير الإيجابي والتركيز والاندفاع ولكن أيضًا بعد الانتهاء من النشاط مثل الثقة بالنَّفس، والتكيف النَّفسي. علاوة على ذلك، يتكيف الطَّلبة ذوي الشَّغف الانسجامي جيدًا مع المواقف الَّتي يتَمَّ منعهم فيها من ممارسة نشاطهم الأكاديمي الشَّغفي، حيث لديهم القدرة على تحويل انتباههم وطاقتهم إلى المهام الأخرى الَّتي يجب إنجازها (Hodgins & Knee, 2002; Vallerand et al, 2003).

بناءً على ما سبق ذكره، يتصف الطَّلبة ذوو الشَّغفي الانسجامي بتوفير مساحة من الحرية في اتخاذ القرار حول الأنشطة الَّتي يرغبون المشاركة أم عدم المشاركة فيها، كما يتَمَّيزون بقدرتهم على التحكم والسيطرة على مشاعرهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة؛ فالطالب يمكنه أن يقرر متى يشارك في النشاط ومتى لا يشارك فيه وقت ما يشاء إذا اكتشف أن في ذلك تأثيرًا سلبيًا على حياته. على سبيل المثال، يجب أن يكون الطالب الجامعي الذي لديه شغف انسجامي في لعب لعبة كرة السلة قادرًا على مقاومة لعبته المفضلة مع أصدقائه، من أجل الإعداد والتحضير لعرض تقديمي مهم دون التفكير في لعبة كرة السلة. فالطالب لديه القدرة على اتخاذ القرار حول عدم اللعب في يوم معين إذا لزم الأمر، أو حتى التوقف عن المشاركة في نشاط ما إذا اعتقد أنه أصبح عاملاً سلبيًا في حياته، وبالتالي يمكن اعتبار المشاركة في النشاط الشَّغفي عملية مرنة (Vallerand, 2010).

وترى الباحثة بناءً على ماسبق ذكره بأن الشَّغف الانسجامي يرتبط بشعور الطلبة بالراحة، وقدرتهم على التكيف مع جميع ظروف حياتهم المختلفة في جميع المجالات، وذلك يعود إلى حريتهم

في اختيار النشاط الذي يمارسونه بما ينسجم مع ميولهم الذاتية، ورغباتهم بحرية ودون إجبار وبما ينسجم مع الأنشطة الأخرى دون خلق الصراعات بينهما.

ثانيًا: الشَّغف القهري (Obsessive Passion)

ينتج من رغبة وشعور داخلي قوي غير متحكم فيه يسطير على مشاعر الطلبة ويدفعهم لممارَسة الأنشطة الأكاديمية الشَّغفية فقط، وتجنب ممارسة الأنشطة الحياتية الأخرى، فالطلبة يركزون انتباههم على نشاط واحد فقط متجاهلين الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياتهم، ما يؤدي إلى خلق الصراع مع الأنشطة الأخرى، وعادة ما تظهر بعض المشاعر السلبية إثناء النشاط الأكاديمي الشَّغفي وبعده كالشعور بالقلق والتوتر، وعدم القدرة على الأداء الأمثل، والانغلاق على الذات، وعدم الاستفادة من خبرات الآخرين (Vallerand, et al, 2003; Hodgins & Knee, 2002).

ويلاحظ أن الطلبة ذوي النمط الشَّغفي القهري يتعرضون إلى صراعات تنشأ ما بين النَّشاط الأكاديمي الشَّغفي والأنشطة الحياتية الأخرى، كما يُواجهون العديد من العواقب السَّلبية والعاطفية والسلوكية أَثْنَاء المشاركة في النَّشاط وبعده. على سبيل المثال، بالعودة إلى مثال الطالب الذي يحتاج إلى التحضير للعرض التقديمي الشفوي المهم الَّذي لا يزال بِحاجة إلى العمل، إذا كان لدى الطالب شغف للعب كرة السلة، فقد لا يتَمَّكن من مُقاومة دعوة اللعب مع أصحابه. وقد يشعر خلال اللعبة بالضيق والتوتر للعب كرة السلة بدلًا من إعداد العرض التقديمي. لذلك، قد يواجه الطالب صعوبات في التركيز على المهمة الَّتي في متناول اليد (لعب كرة السلة). تَمَشيًا مع المثال أعلاه، يأتي الطَّلبة الذين لديهم شغف قهري لإظهار ثبات صارم تجاه النَّشاط، لأنهم في كثير من الأحيان لا يسعهم سوى المشاركة في النَّشاط الشَّغفي فقط، وإهمال الأنشطة الأخرى (Hodgins & Knee, 2002).

وفي الإطار ذاته يتَمَّيز الطَّلبة ذوو الشَّغف القهري بمجموعة من الصّفات مِنّها الثَّبات الصّارم وعدم المُرونـة الَّذي يَنعكس علـى عدم قدرتهم علـى مواجهـة مُشكلة التَّعارض والصّراع مـع الجوانـب الأخرى من حياتهم عند الانخراط في النشاط الأكاديمي الشَّغفي، ما يؤدي إلى ظهور تأثيرات سلبية كالقلق والتوتر والشعور بالاحباط أثناء ممارسة النَّشاط وبعده وبالتالي تحقيقهم أقل من الأداء الأمثل داخل حدود النَّشاط الشَّغفي. وعلى الرغم من تَمَّكن لاعب كرة السلة الشغوف من قول "لا" لأصدقائه وعدم لعب كرة السلة معهم، فقد لا يزال يُعاني في النهاية لأنه قد يواجه صعوبات في التركيز على دراسته بسبب الضجة حول الفرصة الضائعة للعب كرة السلة (Vallerand, 2010).

بِناءً على ما سبق، ترى الباحثة بأن الشَّغف القهري يرتبط بشعور الطلبة بالقلق والتوتر، وعدم قدرتهم على السيطرة والتحكم برغباتهم وميولهم نحو ممارسة الأنشطة الأخرى، ما يعرضهم للصراعات الَّتي تقع بين ممارستهم للنشاط الأكاديمي الشَّغفي والأنشطة المختلفة في جميع المجالات، وذلك بسبب عدم قدرتهم على السيطرة والتحكم بدوافعهم الداخلية. على سبيل المثال؛ طالب لديه مهمة اكاديمية وهي الاعداد لمشروع بحث في مساق علم النفس المعرفي وفي المقابل لديه دعوة لحضور حفل زفاف صديقه المقرب، في هذه الحالة قد لايتمكن هذا الطالب الذي لديه شغف اكاديمي قهري من تلبية دعوة حفل زفاف صديقه المقرب، واختيار العمل في المهمة المطلوب منه انجازها وهي (مشروع بحث في مساق علم النفس المعرفي)، لكنه أثناء وبعد إنجازه لتلك المهمة قد يشعر بالتوتر والقلق والشعور بالذنب والغضب لعدم تلبية دعوة صديقه، وهذا قد ينعكس على مدى تركيزه واتقانه للمهمة التي في متناول يديهِ وبالتالي تحقيقه لمستوى منخفض من الأداء الأكاديمي.

وبالاعتَمَّاد على ما سبق ذكره، لابد من التَمَّييز بين الشَّغف الانسجامي والشَّغف القهري، فالطَّلبة ذوو الشَّغف الانسجامي أكثر نشاطًا وسيطرة على رغباتهم أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية

الشَّغفية، ويستثمرون وقتًا طويلًا في الاهتَمَّام بِمتابعتها وإنجازها ولكنهم في الوقت ذاته مرنون للغاية من حيث مُشاركتهم بِالأنشطة الأخرى إذا تطلب الأمر ذلك. على وجه التحديد، إنهم يتَمَّكنون من موازنة ارتباطهم بمجالات الحياة الأخرى مثل العلاقات، والصداقات، والعمل، بعد وأثناء الانخراط في النشاط الأكاديمي الشَّغفي. وعلى العكس من ذلك، فإنَّ الطَّلبة ذوو الشَّغف القهري أكثر سلبية حيث يتحكم شغفهم فيهم أثناء وبعد ممارستهم للنشاط الأكاديمي الشَّغفي ولذلك أثار سلبية في الغالب حيث تصبح تلك الأنشطة جوهر حياتهم، ويهملون الأنشطة الأخرى، ما يخلق الكثير من الصراع مع الجوانب الهامة الأخرى من الحياة الَّتي غالبًا يتَمَّ إهمالها. كما أنهم يعانون من المشاعر السلبية مثل الشعور بالتوتر والذنب أثناء وبعد ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشَّغفية (Zhoa, st-louis & Vallerand, 2015).

وتتضح أهمية الشَّغف بأنه يساهم في توفير حياة نفسية جيدة للطلبة فإذا كان الشَّغف نحو نشاط ما انسجامي فذلك يؤدي إلى تحريك العمليات الَّتي تعزز الأداء الأمثل، وتحميهم من سوء الأداء، وبالتالي الشُّعور بالرضا عن الحياة الدّراسية، أما إذا كان الشَّغف قهري فقد يُؤدي إلى آثار سلبية تنعكس على أداء ضعيف والشُّعور المستَمَّر بِالقلق والاكتئاب، بالإضافة إلى أَنَّ الطَّلبة الذين لديهم شغف انسجامي يُظهرون مُستويات عالية من الرفاهية النَّفسية مقارنة بالطلبة ذوو الشَّغف القهري، كما تتضح أهمية الشَّغف في الصّحة الجسمية لأن كلًا من بعدي الشَّغف (الانسجامي والقهري) يهدفان إلى المشاركة وبذل الطاقة والمثابرة الطويلة المدى ما يعزز التكيف النَّفسي لديهم، بالإضافة إلى ذلك يؤثر الشَّغف الانسجامي في تطور العلاقات مع الآخرين من خلال وجود مجموعة من الطَّلبة الذين لديهم شغف تجاه نفس النَّشاط، وبالعكس فالشَّغف القهري قد يؤثر سلبيًا على العلاقات مع الآخرين والصراع مع الجوانب الأخرى من الحياة (Hodgins & Knee, 2002).

وتُبَّين نتائج البحوث السّابِقة أَنَّ الشَّغف ينمو لدى الأفراد منذ مرحلة الطفولة المبكرة ويتطور لديهم حتى مرحلة الرشد، وفيما بَعد يُصبح الشَّغف مُستقر نسبيًا مدى الحياة، كما تُشير البحوث إلى أنَّ الشَّغف يتأثر بِشكل طفيف بِسبب الفروق بين الجنسين، حيث أَكَّدت البحوث أن العوامل ذاتها لدى الذكور والإناث وفي جميع الأعمار قد تؤثر في مستوى شغفهم (Mageau et al., 2005; Vallerand et al., 2008; Vallerand at al., 2007)، بينما أَكَّدت دِراسة فاليراند ولافين (Philippe, Vallerand & Lavigne, 2009) أنَّ الفروق بين الجنسين تؤثر في مُستوى الشَّغف، فالإناث يُظهرن مُستوى مرتفعًا من الشَّغف القهري تِجاه الأنشطة، بَينمّا أَظهر الذُّكور مُستوى مُرتفعًا من الشَّغف الانسجامي تِجاه الأنشطة.

فيما يذكر جاردون وكريك (Cardon & Kirk, 2010) أَنَّ النَّشاط يكون شغفيًّا إذا توفر فيه عددًا من المَّيزات كَالتَّفضيل والَّذي يتَمَّثل بِشعور الطَّلبة بِميل قوي وإيجابي تجاه الأنشطة، والذّاتية وتتَمَّثل بشعور الطَّلبة بِأَنَّ النَّشاط شيء داخل ذاته وجزء من هويته، والإتقان ويتَمَّثل بِقضاء الطَّلبة أَطول وقت ممكن لأَداء النَّشاط بِدقة، والمُثابرة ويتَمَّثل باستَمَّرار الشَّغف بالنَّشاط مدى الحياة أو السَّنوات، والاهتَمَّام فالطالب الشَّغوف أكثر اهتَمَّامًا لإنجاز النَّشاط، والعلاقات الإيجابية ويتَمَّثل بِتكوين الطَّلبة علاقات إيجابية مع الآخرين خاصة ممن يُشاركونهم نفس اهتَمَّاماتهم وميولهم.

ويرى فاليراند وزملائه (Vallerand et al, 2003) وجود عدة معايير للشغف على أساس تعريفه، تتَمَّثل في مدى تفضيل وحب الطَّلبة للنَّشاط، وثقتهم بِالقدرة على النَّجاح في أداء الأنشطة والنجاح في إنجازها، بالإضافة إلى مقدار الوقت والجهد الذي يحتاجونه لأداء النَّشاط، والدّافعية والمثابرة، ومدى تناسب النَّشاط مع ميولهم وهويتهم الذّاتية.

وأظهرت البحوث أَنَّ كُلًّا من الشَّغف الانسجامي والقهري مُرتبطان بِشكل إيجابي بمعايير الشَّغف، كما أظهرت نتائج الأبحاث وجود مراحل متكاملة يمر بها الشَّغف تبدأ باختيار الطلبة لنشاط محدد من بين مجموعة الأنشطة المُتاحة أمامهم، ويتَمَّ هذا الاختيار بناءً على ميولهم الذاتية من حيث تفضيلهم لذلك النشاط، ثم يعمل الطلبة على تقييم النشاط من حيث مدى قدرتهم على إنجازه، ومدى قدرتهم على إشباع حاجاتهم النَّفسية الأساسية من خلاله، وفي المرحلة الأخيرة يحلل الطلبة النشاط ويخططون لتنفيذه ودمجه مع هويتهم (Vallerand, 2015).

ولدى مراجعة الأدب التربوي، يَلحظ وجود دراسات وبحوث أكدت على وجود عوامل تؤثر في تطور الشَّغف الأكاديمي كالكفاءة الذاتية، حيث كشفت تلك الدراسات أن إيمان الطَّلبة وشعورهم بأنهم مؤهلون لِلنجاح في مُهمة ما، يجعلهم أكثر اهتَمَّامًا بها وما يتعلق فيها من معارف ومعلومات، وبالتالي دمجها في هويتهم، وشغفهم لِلمشاركة فيها، كما أنَّ الشَّغف تجاه مادة ما يؤثر على أداء الطلبة ودافعيتهم تجاه تلك المادة (Lukas, Kerrick, Haugen, & Criderd, 2016; Friedrick, Alferd & Eccles, 2010).

الكفاءة الذّاتية الأكاديمية (Academic Self–Efficacy)

تعد الكفاءة الذّاتية Self–Efficacy مَفهومًا مِحوريًا في النظرية المعرفية الاجتَمَّاعية Social Cognitive Theory الَّتي طَورها العالم الأمريكي ألبرت باندورا (Albert Bandura) والَّتي ترى أن الفرد يمتلك معتقدات ذاتية تعد المحرك الرئيسي لسلوكه ومشاعره وأفكاره، فالكيفية الَّتي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية الَّتي يتصرف بها (العلوان ومحاسنة، 2011).

ويشير باندورا (Bandura, 1994) إلى أن الكفاءة الذاتية عبارة عن معتقدات الفرد المتعلقة بقدرته على تحقيق المستوى المطلوب من الأداء، والَّتي تؤدي ممارستها إلى التحكم والسيطرة على

الأحداث المؤثرة في حياته. ويؤكد كورمير ونوريس (Cormier & Nurius, 2003) أن الكفاءة الذاتية تعد من استراتيجيات التحكم بالذات، فكلما زادت قناعة الفرد بأنه يمتلك قدرات تَمَّكنه من حل المشكلات بكفاءة، زادت دافعيته لتحويل تلك المعتقدات إلى سلوك واقعي.

كما يؤكد باندورا (Bandura, 2007) أن الكفاءة الذاتية لا ترتبط فقط بما يملكه الفرد من قدرات، وإنما بما يستطيع إنجازه من مهام، فلا يفكر في درجة امتلاكه للقدارت فقط، ولكن يفكر أيضًا في مدى ثقته في تنفيذ المهام المطلوب منه إنجازها وفقًا لمتطلبات الموقف، فتقييمه لمستوى الصعوبة والتحديات الَّتي تواجهه خلال المهام الَّتي يقوم بها يعتمد على مستوى كفاءته الذاتية وثقته بقدراته.

وللكفاءة الذاتية عدة أنواع منها: الكفاءة الذاتية الاجتَمَّاعية، والكفاءة الذاتية الانفعالية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Muris, 2001). وفي الدراسة الحالية سيكون التركيز على الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Self–Efficacy Academi) والَّتي تعد من الموضوعات ذات الأهمية النَّفسية والتربوية، لإرتباطها بعملية التعلم والتعليم.

ويعتقد كوال وتسدمير (Kula & Tasdemir, 2013) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية واحدة من المفاهيم المهمة في نظرية التعلم الاجتَمَّاعي، والَّتي تشير إلى اعتقاد الطلبة حول قدرتهم على تحقيق السلوكيات الَّتي من شأنها السَّماح لهم بالوصول إلى مستوى الأداء الأكاديمي المطلوب.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 2000) الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أَنَّها: إدراك الطَّلبة لقدراتهم الذاتية والَّتي تتَمَّثل في تنظيم وتنفيذ الأنشطة الضرورية الَّتي تحقق لهم المستوى المطلوب من الأداء. ويرى باجرز وشنك (Pajares & Schunk, 2002) أنَّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية تَمَّثل معتقدات الطَّلبة حول قدرتهم على تحقيق المستوى المطلوب من الاتقان في أداء المهام المطلوبة منهم ضمن السياق الأكاديمي. بينما يُشير الزق (2009) إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بِأَنَّها: معتقدات الطَّلبة

حول قدراتهم الَّتي يمتلكونها والَّتي تساعدهم على تنظيم وتنفيذ المهام المطلوب منهم تحقيق نتائج إيجابية فيها خلال دراستهم الجامعية.

وَتُبَّين الأَدّلة أَنَّ مُعتقدات الطَّلبة وَثِقتهم بِقدرتهم على تحقيق المُهمات التعليمية بشكل مقبول، يزيد من جهودهم الذهنية إثناء عملية التعلم. حيث يبذل الطلبة الذي يمتلكون مستوى مرتفع من الكفاءة الذات الأكاديمية وقتًا وجهدًا مكثفًا لإنجاز المهام الأكاديمية الموكلة إليهم لتجنب الفشل في أداءها (Saticil & Can, 2016).

يتضح مما سبق، أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تُعد محددًا مهمًا من محددات سلوك الطَّلبة، والَّذي يعمل على بناء الذات اعتَمَّادًا على ما يعتقدونه حول قدراتهم ومهاراتهم الَّتي يمتلكونها والَّتي تُساعدهم على التَّفاعل بفاعلية وكفاءة مع المواقف التَّعليمية الَّتي تُواجِههم، وبالتالي إنجازهم للمهام الأكاديمية بنجاح.

وعليه تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها: ثقة الطَّلبة بقدرتهم على التعامل مع المهام والأنشطة الأكاديمية، وثقتهم بقدرتهم على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، وذلك لتحقيق أهدافهم في الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب بنجاح.

وفي الإطار ذاته، لابد من الإشارة إلى أن الطَّلبة يمتلكون فكرة دقيقة تقريبًا عن كفاءتهم الذاتية، إذ أن لديهم إحساسًا جيدًا بما يمكنهم وما لا يمكنهم القيام به من مهام، ما يؤثر على اختيارهم للمهمات، ومقدار الجهود الَّتي سيبذلونها، ومدى قدرتهم على مواجهة العقبات والتحديات الَّتي تقف أمامهم، وبالتالي إنجازهم لها بنجاح. يعني ذلك أن الكفاءة الذاتية سواءً المرتفعة أو المنخفضة تؤثر في أداء الطَّلبة للمهمة، وفي هذا الصدد يذكر باندورا (Bandura, 1994) مجموعة من المصادر الَّتي تؤثر على تطور معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطَّلبة، هي:

أولًا: تجارب الاتقان (Experiences of mastery): وتُشير إلى أَنَّ النجاح المتكرر للطلبة في أداء الأنشطة المطلوب منهم إنجازها سابقًا، يؤدي إلى شعوره بأنه قادرًا على إنجاز الأنشطة المشابهة لها في المستقبل بكفاءة ونجاح، فالنجاح المتكرر يزيد من شعورهم بكفاءتهم الذاتية على النجاح، وكذلك بالنسبة لخبرات الفشل المتكررة الَّتي يختبرونها.

ثانيًا: الخبرات غير المباشرة (الإبدالية) (Vicarious Experience): وتشير إلى الخبرات غير المباشرة الَّتي يتعرض إليها الطلبة والَّتي تتَمَّثل بملاحظتهم لأفراد يشبهونهم قادرين على إنجاز النشاط والنجاح فيه، حيث يبني الطلبة توقعاتهم الذاتية حول قدراتهم بناء على ما يلاحظونه، وعلى العكس من ذلك فعند التعرض لنماذج من الأفراد قد فشلوا في أداء النشاط، فإنَّ هذا يقلل من كفاءتهم الذاتية، وجهودهم نحو أدائها.

ثالثًا: الإقناع اللفظي (Social Persuasion): وهي عملية التشجيع والتعزيز الَّتي يتلقاها الطلبة من الآخرين حول كفاءتهم الذاتية وقدرتهم على تحقيق النجاح، فالطلبة الذين يتَمَّ إقناعهم لفظيًا بأَنَّ لديهم القدرة الَّتي تَمَّكنهم من النجاح قادرون على أداء المهام على نحو أفضل مقارنة بالطلبة الذين لم يتَمَّ إقناعهم لفظيًا بقدراتهم، ومثل هؤلاء الطلبة يتجنبونَّ المهام الصعبة.

رابعًا: الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Emotional and Physiological Conditions): وتَمَّثل الحالة الانفعالية الَّتي يختبرها الطلبة عند أدائهم لبعض الأنشطة، حيث يعتَمَّد الطلبة في توقع قدرتهم على القيام بنشاط ما في ضوء الحالة الانفعالية حيث أنها مصدر أساسي للشعور بالكفاءة الذاتية، فالأفراد الذين لديهم أحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية ينظرون إلى العاطفة على أنها مُنشط للأداء الأمثل، على عكس الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة، حيث ينظرون للعاطفة على أنها عامل سلبي يؤثر على أدائهم.

ويؤكد فيغز (Viegas, 2015) أنَّ الفرد يكون شغوفًا بشكل أكبر عندما يتلقي الدعم الاجتَمَّاعي من الآخرين حول قدرته على الانجاز، حيث يحفز الدعم الاجتَمَّاعي الأفراد للانخراط في النشاط الشَّغفي، والاستَمَّرار فيه لأطول وقت ممكن حتى يتَمَّ إنجازه بنجاح.

فيما يذكر كيم وبارك (kim & Park, 2000) أنَّ الأبعاد المكونة للكفاءة الذاتية الأكاديمية تعد منبئًا قويًا بأداء الطلبة خلال المهام المختلفة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، والمثابرة. وفي ضوء ذلك حدد باندورا (Bandura,1997) ثلاثة أبعاد أساسية تتكون منها الكفاءة الذاتية وتتغير وفقًا لها، وهي:

أولًا: مقدار الكفاءة (Magnitude): ويظهر هذا البعد بشكل واضح تبعًا لصعوبة أو سهولة النشاط الذي يقوم به الطلبة، فعندما ينخفض مستوى الخبرة لديهم، يعجزون عن مواجهة التحديات والصعوبات، ويختلف مقدار الكفاءة الذاتية باختلاف درجة صعوبة المهمة، ومقدار الجهد الذي تحتاجه، وبناءً على ذلك يحدد الطلبة مستوى الأداء المتوقع منهم ومدى كفاءتهم.

ثانيًا: العمومية (Generality): تشير إلى قدرة الطلبة على نقل الكفاءة الذاتية الى مواقف مشابهة، أي قدرتهم على تعميم كفاءتهم الذاتية في مواقف مماثلة للموقف السابق، وتختلف درجة العمومية من طالب لآخر، ولدى الطالب نفسه فقد يكون لديه ثقة في كفاءته الذاتية في موقف ما، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع أو تنخفض في موقف آخر.

ثالثًا: القوة (Strength): تشير إلى قدرة الطلبة واعتقادهم بقدرتهم على إنجاز الأنشطة الصعبة ومواجهة مواقف الفشل، فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يجتهدون للعمل بإصرار لإنجاز الأنشطة المطلوب منهم إنجازها مهما كانت تبدو صعبة، بالرغم من محاولات الفشل السابقة الَّتي اختبروها، على عكس الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة فهم يعجزون عن ذلك.

وتبين بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة (Bandura, 1994; العلوان ومحاسنة، 2011، أبو غزال، 2014) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الطلبة والَّتي تتَمَّحور حول اختيارهم للأنشطة والأهداف، وإنجازهم للمهمات ويمكن تلخيصها كما يلي:

أولًا: الجهد المبذول والإصرار: حيث يؤثر مستوى الجهد الذي يبذله الطلبة، ومدى مثابرتهم واصرارهم على أدائهم للمهام. فالطَّلبة ذوو الإحساس المرتفع من الكفاءة الذاتية يميلون إلى التحدي ومواجهة العقبات الَّتي تعيق نجاحهم في المهمة، وبذل المزيد من الجهد لإنجازها بنجاح، بالمقابل يميل الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية إلى التوقف عن إنجاز المهمة عندما يواجهون تحديات وعقبات تعيقهم.

ثانيًا: التعلم والإنجاز: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى إنجاز المهام المطلوبة منهم وتحقيق أهدافهم مقارنة بنظرائهم ذوي الإحساس المنخفض من الكفاءة الذاتية. فالطالب الذي يثق بقدرته، يستطيع إنجاز المهمات المعقدة ومواجهة المشكلات وحلها، ويكون نمط تفكيره عميقًا، على عكس الطالب الذي لايثق بقدراته فيكون نمط تفكيره سطحيًا عند التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات.

ثالثًا: اختيار الأنشطة: تؤثر معتقدات الطالب حول كفاءته الذاتية على طبيعة الأنشطة الَّتي يختار المشاركة فيها، حيث يميل إلى اختيار الأنشطة الَّتي تدفعه إلى النجاح، وتجنب اختيار الأنشطة الَّتي تدفعه إلى الفشل.

فيما يميز باندورا (Bandura, 1997) بين الطَّلبة ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة، من خلال مجموعة من الخصائص الَّتي تَمَّيز كل منهما، فالطَّلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة (الذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم) هناك مجموعة من الخصائص يمتازون بها كالثقة بالنَّفس،

وتحمل المسؤولية، ومواجهة التحديات وحالات الفشل، كما أن لديهم القدرة على التحكم في أنفسهم وانفعالاتهم، والمثابرة ومواجهة العقبات الَّتي تواجههم، أضف إلى ذلك أنهم يضعون لأنفسهم أهداف واضحة ويسعون إلى تحقيقها، بينما يشار إلى الطَّلبة ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة بأن أفكارهم متشائمة ويشككون في قدراتهم أمام المهام الصعبة، وطموحهم ضعيف، ويركزون على الصعوبات والتحديات الَّتي سيوجهونها أكثر من تركيزهم على النجاح، ما يجعلهم ينسحبون من مواجهتها والاستسلام للفشل، وبالتالي هم أكثر عرضة لحالات الاكتئاب والضغط والقلق.

ولابد من الإشارة إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بمستوى مرتفع من التحصيل، والعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية كالمثابرة، والاصرار على أداء المهام الصعبة، ويختلف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بإختلاف المستوى الدراسي، فكلما زاد المستوى الدراسي للطلبة زادت كفاءتهم، ويعود ذلك إلى تطور خبراتهم ومهاراتهم الَّتي تساعدهم على الدراسة وبالتالي تحسن قدرتهم على التكيف مع الحياة الجامعية (Schunk, 2003).

ويشير المخلاقي (2010) إلى اختلاف الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفقًا للتخصص الأكاديمي؛ فالطَّلبة ذوو التخصصات العلمية يظهرون مستوى مرتفعًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وما يفسر ذلك طبيعة المواد الدراسية الَّتي يتعلمونها، والَّتي تتطلب منهم بذل المزيد من الجهود في المتابعة والدراسة. وعلى العكس من ذلك يظهر الطَّلبة ذوي التخصصات الإنسانية كفاءة ذاتية اكاديمية منخفضة وذلك يعود إلى أن مثل هذه التخصصات تجعل الكثير من الطَّلبة يشعرون بالملل، لأنها تعتَمَّد في دراستها بدرجة أساسية على عملية الحفظ، كما تختلف الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقًا لمتغير الجنس، حيث أظهرن الإناث مستوى مرتفعًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية مقارنة بالذكور وذلك يعود إلى أنهن أكثر التزامًا ومتابعة للدراسة (ابو كويك والسعايدة، 2019).

