الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا

إعداد
الشيماء محمود سالمان
أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية جامعة المنيا

مستخلص الدراسة:

يحتاج الشباب من ذوي الاحتياجات الخاصة مزيدًا من الدعم والمساندة لمساعدتهم على استغلال قدراتهم وامكاناتهم خاصة في المرحلة الجامعية حيث يتم تأهيلهم لأداء دورهم الاجتماعي وإعدادهم لمهنة المستقبل. وقد اهتمت الدراسة الحالية بالمعوقين بصريًا من طلاب الجامعة؛ فقد هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الشغف الأكاديمي بالضغوط الجامعية المدركة لدى عينة من (٩٦) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة المعوقين بصريًا، طُبِّق عليهم كل من مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا؛ من إعداد الباحثة. وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة تم التوصل إلى نتائج الدراسة والتي كشفت عن تمتع غالبية عينة الدراسة بمستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي (٧٧.١%)، وكانت غالبية العينة تتمتع بشغف تناغمي (٩٥.٩%). كما وجدت فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى كل من؛ النوع لصالح الذكور، وشدة الإعاقة لصالح المكفوفين وظيفيا. وأوضحت النتائج أيضا وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين كل من الشغف الأكاديمي وبعديه التناغمي والاستحوازي وبين كل من الضغوط الجامعية المدركة بأبعادها الأكاديمية والإدارية والشخصية. وقد نوقشت عدد من التوصيات والبحوث المقترحة في نهاية الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي – الضغوط الجامعية المدركة – المعوقون بصريًا

Academic Passion and its relationship to perceived university stress for visually impaired students

Prepared by
Dr. Alshaimaa M. Salman
Professor Assist. Of Mental Health, Faculty of Education, Minia University

Abstract:
Young people with special needs need more support and assistance to help them exploit their abilities and potentials, especially at the university stage, where they are rehabilitated to perform their social role and prepare them for a future profession. The current study aimed to examine the relationship of academic passion with perceived university stresses of visually impaired students. The study sample consisted of (96) visually impaired students, on whom both the academic passion scale and the perceived university stress scale were applied; Prepared by the researcher. Appropriate statistical methods with SPSS program were used to verify study hypotheses that were suggested. Results indicated that (77.2%) of study sample has highly level of academic passion, and (95.9%) of them has harmonious passion. There were significantly deffirences in academic passion at level of (0.05) in fever of males and infever of functionally blind. In addition, there were significantly negative relationships among harmonious passion, obsessive passion and academic passion; and academic stress, administrative stress, personal stress and perceived university stress in the other side. Finally; some conclusions, recommendations were discussed and further researches were recommended.

Key words: Academic Passion - Perceived university stress – visually impaired students

أولاً: مقدمة

تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالتربية الخاصة كأحد مجالات العلوم الإنسانية؛ مواكبةً للاهتمام المتزايد في المجتمعات المختلفة بذوي الاحتياجات الخاصة، وتلبية للنداء الأخير للرئيس السيسي نحو اعتبار عام ٢٠١٨ هو عام متحدي الإعاقة، ونحو ضرورة تضمين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مجالات المجتمع واضطلاعهم بأدوار اجتماعية فعالة. وعلي ضوء هذا الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وفتح أبواب التعليم الجامعي لهم؛ فإن هناك عدد كبير من التحديات التي يواجهونها في البيئة الجامعية والتي قد تمثل لدى عدد منهم ضغوطات يستوجب عليهم التكيف معها؛ خاصة ما ترتب على وجود الاختلافات بين البيئة المدرسية والبيئة الجامعية. لذا فعلى المهتمين بمجالات التربية الخاصة بحث قدرات واستعدادات هؤلاء وأنشطتهم ومحاولاتهم لتسهيل تعلمهم وإعدادهم للمتطلبات المتزايدة للتعليم الجامعي. فالتعليم الجامعي يمثل مرحلة مهمة للتأهيل الدور الاجتماعي من خلال الدراسة الجامعية المتخصصة، وتمثل هذه المرحلة تحديات بالغة لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المكفوفين، والتي تميزت بحب الإرادة وتحدت الصعاب من أجل الوصول للمستوى الجامعي، والذين فُرِضَ على أغلبهم في المرحلة الثانوية دراسة التخصصات الأدبية تمهيدًا للدراسة الجامعية.

كما يمثِّل التعليم الجامعي أهمية كبيرة في تكوين شخصية الشاب الجامعي؛ فعلى ضوء ما يلقى الشاب من خبرات في هذه المرحلة تتبلور شخصيته؛ فإذا كانت الخبرات ملائمة وتساعده على التكيف فإنه ينشأ سويا نفسيا واجتماعيا، وإذا كانت خبراته مؤلمة فإن ذلك يؤثر سلبيا على نمو شخصيته. لذا فإنه يجب الاهتمام بالشباب في المرحلة الجامعية واستثمار طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن من خلال الرعاية والاهتمام والعلاج والتعليم والتدريب والتطوير. ويذكر بدير (٢٠١٣، ص٢٥٠) أنه نظرًا لأهمية هذه المرحلة؛ فإن النمو الانفعالي والاجتماعي للمعوق بصريًا يتوقف على البيئة المحيطة به والتي تلعب دورًا أساسيًا فى تزويده بالوسائل الأساسية للتعلم والتكيف مع البيئة المحيطة. فما يوجد في البيئة الاجتماعية من ثقافة وتقاليد وعادات وميول يؤثر في الشاب المكفوف ويوجه سلوكه وييسِّر من عمليات تكيفه مع نفسه ومع المحيطين.

وقد درس الباحثون في العقود الأخيرة كثيرًا من الموضوعات المرتبطة بمشكلات الشباب المكفوفين؛ خاصة كيفية الاهتمام بهم، والكشف المبكر لاحتياجاتهم المختلفة ومشكلاتهم وتعهدها بالرعاية، والاهتمام بتمكين النمو النفسي السوي لديهم إلى أقصى حد ممكن، وتعديل اتجاهات المجتمع نحوهم إذ تعمل الاتجاهات الإيجابية من المجتمع على تحسين خصائصهم النفسية والانفعالية والاجتماعية في حين تؤدي الاتجاهات السلبية من المجتمع في معاناتهم

لمشكلات متعددة، وتزداد هذه الآثار السلبية كلما تسببت في ازدياد حدة القصور لدى المكفوف.

وقد نشرت جريدة الدستور تقريرًا صادر عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، أوضح فيه أن نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة تمثل ١٠.٥% من إجمالي تعداد السكان داخل مصر، وفقًا لآخر تعداد أجرته الدولة بنهاية عام ٢٠١٧. وأشار جهاز الإحصاء أن أعداد ذوي الإعاقة بلغت ٨.٦٣٦ مليون شخص؛ مثَّلت صعوبة الرؤية الترتيب الخامس بين أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة بعدد ٤٣٩.٢ ألف شخص. وجاءت محافظة القاهرة في مقدمة محافظات الجمهورية من حيث أعداد ذوي الصعوبات بنحو ٢٣٧ ألف شخص، يليها محافظة الجيزة بعدد ١٦٠ ألف شخص، محافظة الشرقية بعدد ١٥٥ ألف شخص، محافظة المنيا ١٤٠.٧ ألف شخص، محافظة الدقهلية ١٣٨.٧ ألف شخص، محافظة الاسكندرية ١١٨.٨ ألف شخص، محافظة القليوبية ١١٢.٩ ألف شخص، محافظة سوهاج ١٠٣.٦ ألف شخص، محافظة أسيوط ١٠٢.٢ ألف شخص.

والمكفوفون هم الأفراد الذين يبعدون عن الفرد المتوسط بعدًا واضحًا في قدراتهم الحسية وقدرات الاتصال والتواصل بحيث يترتب على ذلك حاجتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية التربوية تمكنهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم، وقد يؤدي عدم إشباع احتياجات المكفوفين إلى حدوث مشكلات متعددة. والطلاب المكفوفون كغيرهم من زملائهم المبصرين لديهم رغبة قوية في أن يصبحوا جزء من الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، في حين أن إعاقتهم تؤثر في قدرتهم على الانسجام مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل طبيعي والاستمتاع بوقت فراغهم؛ مما يتطلب ذلك منهم طاقات خاصة قد لا تتوفر لديهم فهم يحتاجون باستمرار إلى وسائل ومهارات للتكيف تعوضهم عن فقد البصر. (القريطي، ٢٠٠٥، ص١٥٢)

وتتراوح ردود الأفعال داخل البيئة التي يعيش فيها المكفوف ما بين مواقف المساعدة المحفوفة بالشفقة وما بين مواقف الإهمال وعدم التقبل، وفيما بينهما يتوفر الدعم الموضوعي الذي يساعده على تنظيم شخصيته وتكوين اتجاهات استقلالية مقبولة. إضافة إلى أن المعوقين بصريا ليسوا مجموعة متجانسة، إذ تختلف أسباب حالات الإعاقة البصرية وبالتالي تختلف احتياجاتهم، مما يشكل اختلافات كثيرة في شخصياتهم ومدى قدراتهم على التوافق والبيئة المحيطة. وتزداد الضغوط النفسية لدي المكفوفين نتيجة عوامل مختلفة؛ منها ما يتعلق بنوع الإعاقة البصرية وشدتها، ومنها ما يتعلق بامكانيات الفرد لتعويض هذا القصور. ويعاني المكفوفون من ضغوط أكاديمية ونفسية واجتماعية تؤثر سلبا على سلوكياتهم وبناء شخصياتهم. فالطفل يدرك في سن مبكرة منذ السابعة تقريبا بأنه يختلف عن المبصرين، وهذا ما يولد لديه إحساس بعدم الراحة. كما أن القصور الحركي الذي يعانيه في مواقف كثيرة،

والحرمان الذي يشعره بالقلق يؤثر على تكوين بعض السلوكيات التي تكون نتاج لهذا الضغط النفسي الذي يعانيه منذ فترة مبكرة من حياته.

وتعتبر الضغوط من ظواهر الحياة الإنسانية التي تستوجب توافقًا. ويختلف الأفراد في الاستجابة للمواقف وتفسيرها على أنها تمثل ضغوطا، كما يختلفون في كيفية الاستجابة لهذه الضغوط. فمنهم من يستطيع السيطرة على المواقف ويوجه نشاطه ليواجه هذه الضغوط بشكل فعال، ومنهم من يحتاج للدعم والمساندة لتجاوز هذه المواقف الضاغطة، ومنهم من لا يستطيع مواجهة هذه الضغوط حتى في وجود الدعم لأنها تفوق طاقته وتحمله مما قد يؤدي إلى معاناته لمشكلات التكيف. ويتعرض الأفراد لكثير من المواقف الضاغطة التي تهدد كيانهم النفسي، نتيجة لمشكلات في طرق تفكيرهم ومشكلات في ضعف مهارات التكيف لديهم، وبسبب تعقد أساليب الحياة وتسارع متطلباتها في مواجهة تباطؤ عمليات التكيف، وفي وجود أهداف وتطلعات متعددة يقابلها عوائق وإحباطات متكررة؛ لذلك تتباين ردود أفعال الأفراد تجاه الضغوط المختلفة، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على امكانات الفرد وطموحاته وعلى طرق تفكيره واكتسابه مهارات مختلفة تساعده على التكيف مع الظروف.

وقد اهتم علم النفس منذ نشأته بالصراعات وجوانب المعاناة النفسية والبحث عن حلول لمشكلات العملاء؛ إلا أنه كانت هناك إرهاصات متعددة لعلماء النفس السابقين للبحث في جوانب مشرقة من شخصية الفرد بدءاً من مبدأ "اللذة" لـ Frued، والهو كمخزن للتراث الإنساني والقدرات الإبداعية لـ Young، ومحاولات التفوق لدي Adler، وأضاف Maslow أهمية تحقيق الذات، كما بحث Frankel عن معني الحياة لما له من أهمية في المعالجة النفسية. ورغم هذه الأفكار والمحاولات ظل التركيز في العلاج النفسي متمحوراً حول الاضطرابات النفسية، ومواطن العلل، وأسباب الهزيمة في شخصية العميل، حتى ظهرت محاولات Jahoda, 1958 لتقديم مفاهيم عن الصحة النفسية الإيجابية، وتقبل الفرد لذاته، وعمليات التطور –كقاعدة مستقبلية–، وتكامل الشخصية، والاستقلالية، والفهم الدقيق للواقع، والتمكن البيئي. ثم ظهر علم النفس في اتجاهه الإيجابي كحركة جديدة في ميادين علم النفس ليغير التوجه للاضطرابات النفسية بالنظر إلي رفاهية حياة الأفراد وجعلها أكثر إنجازاً وبهجة. (سالمان، ٢٠١٨، ٧٨)

وقد ظهر الشغف كمتغير مهم في علم النفس في اتجاهه الإيجابي للإجابة حول السؤال لماذا تكون حياة بعض الناس أكثر رفاهية ومتعة؟! فذلك لأنهم يعيشون بشغف متناغم حول أنشطتهم الحياتية (Vallerand et al., 2003). فالشغف يجعل الأشخاص يستمرون في مزاولة أنشطتهم التي يشغفون بها، كما يزيد من رغبتهم للإنجاز أو أن يصلون لمستوى جيد في مجال ما، ويجعلهم يثابرون في أدائهم حتى في حالات الإخفاق في مهامهم، وعلى الرغم

من احتمالية النواتج السلبية لاستمرار مزاولتهم لأنشطتهم التي يشغفون بها (Crocker & Park, 2001, 400). ويمكن أن يوضح الشغف أحد التفسيرات المهمة لبذل الأفراد لكثير من الوقت والجهد والعمل الجاد نحو الإنجاز في المجالات التي يشغفون بها، ومن أمثلة ذلك هؤلاء الأفراد الذين أحرزوا إنجازات بارزة في مجالات رياضية أو فنية أو علمية نتيجة لشغفهم هذا، والذي جعلهم يزاولون نشاطهم لفترات طويلة وأدي ذلك إلى تمتعهم بالمهارة والدراية الكافية (Sigmundsson et al.,2020, 3).

كما تتعلق دراسة الشغف بعلم نفس الدافعية فيما يخص المحددات الموقفية والشخصية للالتزام طويل الأجل والميل الدافعي القوي تجاه نشاط ما. ولتنمية الشغف فإنه يجب فحص سمات الشخصية وخصائص الموقف مثل التحديات والتغذية الراجعة والدعم الذاتي والاجتماعي بشكل عام (Moeller, 2014, 100). وفي إطار علم النفس الايجابي فقد كان الشغف تجاه العمل يجعل الممرضات منخرطات جسديًا ومنتبهات معرفيًا ومرتبطات انفعاليًا بمهام مهنتهن؛ تلك المهن ذات المستويات العالية من التوتر والقلق والحمل الزائد. إذ أن الشغف جعلهن منتبهات معرفيا حول تحسين ظروف سلامة العمل، والتركيز في مهامهن، وزيادة رضاهن عن عملهن، وخلق بيئة عمل إيجابية، ومواجهة المتطلبات المتزايدة للعمل (Gomez et al., 2019). كما أن شغف المعلمين تجاه مهنتهم جعلهم أكثر رضا عن عملهم وأكثر إنتاجية (Carbonneau et al., 2008). كما ساعد الشغف الفنانين المحترفين على زيادة إبداعهم الموسيقي.

