الترقيم الدولي الموحد للطباعة 2735-5209 الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني 2805-2455

الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

أ. د/ نجوي أحمد عبدالله واعر

أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع ، كلية التربية ، جامعة الوادي الجديد

أ.د/ نجاة عدلي توفيق

أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية ،جامعة الوادي الجديد

د/أبوبكر محمد آدم

مدرس علم النفس التربوي ، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد

إيمان سعد

باحثة ماجستير تخصص علم النفس التربوي

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، مع التحقق من أثر متغيري التخصص (أدبي/علمي) والنوع الاجتماعي (ذكور/إناث) على هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الفرقة الأولي إلي الفرقة الرابعة بمتوسط عمر قدره (19.4 سنة) وانحراف معياري قدره (0.546 سنة) من مختلف التخصصات في كلية التربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة مقياسين هما: مقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس حب الاستطلاع المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ودال بين البعدين الفرعيين للشغف الأكاديمي (الانسجامي والانهزامي) وحب الاستطلاع المعرفي ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي ترجع إلى التخصص، حيث سجّل طلاب التخصصات العلمية مستوى أعلى من حب الاستطلاع المعرفي مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية. أما فيما يخصّ متغير النوع الاجتماعي ، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي بين الذكور والإناث، إلا أن حجم هذه الفروق كان صغيرًا نسبيًا، وخلصت الدراسة إلى أهمية تعزيز الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية، مع التركيز على طلاب التخصصات الأدبية، وذلك من خلال تطوير برامج تعليمية تُحفّز الفضول والدراسة والتساؤل، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث لتعميق فهم هذه العلاقة في السياقات التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، حب الاستطلاع المعرفي، طلاب كلية التربية، التخصص الأكاديمي ، النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)

Academic passion among students of the Faculty of Education in the New Valley according to some demographic variables

Abstract

This study aimed to explore the relationship between academic passion and cognitive curiosity among students at the Faculty of Education, New Valley University, while examining the impact of academic specialization (literary/scientific) and gender (male/female) on this relationship. The study sample consisted of 500 students (male and female) from various specializations at the Faculty of Education, selected through a random sampling method. Two scales were used in the study: The Academic Passion Scale and the Cognitive Curiosity Scale. The results revealed a statistically significant positive correlation between academic passion

and cognitive curiosity. Specifically, both sub-dimensions of academic passion (harmonious and obsessive) were positively and significantly correlated with cognitive curiosity. Additionally, significant differences in cognitive curiosity were found based on specialization, with science students exhibiting higher levels of cognitive curiosity compared to literary students. Regarding gender, the results indicated statistically significant differences in cognitive curiosity between males and females, though the effect size of these differences was relatively small. The study concluded that promoting academic passion and cognitive curiosity among education students is crucial, with a particular focus on literary students. This can be achieved through the development of educational programs that stimulate curiosity, research, and inquiry. The study further recommends further research to deepen the understanding of this relationship within different educational contexts.

Keywords: Academic passion, Cognitive curiosity, Education students, Academic specialization, Gender.

أولًا : مقدمة الدراسة ومشكلتها

يشهد المجال التعليمي اهتمامًا متزايدًا بدراسة العوامل النفسية التي تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب. ويُعَدُّ الشغف الأكاديمي أحد أهم هذه العوامل، إذ يعكس توجهًا وجدانيًا قويًا تجاه الدراسة والتعلم، ويتجلّى في سلوكيات إيجابية كالمثابرة، والسعي نحو التفوق، والتفاعل مع مختلف الأنشطة الدراسية.

وأشارت بعض الدراسات على أهمية الشغف في تحقيق الإنجازات في مختلف المجالات (الشيماء محمود ،2022 ؛ Jachimowicz et al.,،2018) ويُعدُّ "نموذج الشغف الثنائي" Vallerand et al.,،2003) من أبرز النماذج التي أسهمت في فهم هذا المفهوم، حيث ميز بين الشغف المتناغم الذي ينتج عن رغبة ذاتية و الشغف الاستحواذي الذي ينتج عن ضغوط خارجية.

ويترافق مع الشغف دافع حب الاستطلاع المعرفي، الذي يُعدُّ دافعًا فطريًا يدفع الطالب إلى استكشاف وفهم العالم من حوله (مني الحموي، 2008). ويُعَدُّ حب الاستطلاع المعرفي محركًا أساسيًا للتعلم واكتساب المعرفة، فهو يدفع الطالب إلى التساؤل، والدراسة ، واستكشاف كل ما هو جديد (نبيل فؤاد، 2016؛ هانم الشربيني، 1993).

وحظي مفهوما "الشغف الأكاديمي" و "حب الاستطلاع المعرفي" باهتمام متزايد من قبل الباحثين في مجال علم النفس وذلك لصلتهما بمستوى تحصيل الطالب وتكيفه الأكاديمي.

وأوضحت بعض الدراسات (الشيماء محمود،2022؛ Jachimowicz et al.,2018،) على أهمية هذين المتغيرين في تعزيز الدافعية والالتزام وتحقيق النجاح في مختلف المجالات، بما في ذلك المجال الأكاديمي.

إلا أن الأبحاث أشارت إلى وجود تحديات عدة تواجه تنمية هذين المتغيرين لدى الطلاب، منها: ضعف الشغف الأكاديمي بسبب الضغوط الدراسية والمتطلبات الأكاديمية والمخاوف المتعلقة بالقبول الاجتماعي أو احترام الذات، مما يؤثر على هوية المتعلم واتجاهاته تجاه التعلم (عبد المجيد محمد ، 2022) ، وقلة الوعي بأهمية حب الاستطلاع المعرفي ودوره في تطوير القدرات العقلية وتحقيق التوافق مع المتغيرات المستمرة (عاصم عبد المجيد، 2012).

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت كل من الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي بشكل منفصل، إلا أن الباحثة –على قدر اطلاعها– لاحظت ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بينهما بشكل مباشر، خاصة في السياق العربي و تحديدًا في مجال إعداد المعلمين.

وترتبط مشكلة الدراسة بمقدمة الدراسة من خلال تركيزها على أهمية متغيري "الشغف الأكاديمي" و"حب الاستطلاع المعرفي" في تحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب، وذلك تماشيًا مع اتجاه علم النفس الذي يهتم بدراسة العوامل التي تعزز من قدرات الطالب وتساعده على تحقيق أهدافه.

وانطلاقًا من أهمية المتغيرين السابقين، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الشغف الأكاديمي ومستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

ما العلاقة بين مستوى الشغف الأكاديمي و مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد؟

ثانيًا:أهداف الدراسة

1/2 الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

2/2 التعرف على الفروق – إن وجدت– في مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي– التخصص الأكاديمي)

ثالثًا:أهمية الدراسة

1/3 إثراء المعرفة العلمية: تُسهم الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول الشغف الأكاديمي و حب الاستطلاع المعرفي و العلاقة بينهما، خاصة في السياق العربي و تحديدًا في مجال إعداد المعلمين.

2/3 تطوير الممارسات التعليمية: تُوفّر الدراسة معلومات قيّمة للمعلمين و المُربّين حول أهمية تنمية الشغف الأكاديمي و حب الاستطلاع المعرفي لدى الطلاب، و تُساعد في تطوير إستراتيجيات تعليمية فعّالة لتعزيز هذه السمات.

3/3 تمكين الطلاب: تُسهم الدراسة في تمكين الطلاب من فهم أهمية الشغف و حب الاستطلاع المعرفي في تحقيق النجاح الأكاديمي، و تُشجّعهم على تنمية هذه السمات لديهم.

4/3 توجيه البحوث المستقبلية: تُشكّل الدراسة نقطة انطلاق لبحوث مستقبلية أكثر تعمّقًا حول العلاقة بين الشغف و حب الاستطلاع المعرفي و تأثيرهما على التحصيل الدراسي و التكيف في مراحل تعليمية مختلفة

رابعًا: المفاهيم الاجرائية

1/4 الشغف الاكاديمي Academic passion

يُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الميل القوي و الرغبة الملحّة لممارسة الطلاب لأنشطتهم الدراسية المختلفة، مما يُساعد الطالب على التمكن من تخصصه و المشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية. و يتم قياسه من خلال مقياس الشغف الأكاديمي.

2/4 حب الاستطلاع المعرفي Cognitive Curiosity

يُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه نوع من الدافعية الذاتية التي تدفع الطالب للفهم و السعي للحصول على المعرفة، و يُسهم في تحقيق التعلم و ارتفاع درجة التحصيل الدراسي. و يتم قياسه من خلال مقياس حب الاستطلاع المعرفي.

خامسًا: الإطار النظري

1/5 الشغف Passion

يشكل الشغف مفهومًا نفسيًا مُركبًا، لطالما أثار نقاشًا فلسفيًا امتد عبر العصور، وحظي باهتمام متزايد في الدراسات التربوية الحديثة، وأسهمت أعمال الفلاسفة القدماء في تحديد طبيعة النشاط الشغفي، حيث برز منظوران متعارضان كما ذكرت كلا من (سارة عبد الرزاق وإيمان يونس، 2023) ،المنظور السلبي: يمثله فلاسفة أمثال أفلاطون و سبينوزا، الذين رأوا في الشغف فقدانًا للعقل والسيطرة، قد يُفضي إلى المعاناة. ويدعم هذا المنظور الأصل اللاتيني للشغف (Passion) الذي يعني "المعاناة"، ويصور الأفراد كـ "عبيد" لشغفهم. وحسب هذا التفسير، فإن الطالب الشغوف يعاني العديد من الاضطرابات و المشكلات ، والمنظور الإيجابي: يتبناه فيلسوف كأرسطو، الذي رأى في الشغف سموًا إنسانيًا وشجع على التعبير عنه بلا خجل. ويُوصي أرسطو أن الأفراد يجب أن لا يخجلوا من إظهار شغفهم لأنه يعكس سمات إنسانية سامية، أو ما يجب أن يكون عليه الإنسان.

1/1/5 مفهوم الشغف: يُعرّف الشغف أنه ميل قوي ودائم تجاه نشاط معين، يثير الاهتمام ويحقق الرضا للطالب. ويتجاوز الشغف مفهوم الشعور العابر، ليُصبح متغيرًا نفسيًا مهمًا يسهم في تشكيل هوية

الطالب وتحقيق إنجازاته. وقد ذكر السيد رمضان (2022) أن الشغف ليس فقط خبرة انفعالية يمر بها الطالب أثناء قيامه بنشاط ما ، بل يُعد أحد المتغيرات المهمة في حياة الطالب والتي تُحقق مجموعة من النتائج أهمها الرضا و الاندماج و الإنجاز الأكاديمي.

2/1/5 أبعاد الشغف

يميّز Vallerand (2008) بين بعدين للشغف: الانسجامي أو المتناغم: يعني قدرة الطالب على التحكم في النشاط والسيطرة عليه، وتحديد الوقت المناسب الذي يبدأ فيه ممارسة هذا النشاط، وعدم إهمال جوانب حياته الأخرى، بل يتميز بالمرونة و الموازنة بحيث لا يطغي النشاط الشغفي على بقية أدواره. ، والقهري أو الاستحواذي: يعني أن النشاط الشغفي هو الذي يتحكم في الطالب ويسيطر عليه، وينهمك فيه لدرجة قد تصل به إلى الإدمان، ويفقد معها الاهتمام بجوانب حياته الأخرى.

3/1/5 تأثير الشغف على الطالب

وأشارت بعض الدراسات إلى أن للشغف تأثيرًا كبيرًا على سلوك الطالب وتصرفاته وأفكاره. فالشغف الانسجامي يسهم في تحقيق الرضا، و الاندماج، و الإنجاز الأكاديمي (رمضان، 2022). في حين أن الشغف القهري قد يؤدي إلى العديد من الاضطرابات و المشكلات. وأكد Vallerand(2008) على أن الشغف يعزز من الالتزام طويل الأمد و المثابرة في ممارسة النشاط، و يُسهّل من تحقيق نتائج إيجابية. وليس معنى هذا أن الشغف القهري سلبي تمامًا ولكنه قد يؤدي إلى نتائج تكيفية أقل مما يحدث في حالة الشغف المتناغم. وفي كل الحالات فإن الشغف الاستحواذي أفضل من عدم الشغف على الإطلاق.