كما تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في قدرة الطلبة على التَّكيف الأكاديمي، وما يفسر ذلك الطريقة الَّتي يتعاملون بها مع الصعوبات الَّتي تواجههم في بيئة الدراسة، حيث يتفاعلون بما لديهم من حاجات وإمكانات مع البيئة، ويظهرون استجابات سلوكية لتعديل بناءهم النَّفسي وسلوكهم بما يتلاءم مع ظروف محيطهم أو الخبرات الجديدة الَّتي يتعرضون لها، وبالتالي تتكون لديهم القدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية، ويتكون لديهم مشاعر إيجابية تتَمَّثل بالشعور بالراحة وعدم القلق والتوتر من أية تغيرات يمكن أن تواجههم (السرحان، 2002).

التكيف الأكاديمي (Academic Adjustment)

يمثل التكيف Adjustment عملية ديناميكية تفاعلية بين الفرد والبيئة المحيطة بهِ، يسعى من خلالها إلى تعديل سلوكه، ومواجهة الضغوطات والمعيقات الَّتي يتعرض لها، ومحاولة إيجاد حلول لها بما يتناسب مع السياق البيئي المحيط بهِ.

وتعد نظرية النشوء والارتقاء لداروين Darwin أول نظرية أشارت إلى مفهوم التكيف والَّتي ترى أن الفرد قادرًا على التعايش والتكيف مع التغيرات البيئية المحيطة به، والتكيف معها بما يضمن له المحافظة على وجوده وبقائه (بني خالد، 2009). ومع تطور مفهوم التكيف ظهرت العديد من النظريات النَّفسية المفسرة له ومنها، النظرية الإنسانية والَّتي تقترح أن تكوين الفرد لمفهوم ذات إيجابي يجعله يتقبل ذاته، وبالتالي تحقيق قدرته على التكيف، وعلى العكس فإن تكوينه لمفهوم ذات سلبي يؤدي إلى شعوره بالتوتر وعدم قدرته على تحقيق التكيف (المجالي، 2006). وتفسر النظرية السلوكية التكيف على أنها سلوك متعلم يتَمَّ اكتسابه من خلال مبدأ الإثابة والخبرات الَّتي يتعرض لها الفرد خلال حياته، فعلى سبيل المثال عندما يرى الفرد أنَّ علاقته بالآخرين مقبولة، فذلك ينعكس إيجابيًا على تكيفه مع البيئة، أمّا نظرية تقرير المصير فتفترض أن الفرد بحاجة إلى تحقيق الشعور بالكفاءة والاستقلال

الذاتي، من خلال مشاركته في الأنشطة الَّتي تُشكل جزءً من هويته وذاته ما يؤدي إلى دافعية ذاتية يحقق من خلالها التكيف، وعلى العكس فإن عدم قدرته على إشباع تلك الحاجات يؤدي إلى تكوين دافعية خارجية تجعل الفرد يعزو سلوكه لمصدر خارج ذاته، فالطَّلبة الذين يمتلكون دافعية ذاتية مرتفعة أكثر احتَمَالًا للاستَمَرار في دراستهم وأكثر قدرة على التكيف (Shaffer & Kipp, 2010).

وتشير عطيه (2001) إلى وجود عوامل تؤثر على عملية التكيف، منها قدرة الفرد على إشباع حاجاته الأولية (البيولوجية)، وحاجاته الثانوية (المكتسبة)، كما تؤثر قدرة الفرد على فهم ذاته وما يملكه من قدرات ومهارات على إشباع تلك الحاجات، وبالتالي يحقق له الشعور بالأمن والاستقرار والتوازن.

وللتكيف نوعان، الأول يتعلق بقدرة الفرد على التكيف مع نفسه من خلال تحقيق التوازن بين أدواره الاجتَمَّاعية المتصارعة ودوافعه، ما يؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة، أما النوع الثاني من التكيف يتعلق بتكيف الفرد مع البيئة المحيطة به وعناصرها (غباري وابو شعيرة، 2015). وفي الإطار ذاته يؤكد آلافي ومنصور (Alavi & Mansor, 2011) أنَّ التكيف يظهر ضمن مجالات مختلفة، فقد يتكيف الأفراد مع البيئة الاجتَمَّاعية، أو البيئة الثقافية والنَّفسية الَّتي يوجد فيها، فنرى المعلم يتكيف مع عمله، والطالب يتكيف مع المقررات الدراسية الجديدة، وزملائه باختلاف ثقافاتهم وميولهم، وبذلك ينسجم مع البيئة الدراسية الجديدة ويكيف نفسه معها.

مما سبق، يلحظ وجود عدة أنماط من التكيف، تتَمَّثل في التكيف البيئي، والتكيف الاجتَمَّاعي والثقافي، والتكيف النَّفسي، والتكيف الأكاديمي. وسيتَمَّ في الدراسة الحالية التركيز على التكيف الأكاديمي.

يعد التكيف الأكاديمي Academic Adjustment أحد أهم مظاهر التكيف العام للطلبة والَّتي تدل على صحتهم النَّفسية، فتكيف الطَّلبة مع البيئة الدراسية وشعورهم بالرضا والارتياح يمكن أن ينعكس على أداءهم ومدى استعدادهم لتقبل الاتجاهات والقيم الَّتي تعمل المؤسسات التربوية على توفيرها، فالطَّلبة المتكيفين أكاديميًا يكون أدائهم أفضل ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية أكبر (المجالي، 2006).

ويؤكد البدارين وغيث (2013) أن ظاهرة التكيف الأكاديمي تنبثق كنتيجة للتحديات الَّتي يواجهها الطَّلبة خلال دراستهم، ومنها تشكيل علاقات مع الآخرين، وكيفية التعامل مع الأساتذة والزملاء، إضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وصعوبة المساقات الدراسية، وتعلم استراتيجيات جديدة، ولهذا فهم بحاجة إلى أن يتعلموا الاستقلالية وطرق ممارستها، فإذا فشلوا في مواجهة تلك التحديات فإنهم من المحتَمَل أن يتركوا الجامعة قبل التخرج، أما إذا نجحوا في مواجهتها سيطورون تكيفًا إيجابيًا ينعكس على أدائهم الأكاديمي، واعتقاداتهم حول قدراتهم على القيام بالمهام المختلفة.

فيما يؤكد آرس وآلفير (Aras & Alver, 2017) أهمية المرحلة الجامعية فهي من المراحل الَّتي يعاني فيها الطَّلبة من مشكلات تُعرضهم لضغوط نفسية وأكاديمية، ينتج عنها صعوبة في تكيفهم؛ وذلك يعود إلى عدم نُضجهم اكاديميًا، وانفعاليًا نحو المتطلبات المرتبطة بحياتهم الجامعية، ومشكلات ترتبط بمستوى صعوبة الأنشطة والمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى الروابط والعلاقات الاجتَمَّاعية الَّتي تفرض عليهم التعامل مع العديد من الطَّلبة والاساتذة. ويشير هيفر وولغوي (Heffer & Willoughly, 2017) بأن تراكم مثل تلك الضغوط يؤثر على تكيف الطَّلبة، ما يدفعهم إلى تطوير وتبني استراتجيات وطرق تساعدهم في التعامل معها والتغلب عليها، وبالتالي التكيف مع الحياة الجامعية وكل ما يرتبط بها من عناصر.

ويُبَّين حمادنة (2015) أن التكيف الأكاديمي يعمل على تقوية علاقة الطَّلبة بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي تعزيز قدراتهم التحصيلية. ومن هنا يعد التكيف الأكاديمي من المقومات الأساسية الَّتي تقوم عليها الأنظمة الأكاديمية لأية مؤسسة تعليمية، فهذهِ المؤسسات لا يتحدد دورها في تنمية الجانب العقلي للطلبة فقط، وإنما لها دور بارز في تنمية الجانب التكيفي الأكاديمي أيضًا.

فالتكيف الأكاديمي يتأثر بالمجتَمَّع الجامعي، فكلما كان المجتَمَّع الجامعي يسوده الديمقراطية، والتعاطف، والعدالة بين الطَّلبة أنفسهم، وبين الطَّلبة والمدرسين، فأن ذلك يدفع الطَّلبة إلى بذل اقصى ما لديهم من طاقة وجهد لتحقيق أهدافهم والوصول إلى مستوى مرتفع من الأداء، فتكيف الطلبة يتأثر بطبيعة الحياة في الجامعة، وما يرتبط فيها من قواعد وتعليمات، ومناهج، وعلاقات مع المدرسين والزملاء، وما تقدمه الجامعة من خدمات توعوية وإرشادية تساعدهم على الإعداد للدراسة الجامعية، وبالتالي النجاح في التكيف الأكاديمي (جبريل، 2002؛ السرحان، 2002).

ويوضح بني خالد (2009) مفهوم التكيف الأكاديمي على أنه: القدرة على مواجهة المشكلات الحياتية، والتعامل معها بمرونة وإيجابية، والوصول إلى حلول لها، ما يؤدي إلى شعور الطالب بحالة من التوازن. وقد يكون هذا التكيف إيجابيًا أو سلبيًا، ايجابيًا عندما يحقق الطالب أهدافه، ويشبع حاجاته من خلال أنماط سلوكيه مقبوله، وعلى العكس من ذلك يكون التكيف سلبي عندما يعجز الطالب عن تحقيق أهدافه واشباع حاجاته. بينما يعرف حمادنه (2015) التكيف الأكاديمي على أنه: قدرة الطلبة على التفاعل مع المواقف التربوية والتخطيط وإيجاد الطرق والوسائل الَّتي تساعدهم على رفع مستوى التحصيل الدراسي وتطوير قدرتهم على التعامل مع المدرسين والطَّلبة الآخرين. بينما يرى بريك (2019) أن التكيف الأكاديمي: هو قدرة الطَّلبة على الاندماج في الحياة الدراسية، ما ينعكس

ايجابيًا على علاقتهم مع الآخرين، ويحفز دافعيتهم للتعلم في بيئة الدراسة، حيث يقوم التكيف الأكاديمي بدور مهم في حياتهم؛ ويعد من المتطلبات الأساسية للنجاح والاستَمَّرار في الدراسة.

مما سبق، تعرف الباحثة التكيف الأكاديمي على أنه: قدرة الطَّلبة على الانسجام مع حياتهم الجامعية وكل ما يرتبط بها من عناصر كالحرم الجامعي، وما يقدمه من خدمات، والاساتذة والزملاء، والمساقات الدراسية، والأنشطة الأكاديمية.

ويَلحظ بعد المراجعة للادب التربوي وجود عدة عوامل تتفاعل معًا وتؤثر في تكيف الطلبة كالجنس، والحاجات الشخصية والاجتَمَّاعية، وخبرات الطفولة، والقدرات العقلية والتحصيلية، والمهارات الأكاديمية، والظروف الصحية، والميول التربوية، كما ويؤثر في مفهوم الذات وتقدير الذات، ومستوى الطموح، وطبيعة المؤسسة التعليمة ومكوناتها (ابو الليل، 2011). ويضيف مولاي (moully, 2007) إلى أن أسلوب التعلم الفعال يؤثر في تعزيز تكيف الطَّلبة، فالطَّلبة الذين يمتلكون أساليب تعلم فعالة ومناسبة يكون لديهم فرصة أكبر للنجاح، ما يعزز شعورهم بانفسهم وبالتالي التكيف الأكاديمي مقارنة بالطَّلبة الذين يفتقرون إلى امتلاك أساليب فعالة في التعلم .

ويذكر شتيات (2012) أن الطَّلبة المتكيفين اكاديميًا يتَمَّيزون بمجموعة من الصفات والخصائص؛ فهم أكثر تفاعلًا وحماسًا للمشاركة في الأنشطة والبرامج الَّتي تطرحها الجامعة، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي مُرتفعًا. ويرى الشريف (2014) أن التكيف الأكاديمي للطلبة يبرز على شكل حب شديد للبيئة الأكاديمية، ودافعية مرتفعة للدراسة والمشاركة في الأنشطة، والقدرة على إنجاز الواجبات المطلوبة منهم، ويَتَمَّيزون باحترامهم للأنظمة والقوانين الصفية، وبقدرتهم على تكوين علاقات جيدة مع المدرسين والزملاء، واختيارهم للاهداف الَّتي تتناسب مع امكاناتهم وقدراتهم، ولديهم القدرة على ضبط انفعالاتهم وتأجيل إشباع حاجاتهم ورغباتهم.

يتضح مما سبق، أنه يمكن تلخيص أهم مظاهر السلوك التكيفي الأكاديمي للطلبة بشعورهم بالرضا والاتزان، والذي ينعكس على سلوكهم داخل الغرفة الصفية والذي يتسم بالهدوء والتركيز، وعدم تشتت انتباههم نحو أية مؤثرات خارجية، بالإضافة إلى أنهم مهيؤونَ ذهنيًا وفكريًا لأية سؤال يطرحه المدرس بصورة مفاجئة، كما يتَمَّيز هؤلاء الطلبة بأنهم متوافقون نفسيًا واجتَمَّاعيًا من خلال تكوين العلاقات القوية مع الآخرين المحيطين به من طلبة آخرين، وموظفين، وأساتذة. ويشير ليران وميلر (Liran & Miller, 2019) أنَّ التكيف الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد، هي: الأداء الأكاديمي: ويشير إلى المدى الذي يحقق عنده الطَّلبة أهدافهم الأكاديمية، والتكيف الاجتَمَّاعي: يشير إلى قدرة الطَّلبة على إقامة وتطوير روابط وعلاقات اجتَمَّاعية مع الآخرين في سياق البيئة الأكاديمية، والتكيف الانفعالي: ويشير إلى الظروف النَّفسية والجسدية لدى الطَّلبة، ومدى إدراكهم وقدرتهم على مواجهة القلق والتوتر الناتج عنها، وأخيرًا بعد البيئة الأكاديمية: ويُشير إلى جميع العناصر المحيطة بالطلبة في بيئة التعلم الجامعي؛ من علاقات، وتجهيزات مادية، وخدمات.

وعليه، يشير العبيدي والعزاوي (2020) إلى أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على التكيف مع البيئة الجامعية، فما تعلموه خلال سنوات الدراسة، وما اكتسبوه من خبرات وتجارب نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي، سيساعدهم في اختيار أسلوب التعلم المناسب، وتوظيف قدراتهم وتنظيم افكارهم والتعبير عنها وفقًا لما يتناسب مع المهام المطلوبة، وبالإضافة إلى توظيف ما تعلموه من خبرات تتطور لديهم القدرة على تجاوز المشكلات والصعوبات الَّتي قد تعيق تعلمهم. وعليه ترى الباحثة أن أسلوب التعلم أيضًا يعد من العوامل الهامة الَّتي تؤثر على التكيف.

أسلوب التَّعلم (Learning Style)

ظَهر مفهوم أسلوب التعلم (Learning Style) نتيجة البحث في علم النَّفس المعرفي، وذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية الَّتي أكدت نتائجها وجود فروق بين الطَّلبة في طريقة استقبالهم ومعالجتهم للمعلومات؛ حيث يُمثل أسلوب التعلم بُنية مفتاحية لتفسير الفروق الفردية بين الطَّلبة.

ويؤكد العلوان (2010) بِأن علماء التربية يَستخدمون مفهوم أسلوب التعلم لِوصف العمليات الوسطية الَّتي يستخدمها الطَّلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والَّتي تعمل على تطوير خبراتهم التعليمية الجديدة ودمجها مع بنيتهم المعرفية، وتعتَمَّد تلك العمليات عند الطَّلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم (تفضيلات التعلم الإدراكية)، والسياق البيئي الذي يتعلمون ضمنه، بالإضافة إلى المتغيرات الاجتَمَّاعية الَّتي يتفاعلون معها خلال عملية التعلم، وتعد تلك العوامل مكونًا أساسيًا في أسلوب تعلمهم.

وعليه، يعد أسلوب التعلم ليس طريقة للدراسة أو إتقان مجموعة من الأفكار فقط، وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله الطَّلبة في حل المشكلات الَّتي تواجههم إثناء المواقف التعليمية، وتختلف تلك الأساليب لدى الطَّلبة باختلاف دوافعهم إثناء عملية التعلم، كما أنها تختلف باختلاف المثيرات البيئية والاجتَمَّاعية المحيطة بهم، وباختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية (قطامي وقطامي، 2000).

ونتيجة لاختلاف اهتَمَّامات الباحثين وتعدد وجهات نظرهم في دراسة وقياس أساليب التعلم، من الصعب تقديم تعريف واحد لأسلوب التعلم. لكن وعلى الرغم من هذا الاختلاف والتعدد إلا أن مصادر تعريف أسلوب التعلم ومنطلقاتها الفكرية والنظرية تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الطَّلبة في استقبال ومعالجة المعلومات (Canon & Hewit, 2010).

ويعرف الكعبي (2015) مفهوم أسلوب التعلم (Learning Style) بِالطريقة الَّتي يتبعها الطَّلبة في استقبال ومعالجة المعلومات الَّتي يتعرضون لها أثناء عملية التعلم. ويعرفه زيتون (2004) على أنه: مجموعة من المؤشرات المعرفية والنَّفسية الَّتي تَمَّيز الطَّلبة، وتعكس كيفية استقبالهم ومعالجتهم للمعلومات، وكيفية الاستجابة لها على نحو إيجابي خلال بيئة التعلم. ويعرف أنتوستل وبيترسون (Entwistle & Peterson, 2004) أسلوب التعلم بأنه: أسلوب مفضل يستخدمه الطلبة بطريقة منظمة أثناء ممارستهم لعملية التعلم في المواقف التربوية بشكل خاص، والمواقف الحياتية بشكل عام. ويعرفه ينفينغ (Yunfeng, 2006) على أنه: مجموعة من المتغيرات الَّتي تؤثر على الطريقة الَّتي يتعلم بها الطَّلبة، وعلى كيفية تفاعلهم مع البيئة المحيطة به.

مما سبق، تعرف الباحثة أسلوب التعلم على أنه: الأسلوب الذي يتبناه الطلبة في تعلم المحتوى الدراسي والتعامل مع الأنشطة الأكاديمية المختلفة، بدءً من استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها ثم توظيفها فيما بعد بمواقف أخرى وفقًا لخصائصهم وميولهم الشخصية والعقلية.

وفي ضوء الدراسات الَّتي أجريت حول أساليب التعلم، قدم الباحثين مجموعة من النماذج تحت مظلة مفهوم أساليب التعلم كنموذج كولب (Kolb)، ونموذج أنتوستل (Entwisitle)، ونموذج هني وممفورد (Honey & Mumford)، ونموذج مكارثي (Mc-Carthy) ولكل نموذج من تلك النماذج أداة تقيسه، وتختلف عن بعضها البعض من حيث طبيعة تلك الأساليب، ومدى تفضيل الطلبة لها إثناء تعلمهم، كما تختلف باختلاف ميولهم، وتوجهاتهم نحو الدراسة (Zhang & Sternberg, 2005).

ويفترض كولب عدم وجود أسلوب تعلم أفضل من غيره، بل أن جميع أساليب التعلم وأنماطها متساوية من حيث الأهمية، وأنَّ كل بيئة تعلم يجب أن تتيح للمتعلم فرصة وحرية التعلم وفقًا لطريقته الخاصة في التعلم وبما يتناسب مع ميوله وقدراته، ومراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين (Kolb &

(Kolb, 2005. ووضع كولب نموذجًا فسره خلاله عملية التعلم معتَمَدًا على نظرية التعلم الخبراتي (Experiential Learning Theory) موضحًا ثلاث نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبى كنموذج "ديوي" Dewey والذي يشير إلى أهمية الخبرة السابقة والملاحظة في عملية التعلم، ونموذج "لوين" Lewin ويركز على ضرورة نشاط المتعلم إثناء عملية التعلم، ويرى أن عملية التعلم تعتَمَد على العناصر التالية: هى الخبرة المحسوسة، والملاحظة، وصياغة المفاهيم المجردة مع القدرة على التعميم فى مواقف جديدة. ونموذج "بياجيه" Piaget ويركز على أن الذكاء هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، وأنه توجد أربع مراحل للنمو المعرفى للفرد هو المرحلة الحسية الحركية ، ومرحلة ما قبل التفكير بالعمليات أو التصويرية ، ومرحلة العمليات المحسوسة ومرحلة العمليات المجردة، وبناءً على ذلك حدد "كولب" أربعة أساليب للتعلم هي: الأسلوب التباعدي، والأسلوب التقاربي، والأسلوب الاستيعابي، والأسلوب التكيفي (أبو هاشم وكمال، 2007).

ومن النماذج ذات الثراء المعرفي الَّتي قُدمت لتفسير أساليب التعلم نموذج جون بيجز (John Biggs) حيث أجرى العديد من الدراسات حول هذا النمـــوذج لفترة طويلة امتدت من (1987-2001)، وتَمَّ اعتَمَاد هذا النموذج كنموذج نظري في الدراسة الحالية.

تعود جذور هذا النموذج إلى بديل ودنكن (Biddle & Dunkin) حيث صممما نموذجًا يصف عملية التعلم داخل الغرفة الصفية كنظام كلي متعدد المتغيرات ومكون من مراحل ومهام متعددة وهي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، وأضافا لاحقًا للنموذج أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة (حمادي ومظلوم، 2015).

ويقدم بيجز خلال هذا النموذج تفسيرًا لأساليب التعلم بوصفها طرق يتعلم الطلبة من خلالها، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم؛ الأسلوب السَّطحي(Surface Style)، والأسلوب العميق (Deep

(Style، والأسلوب التحصيلي (Achieving Style). لكل منهم عنصرين "دافع، واستراتيجية " يؤدي الاندماج بينهما إلى أسلوب التعلم، ثم قدم بيجز دراسة للتطوير على النموذج عام (2001) أشار فيها إلى أن النموذج يركز على عاملين أساسيين هما: أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السَّطحي (Biggs, Kember & Leung, 2001).

وفيما بعد أكدَّ بيجز وتانج (Bigss & Tang, 2007) وجود أسلوبين لتعلم الطَّلبة في الجامعات هما: الأسلوب السَّطحي، والأسلوب العميق، يعكس كل منها أسلوب التعلم المفضل لدى الطَّلبة وكيفية تعاملهم مع المحتوى الدراسي والأنشطة الأكاديمية إثناء المشاركة فيها. ولم يكن بيجز أول من استخدم مفهومي التعلم السَّطحي والعميق، حيث تعود بداية هذان المفهومان إلى مارتن (Marton) وساجلو (Solijo) في دراستهما عام 1976. ويشير كل من كيمبر وبليونج (Kember & Pleung, 2003) أنَّ اختيار الطَّلبة ما بين أسلوب التعلم السَّطحي أو أسلوب التعلم العميق يتحدد وفقًا لطبيعة المهمة التعليمية، ودافعية الطَّلبة (داخلية، وخارجية).

وفيما يتعلق بالطلبة الذي يتبنون أسلوب التعلم السَّطحي يعتقدون بأن التعلم هو طريقهم نحو تحقيق اهدافهم كالحصول على وظيفة، والحصول على القبول الاجتَمَّاعي، أما هدفهم الأساسي يتَمَّثل في انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر تجنبًا للفشل، وذلك يعود إلى أن دافعيتهم نحو التعلم دافعية خارجية ترتبط بالخوف من الفشل. كما أن مستوى نشاطهم إثناء التعلم منخفضًا لا يتناسب مع المستوى المطلوب لتعلم المحتوى الدراسي الجديد (Howie & Bagnall, 2012; Biggs, Kember, Leung, 2001).

ويؤكد العتيبي (2015) أن الطَّلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يميلون إلى سطحية الفهم والاعتَمَّاد على تذكر المعلومات؛ فالحفظ والتذكر من فنيات وأساليب التعلم الشائعة لديهم. كما يعتَمَّد

هؤلاء الطَّلبة في دراستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، ولديهم مستويات عالية من القلق والاندفاع نحو التعبير، وكذلك محدودية في استقلالية التعلم.

حيث أن هؤلاء الطَّلبة يستقبلون المعلومات كما هي بشكل سلبي، ويعتَمَّدون على الملخصات الدراسية الَّتي يعدها المدرس ويقرأون منها المعلومات البسيطة والرئيسية فقط ويتجنبون المعلومات الصعبة والتفاصيل الدقيقة (جديد، 2009). ويحاولون استخدام استراتيجيات تجنب الجهد وعدم المثابرة لإنجاز المهام بإتقان، كما أنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات تعلم آلية تركز على التكرار، ويتجنبون المهام الَّتي تتضمن التحدي. كما يتَمَّيز الطَّلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم السَّطحي بأنهم يعتَمَّدون التعلم الحرفي الذي يعتَمَّد على حفظ المادة الدراسية دون محاولة فهمها وتحليلها وتفسيرها (Douglas & Morris, 2014).

وهناك عددًا من العوامل الَّتي تدفع الطَّلبة إلى تبني أسلوب التعلم السَّطحي، منها؛ كثرة المواد والساعات الدراسية المقررة، فكثرة الموضوعات والدروس الَّتي تعطى للطلبة ضمن فترة زمنية محددة يدفع إلى دراسة المادة بشكل سطحي، ويضاف إلى ذلك طبيعة وأسلوب التقويم الذي يتبناه المدرسين في تقويم الطلبة والذي يعتَمَّد بالدرجة الأولى على الاختبارات التقليدية الَّتي تقيس قدرتهم على حفظ أكبر قدر من المعلومات وتذكرها (القباطي، 2003).

أما فيما يتعلق بالطَّلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يبدون شعورًا إيجابيًا تجاه المادة الدراسية، ويحاولون باستَمَّرار فهم واستيعاب ما تعلموه، كما لديهم القدرة على التفسير والتحليل والتلخيص. ويوظفون ما تعلموه من خبرات في حياتهم اليومية، ويعود ذلك إلى أن دافعيتهم نحو التعلم دافعية داخلية ترتبط بالتَمَّكن من المحتوى الدراسي. كما يتَمَّيز هؤلاء الطَّلبة بأن مستوى نشاطهم أثناء التعلم يكون مرتفعًا، فهم لا يعتَمَّدون على حفظ محتوى المادة الدراسية، بل يحاولون فهمه والتفاعل مع محتوياته بشكل نقدي، وما يشجعهم على ذلك تواجدهم ضمن بيئة تعليمية إيجابية تراعي الفروق

الفردية بينهم من خلال إتاحة الوقت المناسب لهم في التعلم، واستخدام استراتيجيات التدريس الَّتي تناسبهم ما يزيد من اندماجهم إثناء عملية التعلم (وولفولك،2010; Biggs et al.,2001).

ويؤكد العتيبي (2015) أن الطَّلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يتَمَّيزون برغبتهم في البحث عن المعنى الضمني للمحتوى الدراسي، واستخدام أسلوبي التعلم بالفهم والعمليات معًا، وكذلك استخدام التشابه والتَمَّاثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، إضافة إلى قدرتهم على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم. ويتسم الطَّلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كل من: التفكير الاستنباطي، وتطبيق ماتعلموه في حياتهم الواقعية، والميل نحو الاستقلالية في التعلم. كما يحاولون استخدام استراتيجيات تعلم عميقة واستراتيجيات تركز على المشكلة حيث توجه عملية تعلمهم وتساعدهم على التحكم في انفعالاتهم وبالتالي تزيد من دافعيتهم ومثابرتهم لإنجاز المهمة بنجاح وكفاءة (La-Fuente el al, 2016).

ويشير دوغلز وموريس (Douglas & Morris, 2014) إلى أن أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة هو أسلوب التعلم العميق؛ حيث يُظهرون مستوى مرتفعًا من الإثارة المعرفية، وينظرون إلى موقف التعلم من جميع جوانبه، فهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو المادة وبيئة التعلم، على عكس أسلوب التعلم السَّطحي الذي يظهر فيه الطَّلبة مستوى منخفضًا من الإثارة المعرفية، ويسعون إلى النجاح والاهتَمَّام بمادة الدراسة في وقت محدد خوفًا من الفشل. فالطَّلبة وفقاً لأسلوب التعلم العميق يُحاولون ربط المعلومات الجديدة بِالمعلومات والخبرات السابقة.

وتعد أساليب التعلم من العوامل المنبئة بمستوى تحصيل طلبة الجامعة حيث يرى أوكلاند وجوسي وهورتون وجليتينج (Oakland, Joyce, Horton & Glutting, 2000) وجود فروق بين طلبة المرحلة الجامعية في أسلوب التعلم، فالطَّلبة المتفوقين تحصيليًا أكثر ميلًا لاستخدام أسلوب التعلم العميق مُقارنة بالطَّلبة مُنخفضي التحصيل والذين هم أكثر ميلًا لاستخدام أسلوب التعلم السَّطحي.