إن الشغف بمجال ما له أهميته في تحدي الصعاب والمثابرة في مزاولة كافة أنشطة هذا المجال والشعور بالمتعة والدافعية أثناء مزاولة النشاطات الخاصة بمجال الشغف حتى الوصول إلى مستوى الكفاءة في هذا المجال. ويصبح الشغف عاملًا قويًا للوصول إلى الأداء الأمثل لدى الأشخاص الشغوفين نتيجة توفر عوامل محددة مثل الرغبة الذاتية والدافعية والالتزام في الأداء؛ رغم احتمالية النواتج السلبية ورغم وجود الصعاب. (Verner- Filion & Vallerand, 2016)

ثانيًا: مشكلة الدراسة

تزايد الاهتمام بدراسة الشغف في السنوات الأخيرة في سياقات متعددة وبحث علاقته بمتغيرات متعددة كالمثابرة والمكافآت والدوافع والالتزام والاهتمام، ولدى العاملين بمجالات ذات ضغوط عالية كالتمريض والمحترفين في الفن والرياضة وكذلك في التدريس ومؤخرًا لدى الطلاب في أنشطتهم الأكاديمية المختلفة. وقد تناول الباحثون شغف الطلاب نحو الدراسة، وشغف المعلمين نحو مهنتهم والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على دراسة الشغف في التعلم واهتمام الطلاب بأنشطة دراستهم المختلفة. وتبدو أهمية الشغف

في أنه يدفع الطلاب للمثابرة وتكريس أنفسهم لمهام التعلم واندماجهم فيها، ومواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بكفاءة، كما أنه يدفعهم إلى مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة لتحقيق التميز والإبداع، إذ يرتبط الشغف بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية ويؤثر في الشعور الإيجابي بالسعادة وبالرفاهية الأكاديمية والرضا عن الدراسة. (Vallerand et al., 2003; Moeller, 2014; Sigmundssun et al., 2020)

والمكفوفون تتنوع مشكلاتهم؛ فمنها ما يرجع إلى الفرد نفسه وما يعانيه من قصور، ومنها ما يرجع إلى البيئة وما تقدمه من ميسرات أو تفرضه من معوقات؛ لذا فهم من أكثر الفئات استهدافا لدراسة المشكلات النفسية نتيجة لقصورهم، والذي قد يمثل عائقا لهم في تحديد أهدافهم وتوجههم نحو المستقبل واستقلاليتهم وتفردهم. كما أنهم في حاجة ماسة إلى العلاج والتأهيل والإرشاد. وتتعدد المشكلات التي يعانيها المكفوفون في البيئة الجامعية، والتي تتمثل في توتر العلاقات بينهم وبين أساتذتهم نتيجة ضعف اهتمام الاساتذة بطرق التدريس والفنيات الملائمة لتدريس المكفوفين، وانخفاض مستوى تحصيلهم، وصعوبة بعض المناهج، وضعف دور الإرشاد النفسي الأكاديمي لهم. كما أنهم يعانون من مشكلات نفسية كالقلق والمخاوف والخجل وتشتت الانتباه أثناء التعلم، وضعف الرغبة في التخصص وقلق المستقبل. ويعاني كثير من المعوقين بصريًا من انخفاض المستوى الاقتصادي وقلة المصروف اليومي وارتفاع تكاليف الحياة ورسوم التعلم والكتب، علاوة على المشكلات الاجتماعية مثل صعوبة اكتساب الأصدقاء، وقلة النشاطات الاجتماعية، وصعوبة المواصلات، وعدم القدرة علي موافاة بعض متطلبات النمو في مرحلة الشباب مما يزيد من مشكلاتهم في هذة المرحلة. (Colarossi & Eccles, 2000, 662-670)

كما يواجه المعوقون بصريًا بالمرحلة الجامعية كثير من التحديات والصعوبات النفسية (ابراهيم، ٢٠١٤، ٢٤٢- ٢٤٥؛ العدرة، ٢٠١٦، ٢٠١٤؛ الخالدي، ٢٠٢٠، ١٢١؛ المالكي، ٢٠٢١، ٣٧٣- ٣٧٧). وقد اقترحت يوسف٢٠١٤ في دراستها ضرورة الاهتمام بالمكتبات الجامعية بجامعة القاهرة خاصة تلك التي يتردد عليها الطلاب المكفوفون وتدريبهم وتنمية مهارتهم من خلال إعداد برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المكتبات الجامعية لدي الطلاب المكفوفين للبحث باستقلالية تامة وفق امكانياتهم ورغباتهم واحتياجاتهم الفعلية دون التقيد بوجود مرافق ودون الحاجة لاخصائي المكتبة على عينة تجريبية قوامها ٢٠ طالبة طالبة من الطلاب المكفوفين بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة وقد كان البرنامج المقترح في الدراسة ذو فعالية عالية طبقا لمعيار بلاك.

ومن خلال ملاحظات الباحثة للطلاب المكفوفين بالجامعة في المحاضرات وأثناء الندوات والفعاليات المختلفة لأنشطتهم فقد اتضح أنهم يعانون مشكلات متعددة أثناء المرحلة الجامعية؛

لذا فقد قامت باستطلاع آرائهم بالحديث مع ٤٠ طالب وطالبة منهم من خلال التسجيلات الصوتية عبر تطبيق WhatsApp، ومن خلال المقابلات الشخصية وعبر الهاتف المحمول للسؤال عن "ما الذي تمثله دراستك من طموحات؟"؛ فقد شعروا بالقلق من أدائهم في الدراسة ومن مستقبلهم المهني، ومن الإجهاد في المرحلة الجامعية بما فيها من متغيرات ومعاناة مستمرة خلال الدراسة. إضافة إلى شعور ٤ منهم بالإحباط، و١٦ منهم بالغضب، ٨ منهم باليأس، واثنان منهم بالحيرة و١٠ منهم كانوا راضين إلى حد ما. وقد كانت أسبابهم من وجهة نظرهم؛ أنهم يستذكرون لساعات طويلة، ويلتزمون بالحضور منذ بداية العام الدراسي ولكنهم ينتظرون المساعدة من زميل أو أحد الأقارب للذهاب إلى الكلية أو مبنى المحاضرات أو إعادة قراءة المحاضرة بصوت مسموع أو انتظار ملخص مسموع للكتاب، وبعد معاناتهم هذه تكون نتيجة الفصل الدراسي أنهم فقط ناجحون و"كأنها إكرامية من الدكتور"؛ إنهم يعتقدون أن أستاذ المادة يعطي درجة النجاح تعاطفًا مع الطالب المعوق بصريًا بدلًا عن قراءة المحتوى لعله يحصل على تقدير أعلى. كما أبدى اثنين منهم أنهما كانا يستحقان الالتحاق بكلية أخرى أعلى وتخصصات يرغبون بها إلا أن إدارة هذه الكليات رفضت التحاقهم بها. وشعر غالبيتهم بالغضب نتيجة أنهم كانوا أعضاء فعالين في مدارسهم قبل التحاقهم بالجامعة إذ كانوا يشاركون بمسابقات وفعاليات وأنشطة مختلفة، وأحرزوا فيها تقدما في حين لاتتح لهم الجامعة الفرصة في ذلك. وقد كان لإدارة رعاية الطلاب اجتماعات بهم، ولكن اقتصر دورها على سماع احتياجاتهم وشكواهم دون محاولة تلبيتها. كما لم تعفهم الجامعة من أيه مصاريف في سكن المدينة الجامعية أو الكارنيه أو الكتب الدراسية إلا لبعض منهم نتيجة لتقديم بحث اجتماعي حيث يتم إعفائه من دفع قيمة الكارنيه، مع تعسف كبير في الإجراءات و"مشاوير" و تداولات مع الموظفين بين الجامعة والسكن الجامعي "فلماذا لا تعفهم الجامعة من هذه الإجراءات ويسكنون مباشرة أو يلتحقون بالكلية مباشرة دون هذه الجهود خاصة وأنهم طلاب مسجلون على نظام الجامعة الالكتروني". كما اختلف بعضهم حول سهولة الحصول على الكتب من أساتذة المقررات مجانًا؛ فبعض الأساتذة رفضوا ذلك، كما رفض كل الأساتذة إتاحة الكتاب بصيغه Word لتسهيل قراءته بالبرامج الناطقة.

ولضعف المستوى المادي لدى معظمهم فيصعب عليهم الحصول على هاتف محمول ذو امكانات الكترونية عالية أو حاسوب مثبت عليه برامج ناطقة في حين تتيح جامعات أخرى الحصول على حاسوب يستذكر من خلاله الطالب –حسب قولهم–، بل ويتم اختباره أيضًا في وحدات المعامل الالكترونية بالجامعة. كما اقتصر دور مركز تحدي الإعاقة بالجامعة على اجتماعات تدعوهم إدارة المركز عليها، دون أن يكون متاح أغلب الوقت لاستقبال الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم على تذليل وحل مشكلاتهم. كما أن المرافق أثناء

الامتحان والذي توفره الكلية قد لا يستطيع الكتابة بخط جيد أو الكتابة بسرعة نظرًا لأن امتحاناتهم كلها مقالية وتحتاج إلى كم كبير من الكتابة مما يستدعي المرافق أن يستأذن أكثر من مرة أثناء الامتحان أن يتوقف للاستراحة. وقد شعر ٨ منهم باليأس نتيجة فقدان اهتمام إدارة الجامعة أو الكلية بهم والاهتمام بهم فقط لتصويرهم أثناء فعاليات الاحتفال بمتحدي الإعاقة دون الاهتمام بمساعدتهم وفتح آفاق جديدة لهم. وقد فكر ٣ منهم بالتحويل لجامعات أخرى تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة. وأعلن ١٠ منهم أنهم راضون إلى حد ما عن دراستهم إذ أنهم معفون من الحضور، ويتم توفير مرافق لهم أثناء الامتحان، وينجحون عادة من أول دور.

ومن خلال العرض السابق لمجموعة الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطالب الكفيف في المرحلة الجامعية؛ يتضح أن هناك مشكلات خاصة بالأساتذة والإدارة الجامعية وإجراءاتها وميسراتها لذوي الاحتياجات الخاصة ومشكلات خاصة بالدراسة التي لا تلائم ظروف وطبيعة احتياجاتهم وكذلك صعوبة التحكم في المحتوى الخاص بالمواد الدراسية. إن هذه التحديات والصعوبات من وجهة نظر المكفوفين من طلاب الجامعة تمثل لديهم مشكلات وضغوط تؤثر عليهم ويحاولون بشتى الطرق التكيف معها. **وهنا يتضح الجانب الأول من مشكلة الدراسة؛** وهي أن الطالب الكفيف يرى أن هناك كثير من المشكلات بالمرحلة الجامعية والتي تمثل ضغوطًا يستوجب عليه التكيف معها.

وعند سؤالهم عن "هل هذه المشكلات تؤثر على حبك لدراستك وسعيك لتميزك بها؟". فقد أبدى جميع الطلاب أنهم حتى ولو لم يحبون التخصص فإنهم يسعون للتميز به، ويحاولون بشتى الطرق تذليل هذه العواقب لاستذكارهم الجيد، ويصبرون على ما يواجهونه من مشكلات، ويطمحون في تقديرات عالية والحصول على فرص عمل، والاشتراك في المسابقات والأنشطة ويحبون الحضور إلى الكلية ولا يتغيبون عنها، وينجذبون للمناقشات مع الأساتذة وخلال الندوات.

وقد ذكر الضبع (٢٠٢١، ١٠٢) أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونًا وجدانيًا يتمثل في الميل الشديد والرغبة القوية في الدراسة، ومكونًا معرفيًا يتمثل في إدراك الفرد لأهمية الدراسة وقيمتها ومغزاها، ومكونًا سلوكيًا يتمثل في استثمار الوقت والجهد والمثابرة من أجل اتقان الأداء والابداع فيه. فالشغف يخلق الدافع أمام الطلاب للاستمرار في التعلم والبحث عن المعلومات وتوظيفها؛ بحيث يكون التعلم بهدف فهم الحياة وليس من أجل الاختبارات فقط. وهذا يتفق مع ما لاحظته الباحثة على المكفوفين من طلاب الجامعة من شغفهم بدراستهم رغم ما يعانونه من تحديات، ومن خلال ما ذكر عن الشغف وأهميته في دعم تقدير الذات والهوية والمثابرة وبذل الوقت والجهد من أجل الوصول إلى مستويات جيدة يتضح **الجانب الثاني من مشكلة**

الدراسة والذي يوضح أهمية دراسة الشغف الأكاديمي لدى المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة.

وعلى ضوء ما سبق توضيحه من جانبي مشكلة الدراسة فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

أ. ما مستوى الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة، وأي من نمطي الشغف؛ التناغمي أم الاستحوازي أكثر انتشارًا لدى عينة الدراسة؟

ب. هل يختلف الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة باختلاف كل من النوع وشدة الإعاقة؟

ج. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي وبين الضغوط الجامعية المدركة لدى عينة الدراسة؟

ثالثًا: أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف ما يلي:

أ. مستوى الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة.

ب. أي من نمطي الشغف؛ التناغمي أم الاستحوازي أكثر انتشارًا لدى عينة الدراسة.

ج. درجة الاختلافات في الشغف الأكاديمي باختلاف كل من النوع وشدة الإعاقة لدى عينة الدراسة.

د. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي وبين الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة.

رابعًا: أهمية الدراسة: يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية بشقيها النظري والتطبيقي كما يلي:

أ. **الأهمية النظرية:**

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال أهمية فئة المكفوفين؛ ثاني أهم الفئات الخاصة بعد المعوقين جسميًا من حيث الالتحاق بالجامعة والتي تسعى التوجهات الاجتماعية المحلية والعالمية إلى تمكينهم والاستفادة من قدراتهم، والاهتمام بزيادة اعتماديتهم على أنفسهم. كما تعني الدراسة الحالية بإعداد مقياس لكل من الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة لدى المكفوفين والتأكد من توفر الشروط السيكومترية بهما؛ مما قد يضيف إلى التراث البحثي النفسي. وتتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية أيضًا في أهمية متغيرات الدراسة؛ من خلال تعرف الضغوط التي يواجهها المكفوفون أثناء دراساتهم الجامعية، ومساعدتهم على مواجهة ما تسببه هذه الضغوط من مشكلات نفسية قد تؤثر على أدائهم

الأكاديمي وكذلك تشجيعهم على الشغف الأكاديمي؛ لما له من أهمية خاصة في مجالات الدافعية والإنجاز.

ب. الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء للقائمين على مؤسسات التعليم الجامعي؛ إدارة وعاملين وأساتذة وطلابًا لما يعانيه فئة المكفوفين من ضغوط أثناء دراستهم الجامعية بما يستدعي أهمية التكاتف لتذليل هذه الضغوط لدى المكفوفين من طلاب الجامعة، وضرورة توفير أدوات وأساليب مختلفة لتيسير الدراسة الجامعية لهم لمساعدتهم على الوصول لمستويات مناسبة من التوافق النفسي والاجتماعي وتيسير قيامهم بدورهم الاجتماعي. كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية وعلاجية تعمل على رفع مستوى مهارات التوافق والتكيف لدي المكفوفين لمواجهة هذه الضغوط وكذلك دعم الأنشطة والوسائل والبرامج التي تحسن من شغفهم الأكاديمي بدراستهم.