4/1/5 الشغف كقيمة إيجابية

يرى بعض الباحثين (إيمان مُصطفى & فيصل خليل، 2022) أن للشغف قيمة كبيرة عند الطالب، مما يدفعه لتقديره و جعله أولوية في حياته لدرجة أنه قد ينظم حياته لخدمة هذا الهدف. و يُمكن القول إن الشغف يُحفّز الطالب على التفاعل مع الهدف بشكل نشط و فعال و مُتميّز، و يسعى بكل جهد لتحقيقه.

5/1/5 أهمية الشغف في المجال الأكاديمي

يُعد المجال الأكاديمي من أهم المجالات التي يظهر فيها دور الشغف كأحد المحفزات القوية للطالب، خاصة عندما نرى التميز النوعي لدي بعض الطلاب في مجالات أكاديمية دون غيرها (السيد رمضان، 2022).

2/5 مفهوم الشغف الأكاديمي Academic Passion: يُعدّ الشغف الأكاديمي انعكاسًا لمفهوم الشغف العام في سياق التحصيل الدراسي. ويرتبط بمدى انجذاب الطالب وتعلّقه بالتعلم و السعي للتميز في المجال الأكاديمي.

يُعرّف الشغف الأكاديمي بأنه: شعور انفعالي قوي تجاه الدراسة و متغيراتها بما تمثله من قيمة و معنى لدي الطالب (الشيماء محمود، 2022). فيسعى الطالب جاهدًا للتعبير عن هذا الشعور من خلال سلوكيات مُتعددة لتحسين كفاءته و مهاراته الأكاديمية، و الالتزام بمتطلباتها، و الأمل فيما قد تُسهم به مستقبلًا من إنجازات لتحقيق ذاته و تشكيل هويته. والرغبة الملحة و الدافعية الداخلية نحو الدراسة و التعلم و الاندماج فيها، و الشعور بالحيوية و الطاقة و المتعة أثناء ممارسة الأنشطة و المهام التعليمية (فتحي الضبع، 2021). كما يُنظر إلى الدراسة كجزء من الهوية الذاتية دون أن تُؤثر على جوانب الحياة الأخرى. وعامل يزيد من حب الطالب لدراسته و يعزز من شغفه تجاه التعلم، مما يزيد من دافعيته نحو التعليم Bélanger (& Ratelle, 2021).

1/2/5 أهمية الشغف الأكاديمي

يُعدّ الشغف الأكاديمي من العوامل المُهمة التي تُسهم في تعزيز التحصيل الدراسي و تحقيق النجاح. و تتمثل أهميته في تحسين الأداء الأكاديمي: يُحفّز الشغف الأكاديمي الطلاب على بذل المزيد من الجهد و السعي لتحقيق التميز في دراستهم، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم و زيادة الدافعية و المثابرة: يُسهم الشغف في خلق دافع داخلي لدى الطلاب للتعلم و التطور، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات و الصعوبات. (محمد عبد اللطيف، 2022) ، وتعزيز الصحة النفسية: يرتبط الشغف الأكاديمي الانسجامي بمستويات أعلى من الرفاهية النفسية و الرضا عن الحياة الدراسية (عمرعطاالله & محمد سليمان، 2022). كما يسهم في الحد من التوتر و القلق، بينما قد يُؤدي الشغف القهري إلى آثار سلبية مثل الأداء الضعيف و الشعور بالقلق و الاكتئاب، وتحفيز التعلم المستمر: يُسهم الشغف الأكاديمي في خلق رغبة لدى الطالب في التعلم و الدراسة و البحث عن المعلومات، وتوظيف ما تعلمه في الحياة (فتحي الضبع، 2021) ، وتعزيز الالتزام والتميز: يدفع الشغف الأكاديمي الطلبة نحو المثابرة و تكريس أنفسهم لأنشطة و مهام التعلم و اندماجهم فيها، و مواجهة الضغوط و الصعوبات الأكاديمية بكفاءة ، ويُسهم في خلق مستويات عالية من الالتزام و الممارسات الإيجابية المستمرة اللازمة لتحقيق التميز و الإبداع، مما ينعكس على النواتج و المخرجات الأكاديمية الإيجابية، و يُؤثر إيجابيًا في شعور الطلاب بالسعادة و الرفاهية الأكاديمية، و الرضا عن الدراسة (Ruiz-Alfonso & León, 2016).

و تُعد شريحة طلاب الجامعة من الشرائح المهمة في المجتمع، و تُمثل المرحلة الجامعية مرحلة أساسية في بناء شخصية الطالب و لذلك، يُعد الشغف الأكاديمي عاملًا مُهمًا في هذه المرحلة لما له من تأثير إيجابي على تكوين علاقات اجتماعية، و الشعور بالانتماء، و التحضير لدورهم كمؤثرين في مختلف مجالات الحياة في المجتمعات(سارة عبد الرزاق & إيمان يونس، 2023).

3/5 النظريات والنماذج التي فسرت مفهوم الشغف الأكاديمي

1/3/5 انموذج : Sheldon (2002)

ميز Sheldon(2002)بين بعدي الشغف (الانسجامي ، القهري) من حيث توضيح كيفية استيعاب الطلبة للنشاط الشغفي بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم، وبالتالي دمجه مع هويتهم.الشغف الانسجامي:Harmonious Passion كما ذكر Ryan & Deci(2000) ينتج من رغبة قوية وشعور داخلي متحكم فيه يختار فيه الطلبة الاندماج في ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية بحرية وبشكل اختياري، دون وجود ضغوط داخلية أو خارجية تؤثر في اختيارهم ما يجعلهم يستمرون في ممارسته بكفاءة حتى يتم انجازه بنجاح، وبما يتناسب وينسجم مع الأنشطة الحياتية الأخرى المطلوب منهم إنجازها. وبناء على ذلك يصبح النشاط مصدرًا وجزء من بنيتهم الذاتية المتكاملة، ما يؤدي إلى الحد من الصراع مع المجالات الأخرى في الحياة، والتكيف والتوازن والشعور بالراحة. بينما ينتج الشغف القهري : Obsessive Passion كما ذكر Vallerand &Marsolais (2003) أن الشغف القهري ينتج من رغبة وشعور داخلي قوي غير متحكم فيه يسيطر على مشاعر الطلبة ويدفعهم لممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية 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 الشغفي وبعده كالشعور بالقلق والتوتر، وعدم القدرة على الأداء الأمثل، والانغلاق على الذات، وعدم الاستفادة من خبرات الآخرين.

2/3/5 النموذج الثنائي للشغف

يعد النموذج النظري لدراسة الشغف الذي قدمه Vallerand(2003) من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف dualistic Model of passion ، ويتكون فيه الشغف من بعدين هما، الشغف الانسجامي: وينشأ هذا النوع من شعور داخل الطالب متحكم فيه، يجعل الطالب يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشغف باندماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الطالب دون صراع

بينها. والشغف القهري: وينشأ هذا النوع من شعور داخل الطالب غير متحكم فيه، ويسيطر هذا الشغف علي مشاعر الطالب عند الاندماج في نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الطالب علي ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى في حياته، وقد يؤدي هذا إلي صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الطالب وضعف اندماجه في أي من الأنشطة.

ويؤدي الشغف الأكاديمي الانسجامي كما ذكر Lyubomirsky et al (2005)إلي استمرار الاندماج في العمل بسعادة، ويساعد علي منع حدوث الخبرات السلبية، أما الشغف الأكاديمي القهري فيؤدي إلي صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يؤثر سلبًا علي الطالب بشكل عام.

كما يرى فتحي الضبع (2019) أن هذه النموذج يُفَّسُر أن حب الطالب المُفرط لنشاط ما قد يكون له آثار سلبية، فالطالب عندما يمارس نشاطًا طواعية، وبحرية تامة، وبدون إجبار يتم استيعاب هذا النشاط كجزء من هويته؛ لأنه يتكامل مع كل جوانب حياته، وهو الذي يتحكم في هذا العمل، ويحدد متى يبدأ العمل؟ ومتى يتوقف؟ ويترتب على ذلك نتائج إيجابية سواء أثناء ممارسته النشاط، أو بعد الانتهاء منه، وعلى العكس من ذلك، فالطالب الذي يُجبر على نشاط ما دون رغبة منه، مدفوعا بدوافع داخلية أو خارجية فإنه قد يحقق فيه نتائج على مستوى إنجاز العمل المطلوب منه، لكن يفتقد للمشاعر الإيجابية، والرضا، وقد يمارس هذا النشاط مصحوبًا بمشاعر سلبية كالقلق والملل، وعدم الاستمتاع بالعمل.

بينما ذكرت رغد طالب (2023) أن هذا النموذج يوضح أن الشغف الأكاديمي قد يكون له آثار سلبية، وذلك من خلال ممارسة الطالب لنشاط أكاديمي بشكل مجبر دون رغبة الطالب بممارسته مما يؤدي إلي نتائج سلبية تجعل الطالب يعزف عن الاندماج في النشاطات الأكاديمية أو قد يشعر بالاستياء وعدم الارتياح عند قيامه بالنشاط الأكاديمي، كما يعد الشغف الأكاديمي الانسجامي عاملًا مساعدًا للفرد في استمرار اندماجه بالنشاط بدافعية كبيرة وقبول وحرية تامة ويقلل من حدوث آثار سلبية للفرد كما يحدث للفرد من الشغف القهري بسبب الصراع النفسي وعدم الارتياح أثناء القيام بالنشاط الأكاديمي.

3/3/5 نظرية الشغف الأكاديمي لـ(2004)" Perttula ":

يري (2004) Perttulaأن الشغف الأكاديمي يتكون من مكونين، المكون المعرفي للشغف: حيث يشير إلي ما يعتقده الطالب، أو ما يفكر فيه حول نشاطه الأكاديمي، وعندما يكون شغوفًا بنشاطه الأكاديمي المفضل، فإنه يدرك وجود تواصل له معني بينه وبين نشاطه، ويوجد لديه دافعية، وجاذبية نحو مهام عمله،

ويتحمس، ويركز، ويندمج بأفكاره، ومعارفه في مهام عمله، والمكون الانفعالي للشغف: حيث يشير إلي ما يشعر به الطالب تجاه نشاطه، وعندما يكون شغوفًا بنشاطه، فإنه يشعر بالسعادة والحيوية في العمل.

4/3/5 نظرية التحفيز(Motivation theory)

قدم هذه النظرية العالمان " Marten "و" Marsh"، وأساس هذه النظرية كما ذكر Marsh (2009) يرتكز علي تحفيز الطلبة علي الشغف الأكاديمي، ويري " Marten" أن الشغف الأكاديمي هو جزء من التطورات الاجتماعية والعاطفية، وينطوي علي قدرة الطلبة في مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم، وبأنه بناء مرتبط بعلاقات توافقية إيجابية مثل المثابرة والمشاركة، وبعلاقات سلبية غير توافقية مثل العائق الأدائي وعدم المشاركة، وهما يران إن الطلبة الذين يعانون من ضعف الأداء هؤلاء يحتاجون إلى برامج إرشادية لتحسين مستواهم.

5/3/5 نظرية Roland Viau:

ذكرت Moeller (2013) أن نظريةRoland Viau تفسر الشغف الأكاديمي من خلال الطريقة التي تتكون بها الدافعية نحو الانخراط الأكاديمي، وترى هذه النظرية أن دافعية الطالب نحو الانخراط الأكاديمي تتأثر بثلاثة عوامل: عامل يتعلق بإدراك قيمة وأهمية النشاط، حيث يرتفع مستوى الشغف الأكاديمي كلما أدرك الطالب قيمة وأهمية النشاط ، أما العامل الثاني فهو يتعلق بالإحساس الداخلي لدى الطالب حول قدرته على القيام بالنشاط ، والعامل الثالث يتمثل في قدرة الطالب على التحكم في المثيرات المرتبطة بالنشاط؛ فكلما زادت سيطرة الطالب على المثيرات المؤثرة في النشاط، زاد انخراطه في النشاط .

6/3/5 نظرية الاهتمام

ذكر Keefe et al (2018)أنه كان يعتقد بأن اهتمامات الأفراد محدودة، فعندما يجد فرد اهتمامًا بمجال معين فإنه يكتفي به، لا بالدراسة عن مجالات أخرى تولد لديه اهتمامات جديدة، لكن مع نظرية الاهتمام فإن تطوير الطالب لاهتمام محدد يرتبط بمصلحة الطالب في هذا الاهتمام، وهذا لا يمنع تنمية اهتمامات الطالب في مجالات أخري، هذا ويمكن القول إن نظرية الاهتمام تولد فكرة تهدف أن الاهتمام القوي والعميق لدي الطالب يقوده إلي الشغف الذي بدوره يقوده إلي زيادة الدافعية الداخلية والإلهام المستمر.