ويؤكد الصباطي ورمضان (2002) بأن أساليب التعلم الَّتي يتبناها طلبة الجامعة تتأثر بكل من التخصص الدراسي، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث أن طلبة التخصصات العلمية ومرتفعي التحصيل أكثر ميلًا لاستخدام أسلوب التعلم العميق على عكس الطلبة ذوو التخصصات الإنسانية فهم أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التعلم السَّطحي. ووجد (Artherton, 2011) أنَّ مهارات أسلوب التعلم السطحي كحفظ القوانين والحقائق قد يكون ذوو فائدة وفعال في بعض المواد كالطب والقانون، كما وجدت دراسة (Lubline,2009) أنَّ بعض مواقف التعلم الصم يكون أسلوب التعلم السطحي فعال ويحافظ على ديمومة المعلومات لفترة طويلة من الزمن مثل: الجدول الدوري، وتعلم أساسيات اللغات الأجنبية.

وتبين الأدلة اختلاف مخرجات التعلم باختلاف أسلوب التعلم الذي يتبناه الطلبة، فقدرتهم على الفهم العميق، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة يجعل تعلمهم ايجابيًا وذو معنى وأكثر فاعلية، أما إذا كان الفهم سطحيًا وهامشيًا كان التعلم أقل فاعلية، وأكثر قابلية للنسيان، حيث تتلاشى المعلومات بسرعة، ويميل العقل إلى نسيانها (محمد، 2008).

الْعِلاقة بَين الشَّغف الأَكاديمي وَمُتَغَيّرات الدّراسَة

جاءت مُتغيرات الدّراسة لكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتَّكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي، ولعلّ النّاظر في هذه المتغيرات الأربعة يُلاحظ التَّرابط المنطقي فيما بينها، فَكُل مِنّها يؤثر في الآخر ويرتبط به بدرجة ما، فالشَّغف الأكاديمي يُعّد نشاطًا معرفيًا يَرتبط بِالجوانب المعرفية والسُّلوكية للطلبة، حيث تؤثر معتقداتهم حول ذواتِهم بالشَّغف، فهم يُفَضّلونَ المشاركة في الأنشطة الَّتي يكون لديهم ثِقة عالية بقدرتهم على إنجازها بِنجاح، وشعورهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يؤدي إلى خلق المزيد من الشَّغف للمشاركة في الأنشطة (Campos, 2016).

ويؤكد أنتونسك وزملاؤه (Antoncic, Antoncic & Aaltenen, 2016) بأن الكفاءة الذاتية تجعل شغف الطلبة أقوى؛ لأنها تَمَّكنهم من تحقيق مُستويات أعلى من الاستعداد العقلي لتحدي الصعوبات عند التعامل مع الأنشطة الجديدة.

كما يُظهر الطَّلبة الذين لديهم قدرة عالية على التَّكيف مع البيئة الأكاديمية، وقدرة على مواجهة المتطلبات الأكاديمية الصعبة، تحقيق درجة عالية من الرضا عن الذات، وتحقيق التكيف النَّفسي، وبالتالي الوصول إلى مستوى مرتفع من الشَّغف (Verner-Filion et al, 2014).

ولابد من الإشارة إلى وجود علاقة وثيقة بين الشَّغف والعمليات المعرفية؛ حيث تُؤثر مؤشرات جودة التَّدريس كَالتحدي، والتركيز على العملية التعليمية، والتغذية الراجعة الإيجابية، وسلوك المعلم وما يستخدمه من استراتيجيات تدريسية وتقييمية على أساليب تعلم الطلبة، وبالتالي مستوى شغفهم نحو الدراسة، ومن الجدير بالذكر وجود عدة هناك استراتيجيات يمكن تطبيقها لتعزيز شغف الطَّلبة كتوفير التحدي الأمثل لهم والذي يتناسب مع قدراتهم، والتركيز على العملية التعليمية وليس النتائج النهائية، وتقديم المعززات الإيجابية الَّتي تحفزهم للتعلم (Forest et al., 2011; Ho, Wong & lee, 2011).

وَعَلى الرُّغم مِن تَعَدد الدّراسات السّابقة إلّا أَنَّ الحاجَة لِإجراء المزيد مِن الدّراسات في مَوضوع الشَّغف لاتَزال مُستَمَّرة، وقد أوصت بعض الدراسات بذلك كدراسة فاليراند وزملائه (Vallerand et al, 2003)، ومن هنا تأتي مكانة الدّراسة الحالية؛ حيث أنها تشكل إضافة علمية في مجال التدريس الصفي؛ إذ أن الدافعية وأبعادها وخاصة الشَّغف الأكاديمي تشكل مفتاح عملية التعلّم. وبالرغم من وجود عدد لا بأس به من الدراسات الَّتي بحثت في موضوع هذا البحث في الأدب الأجنبي؛ إلا أَنَّ البحث في البيئة العربية بحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث.

مُشكِلة الدّراسَة وأسئلتها

تَبلورت مُشكلة الدّراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري الذي تناول متغيرات الدّراسة، واتفاق أغلبية الباحثين على وجود عوامل تؤثر في المواقف الأكاديمية من جهة، ونواتج التعلم من جهة أخرى، على الرغم من ندرة الدراسات الَّتي تحلل دور الشَّغف في السياق التعليمي (Ruiz- Alfonso & Leon, 2018). وتتَمَّثل مُشكلة الدّراسة بوجود عوامل مؤثرة في الشَّغف الأكاديمي لدى الطَّلبة، تؤثر على اختيارهم للأنشطة الَّتي يرغبون المشاركة فيها، وطبيعة الأهداف الأكاديمية الَّتي يسعونَّ إلى تحقيقها، كما أنها تؤثر على مستوى دافعيتهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، ومن تلك الدراسات؛ دراسة (Zimmerman, 2000; Forest, Mageau, Sarrazin, & Morin, 2011; .Coleman & Guo, 2013; Bonneville-Roussy, Vallerand & Bouffard, .2013).

كما تَرتبط مُشكلة الدّراسة الحالية بِطلبة المرحلة الجامعية، وَذَلك يَعود إلى أَنَّ التَّركيز في الدّراسات الحديثة مُتَمَّحور حول تلك المرحلة، نظرًا إلى طبيعتها النمائية، والَّتي تَمَّتاز بقدرة الطَّلبة على التَّفكير المُجرد، كَمّا أَنَّها مَرحلة مُهمة وَحاسِمة في مُسْتَقبل الطَّلبة (الربيع، 2013). وَعَليه؛ فقد ارتأت الباحثة في هذه الدّراسة ضرورة التعرف على مستوى الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، والكشف عن أثر بعضٍ من العوامل المؤثرة فيه كالكفاءة الذّاتية الأكاديمية، والتَّكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1. ما مُستوى الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) في الشَّغف الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) في التكيف الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) في أسلوب التعلم تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

6. ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتَّكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أَهمِيَّة الدّراسَة

أولًا: الأَهمِيَّة النَّظريَّة

تَبرز أهمية الدراسة من عدم وجود دِراسات في البيئة العربية، والبيئة الأردنية خُصوصًا؛ بحثت موضوع أثر مجموعة من العوامل النَّفسية كالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي. أضف إلى ذلك أن هذه الدراسة تَمَّ إجراءها في بيئة تربوية لدى الطَّلبة الأردنيين في جامعة اليرموك. كما تكتسب الدراسة أهميتها من حداثة موضوع الشَّغف الأكاديمي إيمانًا من الباحثة بأهميته في مجال التدريس الصفي وذلك لأنَّ الدافعية وأبعادها وخاصة فيما يتعلق بالشَّغف الأكاديمي هي مفاتيح وأساس العملية التعليمية، كما تعمل هذه الدراسة على إثراء المكتبة العربية بنوعٍ جديد من الدراسات المتعلقة بالشَّغف الأكاديمي. كما ستزود الدراسة طلبةَ الجامعات بأنماط الشَّغف الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه، الأمر الذي سيساعدهُم في التغلب على العديد من المشاكل المتعلقة بانخفاض مستوى الشغف الأكاديمي لديهم عن المستوى المطلوب، وتبني استراتجيات فعالة تساعدهم على رفع مستوى شغفعم تجاه الأنشطة الأكاديمية، والتكيف مع التغيرات الَّتي تُواجههم.

ثانِيًا: الأَهمِيّة التَّطبيقِيَّة

تَوفر هذه الدّراسة معلومات مُهمة للقائمين على العملية التربوية، تَمَّكنهم من تطوير برامج، وعقد دورات تدريبية وإرشادية لتطوير الشَّغف الأكاديمي نحو التّعلم لدى الطَّلبة، وتحسين قدرتهم على التَّكيف مَع البيئة الدّراسية وكُل ما يرتبط بِها مِن عناصر. إضافة إلى تعريف المدرسين والتربويين وأصحاب القرار في الجامعات الأردنية بأنماط الشَّغف الأكاديمي، ما يساعدهم في إعادة بناء خطط ومناهج واستراتيجيات فعالة قادرة على زيادة شغف الطَّلبة نحو التعلم والأنشطة الأكاديمية، وتطوير كفاءتهم الذاتية وقدرتهم على التأقلم والتكيف مع البيئة الجامعيّة، كما أنَّ ماستؤول إليه نتائج الدراسة قد يساعد في تصميم برامج تستهدف رفع مستوى الشغف الأكاديمي بالاستناد إلى متغيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأسلوب التعلم والتكيف الأكاديمي.

التَّعريفات الْمَفاهيميّة والإِجْرائِيّة

- **الشَّغف الأكاديمي:** هو شعور الطَّلبة بِرغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب فيه، حيث يبذل الطالب أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيق هدفه وإنجازه دون توقف وعلى مدار فترة زمنية طويلة (Vallerand et al, 2003). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدّراسة بِالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها طلبة جامعة اليرموك على مقياس الشَّغف الأكاديمي المُعد من قبل (Vallerand et al., 2003) **وَيَتكون من بُعدين، هُمّا:**
- **الشَّغف الانسجامي:** هو الشَّغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، الذي يدفع الطَّلبة إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديمية بشكل اختياري وبحرية دون وجود ضغوط خارجية تفرض عليهم ممارستها والاستَمَّرار فيها (Vallerand et al, 2003). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالشغف الانسجامي.

- **الشَّغف القهري:** هو الشَّغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه، الذي يسيطر على مشاعر وانفعالات الطَّلبة أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية الشغفية، وتجاهل أي نشاط آخر مهما كان مهم، مايضعهم في صراع مع تلك الأنشطة (Vallerand et al, 2003). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالشغف القهري.
- **الكَّفاءة الذّاتية الأكاديمية:** وهي معتقدات الطَّلبة حول قدراتهم الَّتي يمتلكونها والَّتي قد تمكنهم من تنظيم وتنفيذ الأنشطة الأكاديمية المطلوب منهم إنجازها(الزق، 2009). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة الَّتي يحصل عليها طلبة جامعة اليرموك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُعد من قبل الزق (2009).
- **التَّكيف الأكاديمي:** هو أحد مَظاهر التَّكيف العام، والمتضمن عملية التفاعل ما بين الطَّلبة بما لديهم من إمكانات وحاجات، والبيئة الدراسية بِمّا فيها من خصائص ومتطلبات والَّتي تؤدي رفع مستوى دافعيتهم للاستَمَّرار في التعلم وبالتالي نجاحهم(Liran & Miller, 2019). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة الَّتي يحصل عليها طلبة جامعة اليرموك على مقياس التكيف الأكاديمي المُعد من قبل (Liran & Miller, 2019). **ويتكون من أربعة أبعاد، هي:**
- **الأداء الأكاديمي:** يشير إلى المدى الذي يحقق عنده الطَّلبة أهدافهم الأكاديمية، ومستوى الأداء الذي يحققونه في دراستهم (Liran & Miller, 2019). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالأداء الأكاديمي.
- **التكيف الاجتَمَّاعي:** يشير إلى قدرة الطَّلبة على إقامة وتطوير روابط وعلاقات اجتَمَّاعية قوية ومتعددة مع المدرسين والزملاء من سياق البيئة الأكاديمية (Liran & Miller, 2019). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالتكيف الاجتماعي.

- **التكيف الانفعالي:** يشير إلى الظروف النَّفسية والجسدية لدى الطَّلبة، ومدى إدراكهم لها وقدرتهم على مواجهة القلق والتوتر الناتج عنها (Liran & Miller, 2019). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالتكيف الانفعالي.
- **البيئة الأكاديمية:** تشير إلى كل العناصر المحيطة بالطلبة في بيئة التعلم الجامعي، والَّتي تؤثر على تكيفهم من علاقات، وانشطة، وتجهيزات مادية، وخدمات (Liran & Miller, 2019). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص البيئة الأكاديمية.
- **أسلوب التعلم:** هو الطريقة الَّتي يتبعها الطَّلبة في محاولة إدراك ومعالجة المعلومات الَّتي يتعرضون لها أثناء عملية التعلم، وتتضمن هذه الطريقة عدة أساليب (السَّطحي والعميق). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة الَّتي يحصل عليها طلبة الجامعة على مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق المُعد من قبل غانم (2018). **ويتكون من بُعدين، هما:**
- **أسلوب التعلم السَّطحي:** هو الأسلوب الذي يتبناهُ الطالب عندما تكون دافعيته للتعلم خارجية كالخوف من الفشل، ويتميز الطالب باستخدام مهارات الحفظ والتكرار والتذكر في إنجاز متطلبات المواد الدراسية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم السطحي (غانم، 2018).
- **أسلوب التعلم العميق:** هو الأسلوب الذي يتبناهُ الطَّالب عندما تكون دافعيته للتعلم داخلية حيث تكون اهتَمَّاماتهم جادة نحو الدراسة ويستخدم الطالب مهارات التلخيص، والتفسير، والتحليل، وربط ما تعلمه بحياته اليومية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم العميق (غانم، 2018).

- **المعدل التراكمي (GPA):** ويشير إلى مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ولهُ أربعة فِئات موزعة حسب نظام العلامات المعتَمَّد بجامعة اليرموك، وهي: (مُمتاز: 84 فأكثر، جَيدجدًا: من 76 حتى أقل من 84، جَيد: 68 حتى أقل من 76، مَقبول: أقل من 68).

مُحَددات الدّراسَة

تَتحدد نَتائِج الدّراسة الحّالية بِما يَلي:

- اقْتَصَرت الدّراسة على الكشف عن أثر الكَّفاءة الذّاتية الأكاديمية وَالتَّكيف الأَكاديمي وَأسلوب التَّعلم بِالشَّغف الأَكاديمي.
- اقْتَصَرت الدّراسة على عينة من طَلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المُسَّجِلين خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدّراسي (2019/2020)، مِمَّن تَمَّ اختيارهم بطريقةٍ متيسرةٍ، والذين تعاونوا للمشاركة في الدراسة وتعبئة الاستبانات، حيث تم عملية جمع البيانات إلكترونيًا وكان هذا من الصعوبات التي تم مواجهتها وذلك بسبب جائحة كورونا التي فرضت عملية التعلم عن بعد.
- يَتحدد قِياس الشَّغف الأكاديمي بمقياس فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003)، بِبُعديه: الشَّغف الانسجامي، والشَّغف القهري، وما يتَمَّتع بهِ من دلالات صدق وثبات.
- يَتحدد قِياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بِمقياس الزق (2009)، وما يتَمَّتع بهِ من دَلالات صدق وثبات.
- يَتحدد قياس التكيف الأكاديمي بِمقياس ليران و ميلر (Liran & Miller, 2019)، بِأبعاده الأربعة: الأداء الأكاديمي، التكيف الإجتَمَّاعي، التكيف الانفعالي، البيئة الأكاديمية، وما يتَمَّتع بهِ من دلالاتِ صدق وثبات.

- يَتحدد قياس أسلوب التعلم بِمقياس غانم (2018)، بِبُعديه: أسلوب التعلم السَّطحي، وأسلوب التعلم العميق، وما يتَمَّتع بهِ من دلالات صدق وثبات.

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابِقة

يَتناول هذا الفصل عَرضًا للدِراسات السّابقة الَّتي تمَّ الوصول إليها من خلال الاطلاع على المراجع البحثية والعلمية، والَّتي تتَمَّحور حول متغيرات الدّراسة الأربعة والعلاقة فيما بينها، وتضم خمسة أقسام؛ القِسم الأول: يَضم الدّراسات الَّتي تناولت الشَّغف الأكاديمي، والقسم الثّاني: يَضم الدّراسات الَّتي تناولت الكفاءة الذّاتية الأكاديمية، والقسم الثّالث: يَضم الدّراسات الَّتي تناولت التكيف الأكاديمي، والقسم الرّابع: يَضم الدّراسات الَّتي تناولت أسلوب التعلم، أمّا القسم الخامس: يضم الدراسات الَّتي تناولت العلاقة بين متغيرات الدّراسة. وتَمَّ عرض هذه الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلي عرضًا لهذه الدراسات.

أولًا: الدّراسات الَّتي تناولت الشَّغف الأكاديمي

أجرى فيليب وفاليراند ولافين (Philippe, Vallerand & Lavigne, 2009) دراسة من أهدافها الكشف عن أثر الشَّغف ببعديه (الانسجامي، والقهري) على الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة في كندا. وتكونت عينة الدراسة من (782) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم مابين (18–90) سنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الشَّغف (قهري، وانسجامي) تعزى للفئات العمرية وهذا يشير إلى أن الشَّغف يبقى مستَمَّرًا مدى الحياة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشَّغف القهري تعزى لمتغير الجنس إذ أظهرنَّ الإناث مستوى مرتفع من الشَّغف القهري مقارنة بالذكور، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذو الشَّغف الانسجامي أظهروا مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية مقارنة بالطلبة ذو الشَّغف القهري.

بينما أجرى بيوجر دراسة (Bauger, 2011) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أبعاد الشخصية، والشَّغف، واحترام الذات، والرفاهية النفسية لدى اللاعبين واللاعبات الرياضيين في النرويج. وتكونت عينة الدراسة من (139) لاعبًا ولاعبة تراوحت اعمارهم مابين (15–19) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في أبعاد الشخصية والرفاهية النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في احترام الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشَّغف القهري والانسجامي بين الرياضيين الذين يتنافسون على المستوى الدولي مقارنة بالرياضيين الذين يتنافسون على المستوى المحلي، كما أظهرَّ الرياضيين ذوو الشَّغف الانسجامي مستوى أعلى في المثابرة واحترام الذات مقارنة بغير الرياضيين.

وقدم ستوبر وتشايلدز وهايوارد وفيست (Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2011) دراسة هدفها الكشف عن العلاقة بين الشَّغف (الانسجامي والقهري)، والمشاركة الأكاديمية، والاحتراق الأكاديمي، ودافعية الانجاز في بريطانيا. وتكونت عينة الدراسة من (105) طالبًا جامعيًا موزعين إلى (12) طالبًا، و(93) طالبة في السنة الدراسية الثانية والمسجلين في مساق علم النفس. أظهرت نتائج الدراسة تنبأ الشَّغف الانسجامي بتفانٍ أعلى وتهرب أقل في المشاركة الاكاديمية، والشَّغف القهري تنبأ باحتراق أكاديمي أعلى، كما تنبأ كل من الشَّغف الانسجامي والقهري بدافعية أقل. وتشير النتائج إلى أن الشَّغف ببعديه (الانسجامي، والقهري) يفسر الفروق الفردية في مشاركة الطلبة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي الذي يتجاوز الحكم الذاتي والتحفيز المتحكم به.

وفي دراسة أجراها خان (Khan, 2013) هدفت الكشف عن العلاقة بين دافعية مستخدمي الالعاب الالكترونية والشَّغف الانسجامي والقهري في باكستان. وتكونت عينة الدراسة من (136) طالبًا

جامعيًا في جامعة إسلام آباد. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف القهري والعاب التحدي والمنافسة والخيال، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف الانسجامي مع جميع عوامل التحفيز باستثناء المنافسة.

وعرض شلينبيرج وبيلي (Schellenberg & Bailis, 2016) في دراستهما الَّتي هدفت إلى معرفة إذا ما كان الشَّغف الأكاديمي يتغير أم لا على مدار العام الدراسي من خلال التصورات الأولية للحياة الجامعية في جامعة مانيتوبا في كندا. وتكونت عينة الدراسة من (457) طالبًا من طلبة الجامعة في السنة الدراسية الأولى. أظهرت نتائج الدراسة أن الشَّغف الأكاديمي من حيث الكم والجودة لم يتغير كثيرًا لمعظم الطلبة. كما أظهرت النتائج أن الفرص المدركة، والملل، وانتهاكات التوقعات، والضغط المستَمَّر، والاستقلالية جميعها عوامل أثرت في الشَّغف الأكاديمي، كما تشير النتائج إلى أن الشَّغف الأكاديمي يتغير عند بعض الطلبة خلال السنة الأولى من الجامعة، وأن التصورات الأولية للحياة الجامعية يمكن أن تتنبأ بمستوى الشَّغف الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة الضبع (2019) الَّتي هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي في العمل والتسامي بالذات والشَّغف والكمالية العصابية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في بسوهاج. وتكونت عينة الدراسة من (163) معلمة رياض أطفال بسوهاج تتراوح أعمارهن من (26-43) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الهناء الذاتي وكل من التسامي بالذات والشَّغف الانسجامي والشَّغف القهري والكمالية العصابية.

بينما هدفت خان (Khan, 2020) في دراستها الكشف عن أثر الشَّغف ببعديه (انسجامي، قهري) في تحديد نمط التدريس الذي يتبناه المعلمين في الميدان التربوي في قطر. وتكونت عينة الدراسة من (241) مُعلمًا يعملون في مؤسسات التعليم العالي تَمَّ اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف الانسجامي ونمط التدريس الذي يتبناه المعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف القهري ونمط التدريس الذي يتبناه المعلم، وبالتالي توصلت الدراسة إلى أن الشَّغف الانسجامي يعد عاملًا محفزًا يؤثر على العملية التعليمية بشكل إيجابي ما يخلق الإثارة والدافعية للعمل في الصف الدراسي.

ثانيًا: الدّراسات الَّتي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية

هدفت دراسة روز (Rose, 2003) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة ويسكونسن–ساوت. وتكونت عينة الدراسة من (216) طالبًا وطالبة تَمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة.

بينما أجرى الزق (2009) دراسة هدفت لكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في تلك المستويات تبعًا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس من مختلف الكليات موزعين إلى (160 ذكور، 240 إناث). أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمة المدركة لدى طلبة الجامعة كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمة المدركة تعزى للمستوى الدراسي؛ حيث تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمة المدركة في أدني مستوياتها مع بداية السنة الثانية وتبدأ بالارتفاع لتكون في اعلى مستوياتها في السنة الرابعة، كما

اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقدم المخلافي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة") لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء وفقًا لمتغيري التخصص والجنس، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة") وفقًا لمتغيري التخصص والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (110) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة صنعاء موزعين إلى (40) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية و (70) طالبًا وطالبة من التخصصات الإنسانية تَمَّ اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسمات الشخصية، كما اظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقًا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة اجراها ساتي وكان (Satici & Can, 2016) هدفت الكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأناضول وفقًا لمتغيرات اجتَمَّاعية وديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (1679) طالبًا وطالبة موزعين إلى (955) طالبة و (724) طالبًا تَمَّ اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الكفاءة الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والوضع الاقتصادي للأسرة، والتحصيل

الأكاديمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، ومستويات تعليم الآباء، وعدد أفراد الأسرة.

وعرض كرماش (2016) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وفقًا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة تَمَّ اختيارهم بالطريقة الطبيقية العشوائية. اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية الجامعية وذلك يعني أن التفاعل بين هذين المتغيرين لايؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقام نادر والجبوري (2018) بدراسه هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة تكريت في ضوء متغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة (600) طالبًا وطالبة موزعين إلى (300) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية و(300) طالبًا وطالبة من التخصصات الانسانية تَمَّ اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة وتَمَّتعهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وبحثت دراسة أبو كويك والسعايدة (2019) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة إذا ما كانت الفروق في الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي). تكونت عينة الدراسة من (110) طالبًا

وطالبة تَمَّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

وفي دراسة حياة وساطري وأميني وسكاربور (Hayat, Shateri, Amini & Shokrpour, 2020) هدفت للكشف عن التأثيرات الوسيطة لاستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية والعواطف المرتبطة بالتعلم في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع الأداء الأكاديمي لدى طلبة الطب. وتكونت عينة الدراسة من (279) طالبًا وطالبة يدرسون في جامعة شيراز الطبية في إيران تَمَّ اختيارهم بطريقة العينة القصدية. كشفت نتائج هذه الدراسة أن استراتجيات تعلم ما وراء المعرفية والعواطف المرتبطة بالتعلم تلعب دور وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للطلاب والأداء الأكاديمي.

ثالِثًا: الدّراسات الَّتي تناولت التكيف الأكاديمي

هدفت دراسة حبيبه ونور الدين ومحي الدين (Habibah, Noordin & Mahyuddin, 2010) الكشف عن العلاقة بين دافعية التحصيل والكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة ماليزيا. وتكونت عينة الدراسة من (178) طالبًا جامعيًا تَمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي دافعية التحصيل والتكيف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الخرجين أكثر تكيفًا، وأقل مواجهة للصعوبات والتحديات مقارنة بالطلبة الآخرين في السنوات الدراسية الأولى.

وقدم الجهني (2016) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التكيف الأكاديمي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي وسمات الشخصية السائدة لدى الطلبة السعوديين المبتعثين إلى دولة نيوزلندا وفقًا لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من (87) طالبًا تتراوح أعمارهم من 18-24 سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدة أفراد العينة أقل من المتوسط، أما بالنسبة للتكيف الأكاديمي فقد كان "أعلى من المتوسط"، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد التكيف الأكاديمي ومهارات التفكير ما وراء المعرفة (الأبعاد والدرجة الكلية) باستثناء بعد معالجة المعرفة، وبعدي التكيف مع المنهج والعلاقات الشخصية فلم تكن قيمة معاملات الارتباط فيها دالة إحصائياً

وفي دراسة أجراها جاين وتيواري وأواستي (Jain, Tiwari,& Awasthi, 2017) هدفت إلى الكشف عن أثر ما وراء المعرفة والنوع الاجتَمَّاعي في التكيف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في الهند. وتكونت عينة الدراسة من (522) طالبًا من طلبة الدراسات العليا. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

بينما بحثت دراسة بريك (2019) إلى التعرف على مستوى مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى تحديد دور مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا؛ منهم (104) طالبًا من مسار الكليات العلمية و (96) طالبًا من مسار الكليات الإنسانية تَمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي (علمي – إنساني). كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود. بالاضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، كما فسرت مهارات ما وراء المعرفة مانسبته (22 %) من التباين في التكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى في جامعة الملك سعود.

وعرض عبود والحربي ومهيدات وغزو (Abood, Alharbi, Mhaidat & Gazo, 2020) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (564) طالبًا موزعين إلى (258) ذكور و(306) إناث تَمَّ اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة تعزى إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الاكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، والتخصص لصالح التخصصات العلمية، بالاضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العصابية، ويقظة الضمير، والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي.

وقام العكايشي والمنيزل (Alakashee & El-mneizel, 2020) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التكيف الاكاديمي لدى طلبة جامعة الشارقة ومدى اختلافه باختلاف مستوى الطلبة الدراسي (الطلبة المتفوقين، والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية). تكونت عينة الدراسة من (201) طالبًا

وطالبة موزعين إلى (152) طالبًا وطالبة من المتفوقين والذين اجابوا على مقياس التكيف الاكاديمي، و(49) طالبًا وطالبة من الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) على بعدي التكيف الشخصي – الانفعالي، والتكيف الأكاديمي بين الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الاكاديمية لصالح الطلبة المتفوقين، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الاكاديمية على بعد التعلق والتكيف الأكاديمي، كذلك أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على بعض الفقرات المكونة لأبعاد المقياس الأربعة (الشخصي – الانفعالي، التعلق، التكيف الأكاديمي، التكيف الاجتَمَّاعي) وقد كانت هذه الفروق في معظمها لصالح الطلبة المتفوقين.

رابِعًا: الدّراسات الَّتي تناولت أسلوب التعلم

قدم محمد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها بأسلوبي التعلم(العميق، والسَّطحي)، وبيان الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق، والسَّطحي). وتكونت عينة الدراسة من (252) طالبًا من طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود من جميع التخصصات وبمستويات تعليمية مختلفة. اظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق وجميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؛ باستثناء استراتيجية تجنب الجهد. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في أساليب التعلم (العميق، والسَّطحي) لصالح أسلوب التعلم العميق. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لصالح الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق؛ باستثناءاستراتيجيتي تجنب الجهد والصورة الاجتَمَّاعية.