خامسًا: مصطلحات الدراسة:

أ. **المعوقون بصريًا:** إن **الكفيف** هو الشخص الذي فقد بصره بحيث لا يجد طريقه دون قيادة في مكان غير معروف لديه؛ فكف البصر هو فقدان حاسة البصر كلية لدى الفرد، والمعوق بصريا هو الشخص الذي تقل حدة ابصارة عن ٢٠ على ٢٠٠ قدم أو ٦ على ٦٠ متر في العين الاقوى بعد التصحيح أو الذي يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها ٢٠ درجة. أما التعريف التربوي للكفيف فهو الشخص الذي يفقد بصرة بالكامل، وحتى بعد استخدام المعينات البصرية فلم تتح البقايا البصرية لديه على تعلم القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل. (القريطي،٢٠٠٥، ص١٥٣)

ب. **الضغوط الجامعية المدركة:** بناء على تعريف Lazarus & Folkman, 1984 للضغط؛ فإن الباحثة تعرِّف الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا بـ "اعتقاد العوق بصريًا وإدراكه لوجود تحديات بالبيئة الجامعية خارجة عن إرادته وتؤثر عليه بشكل غير اعتيادي مما يؤدي إلى ظهور استجابة الضغط للدلالة على تأثره السلبي لهذه الأحداث البيئية وفقدانه للتوازن بين المتطلبات الداخلية والخارجية وقدراته على المواجهة". **وتُعرف إجرائيًا** بالتعبير عنها "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعوق بصريًا في أبعاد مقياس الضغوط الجامعية المدركة المعد والمستخدم في هذه الدراسة، والمكون من ضغوط دراسية، وضغوط إدارية، وضغوط شخصية ".

ج. **الشغف الأكاديمي:** من خلال ما اطلعت عليه الباحثة من أطر نظرية ودراسات عن الشغف، وعلى ضوء نموذج الشغف الثنائي لـ Vallerand فإن الباحثة تعرِّف الشغف الأكاديمي بأنه "شعور انفعالي قوي تجاه الدراسة ومتغيراتها بما تمثله من قيمة ومعنى لدى

الفرد؛ حيث يسعى الطالب جاهدًا للتعبير عن هذا الشعور من خلال سلوكيات متعددة لتحسين كفاءته ومهاراته الأكاديمية، والالتزام بمتطلباتها، والأمل فيما قد تسهم به مستقبلًا من إنجازات لتحقيق ذات الطالب وتشكيل هويته". ويعرف **الشغف التناغمي** بأنه "نوع الشغف الذي يندمج من خلاله الطالب باستمتاع في نشاط أكاديمي ما بإرادته، والذي يستطيع التحكم فيه بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى. أما **الشغف الاستحواذي** فهو " نوع الشغف الذي ينغمس فيه الطالب في نشاط أكاديمي ما بصورة قهرية بسبب ضغوط داخلية شخصية أو خارجية اجتماعية، ولا يستطيع التحكم في مزاولته لهذا النشاط مما يستنفذ الوقت والجهد ويؤثر سلبًا على مجالات الحياة الأخرى". **ويُعرف إجرائيًا** بالتعبير عنه "مجموع الدرجتين التي يحصل عليها المعوق بصريًا في بُعدي مقياس الشغف الأكاديمي المعد والمستخدم في هذه الدراسة".

سادسًا: الإطار النظري لمتغيرات الدراسة

أ.الشغف الأكاديمي:

اعتبر الفلاسفة قديما أن الشغف يحدث حينما يفقد الفرد السيطرة على عقله في موقف ما إذ تنشأ الأفكار المقبولة من العقل وتنشأ الأفكار غير المقبولة عن الانفعال. ويعاني الشغوفون من سيطرة شغفهم لذا ارتبطت كلمة الشغف في البداية بالمعاناة. فقد ذكر Baum & Locker, 2004 أن الأفراد الذين يتصرفون بشغف يبدو عليهم أنهم يعانون من مشكلة ما كأنهم عبيد لشغفهم لأنه يسيطر عليهم ويتحكم فيهم؛ مما يوحي أن بداية ظهور كلمة الشغف ارتبطت بالشغف الاستحواذي. في حين أن الشغف التناغمي هو مدلول أكثر إيجابية للشغف. ويشير الشغف للدلالة على الناس ذوي المشاعر الإنسانية القوية ذات النزعات السلوكية الكامنة والذين يبذلون كثير من الجهد والوقت للوصول إلى مستويات أعلى من الأداء أو للوصول إلى أهدافهم الشغفية أو للعمل في النشاط الذي يحبونه.

إن كثيرًا من العناصر الموجودة بالبيئة المحيطة بالشخص تسهم في تحديد هويته؛ فقد رأى Sheldon & Ryan, 2002 أن الأنشطة التي يمارسها الأفراد بشكل منتظم تندمج في مرحلة ما مع هوية الفرد لتصبح ذات قيمة عالية وتقود إلى الشغف بهذه الأنشطة لتؤثر فيما بعد على سلوكه. كما ذكر Rayan & Deci, 2002 أن الأفراد حريصون على التعرف على بيئتهم من أجل تطورهم وتكيفهم في مجتمعهم وبيئتهم، لذلك يقومون بمجموعات متنوعة من الأنشطة ولكن يكون بعضها ممتعًا ومهمًا بشكل خاص لذلك فهم يقررون بحرِّية الاستمرار في مزاولة هذه الأنشطة الممتعة بصورة منتظمة مما يكسبهم مهارات ويشعرهم بالكفاءة، ويصبح ارتباط الفرد بهذه الأنشطة شغفا. لذا فإنه ليكون النشاط شغفيًا يجب أن تتحقق فيه شروط الاستقلالية والكفاءة والارتباط. وتصبح أنشطة الشغف فيما بعد مكونًا أساسيًا لتعرُّف

الذات وتشكيل هوية الفرد؛ فقد لا يمارس الشخص لعب كرة القدم ولكن يرى نفسه لاعبًا لكرة القدم ويرغب لو يمارس هذه اللعبة بصورة منتظمة.

ويرى Vallerand, 2008 أن الانهماك المقصود في الأنشطة ذات الآثار النفسية المهمة للفرد أفضل من الاستسلام للظروف الشخصية التي تجنِّب الفرد شعوره بالمتعة. إذ يستطيع الفرد الوصول إلى هذا الشعور الإيجابي عن طريق ممارسة نشاطات تتفق وشخصيته ورغباته الخاصة. ونتيجة لهذه الآثار الإيجابية فإن الشغف يجعل الناس يتمرسون في هذا النشاط ويشعرون بالرضا التام لأدائه، ويحافظون على الانتظام في أداء هذا النشاط لفترات طويلة بينما إذا لم يكن النشاط شغفيًا فسيتم التخلي عنه مع الوقت. وقد ذكر Lyubomirsky, et al., 2001 أن فئة معينة من الأنشطة قد تؤدي فعلًا إلى الشغف وينتج عنها آثار إيجابية وترتبط بالسعادة.

لقد اعتمد Vallerand وزملائه خلال دراساتهم على عينات مختلفة وعلى علاقة الشغف بمتغيرات مختلفة على أن الشغف نموذج مزدوج، بينما اعتبر Jachimowich وزملائه أن الشغف نموذج متعدد العوامل في دراساتهم. في حين وجد Sigmundsson وزملائه أن الشغف نموذج عام يصعب فصله إلى عوامل. وقد عرَّف Vallerand et al., 2003 الشغف بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الشخص ويجده مهما ويبذل فيه مزيد من الوقت والجهد، ويكون الشغف بشأن مجال محدد كالشغف بالعمل أو بالهوايات، ويساعد الأفراد على التركيز اللازم لتحقيق أهدافهم. فيما اعتبرت Moeller, 2014 أن الشغف هو شعور مكثف متطابق من الدافعية والالتزام، وهذا التطابق يفسر الدافع للاستمرار في مزاولة النشاط على الرغم من الضغوط والتجارب السيئة مما يجعل الشغف يحدث فرقا في حياة الناس. بينما يعرِّف Jachimowich et al., 2018 الشغف بأنه شعور قوي تجاه قيمة أو تفضيل مهم يحفز الدوافع والسلوكيات للتعبير عنها وينتج عن هذا الشعور القوي شغفا ذو حالة انفعالية شديدة. فالشغف له تأثيرات مفيدة على الأداء من خلال الانغماس؛ وهو الانشغال العقلي العميق بشيء ما. وفي العموم فالشغف يمثل الدافعية لفعل ما والتفاني والحماس لشيء محدد أو موضوع أو مفهوم أو حتى شخص.

وقد طور Vallerand et al., 2003 **نموذجًا مزدوجًا للشغف** مبني على ما توصل إليه Rayan & Deci, 1985 لنظريتهما في التحديد الذاتي Self- determination theory وتطبيقاتها التي بدأت في الظهور في عام ٢٠٠٠، وقد ذكر Vallerand et al., 2003 أن الشغف نوعان:

(أ) **الشغف الاستحوازي:** ويشير إلى نشاط ذو أداء قهري متضمن في هوية الفرد؛ ويصنع لديه ضغطا داخليا يجعله يستمر في مزيد من الانخراط في هذا النشاط. فهو شعور

داخلي غير متحكم فيه، والذي يسيطر على مشاعر الشخص عند الانغماس في الأنشطة الشغفية التي يمارسها بصورة منتظمة وبصفة قهرية متكررة. إن المثابرة على مزاولة النشاط لدي الفرد في الشغف الاستحوازي هو أمر قهري. هذه المثابرة الصارمة قد يتسبب عنها إصابات جسمية، وقد لا تؤدي بالضرورة إلى أداء أمثل. ويكون فيه الفرد غير قادر على رؤية محتوى أدائه وتسلسل نشاطه، وتسيطر عليه رغبة ملحة في مزاولة النشاط مما ينتج عنه تأثيرات ومشاعر سلبية كالإحباط والإرهاق، وحتى بعض المشاكل الصحية نتيجة السيطرة القهرية لمزاولة هذا النشاط. والشغف الاستحوازي يتعلق بضعف تحكم الشخص للتوقف عن مزاولة النشاط.

ويذكر Hodgins & Knee, 2002 أن الشغف الاستحوازي ربما ينشأ نتيجة حالات داخلية طارئة تسيطر على الفرد وتصنع لديه ضغوطًا داخلية أو نتيجة لضغوط بين شخصية في عناصر البيئة المحيطة تتدخل لتحديد مصير الفرد وتجعله يعاني مشاعر القبول الاجتماعي أو احترام الذات، أو نتيجة لعدم قدرة الفرد على مقاومة الشعور بالإثارة المستمدة من الاندماج في النشاط. لذا يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الفرد ويسبب تعارضًا مع ممارسة الأنشطة الحياتية الأخرى في الحياة، مما يؤدي إلى تعرضه لبعض الآثار السلبية؛ حيث يعمل هذا النوع من الشغف على أن يكون الشخص منغلقًا على نفسه محصورًا في التعامل مع خبراته الذاتية فقط دون الاستفادة من خبرات الآخرين.

(ب)الشغف التناغمي: وهو يشير إلى الاستيعاب الذاتي الممتع الذي يجعل الأفراد يختارون مزاولة النشاط الذي يحبونه دون التأثير على مزاولة باقي الأنشطة الأخرى في الحياة اليومية؛ فهو شعور داخلي يمكن التحكم فيه يجعل الفرد يمارس نشاطه بشكل اختياري ودون وجود ضغوط عليه بما يدعم التكيف الناجح؛ في حين يحبط الشغف الاستحوازي هذا التكيف نتيجة لتأثيراته السلبية. ويرى Vallerand, 2015 أن الشغف التناغمي لا يتغير فيه الارتباط بين تقدير الشخص لذاته ومزاولته للنشاط، وينتج عنه قوة تحفيزية داخلية لزيادة الانخراط في النشاط مما يؤدي تكوين خبرات إيجابية، ويستطيع الشخص أن يتوقف عن مزاولة هذا النشاط في حال شعر أنه سيتسبب في نواتج ضارة، حيث يتكيف مع الوضع القائم ويقوم بأعمال أخرى إذ يتميز الشغف التناغمي بالمرونة. ويستطيع الأشخاص ذوي الشغف التناغمي تحقيق انجازًا عاليًا بمرور الوقت نتيجة التدريب المستمر على هذا النشاط، فالشغف التناغمي يؤدي إلى تركيز أفضل، إذ يشعر الفرد فيه بمستويات أقل من القلق والضغط مما يمنع الجمود العقلي والإصابات الجسدية. ويتميز الشغف التناغمي بأنه يكون محفزًا لأداء الفرد، وتكون له نواتج ايجابية، ويشعر فيه بالراحة فيما يقوم به من عمل مما يساعد على خلق جو إيجابي يؤدي إلى الشعور بالمتعة والرفاهية.

ويذكر Vallerand, 2008 أن الشغف بنوعيه يعتمد على ما يمثله النشاط من هوية الفرد. ويعمل الشغف التناغمي على التحكم في النشاط في اتجاه تحقيق الدعم القوي، وتحقيق نتائج أكثر تكيفا في حين يعمل الشغف الاستحوازي على قهرية مزاولة النشاط الذي يشغف به الفرد مع قوة المثابرة على مزاولته وبما يعوق مزاولة أنشطة حياتية أخرى وبما يؤدي إلى نتائج أقل تكيفًا. وليس معنى هذا أن الشغف الاستحوازي سلبي تماما ولكنه قد يؤدي إلى نتائج تكيفية أقل مما يحدث في حالة الشغف التناغمي. وفي كل الحالات فإن الشغف الاستحوازي أفضل من عدم الشغف على الإطلاق؛ فالشغف يعزز من الالتزام طويل الأجل والمثابرة في مزاولة النشاط ويسهل من تحقيق نتائج إيجابية أفضل.

ويرى Renzulli et al., 2006 أن الشغف تجاه موضوع له مكونات وجدانية كالانفعالات القوية والرغبات، وسلوكية كالالتزام طويل الأجل بشأن مزاولة النشاط، ومعرفية كإدراك النشاط باحتمالية اعتباره كعمل مستقبلي. ويفترض Garland et al., 2010 أن النموذج الذي يفسر الشغف يرتبط بالدوافع والهوية، ويتميز بالرغبة في القيام بالنشاط كل الوقت وبذل الجهد فيه والانخراط الكامل والشعور بالتدفق أثناء مزاولة النشاط. بينما اقترحت Moeller, 2014 أن الرغبة والالتزام مكونان أساسيان للشغف، كما أن كل من الشغف العام والشغف التناغمي يرتبطان بالشعور بالمتعة والاهتمام والسعادة والتركيز. ويختلف الشغف بين الأفراد وكذلك داخل الأفراد في مواقف محددة؛ مما يوضح أن الشغف خبرة إيجابية بشكل أساسي، وأن الأفراد يختلفون في درجة شغفهم في النشاط المفضل لديهم، وعدد الأنشطة التي يشعرون فيها بالشغف، وكذلك عدد المواقف الحياتية اليومية التي يشعرون فيها بالالتزام والدوافع المكثفة. إضافة إلى أن الأفرد يختلفون فيما بينهم في الدرجة التي يفصحون بها عن شغفهم تجاه نشاط محدد.