7/3/5 نظرية تقرير المصير Deci & Ryan (2000)

ذكرت كل من سارة محمد وإيمان يونس (2023) أن هذه النَّظرية تشير إلى أن الطالب خلال مراحل حياته المختلفة ينخرط في كثير من الأنشطة من أجل إشباع حاجاته النفسية، التي بدورها تمثل أبنية نفسية

أساسية تدفعه نحو النشاط ، وتتأثر الحاجات النفسية بعاملين: الاستقلال الذاتي الذي يمثل حاجة الطالب لمعرفة نفسه، فالطالب يشعر بالارتياح عندما يرى أثرًا ملموسًا وحقيقيًا لأفعاله، عند امتلاكه حرية الاختيار، وتوجيه الذات، والشعور بالسيطرة على النشاط ، أما العامل الثاني فهو الكفاءة الذاتية، التي تتمثل في اعتقاد الطالب حول قدرته على القيام بمهمة ما، فعندما يشعر الطالب بالكفاءة الذاتية من خلال التجارب الناجحة التي يمر بها خلال ممارسته للنشاط، فإنه يطور دافعية ذاتية في المستقبل تجاه الأنشطة المشابهة.

4/5مما سبق تركز النظريات المُستعرضة على فهم الشغف الأكاديمي من خلال عدة زوايا:

1/4/5 طبيعة الشغف: النموذج الثنائي: (2003) ,.Vallerand et al يُصنف الشغف إلى انسجامي (اختياري، مُتحكّم فيه، يُعزّز التوازن و الصحة النفسية) و قهري (إجباري، خارج عن السيطرة، يُسبب التوتر و الصراع)،و يُؤكد على أن الشغف، سواء كان انسجاميًا أو قهريًا، أفضل من عدم وجود شغف على الإطلاق، ونموذج :(2002)Sheldon يُركّز على كيفية دمج النشاط الشغفي مع هوية الطالب. الشغف الانسجامي يُصبح جزءًا من بنية الطالب الذاتية المتكاملة، بينما يُسبب الشغف القهري صراعًا مع جوانب أخرى من حياته.

2/4/5العوامل المؤثرة في الشغف: نظرية التحفيز(Marten&Marsh) تُشدّد على أهمية التحفيز الخارجي و توفير بيئة داعمة لتنمية الشغف الأكاديمي، ونظرية تقرير المصير (:(2000 ,Deci & Ryan تُفسّر الشغف من خلال حاجة الطالب للاستقلالية و الكفاءة، ويشعر الطالب بالشغف عندما يختار دراسته بحرية و يُدرك قدرته على النجاح ،ونظرية الاهتمام: ترى أن الاهتمام هو الخطوة الأولى لتكوين الشغف. يُصبح الاهتمام بمثابة بوابة لاكتشاف مجالات جديدة قد تُثير شغف الطالب.

3/4/5 مكونات الشغف: نظرية الشغف الأكاديمي (2004 ,Perttula) تُقسّم الشغف إلى مكونين معرفي: يُركّز على المعتقدات و الأفكار المتعلقة بالدراسة، وانفعالي: يُركّز على المشاعر المرتبطة بها،ونظرية Roland Viau: تُفسّر الشغف من خلال ثلاثة عوامل: إدراك قيمة النشاط الدراسي، والإحساس بالكفاءة في أدائه، والقدرة على التحكم في العوامل المؤثرة فيه.

مما سبق تُقدم هذه النظريات فهمًا شموليًا للشغف الأكاديمي من خلال تناول طبيعته، ومكوناته، والعوامل المؤثرة فيه. وتُؤكّد جميعها على أهمية الشغف كعامل مُحفّز للتعلم وتحقيق التميز الأكاديمي.

5/5 دافع حب الاستطلاع المعرفي

يُعرف دافع حب الاستطلاع المعرفي بأنه ميل فطري لدى الإنسان نحو استكشاف كل ما هو جديد وغير مألوف. وقد عرفه خبراء علم النفس بعدة طرق، حيث يركز ستيفن وناموس (2003) على دوره في إثارة التفكير وتشجيع البحث عن إجابات للأسئلة المعقدة، بينما يراه بيكون (1999) سمة إيجابية تدفع للتفوق والنجاح من خلال اكتشاف العالم وتوسيع مدارك الإنسان. ويتفق كل من شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) مع هذا الطرح، مؤكدين على أهمية حب الاستطلاع المعرفي كدافع للتقرب من المواقف الجديدة واكتشافها.

ويُصنف دافع حب الاستطلاع المعرفي إلى نوعين أساسيين، هما: حب الاستطلاع المعرفي اللفظي، والذي يتجلى في الرغبة بفهم المواقف الجديدة من خلال اللغة والتواصل، وحب الاستطلاع المعرفي الشكلي، والذي ينصب اهتمامه على الأشكال غير المألوفة ومحاولة فهم طبيعتها.

وتُعد نظرية "برلين" من أبرز النظريات التي سعت لفهم دافع حب الاستطلاع المعرفي، حيث ترى أن هناك مجموعة من المثيرات يمكنها إثارته، مثل الجدة، والدهشة، والتعقيد، وعدم التناسب. كما تقسم هذه النظرية حب الاستطلاع المعرفي إلى نوعين رئيسيين: حب استطلاع معرفي يرتبط بالمعرفة والعمليات العقلية، وحب استطلاع إدراكي يتعلق بالإدراك الحسي. كما تصنف حب الاستطلاع المعرفي وفقًا لمحدودية المثيرات إلى نوعين فرعيين: حب استطلاع نوعي يهتم بدراسة موضوعات محددة، وحب استطلاع متنوع يتجه نحو المواضيع العامة.

ولعل أفضل ما يُلخص أهمية دافع حب الاستطلاع المعرفي دراسة أجريت من قبل أنور عيد (2009) والتي أثبتت إمكانية تنمية هذا الدافع من خلال أنشطة تتسم بالجدة والتحدي، مما يُبرز أهمية توفير بيئة تشجع على التساؤل والاستكشاف لدى الأطفال

1/5/5 بعض النظريات المفسرة لدافع حب الاستطلاع المعرفي

تُعدّدت النظريات التي سعت إلى تفسير دافع حب الاستطلاع المعرفي و بيان آلياته و عوامله المؤثرة. و نستعرض فيما يلي أهم هذه النظريات:

1/1/5/5 نظرية Berlyne Theory

تُعد نظرية Berlyne من أقدم النظريات التي اهتمت بدراسة حب الاستطلاع المعرفي، حيث أشار برلين إلى أن حب الاستطلاع المعرفي هو "الانتباه إلى نماذج مُعقدة"، و أن هناك مجموعة من المثيرات تُثير حب الاستطلاع المعرفي لدي الطالب، منها: الجدة، و الدهشة، و التعقيد، و الصراع، و عدم التناسب، و

عدم الألفة (المغازي، 2000).وينقسم إلي حب استطلاع معرفي (يرتبط بالعمليات المعرفية و المعرفة) و حب استطلاع إدراكي (يرتبط بالإدراك الحسي)،وحب الاستطلاع المعرفي المُتنوع (Diversive Curiosity) (يرتبط بالدراسة العمومية عن المثيرات) (Loewenstein, 1994) إلى حب الاستطلاع المعرفي النوعي (Specific Curiosity)يرتبط بتعميق المعرفة من خلال دراسة مثيرات مُحددة ,Mandel (2007).

2/1/5/5 النظرية المعرفية: تُفسّر هذه النظرية التعلم على أنه عملية استكشاف ذاتي تعتمد على التبصر، و الإدراك، و التنظيم الذاتي، و فهم العلاقات، نتيجة تفاعل القدرات العقلية للإنسان مع المثيرات التعليمية (نبيل فؤاد، 2016).

3/1/5/5 نظرية التوجه المعرفي : تُركّز هذه النظرية على تأثير دافع حب الاستطلاع المعرفي على الجانب المعرفي و تداخلهما (منالعبدا باقازي، 2009). و خلص كريتلر إلى أن دافع حب الاستطلاع المعرفي يُيسّر الوظيفة المعرفية و الجهد العقلي. و حدّد مجموعة من العوامل التي توضح مدى التداخل بين حب الاستطلاع المعرفي و التوجه المعرفي، منها: حب الاستطلاع المعرفي الإدراكي، و حب الاستطلاع المعرفي اليدوي، و حب الاستطلاع المعرفي، و حب الاستطلاع المعرفي للأشياء المُعقدة، و حب الاستطلاع المعرفي لرد الفعل التكيفي.

4/1/5/5 نظرية الإدراك الحسي: تُشير هذه النظرية إلى أن الطفل يستطلع ما يراه ويلفت انتباهه و ما يُدهشه، و كذلك يستطلع الصور الحسية التي يحصل عليها من خلال مستقبلاته الحسية (يوسف قطامي، 2000). و بالتالي فإن العمليات العقلية تقوم بتفسيرها بطرق جديدة و إبداعية، و قد تفيد في تمثيلها و تفسيرها و معالجتها. و يفترض برلين أن دافع حب الاستطلاع المعرفي يُمكن معالجته من جانبين: حب الاستطلاع المعرفي و دافع حب الاستطلاع المعرفي المُتعلق بالإدراك الحسي.

مما سبق يتضح أن دافع حب الاستطلاع المعرفي مفهوم متعدد الأبعاد، و تفسّره العديد من النظريات من زوايا مختلفة:

- التحفيز: تُشير نظرية برلين إلى أن حب الاستطلاع المعرفي ينتج عن الحاجة للتحفيز الفكري والبحث عن المثيرات الجديدة والمعقدة، وتؤكد هذه النظرية على دور العوامل الخارجية (كالجدة والدهشة) في إثارة حب الاستطلاع المعرفي.

- العمليات المعرفية: تركز كل من النظرية المعرفية ونظرية التوجه المعرفي على دور العمليات العقلية في فهم العالم والتعامل مع المعلومات. ترى هذه النظريات أن حب الاستطلاع المعرفي ينبع من رغبة الطالب في فهم الأشياء والظواهر بشكل أعمق، وإزالة الغموض والتناقض.
- الإدراك الحسي: تُفسّر نظرية الإدراك الحسي حب الاستطلاع المعرفي من خلال دور الحواس في جمع المعلومات والتفاعل مع العالم. تُبرز هذه النظرية أهمية الخبرات الحسية في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى الأطفال.

وبشكل عام، يمكن استخلاص النقاط التالية:

- حب الاستطلاع المعرفي سمة إيجابية: ترتبط بالتفوق والنجاح، وتسهم في تعزيز تطور الطفل و توسيع إدراكه .(Picone, 1999)
- حب الاستطلاع المعرفي دافع داخلي: يدفع الطالب نحو البحث عن المعرفة و الشعور بالثقة (عاصم عبد المجيد، 2012).
- حب الاستطلاع المعرفي متعدد الأنواع: ينقسم إلى نوعين أساسيين: اللفظي (يهتم بالكلمات و الأفكار) و الشكلي (يهتم بالأشكال و المحسوسات) (مني الحموي، 2008).
- حب الاستطلاع المعرفي مُركّب: يتضمن جوانب معرفية و إدراكية و وجدانية (أنور عيد، 2009).
- حب الاستطلاع المعرفي قابل للتطور: ينمو و يتطور مع العمر و يتأثر بالظروف البيئية (يوسف قطامي، 2000)

افتراضات الدراسة

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف الاكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد
- لا توجد فروق في حب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد ترجع إلى التخصص (أدبي/علمي)
- لا توجد فروق في حب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد ترجع إلى النوع الاجتماعي(ذكور/أناث)

سادسًا إجراءات الدراسة

1/6 منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، وهو الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافه، ويتيح هذا المنهج وصف ظاهرة الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد كما هي في

الواقع، وتحليل العلاقات بينها وبين حب الاستطلاع المعرفي. يُمكّن هذا المنهج الباحث من جمع البيانات الكمية عبر أدوات مقننة كمقياس الشغف الأكاديمي ، وحب الاستطلاع المعرفي، ومن ثم تحليلها إحصائيًا للكشف عن الارتباطات والفروق ذات الدلالة. كما يسمح بتفسير النتائج في ضوء السياق الاجتماعي والتعليمي للطلاب. يتميز هذا المنهج بقدرته على تقديم صورة شاملة ودقيقة عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي، مما يساعد في فهم الظاهرة بعمق ويوفر أساسًا علميًا لاتخاذ قرارات تربوية مستنيرة لتعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب وحب الاستطلاع المعرفي.