وفي دراسة أجراها لرباتوشي وباجلياروو و كفانا و بيستو (Barattucci, Pagliaro, Cafagna, & Bosetto, 2017) هدفت الكشف عن العلاقة بين تصورات الطلبة نحو بيئة التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأسلوب التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (874) طالبًا يدرسون تخصص علم النفس في إيطاليا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلبة الايجابية نحو بيئة التعلم الاكاديمية وأسلوب التعلم العميق، بينما توجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلبة السلبية نحو بيئة التعلم الاكاديمية وأسلوب التعلم السَّطحي، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السَّطحي تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة نحو بيئة التعلم تعزى للجنس، كما أن تصورات الطلبة الايجابية نحو بيئة التعلم ارتبطت بمخرجات تعلم أفضل.

وعرض العمري (2018) في دراسة هدفت الكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم على أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالبًا وطالبة تَمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم العميق هو الأسلوب السائد لدى طلبة جامعة اليرموك، وأن عامل المقبولية هو السائد من العوامل الخمسة الكبرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث على أسلوب التعلم العميق، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى على أسلوب التعلم العميق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص الدراسي، وأظهرت النتائج أن أساليب التقييم والعصابية وعبء العمل والضميرية والتركيز على الاستقلالية تتنبأ بأسلوب التعلم السَّطحي، كما تنبأ التعلم الجيد والضميرية والمهارات العامة ووضوح الأهداف والمعايير والتركيز على الاستقلالية والانفتاح على الخبرة والانبساطية بأسلوب التعلم العميق.

وقام العبيدي والعزاوي (2020) بدراسه هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة موزعين إلى (200) طالبة و(200) طالبًا من طلبة جامعة تكريت تَمَّ اختيارهم عشوائية. كما أظهرت النتائج أن أسلوب التعلم السَّطحي هو الأسلوب السائد لديهم، ووجود فروق دالة احصائيًا لأسلوب التعلم السَّطحي تعزى لمتغير الجنس لصالح الأناث، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا في أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بأسلوب التعلم السَّطحي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الانسانية، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بأسلوب التعلم الاستراتيجي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الانسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بأسلوب التعلم العميق تعزى لمتغير التخصص، ووجود علاقة ارتباطية موجبه داله احصائيا بين الدافعية العقلية واساليب التعلم.

وبحثت دراسة فاراند وكلارك وكلارك (Faranda, Clarke & Clarke, 2020) في الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والجودة الأكاديمية الشاملة للبرنامج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (345) طالبًا من الطلبة مرتفعي التحصيل. أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم الاستراتيجي هو الأكثر شيوعًا، يليه أسلوب التعلم العميق، ثم أسلوب التعلم السَّطحي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين أسلوب التعلم الاستراتيجي والعميق وتصورات أعلى لجودة البرنامج الأكاديمي. بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم السَّطحي وتصورات الطلبة تجاه جودة البرنامج الأكاديمي والرضا عن التحصيل الأكاديمي.

خامِسًا: الدّراسات الَّتي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة

أجرى فيغز (Viegas, 2015) هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي، والكفاءة الذاتية، والشَّغف لدى لاعبي الرياضة المحترفين في جامعة كارناتاك في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (237) لاعبًا محترفًا تَمَّ اختيارهم عشوائيًا من مختلف انواع الرياضة. اظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي، والفاعلية الذاتية، والشَّغف لدى لاعبي الرياضة المحترفين لاستخدام المهارات النفسية (البعد الحكيم والدرجات الشاملة)، كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بين الذكاء الانفعالي والشَّغف تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وأن العمر (36–45) سنة، والدخل السنوي، عوامل مساهمة في الفاعلية الذاتية لدى لاعبي الرياضة المحترفين، وأن منطقة الاقامة، وعدد ساعات الممارسة الأسبوعية (أكثر من 30 ساعة)، وعدد سنوات اللعب (11–15 سنة)، والمؤهل التعليمي، والرضا عن الأداء ساهم بشكل كبير في شغف لاعبي الرياضة المحترفين ببعديه (انسجامي، وقهري).

وعرض فاليرلند (Vallerand, 2015) دراسة هدفت إلى بناء نموذج نظري للعلاقة السببية بين الكمالية والتكيف الاكاديمي وابعاد الشَّغف(الانسجامي والقهري)، والتحقق من تأثير المتغيرات على بعضها البعض من خلال تحليل المسار بينهما. وتكونت عينة الدراسة من (298) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة والَّتي تتراوح اعمارهم مابين (23–48) موزعين إلى (169 اناث، 129 ذكور). اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية الموجهة نحو الذات والشَّغف الانسجامي، كما اظهرت النتائج التأثير الموجب للشغف الانسجامي على كل من السمات الشخصية من جهة، والتكيف الاكاديمي من جهة أخرى، والتاثير السالب لانماط الشَّغف ببعديه(انسجامي وقهري) على التكيف الاكاديمي والكمالية.

وبحثت دراسة رويز –الفونسو وليون (Ruiz-Alfonso & León, 2018) والَّتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين الشَّغف والاستراتيجيات العميقة للتعلم والفضول المعرفي في مادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (1003) طالبًا من طلبة المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية. اظهرت نتائج الدراسة تنبؤ بعد الشَّغف الانسجامي باستراتيجية تعلم الطلبة العميق، كما يتنبأ بعد الشَّغف الانسجامي بالفضول المعرفي.

وفي دراسة يونجير (Yunji, 2018) والَّتي كان من أهدافها الكشف عن أثر بعدي الشَّغف الأكاديمي(الانسجامي، والقهري) على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (256) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في خمس جامعات في منطقة العاصمة الكورية. أظهرت النتائج أن التأثير الكلي للكفاءة الذاتية الأكاديمية على التكيف كان إيجابيًا ودال احصائيًا. كما كشفت النتائج وجود أثر دال احصائيًا للشغف الأكاديمي على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف. ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والشَّغف الانسجامي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والشَّغف القهري، كما اظهرت النتائج أثر الشَّغف الانسجامي إيجابيا على التكيف، في حين أن الشَّغف القهري لم يكن له اي تأثير.

التعقيب على الدراسات السابقة

مِن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، وبالنظر إلى الجوانب الَّتي تَمَّ تَناولها، يُلاحظ وجود تباين واضح بين تِلك الدّراسات مِن حيث الأهداف، أو المتغيرات، أو العينة المستهدفة، أو النتائج الَّتي توصلت إليها.

حيث تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فمنها هدفَّ إلى الكشف عن أثر الشَّغف ببعديه على الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة كدراسة (Philippo, Vallerand & Lavigne, 2009)، بينما هدفت دراسة (Vallerand, 2015) إلى بناء نموذج نظري للعلاقة السببية بين الكمالية والتكيف الأكاديمي وأبعاد الشَّغف (الانسجامي والقهري)، وهدفت دراسة (Ruiz-Alfonso & León, 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الشَّغف والاستراتيجيات العميقة للتعلم والفضول المعرفي في الرياضيات، بينما هدفت دراسة (Bauger, 2011) إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد الشخصية، والشَّغف، واحترام الذات، والرفاهية النفسية، بناءً على ما سبق؛ تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها تهدف إلى التعرف على أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي.

كما تنوعت الدراسات السابقة من حيث متغيراتها؛ فقد تناولت تلك الدراسات متغير الشَّغف الأكاديمي مع متغيرات معرفية وانفعالية مثل (الدافعية؛ والمرونة واستراتجيات المواجهة وتوجهات الهدف؛ الهناء الذاتي والتسامي بالذات والكمالية العصابية؛ واحترام الذات والرفاهية النفسية وسمات الشخصية؛ الرفاهية النفسية؛ والمشاركة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي ودافعية الانجاز)، كدراسة (الضبع، 2019؛ Vallerand & Lavigne, 2009 Bauger, 2011; Khan, 2013; Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2013; Mc-Millan, 2016) وتختلف تلك الدراسات في ذلك مع متغيرات الدراسة الحالية، بينما تتشابهة مع دراسة (Vallerand, 2015) في تناول متغيري الشَّغف والتكيف الأكاديمي، ودراسة (Viegas, 2015;Yunji, 2018) في تناول متغيري الشَّغف والكفاءة الذاتية، ودراسة (Ruiz-Alfonso & Leon, 2018) في تناول متغيري الشَّغف وأساليب التعلم العميقة.

كما يلاحظ على الدراسات السابقة تنوع فئات العينات المستهدفة فيها، حيث تختلف عينة الدراسة الحالية عن عينة دراسة كل من (الضبع، 2018؛ Khan, 2020) باختيارهما لعينة ممثلة لفئة من المعلمين والمعلمات، ودراسة (Bauger, 2011) باختيار عينة من اللاعبين واللاعبات الرياضيين، وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Khan, 2013; Mc-Millan, 2016; Zhao, St-Louis & Vallerand, 2015; Vallerand & Lavigne, 2009; أبو كويك والسعايدة، 2019؛ نادر والجبوري،2018؛ بريك، 2019؛ بيدي والعزاوي،2020) في اختيارهما لعينة الدراسة من طلبة الجامعة.

وفيما يتعلق بنتائج تلك الدراسات فقد تباينت نتائجهما، فمنها أشار إلى أن الشَّغف الأكاديمي يتغير عند بعض الطلبة خلال السنة الأولى من الجامعة، وأن التصورات الأولية للحياة الجامعية يمكن أن تتنبأ بالمقرر الذي سيستغرقه الشَّغف بمرور الوقت كدراسة (Schellenberg & Baili, 2015)، كما أظهرت بعض النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي الشَّغف (الانسجامي، والقهري) تعزى إلى الفئات العمرية وهذا يشير إلى أن الشَّغف يبقى مستَمَرًا مدى الحياة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الشَّغف القهري تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث حيث أظهرن مستوى مرتفع من الشَّغف القهري مقارنة بالذكور (Vallerand & Lavigne, 2009)، بينما تشير نتائج دراسة (Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2013) إلى أن الشَّغف بالدراسة يفسر الفروق الفردية في مشاركة الطلبة الأكاديمية والإرهاق الأكاديمي الذي يتجاوز الحكم الذاتي والتحفيز المتحكم به. وأنَّ الشَّغف عاملًا محفزًا يؤثر ايجابيًا على العملية التعليمية ما يخلق الإثارة والدافعية للعمل في الفصل الدراسي كما في دراسة (Khan, 2020)، بينما أظهرت نتائج دراسة (Schellenberg & Baili, 2015) وجود عدة عوامل تؤثر في مسار الشَّغف، وتغير مسار الشَّغف خلال السنة الأولى من الجامعة، وأنَّ التصورات الأولية للحياة الجامعية يمكن أن تتنبأ بالمقرر الذي سيستغرقه الشَّغف بمرور الوقت.

وفي ضوء ما سبق، تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على الشَّغف، وتختلف عنها في أنها تناولت متغيرات غير مجتَمَّعة معًا في دراسة واحدة هي؛ الشَّغف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم. كما أنها الدراسة المحلية الأولى حسب علم الباحثة الَّتي تناولت ارتباط المتغيرات السابقة ببعضها البعض، بالإضافة إلى أن السياق الَّتي أجريت فيه الدراسة الحالية يختلف عن السياقات والثقافات الَّتي أجُريت بها الدراسات السابقة.

الْفَصل الثّالِث

الطَّريقة وَالإِجْراءات

يَتَناوَل الفصل الحالي وصفًا لِمنهج الدّراسة ومُجتَمَّعها وعينتها وطريقة اختيارها، وَالأدوات الَّتي تَمَّ استخدامِها، ودلالات صِدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة وَإجراءاتِها، انتهاءً بِالأساليب الإحصائية الَّتي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

مَنهج الدّراسة

اسُتخدم في الدّراسة الحالِية الْمنهج الوصفي (الاسترجاعي) للكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي؛ وذلك لملاءمتهِ لأغراض الدّراسة الحالية.

مُجتَمَّع الدّراسة

تَكون مُجتَمَّع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ وذلك خلال الفصل الدّراسي الصيفي من العام الدراسي 2019/2020م، والبالغ عددهم (32224) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات (العلمية، والإنسانية)؛ وذلك وفقًا لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عَينة الدّراسة

تَكونت عينة الدراسة من (1044) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، تَمَّ اختيارهم وفقًا لطريقة العينة المتيسرة، وذلك من خلال الطلبة الذين تعاونوا بالموافقة على المشاركة بالدراسة من خلال تعبئة الأدوات إلكترونيًا عبر الايميلات والمجموعات التعليمية وذلك تماشيًا مع ظروف جائحة كورونا

والتـي فرضـت جمـع البيانـات إلكترونيًـا، وذلـك خـلال الفصـل الدراسـي الصـيفي مـن العـام الدراسـي 2019/2020م موزعين حسب متغيرات الدّراسة وذلك كما هو مُبَيَّن في الجدول **(1)**.

جدول (1)

توزيع عينة الدّراسة حَسب الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	396	%38
	إناث	648	%62
المجموع		1044	
التخصص	علمية	655	%63
	إنسانية	389	%37
المجموع		1044	
المعدل التراكمي	ممتاز	420	%41
	جيد جدًا	390	%37
	جيد	200	%19
	مقبول	34	%3
المجموع			%100

أدوات الدّراسة

لأَغْـراض تَحقيـق أَهـداف الدّراسـة؛ فَقـد تَـمَّ اسـتخدام أربعـة أدوات؛ وَهـي: "مِقيـاس الشَّـغف الأكـاديمي، وَمِقيـاس الكَّفـاءة الذَّاتيـة الأَكاديميـة، وَمِقيـاس التَّكيـف الأكـاديمي، وَمقيـاس أُسـلوبي الـتَّعلم (السَّطحي وَالْعَميق)"، وَفيما يَلي توضيحًا لِكُل مِنّها:

أولًا: مقياس الشَّغف الأكاديمي (Passion Academic Scale)

لِقياس الشَّـغف الأكـاديمي لـدى طلبـة جامعـة اليرمـوك؛ تـمَّ تَعريـب وترجمـة فقرات مقيـاس فاليرانـد وزملائه (Vallerand et al, 2003) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم تم إجراء الترجمة العكسية لفقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية وذلك بهدف التحقق من صحة الترجمة وسلامتها، حيث تألفَّ المقياس بصورته الأولية من (14) فقرة، مُوزعة بالتّساوي على بعدين هُما: بُعد الشَّغف الإنسجامي وتقيسه الفقرات من (7-1)، وبُعد الشَّغف القهري وتقيسه الفقرات من (14-8) **(ملحق أ)**.

مُؤشرات صِدق مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته الأصلية

قام فاليرند وزملائه (Vallerand et al., 2003) بِالتحقق من صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (exploratory factor analysis)؛ وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (284) طالبًا وطالبة، حيث أُجريَّ التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (34) فقرة، وبناءً على ذلك قام الباحثون بإزالة الفقرات الَّتي تشبعت على كلا العاملين، وكذلك الفقرات الَّتي كان تشبعها ضعيف، وبناءً على ذلك تَمَّ اختيار (14) فقرة موزعة على بعدين، هما: الشَّغف الانسجامي وله سبع فقرات، والشَّغف القهري وله سبع فقرات، وقد فسّرت مجتَمَّعةً (54.7) من التباين.

ثم قام الباحثون بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory factor analysis) على عينة مكونة من (235) طالبًا وطالبة، حيث كشفت نتائجه أنَّ الفقرات السبعة لكل بعد من أبعاد مقياس الشَّغف الأكاديمي والَّتي تَمَّ الحصول عليها من التحليل العاملي الاستكشافي كانت ذات معنى وانسجمت تَمَّامًا مع البيانات، حيث بلغت قيمة مربع كاي (x^2 = 171. 70) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.001)، وبلغ مؤشر المطابقة اللامعياري (0.912)، بينما بلغ مؤشر المطابقة المقارن (0.926)K، أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (0.073)، وتُعد تلك المؤشرات مُناسبة وتؤكد صدق المقياس.

مُؤشرات صِدق مقياس الشَّغف الأكاديمي في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تَمَّ عرض المقياس بصورته الأولية على خمسة عشر محكمًا من أهل الاختصاص في مجالات (علم النفس الإرشادي والتربوي، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من جامعة اليرموك، والجامعة الاردنية، والجامعة الهاشمية **(ملحق ب)** حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية،

ومدى وضوحها، ومدى انتَمَّاء كل فقرة للبعد الذي تنتَمَّي إليه، وأية ملاحظات وتعديلات أخرى يَرونها مُناسبة. وبنـــاءً على ذلك اعتَمَّدت الباحثة الفقرة الَّتي أجمع عليها إثنا عشر من المُحكمين فأكثر أي ما نِسبته (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. وبهذا تَمَّ إعادة صياغة بعض الفقرات مع بقاء المقياس بصورته النهائية مُكونًـــا من (14) فقرة موزعة على بعدين هما: بُعد الشَّغف الانسجامي ويتكون من (7) فقرات هي (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)، وبُعد الشَّغف القهري ويتكون من (7) فقرات هي (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) **(ملحق ج)**.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس؛ تَمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات ببعدي مقياس الشَّغف الأكاديمي(الانسجامي، والقهري) الَّتي تنتَمَّي لها، كما هو مُبَيَّن في الجدول (2).

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشَّغف الأكاديمي بكل بعد من أبعاد المقياس.

الفقرة/ البعد	الشَّغف الانسجامي	الفقرة/ البعد	الشَّغف القهري
1	.727	**8**	.790
2	.746	**9**	.809
3	.794	**10**	.840
4	.776	**11**	.762
5	.721	**12**	.796
6	.766	**13**	.795
7	.658	**14**	.544

يَتَّضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات الشغف الانسجامي تراوحت بين (.794- .658)، كما يلاحظ أنَّ معاملات ارتباط فقرات الشغف القهري تراوحت بين (.840- .544) وتعد هذه القيم معقولة لأغراض الدراسة الحالية.

مُؤشرات ثبات مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته الأصلية

وللتحقق من مُؤشرات ثبات المقياس؛ قام فاليرند وزملائه (Vallerand et al, 2003) بحساب مُعاملات الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغت لبعد الشَّغف الانسجامي (0.79)، وبعد الشَّغف القهري (0.89)، كما تَمَّ حِساب معامل الارتباط بيرسون للمقياس وبلغ (0.46).

مُؤشرات ثبات مقياس الشَّغف الأكاديمي في الدراسة الحالية

للتحقق من مؤشرات الثبات للمقياس في الدّراسة الحالية تَمَّ حساب معامل الثبات بطريقتين؛ أولًا: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Rtest) وذلك بتطبيقه على عينة مكونه من (60) طالبًا وطالبة من مجتَمَّع الدّراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ حيث تَمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم معاملات الارتباط لمتغير الشَّغف الانسجامي (0.82)، ولمتغير الشَّغف القهري (0.91). كما استخدام طريقة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) كمؤشر على الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيم معاملات الثبات للشغف الأكاديمي كما يلي: بعد الشَّغف الانسجامي (0.86)، وبعد الشَّغف القهري (0.88).

تصحيح مقياس الشَّغف الأكاديمي

تكون المقياس في صورته النهائية من (14) فقرة، موزعة على بعدين هما: بُعد الشَّغف الانسجامي، وبُعد الشَّغف القهري، تَمَّ الإجابة عليها وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، بحيث تُعطى عبارة أُوافق بشدة (5) درجات، وأُوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجة، وغير موافق بشدة (1) درجة، وذلك في الفقرات الَّتي صيغت بطريقة موجبة، إذ أنَّ جميع فقرات المقياس صيغت بطريقة موجبة. وبهذا تراوحت الدرجات الخام لمقياس الشغف الأكاديمي بين (70-14) درجة؛

وقد تمَّ تبني النموذج الاحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك إلى ثلاث مستويات للشغف الأكاديمي على النحو الآتي: مرتفع ويعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومستوى متوسط ويعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) حتى (3.66)، ومستوى منخفض ويعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34)؛ وذلك باستخدام معادلة طول الفئة لتدرج ليكرت الخماسي التي تنص على:

طول الفئة= المدى/عدد أحكام مناقشة النتائج= (التدريج الاعلى- التدريج الأدنى)/عدد أحكام مناقشة النتائج= (1-5)/ 3=3 / 4=1.33

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Academic Self-efficacy Scale)

استخدم في هذه الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الذي طوره الزق (2009) بعد اطلاعه على الأدب النظري، والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. ويتكون المقياس بصورته الأولية (**الملحق د**) من (22) فقرة مدرجة على سلم ليكرت الخماسي لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة في الجامعة الاردنية. حيث تعطى الفقرة الَّتي تدل على كفاءة ذاتية عالية (5) درجات، بينما تعطى الفقرة الَّتي تدل على كفاءة ذاتية منخفضة (1) درجة واحدة. وبهذا تتراوح درجات استجابة الطلبة على المقياس مابين (110-22)، ويتضمن المقياس فقرات موجبة وأخرى سالبة؛ وتَمَّثل الفقرات السالبة الأرقام الآتية (3, 4, 8, 10, 12, 18, 20) بمعنى أنها تدل على كفاءة ذاتية مرتفعة بعد عكس الاستجابات.

مؤشرات صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته الأصلية

قام الزق (2009) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وذلك من خلال عرضه على عشرة محكمين من أهل الخبرة والإختصاص في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي، نصفهم من حملة درجة

الدكتوراه، والنصف الآخر ممن يحضرون لنيل درجة الدكتوراه في الجامعة الأردنية وقد كانت درجة موافقتهم على الفقرات تَمَّثل صدق فقرات المقياس.

ثم قام الزق (2009) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتَمَّع الدّراسة ومن خارج عينتها، وتكونت العينة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وتَمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. حيث أشارت النتائج بأن جميع معاملات الإرتباط كانت دالة احصائيًا، بإستثناء فقرة واحدة، تَمَّ حذفها، وتراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0.396 –0.661) واعتبرت هذه القيم مؤشرات مقبولة لغايات الدّراسة.

مُؤشرات صِدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تَمَّ عرض المقياس بصورته الأولية على خمسة عشر محكمًا من أهل الاختصاص في مجالات (علم النفس الإرشادي والتربوي، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من جامعة اليرموك، والجامعة الاردنية، والجامعة الهاشمية **(ملحق ب)** حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها، ومدى ملائمة كل فقرة لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأية ملاحظات وتعديلات أخرى يَرونها مُناسبة. وبنــاءً على ذلك اعتَمَّدت الباحثة الفقرة الَّتي أجمع عليها إثنا عشر من المُحكمين فأكثر أي مانسبته (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. وبهذا تَمَّ إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضًا من الفقرات الَّتي أجمع المحكمين على ضرورة حدفها وهي الفقرات (21 ,14 ,13 ,9) وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (18) فقرة **(الملحق هـ)**.

وللتحقق من صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ تَمَّ تطبيق أداة الدّراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدّراسة، وذلك لحساب معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس ككل، كما هو مُبَيَّن في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط لكل فقرة بمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.485	**7**	0.514	**13**	0.620
2	0.590	**8**	0.489	**14**	0.382
3	0.518	**9**	0.558	**15**	0.535
4	0.553	**10**	0.536	**16**	0.576
5	0.540	**11**	0.531	**17**	0.561
6	0.544	**12**	0.362	**18**	0.471

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تراوحت بين (0.382) حتى (0.620) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

مؤشرات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته الأصلية

قام الزق (2009) باستخراج معاملات الثبات وذلك من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي (Internal consistency) بعد تطبيقه على العينة الأولية (120) طالبًا وطالبة. وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.78) وعُدّت هذه المؤشرات ملائمة للثبات.

مُؤشرات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية

للتأكد من ثبات المقياس؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (60) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لاستخراج معاملات ارتباط بيرسون للمقياس ككل، حيث تَمَّ إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين للمقياس ككل، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط

للمقياس ككل (0.87)، كما تَمَّ حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا أيضًا كمؤشر على الاتساق الداخلي، وكانت للمقياس ككل (0.838).

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية من ثمانية عشر فقرة؛ حيث يجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج ليكرت الذي يشمل خمسة بدائل؛ وهي: أُوافق بشدة وتعطى (5) درجات، أُوافق وتعطى (4) درجات، محايد وتعطى (3) درجات، غير موافق وتعطى (2) درجة، غير موافق بشدة وتعطى (1) درجة، وتعكس الاستجابات في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب حيث يصبح تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي؛ بحيث تعطى عبارة أُوافق بشدة (1) درجة، أُوافق (2) درجة، محايد (3) درجة، غير موافق (4) درجات، غير موافق بشدة (5) درجات. وبهذا تراوحت الدرجات الخام لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين (90–18) درجة؛ وقد تمَّ تبني النموذج الاحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك إلى ثلاث مستويات على النحو الآتي: مرتفع ويعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومستوى متوسط ويعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) حتى (3.66)، ومستوى منخفض ويعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34)؛ وذلك باستخدام معادلة طول الفئة لتدرج ليكرت الخماسي التي تنص على:

طول الفئة= المدى/عدد أحكام مناقشة النتائج= (التدريج الاعلى– التدريج الأدنى)/عدد أحكام مناقشة النتائج= (1–5)/ 3=3 / 4=1.33

ثالثًا: مقياس التَّكيف الأَكاديمي (Academic Adjustment Scale)

لِقياس التَّكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تم تَعريب وترجمة فقرات مقياس ليرن وميلر (Liran & Miller, 2019) الذي تَمَّ ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ثم تم إجراء الترجمة

العكسية لفقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية وذلك بهدف التحقق من صحة الترجمة وسلامتها، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة (**ملحق و**) موزعة على أربعة أبعاد: الأداء الأكاديمي وتقيسه الفقرات من (6-1)، والتكيف الاجتَمَّاعي وتقيسه الفقرات من (14-7)، والتكيف الانفعالي وتقيسه الفقرات من (21-15)، والبيئة الأكاديمية وتقيسه الفقرات من (28-22).

مؤشرات صدق وثبات مقياس التكيف الأكاديمي

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التكيف الأكاديمي؛ تَمَّ عرضه بصورته الأولية على خمسة عشر محكمًا من أهل الاختصاص في مجالات (علم النفس الإرشادي والتربوي، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من جامعة اليرموك، والجامعة الاردنية، والجامعة الهاشمية (**ملحق ب**)؛ حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتَمَّاء كل فقرة للبعد الذي أدرجت فيه، وأية ملاحظات يَرونها مُناسبة. وبناءً على ذلك اعتَمَّدت الباحثة الفقرة الَّتي أجمع عليها إثنا عشر من المُحكمين فأكثر أي مانسبته (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. وبهذا تَمَّ إعادة صياغة بعضٍ الفقرات، وحذف بعضٍ منها، والَّتي اتفق المحكمون على حذفها وهي (13, 16, 17, 25, 27, 28). وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية (**ملحق ز**) مكون من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الأداء الأكاديمي وتقيسه الفقرات من (6-1)، والتكيف الاجتَمَّاعي وتقيسه الفقرات (13-7)، والتكيف الانفعالي وتقيسه الفقرات (18-14)، والبيئة الأكاديمية وتقيسه الفقرات (22-19).

وللتحقق من صدق البناء للمقياس؛ تَمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج العينة، وذلك لحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتَمَّي إليه وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، كما هو مُبَيَّن في الجدول (4).

جدول(4)

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التكيف الأكاديمي مع كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.

الفقرة/البعد	التكيف الأكاديمي الكلي	الأداء الأكاديمي	التكيف الاجتمّاعي	التكيف الانفعالي	البيئة الأكاديمية
1	.403	.596			
2	.416	.561			
3	.371	.600			
4	.467	.499			
5	.413	.608			
6	.387	.616			
7	.473		.736		
8	.465		.670		
9	.517		.783		
10	.433		.584		
11	.543		.533	.114	
12	.439		.461	.071	
13	.372		.524	0.017	
14	.208			0.036	
15	.174			.181	
16	.260			.462	
17	.254			.636	
18	.429			.551	
19	.525				.739
20	.344				.512
21	.458				.752
22	.369				.602

يُلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الأداء الأكاديمي تراوحت بين(.499) حتى (.616)، كما يلاحظ أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التكيف الاجتماعي تراوحت بين(.461) حتى (.783)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التكيف الانفعالي بين(.036) حتى (.636)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد البيئة الأكاديمية بين(.512) حتى (.739)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

وقام ليرن وميلر (Liran & Miller, 2019) باستخراج قيم الثبات للمقياس من خلال تطبيق معادلة الاتساق الداخلي حيث بلغت للمقياس ككل (0.86)، وفي الدّراسة الحالية تمَّ التحقق من معاملات الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، والاختبار وإعادة الاختبار ويبين الجدول (5) قيم معاملات الاتساق الداخلي وثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار).

جدول (5)

قيم معاملات كرونباخ الفا لمقياس التكيف الأكاديمي.