إن الشغف بناء متعدد الأوجه يصف رغبة والتزام الفرد المزمن تجاه نشاط ما بما في ذلك الشعور بالدافعية القوية والإثارة العالية، وخطط العمل المستمرة المتعلقة بالنشاط، وتعرُّف الأهداف طويلة المدى المتعلقة بالنشاط. وقد يرتبط الشغف بقرارات غير عقلانية؛ مثلما يحدث عند إصرار الشخص المهووس بالشغف (الاستحوازي) على استمرار ممارسته لنشاط ما، ولكن يبدو أن هذا القرار عقلاني وذو فوائد ذاتية تتعلق بالإثارة أو تخفيف الضغط الداخلي، بينما في حالة الشغف التناغمي فإن المشاعر الإيجابية توسع مدارك الشخص وتجعله يقوم باتخاذ قرارات صحيحة. وقد رأت Moeller أنه بفحص نموذج تطابق الالتزام والشغف والمقياس المطور عنهما فقد كان دور الشغف متزايدا على دور الالتزام، كما كان نوعي الشغف الذين افترضهما Vallerand et al., 2003 مكونين غير واضحين وعاملين غير منفصلين تماما. (Moeller, 2014, 100)

وقد وجد Sheldon et al., 2002 أن الناس يشعرون بمستويات عالية من الرضا النفسي أثناء فترات النجاح في كلا نوعي الشغف، بينما في فترات الفشل كان المشاركون لديهم شغفًا استحوازيًا. وقد ارتبط الشغف الاستحوازي بانخفاض كبير في الرضا عن الحياة، بينما عَمِل الشغف التناغمي على تقليل الآثار السلبية لمواقف الفشل المتعلقة بالنشاطات الشغفية. كما أظهرت نتائج دراسة Vallerand, 2008 أن التأثيرات الإيجابية للشغف التناغمي كانت لها دور وقائي في الحماية من الاحتراق النفسي في مواقف الضغط الشديدة وفي حالات فشل الأداء. كما أنه لم توجد فروق في مستويات السعادة بين الأفراد الذين لديهم شغف استحوازي بالنشاط والأفراد غير الشغوفين. كما أنه في حالة حدوث بعض التأثيرات الإيجابية في ظل الشغف الاستحوازي؛ فإن الحالة الانفعالية عموما كانت سلبية، واستمرت لفترات طويلة ومثَّلت عائقًا في ممارسة الخبرات الإيجابية التي تؤدي في النهاية للوصول إلى الرفاهية الذاتية.

وقد توصَّل Philippe et al., 2004 إلى أن الأشخاص ذوي الشغف التناغمي يزداد لديهم الشعور بالمتعة بعد فترة من ممارسة لأنشطتهم التي يشغفون بها، بينما شَهِد الأفراد ذوي الشغف الاستحوازي والأفراد غير الشغوفين لانخفاضات في نسبة الشعور بالمتعة مع مرور الزمن. وقد كان للشغف التناغمي وظيفة وقائية ضد المشاعر السلبية؛ إذ يشارك الشخص في النشاط بانفتاح ليواجه الحدث أو التجربة بسلوك واعي غير دفاعي؛ مما يجعله قادرًا على استخلاص المؤثرات الإيجابية التي تنتج من الأحداث دون التفكير في النواتج أو التوقعات السلبية. كما كان هناك ثبات ملحوظ في مستويات الشغف عبر متغيرات النوع والعمر وسنوات الخبرة. كما ذكر Garland et al., 2010 أن التأثيرات الإيجابية لممارسة النشاط تؤدي إلى نتائج إيجابية تصاعدية تسهم في توسيع مدارك الشخص وإعادة تقييمه الإيجابي للأحداث وتطوير فكره مما يدعم رفاهيته الذاتية. فالشغف يوفر الحافز الدافعي الإيجابي لدى الأفراد فيما يتعلق باكتساب المهارات التي ينتج عنها المكافآت. إذ تلعب الخصائص الشخصية دورًا كبيرًا في الاختلافات في الشغف، ولكن خصائص النشاط تحدد درجة الشعور بالشغف. مما يعني أن الأفراد يختلفون في الدرجة العامة للشغف بنوعيه التناغمي والاستحوازي. وأن كلا النوعين من الشغف يميِّزانه في وقت واحد؛ ففي حين ارتبط الشغف التناغمي بالرغبة والحوافز الدافعية الإيجابية كالفرح والاهتمام والفعالية، فقد ارتبط الشغف الاستحوازي بالعوامل الدافعية القهرية كالغضب.

إن الشغف يجعل المواقف أكثر متعة من تلك المواقف أو الانشطة التي لا يشعر معها الفرد بالشغف؛ وذلك بصرف النظر عن كون الميل العام للفرد لأن يكون شغوفا، كما يزيد الشغف من الخبرات الإيجابية للأشخاص. ويختلف الشغف لدى الفرد باختلاف مواقف الحياة اليومية، كما يحافظ الأفراد على مستوى شغفهم عبر الزمن بما يمكن معه اعتبار أن الشغف حالة ثابتة

نسبيا لدى الفرد تجاه الأنشطة، وأن الشغف ربما يعتمد على التفاعلات المحتملة بين الشخص ومحددات المواقف التي تؤدي للشغف. (Moeller, 2014, 171)

ويرى Vallerand, 2015 أنه نتيجة لارتباط الشغف بانفعالات قوية من الحب والإعجاب فإنه ينتج عنه بذل مزيد من الوقت والجهد بشكل منتظم. ونظرًا لأهمية هذا النشاط وما ينتج عنه من مشاعر إيجابية؛ فإن الفرد يشعر بالرضا في مزاولته لإشباع حاجته للاستقلالية والكفاءة لذا فالشغف هو الحاجة القوية للعمل في اتجاه معين. وقد ذكر Jachimowicz et al., 2018 أن الأفراد الأعلى مثابرة ينجحون فقط عندما يسعون لتحقيق أهداف لديهم شغف بشأنها.

وفي مجال التعليم فقد ركزت معظم الدراسات على الشغف التناغمي بسبب تأثيراته الإيجابية في أداء الطلاب وتوجيه أهدافهم ودوافعهم للتعلم، والتركيز والمرونة (Ruiz Alfonso 2016 ; vallerand et al., 2008). أما الشغف في مجال الدراسة؛ فقد عرَّف Bonneville et al., 2013 الشغف الأكاديمي بأنه ميل الطلبة للتركيز على تحسين كفاءتهم ومهاراتهم الخاصة فيما يتعلق بدراستهم. كما يعرِّف الضبع (٢٠٢١، ١٠٤) الشغف الأكاديمي بأنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم، والشعور بالحيوية والطاقة والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن يؤثر ذلك على جوانب الحياة الأخرى.

فالشغف الأكاديمي يرتبط بدوافع الطلاب وميلهم القوي ورغبتهم لممارسة أنشطتهم الدراسية المختلفة كحضور المحاضرات والاستذكار والبحث عمَّا يُثري التخصص؛ يجعل الطالب يتمكن من تخصصه ويشارك بفعالية في الأنشطة الأكاديمية والمناقشات والندوات، ويشعر بالقرب تجاه رموز الدراسة كزملاء التخصص والأساتذة وقاعات الدراسة وغيرها. فالطالب الشغوف أكاديميا يشعر بالرغبة والقرب والالتزام بكل ما يخص تخصصه، ويبذل الجهد للتمكن فيه ويثابر من أجل تحسين أدائه للحصول على تقديرات دراسية مرتفعة. ويعبِّر الشغف التناغمي للطالب عن شغفه بدراسته فيما لا يتعارض مع بناء شخصيته ومسئولياته تجاه أنشطة حيات الأخرى، فشغفه بدراسته يساعده على الشعور بالرفاهية والسعادة، ويحقق له ذاته. في حين يعبِّر الشغف الاستحوازي للطالب على مشاعره القهرية للارتباط بقوة بدراسته دون مراعاة لأي نشاط آخر في حياته؛ فقد يظل يستذكر الطالب مثلا رغم تمكُّنه في دراسته في وجود مناسبة اجتماعية له فيها دور مسئول مما يجعله يرتبط بدراسته قهريا دون النظر إلى مسئولياته الأخرى، ودون النظر إلى محتوى سلوكه المعبِّر عن الشغف، والذي قد لا يدل بالضرورة على بذل الوقت والجهد في سبيل تحسين الأداء بقدر ما هو معبِّر عن التعلق بالنشاط الدراسي وعدم القدرة على التوقف عن مزاولة هذا النشاط.

ب.المعوقون بصريًا:

إن المعوق بصريًا هو الشخص الذي يحتاج تعليما ووسائل لا تتطلب البصر، ويتعلم من خلال طريقة برايل حيث يتعارض ضعف بصره مع تعلمه وانجازه بشكل مثالي؛ مالم تحدث تعديلات في طرق تقديم التعلم أو بيئة التعلم. وهنا يختلف عنه المكفوف وظيفيا وهو الشخص الذي يكون لديه بقايا بصرية تمكنه من الاستفادة في مهارات التوجه والحركة ولكن لا تفي بمتطلبات تعليمه القراءة والكتابة بالخط العادي فتكون طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسية في التعلم. أما ضعاف البصر فهم الذين يتمكنون بصريا من القراءة والكتابة بالخط العادي، ولكن من خلال استخدام معينات بصرية أو بدونها. ويُعرف المعوق بصريًا من المنظور الاجتماعي بأنه الفرد الذي تمنعه إعاقته البصرية من التفاعل بصورة ناجحة مع البيئة المحيطة، وتحد من قيامة بالوظائف السلوكية، ولكن من المنظور الطبي فالمعوق بصريًا هو الشخص الذي لديه ضعف في أي من الوظائف الخمس للعين وهي؛ البصر المركزي، والبصر المحيطي، والتكيف البصري، والبصر الثنائي، ورؤية الألوان نتيجة التشوه التشريحي أو الإصابة بالأمراض أو جروح العين؛ مما أدى إلى ألا تستطيع العين أداء دورها. (بدير، ٢٠١٣، ٢٢٧)

وتختلف درجة الإعاقة البصرية وأنواعها ومسبباتها وظروف البيئة المحيطة بالمعوق بصريًا لذا فإنه يصعب تحديد خصائص المعوقين بصريًا بفئاتهم ودرجاتهم المختلفة لأنهم ليسوا مجموعة متجانسة. فمنهم من يعاني الفقدان الكلى للبصر، ومنهم من يعاني الفقدان الجزئي أو مشكلات بصرية أخرى. كما يؤثر العمر الذي حدثت فيه الإعاقة في زيادة عدم تجانس هذه الفئة مما يؤدي إلى تنوع الأساليب والأدوات التي تستخدم في تربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم. وقد أشار القريطي (٢٠٠٥، ٣٤٦) والظاهر (٢٠٠٨، ١٦٣) إلى أن المعوقين بصريًا لهم عدد من الخصائص؛ إذ أنه لا توجد فروق كبيرة بينهم وبين العاديين في؛ الجانب اللفظي للذكاء على مقياسي وكسلر واستانفورد بينيه، وفي اكتساب اللغة المنطوقة، وفي امكانية تطور النمو الحركي. ولكن يواجه المعوقون بصريًا مشكلات في اكتساب اللغة غير اللفظية كتعبيرات الوجه والايماءات والحركات الجسدية للآخرين، ويواجهون مشكلات في تكوين المفاهيم وتصنيف الموضوعات المجردة وكذلك مفاهيم الحيز والمكان والمسافة والألوان، كما يواجهون صعوبات متعددة في القدرة على الحركة بأمان من مكان لآخر، ويظهرون حركات جسمية نمطية مثل تحريك اليدين أو الدوران حول المكان أو شد الشعر. ومن حيث الخصائص الأكاديمية فإن المعوقين بصريًا يستخدمون طريقة برايل في التعلم، ويواجهون صعوبات متعددة في التعبير الكتابي أثناء أدائهم على الاختبارات المختلفة. وفي حالة توفر

اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو المعوق بصريًا مع تقديم خدمات وبرامج تدريبية وإرشادية ملائمة فإن ذلك يعزز من ثقته بنفسه ويقلل من اعتماده على الآخرين.

وقد ذكر زريقات (٢٠٠٦، ١٠٠) أن أسباب الإعاقة البصرية تتنوع ما بين أسباب قبل الولادة كالعوامل الوراثية أو إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية أو مرض الزهري أو التعرض المستمر للإشاعات أو تناول العقاقير والأدوية ذات الأثر النفسي في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل أو تعرضها لبعض الحوادث. كما أن هناك أسباب ترجع لعوامل ما بعد الولادة مثل سوء التغذية والأمراض التي تصيب العين كالتراكوما والرمد الحبيبي والماء الأبيض والماء الأزرق والسكري، ومن الحوادث والصدمات التي قد تضر بالعين كالصدمات الشديدة بالرأس التي قد تؤدي إلى انفصال الشبكية أو تلف العصب البصري أو إصابة العين بأجسام حادة أو تعرض الأطفال غير مكتملي النمو إلى كميات عالية من الأكسجين في الحضانات مما يؤدي إلى تليف الشبكية. وكذلك الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة مما أدى إلى تطورها بدرجة شديدة؛ كما هو الحال في حالات طول النظر وقصر النظر والحول والمياه الزرقاء والبيضاء، أيضا حالات انفصال الشبكية التي ينتج عنها ثقب الشبكية الذي يؤدي إلى تجمع السوائل وانفصال الشبكية عن جدار مقلة العين مما يسبب ضعف الرؤية. كما تتسبب حالات اعتلال الشبكية الناتج عن مرض السكري مما يؤدي إلى تصلب الاوعية الدموية في الشبكية، وحدوث نزف دموي، وأيضا حالات ضعف العصب البصري نتيجة الحوادث أو الالتهابات أو الأورام أو نقص الأكسجين مما يؤدي إلى حالات العمى.

والمعوقون بصريا هم فئة غير متجانسة؛ فرغم اتفاقهم في شرط تعلمهم بطرق غير بصرية كطريقة برايل إلا أنهم يختلفون في شدة إعاقتهم في النواحي غير الأكاديمية. فمنهم من يستطيع أن يتحرك بمفرده دون مساعدة ويقوم بأنشطة الحياتية الأخرى، ويدرك هيئة الأشخاص من حوله، ويدرك بعض الألوان ويستخدم بعض البرامج الالكترونية بمفرده بناء على تمييزها بهذه الألوان، كما يستطيع رؤية الظلال والنور، ومنهم من يعيش في ظلام دامس يحتاج إلى من يساعده في الحركة وأداء أنشطته الخاصة، واستخدام البرامج الالكترونية الناطقة وضبطها ضبطًا خاصًا بما يمكِّنه من استخدامها سواء بنفسه أو من خلال وسيط مساعد أو مرافق.