2/6 مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من مجموع طلاب كلية التربية جامعة الوادي الجديد متمثلة بالشعب العلمية والأدبية ذكورًا وإناثًا للعام الدراسي (2023–2024م) والبالغ عددهم للعام المذكور (1843) طالبا وطالبة، موزعين علي (6) شعب في التخصصات العلمية والأدبية والجدول (1) يبين ذلك

جدول (1) مجتمع الدراسة الأصلي موزع بحسب الشعب والنوع

التخصص	اسم الشعبة	عينة الدراسة		المجموع
		ذكور	اناث	
الأدبية	علم نفس	25	131	156
	لغة عربية	30	221	251
	تاريخ	141	238	379
المجموع		196	590	786
العلمية	بيولوجي	25	89	114
	رياضيات	41	32	73
	علوم	45	77	122
المجموع		**111**	**198**	**309**

3/6 عينة الدراسة:

1/3/6 عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من عدد (200) طالب وطالبة ، من طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد ، بمتوسط عمر قدره (19.5 سنة) وانحراف معياري قدره (0.682 سنة) للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2/3/6 عينة الدراسة الأساسية: تكونت من عدد (500) طالب وطالبة ، من طلاب كلية التربية بجامعة الوادي الجديد، بمتوسط عمر قدره (19.4 سنة) وانحراف معياري قدره (0.546 سنة) واشتملت عينة الدراسة علي (500) طالب وطالبة من طلاب الجامعة في العام الدراسي (2023–2024م) بواقع (175) طالبا، و(325) طالبة من كلا التخصصين بمتوسط عمر قدره (20.7سنة)، وانحراف معياري قدره (1.4 سنة) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول (2) يبين ذلك

جدول (2) عينة الدراسة موزعة بحسب الكليات والنوع

التخصص	اسم الشعبة	عينة الدراسة		المجموع
		ذكور	اناث	
الأدبية	علم النفس	17	45	62
	لغة عربية	24	67	91
	تاريخ	84	63	147
المجموع		**125**	**175**	**300**
العلمية	بيولوجي	10	70	80
	رياضيات	25	22	47
	علوم	15	58	73
المجموع		**50**	**150**	**200**
المجموع الكلي		**175**	**325**	**500**

4/6 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد المتمثلة في الآتي:

1/4/6 مقياس الشغف الاكاديمي (إعداد الباحثة): قامت الباحثة ببناء هذا المقياس الذي يعتمد علي العبارات لقياس الشغف الأكاديمي ؛ لندرة المقاييس العربية السابقة – في حدود اطلاعها– التي بنيت علي المواقف لقياس الشغف الأكاديمي ، حيث اطلعت الباحثة علي الأدبيات، والدراسات السابقة، والمقاييس التي أهتمت بالشغف الأكاديمي مثل دراسة أمجد كاظم (2020) ، عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (2020) ، تمارا قاسم (2021) ، فتحي الضبع (2021) ،أسامة أحمد (2022) ، سارة عبد الرزاق وإيمان يونس (2023) ، والهدف من المقياس: وهو قياس مستوى الشغف الأكاديمي لدي طلبة المرحلة الجامعية، وتم تحديد مفهوم الشغف الأكاديمي استنادا الي الإطار النظري المعتمد في ضوء نموذج

Vallerand,et.al (2003) إذ تم تعريف الشغف الأكاديمي بأنه الميل القوي والرغبة الملحة لممارسة الطلاب لأنشطتهم الدراسية المختلفة، مما يجعل الطالب يتمكن من تخصصه ويشارك بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية والمناقشات والندوات، فالطالب الشغوف أكاديميًا يشعر بالرغبة والقرب والالتزام بكل ما يخص تخصصه، ويبذل الجهد للتمكن فيه ويثابر من أجل تحسين أدائه للحصول علي تقديرات دراسية مرتفعة، فشغف الطالب بدراسته يساعده علي الشعور بالرفاهية والسعادة، ويحقق له ذاته فيما لا يتعارض مع بناء شخصيته ومسئولياته تجاه أنشطة حياته الأخرى، وتم تحديد أبعاد المقياس في ضوء النموذج الثنائي للشغف لـ Vallerand ،وتضمن المقياس في صورته النهائية (11 عبارة) موزعة علي بعدين اساسيين ، ويستجيب عليها المفحوص بختيار أحد البدائل من 5 اختيارات ، وجدول (3) يوضع توزيع المواقف علي ابعاد المقياس

جدول(3) توزيع مواقف مقياس الشغف الاكاديمي علي ابعاده

م	البعد	ارقام المواقف
1	القهري أو الاستحواذي	3 ، 6 ،9 ، 11
2	الانسجامي أو المتناغم	1، 2 ،4 ، 5 ، 7، 8 ، 10
المجموع		11

- **تحديد طريقة التصحيح** : لكل عبارة خمس اختيارات ، وعلي المفحوص اختيار احد هذه الخيارات الاستجابة الأعلى تكون الدرجة المقابلة لها (5) ، والاستجابة الثانيةٌ تكون الدرجة المقابلة لها (4)، والاستجابة الثالثة تكون الدرجة المقابلة لها (3) ، والاستجابة الثانية تكون الدرجة المقابلة لها (2) والاستجابة الأقل تكون الدرجة المقابلة لها (1) ، بحيث يكون لكل مفحوص درجة على كل عبارة، ودرجة على كل بُعد، ودرجة على المقياس ككل، بحيث أن أعلى درجة كلية يمكن للمفحوص الحصول عليها على البُعد هي (55 درجة) وأقل درجة (11 درجة).

التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحك (الصدق التلازمي)

تم حساب الصدق التلازمي عن طريق معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الشغف الاكاديمي فداء مد الله الطراونة (2023) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4)

جدول(4) معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الشغف الاكاديمي فداء مد الله الطراونة (2023)

الابعاد	المتناغم	الاستحواذي	الكلي
المتناغم	.904**	0.071	.386**

الاستخواذي	0.103	.923**	.874**
الكلي	.419**	.865**	.934**

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

تشير النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية متنوعة بين أبعاد المقياس الحالي ومقياس الشغف الأكاديمي لفداء مد الله الطراونة (2023). يظهر البعد المتناغم في المقياس الحالي ارتباطًا قويًا جدًا وإيجابيًا مع البعد المتناغم في مقياس الطراونة ($r = 0.904$، $p < 0.01$)، مما يشير إلى تطابق كبير بين المقياسين في قياس هذا البعد. في المقابل، لم يظهر ارتباط دال إحصائيًا بين البعد المتناغم في المقياس الحالي والبعد الاستحواذي في مقياس الطراونة ($r = 0.071$، $p > 0.05$)، مما يؤكد التمايز بين هذين البعدين.

أما بالنسبة للبعد الاستحواذي في المقياس الحالي، فقد أظهر ارتباطًا قويًا جدًا وإيجابيًا مع البعد الاستحواذي في مقياس الطراونة ($r = 0.923$، $p < 0.01$)، مما يدل على اتساق عالٍ بين المقياسين في قياس هذا البعد. وبالمثل، لم يظهر ارتباط دال إحصائيًا بين البعد الاستحواذي في المقياس الحالي والبعد المتناغم في مقياس الطراونة ($r = 0.103$، $p > 0.05$)، مما يؤكد مرة أخرى التمايز بين البعدين.

عند النظر إلى الدرجات الكلية، نجد أن هناك ارتباطًا قويًا جدًا وإيجابيًا بين المقياسين ($r = 0.934$، $p < 0.01$)، مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس الحالي. هذا الارتباط القوي يدعم فكرة أن كلا المقياسين يقيسان بشكل عام نفس المفهوم، وهو الشغف الأكاديمي.

تجدر الإشارة إلى أن الارتباطات بين الأبعاد المتشابهة (المتناغم مع المتناغم، والاستحواذي مع الاستحواذي) كانت أقوى بكثير من الارتباطات بين الأبعاد المختلفة، مما يدعم الصدق التمييزي للمقياس. وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن المقياس الحالي يتمتع بصدق تلازمي وتمييزي جيد عند مقارنته بمقياس الشغف الأكاديمي لفداء مد الله الطراونة (2023).

التحليل العاملي التوكيدي للبنود Confirmatory Factor Analysis :

تم إدخال درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = 200) إلى الإصدار رقم (26) من برنامج (AMOS) الإحصائي؛ لاستخراج مؤشرات المطابقة لهذا النموذج ذو العاملين عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، وللكشف عن مدى جودة تمثيل المفردات التي تشبعت على عومل المقياس كمتغيرات مشاهدة لهذه العوامل للشغف الاكاديمي، وجدول (5) يوضح نتائج أدلة المطابقة لهذا النموذج ثنائي العوامل للشغف الأكاديمي وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على المقياس المستخدم.

جدول (5) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المستخرج وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياس الشغف الاكاديمي المستخدم (ن = 200)

مؤشر حسن المطابقة	قيمة المؤشر	عتبة المؤشر	التفسير	مدي المؤشر		
				سيء	مقبول	جيد
CMINقيمة مربع كا	63.005	--	--			
DFدرجات الحرية	43	--	--			
CMIN/DFمربع كاي المعياري	1.465	بين 1 و 3	جيد	> 5	> 3	> 1
CFIمؤشر حسن المطابقة المقارن	0.981	<0.95	جيد	<0.90	<0.95	>0.95
SRMR	0.044	<0.08	جيد	>0.10	>0.08	<0.08
RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.048	<0.06	جيد	>0.08	>0.06	<0.06
Close-P	0.517	>0.05	جيد	<0.01	<0.05	>0.05
TLI مؤشر تاكر - لويس	0.97	<0.95	جيد	<0.90	<0.95	>0.95

الجدول (5) يعرض مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي. ويمكن تفسير كل مؤشر على حدة كما يلي:

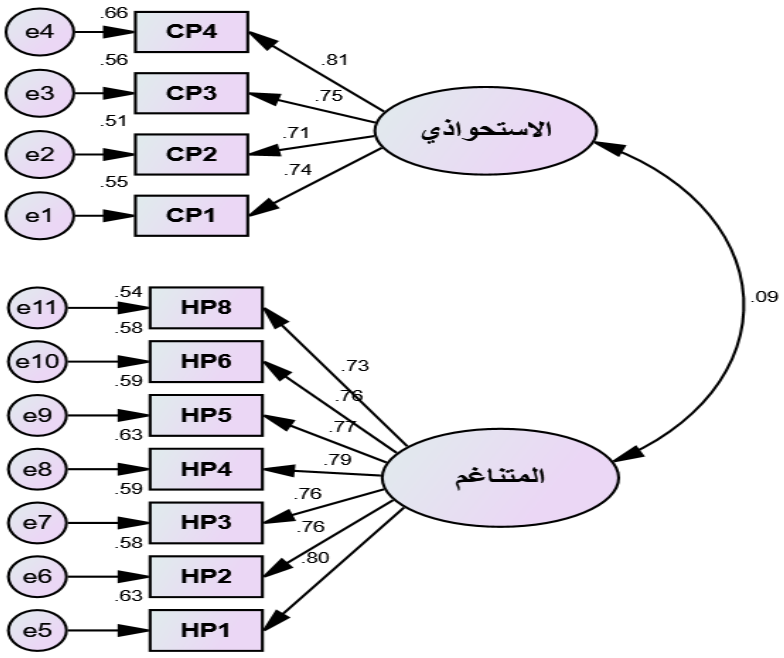
1. مربع كاي المعياري (CMIN/DF): القيمة هي 1.465، وهي تقع ضمن النطاق الجيد (بين 1 و 3). هذا يشير إلى توافق جيد بين النموذج النظري والبيانات الملاحظة.
2. مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI): القيمة هي 0.981، وهي أعلى من 0.95، مما يدل على مطابقة جيدة جدًا للنموذج.
3. الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR): القيمة هي 0.044، وهي أقل من 0.08، مما يشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.
4. الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA): القيمة هي 0.048، وهي أقل من 0.06، مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج.
5. احتمال القرب (P-Close): القيمة هي 0.517، وهي أكبر من 0.05، مما يؤكد على جودة المطابقة.
6. مؤشر تاكر – لويس (TLI): القيمة هي 0.97، وهي أعلى من 0.95، مما يشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

وبالتالي جميع مؤشرات جودة المطابقة تقع ضمن النطاق الجيد أو الممتاز وفقًا للمعايير المقبولة في الأدبيات الإحصائية. هذا يشير إلى أن النموذج المقترح للشغف الأكاديمي يتطابق بشكل جيد جدًا مع البيانات الملاحظة من عينة الدراسة.