	دراسة ليرن وميلر		الدّراسة الحالية	
	الاتساق الداخلي	الإعادة	الاتساق الداخلي	الإعادة
الأداء الأكاديمي	0.61	-	0.60	0.88
التكيف الاجتماعي	0.78	-	0.72	0.84
التكيف الانفعالي	0.85	-	0.69	0.78
البيئة الأكاديمية	0.77	-	0.56	0.83
الكلي	0.86	-	0.67	0.94

تصحيح مقياس التكيف الأكاديمي

تكون مقياس التكيف الأكاديمي بصورته النهائية من إثنا عشر فقرة؛ حيث يجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج ليكرت الذي يشمل خمسة بدائل؛ وهي: أُوافق بشدة وتعطى (5) درجات، أُوافق وتعطى (4) درجات، محايد وتعطى (3) درجات، غير موافق وتعطى (2) درجة، غير موافق بشدة وتعطى (1) درجة، وتعكس الاستجابات في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب حيث يصبح تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي؛ بحيث تعطى عبارة أُوافق بشدة (1) درجة، أُوافق (2) درجة، محايد (3) درجة، غير موافق (4) درجات، غير موافق بشدة (5) درجات. وبهذا تراوحت الدرجات الخام لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين (110–22) درجة؛ وقد تمَّ تبني النموذج الاحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك إلى ثلاث مستويات على النحو الآتي: مرتفع ويعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومستوى متوسط ويعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) حتى (3.66)، ومستوى منخفض ويعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34)؛ وذلك باستخدام معادلة طول الفئة لتدرج ليكرت الخماسي التي تنص على:

طول الفئة= المدى/عدد أحكام مناقشة النتائج= (التدريج الاعلى– التدريج الأدنى)/عدد أحكام مناقشة النتائج= (1–5)/ 3=3 / 4=1.33

رابعًا: مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق (Surface and Deep Learning Styles Scale)

استخدم في هذه الدّراسة مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق المستخدم في دراسة (الغانم، 2018) حيث تكوّن المقياس بصورته الاولية من (22) فقرة (**ملحق ح**)، موزعة على بعدين هما: أسلوب التعلم السَّطحي وتقيسه الفقرات (11-1)، وأسلوب التعلم العميق وتقيسه الفقرات (22-12)، حيث أنَّ جميع فقرات المقياس هي فقرات ذات اتجاه موجب.

مؤشرات صدق مقياس وثبات مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق بصورته الاصلية

قام الغانم (2018) بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين من أهل الخبرة والإختصاص في جامعة اليرموك في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ودرجة تَمَّثيلها للبعد الذي تنتَمَّي إليه، كما تَمَّ تعديل بعضٍ من الفقرات في ضوء آراء المحكمين.

كما قام الغانم (2018) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتَمَّع الدّراسة من خارج عينتها، وتكونت العينة من(35) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لاسلوب التعلم السطحي بين (0.35) حتى (0.77)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لاسلوب التعلم العميق بين (0.27) حتى (0.81) واعتبرت هذه القيم مؤشرات مقبولة لغايات الدراسة .

وقام الغانم (2018) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية السابقة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار فقد تَمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفاصل زمني مقداره اسبوعان وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي لاسلوب التعلم

السطحي(0.82)، في حين بلغت قيمة ثبات الاعادة (0.89)، كما بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي لاسلوب التعلم العميق (0.90)، في حين بلغت قيمة ثبات الاعادة (0.82) وهي قيم مرتفعة لاغراض الدراسة.

مؤشرات صدق وثبات مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق بالدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق؛ فقد تَمَّ عرض المقياس بصورته الأولية على خمسة عشر محكمًا من أهل الاختصاص في مجالات (علم النفس الإرشادي والتربوي، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من جامعة اليرموك، والجامعة الاردنية، والجامعة الهاشمية **(ملحق ب)**؛ حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها، ومدى انتَمَّاء كل فقرة للبعد الذي أدرجت فيه، وأية ملاحظات أخرى مُناسبة. وبناءً على ذلك اعتَمَّدت الباحثة الفقرة الَّتي أجمع عليها إثنا عشر من المُحكمين فأكثر أي مانسبته (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. وبهذا تَمَّ إعادة صياغة بعضٍ من الفقرات، وحذف بعضٍ منها وهي (8 ,7) وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية **(ملحق ط)** مكون من (20) فقرة موزعة على بعدين أسلوب التعلم السَّطحي وتقيسه الفقرات (10-1)، وأسلوب التعلم العميق وتقيسه الفقرات (20-11).

ولتحقق من صدق البناء لمقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق؛ تَمَّ تطبيق أداة الدّراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدّراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتَمَّي إليه، كما هو مُبَيَّن في جدول رقم (6).

جدول(6)

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس أسلوبي التعلم مع مجالات المقياس.

الفقرة/ البعد	السطحي	الفقرة/ البعد	العميق
1	.389	**11**	.710
2	.435	**12**	.658
3	.401	**13**	.734
4	.400	**14**	.672

5	.568	15	.677
6	.560	16	.600
7	.591	17	.660
8	.359	18	.597
9	.579	19	.622
10	.576	20	.654

وفي الدّراسة الحالية؛ تَمَّ حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest): وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من (60) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدّراسة، ثم تَمَّ إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت قيمة الثبات لبعد أسلوب التعلم السَّطحي (0.65)، في حين بلغ ثبات الإعادة (0.88)، كما بلغت قيمة الثبات لبعد أسلوب التعلم العميق(0.85)، في حين بلغ ثبات الإعادة (0.89)، وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول(7)

قيم معاملات الاتساق الداخلي (Coronbach Alpha) والاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest).

	الاتساق الداخلي	الإعادة
أسلوب التعلم السَّطحي	0.65	0.88
أسلوب التعلم العميق	0.85	0.89

تصحيح مقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق

تكون المقياس في صورته النهائية من (14) فقرة، موزعة على بعدين هما: بُعد أسلوب التعلم السطحي، وبُعد أسلوب التعلم العميق، تَمَّ الإجابة عليها وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، بحيث تُعطى عبارة أُوافق بشدة (5) درجات، وأُوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجة، وغير موافق بشدة (1) درجة، وتجمع الدرجات على جميع الفقرات – والَّتي صيغت جميعها بطريقة إيجابية – بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى تعلم عميق وتشير الدرجات الأقل إلى تعلم سطحي. وبهذا تراوحت الدرجات الخام لمقياس الشغف الأكاديمي بين (100–20) درجة؛ وقد تمَّ تبني النموذج الاحصائي ذي

التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك إلى ثلاث مستويات للشغف الأكاديمي على النحو الآتي: مرتفع ويعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومستوى متوسط ويعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) حتى (3.66)، ومستوى منخفض ويعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34)؛ وذلك باستخدام معادلة طول الفئة لتدرج ليكرت الخماسي التي تنص على:

طول الفئة= المدى/عدد أحكام مناقشة النتائج= (التدريج الاعلى- التدريج الأدنى)/عدد أحكام مناقشة النتائج= (5-1)/ 3=3 / 4=1.33

إجراءات الدّراسة

لِتحقيق أهداف هَذهِ الدّراسة؛ تَمَّ تَنفيذ الإجراءات وفقًا لما يلي:

- تَمَّ إعداد مقياس الشَّغف الأكاديمي (Vallerand et al, 2003)، ومقياس التكيف الأكاديمي (Liran & Milleer. 2019)، حيث قامت الباحثة بترجمة المقياسين ليُلائِما البيئة الأردنية، وقد تمَّ تبني مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي أعده الزق (2009)، ومقياس أسلوبي التعلم السَّطحي والعميق في دراسة الغانم (2018)، وتمَّ التَّحقق من مُؤشرات صدقهما وثباتهما.

- تَحديد مُجتَمَّع الدّراسة من خلال طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدّراسي الصيفي للعام الجامعي 2019/2020م، حيث تَمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة.

- الحُصول عَلى كِتاب تسهيل مهمة؛ موجه من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئيس الجامعة، ومدير القبول والتسجيل (**ملحق ي**).

- تمَّ تصميم أدوات القياس على نماذج جوجل درايف (Google Drive) ليصار توزيع أدوات الدّراسة على العينة الكترونيًا وعبر تطبيق البريد الالكتروني (Gmail). حيث وضحت الباحثة للطلبة كيفية الإجابة على المقاييس المطلوبة، واستغرق تطبيق المقاييس الأربعة حوالي (الشهر تقريبًا).

- تَمَّ ترميز البيانات الَّتي تَمَّ الحصول عليها بواسطة برنامج مايكروسفت الإكسل (Microsoft Office Excel)، ثم إدخالها إلى برنامج (Spss) وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مُتغيرات الدراسة

أولًا: المُتغيرات الرئيسية

- مُتغير الشَّغف الأكاديمي؛ ويتضمن بُعدين هما: (الشَّغف الانسجامي، والشَّغف القهري).
- مُتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- مُتغير التكيف الأكاديمي؛ يتضمن أربعة أبعاد هي: (الأداء الأكاديمي، التكيف الاجتماعي، التكيف الانفعالي، والبيئة الأكاديمية).
- مُتغير أسلوب التعلم؛ يَتضمن بُعدين هما: (أسلوب التعلم السَّطحي، وأسلوب التعلم العميق).

ثانيًا: المُتغيرات التَّصنيفية

- التخصص، ولهُ فِئتان (العلمي، الانساني).
- الجنس، ولهُ فِئتان (ذكر، وانثى).
- المعدل الدراسي، ولهُ أربعة فِئات موزعة كما يلي حسب نظام العلامات المعتَمَّد بالجامعة (مُمتاز 84 فأكثر، جَيدجدًا من 76 حتى أقل من 84، جَيد 68 حتى أقل من 76، مَقبول أقل من 68).

المُعالجة الإحصائية

- للإجابة عَن سؤال الدراسة الأول؛ تَمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عَن سؤال الدراسة الثاني؛ تَمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تَمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون وتحليل التباين الثلاثي المتعدد، وتَمَّ حساب اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية المتعددة.

- للإجابة عَلى سؤال الدراسة الثالث؛ تَمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس، كما تَمَّ حساب اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية المتعددة.

- للإجابة عَن سؤال الدراسة الرابع؛ تَمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تَمَّ حساب اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية المتعددة، وكذلك تَمَّ استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

- للإجابة عَلى سؤال الدراسة الخامس؛ تَمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد.

- للإجابة عَن سؤال الدراسة السادس؛ تَمَّ استخدام معامل الارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية، والتكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي، وللكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبئات بالمتنبأ به تَمَّ استخدام تحليل الانحدار المتعدد الخطي وفقًا لأسلوب الخطوة (Stepwis Multiple Regression).

الْفَصل الرّابِع

نَتائِج الدّراسة

يَتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة حسب ورودها في مشكلة الدّراسة البَّحثية، وذلك عَلى النَّحو الآتي:

نَتائِج السُّؤال الأَول الّذي يَنُص عَلى: "ما مستوى الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأَول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك كما هو مُبَيَّن في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي والقهري) مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	**1**	شغف انسجامي	3.60	.721	متوسط
2	**2**	شغف قهري	2.79	.831	متوسط

يَتَّضح من الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.79-3.60)، حيث جاء الشَّغف الانسجامي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) بمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية الشَّغف القهري بمتوسط حسابي (2.79) بمستوى متوسط. وبذلك يَتَبَيَّن من الجدول (8) أنَّ (الشغف الانسجامي) هو بعد الشغف الأكاديمي السائد لدى أفراد عينة الدراسة وبمستوى متوسط.

نَتائِج السُّؤال الثّاني الّذي يَنُص عَلى: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الشَّغف الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثّاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد الشَّغف الأكاديمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (9).

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد مقياس الشَّغف الأكاديمي.

المتغير		الشَّغف الاتسجامي		الشَّغف القهري	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.46	0.81	2.77	0.92
	إناث	3.69	0.65	2.81	0.77
	الكلي	3.6	0.72	2.79	0.83
التخصص	علمي	3.57	0.73	2.74	0.86
	إنساني	3.67	0.7	2.88	0.78
	الكلي	3.6	0.72	2.79	0.83
المعدل التراكمي	ممتاز	3.29	1.15	2.72	0.95
	جيدجدًا	3.59	0.73	2.96	0.88
	جيد	3.59	0.72	2.78	0.78
	مقبول	3.62	0.67	2.69	0.81
	الكلي	3.6	0.72	2.79	0.83

يلاحظ من الجدول (9) أن هناك فروقًا ظاهرية بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. وللتعرف على دلالة هذه الفروق فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتلت للكروية وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ بهدف التحقق من امكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد _ دون تفاعل_ من عدمه بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي،

والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار بارتلت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضيهما وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

العلاقة وفق المتغيرات	الشَّغف الانسجامي
الشَّغف القهري	0
اختبار Bartlett للكروية	
نسبة الأرجحة	0.5
التقريبية	435.203
درجات الحرية	1
الدلالة الإحصائية	0.05

يظهر من الجدول (10) وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين بعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. ما ترتب على ذلك ضرورة إجراء تحليل التباين المتعدد _ دون تفاعل_ بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد _دون تفاعل_ بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

الأثر	تحليل التباين المتعدد			درجات الحرية لـ		
	نوعه	قيمته	ف	الفرضية	الخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	Hotelling's Trace	.027	13.985	2.000	1036.000	.000
التخصص	Hotelling's Trace	.007	3.796	2.000	1036.000	.023
المعدل التراكمي	Wilks' Lambda	.975	3.328	8.000	2072.000	.001

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي في بعدي الشَّغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، والشغف القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحديد على أي بعد من أبعاد الشَّغف الأكاديمي

(الانسجامي، القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك كان للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي أثر عليه، فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي كلًا على حدا لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لبعدي الشَّغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

مصدر التباين	المتغيرات المعتمدة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	الشَّغف الانسجامي	10.968	1	10.968	21.640	.000
	الشَّغف القهري	.339	1	.339	.499	.480
التخصص	الشَّغف الانسجامي	1.176	1	1.176	2.320	.128
	الشَّغف القهري	5.150	1	5.150	7.584	.006
المعدل	الشَّغف الانسجامي	2.507	4	.627	1.237	.294
التراكمي	الشَّغف القهري	12.017	4	3.004	4.424	.002
الخطأ	الشَّغف الانسجامي	525.583	1037	.507		
	الشَّغف القهري	704.169	1037	.679		
الكلي	الشَّغف الانسجامي	14108.735	1044			
	الشَّغف القهري	8868.367	1044			

يَتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الوسطين الحسابيين للشغف الانسجامي لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى إلى متغير الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (9) يتبين أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.69)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.46). كما يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الوسطين الحسابيين للشغف القهري يعزى إلى متغير التخصص، وعند الرجوع إلى الجدول (9) تبين أنَّ الفروق كانت لصالح التخصصات الإنسانية إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.88) للتخصصات الانسانية، وبلغ المتوسط الحسابي (2.74) للتخصصات العلمية. كما يظهر من الجدول (12) وجود فروق دالة احصائيًا بين الأوساط الحسابية للشغف القهري تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، وبما أنَّ المعدل التراكمي متعدد المستويات فقد تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات

البعدية المتعددة لتحديد مصدر التباين بين الأوساط الحسابية للشغف القهري لدى طلبة جامعة اليرموك؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية للشغف القهري وفقًا للمعدل التراكمي.

المعدل التراكمي		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
Scheffe Test	الوسط الحسابي	2.69	2.78	2.96	2.72
ممتاز	2.69				
جيد جداً	2.78	0.09			
جيد	2.96	0.27**	0.18		
مقبول	2.72	0.03	0.06-	0.24-	

يلاحظ من الجدول (13) أن هناك فروق ظاهرية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الأوساط الحسابية للشغف القهري لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المعدل التراكمي؛ وكانت تلك الفروق لصالح الفئة ذات المعدل "جيد" مقارنة بالفئة ذات المعدل "ممتاز" حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة ذات المعدل "جيد" (2.96)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة ذات المعدل "ممتاز" (2.69).

نَتائِج السُّؤال الثّالث الّذي يَنُص عَلى: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الكفاءة الذاتية تُعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (14).

جدول(14)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المتغير/ البعد		الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.53	0.53
	إناث	3.59	0.53
	الكلي	3.57	0.52
التخصص	علمي	3.55	0.55
	إنساني	3.6	0.49
	الكلي	3.57	0.52
المعدل التراكمي	ممتاز	3.64	0.52
	جيدجدًا	3.51	0.53
	جيد	3.42	0.49
	مقبول	3.22	0.46
	الكلي	3.57	0.52

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروقًا ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. وللتعرف على دلالة هذه الفروق؛ فقد حُسِبَ تحليل التباين الثلاثي (3- way anova)؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	.146	1	.146	.554	.457
التخصص	.064	1	.064	.243	.622
المعدل التراكمي	15.442	4	3.861	14.677	.000
الخطأ	272.773	1037	.263		
التخصص	13570.932	1044			

يظهر من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص. ولم تكشف النَّتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدى طلبة جامعة اليرموك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم إجراء اختبار شفيه (Cheffe Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لكل فئة من فئات المعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (16).

جدول (16)

نتائج المقارنات البعدية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين مختلف مستويات المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي		ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول
	الوسط الحسابي	3.64	3.51	3.42	3.22
ممتاز	3.64	0	0.13	0.22**	0.42**
جيد جدًا	3.51	0.13-	0	0.09	0.29**
جيد	3.42	0.22-	0.09-	0	0.20
مقبول	3.22	0.42-	0.29-	0.2	0

يظهر من الجدول (16) أنَّ هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغير المعدل التراكمي؛ وكانت تلك الفروق لصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقارنة بفئتي جيد ومقبول حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة ذات المعدل "ممتاز" (3.64)، وللفئة ذات المعدل جيد (3.42)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة ذات المعدل مقبول (3.22)، كما وجدت فروق لصالح الفئة "جيدجدًا" مقارنة بفئة "مقبول" إذ بلغ المتوسط الحسابي للفئة ذات المعدل "جيدجدًا" (3.51)، وللفئة ذات المعدل "مقبول" (3.22).

نَتائج السؤال الرابع الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التكيف الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

وللإجابة عن السؤال الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على المقياس الكلي وعلى كل بعد من أبعاد التكيف الأكاديمي، كما هو مُبَيَّن في الجدول (17).

جدول (17)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي.

المتغير		الأداء الأكاديمي		التكيف الاجتماعي		التكيف الانفعالي		البيئة الأكاديمية		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.31	0.6	3.3	0.74	2.8	0.5	2.85	0.79	3.1	0.41
	إناث	3.46	0.6	3.3	0.71	2.84	0.4	3	0.8	3.2	0.42
	الكلي	3.40	0.61	3.31	0.72	2.82	0.45	2.95	0.80	3.16	0.42
التخصص	علمي	3.36	0.6	3.3	0.72	2.81	0.5	2.92	0.79	3.1	0.41
	إنساني	3.48	0.6	3.4	0.72	2.84	0.4	3	0.82	3.2	0.42
	الكلي	3.40	0.61	3.31	0.72	2.82	0.45	2.95	0.80	3.16	0.42
المعدل التراكمي	ممتاز	3.13	0.4	2.9	0.69	2.88	0.6	2.71	0.88	2.9	0.4
	جيدجدًا	3.19	0.6	3.3	0.75	2.8	0.5	2.87	0.75	3.1	0.37
	جيد	3.28	0.6	3.3	0.7	2.82	0.5	2.85	0.8	3.1	0.4
	مقبول	3.53	0.6	3.3	0.74	2.81	0.5	3.1	0.84	3.2	0.45
	الكلي	3.40	0.61	3.31	0.72	2.82	0.45	2.95	0.80	3.16	0.42

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية في تقديرات الطلبة في جامعة اليرموك على كل بعد من أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي، وللتعرف على دلالة هذه الفروق؛ فقد حُسِبَ تحليل التباين الثلاثي على المقياس الكلي للتكيف الأكاديمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (18).

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف الأكاديمي الكلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	.684	1	.684	4.118	.043
التخصص	.627	1	.627	3.777	.052
المعدل التراكمي	6.308	4	1.577	9.493	.000
الخطأ	172.285	1037	.166		
الكلي	10608.322	1044			

يظهر من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدى طلبة جامعة اليرموك على مقياس التكيف الأكاديمي تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة تلك الفروق فقد تم إجراء اختبار شفيه (Cheffe Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية بين درجات الطلبة في كل فئة من فئات متغير المعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (19).

جدول (19)

نتائج المقارنات البعدية على مقياس التكيف الأكاديمي بين مختلف مستويات المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
	الوسط الحسابي	3.21	3.11	3.1	2.91
ممتاز	3.21	0	0.10	0.11	0.3
جيد جداً	3.11	0.01-	0	0.01	0.2
جيد	3.10	0.11-	0.01-	0	0.19**
مقبول	2.91	0.3-	0.2-	0.19-	0

يظهر من الجدول (19) أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسط الفئتين ذات المعدل "جيد ومقبول" وكانت تلك الفروق لصالح الفئة ذات المعدل "جيد" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.10). كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط الفئتين ذات المعدل "ممتاز وجيد" وكانت تلك الفروق لصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.21). وتم الإجابة على الجزء الثاني من السؤال الرابع باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج تحليل التباين المتعدد–بدون تفاعل– للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل بعد من أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي.

مصدر التباين		المتغيرات المعتمدة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	**قيمة هوتلنج (0,025)**	الأداء الأكاديمي	1.898	1	1.898	5.621	.018
		التكيف الاجتماعي	.007	1	.007	.013	.910
		التكيف الانفعالي	.343	1	.343	1.702	.192
		البيئة الأكاديمية	3.589	1	3.589	5.682	.017
التخصص	**قيمة هوتلنج (0,378)**	الأداء الأكاديمي	1.033	1	1.033	3.058	.081
		التكيف الاجتماعي	1.050	1	1.050	2.022	.155
		التكيف الانفعالي	.080	1	.080	.399	.528
		البيئة الأكاديمية	.469	1	.469	.743	.389
المعدل التراكمي	**قيمة ويكلس لامبدا (0,000)**	الأداء الأكاديمي	32.483	4	8.121	24.050	.000
		التكيف الاجتماعي	5.471	4	1.368	2.634	.033
		التكيف الانفعالي	.514	4	.129	.639	.635
		البيئة الأكاديمية	10.888	4	2.722	4.310	.002
الخطأ		الأداء الأكاديمي	350.155	1037	.338		
		التكيف الاجتماعي	538.363	1037	.519		
		التكيف الانفعالي	208.753	1037	.201		
		البيئة الأكاديمية	655.000	1037	.632		
التخصص		الأداء الأكاديمي	12486.889	1044			
		التكيف الاجتماعي	12012.041	1044			
		التكيف الانفعالي	8528.600	1044			
		البيئة الأكاديمية	9742.938	1044			

يظهر من الجدول (20) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى أداء الطلبة في جامعة اليرموك في بُعدي التكيف الأكاديمي (الأداء الأكاديمي، والبيئة الأكاديمية) تعزى إلى متغير الجنس، وعند الرجوع إلى الجدول (17) تبيّين أنَّ الفروق لصالح الإناث في كلا البعدين، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.16). ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في جميع أبعاد التكيف الأكاديمي تعزى إلى متغير التخصص. في حين كشفت نتائج الجدول (21) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أبعاد التكيف الأكاديمي (الأداء الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والبيئة الأكاديمية) تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول(21).

جدول (21)

نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	الوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
		3.53	3.28	3.19	3.13
ممتاز	3.53		0.25**	0.34**	0.4*
جيد جداً	3.28			0.09	0.15
جيد	3.19				0.06
مقبول	3.13				

كشفت نتائج المقارنات البعدية في الجدول (21) عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المعدل بين الفئتين ذات المعدل "ممتاز وجيد جدًا" ولصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز". كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المعدل بين الفئتين ذات المعدل "ممتاز وجيد" ولصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز". ولمعرفة دلالة تلك الفروق في بعد "التكيف الاجتماعي" لدى طلبة جامعة اليرموك لمتغير المعدل فقد تم إجراء المقارنات البعدية؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول (22).

جدول (22)

نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد التكيف الاجتماعي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز		
2.86	3.31	3.33	3.31	الوسط الحسابي	المعدل التراكمي
0.45**	0	0.02-		3.31	ممتاز
0.47**	0.02			3.33	جيد جداً
0.45**				3.31	جيد
				2.86	مقبول

يلاحظ من الجدول (22) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية في بعد التكيف الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمعدل التراكمي كان لصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقارنة بالفئة ذات المعدل "مقبول"؛ وأن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية في بعد التكيف الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك كان لصالح الفئة ذات المعدل "جيد جداً" مقارنة بالفئة ذات المعدل "مقبول"؛ في حين ظهرت الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لدى طلبة جامعة اليرموك في بعد التكيف الاجتماعي لصالح الفئة ذات المعدل "جيد" مقارنة بالفئة ذات المعدل "مقبول". ولمعرفة دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لدى طلبة جامعة اليرموك في بعد البيئة الأكاديمية فقد تم استخدام المقارنات البعدية؛ كما هو مبين في الجدول (23).

جدول (23)

نتائج المقارنات البعدية لدى طلبة جامعة اليرموك على بعد البيئة الأكاديمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

مقبول	جيد	جيد جدًا	ممتاز		
2.71	2.87	2.85	3.10	الوسط الحسابي	المعدل التراكمي
0.39**	0.23**	0.25**		3.10	ممتاز
0.14	0.02-			2.85	جيد جداً
0.16				2.87	جيد
				2.71	مقبول

يتضح من الجدول (23) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية للتكيف الأكاديمي في بعد البيئة الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمعدل التراكمي كان لصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقارنة بالفئة ذات المعدل "مقبول"؛ وأظهرت الفروق الجوهرية تفوق الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقارنة بالفئة ذات المعدل "جيد جدًا"؛ في حين كشف الجدول (23) تفوق الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقارنة بالفئة ذات المعدل "جيد".

نتائج السؤال الخامس الذي ينص على:"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اسلوب التعلم تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لأسلوب التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مُبَيَّن في الجدول(24).

جدول (24)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأسلوب التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

المتغير		أسلوب التعلم السطحي		أسلوب التعلم العميق	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.44	0.63	3.47	0.76
	إناث	3.39	0.48	3.58	0.64
	الكلي	3.41	0.54	3.54	0.69
التخصص	علمي	3.4	0.55	3.51	0.71
	إنساني	3.42	0.52	3.6	0.64
	الكلي	3.41	0.54	3.54	0.69
المعدل التراكمي	ممتاز	3.39	0.48	3.6	0.62
	جيد جدًا	3.45	0.53	3.44	0.7
	جيد	3.48	0.63	3.51	0.75
	مقبول	3.17	0.92	3.35	0.99
	الكلي	3.41	0.54	3.54	0.69

يتبين من الجدول (24) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس، والتخصص، والمعدل

التراكمي، وللتحقق من جوهرية هذه الفروق فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. بهدف التحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاث المتعدد – دون تفاعل– من عدمه بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، التخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مبين في الجدول (25).

جدول (25)

اختبار بارتلت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أسلوبي التعلم وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

العلاقة وفق المتغيرات	أسلوب التعلم السطحي
أسلوب التعلم العميق	0.000
اختبار Bartlett's للكروية	
نسبة الأرجحة	0.5
التقريبية	88.908
درجات الحرية	1
الدلالة الإحصائية	0.000

يتضح من الجدول (25) وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك بين بعضهما تعزى إلى الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ مما ترتب عليه إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؛ كما هو مبين في الجدول (26).

جدول (26)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

تحليل التباين المتعدد			درجات الحرية لـ			
	الأثر	القيمة	F	الفرضية	الخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	Hotelling's Trace	.008	3.964	2.000	1036.000	.019
التخصص	Hotelling's Trace	.002	1.185	2.000	1036.000	.306
المعدل التراكمي	Wilks' Lambda	.953	6.336	8.000	2072.000	.000

يظهر من الجدول (26) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى إلى متغير التخصص في أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك ،

ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى إلى متغير الجنس، والمعدل التراكمي في أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) مجتمعين لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحديد على أي أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك كان للجنس والمعدل التراكمي أثر عليه، فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) كلاً على حدا لدى طلبة جامعة اليرموك، وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، كما هو مُبين في الجدول (27).