ب. الضغوط الجامعية المدركة:

تعد الضغوط في مجملها هي سجلات لتغيرات بيئية إذ أن أحداث الحياة اليومية قد يدركها الإنسان على أنها تمثل ضغوطا إذا ما تطلبت متغيرات لا يستطيع الانسان الوفاء بها. ويمر الإنسان باستمرار بمواقف مختلفة في العمل والبيئة المحيطة تمثل له ضغوطات لا يجد لها حلولًا مناسبة، وبما يحتاج إلى درجة أعلى من المسايرة بغرض التوافق النفسي وبما قد يؤدي

إلى أن يفشل الإنسان في هذه المهمة الصعبة، ويعاني خيبات الأمل والصراعات والإحباطات والأنواع المختلفة من الضغوط اليومية إلا أن عدد قليل من البشر هم الذين يستطيعون مواجهة الظروف القاسية. وتنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه نتيجة المعتقدات والأفكار والانفعالات التي يستقبل بها الفرد ما يمر به من أحداث ويتسبب عنها انفعالات أو احتباسات للحالات النفسية المختلفة؛ وتسمى في هذه الحالة ضغوطًا داخلية، أو من خلال المحيط الخارجي كأحداث الحياة المختلفة كالمشكلات في إطار العمل والعلاقات مع الأصدقاء أو المحيطين به وتسمى ضغوطًا خارجية. وهناك ضغوط تسببها مصادر خارجية وداخلية معا كالإصابة بالأمراض والشعور بالوحدة والآلام الجسمية. كما تختلف الضغوط في شدتها ما بين الضغط العرضي والحاد والمزمن والكارثي حسب تأثيراتها في الفرد.

وتؤثِّر بعض الظروف البيئية واتجاهاتها السائدة في المجتمع في بناء شخصية المعوق وصحته النفسية خاصة في مرحلة الشباب تلك التي تمثل مرحلة نماء وإعادة تكيف وتوافق أكبر من كونها مرحلة لمواجهة المشكلات ومعاناة القلق. وهذا يفرض على المعوق ضرورة التدريب على مهارات وسلوكيات تكيفية قد لا تنسجم مع قدراته وامكاناته، فالمشكلات النفسية التي يعانيها المعوق تؤثر على التكيف. كما أن المعوقين لديهم من الحاجات النفسية والاجتماعية ما يجعلهم يعانون وطأة الضغوط؛ تلك الناتجة عن ضغوط كيفية إشباع حاجاتهم، وضغوط القصور الناتجة عن الإعاقة فضلا عن نوع الإعاقة وشدتها ومدى تأثيرها على نوع هذه الحاجات ودرجاتها. (سالمان، ٢٠١٢، ص١٠٤)

ويتشكَّل الضغط من خلال مصدر للضغط واستجابة الفرد لهذا المصدر الضاغط. ومصدر الضغط هو عبارة عن مثير له امكانية محتملة لاستدعاء استجابة المواجهة أو الهروب. ويعرِّف سيلي الضغط بأنه الاستجابة غير النوعية للجسم لأي طلب دافع، كما أنه الطريقة اللاإرادية التي يستجيب بها الجسد باستعداداته العقلية والبدنية لأي دافع، وهو تعبير عن مشاعر التهديد والخوف. ويرى لازاروس ١٩٧٦ أن ما يميز الموقف الضاغط هو نواتجه المدركة التي تسبب انهاكا وتهديدا للفرد سواء أكان حقيقيا أو متخيلا فقد يكون هناك خلل في الإدراك يحول الموقف الأمني إلى موقف مهدد كما قد يجعل هذا الخلل الإدراكي الموقف المهدد آمنا. ويرى سيلي أن الضغوط متغير غير مستقل واستجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، ويربط بين تقدم الفعل أو الدفاع ضد الضغط، وبين التعرض المستمر للضغط. وتتمثل مراحل مواجهة الضغط في الفزع الذي يظهر فيه تغيرات الجسم واستجابته، والمقاومة وتحدث فيها متلازمات استجابات التكيف مع هذا الضغط، والإجهاد وهو مرحلة يكون فيها الجسد قد تكيف غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت. (الرشيدي، ١٩٩٩، ص٤٨)

والإنسان يتعرض للضغوط المختلفة باستمرار ولكن يستطيع أن يعيد توازنه بشكل سريع حال انتهاء الموقف الضاغط حسب مدى قدرته على المواجهة وقدرته على التحمل إذ أن الإنسان لديه عدد كبير من الخصائص النفسية والعقلية والبيولوجية التي تمكنه من التعامل مع الضغوط التي قد تشكل عبئا على أنماط معينة من الشخصيات (جدي ومحمد، ٢٠١٥، ص٣). وينشأ الضغط كمصطلح تفاعلي عندما تكون امكانيات الفرد التكيفية لا تفي بمطالب البيئة. والإعاقة في حد ذاتها ليست ضاغطًا؛ ولكن ما تسببه الإعاقة من قصور في امكانيات الفرد، وما تسببه من عوائق للوصول إلى أهدافه وتحقيق إشباع حاجاته بما يجعل الإعاقة إضافة لأعباء الفرد في محاولاته للتكيف لإشباع حاجاته. وكمية الضغط الذي تحدثه الإعاقة يتأثر بنوع الإعاقة وشدتها وادراك الفرد لها على أنها مسببة للقصور، وبذلك فهي تتأثر باتجاهات المجتمع نحو أوجه القصور التي تسببها الإعاقة، وما إذا كانت البيئة ومتغيراتها تيسر الظروف لتلافي أوجه القصور أم أنها تغذي الصورة المدركة لدى الفرد عن الظروف الضاغطة التي حالت دون اشباع حاجاته متمثلة في امكانياته وقدراته. (سالمان، ٢٠١٢، ص٩٦)

ويتضح مما سبق أن الضغط كمصدر واستجابة تتغير شدته تبعا لإدراك الفرد له. وهذا الإدراك للضغوط يتعلق بطريقة تفكير الفرد وانفعالاته، كما يتعلق بقدراته وما يدركه من معتقدات عن فرض البيئة من حوله لعوامل تبعث على زيادة شعوره بالقصور وبالتالي زيادة ما يشعر به من ضغط. إن الضغوط الجامعية هي متغيرات تتحدى الطالب في مرحلة الجامعية وتدفعه لمزيد من التغيير في شخصيته مما يساعده على بنائها وتحسين أدائها؛ وهذه هي فائدة الضغوط وإيجابياتها، لكن فيما إن زادت هذه الضغوط بالدرجة التي لا يستطيع معها الطالب أن يستجيب بصورة تحسن من أدائه وتزيد من توافقه بل وقد تشعره بالإحباط واليأس والقصور فإن الطالب الجامعي قد يدركها بوصفها عوائق وتحديات ومشكلات صعبة. لذا فإن ما يدركه الطالب المعوق بصريا من ضغوط في مرحلة دراسته الجامعية قد يؤدي إلى تحسين أدائه وزيادة توافقه وصقل شخصيته أو قد يضيف إلى أعبائه ويزيد من حدة قصوره.

سابعًا: دراسات سابقة:

أ. دراسات تناولت الشغف:

أجري Vallerand et al., 2003 دراسته على ٥٠٠ طالب جامعي لقياس شغفهم تجاه الأنشطة الدراسية بناء على النموذج المزدوج للشغف. وقد توصل في دراسته أن طلاب الجامعة انخرطوا في أنشطتهم الشخصية الأكاديمية وغير الأكاديمية لفترات طويلة عبر سنوات؛ مما يدل على أن الأنشطة الشغفية هي أنشطة ذات معنى لدى الفرد وذات طبيعة طويلة الأمد لأصحابها. وقد أشار ٨٤ % من العينة إلى قيامهم ببعض الأنشطة الشخصية

في مستويات معتدلة في حياتهم اليومية مما يدل على أن الشغف التناغمي كان أكثر انتشارًا لدى العينة. كما دعمت النتائج أن كل من الشغف الاستحوازي والتناغمي يحتفظ بخصائصه الخاصة ويعكس كل منهما تركيب الشغف، وأن الشغف التناغمي كانت له نتائج أكثر تكيفا عما يحدث في حالة الشغف الاستحوازي.

وقام Carbonneau et al., 2008 بدراسة العلاقة السببية بين الشغف في مهنة التدريس لدى ٥٠٠ معلم وبين نواتج هذا الشغف. وقد كشفت نتائج تحليل المسار لقياس كل من الشغف والرضا عن العمل والشعور بالإرهاق من المهنة؛ أن الشغف ينبئ بتغيرات نواتج ممارسة النشاط (مهنة التدريس) بينما لم تنبئ النواتج عن التغيرات في الشغف. كما درست Moeller, 2014 البناء النفسي للشغف بالأنشطة من حيث المفهوم والقياس وثبات حالة الشغف والفروق الفردية بين الأشخاص في الشغف لدى عينة من المراهقين بلغ عددهم ٢٠٠ طالبًا وطالبة لمدة سنتين بشأن شغفهم تجاه الأنشطة المدرسية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشغف ارتبط ايجابيًا بسمات الشخصية المتعلقة بالانفعال والمكافأة خاصة في وجود الحساسية الانفعالية للانفعال والمكافأة. وأظهرت الفروق بأن أنشطة الحياة اليومية تمثِّل ٨٠% من تباين الشغف بينما ٢٠% من تباين الشغف يرجع إلى فروق ثابتة نسبيًا بين الأفراد. وقد عانى المراهقون من مشكلات في الإفصاح عن شغفهم تجاه أنشطة مدرسية معينة في التقارير الذاتية العامة لذا أوصت الباحثة بضرورة اتخاذ تدابير تراعي البحث عن تجارب التعلم التي تثير الشغف وفحصها من خلال أساليب قياس موضوعية.

وقد تناولت دراسة Verner– Filion & Vallerand, 2016 الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتوافق الأكاديمي لدي عينه من (٣٠٥) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بكندا. وأوضحت نتائج الدراسة أن الشغف الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الكمالية والتوافق الأكاديمي. كما هدفت دراسة ST– Louis et al., 2018 إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الإيجابي والسلبي لدى ثلاث مجموعات من الطلاب. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية توسطت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب. وقد كان الشغف الأكاديمي بعدا من أبعاد الاهتمام الأكاديمي إضافة إلى أبعاد الثقة، والطموح، والتعبير عن الذات في دراسة Lee & Durksen, 2018 التي أجريت على ٣٢٥ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بأستراليا. وأوضحت النتائج أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالأداء الأكاديمي المرتفع، والطموح الأكاديمي، ووضع الأهداف والتخطيط للمهنة والرضا عن الحياة. كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين العمر والشغف، بينما لم

توجد فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى التخصص أو النوع أو تعليم الأب أو مستوى دخل الأسرة.

وهدفت دراسة الجراح والربيع ٢٠٢٠ إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والمهنة والبرنامج الدراسي ومستوى الدخل لدي عينة من ٢٣٠ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة في برنامجي الماجستير والدكتوراه. وقد استخدم الباحثان مقياس Vallerand et al., 2013 للشغف الأكاديمي ومقياس Raise et al., 2015 للاحتراق الأكاديمي. وقد كان هناك عدد من النتائج لهذه الدراسة منها أن مستوى الشغف المتناغم لدي العينة كان مرتفعا بينما كان الشغف الاستحوازي متوسطا. كذلك فقد وجدت فروق في مستوى الشغف الاستحوازي تعزى لمتغير البرنامج الدراسي لصالح طلاب الدكتوراه. ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف التناغمي تعزي لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما بالنسبة للشغف الاستحوازي فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا ترجع إلى مستوى الدخل لصالح ذوي حساب الدخل المرتفع، كذلك كانت هناك علاقه سالبة دالة إحصائيا بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

كما هدفت دراسة طه ٢٠٢٠ الدراسة إلى بحث العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدي عينة تكونت من (٢١٢) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس. وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لكل من التفاؤل وبعد تحقيق الأهداف المرجوة وبعد مواصفات الأهداف على بعدي الشغف الأكاديمي. كما توسط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) العلاقة بين التفاؤل والاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة Sigmundsson et al., 2020 إلى إعداد مقياس للشغف والتحقق من خصائصه السيكومترية، والكشف عن علاقته بالمثابرة لدي طلبة جامعة ريكيافيك بأيسلندا بلغ عددهم ١٢٦ طالبًا وطالبة. وقد أوضحت النتائج أن مقياس الذي تم إعداده يتمتع بتجانس مرتفع للمفردات مع الدرجة الكلية، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف والمثابرة. ولم يكن للنوع أو العمر الزمني تأثيرا في الشغف. كما هدفت دراسة Belanger & Ratelle, 2020 إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج لدى ٤٦٠ طالبا وطالبة من طلاب

الجامعة. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة بين الاندماج وبين كل من الشغف الانسجامي والشغف القهري.

وهدفت دراسة فارس ٢٠٢١ إلى تعرف علاقة الشغف الأكاديمي بالتكامل المعرفي لدى ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وطُبِّق عليهم مقياسي الشغف الأكاديمي والتكامل المعرفي المترجمان. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة لم تمتلك شغفًا أكاديميًا، ولكنها امتلكت تكاملًا معرفيًا. ولم توجد فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى النوع، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف الأكاديمي والتكامل المعرفي. كما هدفت دراسة Sonia Rahimi et al., 2021 إلى بحث دور الشغف والعواطف في التسويف الأكاديمي خلال جائحة COVID- 19 لدي مجموعتين من طلاب الجامعة بلغ عددهم ٥٠٥ طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن الشغف القهري كان مرتبطا بشكل إيجابي بالعواطف السلبية، بينما ارتبط الشغف الانسجامي بالمشاعر الإيجابية. كما تنبأ الشغف والعواطف للأنشطة الأخرى بالتسويف الأكاديمي. وهدفت دراسة الضبع ٢٠٢١ إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وفقا لبعض المتغيرات الديموجرافية لدي عينة من ٨٦ طالبا وطالبا. وقد أعد الباحث واستخدم مقياس الشغف الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعا بينما كان مستوى الشغف القهري متوسطا. كما وجدت فروق لصالح الذكور في الشغف الانسجامي ولم توجد فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدراسي.

كما هدفت دراسة محمد ٢٠٢٢ إلى الكشف عن مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة بلغ عددهم ٢٠٠ طالب وطالبة. وكانت أدوات الدراسة مقياس الدافعية العقلية من إعداد الباحث، ومقياس الشغف الأكاديمي لـ فتحي الضبع ٢٠٢١. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة وكان مستوى الشغف الانسجامي مرتفعا بمتوسط قدره ٤.٣٣، وهو الأكثر انتشارا لدى أفراد عينة الدراسة بينما كان مستوى الشغف القهري متوسطا بمتوسط قدره ٢.٩٦. وقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعدي الشغف الانسجامي والشغف القهري والدرجة الكلية للشغف لصالح الذكور، ولم توجد فروق ترجع الى التخصص بين الطلاب في الشغف الأكاديمي.