ومن هنا فان النموذج يظهر:

1. توافقًا جيدًا بين البنية النظرية المفترضة للشغف الأكاديمي والبيانات الفعلية.
2. صحة البناء العاملي للمقياس، مما يعزز الثقة في صلاحيته لقياس الشغف الأكاديمي.
3. أن المقياس يقيس بدقة البنية الكامنة للشغف الأكاديمي كما تم تصوره نظريًا.

في ضوء هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن الاعتماد عليه في قياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. هذه النتائج تدعم استخدام المقياس في الدراسات المستقبلية وتعزز الثقة في النتائج التي سيتم الحصول عليها باستخدامه. والشكل (1) يمثل النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي



CMIN 63.005, DF 43, P .025, CMINDF 1.465, CFI .981, TLI .976, RMSEA .048

شكل (1) يوضح النموذج المستخرج بالتحليل العاملي التوكيدي وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياس الشغف الاكاديمي

والجدول (6) يوضح التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى ، المرتبطة بها، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية، كل بعد من أبعاد المقياس

جدول(6) التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى ، المرتبطة بها، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية لعبارات مقياس الشغف الاكاديمي

العامل الكامن	رقم العبارة	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوي الدلالة	التشبعات المعيارية
الاستحواذي	1	1			0.01	0.739
	2	0.991	0.108	9.178	0.01	0.711
	3	0.999	0.104	9.609	0.01	0.748
	4	1.121	0.11	10.214	0.01	0.815
المتناغم	1	1			0.01	0.796
	2	1.023	0.089	11.545	0.01	0.761
	3	1.008	0.087	11.628	0.01	0.765
	4	1.01	0.083	12.164	0.01	0.793
	5	0.979	0.084	11.63	0.01	0.765
	6	0.966	0.084	11.534	0.01	0.76
	7	0.964	0.087	11.031	0.01	0.733

تكشف نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي الموضحه في الجدول (6) عن وجود بنيتين عامليتين واضحتين: الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم. هذه النتيجة تتوافق بشكل جيد مع النظرية الثنائية للشغف، مما يعزز الصدق البنائي للمقياس.

العامل الأول، الشغف الاستحواذي، يتكون من أربع عبارات تتمتع بتشبعات معيارية مرتفعة تتراوح بين 0.711 و 0.815. هذه القيم المرتفعة تشير إلى ارتباط قوي بين العبارات والعامل الكامن. العبارة الرابعة في هذا البعد تبرز بأعلى تشبع (0.815)، مما يجعلها الأكثر تمثيلاً للشغف الاستحواذي في المقياس.

أما العامل الثاني، الشغف المتناغم، فيتألف من سبع عبارات ذات تشبعات معيارية قوية تتراوح بين 0.733 و 0.796. هذه القيم تؤكد أيضًا على الارتباط القوي بين العبارات وبعدها الكامن. العبارة الأولى في هذا البعد تسجل أعلى تشبع (0.796)، تليها مباشرة العبارة الرابعة (0.793)، مما يشير إلى أنهما الأكثر تمثيلاً للشغف المتناغم.

من الملاحظ أن جميع التشبعات في كلا البعدين دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، كما يتضح من قيم النسبة الحرجة التي تتجاوز بكثير القيمة الحرجة 1.96. هذا يؤكد الأهمية الإحصائية لكل عبارة في قياس البعد الذي تنتمي إليه.

ووجود عاملين منفصلين بتشبعات قوية يؤكد التمايز بين الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم، مما يدعم الإطار النظري للمقياس ويعزز صلاحيته في قياس هذين النوعين من الشغف الأكاديمي.

في ضوء هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن مقياس الشغف الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن الاعتماد عليه كأداة موثوقة لقياس الشغف الأكاديمي بأبعاده الاستحواذية والمتناغمة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. هذه النتائج تدعم استخدام المقياس في الدراسات المستقبلية وتعزز الثقة في النتائج التي سيتم الحصول عليها باستخدامه في سياق الدراسة التربوي والنفسي.

1- مؤشرات الثبات المركب Composite reliability coefficients(CR) ، والصدق التقاربي والتمايزي Discriminant Validity - Convergent validity

يشير الثبات المركب**(CR)** الي الاتساق الداخلي للمقياس، بينما يشير الصدق التقاربي الي تقارب مكونات المقياس ويتم قياسه بواسطة متوسط التباين المستخرج **(AVE)** ويجب أن يتعدى 0.5، بينما يوضح الصدق التمايزي مدي اختلاف العبارات التي تقيس كل بعد أو كل متغير عن المتغيرات الأخرى . ويُقاس بواسطة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج**(AVE)**، ويجب أن يكون الجذر التربيعي لـ **(AVE)** لكل بعد أكبر من ارتباطه بالأبعاد الأخرى، وذلك وفقا لمحك فورنل لاركر **Larcker Fornell – Creterion** ، والذي قدمه Hair et. al. (2014)

بالاعتماد على نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب كلا من الثبات المركب والصدق التقاربي والتمايزي ويتضح ذلك من الجدول (7) التالي:

جدول (7) مؤشرات الثبات المركب والصدق التقاربي والتمايزي

العوامل	CR	AVE	Max R(H)	الاستحواذي	المتناغم
الاستحواذي	0.84	0.569	0.845		0.768
المتناغم	0.909	0.589	0.91	0.093	

يعرض الجدول (7) مؤشرات الثبات المركب والصدق التقاربي والتمايزي لمقياس الشغف الأكاديمي، مقدمًا دليلاً إضافيًا على جودة المقياس وصلاحيته.

فيما يتعلق بالثبات المركب (CR)، نجد أن كلا البعدين يتمتع بقيم مرتفعة تتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.7). البعد الاستحواذي يسجل قيمة 0.84، بينما يحقق البعد المتناغم قيمة أعلى تبلغ 0.909. هذه القيم المرتفعة تشير إلى اتساق داخلي قوي لكل بعد، مما يعزز الثقة في موثوقية المقياس. أما فيما يخص الصدق التقاربي، والذي يقاس بمتوسط التباين المستخلص (AVE)، فنلاحظ أن كلا البعدين يتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.5). البعد الاستحواذي يسجل قيمة 0.569، والبعد المتناغم 0.589. هذه النتائج تؤكد أن العبارات في كل بعد تتقارب بشكل جيد لقياس المفهوم الكامن الذي تمثله.

الصدق التمايزي بين البعدين يتضح من خلال القيمة المنخفضة (0.093) للارتباط بينهما، التي تقع أسفل الجذر التربيعي لـ (0.768) AVE للبعد الاستحواذي). هذا يشير إلى أن البعدين متمايزان بشكل كافٍ، وأن كل منهما يقيس جانبًا مختلفًا من الشغف الأكاديمي.

قيم Max R(H) المرتفعة (0.845 للبعد الاستحواذي و0.91 للبعد المتناغم) تؤكد على الموثوقية العالية للمقياس، وتشير إلى أن المقياس يحقق أقصى درجات الثبات الممكنة.

في ضوء هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن مقياس الشغف الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية ممتازة من حيث الثبات والصدق. البعدان (الاستحواذي والمتناغم) يظهران اتساقًا داخليًا قويًا، وصدقًا تقاربيًا مرضيًا، مع تمايز واضح بينهما. هذه الخصائص تجعل المقياس أداة موثوقة وصالحة لقياس الشغف الأكاديمي في سياق الدراسة التربوي، وتدعم استخدامه في الدراسات المستقبلية المتعلقة بالشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

2- **الاتساق الداخلي عن طريق معاملات ألفا لكرونباخ:**

تم حساب معامل **ألفا** لكرونباخ Cronbach-Alpha لكل بعد من أبعاد المقياس ، وفي كل مرة يتم حذف درجات احدي العبارات من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة ، واسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة حيث وجد أن معامل ثبات **ألفا** لكرونباخ (في حاله حذف درجة العبارة من البعد الفرعي الذى تنتمي إليه العبارة) أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الفرعي الذى تنتمي إليه المفردة، أي أن تدخل عبارات كل بُعد فرعي لا يؤدي الي انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذي تنتمي إليه ، وهذا يشير إلي أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبعد الذي تقيسه ، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل عبارة من عبارات المقياس بعد حذف إحدى العبارات ، وتتضح النتائج فيما يلي:

جدول (8) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا بعد حذف درجة العبارة

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
1	21.77	25.598	0.542	0.895	1	13.22	3.004	0.695	0.699
2	22.23	24.218	0.583	0.892	2	13.10	3.142	0.563	0.755
3	21.89	23.379	0.714	0.877	3	13.21	2.689	0.590	0.746
4	22.02	21.754	0.774	0.869	4	13.28	2.806	0.576	0.751
5	21.80	23.611	0.745	0.875	معامل الفا لكرونباخ للبعد الاستحواذي				0789
6	22.22	22.223	0.749	0.873	معامل الفا لكرونباخ للمقياس ككل				0.830
7	22.26	21.480	0.770	0.870					
معامل ألفا لكرونباخ للبعد المتناغم				0.895					

يتضح من الجدول ما يلي:

1. الثبات العام للمقياس: معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ 0.830، وهذا يشير إلى مستوى جيد جدًا من الثبات الداخلي للمقياس بشكل عام. هذه القيمة تتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.70) بشكل كبير، مما يدل على اتساق داخلي قوي بين جميع عبارات المقياس.
2. ثبات الأبعاد الفرعية: البعد المتناغم: حقق معامل ألفا كرونباخ قيمة 0.895، وهي قيمة ممتازة تشير إلى ثبات داخلي عالٍ جدًا لهذا البعد. البعد الاستحواذي: سجل معامل ألفا كرونباخ قيمة 0.789، وهي أيضًا قيمة جيدة تتجاوز الحد الأدنى المقبول، مما يدل على ثبات داخلي جيد لهذا البعد.
3. **تحليل العبارات:**

أ- البعد المتناغم:

- جميع العبارات في هذا البعد تظهر ارتباطات مصححة قوية مع الدرجة الكلية للبعد (تتراوح بين 0.542 و 0.774).
- حذف أي عبارة من هذا البعد لا يؤدي إلى زيادة معامل ألفا للبعد، مما يشير إلى أن جميع العبارات تسهم بشكل إيجابي في ثبات البعد.
- العبارة رقم 4 تظهر أعلى ارتباط مصحح (0.774) وأقل معامل ألفا عند حذفها (0.869)، مما يشير إلى أنها الأكثر أهمية في هذا البعد.

ب- البعد الاستحواذي:

- جميع العبارات في هذا البعد تظهر ارتباطات مصححة جيدة مع الدرجة الكلية للبعد (تتراوح بين 0.563 و 0.695).
- العبارة رقم 1 تظهر أعلى ارتباط مصحح (0.695) وأقل معامل ألفا عند حذفها (0.699)، مما يشير إلى أنها الأكثر أهمية في هذا البعد.