جدول (27)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد – دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم كل على حدا وفقًا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

مصدر التباين	المتغيرات المعتمدة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	السطحي	.509	1	.509	1.749	.186
	العميق	1.765	1	1.765	3.864	.050
التخصص	السطحي	.456	1	.456	1.566	.211
	العميق	.699	1	.699	1.530	.216
المعدل التراكمي	السطحي	3.888	4	.972	3.337	.010
	العميق	12.264	4	3.066	6.713	.000
الخطأ	السطحي	302.060	1037	.291		
	العميق	473.594	1037	.457		
الكلي	السطحي	12444.170	1044			
	العميق	13583.910	1044			

يلاحظ من الجدول (27) عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص. في حين كشفت النتائج في الجدول (27) عن وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، وبما أن معدل الطالب التراكمي متعدد المستويات؛ فقد تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، لتحديد مصدر التباين بين الأوساط الحسابية لأسلوبي التعلم (السطحي، والعميق) لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبَّين في الجدول (28).

جدول (28)

نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم السطحي وفقًا لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	الوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
		3.39	3.45	3.48	3.17
ممتاز	3.39		0.06-	0.09-	0.22**
جيد جداً	3.45			0.03-	0.28**
جيد	3.48				0.31**
مقبول	3.17				

يلاحظ من الجدول(28) تفوق الفئة ذات المعدل "جيد" على الفئة ذات المعدل "مقبول". وتفوق الفئة ذات المعدل "جيد جدًا" على الفئة ذات المعدل "مقبول". في حين تفوقت الفئة ذات المعدل "ممتاز" على الفئة ذات المعدل "مقبول"، وذلك كما بينت نتائج تحليل المقارنات البعدية شفيه (Scheffe). ولمعرفة دلالة الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق لدى طلبة جامعة اليرموك فقد تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية، وكما هو مُبَّين في الجدول (29).

جدول (29)

نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأسلوب التعلم العميق وفقًا لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	الوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
		3.6	3.44	3.51	3.35
ممتاز	3.6		0.16	0.09	0.25**
جيد جداً	3.44			0.07-	0.09
جيد	3.51				0.16
مقبول	3.35				

يلاحظ من الجدول (29) تفوق الفئة ذات المعدل "ممتاز" على الفئة ذات المعدل "مقبول" وكما بينت نتائج المقارنات البعدية.

نتائج السؤال السادس الذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

تمَّ الإجابة عن السؤال السادس بجزأين؛ حيث تم حساب القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم بالشَّغف الانسجامي؛ ثم بعد ذلك تم حسابها بالشَّغف القهري؛ وذلك لأن الشغف الأكاديمي ليس له درجة كلية.

ويوضح الجدول (30) معاملات الارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم بالشَّغف الانسجامي.

جدول (30)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم بالشَّغف الانسجامي.

العلاقة	Y الشَّغف الانسجامي	x1 الكفاءة الذاتية الأكاديمية	x2 التعلم السطحي	x3 التعلم العميق	x4 الأداء الأكاديمي	x5 التكيف الاجتماعي	x6 التكيف الانفعالي	X7 البيئة الأكاديمية
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.24	1						
أسلوب التعلم السطحي	0.24	-.067	1					
أسلوب التعلم العميق	0.45	.384	.286	1				
الأداء الأكاديمي	0.23	0.67	0.16-	0.43	1			
التكيف الاجتماعي	0.36	.331	.134	.336	0.31	1		
التكيف الانفعالي	0.02-	.166	-.221	-.049	0.10	-.049	1	
البيئة الأكاديمية	0.21	.227	-.082	.243	0.30	.272	.120	1

يلاحظ من الجدول (30) وجود (21) علاقة ارتباطيه طردية الاتجاه (موجبة القيمة) من أصل (21) علاقة ارتباطيه طردية الاتجاه، ووجود (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه (سالبة القيمة) من أصل (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه.

كما يلاحظ وجود ثلاث علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه (سالبة القيمة) من أصل (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه غير دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). علماً بأن القيم الظاهرة في الجدول (30) تمثل قوة العلاقة بين المتنبئات (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)، وأبعاد التكيف الأكاديمي (الأداء الأكاديمي، التكيف الاجتماعي، والتكيف الانفعالي، والبيئة الأكاديمية)، وأبعاد أسلوب التعلم (السطحي، والعميق) بالمتنبأ به الشَّغف الانسجامي لدى طلبة جامعة اليرموك. وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبئات بالمتنبأ بها؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد الخطي وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي؛ وذلك كما هو موضح في الجدول (31).

جدول (31)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر الذي أسهمت به.

النموذج الانحداري	معامل الارتباطR	معامل التحديدR ^{2}	2R المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	التغير ^2R	ف	درجات الحرية		الدلالة الإحصائية
							البسط	المقام	
1	0.450	0.180	0.179	0.64426	0.180	264.613	2	1042	0.000
2	0.50	0.124	0.122	0.62342	0.124	177.43	3	1041	0.000
3	0.515	0.118	0.116	0.61894	0.118	125.176	4	1040	0.000
4	0.521	0.107	0.104	0.61678	0.107	96.613	5	1039	0.000

المتنبئات: (ثابت الانحدار) الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المتنبئات: (ثابت الانحدار) الكفاءة الذاتية الأكاديمية، أسلوب التعلم العميق

المتنبئات: (ثابت الانحدار) الكفاءة الذاتية الأكاديمية، أسلوب التعلم العميق، البيئة الأكاديمية

المتنبئات: (ثابت الانحدار) الكفاءة الذاتية الأكاديمية، أسلوب التعلم العميق، البيئة الأكاديمية ، أسلوب التعلم السطحي

يتضح من الجدول (31) أن النموذج التنبؤي للمتنبئات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي بعد (البيئة الاكاديمية)، وأسلوب التعلم (السطحي، والعميق) بالمتنبأ به الشَّغف الانسجامي لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالًا احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مفسرًا ما مقداره (52.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج المتنبئ به (الشَّغف الانسجامي) لدى طلبة جامعة اليرموك حيث أسهم المتنبئ الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأثر نسبي مفسرًا ما مقداره (17.9%)، ثمَّ أسهمَّ المتنبئ (أسلوب التعلم العميق) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (12.2%)، ثم أسهم المتنبئ (البيئة الأكاديمية) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (11.6%)، وتلاه المتنبئ (أسلوب التعلم السطحي) وأسهم بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (10.4%). في حين لم تدخل أبعاد التكيف الأكاديمي (الأداء الأكاديمي، والتكيف الانفعالي، والتكيف الاجتماعي) في تفسير الشغف الانسجامي.

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب معاملات الانحدار (اللامعيارية، والمعيارية)، وقيم (ت) المحسوبة للمتنبئات ممثلة بـ {الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي (البيئة الأكاديمية)، وأسلوب التعلم (السطحي، والعميق)}؛ التي ثبت وجود قدرة تنبؤية لها بالمتنبأ به (الشَّغف الانسجامي) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي، وكما هو موضح في الجدول (32).

جدول (32)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبئات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.

رمز المتنبئات	المتنبئات*	معاملات الانحدار				الدلالة الإحصائية
		اللامعيارية		المعيارية	ت	
		B	الخطأ المعياري	B		
1	الكفاءة الذاتية الاكاديمية	.473	.029	.450	16.261	.000
2	أسلوب التعلم العميق	.240	.028	.241	8.475	.000
3	البيئة الأكاديمية	.148	.037	.112	4.018	.000
4	أسلوب التعلم السطحي	.073	.025	.082	2.879	.000

يلاحظ من الجدول (32) أن نتائج النموذج التنبؤي بالشَّغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالاً احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لجميع المتنبئات وعلى النحو الآتي:

- بزيادة متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف الانسجامي بمقدار (45%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بزيادة متغير أسلوب التعلم العميق بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف الانسجامي بمقدار (24.1%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بزيادة متغير البيئة الأكاديمية بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف الانسجامي بمقدار (11.2%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بزيادة متغير أسلوب التعلم السطحي بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف الانسجامي بمقدار (8.4%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.

وللإجابة على السؤال السادس؛ الجزء الثاني؛ فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم بالشَّغف القهري لدى طلبة جامعة اليرموك، وكما هو مبين في الجدول (33).

جدول(33)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكفاءة الذاتية، وأبعاد التكيف الأكاديمي، وأبعاد أسلوب التعلم بالشَّغف القهري.

العلاقة	Y	x1	x2	x3	x4	x5	x6	X7
	الشَّغف القهري	الكفاءة الذاتية	التعلم السطحي	التعلم العميق	الأداء الأكاديمي	التكيف الاجتماعي	التكيف الانفعالي	البيئة الأكاديمية
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.24							
أسلوب التعلم السطحي	0.30	0.067-						
أسلوب التعلم العميق	0.37	0.38	0.29					
الأداء الأكاديمي	0.033	0.67	0.16-	0.43				
التكيف الاجتماعي	0.28	0.33	0.13	0.34	0.31			
التكيف الانفعالي	0.047-	0.17	0.22-	0.05-	0.10	0.05-		
البيئة الأكاديمية	0.11	0.23	0.08-	0.24	0.30	0.27	0.12	-

يلاحظ من الجدول (33) وجود (21) علاقة ارتباطيه طردية الاتجاه (موجبة القيمة) من أصل (21) علاقة ارتباطيه طردية الاتجاه، ووجود (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه (سالبة القيمة) من أصل (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه. كما يلاحظ وجود ثلاث علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه (سالبة القيمة) من أصل (7) علاقات ارتباطيه عكسية الاتجاه غير دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). علماً بأن القيم الظاهرة في الجدول (33) تمثل قوة العلاقة بين المتنبئات (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) والتكيف الأكاديمي (الأداء الأكاديمي، التكيف الاجتماعي، والتكيف الانفعالي، والبيئة الأكاديمية) وأسلوب التعلم (السطحي، والعميق) بالمتنبأ به الشَّغف الأكاديمي القهري لدى طلبة جامعة اليرموك. وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبئات بالمتنبأ به؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد الخطي وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي؛ وذلك كما هو موضح في الجدول (34).

جدول (34)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى نموذج التنبؤي ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر الذي أسهمت به.

النموذج الانحداري	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	2R المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	التغير R^2	ف	درجات الحرية البسط	درجات الحرية المقام	الدلالة الإحصائية
1	0.374	0.140	0.139	0.77124	0.140	169.298	1	1042	0.000
2	0.426	0.181	0.179	0.75285	0.181	115.086	2	1041	0.000
3	0.454	0.206	0.204	0.74146	0.206	90.176	3	1040	0.000
4	0.474	0.224	0.221	0.73340	0.224	75.127	4	1039	0.000

المتنبئات: (ثابت الانحدار) أسلوب التعلم العميق

المتنبئات: (ثابت الانحدار) أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي

المتنبئات: (ثابت الانحدار) أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، التكيف الاجتماعي

المتنبئات: (ثابت الانحدار) أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، التكيف الاجتماعي، الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

يتضح من الجدول (34) أن النموذج التنبؤي للمتنبئات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي (بعد التكيف الاجتماعي)، وأسلوب التعلم (السطحي، والعميق) بالمتنبأ به الشَّغف الأكاديمي القهري لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالاً احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مفسرًا ما مقداره (22.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج المتنبئ به (الشَّغف القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك حيث أسهم المتنبئ (أسلوب التعلم العميق) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (13.9%)، ثم أسهم المتنبئ (أسلوب التعلم السطحي) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (4%)، وتلاه المتنبئ (التكيف الاجتماعي) وأسهم بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (2.5%)، وأخيراً أسهم المتنبئ (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (1.7%).

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب معاملات الانحدار (اللامعيارية، والمعيارية)، وقيم (ت) المحسوبة للمتنبئات ممثلة بـ (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي (بعد التكيف الاجتماعي)، وأسلوب التعلم (السطحي، والعميق)؛ التي ثبت وجود قدرة تنبؤية لها بالمتنبأ به (الشَّغف القهري) لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لأسلوب الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي، وكما هو موضح في الجدول (35).

جدول (35)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمتنبئات بالمتنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك.

رمز المتنبئات	المتنبئات*	معاملات الانحدار			ت	الدلالة الإحصائية
		اللامعيارية		المعيارية		
		B	الخطأ المعياري	B		
1	أسلوب التعلم العميق	0.453	0.035	0.374	13.011	0.000
2	أسلوب التعلم السطحي	0.325	0.045	0.212	7.246	0.000
3	التكيف الاجتماعي	0.195	0.034	0.169	5.764	0.000
4	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	-0.241	0.049	-0.153	-4.899	0.000

يلاحظ من الجدول (35) أن نتائج النموذج التنبؤي بالشَّغف الأكاديمي القهري لدى طلبة جامعة اليرموك قد كان دالاً احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لجميع المتنبئات وعلى النحو الآتي:

- بزيادة متغير أسلوب التعلم العميق بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف القهري بمقدار (37.4%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بزيادة متغير أسلوب التعلم السطحي بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف القهري بمقدار (21.2%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بزيادة متغير التكيف الاجتماعي بمقدار وحدة واحدة يزداد الشَّغف القهري بمقدار (16.9%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.
- بانخفاض متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمقدار وحدة واحدة ينخفض الشَّغف القهري بمقدار (15.3-%) مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى.

الْفَصل الْخامِس

مُناقَشة النَّتائِج وَالتَّوصِيات

يَتَناوَل هذا الفصل مُناقشة النَّتائج الْمُتعلقة بِأسئلة الدّراسة، وتفسيرها، والتَّوصيات المُنبثقة عَنها، في ضوء ما توصلت إليه النَّتائج.

أولًا: مُناقشة النَتائِج المُتعلقة بالسُّؤال الأَول "ما مستوى الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النتائج المرتبطة بِهذا السؤال أن بعد الشَّغف الأكاديمي السائد لدى طلبة جامعة اليرموك هو "الشَّغف الانسجامي"، وهُنّا لابد من الإشارة إلى أَنَّ أفراد العينة يمتلكون بُعدي الشَّغف الأكاديمي كليهما؛ إلا أَنَّ "الشَّغف الانسجامي" جاء في المرتبة الأولى.

وَتعزو الباحثة أن بُعد الشَّغف الأكاديمي الانسجامي هو البعد السّائد لدى أفراد العينة إلى مجموعة من العوامل، أولها؛ أن أفراد عينة الدراسة مجموعة من الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، والتي تمتاز طبيعتها النَّمائية بقدرة الطَّلبة على التفكير المجرد، والفهم العميق، ومحاولة ربط ما يتم تعلمه بخبراتهم السابقة والاستفادة منها في حياتهم اليومية، حيث تُعد تِلك المرحلة مهمة وحاسمة في بناء مستقبل الطلبة؛ فهم في هذه المرحلة لديهم وعي وخبرة أكبر نحو الأهداف التي يسعون إلى تحقيق النجاح فيها والتي تمهد لهم الطريق للالتحاق بوظائف تساهم في بناء مستقبلهم (الربيع، 2013؛ Douglass & Morris, 2014).

كما يمكن تفسير النتيجة وفقًا لطبيعة نظام العَملية التَّعليمية في الفصل الذي أجريت فيه الدّراسة وهو "نظام التعلم الإلكتروني" التعلم عن بعد، حيث أصبح لدى الطلبة وقت أطول وحرية أكثر لأداء

النشاط الأكاديمي بحرية وبِمّا يَنسجم مع أداء الأنشطة الحياتية الأخرى، حيث يؤثر ذلك إيجابيًا على دافعية الطلبة، ويزيد من استقلاليتهم (Draissi &Yong, 2020).

علاوة على ذلك؛ يمكن تبرير تِلك النتيجة في ضوء الخَصائص الّتي يَتميز بها الطَّلبة ذوي الشَّغف الانسجامي، حيث يتميز الطلبة بقدرتهم على التَّكيف جيدًا مع المواقف التي مُنعوا فيها من ممارسة نشاطهم الشَّغفي الأكاديمي، حيث أنهم مرنون للغاية يستطيعون تحويل انتباههم وطاقتهم إلى الأنشطة الأخرى المهمة التي يَجب إنجازها والاندماج فيها بإيجابية دون حدوث صراعات بينهما (Vallerand et al , 2003). ومن الخصائص المميزة أيضًا لِهؤلاء الطلبة أنهم أكثر نَشاطًا ما ينعكس إيجابيًا على أدائهم، كما أنهم يتمكنون من موازنة ارتباطهم بمجالات الحياة الأخرى مثل العلاقات، والصداقات، والعمل، بعد الانخراط في دراستهم، كل ذلك قد يكون وراء أَنَّ بُعد الشَّغف الأكاديمي السائد لديهم "انسجامي" (Zhoa, st-louis & Vallerand, 2015).

ويؤكد فاليراند (Vallerand, 2010) توفر مساحة من الحرية لدى الطلبة في اتخاذ القرار حول الأنشطة التي يرغبون المشاركة أم عدم المشاركة فيها، وقدرتهم على التحكم والسيطرة على مشاعرهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة؛ فالطالب لديه القدرة على اتخاذ القرار حول المشاركة في نشاط معين إذا لزم الأمر، أو حتى التوقف عن المشاركة في نشاط ما إذا اعتقد أنه أصبح عاملاً سلبيًا في حياتهم ما يجعل شغفهم نحو الأنشطة "شغف انسجامي". وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Khan, 2020)والتي أظهرت أن الشَّغف الانسجامي يعد عاملًا محفزًا يؤثر على العملية التعليمية بشكل إيجابي، ما يخلق الإثارة والدافعية للعمل في الفصل الدراسي.

ثانيًا: مُناقشة النَّتائج المُتعلقة بِالسُّؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الشَّغف الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طَلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النّتائج المُرتبطة في هذا السؤال، وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على بعد "الشَّغف الانسجامي"، ووجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الانسانية، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الفئة "جيد" مقارنة بالفئة ذات المعدل "ممتاز" على بعد "الشَّغف القهري".

وما يُبرر وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على بعد الشَّغف الانسجامي، أن المجتمعات أصبحت تعطي للإناث الحرية في اتخاذ القرارات، حيث أصبحن أكثر سعيًا لتحقيق أهدافهن الأكاديمية بما ينسجم مع حاجاتهن الأساسية دون حدوث صراعات بين جميع تلك الأنشطة، كما أن الإناث أكثر حِرصًا والتزامًا من الذكور في محاولة تحقيق الانسجام بين الأنشطة الأكاديمية والأنشطة الأخرى، ويعود ذلك إلى طبيعة المهمات المتعدد التي يَقُمْنَّ بها خلال اليوم الواحد، والذي يجعلهن أكثر قدرة على إدارة الوقت بفاعلية ومحاولة تحقيق جميع الأهداف التي يسعين إليها.

كما تفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية تقرير المصير؛ فالإناث أكثر دافعية للتعلم الذاتي من الذكور، وأكثر شعورًا بالاستقلال الذاتي والتحكم والسيطرة على كل ما يواجهن من ظروف وتغيرات، كما أنهن أكثر ميلًا من الذكور لبذل الجهد لتحقيق الاستقلال الذاتي، وامتلاك كفايات معرفية (Nofal, 2010) وذلك يَجعلهنَّ أكثر شغفًا لمتابعة الدّراسة بانتظام وبالتالي أكثر رضا وسعادة عن دراستهن وما يرتبط بها من عناصر، مع مراعاة وجود بعض من الأنشطة الحياتية الأخرى.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الانسانية على بعد الشَّغف القهري، ويعزى ذلك إلى طبيعة هذه التخصصات والتي

تعتمد في دراستها بدرجة أساسية على عملية الحفظ والتذكر أكثر من الفهم، ما يتطلب منهم بذل الكثير من الجهد والوقت في ممارسة الأنشطة الأكاديمية (المخلاقي، 2010)، وبالتالي عدم توفر الوقت لممارسة الأنشطة الحياتية الأخرى، ما يؤدي إلى خلق الصراع، وبالتالي شعورهم بالقلق والتوتر أثناء وبعد المشاركة في النشاط الأكاديمي الشغفي.

وتفسر هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما ذكرهُ زهو وليوس وفاليراند (Zhoa, st-louis & Vallerand, 2015) بأن الطَّلبة ذوي الشَّغف القهري أكثر سلبية حيث يتحكم شغفهم فيهم خلال النشاط الأكاديمي الذي يمارسونه ويصبح جوهر حياتهم، فعدم قدرة الطلبة على السيطرة والتحكم بدوافعهم الداخلية في تحقيق المرونة والموازنة بين النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الأخرى يجعلهم أكثر سلبية ما يؤثر على دافعيتهم نحو ممارسة الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي تحقيق أداء ضغيف (Hodgins & Knee, 2002).

ويمكن عزو وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الفئة "جيد" مقارنة بالفئة ذات المعدل "ممتاز" على بعد الشَّغف القهري، إلى أن الشَّغف له تأثير على أداء الطَّلبة وأهداف تعلمهم، واتجاهاتهم نحو المواد ومثابرتهم ودافعيتهم، وكيفية تعاملهم مع دراستهم (Leon, Nunez, & Liew, 2015). فتوجهات الطَّلبة السلبية نحو قيمة وأهمية مايدرسوه ومدى ارتباطه بمهنتهم المستقبلية، وتوقعاتهم السلبية حول كفاءتهم الذاتية، ومدى قدرتهم على التحكم والسيطرة بالظروف المحيطة بهم قد يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم عن المستوى المطلوب (Moeller, 2013).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال نظرية رورتر حول "مركز الضبط" والتي تشير إلى أَنَّ الطلبة يعتقدونَ أنهم غير قادرين على التحكم والسيطرة على جميع الظروف المحيطة بهم (Casicio et al, 2014) فقد يكون الطلبة غير قادرين على تحقيق الانسجام مابين نشاطهم الأكاديمي الشغفي والأنشطة الحياتية الأخرى، ما يؤدي إلى شعورهم بالقلق الذي يؤدي إلى خلق صراعات بسبب عدم

تحقيق الانسجام بين تلك الأنشطة وبالتالي انخفاض مستوى دافعيتهم نحو ممارسة النشاط الأكاديمي الشغفي.

وتختلف نتائج دراسة (Philippe, Vallerand & Lavigne, 2009) نتائج هذا السؤال في وجود فروق ذات دلالة احصائية في الشغف القهري تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما تؤيد نتائج دراسة (Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2013) النتائج المتعلقة بهذا السؤال والمتمثلة في تنبؤ الشَّغف القهري بإرهاق أكاديمي أعلى وبدافعية أقل. حيث تقل دافعية الطلبة ذوي الشَّغف القهري وينخفض مستوى تحصيلهم بسبب المستوى المرتفع من الضغط والارهاق المرتبط بدراستهم.

ثالثًا: مُناقشة النَتائِج المُتعلقة بالسُّؤال الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الكفاءة الذاتية تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النّتائج المرتبطة في هذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص على مقياس الكفاة الذاتية الأكاديمية، وذلك يعني أنه لا اختلاف في الجنس (الذكور، أم الإناث)، وتخصصاتهم (علمية، أم انسانية) في كفاءتهم الذاتية الأكاديمية. وقد تفسر هذه النتيجة في أن عينة الدراسة على حد سواء (الذكور والإناث) وعلى مختلف تخصصاتهم (علمية وانسانية) هم نتاج نظام تعليمي واحد فهم يتلقون البرامج التعليمية في ظروف مشابهة (ظروف التعلم عن بعد)، كما أن المرحلة العمرية التي يأتي فيها الطالب للحصول على الشهادة الجامعية تتميز بوصولهم لمستوى عال من النضج والوعي في تحديد أهدافهم بدقة، وأنَّ كلا الجنسين في مختلف التخصصات يعتقدون أنهم يمتلكون مهارات وقدرات للنجاح في الدراسة والتي يشار إليها بأنها الأداء الأكاديمي الفعلي. وهذا التفسير قد ينطلق من نظرية مركز الضبط لروتر بأن الطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم القدرة على التحكم والسيطر على

الظروف المحيطة لهم (Casicio et al, 2014) الأمر الذي أدى إلى تشابه في مستوى كفاءتهم الذاتية الاكاديمية وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مختلف التخصصات.

وفيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير المعدل الدراسي ولصالح الفئات ذات المعدل "ممتاز" و"جيد جداً" تبدو نتيجة منطقية حيث تشير الفئات ذات المعدل "ممتاز" و"جيد جداً" مقارنة بالفئات ذات المعدل "جيد" و"مقبول" إلى تحقيق الطلبة لمستوى عالٍ من التحصيل الدراسي وتحقيقهم للأداء الأمثل تقريبًا يساعد في رفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وما يفسر ذلك ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمستوى مرتفع من التحصيل، والعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية كالمثابرة والاصرار على أداء المهام الصعبة والانهماك في النشاطات بفعالية وعمق (Schunk, 2003).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أبعاد الكفاءة الذاتية التي أشار إليها باندورا (Bandura, 1997) وتحديدًا بُعد مقدار الكفاءة والذي يشير إلى أن الطلبة تظهر كفاءتهم في المهام الصعبة، وبعد القوة والذي يشير إلى قدرة الطلبة على العمل باصرار ونشاط لمواجهة المواقف الصعبة وتحدي الفشل، حيث يحاول الطلبة ذووي التحصيل المرتفع دائمًا إلى المثابرة ومواجهة جميع التحديات التي تقف أمامهم من أجل النجاح في إنجاز مايطلب منهم من مهام وأنشطة.

ويؤكد الزق (2009) إلى أن معتقدات الطَّلبة حول امكاناتهم وقدراتهم التي يمتلكونها تساعدهم على تنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم وبالتالي تحقيقهم لنتائج إيجابية في دراستهم الجامعية.

وقد تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزرق، 2009 ؛Rose, 2003) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (نادر والجبوري، 2018؛ Satici & Can, 2016) بعدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المخلافي (2010) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وفقًا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

رابعًا: مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التكيف الاكاديمي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النّتائج المرتبطة في هذا السؤال وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على مقياس التكيف الأكاديمي في بعدي (الأداء الأكاديمي والبيئة الأكاديمية). وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المعدل التراكمي على بعد الأداء الأكاديمي لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقابل بالفئات ذات المعدل جيد وجيد جدًا، وعلى بعد المهارات الاجتماعية لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز وجيد جدًا وجيد مقابل الفئة ذات المعدل مقبول، وعلى بعد البيئة الأكاديمية لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقابل الفئات ذات المعدل جيد جدا، وجيد، ومقبول.

وفيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ويمكن تفسير أن الاناث أكثر تكيُّفًا من الذكور أنهنَّ أكثر شغفًا لمتابعة الدراسة بانتظام، وبالتالي أكثر رضا وسعادة عن دراستهن ومايرتبط بها من عناصر، ما يجعلهن أكثر قدرة على تحقيق الأداء الأمثل، والتكيف مع البيئة الجامعية وتقبل جميع الظروف والتغيرات المرتبطة بها.

وما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص على مقياس التكيف الأكاديمي بجميع أبعاده، أنَّ جميع الطلبة الجامعين وعلى الرغم من اختلاف تخصصاتهم لديهم دافع لاشباع حاجاتهم من خلال التعايش والخبرة فيحاولون تحقيق التوازن عند مواجهة الظروف الجديدة وحل التحديات الناجمة بين الرغبات والواقع الذي يعيشونه (عبد الرحمن، 2015). وتعزو الباحثة ذلك إلى التقارب في البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش بها الطلبة في جامعة اليرموك والتي توفر الإمكانيات والموارد والتعليمات والأنظمة ذاتها في الجامعة ولجميع التخصصات.

كما تفسر هذه النتيجة وفقًا للنظرية السلوكية والتي تشير إلى أَنَّ التكيف سلوك مكتسب يتم تعلمه واكتسابه من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد خلال حياته (حسين، 2006)، حيث أنَّ طلبة الجامعة قد حققوا درجة من التكيف بشكل عام نتيجة للنضج والخبرة التي تم اكتسابها خلال مسيرتهم الدراسية، فطلبة التخصصات سواء كانت انسانية أم علمية لهم نفس القدرة على تحقيق التكيف الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح الفئة ذات المعدل "ممتاز" مقابل الفئات ذات المعدل "جيد جدًا" و"جيد". حيث يعد التحصيل الأكاديمي المرتفع مؤشرًا على التكيف الإيجابي، فالطلبة مرتفعي التحصيل يحاولون دائمًا مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تواجههم، ويسعون لتحقيق النجاح في أدائهم الأكاديمي، من خلال التكيف مع المواد الدراسية المختلفة، والتفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار والمعلومات منهم، كل ذلك يساهم في تحقيق بعد التكيف الأكاديمي "الأداء الأكاديمي".

وتفسر نتيجة وجود فروق دالة احصائيًا في بعد المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الفئات ممتاز، وجيد، وجيد جدًا مقابل الفئة ذات المعدل مقبول، إلى أن الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي المرتفع لديهم قدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية وتنظيمها بما يتناسب مع

متطلبات الموقف الأكاديمي، وبما يحقق لهم إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم، حيث يشترك الطلبة ذوو المعدلات (ممتاز، وجيدجدا، وجيد) بأنهم يسعون لتحقيق هدف مشترك يتمثل في تحقيق النجاح في إنجاز المهام الأكاديمية، والتي من خلالها يحققون التكيف الأكاديمي ضمن الجماعة التي ينتمون لها.