ب. دراسات تناولت التحديات والصعوبات النفسية الجامعية لدى المعوقين بصريًا:

تناولت دراسة Salinee, 2011 تقييم استخدام المكفوفين للإنترنت في جامعة سايبر تايلاند حيث كانت الكثير من المواقع على شبكة الانترنت التعليمية ليست مصممة لاستيعاب شرائح

واسعة من المكفوفين الذين يعتمدون على تقنيات المساعدة للتنقل بين المواقع على شبكة الإنترنت؛ مما دفع بالباحثة إلى قياس درجة صعوبة حصول المكفوفين واستخدامهم للموارد التعليمية على شبكة الإنترنت المقدمة من الجامعة. وقد وجدت الباحثة أن صفحات الويب قد فشلت في اجتياز الحد الأدنى من مبادئ التوجيه لامكانية الوصول لمحتواها. وقد قيَّم المشاركون المكفوفون الصفحات حيث كان استخدام هذه الصفحات متوسط الصعوبة، ومن حيث قابليتها للاستخدام كانت صعبة في التنقل فيما بينها، كما أنها تستغرق وقتا طويلا للوصول إلى الصفحة الرئيسية وأغلب الوقت يستغرقه الطالب في التسجيل فقط.

وهدفت دراسة ابراهيم ٢٠١٤ إلى تعرف التحديات النفسية ومشكلاتها لدى الشباب المعاقين بصريا وانعكاساتها على المجتمع. وقد انتهت الدراسة إلى عدد من الاقتراحات لمعالجتها من خلال عدد من الإجراءات والأنشطة المساعدة. كما هدف دراسة نجدة جدي ونجلاء محمد ٢٠١٥ إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات لدى المعاقين بصريا بالخرطوم لدي ٥٧ مفحوصا من المعوقين بصريا. استخدمت الباحثتان مقياس الضغوط النفسية إعداد عبد العزيز وزيدان السرطاوي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن المراهقين المعاقين بصريا ذوي مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، ولم توجد فروق بينهم تبعًا لمتغير النوع ذكر وأنثى. كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والمستوى التعليمي، ولم توجد فروق في الضغوط النفسية تبعا لنوع الإعاقة أو درجتها. كما هدفت دراسة الخالدي (٢٠٢٠) إلى تعرُّف المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية من وجهة نظرهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس (ذكر / أنثى)، وشدة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر). وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبا وطالبة من فئة ذوي الإعاقة البصرية أختيروا عشوائيا من (١٩٢) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية المقيدين في جامعة طيبة، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي من خلال استبانة المشكلات التي تواجههم. وتكونت الاستبانة من (٤٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: (المشكلات الأكاديمية، والمشكلات الإدارية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات النفسية، ومشكلات الحركة والتنقل)، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية هي مشكلات الحركة والتنقل، ثم المشكلات الإدارية، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية، وفي المقابل لم تتوصل نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات نفسية بين أفراد العينة، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي وبعد الحركة والتنقل تعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين.

واستهدفت دراسة المالكي ٢٠٢١ تعرُّف التحديات التي يواجهها المعوقون بصريا في الجامعة، والتي أقرها أفراد عينة الدراسة كما يلي: صعوبة توفير كتب بصيغة الكترونية أو ترجمتها بلغة برايل، وعدم مناسبة طريقة تقييمهم بالاختبارات الفصلية والنهائية، وقصور معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس معهم، وعدم مراعاتهم لظروفهم وعدم المامهم باحتياجاتهم التعليمية، وعدم القدرة على استيعاب المادة التعليمية، وعدم وجود لافتات مكتوبة بلغة برايل على قاعات الدراسة التي تتباعد أماكنها، وافتقار المكتبات إلى قاعات دراسية مناسبة، وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية، وعدم تهيئة الطرق والأرصفة لهم، وتخصيص مكان واحد للسكن للمعوقين بصريا غير مهيأ لتيسير استخدامهم، مع وجود مسافات كبيرة بين المباني دون توفير وسائل للتنقل، ويقتصر دور مركز ذوي الإعاقة على طباعة الكتب بلغة برايل في حالة توفر الكتاب بصيغة الكترونية فقط، ولم توجد أجهزة أو أدوات مساعدة لكل حالة حسب طبيعتها، مع ضعف الخدمات الالكترونية الموجودة على موقع الجامعة. كما أن بعض الموظفين ليس لديهم دراية كافية للتعامل مع المعوقين بصريا.

ج. تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أن الشغف متغير نفسي حديث نسبيًا تم استخدامه في التراث البحثي مع عينات مختلفة تلك التي اتسمت بالشغف مع تحسن الأداء، وفي وجود قدرات ليست بالضرورة عالية، والتزام بعيد المدى بالمهام. وقد اتفقت جميع الدراسات في وجود عاملين للشغف تناغمي واستحوازي خاصة تلك التي قام بدراستها Vallerand وزملائه (Vallerand et al., 2003; Verner- Filion & Vallerand, 2016; Sonia Rahimi et al., 2021) أو من اعتمد على ترجمة نموذجه الثنائي للشغف في الدراسات العربية (دراسة الجراح والربيع ٢٠٢٠؛ ودراسة طه ٢٠٢٠؛ ودراسة فارس ٢٠٢١؛ ودراسة محمد ٢٠٢٢).

فيما اختلفت بنية الشغف كعامل عام له خصائص تناغمية أو استحوازية تظهر في كل سلوك معبر عن الشغف (Carbonneau et al., 2008; Moeller, 2014; Lee & Durksen, 2018; Sigmundsson et al., 2020). وبالاطلاع على المقاييس المتاحة بهذه الدراسات فقد كان الشغف عاما تجاه أي نشاط يفضله الشخص دون التركيز بصفة خاصة على الأنشطة الأكاديمية وما يتعلق بها كما في مقياس Vallerand et al., 2003؛ والمكون من ١٤ مفردة، ومقياس Moeller, 2014؛ والمكون من ١٨ مفردة مترجمتين إلى اللغة الألمانية والبرتغالية وتقيس الشغف تجاه نشاط ما يفضله الشخص في نموذج عام ذو عامل واحد للشغف، ومقياس Sigmundsson et al., 2020؛ والمكون من ٨ مفردات.

كما اتسمت عينات الدراسات المختلفة ذات الأداء المتميز بمستوى الشغف المرتفع (Carbonneau et al., 2008; Verner- Filion & Vallerand, 2016; Lee & Durksen, 2018; Sigmundsson et al., 2020)، وكذلك عينات دراستي الضبع، ٢٠٢١؛ ومحمد ٢٠٢٢. وكذلك اتسمت عينات الدراسات المختلفة بالشعور بنواتج إيجابية فيما يخص أنشطتهم الشغفية في دراسات (Vallerand et al., 2003; Moeller, 2014; ST- Louis et al., 2018; Sonia Rahimi et al., 2021)، وكذلك في دراسات؛ الجراح والربيع، ٢٠٢٠؛ وطه ، ٢٠٢٠؛ وفارس ٢٠٢١. وقد ارتبطت المستويات المرتفعة من الشغف لدى عينات هذه الدراسات بانتشار الشغف التناغمي وارتفاع مستواه مقارنة بالشغف الاستحوازي. كما اختلفت الفروق في الشغف؛ إذ لم توجد فروق في الشغف ترجع إلى النوع في دراستي كل من (Lee & Durksen, 2018; Sigmundsson et al., 2020) ، وكذلك في دراستي الجراح والربيع، ٢٠٢٠؛ وفارس ٢٠٢١، بينما وجدت فروق في الشغف ترجع إلى النوع لصالح الذكور في دراستي الضبع، ٢٠٢١؛ ودراسة محمد، ٢٠٢٢.

كما اختلفت الدراسات التي تناولت الضغوط الجامعية التي يدركها المعوقون بصريا في رصد نوعية التحديات والصعوبات التي يواجهونها، وما تمثله من مشكلات. ولكن اتفقت الدراسات في وجود تحديات ومشكلات يدركها المعوقين بصريا باعتبارها ضغوط خاصة بالدراسة وضغوط خاصة بالإدارة الجامعية وإجراءتها والعاملين بها، وضغوط شخصية خاصة بظروف الطالب المعوق بصريا؛ كما ذكرته نتائج دراسات (Salinee, 2011؛ ودراسة ابراهيم، ٢٠١٤؛ ودراسة جدي ومحمد، ٢٠١٥؛ ودراسة الخالدي، ٢٠٢٠؛ ودراسة المالكي، ٢٠٢١).

ثامنًا: فروض الدراسة: على ضوء ما تم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة حول متغيري الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

أ. يمثِّل المستوى المتوسط للشغف الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة.

ب. ينتشر الشغف التناغمي بين أفراد عينة الدراسة أكثر من الشغف الاستحوازي.

ج. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع، وشدة الإعاقة، والتفاعل بينهما على درجة الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

د. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا من طلاب الجامعة.

تاسعاً: عينة الدراسة: اشتملت الدراسة الحالية على مجموعتين من الطلاب المعوقين بصريًا يمكن توزيعهم كما يلي:

١. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** وتكونت من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعات (جامعة المنيا (٩)، وجامعة بني سويف (٢)، وجامعة القاهرة (١٥)، وجامعة أسوان (٧)، وجامعة الفيوم (١٣)، وجامعة الإسكندرية (١١)، وجامعة المنصورة (٨)، وجامعة أسيوط (٦)، وجامعة سوهاج (٦)، وجامعة الأزهر بأسيوط (١٩)). وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٩: ١٨) عاما، وذلك بمتوسط عمري قدره (٢١.١٨) عاما، وانحراف معياري قدره (٢.٩٤)، وذلك للتحقق من توفر الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية.

٢. **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١١١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعات (جامعة المنيا (٣٨)، وجامعة بني سويف(٢٣)، وجامعة أسيوط (٢٧)، وجامعة سوهاج (٢٣)). تراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٧) عاما، وذلك بمتوسط عمري قدره (٢٠.٦٨) عاما، وانحراف معياري قدره (٢.٤٧)، لاختبار صحة فروض الدراسة.

عاشراً: أدوات الدراسة:

أ. مقياس الشغف الأكاديمي: (إعداد الباحثة ٢٠٢٢)

قامت الباحثة بإعداد المقياس وصاغته في (١٧) مفردة، ليتم الاستجابة عليها في هيئة ثلاثة بدائل هي؛ تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة، وتأخذ الدرجات من (٣ :١) طبقاً لتدرج ليكرت. وقد قامت الباحثة بإعداد المقياس بناءً على ما اطلعت عليه من أطر النظرية ودراسات سابقة تناولت الشغف الأكاديمي، وراجعت عددًا من المقاييس التي هدفت لقياس الشغف لدى فئات مختلفة (Vallerand et al., 2003; Moeller, 2014; Sigmundsson et al., 2020)، ثم صاغت الباحثة من خلالها مصطلحًا للشغف الأكاديمي، استخرجت منه (١٧) مفردة لتدل على سلوكيات الشغف الأكاديمي كما تناولتها الدراسات السابقة؛ إذ تم صياغة (٦) مفردات للدلالة على الشغف الأكاديمي في صورته التناغمية و(٦) مفردات للدلالة على الشغف الأكاديمي في صورته الاستحوازية و(٥) مفردات للدلالة على الشغف الأكاديمي في صورته العامة.

*** الخصائص السيكومترية للمقياس:**

١.**صدق المحكمين:** كمعيار لصدق المحتوى، وحتى تكون مفردات المقياس واضحة وصادقة لما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرض المقياس على (٣) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية؛ جامعة المنيا لأخذ آرائهم على مقياس الشغف الأكاديمي من حيث

صياغته ومدى السلامة اللغوية لمفرداته ومناسبتها للتطبيق على المعوقين بصريًا، قبل البدء في تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية. وعلى ضوء ما أوصى بها السادة المحكمون تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بالإبقاء على جميع المفردات؛ حيث بلغت نسبة الاتفاق عليها (١٠٠%)، مع تعديل صياغة بعضها. ثم تم تصميم المقياس وعرضه على العينة الاستطلاعية من خلال نماذج Google على الرابط: https://forms.gle/AgTHY5pzhJpK32Q7

٢. **الصدق العاملي الاستكشافي:** نظرًا لاختلاف نتائج الدراسات السابقة فيما أعدته من مقاييس للشغف الأكاديمي وما إذا كان عاملًا عامًا أم نموذج ثنائي أم نموذج متعدد العوامل، واختلاف الفئات المستهدفة التي صُمِّم من أجلها المقياس، والتفاوت الكبير في أعداد المفحوصين في العينات التي تم دراسة الشغف لديهم؛ فقد أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي بالتدوير المتعامد Varimax Rotation لمفردات المقياس للتأكد من صدقه وتشبع مفرداته على عوامل من الدرجة الثانية (أبعاد). كما وضعت الباحثة محكات للتحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الشغف الأكاديمي في هذه الدراسة وهي؛ استخراج العوامل بطريقة المكونات الأساسية Principal Component ، ومحك كايزر ماير – Kaiser Mayer Olkin (KMO) لتحديد مدى صلاحية البيانات واستخراج العوامل، واعتبار محك جيلفورد للتشبع (٠.٣٠) فأكثر لضمان نقاء تشبع المفردات على عواملها، والإبقاء على العامل الذي تتشبع عليه ثلاث مفردات فأكثر. وبعد تطبيق المقياس على عينة من (١١١) طالبا وطالبة من المكفوفين من طلاب الجامعة؛ فقد أوضحت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الشغف الأكاديمي أن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، وكان مقياس كفاية العينة (MSA) قيمته (٠.٦٢)؛ ما يدل على أن اختبار كايزر كان جيدا، وكان اختبار برتليت دالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١). كما أسفرت النتائج عن تشبع المكونات الفرعية للمقياس على عاملين يفسران نسبة (٤٠.٢٨) من التباين الكلي للعينة الكلية؛ حيث كانت نسب التباين المفسر لكل عامل منهما هي على التوالي: (٢٣.١٦)، (١٧.١٢)، وبلغت الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة على التوالي: (٣.٩٤)، (٢.٩١). ويوضح جدول (٣) التالي نتائج تشبعات مفردات مقياس الشغف الأكاديمي على العوامل المستخرجة.

جدول (١) تشبعات مفردات مقياس الشغف الأكاديمي بالعوامل ونسب شيوعها (ن= ١١١)

العامل	رقم المفردة	١	٢	٦	٧	٨	١٠	١١	١٢	١٥	١٦
الأول	التشبعات	٠.٦	٠.٥	٠.٤	٠.٦	٠.٦	٠.٤	٠.٧	٠.٦	٠.٦	٠.٤
	ت	٠	٥	٩	٨	٤	٤	٧	٩	٣	٢
	نسب	٠.٣	٠.٣	٠.٣	٠.٥	٠.٤	٠.٣	٠.٦	٠.٤	٠.٤	٠.٣
	الشيوع	٦	٠	٤	٩	٢	٢	٦	٨	٣	٢
الثالث	رقم المفردة	٣	٤	٥	٩	١٣	١٤	١٧			
	التشبعات	٠.٧	٠.٨	٠.٥	٠.٦	٠.٤	٠.٤	٠.٤			
	ت	٦	٠	٦	٥	٦	٥	٧			
	نسب	٠.٦	٠.٧	٠.٤	٠.٥	٠.٣	٠.٣	٠.٣			
	الشيوع	٣	٢	٨	٠	٧	٢	١			

يُلاحظ من خلال جدول (١) أن مفردات المقياس قد تشبعت على عاملين من الدرجة الثانية. حيث تشبعت (١٠) مفردات على العامل الأول، و(٧) مفردات على العامل الثاني. ومن خلال ما تضمنته مفردات كل عامل من عاملي الشغف الأكاديمي من معنى فقد اقترحت الباحثة تسمية العامل الأول بـ **(الشغف التناغمي)**، وتسمية العامل الثاني بـ **(الشغف الاستحواذي)**.