هذه النتائج تؤكد أن المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي، سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى الأبعاد الفرعية. معظم العبارات تسهم بشكل إيجابي في ثبات المقياس، مع وجود بعض التفاوت في قوة مساهمة كل عبارة. هذا يدعم صلاحية المقياس للاستخدام في قياس الشغف الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

3- **الثبات عن طريق معاملات ماكدونلذ أوميجاω McDonald's :**

قامت الباحثة ايضا بحساب معاملات الثبات لكل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس عن طريق استخدام معامل ثبات ماكدونلذ أوميجا **McDonald's ω** ، م معامل ماكدونلد أوميجا هو أحد المؤشرات

الحديثة والقوية لتقييم ثبات المقاييس النفسية والتربوية. يعد هذا المعامل بديلًا أكثر دقة لمعامل ألفا كرونباخ التقليدي، خاصة عندما لا تتحقق افتراضات تساوي تباينات العبارات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9)

جدول (9) معاملات ماكدونلذ أوميجا McDonald's ω لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الاستحواذي	المتناغم	المقياس ككل
ماكدونلذ أوميجا McDonald's ω	0.84	0.909	0.823

يتضح من الجدول رقم(9) ما يلي:

1. بالنسبة للبعد الاستحواذي، نجد أن قيمة معامل أوميجا تبلغ 0.840. هذه القيمة مرتفعة وتشير إلى ثبات داخلي قوي لهذا البعد. وهذا يعني أن العبارات التي تقيس الشغف الاستحواذي تتسق بشكل جيد مع بعضها البعض وتقيس المفهوم نفسه بموثوقية عالية.
2. أما البعد المتناغم، فيسجل قيمة أعلى لمعامل أوميجا تصل إلى 0.909. هذه القيمة المرتفعة جدًا تدل على اتساق داخلي ممتاز لهذا البعد. وهذا يشير إلى أن العبارات التي تقيس الشغف المتناغم تتماسك بشكل قوي وتقدم قياسًا موثوقًا للغاية لهذا الجانب من الشغف الأكاديمي.
3. بالنسبة للمقياس ككل، نجد أن قيمة معامل أوميجا تبلغ 0.823. هذه القيمة، رغم أنها أقل قليلًا من قيم البعدين منفردين، إلا أنها لا تزال مرتفعة وتشير إلى ثبات جيد للمقياس بشكل عام. وهذا يدل على أن المقياس ككل يقدم قياسًا متسقًا وموثوقًا للشغف الأكاديمي.
4. من الملاحظ أن جميع قيم معامل أوميجا تتجاوز 0.8، وهو ما يعتبر مؤشرًا على ثبات ممتاز وفقًا للمعايير المتعارف عليها في البحوث النفسية والتربوية.

في ضوء هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن مقياس الشغف الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الثبات، سواء على مستوى الأبعاد الفرعية أو المقياس ككل. هذا يعزز الثقة في استخدام هذا المقياس لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، ويدعم صلاحيته للاستخدام في البحوث والدراسات المستقبلية في هذا المجال.

6/مقياس حب الاستطلاع المعرفي (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس: وهو قياس حب الاستطلاع المعرفي لدي كلية التربية بالوادي الجديد ،وتمت صياغة كل عبارة في ضوء تعريف حب الاستطلاع المعرفي وخصائصه ، فتضمن المقياس في صورته النهائية (25عبارة) وتم التصحيح حسب تدريج ليكرت الخماسي ، وعلي المفحوص اختيار أحد هذه الخيارات الاستجابة الأعلى(موافق بشدة) تكون الدرجة المقابلة لها (5) ، والاستجابة الثانيةٌ (موافق) تكون

الدرجة المقابلة لها (4)، والاستجابة الثالثة (محايد) الدرجة المقابلة لها (3) ، والاستجابة الرابعة (غير موافق) الدرجة المقابلة لها (2) ، والاستجابة الأقل (غير موافق بشدة) الدرجة المقابلة لها (1) ، بحيث يكون لكل مفحوص درجة على كل عبارة، ودرجة على المقياس ككل، بحيث أن أعلى درجة كلية يمكن للمفحوص الحصول عليها على المقياس هي (125 درجة) وأقل درجة علي المقياس (25 درجة)

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

1- التحليل العاملي التوكيدي للبنود Confirmatory Factor Analysis :

تم إدخال درجات أفراد العينة الاستطلاعية إلى برنامج (R) الإحصائي واستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Square Parameter estimation (WLSMV) ، لاستخراج مؤشرات المطابقة للنموذج أحادي البعد عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، وللكشف عن مدى جودة تمثيل المفردات التي تشبعت على عومل المقياس كمتغيرات مشاهدة لهذا العامل لدى عينة الدراسة ، وجدول (10) يوضح نتائج أدلة المطابقة لهذا النموذج أحادي العامل وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على المقياس المستخدم.

جدول (10) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المستخرج وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي

مؤشر حسن المطابقة	قيمة المؤشر	عتبة المؤشر	التفسير	مدي المؤشر		
				سيء	مقبول	جيد
CMINقيمة مربع كا	297.576	--	--			
DFدرجات الحرية	275	--	--			
value-p	0.167					
CMIN/DFمربع كاي المعياري	1.082	بين 1 و 3	جيد	> 5	> 3	> 1
GFI	0.967	>0.95	جيد	<0.90	<0.95	>0.95
NFI	0.945	<0.95	مقبول	<0.90	<0.95	>0.95
CFIمؤشر حسن المطابقة المقارن	0.996	>0.95	جيد	<0.90	<0.95	>0.95
RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.02	<0.06	جيد	>0.08	>0.06	<0.06
SRMR	0.073	<0.08	جيد	>0.10	>0.08	<0.08
TLI مؤشر تاكر – لويس	0.995	>0.95	جيد	<0.90	<0.95	>0.95

بناءً على النتائج المقدمة في الجدول (10)، يمكن تفسير مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المستخرج وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي كما يلي:

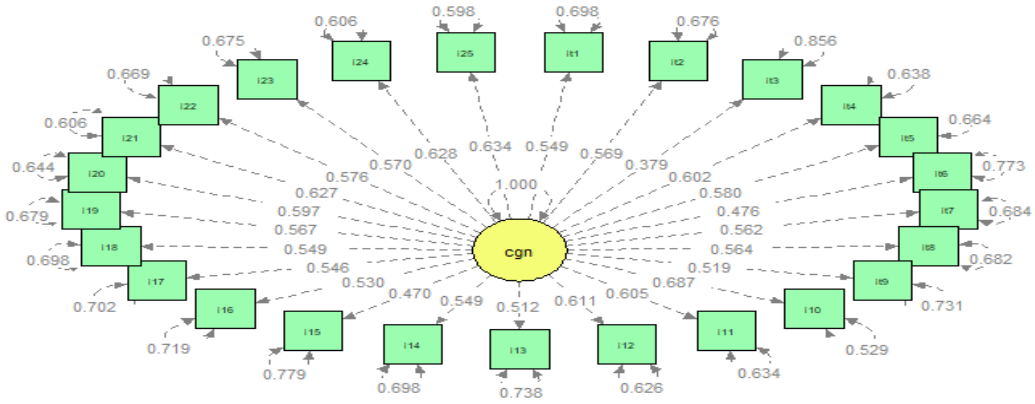
تشير النتائج إلى أن النموذج المقترح يتمتع بجودة مطابقة عالية مع البيانات المُجمعة. هذا الاستنتاج مدعوم بقيمة مربع كاي المعياري (CMIN/DF) البالغة 1.082، والتي تقع ضمن النطاق المثالي بين 1 و3، مما يدل على تطابق ممتاز بين النموذج النظري والبيانات الملحوظة. كما أن قيمة الاحتمالية-p (value)البالغة 0.167، وهي أكبر من 0.05، تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النموذج المفترض والبيانات الواقعية.

علاوة على ذلك، تعزز المؤشرات الأخرى هذا الاستنتاج. فمؤشر جودة المطابقة (GFI) بقيمة 0.967، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) بقيمة 0.996، ومؤشر تاكر–لويس (TLI) بقيمة 0.995، جميعها تتجاوز العتبة المطلوبة البالغة 0.95، مما يشير إلى تطابق ممتاز للنموذج. هذه المؤشرات تدل على أن النموذج المقترح يفسر نسبة كبيرة من التباين والتغاير في البيانات.

من ناحية أخرى، يوفر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) بقيمة 0.02 والجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) بقيمة 0.073 دليلاً إضافيًا على جودة المطابقة. هذه القيم تقع ضمن النطاق "الجيد"، مما يشير إلى أن النموذج يتمتع بدقة عالية في تمثيل البيانات الواقعية.

الملاحظة الوحيدة التي تستحق الاهتمام هي مؤشر المطابقة المعياري (NFI) بقيمة 0.945، والذي يقع في النطاق "المقبول" بدلاً من "الجيد". ومع ذلك، فإن هذه القيمة قريبة جدًا من العتبة المطلوبة (0.95) للتصنيف "الجيد"، وبالنظر إلى القيم الممتازة للمؤشرات الأخرى، فإن هذا لا يقلل بشكل كبير من الجودة الإجمالية للنموذج.

تشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن النموذج المستخرج لمقياس حب الاستطلاع المعرفي يتمتع بصلاحية بناء قوية. فهو يعكس بدقة البنية الكامنة للمفهوم المدروس، ويوفر تمثيلاً موثوقًا للعلاقات بين المتغيرات المقاسة. هذا يعزز الثقة في صحة النتائج المستخلصة من هذا المقياس ويدعم استخدامه في البحوث المستقبلية المتعلقة بحب الاستطلاع المعرفي.، وشكل (2) يوضح النموذج المستخرج بالتحليل العاملي التوكيدي وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة الدراسة



شكل (2) يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة الدراسة

يتضح من الشكل (2) أن هناك عامل واحد تتشبع عليها عبارات مقياس حب الاستطلاع المعرفي ، والجدول (11) يوضح التشبعات المعيارية ، وقيم الخطأ المعيارى ، المرتبطة بها، النسبة الحرجة، ومستوي الدلالة ، وحدود فترات الثقة

جدول (11) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي

رقم العبارة	التقديرات المعيارية	الخطأ	القيمة الحرجة	مستوي الدلالة	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
item1	0.549	0.046	11.827	0	0.458	0.64
item2	0.569	0.052	10.963	0	0.467	0.67
item3	0.379	0.053	7.215	0	0.276	0.483
item4	0.602	0.043	13.889	0	0.517	0.687
item5	0.58	0.048	12.057	0	0.486	0.674
item6	0.476	0.054	8.749	0	0.37	0.583
item7	0.562	0.047	11.894	0	0.47	0.655
item8	0.564	0.047	11.975	0	0.471	0.656
item9	0.519	0.05	10.386	0	0.421	0.616
item10	0.687	0.044	15.747	0	0.601	0.772
item11	0.605	0.046	13.095	0	0.515	0.696
item12	0.611	0.043	14.299	0	0.528	0.695
item13	0.512	0.041	12.401	0	0.431	0.593
item14	0.549	0.043	12.703	0	0.465	0.634
item15	0.47	0.049	9.501	0	0.373	0.567
item16	0.53	0.052	10.209	0	0.429	0.632
item17	0.546	0.047	11.681	0	0.455	0.638
item18	0.549	0.048	11.41	0	0.455	0.644
item19	0.567	0.045	12.66	0	0.479	0.654

item20	0.597	0.044	13.633	0	0.511	0.683
item21	0.627	0.05	12.582	0	0.53	0.725
item22	0.576	0.049	11.798	0	0.48	0.671
item23	0.57	0.051	11.202	0	0.471	0.67
item24	0.628	0.044	14.189	0	0.541	0.715
item25	0.634	0.046	13.686	0	0.543	0.725

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن جميع فقرات مقياس حب الاستطلاع المعرفي تتمتع بتشبعات (تقديرات معيارية) مقبولة إلى جيدة على العامل الكامن. تتراوح هذه التشبعات بين 0.379 (للفقرة 3) و 0.687 (للفقرة 10)، مما يدل على أن جميع الفقرات تساهم بشكل إيجابي في قياس المفهوم الأساسي لحب الاستطلاع المعرفي.

جميع التقديرات المعيارية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من 0.001 (كما يتضح من قيم مستوى الدلالة البالغة 0 لجميع الفقرات). هذا يؤكد أن كل فقرة تسهم بشكل كبير وذي معنى في النموذج الكلي لحب الاستطلاع المعرفي.

القيم الحرجة لجميع الفقرات تتجاوز 1.96، وهو الحد الأدنى المطلوب للدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05. في الواقع، تتراوح القيم الحرجة بين 7.215 (للفقرة 3) و 15.747 (للفقرة 10)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تساهم بشكل قوي في النموذج.

فترات الثقة لجميع التقديرات المعيارية لا تتضمن الصفر، مما يؤكد أيضًا على الدلالة الإحصائية لهذه التقديرات. هذا يعني أن كل فقرة تسهم بشكل إيجابي وموثوق في قياس حب الاستطلاع المعرفي.

معظم الفقرات تتمتع بتشبعات تتجاوز 0.5، وهو الحد الأدنى المقبول عادة في التحليل العاملي. الفقرات التي تقل تشبعاتها عن 0.5 (مثل الفقرات 3 و 6 و 15) قد تحتاج إلى مراجعة أو إعادة صياغة لتحسين ارتباطها بالمفهوم الأساسي.