وأخيرًا تعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد البيئة الأكاديمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح الفئة ممتاز مقابل الفئات ذات المعدل جيدجدًا، وجيد، ومقبول، وتبدو تلك النتيجة منطقية ويعود ذلك إلى أن الطَّلبة المتكيفين اكاديميًا يتميزون بأن مستوى تحصيلهم الأكاديمي مرتفعًا، ولديهم القدرة على الانسجام مع بيئة دراسة (شتيات 2012). حيث يظهر التكيف الأكاديمي لهم على شكل حب شديد للبيئة الدراسة، ودافعية مرتفعة نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والقدرة على إنجاز الواجبات المطلوبة منهم (الشريف، 2014).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء العوامل المؤثرة على التكيف، والتي تتمثل في قدرة الطالب على إشباع حاجاته الأولية (البيولوجية)، والثانوية (المكتسبة)، فقدرته على فهم ذاته وما يملكه من قدرات ومهارات يساعده على إشباع تلك الحاجات، وبالتالي شعوره بالأمن والاستقرار والتوازن (عطيه 2001). وبناءً على ذلك تبقى حاجة الطلبة للتكيف مع بيئة الدراسة حاجة ملحة مهما كان مستوى تحصيلهم الدراسي، وقد يعود ذلك إلى رغبتهم في تحقيق النجاح في أدنى مستوياته تجنبًا للفشل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبود والحربي ومهيدات وغزو (Abood, Alharbi, Mhaidat & Gazo, 2020) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة في التكيف الاكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ونتائج دراسة بريك (2019) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على التكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود وفقًا لمتغيري التخصص الدراسي (علمي- إنساني).

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بني خالد (2009) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في التكيف الاكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

خامسًا: مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أسلوب التعلم تعزى إلى متغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النّتائج المرتبطة في هذا السؤال عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم السطحي والعميق، كما أظهرت النتائج وجود أثر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئات المعدل "ممتاز" و"جيدجدًا" و"جيد" مقابل الفئة ذات المعدل "مقبول" في أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم السطحي، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الفئة "ممتاز" مقابل الفئة ذات المعدل "مقبول" في أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم العميق.

أظهرت النّتائج المرتبطة في هذا السؤال عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم السطحي والعميق، إلى أن اختيار الطَّلبة ما بين أسلوب التعلم السطحي أو أسلوب التعلم العميق يتحدد وفقًا لطبيعة المهمة التعليمية، ودافعية الطَّلبة (داخلية، خارجية) (Kember & Pleung, 2003). فكلما كانت المحاضرات الدراسية شيقة وممتعة وتحفز الطالب على تحدي امكانياتهم المعرفية ادى ذلك إلى ارتفاع مستوى دافعيتهم ورغبتهم في حل المشكلات وايجاد البدائل لها ومستوى مثابرتهم وحبهم للمعرفة والاستطلاع.

كما أظهرت النتائج وجود أثر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئات المعدل "ممتاز" و"جيدجدًا" و"جيد" مقابل الفئة ذات المعدل "مقبول" في أداء الطلبة على مقياس أسلوب

التعلم السطحي. ويعزى التحصيل المرتفع للطلبة ذو الأسلوب السطحي إلى أنهم يؤمنون بأن التعلم هو طريقهم نحو تحقيق أهدافهم كالحصول على وظيفة، والحصول على القبول الاجتماعي، وهدفهم الأساسي يتمثل في إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر تجنبًا للفشل، فدافعيتهم نحو التعلم خارجية ترتبط بالخوف من الفشل (Howie & Bagnall, 2012; Biggs et al ,2001).

وقد تعزى نتيجة المستوى المرتفع للتحصيل لدى طلبة ذوو التعلم السطحي إلى أن تقويم الطَّلبة المتبع في مؤسساتنا التعليمية يعتمد بالدرجة الأولى على الاختبارات التقليدية التي تقيس قدرة الطَّلبة على حفظ أكبر قدر من المعلومات (القباطي، 2003). كما يعود ذلك إلى الطريقة والاستراتجية التي يعتمدها هؤلاء الطلبة في تعلمهم والتي تركز على الحفظ والتكرار والتذكر والتي تتناسب مع طريقة التقويم المتبعة في الجامعة.

وما يفسر وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الفئة "ممتاز" مقابل الفئة ذات المعدل "مقبول" في أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم العميق. هو استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم عميقة تركز على المشكلة وتوجه عملية تعلمهم وتساعدهم على التحكم في انفعالاتهم وبالتالي تزيد من دافعيتهم ومثابرتهم لإنجاز المهمة بنجاح وكفاءة (محمد،2017 ؛ La-Fuente et al, 2016).

كما تعزى تلك النتيجة إلى أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو المادة وبيئة التعلم، فالطَّلبة وفقًا لأسلوب التعلم العميق يحاولون ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والخبرات السابقة لديهم ما يزيد من اندماجهم أثناء عملية التعلم (وولفولك،2010; Biggs, et al., 2001).

سادسًا: "مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس "ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم في الشَّغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن السؤال السادس؛ فقد تم استخدام معادلة الانحدار المتعدد (Stepwise Multiple Liner Regression) على اعتبار أن الشَّغف الأكاديمي متغيرًا تابعًا، في حين كانت متغيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وأسلوب التعلم تُمثل المتغيرات المستقلة، حيث أفرزت نتائج التحليل أن المتغيرات (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الاجتماعي، والبيئة الأكاديمية، وأسلوبي التعلم العميق والسطحي) فسرت مجتمعة (99.1%) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الشَّغف الأكاديمي) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة. وأن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.001)، حيث يلاحظ أن جميع العوامل السابقة كانت ذات تأثير موجب. فكلما ارتفعت درجات المستجيب على المتغيرات الخمسة ارتفعت درجاته على متغير الشَّغف الأكاديمي. وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث يلاحظ وجود الترابط المنطقي فيما بين المتغيرات السابقة فكل منها يؤثر في الآخر ويرتبط به بدرجة ما، فالشَّغف الأكاديمي يُعّد نشاط معرفي يرتبط بالجوانب المعرفية والسلوكية للطلبة (Campos, 2016).

وتعزى هذه النتيجة إلى إن معتقدات الطالب حول ذاته تؤثر بالشَّغف، حيث يفضل الطالب المشاركة في الأنشطة التي يكون لديه ثقة عالية بقدرته على انجازها بنجاح، فشعوره بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يؤدي إلى خلق المزيد من الشَّغف والدافعية للمشاركة في نشاط معين فالكفاءة الذاتية تمكن من تحقيق مستويات أعلى من الاستعداد العقلي لتحدي الصعوبات عند التعامل مع الأنشطة الجديدة (Antoncic et al, 2016؛Campos, 2016). وبناء على ذلك يحقق الطلبة مستوى مرتفع من الشَّغف تجاه الانشطة. حيث يشير كيم ودفيدسون وهاو (Kim, Davidson & Ho, 2011) إلى وجود عدة عوامل

تؤثّر في النّجاح الأكاديمي للطلبة، وتحدّد مستقبلهم الجامعيّ: كالكفاءة الذاتيّة الأكاديمية، وتنظيم الدراسة ومتابعتها، ومقدار الجهد والوقت المبذول، والرغبة في المشاركة بالأنشطة الأكاديمية، والسعادة النفسية، والتكيف الأكاديمي. فإيمان الطَّلبة بقدرتهم على النجاح في أداء مهمة ما، وتحقيق أهدافهم بنجاح ينعكس على مدى اهتمامهم بها، وبقدرتهم على تفسير وتحليل كل ما يتعلق بها من معارف ومعلومات، وبالتالي يُصبحون شغوفين للمشاركة فيها (Lakas, 2011). وينظر إليها على أنها تحديات ويتعاملون معها بما يتماشى مع اهتماماتهم وميولهم (Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تطوير الشَّغف الأكاديمي، فإيمان الطَّلبة وشعورهم بأنهم مؤهلون لنجاح في مهمة ما، يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمهمة وما يتعلق بها من معارف ومعلومات وبالتالي دمجها في هويتهم ما يؤدي بالتالي إلى شغفهم بالمشاركة في هذه المهمة، كما أنَّ شغف الطلبة تجاه المادة الدراسية يؤثر على أدائهم ودافعيتهم ومثابرتهم (Fried, 2001; Lukas, Kerrick, Haugen, & Criderd, 2011).

وتفسر نتيجة تنبأ بعدي التكيف الأكاديمي (التكيف الاجتماعي، البيئة الأكاديمية) بالشَّغف الاكاديمي أن الطَّلبة الذين لديهم القدرة على التكيف مع البيئة الأكاديمية، ومواجهة المتطلبات الأكاديمية الصعبة، ويحققون درجة الرضا عن الذات والتوافق النفسي، يرتفع لديهم مستوى الشَّغف تجاه البيئة الأكاديمية (Verner-Filion et al, 2014). فشعور الطَّلبة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يؤثر على تكيفهم، وطريقتهم في مواجهة التحديات التي تواجههم في البيئة المحيطة بهم وبكل ما يتعلق بها من عناصر، وبالتالي يصبحون قادرين على التعامل معها، كما تتطور لديهم مشاعر إيجابية كالشعور بالراحة وعدم القلق أو التوتر، والتكيف مع أَية تغيرات قد تطرأ عليهم أثناء تعلمهم، ويستمرون في الاندماج فيها (Yunji, 2018). حيث أكدت الدراسات المرتبطة بالشَّغف أن الطَّلبة يزداد مستوى تحصيلهم الأكاديمي كُلما كان لديهم شغف تجاه المؤسسة التعليمية (Lee, 2010).

وتعزى تلك النتيجة إلى أن تطور اتجاهات إيجابية لدى الطَّلبة نحو بيئة التعلم، يؤثر على تكيفهم مع البيئة الدراسية، وبالتالي ينعكس على تحصيلهم وشغفهم نحو تحقيق أهدافهم (Cho & Lee, 2008). كما أنَّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في قدرة الطالب على التكيف الأكاديمي، وما يفسر ذلك الطريقة التي يتعامل فيها طلبة الجامعة مع الصعوبات التي تواجههم في بيئة الدراسة، حيث يتفاعل الطالب بما لديه من حاجات وإمكانات مع البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، ويظهر استجابات سلوكية وردود فعل يعمل من خلالها على تعديل بناءه النفسي و سلوكه بما يتلاءم مع ظروف محيطه أو الخبرات الجديدة التي يتعرض لها، وبالتالي تتكون لديه القدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية ويتكون لديه مشاعر إيجابية تتمثل بالشعور بالراحة وعدم القلق والتوتر من أي تغيرات يمكن أن تواجهه ويكون لديه دافع مستمر للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية(رضوان، 2002).

ويعزى تنبؤ أسلوبي التعلم(السطحي، والعميق) بالشَّغف الاكاديمي إلى أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على التكيف مع البيئة الجامعية، فما تعلموه خلال سنوات الدراسة، وما اكتسبوه من خبرات وتجارب نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي، سيساعدهم في اختيار أسلوب التعلم المناسب، وتوظيف قدراتهم وتنظيم افكارهم والتعبير عنها وفقًا لما يتناسب مع المهام المطلوبة، وبالإضافة إلى توظيف ما تعلمه من خبرات تتطور لديه القدرة على تجاوز المشكلات والصعوبات التي قد تعيق تعلمه (العبيدي والعزاوي، 2020)

وتعد العمليات المعرفية من العوامل ذات العلاقة بالشَّغف، حيث تؤثر مؤشرات جودة التدريس كالتحدي، والتركيز على العملية، والتغذية الراجعة، وسلوك المعلم وما يستخدمه من استراتيجيات تدريسية، وكيفية تقيمه للطلبة على أساليب التعلم التي يتبناها الطَّلبة أثناء عملية تعلمهم، كما أن هناك استراتيجيات محددة يمكنهم تطبيقها لتعزيز شغف الطَّلبة كتوفير التحدي الأمثل لهم والذي يتناسب مع قدراتهم، والتركيز على العملية التعليمية وليس النتائج النهائية، وتقديم التعليقات الإيجابية التي

تحفزهم (Forest et al., 2011; Ho et al., 2011; Forest et al., 2011; Ho et al., 2011). ويؤكد ليون ونونيز وليو(Leon, Nunez, & Liew, 2015) أن الكيفية التي يتعامل فيها الطَّلبة مع دراستهم، ونمط الأساليب التي يستخدمونها في استقبال ومعالجة وتعلم المحتوى الدراسي الذي يتلقونه داخل الغرفة الصفية يؤثر على مستوى شغفهم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي:

1- حث الطلبة على تبني أسلوب الشَّغف الاكاديمي الانسجامي، الذي يعزز من أدائهم في جميع المجالات، حيث أشارت النتائج إلى أنه البعد السائد لدى طلبة جامعة اليرموك.

2- مساعدة الطلبة الذكور وحثهم على تبني أسلوب الشغف الأكاديمي الانسجامي، سيما أن نتائج الدراسة أظهرت وجود فروق دالة احصائيًا في بعد الشَّغف الانسجامي لصالح الطالبات الإناث.

3- توجيه أصحاب القرارات في مجال العملية التعليمية، إلى بناء برامج نفسية وتربوية تساعد على امتلاك الطلبة للمهارات اللازمة في تطوير الشَّغف الانسجامي لديهم، وتطوير كفاءتهم الذاتية الأكاديمية، ومساعدتهم على التكيف مع بيئة الدراسة من خلال توفير بيئة آمنة وتدريبهم على استخدام استراتجيات تعلم فعالة.

4- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الشَّغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى كمتغير جودة الحياة الانفعالية، والمعرفة الساخنة، وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة العربية.

4- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الشَّغف لدى المعلمين والأساتذة وتأثير ذلك على شغف الطلبة للتعلم، واتجاهاتهم نحو الأنشطة الدراسية.

المراجع

المراجع العربية

أبو كريك، باسم والسعايدة، إكرام. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية*، *21*(2)، 137-174.

أبو هاشم، السيد محمد و كمال، صافيناز أحمد. (2007). *أساليب التعلم والتفكير المميزة لطالب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم ألكاديمية المختلفة*. ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، 92 -31 أكتوبر، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

ابوالليل، حنان.(2011). *العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي وامكانية اي منهما بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

أبوغزال، معاوية. (2014). *نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق، 26*، 481 -514.

البدارين، غالب و غيث، سعاد. (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(1)، 65-87.

بريك، السيد. (2019). مهارات ماوراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 15*(1)، 65-77.

بني خالد، محمد. (2009). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم التربوية. (24)* 2، 413-432.

جبريل، موسى. (2002). *التكيف والرعاية والصحة النفسية*. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جديد، لبنى. (2009). *أسلوبا التعلم وعالقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية دراسة مقارنة: بين أسلوبي المعالجة السطحية والعميقة على عينة من طالب جامعتي دمشق والبعث*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

الجهني، عبد الرحمن. (2016). علاقة التكيف الأكاديمي بالتفكير ما وراء المعرفي وسمات الشخصية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين إلى نيوزلندا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 73*، 255-296.

الحارثي، عبدالله. (2015). *الشَّغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أُم القرى.

حليمة، قادري. (٢٠١٢). مشكلات الطلبة الجدد: دراسة ميدانية بجامعة وهران السانيا. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، (7)*، 90-104.

حمادنة، شهاب. (2015). التكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(4)، 112-122.

حمادي، حسين وربيع ومظلوم. (2015). أسلوبي التعلم (السطحي–العميق) ل (بيجز) لدى طلبة جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، 1*(24)، 504–519.

الربيع، فيصل. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (9)* 4، 353 –364.

الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10*(2)، 58–38.

زيتون، كمال. (2004). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

السرحان، رضوان. (2002). *العلاقة بين سمات الشخصية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

شتيات، محمد. (2012). *التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الشريف، بسمة. (2014). برنامج إرشادي للتدريب على أساليب الدراسة الفعالة وأثره في تحسين التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 41*(2)، 850–861.

الصباطي، إبراهيم ورمضان، رمضان. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، 1*(3)، 1–22.

الضبع، فتحي. (2019). التسامي بالذات والشَّغف والكمالية العصابية كمتنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية، 63*، 28-97.

عبدالرحمن، شذى. (2015). *التمركز حول الذات وعلاقته برتب الهوية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

العبيدي، صباح والعزاوي، آمال. (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 27*(5)، 285-308.

العتيبي، خالد. (2015). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتي وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11*(3)، 255 -268.

عطية، نوال. (2001). *علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي*. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

العلوان، احمد ومحاسنة، رندة. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7*(4)، 399 - 418.

العلوان، احمد. (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، 7*، 1-30.

العمري، العماد. (2018). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم كمنبئات لإسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك.

غانم، صالح. (2018). *التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة الجامعيين العرب*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2015). *التكيف مشكلات وحلول*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

القباطي، منصور. (2003). *أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التدريس الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كرماش، حوراء. (2016). الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 29*، 527-544.

الكعبي، كاظم. (2015). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة الاعدادية. *مجلة الأُستاذ، 14*(2)، 6-23.

المجالي، عرين. (2006). *العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكييف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين*

بدولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

محمد، شحته. (2017). الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ و السطحي) لدى طلاب الجامعة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 57*، 103- 133.

محمد، علا والبجيدي، حصة. (2016). أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والمعدل التراكمي. *مجلة دراسات الطفولة، 19*(71)، 1-14.

محمد، محمد. (2008). *كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وفق نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا.

نادر، اديب و الجبوري، ماهر. (2018). فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 25*(12)، 421-442.

وولفولك، انتيا. (2010). *علم النفس التربوي*(صلاح الدين علام، مترجم). عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية

Alakashee, B., & El-mneizel, A. (2020). Academic Adaptation and Achievement: A Comparative Study of Outstanding Students and Students under Academic Probation at the University of Sharjah. *International Journal for Research in Education, 44*(2), 12-36.

Alavi, M., & Mansor, S. (2011). Categories of problems among international students in University Technology Malaysia. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences, 30*, 1581–1587.

Antoncic, B., Antoncic, J., & Aaltonen, M. (2016). Marketing selfefficacy and firm creation. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 23*(1), 90–104.

Aras, E., & Alver, B. (2017). Researching about the relation ship between university student's of personal and social adjustment levels in terms of various various variables. *IJOESS, 8* (4), 1-38.

ARSLAN, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Selfefficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice - 13*(4), 1983-1993.

Backer, R., & Yelich, S. (2002). *Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students*. San Jose, CA: San Jose State University.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York, 4, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 643-650.

Barattucci, M., Pagliaro, S., Cafagna, D., & Bosetto, D. (2017). An examination of the Applicability of Biggs' 3P Learning Process Model to Italian University. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 13*(1), 66-87.

Bauger, L. (2011). *Personality, passion, self-esteem and psychological well-being among junior elite athletes in Norway*. Thesis for: Master of Psychology. University of South-Eastern Norway: Kongsberg, Norway.

Baum, R., & Locke, A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology, 89*, 587-598.

Betz, E. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to Career Counseling: A Personal Perspective. *The Career Development Quarterly, 52* (4), 340–353.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 267-290.

Birkeland, I., & Buch, R. (2015). The Dualistic Model of Passion for Work: Discriminate and Predictive Validity with Work Engagement and Workaholism. *Motivation and Emotion, 39*(3),392-408.

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

Bush, A. (2006). *What Comes Between Classroom Community and Academic Emotions: Testing a Self-Determination Model of Motivation in the College Classroom*. Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.

Campos, M. (2016). The role of creativity in mediating the relationship between entrepreneurial passion and entrepreneurial alertness. *Revista brasileira de gesta˜o de nego´cios, 18* (61), 457–472.

Canon, F., & Hewitt, E.(2010). "Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational psychology, 20* (4), 413-430.

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

Cardon, S., Kirk, C. (2010). *Passion, self-efficacy, and persistence in entrepreneurship*. Paper presented at the Academy of Management Conference.

Cascio, I., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V. & Battiato, A. (2014). The Relationship among Self-Efficacy Beliefs, External Locus of Control and Work Stress in Public Setting Schoolteachers. *Open Journal of Social Sciences, 2*, 149-156.

Cho, E. & Lee, H. (2008). A Structural Equation Modeling on Learning Attitude to Its Related Variables by Korean Adolescents' Panel Data. *Journal of Future Oriented Youth Society, 5*, 67-86.

Coleman, J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted, 36* (2), 155–175.

Cormier, S. & Nurius, B. (2003). *Interviewing strategies for Helpers: Fundamental and Cognitive Behavioral Interventions (5th:ed)*. CA: Brooks/Cole, Thomson Learning.

Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management, 24* (4), 425–437.

Deci, L., & Ryan, M. *(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11, 227–268.

Douglass, C., & Morris, S. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*, (1), 13 -25.

Draissi, Z. Yong, Z. (2020). *COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities*. School of Education, Shaanxi Normal University. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=35867

Entwistle, N., & Peterson, R. (2004). *Learning Styles and Approaches to Studying*. Encyclopedia of Applied Psychology. New York: Academic Press.

Faranda, W., Clarke, T, & Clarke, I. (2020). Marketing Student Perceptions of Academic Program Quality and Relationships to Surface, Deep, and Strategic Learning Approaches, *https://doi.org/10.1177/0273475320939261*.

Fesharaki, F., (2019). *Entrepreneurial Passion, Self-efficacy, and Spiritual Intelligence among Iranian SME Owner–Managers*. National Academy of Psychology (NAOP): India.

Forest, J., Mageau, A., Sarrazin, C., & Morin, M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. Canadian *Journal of Administrative Sciences, 28*(1), 27–40.

Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 28* (1), 27–40.

Fredricks, J., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains. *January Gifted Child Quarterly, 54* (1), 18-30.

Garland, E, Fredrickson, B, Kring, A, Johnson, D, Meyer, P. & Penn, D. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downwoard spirals of negativity: Insights from the Broaden-and-Build theory and affective neurosicnece on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review. 20*, (3), 844–834.

Gucciardi, D., Jackson, B., Hanton, S., & Reid, M. (2015). Motivational correlates of mentally tough behavior's in tennis. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(1), 67–71.

Habibah, E., Noordin, N., & Mahyuddin. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences, 6*(3), 333-339.

Hayat, A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with

academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education, 20*(1), 2-11.

Heffer, T., & Willoughly, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *journal.PLOS ONE. 12*(10), 1-17.

Hetsevich. I. (2017). Advantages and Disadvantages of E-Learning Technologies for Students. joomlalms. *https://www.joomlalms.com/blog/guest-posts/elearning-advantages-disadvantages.*

Ho, T., Wong, S., & Lee, H. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies, 48* (1), 26–47.

Hodgins, S., & Knee, R. (2002). *The integrating self and conscious experience*. Handbook of self-determination research, University of Rochester Press.

Howie, P & Bagnall, R. (2012). Acritique of the deep and surface approaches to learning model. *Journal Teaching in Higher Education Critical Perspectives, 18*(4), 389-400.

Jain, D., Tiwari, G.,Awasthi, I. (2017). Impact of Metacognitive Awareness on Academic Adjustment and Academic Outcome of the Students. *The International Journal of Indian Psychology 5*(1):123-138.

Jain, D., Tiwari, G.,Awasthi, I. (2017). Impact of Metacognitive Awareness on Academic Adjustment and Academic Outcome of the Students. *The International Journal of Indian Psychology 5*(1), 123-138.

Kember, D. & Pleung, D. (2003). The dimensionality of approaches to leaning. *British Journal of Education Psychology, 68,* 376-398.

Khan, A. (2013). Student's Passion For Grades In Higher Education insttutons in Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112,* 702 –709.

Khan, F.(2020). Passion-Based Teaching in Classroom: An analysis Using Sem-pls Approach. *Humanities & Social Sciences Reviews, 8*(3), 562-573.

Kim, A; Park, I. (2000). *Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain Specific, and Subject-Specific Self-Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28).

Kim, Y. H., Davidson, G., & Ho, R. (2011). *Differences in English language proficiency, self-efficacy, anxiety, coping, and psychological wellbeing between educationally well and less well adjusted Thai students enrolled in first year University English language courses*. Paper presented at the 4th annual PSU Phuket research conference, Songkla University, Thailand.

Kolb, Y. & Kolb, A. (2005). *The Kolb learning style inventory 3.1: Technical specifications*. Boston, MA: Hay Resources Direct.

Kula, S., & Taşdemir, M,. (2013). Evaluation Of Pre-Service Teachers' Academic Self-Efficacy Levels In Terms Of Some Certain Variables. *Social and Behavioral Sciences, 141*, 686 – 690.

La-Fuente, J., Martínez-Vicente, M., Salmerón, L., Vera, M., & Cardelle-Elawar, M. (2016). Action-Emotion Style, Learning Approach and Coping Strategies, in Undergraduate University Students. *Anales De Psicología / Annals of Psychology, 32*(2), 457-465.

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

Lee, T. (2010). The Relationship between Learning Attitude and School Life Adjustment by School Type. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, *10*(3), 373-388.

León, J., Núñez, L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156–163.

Liran, b., & Miller, p. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness, 20*, 51–65.

Lukas, K., Kerrick, A., Haugen, J., & Crider, J. (2016). Communicating entrepreneurial passion: Personal passion vs perceived passion in venture pitches. *IEEE Transactions on Professional Communication, 59* (4), 363–378.

Mageau, A., Vallerand, R., Rousseau, C., & Provencher, p. (2005). Passion and Gambling: Investigating the Divergent Affective and Cognitive Consequences of Gambling. *Journal of Applied Social Psychology, 35* (1), 100-118.

Moeller, J. (2013). *Passion as concept of the psychology of motivation*. Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability. (Dr. phil.). der Universität Erfurt.

Mohammed H. Abood, M., Alharbi, A., Mhaidat, F., & Gazo, A. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education, 9*(3), 120-128.

Moully, J. (2007). Psychology for Effective Teaching. 3ed, New York: Halt Rinehart and Winston Inc.

Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 23* (3), 145-149.

Nofal, M. (2010). Differences in Learning Motivation Based on Self-Determination Theory of Students in Educational Sciences Faculties at the Jordanian Universities. *An-Najah University Journal for Research, 2*(25), 278-308.

Oakland, A., Joyce., D., Horton., C & Glutting, J. (2000). Temperament-Based Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students. *Gifted Child Quarterly 44*(3):183-189

Oakland ،T., Joyce, D., Horton, C & Glutting, J. (2000). Temperament – bassed Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students. *Gifted Child Quarterly ،44*(3) 183 – 19.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective*. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education (p. 3–21). Academic Press.

Phelps, H., & Benson, R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education, 34*(1), 65–76.

Philippe, F., Vallerand , R., & Lavigne, L. (2009). Passion Does Make a Difference in People's Lives: A Look at Well-Being in Passionate and Non-Passionate Individuals. *Journal compilation International Association of Applied Psychology, 1*(1), 3–22.

Rose, L. (2003). *Student Self-Efficacy In College Science: AnInvestigation Of Gender, Age, And Academic Achievement*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree With a Major in Education, University of Wisconsin-Stout.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *Journal School Effectiveness and School Improvement, 30*(2), 2-19.

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*(1), 1857 – 7881.

Satici, S., Can, G. (2016). Investigating Academic Self-efficacy of University Students in Terms of Socio-demographic Variablesi Universal. *Journal of Educational Research 4*(8): 1874-1880.

Schellenberg, J., & Bailis, S. (2016). The two roads of passionate goal pursuit: Links with appraisal, coping, and academic achievement. *Anxiety, Stress, and Coping, 29* (3), 287-304.

Scherer, K. (2000). *Emotions as episodes of subsystems synchronization driven by nonlinear appraisal processes*. In I. Granic & M. D. Lewis (Eds.), Emotion, Development, and Self-Organization: Dynamic Systems Approaches to Emotional Development (pp. 70–99). New York: Cambridge University Press.

Schunk, H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modelling, goalsetting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159-72.

Schunk, H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield

Seligman, P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology*: An introduction. American Psychologist.

Shaffer, D., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: childhood and adolescence - 8th ed*. Wadsworth/ Cengage Learning.

Sheldon, M. (2002). *The self-concordance model of healthy goalstriving: When personal goals correctly represent the person*. NY: The University of Rochester Press.

Sousa, C,. & Gonçalvesab, G. (2017). Expatriates and Non-Expatriates: Effects of Cultural Intelligence and Multicultural Personality on Passion for Work and Satisfaction With Life. *Psychological Thought, 10*(1), 90–108.

St-Louis, A., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *The Journal of Positive Psychology, 13*(2), 155-164.