٣.**مؤشر الاتساق الداخلي:** من خلال إيجاد معاملات الارتباط ودلالتها بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين كل من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي.

جدول (٢) معاملات ارتباط مفردات مقياس الشغف الأكاديمي بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١١)

رقم المفردة	١	٢	٦	٧	٨	١٠	١١	١٢	١٥	١٦
الشغف التناغمي	٠.٦٤	٠.٦٣	٠.٥١	٠.٦٦	٠.٦٣	٠.٥٩	٠.٧٢	٠.٦٦	٠.٦٣	٠.٤٣
الشغف الأكاديمي	٠.٥٣	٠.٥١	٠.٤٩	٠.٧٧	٠.٦٠	٠.٤٣	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٦٣	٠.٤٣
رقم المفردة	٣	٤	٥	٩	١٣	١٤	١٧			
الشغف الاستحواذي	٠.٤٧	٠.٤٩	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٤٩	٠.٥٣	٠.٥٣			
الشغف الأكاديمي	٠.٥١	٠.٤١	٠.٥٥	(٠.٣٣)	٠.٤٧	٠.٥٢	(٠.٣٤)			

ومن خلال النتائج الموضحة في جدول (٢) السابق فقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس الشغف الأكاديمي والدرجة الكلية له؛ والتي بلغت (٠.٩٢، ٠.٧٣) على التوالي، فيما كانت معاملات ارتباط المفردتين (٩، ١٧) للشغف الاستحوازي بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠٥.

٤. **ثبات المقياس:** لاختبار ثبات المقياس؛ قامت الباحثة باستخدام طريقتي معادلة ألفا – كرونباخ، والتجزئة النصفية لكل من المقياس وأبعاده في صورته النهائية (١٧ مفردة). وقد كانت معاملات ألفا كرونباخ لبعدي مقياس الشغف الأكاديمي؛ الشغف التناغمي، والشغف الاستحوازي هي على التوالي: (٠.٨١، ٠.٦٣)، وللمقياس كله (٠.٧٣). بينما كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبعدي مقياس الشغف الأكاديمي هي على التوالي: (٠.٧٨، ٠.٥٣)، وللمقياس كله(٠.٥٦). وبذلك يتضح ارتفاع قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس وبعديه. ومن خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف الأكاديمي وبعديه من صدق وثبات؛ يتضح أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الصدق والثبات ما يؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب. مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا : (إعداد الباحثة ٢٠٢٢)

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة وبعض المقاييس –التي توصلت إليها الباحثة– والتي تناولت التحديات والمشكلات والضغوط التي يواجهها المعوقون بصريًا من طلاب الجامعة، ونظرًا لأن الدراسة الحالية بصدد وصف الضغوط الجامعية كما يدركها المعوقون بصريًا؛ فقد قامت الباحثة بصياغة مصطلح الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا ثم صاغت عدد من المفردات تشكِّل مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا على ضوء هذا المصطلح؛ والذي تكون من (٢٥) مفردة. ويتم الاستجابة على هذه المفردات في هيئة ثلاثة بدائل هي؛ تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة منخفضة، وتأخذ الدرجات من (٣ :١) طبقاً لتدرج ليكرت.

*** الخصائص السيكومترية للمقياس:**

١.**صدق المحكمين:** كمعيار لصدق المحتوى، وحتى تكون مفردات المقياس واضحة وصادقة لما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرض المقياس على (٣) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية؛ جامعة المنيا لأخذ آرائهم على مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المكفوفين من حيث صياغته ومدى السلامة اللغوية لمفرداته ومناسبتها للفئة المستهدفة، قبل البدء في تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية. وعلى ضوء ما أوصى بها السادة المحكمون تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بالإبقاء على جميع المفردات؛ حيث بلغت نسبة

الاتفاق عليها (١٠٠%)، مع تعديل صياغة بعضها. ثم تم عرض المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال نماذج Google على الرابط: https://forms.gle/AgTHY5pzhJpK32Q7

٢. **الصدق العاملي الاستكشافي:** تهدف الدراسة الحالية إلى وصف الضغوط الجامعية كما يدركها المعوقون بصريًا، ونظرًا لاختلاف نتائج الدراسات السابقة فيما أعدته من مقاييس للضغوط النفسية والاستبانات التي ترصد وتصف التحديات والمشكلات التي يواجهها المعوقون بصريًا بالجامعة وفي دراستهم الجامعية، وما إذا كانت عاملًا عامًا أم نموذج متعدد العوامل؛ فقد أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي بالتدوير المتعامد Varimax Rotation لمفردات المقياس للتأكد من صدقه وتشبع مفرداته على عوامل من الدرجة الثانية (أبعاد). وقد اتبعت الباحثة إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضغوط الجامعية كما يدركها المعوقون بصريًا بنفس محكاته وإجراءاته المتبعة في مقياس الشغف الأكاديمي. وقد أوضحت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، وبلغ مقياس كفاية العينة Measures of Sampling Adequacy (MSA) قيمة (٠.٥٧)؛ ما يدل على أن اختبار كايزر كان جيدا، وكان اختبار برتليت Bartlet's test of Sphericity دالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١). كما أسفرت النتائج عن تشبع المكونات الفرعية للمقياس على ثلاث عوامل يفسرون نسبة (٤٠.٠٢) من التباين الكلي للعينة الكلية؛ حيث كانت نسب التباين المفسر لكل عامل هي على التوالي: (١٨.٧٤)، (١٠.٨٥)، (١٠.٤٤)، وبلغت الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة على التوالي: (٤.٦٨)، (٢.٧١)، (٢.٦١). ويوضح جدول (١) التالي نتائج تشبعات مفردات المقياس على العوامل المستخرجة.

جدول (٣) تشبعات مفردات مقياس الضغوط الجامعية المدركة بالعوامل ونسب شيوعها (ن=٩٦)

العامل	رقم المفردة	١	٢	٣	٤	١٢	١٣	١٤	١٧	١٨	٢٢	٢٣
الأول	التشبعات	٠.٥	٠.٦	٠.٧	٠.٥	٠.٦	٠.٦	٠.٤	٠.٥	٠.٥	٠.٦	٠.٤
	ت	٨	٣	٣	٨	٧	٧	١	٣	٢	٠	٠
	نسب	٠.٤	٠.٥	٠.٥	٠.٤	٠.٤	٠.٤	٠.٣	٠.٤	٠.٤	٠.٤	٠.٣
	الشيوع	٩	٣	٥	٧	٥	٨	٦	٢	١	٤	١
العامل	رقم المفردة	٥	٦	٨	١٦	٢٠	٢٤					
الثاني	التشبعا	٠.٥	٠.٧	٠.٥	٠.٧	٠.٥	٠.٥					
	ت	٣	٢	١	٠	٥	٥					
	نسب	٠.٦	٠.٥	٠.٥	٠.٣	٠.٣	٠.٣					
	الشيوع	٣	٠	٢	٥	٧	١					
العامل	رقم المفردة	٧	١١	١٩	٢١	٢٥						
الثالث	التشبعا	٠.٦	٠.٦	٠.٥	٠.٤	٠.٥						
	ت	٣	٢	٤	٨	٤						
	نسب	٠.٦	٠.٦	٠.٥	٠.٢	٠.٣						
	الشيوع	٠	٠	٧	٦	١						

يُلاحظ من خلال جدول (٣) أن مفردات المقياس قد تشبعت على ثلاث عوامل من الدرجة الثانية. حيث تشبعت (١١) مفردة على العامل الأول، و(٦) مفردات على العامل الثاني، و(٦) مفردات على العامل الثالث، ولم تتشبع (٣) مفردات على أي من العوامل الثلاثة فلم يتعد معامل ارتباطها (٠.٣٠)؛ وهي المفردات أرقام (٩، ١٠، ١٥). ومن خلال ما تتضمنه مفردات كل عامل من معنى، وباعتبار مضمون أعلى المفردات تشبعًا فقد اقترحت الباحثة تسمية العامل الأول بـ "**الضغوط الدراسية**" والعامل الثاني بـ "**الضغوط الإدارية**" والعامل الثالث بـ" **الضغوط الشخصية**".

٣. **مؤشر الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط ودلالتها بين مكونات المقياس كما هو موضح بجدول (٤) التالي.

جدول (٤) معاملات ارتباط مفردات مقياس الضغوط الجامعية المدركة بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١١)

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	١٢	١٣	١٤	١٧	١٨	٢٢	٢٣
الضغوط الدراسية	٠.٥٣	٠.٦٧	٠.٦٩	٠.٥٧	٠.٦٦	٠.٦٤	٠.٤٩	٠.٥٧	٠.٥٩	٠.٦٢	٠.٤٧
الضغوط الجامعية المدركة	٠.٤١	٠.٥٨	٠.٦٦	٠.٤٤	٠.٥٦	٠.١	٠.٣	٠.٧	٠.٤٥	٠.١	٠.٤٩
رقم المفردة	٥	٦	٨	١٦	٢٠	٢٤					
الضغوط الإدارية	٠.٥٦	٠.٦٨	٠.٥٦	٠.٦٣	٠.٥٨	٠.٦٢					
الضغوط الجامعية المدركة	٠.٥١	(٠.٣٢)	(٠.٣٦)	(٠.٤٢)	٠.٣٥	٠.٣٧					
رقم المفردة	٧	١١	١٩	٢١	٢٥						
الضغوط الشخصية	٠.٥٧	٠.٦٠	٠.٥٣	٠.٥٤	٠.٥٤						
الضغوط الجامعية المدركة	٠.٤٠	٠.٤١	٠.٥٢	٠.٥٢	٠.٣٢						

ومن خلال النتائج الموضحة في جدول (٤) السابق فقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، عدا المفردات أرقام (٦، ٨، ١٦)، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا والدرجة الكلية له؛ والتي بلغت (٠.٨٩، ٠.٦٢، ٠.٦٦) على التوالي، فيما كانت معاملات ارتباط المفردات (٦، ٨، ١٦) لبعد الضغوط الإدارية بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠٥.

٤. **ثبات المقياس:** لاختبار ثبات مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا؛ قامت الباحثة باستخدام طريقتي معادلة ألفا – كرونباخ، والتجزئة النصفية لكل من المقياس وأبعاده في صورته النهائية (١٧ مفردة). وقد كانت معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا؛ الضغوط الدراسية، والضغوط الإدارية، والضغوط الشخصية هي على التوالي: (٠.٨٢، ٠.٦٥، ٠.٥٢)، وللمقياس كله كان معامل ألفا(٠.٧٨). بينما كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الضغوط

الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا هي على التوالي: (٠.٧٢، ٠.٦٩، ٠.٤٩)، وللمقياس كله (٠.٦٥). وبذلك يتضح ارتفاع قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس وأبعاده. ومن خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا وأبعاده من صدق وثبات؛ يتضح أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الصدق والثبات ما يؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

أحد عشر: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن اطلعت الباحثة على الأطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة، وقامت بتصميم وإعداد أدوات الدراسة والتحقق من توفر الخصائص السيكومترية بها والتوصل إلى صورتها النهائية؛ قامت الباحثة بإجراء تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للتحقق من صحة فروض الدراسة (مثل؛ المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي المصدر، ومعاملات الارتباط) طبقًا للمنهج الوصفي للدراسة؛ تم مناقشة النتائج، وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

اثنا عشر: نتائج اختبار صحة فروض الدراسة وتفسيرها:-

أ. **نتائج اختبار صحة الفرض الأول** ونصُّه "**يمثِّل المستوى المتوسط للشغف الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من المكفوفين من طلاب الجامعة**".

ب. **نتائج اختبار صحة الفرض الثاني** ونصُّه "**ينتشر الشغف التناغمي بين أفراد عينة الدراسة أكثر من الشغف الاستحوازي**". وللتحقق من صحة هذين الفرضين تم تقسيم درجات العينة على مقياس الشغف الأكاديمي إلى مستويات وفقا لدرجاتهم والمتوسطات الحسابية لكل مستوى وعدد العينة في كل مستوى، كما تم اعتبار نوع الشغف لدى الطالب المعوق بصريًّا هو ما تمثله الدرجة الأعلى لأحد بعدي الشغف الأكاديمي. ونتائج هذا التوزيع موضحة في جدول (٥) التالي.

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمستويات الشغف الأكاديمي (ن=٩٦)

مدى الدرجات	المستوى	متوسط الدرجات	عدد الأفراد	النسبة المئوية لأفراد العينة
٦: ١٨	منخفض	_	_	_
١٩: ٣٦	متوسط	٣١.٤٥	٢٢ (٤ استحوازي، ١٨ تناغمي)	%٢٢.٩
٣٧: ٥١	مرتفع	٤١.٢٢	٧٤ (٣ استحوازي، ٧١ تناغمي)	%٧٧.١

يتضح من جدول (٥) السابق أن عينة الدراسة من المكفوفين قد اتسمت غالبيتها **٧٧.١%** بمستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي ذكورا وإناثًا باختلاف شدة الإعاقة؛ كان ٩٥.٩% منهم ذوو شغف تناغمي و ٤.١% منهم ذوو شغف استحوازي، ثم كان ٢٢.٩% من عينة الدراسة يتمتعون بمستوى متوسط من الشغف الأكاديمي، ولم يكن من بين أفراد عينة الدراسة من يتمتع بمستوى منخفض من الشغف الأكاديمي. وبذلك **لا تتحقق صحة الفرض الأول**؛ حيث تتمتع غالبية عينة الدراسة بمستوى **مرتفع** من الشغف الأكاديمي؛ ولكن **تحققت صحة الفرض الثاني** فغالبية عينة الدراسة ذوو شغف تناغمي. لذا **يُرفض الفرض الأول** ويصبح "**يمثِّل المستوى المرتفع للشغف الأكاديمي غالبية عينة الدراسة من المكفوفين من طلاب الجامعة**"، بينما **تُقبل صحة الفرض الثاني**.

ومن خلال ما توصلت إليه نتائج الفرض الأول من توزيع لدرجات عينة الدراسة على مستويات مختلفة للشغف الأكاديمي؛ فقد اتضح ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من المعوقين بصريا. فهذة الفئة التي كافحت والتزمت في التعليم الأساسي للوصول إلى التعليم الجامعي، ويتسمون بمثابرتهم وإصرارهم على التعلم ومواصلته تتمتع بمستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج استطلاع آرائهم في بداية الدراسة؛ فرغم معاناتهم والصعوبات والتحديات التي يواجهونها فإن هذا لا يغير من عزيمتهم على مواصلة تعليمهم الجامعي وطموحهم في الالتحاق بالدراسات العليا أيضا، رغم ما يواجهونه من تحديات فإنهم يستمتعون بالمشاركة في المناقشات والندوات ذات العلاقة بالتخصص ويشعرون بالمتعة في تواجدهم بالجامعة ولا يتغيبون عنها أبدا. ويحرصون على الاستذكار والالحاح على ذويهم وزملاءهم بسرعة إنجاز ملخصات للمحاضرات المكتوبة أو الحصول على محاضرات مسموعة في التخصص أو ضبط أجهزتهم لتسجيل المحاضرات لتسهيل الاستذكار أولًا بأول، ويحرصون على الحصول على تقديرات مرتفعة، ويأملون أن يمتهنون بتخصصهم في المستقبل.