الفقرات ذات التشبعات الأعلى (مثل الفقرات 10 و 25 و 24 و 21) قد تعد مؤشرات قوية بشكل خاص لحب الاستطلاع المعرفي، وقد تكون مفيدة بشكل خاص في النسخ المختصرة من المقياس إذا كانت هناك حاجة لذلك في المستقبل.

في المجمل، تشير هذه النتائج إلى أن مقياس حب الاستطلاع المعرفي يتمتع ببنية عاملية قوية ومتماسكة. جميع الفقرات تسهم بشكل إيجابي وذي دلالة إحصائية في قياس المفهوم الأساسي، مما يدعم صلاحية

البناء للمقياس. ومع ذلك، قد يكون هناك مجال لتحسين بعض الفقرات ذات التشبعات الأقل نسبيًا لزيادة قوة المقياس بشكل عام.

هذه النتائج، إلى جانب مؤشرات جودة المطابقة التي تم تحليلها سابقًا، توفر دعمًا قويًا لصلاحية وموثوقية مقياس حب الاستطلاع المعرفي، مما يجعله أداة قيمة للباحثين والممارسين المهتمين بدراسة هذا المفهوم.

2- **مؤشرات الثبات المركب (البنائي) Composite reliability coefficients(CR)**

يشير الثبات المركب**(CR)** الي الاتساق الداخلي للمقياس ، ويعرف أنه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية الي التباين في الدرجة الكلية (Kline, 2015) ، قيمة معامل الثبات المركب تتراوح عادة بين(0 و1)، حيث تشير القيم القريبة من (1) إلى ثبات عالي أو دقة في القياسات

بالاعتماد علي نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب الثبات المركب للمقياس وقد بلغ (0.919)

تشير نتيجة الثبات المركب (CR) البالغة 0.919 لمقياس حب الاستطلاع المعرفي إلى مستوى ممتاز من الاتساق الداخلي والموثوقية. هذه القيمة، التي تقترب بشدة من الحد الأقصى 1، تدل على أن حوالي 91.9% من التباين في درجات المقياس يمكن أن يُعزى إلى المفهوم الكامن نفسه، وليس إلى أخطاء القياس. وهذا يعني أن فقرات المقياس تعمل بشكل متناغم وفعال لقياس مفهوم حب الاستطلاع المعرفي، مما يؤكد دقة المقياس العالية واتساقه عبر التطبيقات المختلفة. هذه النتيجة الممتازة تعزز الثقة في المقياس كأداة قياس موثوقة، وتدعم صلاحية بنائه، مما يجعله مناسبًا بشكل كبير للاستخدام في البحوث والتطبيقات العملية المتعلقة بدراسة حب الاستطلاع المعرفي.

3- **الثبات عن طريق معاملات ألفا لكرونباخ:**

تم حساب معامل **ألفا** لكرونباخ Cronbach-Alpha للمقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجات احدي العبارات من الدرجة الكلية ، واسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة حيث وجد ان معامل ثبات الفا لكرونباخ (في حاله حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذى تنتمي اليه المفردة) أقل من أو يساوى معامل ألفا للمقياس، أي أن تدخل العبارات لا يؤدي الي انخفاض معامل الثبات ، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس ، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل عبارة من عبارات المقياس بعد حذف إحدى العبارات ، والجدول (12) يوضح هذه النتيجة

جدول (12) المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح ومعامل ألفا بعد حذف درجة العبارة

العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا

1	83.88	204.357	0.512	0.914	14	83.94	203.846	0.525	0.914
2	83.94	205.062	0.538	0.914	15	84.11	203.686	0.447	0.916
3	84.31	204.828	0.367	0.918	16	83.81	204.758	0.518	0.914
4	83.76	203.975	0.566	0.913	17	83.98	204.135	0.520	0.914
5	83.91	204.213	0.552	0.914	18	84.14	203.776	0.530	0.914
6	84.35	204.239	0.465	0.915	19	83.85	204.028	0.537	0.914
7	83.84	204.118	0.526	0.914	20	83.75	204.030	0.566	0.913
8	83.68	204.691	0.527	0.914	21	84.07	203.553	0.610	0.913
9	84.03	204.482	0.490	0.915	22	84.06	204.298	0.555	0.913
10	84.09	202.681	0.650	0.912	23	84.20	203.729	0.551	0.914
11	84.46	201.888	0.598	0.913	24	83.88	203.634	0.597	0.913
12	83.82	204.212	0.581	0.913	25	83.83	204.373	0.604	0.913
13	83.99	201.804	0.495	0.915	معامل الفا لكرونباخ للمقياس ككل				0.917

تشير نتائج تحليل الثبات لمقياس حب الاستطلاع المعرفي الموضحة في الجدول (12) إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي والموثوقية. معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ 0.917، وهو يعد ممتازًا ويدل على ترابط قوي بين فقرات المقياس. جميع الفقرات تسهم بشكل إيجابي في ثبات المقياس، حيث تتراوح قيم معامل ألفا بعد حذف كل فقرة بين 0.912 و 0.918، وهي قيم قريبة جدًا من معامل ألفا الكلي. هذا يشير إلى أن جميع الفقرات ضرورية وتساهم في قوة المقياس، دون وجود فقرات تضعف من ثباته بشكل ملحوظ.

معاملات الارتباط المصححة للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 0.367 (للفقرة 3) و 0.650 (للفقرة 10)، مما يدل على أن جميع الفقرات ترتبط بشكل جيد مع المفهوم الكلي الذي يقيسه المقياس. معظم الفقرات لديها معاملات ارتباط تتجاوز 0.5، وهو ما يعتبر قويًا، مما يؤكد أن الفقرات تقيس بشكل فعال مفهوم حب الاستطلاع المعرفي.

المتوسطات والتباينات للفقرات تظهر توزيعًا متوازنًا نسبيًا عبر المقياس، مما يشير إلى أن الفقرات تغطي نطاقًا جيدًا من السمة المقاسة. هذا التوزيع يسهم في قدرة المقياس على التمييز بين مستويات مختلفة من حب الاستطلاع المعرفي لدى المستجيبين.

في المجمل، تؤكد هذه النتائج على الجودة السيكومترية العالية لمقياس حب الاستطلاع المعرفي. فهو يتمتع بثبات داخلي ممتاز، وفقرات متماسكة تساهم جميعها في قياس المفهوم المستهدف. هذه الخصائص تجعل المقياس أداة موثوقة وصالحة للاستخدام في البحوث والتطبيقات العملية المتعلقة بدراسة حب الاستطلاع المعرفي.

4- **الثبات عن طريق معاملات أوميجاω :** قام الباحث أيضا بحساب معاملات الثبات عن طريق استخدام معاملات ثبات أوميجا ω ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13)

جدول (13) معاملات ثبات أوميجا ω لمقياس حب الاستطلاع المعرفي

أوميجا ω	Omega Hierarchical	Omega H asymptotic	Omega Total
معامل الثبات	0.70	0.75	0.93

تشير نتائج معاملات ثبات أوميجا (ω) لمقياس حب الاستطلاع المعرفي الموضحة في الجدول (13) إلى مستويات عالية من الموثوقية والاتساق الداخلي للمقياس. معامل أوميجا الهرمي (Omega Hierarchical) بلغ 0.70، وهو ما يعتبر قيمة جيدة تشير إلى وجود عامل عام قوي يفسر نسبة كبيرة من التباين في درجات المقياس. هذا يدعم فكرة أن المقياس يقيس بشكل فعال مفهومًا موحدًا لحب الاستطلاع المعرفي.

معامل أوميجا الهرمي المتقارب (Omega H asymptotic) بلغ 0.75، وهو أعلى قليلاً من المعامل الهرمي العادي. هذه القيمة تشير إلى أن المقياس يحافظ على ثباته واتساقه حتى مع زيادة حجم العينة، مما يعزز الثقة في استقرار المقياس وقابليته للتعميم على مجتمعات أكبر.

أما معامل أوميجا الكلي(Omega Total) ، والذي بلغ 0.93، فهو يمثل تقديرًا شاملاً لثبات المقياس، آخذًا في الاعتبار جميع مصادر التباين المشترك بين الفقرات. هذه القيمة الممتازة تؤكد على الاتساق الداخلي القوي للمقياس ككل، وتشير إلى أن الفقرات تعمل معًا بشكل متناغم لقياس مفهوم حب الاستطلاع المعرفي.

هذه النتائج، مجتمعة، توفر دليلاً قويًا على الثبات الممتاز لمقياس حب الاستطلاع المعرفي. فهي تدعم وجود بنية عاملية قوية وموحدة للمقياس، مع الحفاظ على قدر كافٍ من التمايز بين الأبعاد الفرعية. هذا يجعل المقياس أداة موثوقة وصالحة للاستخدام في البحوث والتطبيقات العملية، حيث يمكن الاعتماد على نتائجه بدرجة عالية من الثقة في قياس وتقييم حب الاستطلاع المعرفي لدى الأفراد.

نتائج الدراسة

للتحقق من الفرض الأول الذي نص علي "لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الشغف الاكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد"

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وجاءت نتائجه كما يوضحها الجدول (14)

جدول(14) نتائج ارتباط معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الشغف الاكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي

البعد	الانهزامي	الانسجامي	الشغف الاكاديمي ككل
حب الاستطلاع المعرفي	.179**	.308**	.349**
مستوي الدلالة	0.01	0.01	0.01

تشير نتائج تحليل الارتباط باستخدام معامل بيرسون الموضحة في الجدول رقم(14) إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، مما يدحض الفرض الصفري الأصلي. العلاقة الإجمالية بين الشغف الأكاديمي ككل وحب الاستطلاع المعرفي هي الأقوى، بمعامل ارتباط قدره 0.349، وهي دالة عند مستوى 0.01. كما أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا ودالًا بين البعدين الفرعيين للشغف الأكاديمي وحب الاستطلاع المعرفي، حيث كان الارتباط مع البعد الانسجامي (0.308) أقوى من الارتباط مع البعد الانهزامي (0.179)، وكلاهما دال عند مستوى 0.01. هذه النتائج تشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الشغف الأكاديمي، خاصة في جانبه الانسجامي، يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من حب الاستطلاع المعرفي. هذه العلاقة الإيجابية تسلط الضوء على الارتباط الوثيق بين الدافع الأكاديمي والفضول المعرفي، مما قد يكون له آثار مهمة على الممارسات التعليمية وتطوير استراتيجيات لتعزيز التعلم والنمو الأكاديمي.

للتحقق من الفرض الثاني الذي نص علي لا توجد فروق في حب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد ترجع إلى التخصص (أدبي/علمي) تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples Test لحساب دلالة – الفروق بين متوسطات درجات التخصصين الأدبي والعلمي من أفراد عينة الدراسة في حب الاستطلاع المعرفي. ويوضح جدول (15) نتائج ذلك.

جدول (15) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التخصصين العلمي والأدبي من أفراد – عينة الدراسة في حب الاستطلاع المعرفي

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
حب الاستطلاع المعرفيي المعرفي	أدبي	300	78.56	11.236	-17.612
	علمي	200	94.10	6.649	دالة احصائيا عند مستوي دلالة 0.01

تكشف نتائج اختبار الفرض الثاني الموضحة في الجدول (15) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي بين طلبة التخصصات الأدبية والعلمية في كلية التربية بالوادي الجديد. هذه

الفروق، التي تتجلى في قيمة "ت" البالغة –17.612 والدالة عند مستوى 0.01، تشير إلى اختلاف جوهري في مستويات حب الاستطلاع المعرفي بين المجموعتين، مما يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأصلي.

الفرق الملحوظ لصالح التخصص العلمي، حيث بلغ متوسط درجاتهم 94.10 مقارنة بـ 78.56 للتخصص الأدبي، يسلط الضوء على تباين كبير في مستويات حب الاستطلاع المعرفي بين التخصصين. هذا الاختلاف الكبير، الذي يصل إلى 15.54 درجة، يشير إلى أن طلاب التخصصات العلمية يظهرون مستوى أعلى بشكل ملحوظ من حب الاستطلاع المعرفي مقارنة بنظرائهم في التخصصات الأدبية.