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

Vallerand, J., Mageau, A., Elliot, A., Dumais, A., Demers, A., & Rousseau, L. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 373–392.

Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. *Advances in experimental social psychology, 43*, 43–142.

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

Vallerand, R., & Houlfort, N. (2003). *Passion at work*. Toward a new conceptualization.

Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2013). Making People's Life Most Worth Living: On the Importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia Psicológica, Sociedad Chilena de Psicología Clínica Santiago. 31*(1), 35-48.

Vallerand, R., Blanchard, M., Mageau, A., Koestner, R., Ratelle, C., & Léonard, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85* (4), 756-767.

Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F.. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*(3), 505-533.

Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., Moreau, E., Martin, A., & Mageau, G. A. (2014). Passion, coping and anxiety in sport: The interplay between key motivational and self-regulatory processes. *International Journal of Sport Psychology, 45*, 516-537.

Viegas, V,. (2015). *Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Passion as a correlate of Psychological Skill Usage among Professional Sports Players*, Degree of Doctor of Philosophy in Psychology at Karnatak University.

William T. Faranda, W., Clarke, T., & Clarke, I. (2020). Marketing Student Perceptions of Academic Program Quality and Relationships to Surface, Deep, and Strategic Learning Approaches.. https://doi.org/10.1177/0273475320939261.

William T. Faranda, W., Clarke, T., & Clarke, I. (2020). Marketing Student Perceptions of Academic Program Quality and Relationships to Surface, Deep, and Strategic Learning Approaches. https://doi.org/10.1177/0273475320939261.

Woolhouse, M., & Blaire, T. (2010). Learning styles and retention and achievement on a two-year A-level programme in a Further Education College. *Journal of Further and Higher Education, 27*(3), 257-269.

Yunfeng, H.(2006). *The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students*. Ph.D. Dissertation. The University of Hong Kong.

Yunji, K,. (2018). *The Mediating Effect of Academic Passion on the Relationship between Self-efficacy, and Coping and Adjustment*. Thesis (Master)-Seoul National University: Department of Education, Teacher's College.

Zhang, L. & Sternberg, R. (2005). Three- Fold Model of Intellectual Style. *Education Psychology Review.17* (1). 91-110.

Zhoa, Y., St-louis, A., & Vallerand, R., (2015). On the Validation of the Passion Scale in Chinese. *Psychology of Well-Being Theory Research and Practice, 5*(1), 2-11.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82–91.

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته الأولية

حَضْرَةُ الدُّكْتور/ ة ..... المُحْتَرَم / ـة.

السَّلامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُه، وَبَعْد...

تقوم الباحثة بِدراسة بِعنوان "**أثر الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم في الشغف الأكاديمي**". وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي.

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم أدوات الدراسة بصورتها الأولية، راجيًا منكم التفضل بتحكيمه من حيث: مدى وضوح معنى الفقرات وإنتمائها للمجال الذي تندرج تحته، وسلامتها اللغوية، وإجراء أي تعديلات ترونها مناسبة مما سيسهم في إخراج المقياس بصورة أفضل.

مع الشكر والتقدير لملاحظاتكم القيمة في إثراء هذه الدراسة وإخراجها بأفضل صورة.

الباحثة: تمارا قاسم حسبان.

المشرف: الدكتور فيصل خليل الربيع.

	الفقرة بعد الشغف الانسجامي	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
1	This activity allows me to live a variety of experiences. أنشطتي الأكاديمية تسمح لي بتجربة مجموعة متنوعة من الخبرات.							
2	The new things that I discover with this activity allow me to appreciate it even more. ما اكتشفه خلال أنشطتي الأكاديمية بجعلني أحب دراستي أكثر.							
3	This activity allows me to live memorable experiences. يتيح لي النشاط الأكاديمي أن أخوض تجارب لاتنسى.							
4	This activity reflects the qualities I like about myself. تعكس أنشطتي الأكاديمية الصفات التي أحبها عن نفسي.							
5	This activity is in harmony with the other activities in my life. تنسجم أنشطتي الأكاديمية مع جميع الأنشطة الأخرى التي أمارسها في حياتي.							
6	For me it is a passion, that I still manage to control. يعد النشاط الأكاديمي بالنسبة لي شغف أستطيع التحكم به.							
7	I am completely taken with this activity. اندمج تمامًا مع نشاطي الأكاديمي							
	الفقرة بعد الشغف القهري	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
8	I cannot live without it. لا استطيع العيش بدون النشاط الأكاديمي.							
9	The urge is so strong. I can't help myself from doing this activity. دافعيتي نحو النشاط الأكاديمي قوية جدا، ولا استطيع السيطرة على نفسي.							
10	I have difficulty imagining my life without this activity. أجد صعوبة في تخيل حياتي دون النشاط الأكاديمي.							
11	I am emotionally dependent on this activity. أنا مهووس باتباع النشاط الأكاديمي عاطفيًا.							
12	I have a tough time controlling my need to do this activity. لا استطيع التحكم بحاجتي للقيام بالنشاط الأكاديمي							
13	I have almost an obsessive feeling for this activity. أنا مهوس للقيام بالنشاط الأكاديمي.							
14	My mood depends on me being able to do this activity. قدرتي على القيام بالنشاط تعتمد على مزاجي.							

ملحق (ب)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	فادي احمد المشاقبة	أُستاذ –ماجستير	مناهج اللغة العربية وآدابها	مدرسة الشهيد أحمد الزيود
2	محمد أحمد صوالحة	أُستاذ	علم نفس تربوي	جامعة يرموك
3	شفيق فلاح العلاونة	أُستاذ	علم النفس التربوي	الجامعة الاردنية
4	ماجد عبدالكريم القرعان	أُستاذ	لغويات– لغة إنجليزية	الجامعة الهاشمية
5	محمد هاني عبود	أُستاذ مساعد	الإرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية
6	احمد محمد غزو	أُستاذ مساعد	الإرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية
7	نزار عبدالسلام شموط	أُستاذ مساعد	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
8	ايوب حمدان الروسان	أُستاذ مساعد	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
9	عماد محمد خوالدة	أُستاذ مساعد	الأدب الإنجليزي	الجامعة الهاشمية
10	بسام هلال الحربي	أُستاذ مساعد	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الهاشمية
11	نسرين ناجي الخوالدة	أُستاذ مشارك	لغويات– لغة إنجليزية	الجامعة الهاشمية
12	كفاح محمد العمري	أُستاذ مشارك	الأدب الانجليزي	الجامعة الهاشمية
13	ثائر أحمد غباري	أُستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
14	فيصل خليل الربيع	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
15	هيثم سالم بيبرس	أُستاذ مشارك	علم النفس	الجامعة الهاشمية

ملحق (ج)

مقياس الشَّغف الأكاديمي بصورته النهائية

جامِعَة الْيَرموك
كليـَّـة التَّربيَـة
قِسم عِلْم النَّفس الإرْشادي وَالتَّرْبوي

أَخّي الطّالِب/ أُخّتي الطّالبة

تَحية طَيبة وبعد،،،

تَقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان "**أثر الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي**".

أرجو منكم التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة، والإجابة عنها جميعها بما يتناسب مع حالتك الخاصة وبكل دقة ومصداقية، وعدم ترك أية فقرة دون إجابة. وذلك بوضع إشارة ✕ أمام كل عِبارة بحسب البديل الذي ترونه مناسبًا، علمًا بإن اجابتك على الفقرات ليست اختبارًا وستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم تَعاونكم،،،

أولًا: يُرجى تَعبئة الْبيانات الأولية الآتية:

الجنس □ ذكر. □ أُنثى.

التخصص □ إنسانية. □ عِلمية.

الْمُعَدل التراكمي □ 84 فأكثر. □ 76-84. □ 68-76. □ أقل من 68.

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يُتيح لي النشاط الأكاديمي أن أعيش مجموعة متنوعة من التجارب.					
2	أُقدّر الاشياء الجديدة التي اكتشفها أثناء المشاركة في النشاط الأكاديمي.					
3	يَسمح النشاط الأكاديمي أن أعيش تجارب لا تنسى.					
4	يعكس النشاط الأكاديمي الصفات التي أحبها.					
5	ينسجم النشاط الأكاديمي مع الأنشطة الأخرى في حياتي.					
6	يُعد النشاط الأكاديمي بالنسبة لي شغف أتحكم به وأديره.					
7	أنسى نفسي تمامًا أثناء المشاركة في النشاط الأكاديمي.					
8	لا استطيع العيش بدون النشاط الأكاديمي.					
9	دافعيتي قوية، لدرجة لا استطيع منع نفسي من المشاركة في النشاط الأكاديمي.					
10	أجد صعوبة في تخيل حياتي دون النشاط الأكاديمي.					
11	بشكل عاطفي أتبع النشاط الأكاديمي.					
12	لدي صعوبة في السيطرة على حاجتي للمشاركة في النشاط الأكاديمي.					
13	لدي شعور هوسي تقريبًا بالنشاط الأكاديمي.					
14	يتحكم مزاجي بقدرتي على المشاركة في النشاط الأكاديمي.					

ملحق (د)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته الأصلية

	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
1	استطيع دائمًا أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدًا كافيًا.							
2	استطيع تحقيق الدرجات التي اخطط لها.							
3	سرعان ما أصاب بالاحباط عندما اعجز عن فهم احد الدروس أو المواضيع.							
4	اعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرجة تفوق قدراتي.							
5	أنا على ثقة بأنني قادرًا على التعامل بفعالية مع الأسئلة أو المهام الأكاديمية غير المتوقعة.							
6	اعتقد انني محنك لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة.							
7	استطيع أن اكتب وبنفسي أي تقرير يطلب منب في المساقات المختلفة.							
8	اشعر انه من الصعب علي حل غالبية المشكلات الدراسية مهما بذلت من جهد.							
9	استطيع أن ابقى هادئ عند مواجهة المشكلات الأكاديمية لأنني استطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية.							
10	أجد أن لدي ميل قوي للتهرب من المهام الدراسية الصعبة.							
11	اعتقد أن أدائي سيكون متميزًا في كل المواد التي يطرحها القسم.							
12	أجد أنني قليل المثابرة عندما اواجه عوائق تعيقني عن الفهم والتحصيل.							
13	عندما اواجه مشكلة دراسية استطيع أن أجد عدة حلول ممكنة لها.							
14	استطيع دائما التعامل مع اي مشكلة تعترض سبيلي.							
15	اعتقد ان حصولي على علامة غير مرضية في مادة ما يزيد من جهودي ولا يقلل منها.							
16	اذا تراجع ادائي في مادة ما استطيع دائما ان اعوض هذا التراجع.							
17	أجد أنني أكافح لآخر لحظة من أجل النجاح أو التفوق في حالة فشلي او حصولي على تقدير غير مرضي في المادة							
18	اذا فشلت في مهمة دراسية فانني اشعر بضيق يلازمني طويلا دون ان استطيع التخلص منه							
19	اذا عجزت عن فهم موضوع ما استطيع دائما ان اجد اكثر من وسيلة لفهم هذا الموضوع							
20	اعتقد انني غير قادرا على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة.							
21	استطيع ان ابذل جهود كبيرة في محاولة لفهم موضوع دراسي هام.							
22	استطيع التفوق في اي مادة حتى لو كانت اسئلة المدرس صعبة وتتحدى قدرات الطلبة							

ملحق (هـ)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لدّي القدرة على حل المشكلات الدراسية الصعبة عندا أبذل جهدًا.					
2	لدي القدرة على تحقيق الدرجات التي اخطط للحصول عليها.					
3	أصاب بالاحباط بسرعة عندما أعجز عن فهم دروسي.					
4	أشعر أن غالبية المواد الدراسية صعبة تفوق قدراتي.					
5	أثق بقدرتي على التعامل مع الواجبات والاسئلة غير المتوقعة.					
6	لدي ميول قوية للتهرب من المهام الدراسية الصعبة.					
7	أدائي سيكون مميزًا في جميع المواد الدراسية.					
8	أشعر أن مثابرتي تضعف عندما أواجه صعوبات تعيق قدرتي على الفهم والتحصيل.					
9	حصولي على علامة غير مرضية في مادة ما يزيد من جهودي ولا يقلل منها.					
10	إذا تراجع أدائي في مادة ما استطيع تعويض هذا التراجع.					
11	أكافح لآخر لحظة من أجل تحقيق النجاح والتفوق في دراستي.					
12	إذا فشلت في مهمة دراسية فأنني أشعر بالضيق ويصعب التخلص منه.					
13	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة.					
14	أبذل قصارى جهدي في محاولة فهم موضوع دراسي ما.					
15	من الصعب حل المشكلات الدراسية مهما بذلت من جهد.					
16	أستطيع وضع عدة بدائل لحل المشاكل الدراسية التي تواجهني.					
17	عندما أشعر بعجزي عن فهم موضوع دراسي ما، لااستسلم وابحث عن عدة وسائل تساعدني في فهمه.					
18	لدي القدرة على التحكم في عواطفي عندما تواجهني مشكلة اكاديمية.					

ملحق (و)

مقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأولية

الرقم	الفقرة (بعد الأداء الأكاديمي)	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
1	اتابع واجباتي الأكاديمية. I keep up to date with my academic duties.							
2	اهدافي الأكاديمية واضحة بالنسبة لي. My academic goals are clear to me.							
3	حتى لو لم ابذل جهدا يبقى ادائي مرتفع من الناحية الاكاديمية. Even if I make an effort, I still don't do well academically							
4	استمتع بالعمل الأكاديمي. I enjoy academic work.							
5	اجد صعوبة في البدء بدراسة متطلبات المقرر الخاص بي. I find it hard to begin working on my course requirements.							
6	لا استخدم وقت الدراسة بفعالية. I don't use study time effectively.							
الرقم	الفقرة (بعد المهارات الاجتماعية)	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
7	في الحرم الجامعي قابلت الكثير من الاشخاص وكونت علاقات معهم. On campus I meet people and make friends.							
8	اشارك بشكل كبير في الأنشطة الاجتماعية بالجامعة. I'm very much involved in university social activities.							
9	لدي علاقات وروابط اجتماعية كثيرة في الجامعة التي ادرس بها. I have several close social ties at the university at which I study.							
10	انا راض عن الأنشطة اللامنهجية في الجامعة. I'm satisfied with extracurricular activities at the university.							

11	اجد صعوبة في الرغبة في التواصل مع الطلبة الاخرين. I have difficulty feeling comfortable in connecting with other students.						
12	غالبا لايوجد لدى الكثير من الاصدقاء. I often feel lonely.						
13	انا راض عن حياتي الاجتماعية في الحرم الجامعي. I am satisfied with my social life at the university campus.						
14	لدي اصدقاء مقربون للحديث عن المشاكل. I have good friends to talk with about problems.						
الرقم	**الفقرة** **(بعد المهارات الانفعالية)**	**الصياغة اللغوية**		**وضوح المعنى**		**انتماء الفقرة للبعد**		**ملاحظات**
		مناسبة	**غير مناسبة**	**واضح**	**غير واضح**	**منتمية**	**غير منتمية**	
15	أشعر بأنني متقلب المزاج وعصبي في الفترة الآخيرة. Lately I've been feeling tense or nervous.							
16	شعرت مؤخرا بالقلق والحزن. Lately I've been feeling downcast and moody.							
17	لم اتمكن من السيطرة على عواطفي بشكل جيد في الفترة الاخيرة. Lately I have not been able to control my emotions very well.							
18	كنت افكر في طلب المساعدة في الفترة الاخيرة. Lately I've been thinking about seeking psychological help.							
19	أشعر بأنني اغضب بسهولة. Lately I've been getting angry far too easily.							
20	لم انم جيدا في الفترة الاخيرة. I haven't been sleeping well lately.							
21	لدي مشكلة بالتعامل مع الضغوط المرتبطة بالدراسة. I have trouble coping with study-related stress.							

الرقم	الفقرة (البيئة الأكاديمية)	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
22	انا سعيد بقراري في الدراسة بجامعتي. I'm happy with my decision to study at my university							
23	لست راضي عن مجموعة متنوعة من الدورات المقررة في جامعتي. I'm not satisfied with the variety of courses proposed at my university.							
24	اذا تمكنت من اعادة عقارب الساعة الى الخلف اختار جامعة اخرى للدراسة فيها. If I could turn the clock back, I'd choose to study at another academic institution.							
25	انا راض عن مستوى الدورات المقدمة في جامعتي. I'm satisfied with extracurricular activities at the university.							
26	الخدمات التي تقدمها مكاتب الجامعة تلبي احتياجاتي. The services provided by the university's offices meet my needs.							
27	اعتقد ان جامعتي مكان جيد للدراسة. I think that my university is a good place to study							
28	اشعر بالرضى عن الخدمات اللوجستية التي تقدمها جامعتي مثل اماكن وقوف السيارات النقل العام النظام الطعام I'm satisfied with the logistical services provided by my university.							

ملحق (ز)

مقياس التَّكيف الأكاديمي بِصورته النّهائية.

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتابع واجباتي الأكاديمية باستمرار.					
2	أهدافي الأكاديمية واضحة بالنسبة لي.					
3	حتى وإن بذلت أقصى جهدي، فإن أدائي الأكاديمي سيبقى منخفضًا.					
4	استمتع بالعمل الأكاديمي.					
5	أجد صعوبة عندما ابدأ بدراسة متطلبات المواد الدراسية.					
6	لا أستخدم وقت دراستي بفاعلية.					
7	قالبت الكثير من الأشخاص في جامعتي وكونت صداقة معهم.					
8	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المقررة في جامعتي.					
9	لدي علاقات وروابط اجتماعية مع الكثير من الاشخاص في جامعتي.					
10	أشعر بالرضا عن الأنشطة اللامنهجية في الجامعة.					
11	أشعر بعدم الارتياح عندما أتعامل مع الطلبة الآخرين.					
12	أشعر بالوحدة في معظم الاحيان.					
13	أتحدث مع اصدقائي المقربون عن المشكلات التي تواجهني.					
14	أشعر مؤخرا بأنني متقلب المزاج وقلق.					
15	فكرت مؤخرًا في طلب المساعدة النفسية.					
16	أشعر مؤخرًا بأنني أغضب بسهولة.					
17	أشعر مؤخرًا بأنني لا أنام على نحو مناسب.					
18	لا استطيع التغلب على الضغوطات المرتبطة بدراستي.					
19	أنا سعيد لاختياري الدراسة في جامعتي.					
20	لست راض عن مجموعة متنوعة من المواد الدراسية المقررة في جامعتي.					
21	اذا سمحت لي الفرصة ساختار جامعة أخرى للدراسة فيها.					
22	الخدمات التي تقدمها مختلف الدوائر والأقسام في الجامعة تلبي احتياجاتي.					

ملحق (ح)

مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) بصورته الأولية

الرقم	الفقرة (أسلوب التعلم السطحي)	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
1	لم اكن قلقًا في الامتحان القادم حتى وأن حصلت على درجة منخفضة.							
2	ادرس جيدًا من أجل الامتحان لكنني أبقى قلقًا على كيفية أدائي في الامتحان.							
3	الدراسة وسيلة للحصول على عمل مردوده جيد.							
4	أريد الحصول على مستوى عالي في الدراسة للحصول على وظيفة جيدة.							
5	لا أرى فائدة من تعلم أشياء لا تدخل في الامتحان.							
6	أكرس القليل من الوقت لدراسة، لأن هنالك أشياء أخرى تثير اهتمامي.							
7	تقتصر دراستي على ما يحدد بشكل مختصر.							
8	لا أجد من المفيد قراءة الموضوعات الدراسية بعمق.							
9	أتعلم بعض الأشياء تدرجيًا حتى احفظها جميعًا عن ظهر قلب.							
10	أرى أنَّ أفضل طريقة للنجاح هي حفظ أجوبة الأسئلة المحتملة.							
11	يمكنني اجتياز معظم الامتحانات عن طريق حفظ المعلومات الرئيسية بدلًا من فهمها.							
الرقم	الفقرة (أسلوب التعلم العميق)	الصياغة اللغوية		وضوح المعنى		انتماء الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضح	غير واضح	منتمية	غير منتمية	
12	أجد أنَّ أوقات الدراسة تجعلني أشعر حقًا بالسعادة والرضا.							
13	أشعر أن أي موضوع دراسي يمكن أن يكون ممتعًا حالما أبدأ بهِ.							
14	أعمل بجد في دراستي لأنني أجد المادة ممتعة.							
15	أقضي معظم أوقات فراغي لمعرفة المزيد عن الموضوعات الدراسية المختلفة.							
16	أحضر إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة أريد إجابات عليها.							

17	أفكر بأستمرار في دراستي.							
18	أحب أن أشكل استنتاجًا عن الموضوع الدراسي الذي أدرسه.							
19	أحاول أن اربط ما تعلمته في موضوع ما بما تعلمته في المواضيع الأخرى.							
20	اربط المادة الجديدة بما تعلمته سابقًا عن الموضوع.							
21	عند قراءة كتاب دراسي أحاول فهم مقصود الكتاب.							
22	أحب قراءة النظريات التي تناسب المواد الدراسية.							

ملحق (ط)

مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) بصورته النهائية

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لن اكون قلقًا في الامتحان القادم، حتى وإن حصلت على علامة منخفضة.					
2	أدرس على نحو مناسب للامتحان لكنني قلقًا على كيفية أدائي.					
3	الدراسة وسيلة للحصول على عمل نتائجه مناسبة.					
4	أريد الحصول على مستوى عالٍ في دراستي، للحصول على وظيفة جيدة.					
5	أشعر بعدم فائدة دراسة المواضيع التي لا تدخل في الامتحان.					
6	أخصص وقتًا قليلا لدراستي، لأن هناك أشياء أخرى تثير اهتمامي.					
7	لا أجد ضرورة لقراءة الموضوعات الدراسية بعمق.					
8	أتعلم تدريجيًا حتى اتمكن من اتقان المادة الدراسية.					
9	أفضل طريقة للنجاح هي حفظ أجوبة الأسئلة المتوقعة.					
10	يمكنني اجتياز الامتحانات عن طريق حفظ المعلومات الرئيسية فقط.					
11	أشعر بالسعادة والرضا خلال الوقت الذي اقضيه في الدراسة.					
12	أي موضوع دراسي يمكن أن يكون ممتعًا حالما أبدأ به.					
13	أعمل بجد في دراستي لأنني أجد المواد ممتعة.					
14	أقضي وقت فراغي في محاولة تعلم المزيد عن المواد الدراسية المختلفة.					
15	أحضر الى المحاضرة وفي ذهني اسئلة أريد الإجابة عنها.					
16	دراستي تشغل تفكيري دائما.					
17	أشكل استنتاجات حول تخصصي الأكاديمي الذي أدرسه.					
18	أربط بين ماتعلمته سابقا في مادة ما مع ماتعلمته في المواد الاخرى.					
19	عند قراءة كتاب دراسي جديد أحاول فهم المقصود منه.					
20	أقرأ النظريات التي تتناسب وتخصصي الذي أدرسه.					

ملحق (ي)

كتاب تسهيل مهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

جامعة اليرموك
دائرة الرئاسة / وارد
٠٩ آب ٢٠٢٠
الرقم: ٦٦٢٩
حول الى:

الرقم: ك.ت/١٠٧/٦٢٨/١٨
التاريخ: ١٩ / ذو الحجة / ١٤٤١ هـ
الموافق: ٩ / آب / ٢٠٢٠ م

كلية التربية
مكتب العميد

جامعة اليرموك
كلية التربية / الوارد
١١ آب ٢٠٢٠
الرقم: ٨٢٤
الفهرسة:

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة تمارا قاسم محمد حسبان

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم **الطالبة تمارا قاسم محمد حسبان**، ورقمها الجامعي (٢٠١٦٢٢٠٠٧٨) بدراسة بعنوان:**" أثر الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم في الشغف الأكاديمي "**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة الجامعة (ذكوراً وإناثاً) وحسب التخصصات العلمية والإنسانية وسنوات الدراسة لجميع المستويات؛ فضلاً عن توزيع أداة الدراسة المرفقة على عينة منهم إلكترونياً في الجامعة.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

نائب عميد كلية التربية

أ.د. علي جبران

١١/٨ - عميد الكلية
- مدير مكتب الحاسب
لتسهيل مهمة الطالب حسب الأصول
١١/٨/٢٠٢٠

أربد - الأردن
هاتف: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢+
فاكس: ٧٢١١١٣٦ - ٢ - ٩٦٢+
Tel: +962 - 2 - 7211111 Fax: +962 - 2 - 7211136 Irbid, Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق (ك)

Jordan Journal of Educational Sciences

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

الرقم : ..ب د /119/ 14.....
التاريخ : ..21 / ربيع الثاني / 1442..... هـ
الموافق : ..6 / كانون الأول / 2020..... م

Ref: .....
Date: .....

مكتوم

الفاضلة تمارا حسبان
الدكتور فيصل الربيع

تحية طيبة وبعد،

فيسرني أن انهي إليكم أن هيئة تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية، قررت الموافقة على نشر بحثكم الموسوم بـ:

" القدرة التنبئيّة لِكفاءة الذّاتية في الشّغف الأكاديمي لَدى طَلبة جامِعة اليرموك"

(رقم المخطوط 230/10/20)

بعد أن أجريتم التعديلات المطلوبة عليه، وسيظهر في أحد الأعداد القادمة للمجلة إن شاء الله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

رئيس التحرير

أ.د شادية التل

ABSTRACT

Husban, Tmara. Q. The Effect of Academic Self-efficacy, Academic Adjustment and Learning Style on academic passion. PH.D Dissertation, Yarmouk University. 2020. (Supervisor Professor: Faisal Al-Rabee).

The study aimed at detecting the Effect of academic Self-efficacy, Academic Adjustment and Learning Style on academic passion. The study's sample consisted of (1044) students (396 Males,648 Female) Undergraduate students at a Yarmouk University during the summer semester 2019\ 2020 .

To achieve the aims of the study, four instruments were used; academic passion Scale (Vallerand et al., 2003), academic Self-efficacy Scale (Al-zaq, 2009), Academic Adjustment Scale (Liran & Miller, 2019), Learning Style Scale (Ghanem, 2018).

The results showed that the most common Harmonious Passion pattern. There were statistically significant differences in Harmonious Passion patterning levels due to gender, in favor of female's students, and there were statistically significant differences in Obsessive Passion patterning levels due to specialization, in favor of the humanities, and the presence of statistically significant differences in Obsessive Passion due to the cumulative rate variable in favor of the group with a good rate compared to the group with an excellent rate.

The results also showed that there were no statistically significant differences in academic self-efficacy, the two learning styles (surface, and deep) attributed to the variables of sex and specialization, and there were no statistically significant differences in academic adjustment attributed to the specialization variable. The results also showed that there are statistically significant differences in academic self-efficacy attributable to the rate variable in favor of the category with the rate excellent, very good, and good compared to the category with an acceptable rate.

And the existence of statistically significant differences in the variable of academic adjustment on the two dimensions (academic performance, academic environment) due to the variable of sex in favor of females, and the presence of statistically significant differences in the variable of academic adjustment on dimensions (academic performance, social skills, academic environment) attributable to the cumulative rate variable In favor of the category with the rate of excellent, and the results showed that there were statistically significant differences in the surface learning style attributable to the variable of the cumulative rate in

favor of the group with a rate of good, very good and excellent compared to the category with an acceptable rate, and the presence of statistically significant differences in the method of deep learning in favor of the category with an excellent rate compared to the category The rate is acceptable.

The results of the analysis (Stepwise) revealed that the predictive model of predictors (academic self-efficacy, and deep learning style, and after the academic environment) predicted (academic passion) among Yarmouk University students was statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$), explaining the amount of (52.1%) of the total explained variance of the predicted model (harmonious passion) among Yarmouk University students. The results also revealed that the predictive model of predictors (academic self-efficacy, superficial and deep learning styles, and social adjustment) predicted (academic passion) among Yarmouk University students was statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$), explaining the amount (47.1%). This is based on the total explanatory variation of the predicted model (obsessive passion) among Yarmouk University students. The variables of academic performance, emotional adjustment and social adaptation did not enter into the prediction of harmonious passion, as well as the variables of academic performance and emotional adjustment did not enter into the prediction of obsessive passion. (superficial learning style, emotional skills) predicted (academic passion) of Yarmouk University students was statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$), explaining (1.7%) of the variance The overall explanation of the predicted model (academic passion) among Yarmouk University students, where the predictor (superficial learning style) contributed to a relative effect, explaining the amount of (1.2%), then the predictor (emotional skills) contributed a relative effect, explaining the amount of (0.5%). This did not include the variables of academic self-efficacy, deep learning style, academic performance, social skills, and academic environment in predicting academic passion, given that the explained variance that they added is not statistically significant at the level of significance($\alpha = 0.05$).

Key words (Academic Passion, Self-efficacy, Academic Adjustment, Learning Style).