من الملفت للنظر أيضًا الاختلاف في تجانس الدرجات بين المجموعتين، حيث يظهر الانحراف المعياري الأقل للتخصص العلمي (6.649 مقابل 11.236 للأدبي) تقاربًا أكبر في مستويات حب الاستطلاع المعرفي بين طلاب التخصصات العلمية. هذا قد يشير إلى وجود عوامل مشتركة في البيئة التعليمية العلمية تعزز هذه السمة بشكل أكثر اتساقًا.

هذه النتائج تثير تساؤلات مهمة حول طبيعة المناهج والأساليب التعليمية في التخصصات المختلفة وتأثيرها على تنمية حب الاستطلاع المعرفي. قد تشير إلى أن المناهج العلمية، بطبيعتها التجريبية والاستكشافية، تحفز بشكل أكبر الفضول المعرفي وتشجع على الدراسة والاستقصاء. في المقابل، قد تكون هناك حاجة لإعادة النظر في كيفية تقديم المواد الأدبية بطريقة تثير المزيد من التساؤلات وتحفز الاستكشاف المعرفي لدى الطلاب.

في ضوء هذه النتائج، يبدو أن هناك حاجة لتطوير إستراتيجيات تعليمية تهدف إلى تعزيز حب الاستطلاع المعرفي بشكل متوازن في جميع التخصصات، مع التركيز بشكل خاص على التخصصات الأدبية. كما تفتح هذه النتائج المجال لمزيد من الدراسة حول العوامل التي تؤثر على تنمية حب الاستطلاع المعرفي في السياقات الأكاديمية المختلفة، وكيفية الاستفادة من الممارسات الناجحة في التخصصات العلمية لتطبيقها في مجالات أخرى.

للتحقق من الفرض الثالث الذي نص علي لا توجد فروق في حب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد ترجع إلى النوع الاجتماعي(ذكور/أناث)

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples Test لحساب دلالة – الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في حب الاستطلاع المعرفي. ويوضح جدول (16) نتائج ذلك.

جدول (16) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد – عينة الدراسة في حب الاستطلاع المعرفي

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
حب الاستطلاع المعرفي	ذكور	175	83.29	12.435	-1.983
	اناث	325	85.57	12.176	دالة احصائيا عند مستوي دلالة 0.05

نتائج اختبار الفرض الثالث الموضحة في الجدول (16) تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بالوادي الجديد، مما يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأصلي .

قيمة "ت" البالغة 1.983 دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، مما يشير إلى أن الفروق المُلاحظة بين النوع الاجتماعيين في حب الاستطلاع المعرفي هي فروق حقيقية وليست ناتجة عن الصدفة. هذه الفروق، رغم دلالتها الإحصائية، تبدو طفيفة نسبيًا من الناحية العملية، حيث بلغ متوسط درجات الإناث 85.57 مقارنة بـ 83.29 للذكور، بفارق قدره 2.28 درجة لصالح الإناث.

من الملاحظ أن الانحراف المعياري للمجموعتين متقارب جدًا (12.176 للإناث و12.435 للذكور)، مما يشير إلى تشابه في مدى تنوع الدرجات حول المتوسط لكلا النوعيين الاجتماعيين. هذا التشابه في التشتت يعزز الثقة في المقارنة بين المتوسطين.

رغم أن الفرق لصالح الإناث، إلا أن حجم هذا الفرق يبدو صغيرًا نسبيًا. هذا قد يشير إلى أن العوامل المؤثرة على حب الاستطلاع المعرفي قد تكون متشابهة إلى حد كبير بين النوع الاجتماعيين في السياق التعليمي المدروس، مع وجود بعض العوامل الطفيفة التي قد تفسر هذا الفرق البسيط لصالح الإناث.

هذه النتائج تثير تساؤلات حول العوامل التي قد تؤدي إلى هذا الفرق الطفيف في حب الاستطلاع المعرفي بين النوع الاجتماعيين. قد تكون هناك عوامل اجتماعية أو تعليمية أو حتى بيولوجية تساهم في هذا الاختلاف. ومع ذلك، فإن صغر حجم الفرق يشير إلى أن السياسات والممارسات التعليمية في كلية التربية بالوادي الجديد قد تكون ناجحة نسبيًا في توفير فرص متكافئة لتنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى النوع الاجتماعيين.

في ضوء هذه النتائج، قد يكون من المفيد إجراء مزيد من البحوث لفهم الأسباب الكامنة وراء هذا الفرق الطفيف، وكيفية تعزيز حب الاستطلاع المعرفي بشكل متساوٍ بين النوع الاجتماعيين. كما قد تكون هناك

حاجة لدراسة كيفية الاستفادة من نقاط القوة لدى كل جنس في تطوير إستراتيجيات تعليمية تعزز حب الاستطلاع المعرفي لدى جميع الطلاب بغض النظر عن جنسهم.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

تُشير النتائج إلى مجموعة من الملاحظات المُهمة التي تستدعي التحليل و التفسير لفهم العلاقة بين الشغف الأكاديمي و حب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

1. **العلاقة الإيجابية بين الشغف الأكاديمي و حب الاستطلاع المعرفي:** يعني هذا أنه كلما زاد مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطالب، زاد ميله إلى إظهار حب استطلاع معرفي أعلى. و يُمكن تفسير هذه العلاقة من خلال النقاط التالية:

1/1 التحفيز الداخلي: يُحفّز الشغف الأكاديمي دافعًا داخليًا قويًا لدى الطالب للتعلم و التعمّق في المعرفة. و يُسهم هذا الدافع في زيادة رغبته في استكشاف و فهم كل ما هو جديد و مُثير للاهتمام.

2/1 المتعة و الرضا: يشعر الطالب الشغوف بالدراسة بالمتعة و الرضا أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، مما يُحفّز فضوله و رغبته في التعلم المزيد.

3/1 الارتباط بالهوية: يُصبح المجال الدراسي الذي يشغف به الطالب جزءًا من هويته، مما يزيد من رغبته في التعرّف على كل ما يتعلق به.

2. الفروق في حب الاستطلاع المعرفي بين التخصصات العلمية و الأدبية: أظهرت النتائج أن طلاب التخصصات العلمية لديهم مستوى أعلى من حب الاستطلاع المعرفي مُقارنة بطلاب التخصصات الأدبية. و يُمكن تفسير هذا الفرق من خلال النقاط التالية:

1/2 طبيعة المناهج و الأساليب التعليمية: تعتمد المناهج العلمية بشكل أكبر على التجربة، و الملاحظة، و التحليل، و حل المشكلات، مما يُحفّز الفضول المعرفي و يُشجّع على طرح الأسئلة و البحث عن الإجابات.

2/2 التركيز على الاستكشاف و الاكتشاف: تُركّز التخصصات العلمية على استكشاف و اكتشاف ظواهر و حقائق جديدة، مما يُغذي حب الاستطلاع المعرفي لدى الطلاب.

3/2 التوجه نحو التفكير الناقد: تُشجّع التخصصات العلمية على التفكير الناقد و التحليلي، مما يُسهم في زيادة حب الاستطلاع المعرفي و الرغبة في فهم العالم من حولهم.

3. الفروق في حب الاستطلاع المعرفي بين الذكور و الإناث: أظهرت النتائج وجود فرق طفيف في حب الاستطلاع المعرفي لصالح الإناث. ورغم أن هذا الفرق كان ذا دلالة إحصائية، إلا أنه لم يكن كبيرًا من الناحية العملية. و يُمكن تفسير ذلك بأن:

1/3العوامل المؤثرة على حب الاستطلاع المعرفي قد تكون متشابهة إلى حد كبير بين النوع الاجتماعيين في السياق التعليمي المدروس.

2/3 قد تكون هناك بعض العوامل الاجتماعية أو الثقافية التي تُسهم في هذا الفرق الطفيف لصالح الإناث، و لكنّها تحتاج إلى مزيد من البحث و التحليل.

تُقدّم نتائج هذه الدراسة دليلاً على أهمية الشغف الأكاديمي و حب الاستطلاع المعرفي في تعزيز التحصيل الدراسي. و تُشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه السمات لدى الطلاب، خاصة في التخصصات الأدبية، و العمل على توفير بيئة تعليمية تُحفّز على التعلم و الاستكشاف

التوصيات:

- إعادة النظر في مناهج و أساليب التدريس في التخصصات الأدبية، بهدف جعلها أكثر جاذبية و تحفيزًا لحب الاستطلاع المعرفي لدى الطلاب.
- إجراء مزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة على الشغف و حب الاستطلاع المعرفي في السياقات التعليمية المختلفة، بهدف تطوير برامج و استراتيجيات أكثر فعالية لتعزيز هذه السمات لدى الطلاب

بحوث مقترحة بناءً على الدراسة:

– **دراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي، وحب الاستطلاع المعرفي، و الإنجاز الأكاديمي:** تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من ما إذا كان الشغف و حب الاستطلاع المعرفي يُؤثّران إيجابيًا على تحصيل الطلاب و تقديراتهم الدراسية.

– **برنامج لتنمية الشغف الأكاديمي لدى طلاب التخصصات الأدبية:** يهدف هذا البرنامج إلى إثارة اهتمام الطلاب بموادهم الدراسية و ربطها بحياتهم و اهتماماتهم، و استخدام أساليب تعليمية تفاعلية تُحفّز على التفكير الناقد و الإبداع.

– **دور البيئة التعليمية في تنمية الشغف و حب الاستطلاع المعرفي:** تُركّز هذه الدراسة على تحديد الخصائص البيئية التي تُحفّز الطلاب على التعلم بشغف و فضول، كأسلوب التدريس، وعلاقة الطالب–المعلم، و مُناخ الصف الدراسي.

المراجع:

شاكر عبدالحميد، عبداللطيف محمد خليفة.(٢٠٠٠) دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال ، دار غريب ، القاهرة ، مصر.

السيد رمضان محمد بريك. (2022). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات .المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 97(97) ، 451-478.

الشيماء محمود سلمان (2022) .الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدي المعوقين بصريا. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف.19(113)، 248- 291.

أنور عطيه عيد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدي الأطفال المحرومين ثقافيا وأثره علي تنمية التفكير الابتكاري . رسالة دكتوراه . معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أنور عطيه عيد.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدي الأطفال المحرومين ثقافيا وأثره علي تنمية التفكير الابتكاري ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إيمان مصطفي عيد وفيصل خليل الربيع .(2022).القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والنهوض الأكاديمي بالتكيف الأكاديمي لدي طلبة جامعة اليرموك (رسالة دكتوراه).جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1399999

رغد حسن طالب. (2023). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدي طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات المستدامة، مج5،ع1، 1667-1689.

عاصم عبد المجيد كامل (2012) . أثر برنامج قائم على حب الاستطلاع في تنمية بعض العمليات المعرفية ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

عبد المجيد محمد ربيع (2022). الشغف الأكاديمي لدي طلبة الجامعة. مجلة نسق كلية التربية جامعة الأنبار. 2(36).

عمر عطاالله العظامات و محمد سليمان بني خالد (2022). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت .(4)49،170-183.

فتحي عبد الرحمن الضبع (2021) .النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدي طلبه الماجستير في التربية الخاصة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.16(5)،97-122.

محمد سيد محمد عبد اللطيف (2022). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر بأسيوط . مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية ، جامعة الأزهر ،41(195) ،- 339 285.

نبيل فؤاد كفروني (2016). أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدي عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.

نبيل فؤاد كفروني. (2016). أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدي عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.

هانم أبو الخير الشربيني.(1993) دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدي تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

–سارة محمد عبد الرزاق وإيمان يونس إبراهيم (2023). الشغف الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال . مجلة كلية التربية للبنات في العلوم التربوية.(4)21.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. Journal of Happiness Studies, 22, 2031-2050.

Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. Proceedings of the National Academy of Sciences, 115(40), 9980-9985.

Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116, 75 – 98.

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

Moeller, J. (2013). Passion as a concept of the psychology of motivation: Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability. Doctoral Dissertation, Universität Erfurt, German.

Perttula, K. H. (2004). The POW factor: Understanding and igniting passion for one's work. University of Southern California.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. Educational Research Review,19, 173-188. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.

Sheldon, M. Ryan R. (2002): The Self-Concordance Model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. Handbook of self-determination research. The University of Rochester Press.

Vallerand, R. (2003): On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. Advances in experimental social psychology, New York: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(1), 1.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G. ،Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M.& Marsolais, J. (2003): Les passions de l'Ame :On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology،85;http://doi.org/10.1037/0022-351485.4.756.