وفي ظل هذا الشعور بالشغف فإنهم يحرصون على الاشتراك في الأنشطة الرياضية والمسابقات، ويشاركون بفعالية في المناسبات الاجتماعية والقيام بأدوارهم، ويحرصون أن يكونوا إيجابيين في الحصول على حقوقهم والمطالبة بها. ففي ظل شعورهم بالمتعة وتحقيق ذواتهم في حرصهم على دراستهم فإنهم لا يهملون أدوارهم الاجتماعية الأخرى. لذا فهذا يوضح أسباب انتشار الشغف التناغمي لدى عينة الدراسة أكثر من الشغف الاستحوازي؛ كما اوضحتها نتائج الفرض الثاني. فقد اتسمت عينة الدراسة الحالية من المعوقين بصريا بالالتزام والمسئولية والرغبة والدافع والشعور بالمتعة والإيجابية في شغفهم بدراستهم دون إهمال لباقي أنشطتهم الحياتية الأخرى. وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني من حيث ارتفاع مستوى

الشغف وارتباطه بانتشار الشغف التناغمي لدى العينة المدروسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Vallerand et al., 2003 ، وكذلك دراسة الضبع ٢٠٢١؛ ودراسة محمد، ٢٠٢٢.

ب.نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ونصُّه "**لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع، وشدة الإعاقة، والتفاعل بينهما على درجة الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتعرف الفروق بين المجموعات المختلفة. وجدول (٦) التالي يوضح البيانات الوصفية لمجموعات النوع (ذكورًا وإناثًا)، وشدة الإعاقة (المكفوفون وظيفيًا، والمكفوفون كليًا)، كما يوضح جدول (٧) التالي نتائج اختبار صحة الفرض الثالث.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات متغيري النوع وشدة الإعاقة

المجموعات	النوع		شدة الإعاقة	
	ذكر (ن=٦٤)	أنثى (ن=٣٢)	مكفوف وظيفيًا (ن=٥٥)	مكفوف كليًا (ن=٤١)
المتوسطات الحسابية	٤٠.٦٣	٣٨.٨٣	٣٨.٣٠	٣٥.٦٧
الانحرافات المعيارية	٠.٨٣	٠.٩١	١.١٠	١.٤٢

جدول (٧) الفروق في الشغف الأكاديمي وفقا للنوع وشدة الإعاقة والتفاعل بينهما (ن=٩٦)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النوع	١٥٣.٤٤	١	١٥٣.٤٤	٦.٣٩	٠.٠٥
شدة الإعاقة	١٠٠.١٢	١	١٠٠.١٢	٤.١٧	٠.٠٥
النوع*شدة الإعاقة	٣.٥٣	١	٣.٥٣	٠.١٥	غير دالة
الخطأ	٢٢٠٩.١٨	٩٢	٢٤.٠١		
الكلي	١٤٨٣٠٦.٠٠	٩٦			

يتضح من جدول (٧) السابق أنه توجد فروق دالة في الشغف الأكاديمي بين النوعين ذكورًا وإناثًا لصالح مجموعة الذكور، وبين مجموعتي المعوقين بصريًا لصالح مجموعة المكفوفين وظيفيًا، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥، بينما لم توجد فروق بين جميع هذه المجموعات عند تفاعلها في الشغف الأكاديمي طبقًا لنتائج تحليل التباين الأحادي على عينة الدراسة. وبذلك **يُرفض الفرض الثالث وتتحقق صحته جزئيًا**، حيث **يصبح الفرض الثالث** على الصورة التالية؛ "**توجد فروق بين النوعين في الشغف الأكاديمي لصالح الذكور، كما توجد فروق بين مجموعتي المعوقين بصريًا في الشغف الأكاديمي لصالح المكفوفين**

وظيفيًا، ولا توجد فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى تفاعل كل من النوع وشدة الإعاقة لدى عينة الدراسة.

وكما أوضحت نتائج الفرض الثالث أن الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة اختلف طبقا لمتغير النوع؛ إذ جاءت الفروق بين النوعين لصالح الذكور. وقد يبدو أن هذا يتوافق إلى حد ما مع نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ إذ كان (١٠) طلاب راضين إلى حد ما عن دراستهم بالجامعة، وكان (٨) منهم من الإناث، وكان رضاهن هذا بسبب أنهن غير مضطرات للذهاب للجامعة فلديهن التزامات أخرى غير الدراسة (٤ منهن متزوجات). كما أن رضاهن هذا ارتبط بالنواتج أكثر من الأداء؛ فإن ما كان يرضيهن هو عزل ذوي الاحتياجات الخاصة كلهم في مكان واحد أثناء الامتحان، وتوفير مرافق لكل واحد منهم، مع ضمان النجاح من أول دور. ورغم ان هذه الفروق هي فروق في متوسطات الدرجات وليس فروق في العدد الفعلي لكل من المجموعتين، لكن يبدو أن الاختلاف بالفعل في العدد وفي متوسط الدرجات قد يرجع إلى أن الدراسة تمثل شغفًا لدى الذكور لاستكمال التعليم الجامعي أكثر مما تمثله لدى الإناث، ولارتباط الدراسة بتحقيق الذات وبالنجاح، وبالتمثيل الكيفي لأهمية الدراسة في حياة الذكور أكثر منها في حياة الإناث. إن الالتزام والرغبة في الدراسة والدافع القوي لاستكمالها وتشكيلها لجزء من هوية الطالب (الذكر) كان لها أثرها في ارتفاع متوسطات درجات الذكور في الشغف الأكاديمي. وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراستي الضبع ٢٠٢١؛ ومحمد ٢٠٢٢.

كما اختلف الشغف الأكاديمي بين مجموعتي الإعاقة البصرية؛ المكفوفون وظيفيا والمكفوفون كليا. وقد كانت الفروق لصالح المكفوفون وظيفيا؛ هذة الفئة التي تشعر بالحرية في الحركة والتنقل للذهاب إلى الجامعة وحضور المحاضرات والالتزام بالدراسة دون الانتظار لضرورة توفر المساعدة إلا في حالة الاستذكار. ويبدو أن فقد البصر كلية في مراحل عمرية باكرة سواء فقد البصر الولادي أو فقد البصر قبل الالتحاق بالمدرسة مؤثرًا في حياة الطالب الأكاديمية أكثر من فقد البصر في مراحل عمرية تالية. إن حرية المعوق بصريا في الحركة والمتابعة والاعتماد على النفس في الأنشطة الحياتية المختلفة قد ذلَّل عوائق كثيرة له لم يستطع أن يتخطاها زميله المكفوف كليًا؛ ذلك الذي ينتظر مرافقه ويحتاج للمساعدة طوال اليوم الدراسي، وهذا بالتأكيد قد يؤثر على أدائه الأكاديمي، وعلى مزاولته لأنشطة دراسته والتزامه بها ورغبته ودوافعه نحوها. ونظرا لاختلاف طبيعة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت الشغف في تناولها لعينة من ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين بصريا؛ فإن متغيرات خاصة بطبيعة الإعاقة (شدتها في الدراسة الحالية) قد أثرت في الشغف الأكاديمي للمعوق بصريًا. فقد ارتفع الشغف الأكاديمي لدى المكفوفين الوظيفيا عنه لدى

المكفوفين كليًا بصورة فارقة دالة إحصائيًا. كما يتفق ذلك مع طبيعة شخصيتهم الدؤوبة نحو التعلم كما أوضحت ذلك نتائج الفرضين الاول والثاني من ارتفاع لمستويات الشغف الأكاديمي والشغف التناغمي.

ج.نتائج اختبار صحة الفرض الرابع ونصُه "**لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة لدى المكفوفين من طلاب الجامعة** ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (٨) التالي يوضح نتائج اختبار صحة الفرض الرابع.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الشغف الأكاديمي وأبعاده والضغوط الجامعية المدركة وأبعادها (ن=٩٦)

المتغيرات	ضغوط دراسية	ضغوط إدارية	ضغوط شخصية	الضغوط الجامعية المدركة
الشغف التناغمي	-٠.٦٢**	-٠.٢٦**	-٠.٣٧**	-٠.٦٧**
الشغف الاستحوازي	-٠.٣٦**	-٠.٢٠*	-٠.٤٦**	-٠.٤٧**
الشغف الأكاديمي	-٠.٦٦**	-٠.٢٨**	-٠.٥٠**	-٠.٧٤**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١ (*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) السابق وجود علاقات سالبة بين كل من الشغف الأكاديمي وبعديه من ناحية وبين كل من الضغوط الجامعية المدركة وأبعادها؛ مما يحقق صحة الفرض الرابع. وقد كانت جميع العلاقات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) فيما عدا العلاقة بين الشغف الاستحوازي والضغوط الإدارية فقد كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥). وبذلك **يُرفض الفرض الرابع** ويصبح "**توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين كل من الشغف الأكاديمي وبعديه وبين كل من الضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا من عينة الدراسة وأبعادها**".

وكما أوضحت نتائج الدراسات السابقة الارتباط الموجب للشغف بالنواتج الإيجابية كالدافعية واليقظة والاندماج والتوافق والطموح الأكاديمي والوجدان الإيجابي وارتفاع مستوى الأداء؛ فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة أيضا الارتباط السلبي للشغف بالنواتج السلبية كالشعور بالإرهاق Carbonneau et al., 2008 والوجدان السالب ST- Louis et al., 2018 والاحتراق الأكاديمي كدراسة الجراح والربيع ٢٠٢٠ والتسويف الأكاديمي Sonia Rahimi, Robert, & Vallerand, 2021 . ولأن الضغوط الجامعية تعتبر من النواتج السلبية كما يدركها المعوقين بصريا بوصفها تحديات وصعوبات ومشكلات فقد اتفقت نتائج الفرض الرابع مع اتجاه الدراسات السابقة في ارتباط الشغف الأكاديمي ببعديه التناغمي والاستحوازي بمختلف الضغوط الجامعية التي يدركها المعوق بصريا سواء كانت ضغوطًا دراسية أو ضغوطًا إدارية أو ضغوطًا شخصية، وقد كان هذا الارتباط سلبيًا دالًا إحصائيًا. وبالنظر إلى

نتائج الفروض الثلاثة الأولى فإنه يبدو أن تمتع أفراد العينة من المعوقين بصريا من طلاب الجامعة بشغف أكاديمي مرتفع وبشغف تناغمي لدى غالبيتهم؛ تسهم في تفسير نتائج الفرض الرابع وتتفق معها كما تتفق وما ذكر في التراث البحثي عن الشغف. إذ أن الشغف رغم ارتباطه بالنواتج السلبية كالضغوط الجامعية المدركة إلا أنه شكَّل عاملًا وقائيًا ضد هذه النواتج السلبية؛ فقد ساعد على التزام أفراد العينة بدراستهم وسعيهم لتحسين أدائهم فيها. كما ساعد الشغف التناغمي والذي مثَّل أكثر من ٩٥% من شغف عينة الدراسة والذي كان لدى أغلبهم مرتفعًا (أكثر من ٧٧% منهم) على الشعور بالمثابرة والالتزام والرغبة والدافعية للدراسة رغم الصعاب ورغم التحديات، وهذا يتفق أيضًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Verner-Filion & Vallerand, 2016). ان ارتفاع مستوى الشغف لدى عينة الدراسة من المعوقين بصريًا رغم ما يدركونه من ضغوط جامعية ساعد على تحسين أدائهم ووقايته من الآثار السلبية لهذه الضغوط التي يبدو أنها قد لا تشكِّل في مجملها عائقا لديهم في التزامهم بدراستهم ودافعيتهم نحوها، كما عَمِل شغفهم التناغمي على شعورهم بالمتعة وتحقيق ذواتهم في دراستهم وشكَّل جزءً من هويتهم ما جعلهم يتحدُّون هذه الظروف والضواغط الصعبة في سبيل تحسين أدائهم الدراسي.

ثلاثة عشر: توصيات وبحوث مقترحة: من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ ويمكن أن يتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. توفير قاعدة بيانات وافية عن ذوي الاحتياجات الخاصة بكل جامعة فور الالتحاق بها عن طريق الكشف الطبي، وتحديثها في بداية كل عام جامعي تشتمل على الفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة لتيسير توجيه الدعم الملائم لهم والاستعداد الكافي لتلبية احتياجاتهم وتوفير متطلباتهم.

٢. الحاق غرف مصادر بالكليات التي يلتحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة المعوقين بصريا يتوفر بها طابعات برايل واسطوانات وكتب سمعية لتسهيل دراستهم.

٣. تسكين ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف كلياتهم بالسكن الجامعي داخل الجامعة لتيسير وصولهم إلى كلياتهم، وأن تتم تتم إجراءات تسكينهم فور بدء العام الجامعي، وبالتنسيق بين إدارة المدن الجامعية ورعاية الطلاب بالجامعة دون ترك هذه الإجراءات لكل طالب ليقوم بها بمفرده.

٤. تفعيل مراكز تحدي الإعاقة بالجامعات وألا يقتصر دورها على الأنشطة والفعاليات وإنما يكون لها دور في رفع مشكلاتهم لإدارة الجامعة ومساعدتهم على تيسير دراستهم بما في ذلك توفير برامج ناطقة الكترونية وحاسبات ووسائط الكترونية.

٥. توفير الكتب السمعية والكتب المكتوبة بطريقة برايل بمكتبات الكليات التي يلتحق بها المعوقون بصريا، وكذلك بالمكتبة المركزية للجامعات.

٦. سرعة تفعيل وحدات الاختبارات الالكترونية بالجامعات لذوي الاحتياجات الخاصة؛ خاصة المعوقين بصريا؛ مع توفير بنوك أسئلة للمقررات التي يدرسونها.

٧. إتاحة التعليم الهجين والتعليم عن بعد وفتح المنصات الالكترونية الجامعية طوال العام الدراسي مع توفير مقررات إثرائية سمعية عليها لتلبية احتياجات المعوقين بصريا للتعلم المستمر واستغلال شغفهم للتعلم.

كما تقترح الباحثة مزيد من البحث فيما يلي:

١. علاقة الشغف القهري بكل من تفعيل الدور والانسحاب الاجتماعي للمعوقين بصريًا.

٢. الشغف الأكاديمي وعلاقته بتوجهات الأهداف (إتقان – أداء) لدى المعوقين بصريا

صعوبات واجهت الباحثة:

واجهت الباحثة عددًا من الصعوبات منها؛ صعوبة الحصول على أعداد وبيانات المعوقين بصريًا بالجامعات وقد حاولت الباحثة الحصول على بياناتهم ووسائل الاتصال بهم من خلال عدد من الطرق مثل: سجلات شئون الطلاب، وسجلات مركز متحدي الإعاقة بالجامعات، وأيضا من خلال وسائل أخرى غير جامعية من خلال إدارة ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لكل من هيئة قصور الثقافة والأزهر والجمعيات الأهلية ومن خلال مدارس النور لتعرُّف المعوقين بصريا من طلاب الجامعات، وكذلك من المعوقين بصريا أنفسهم حيث أن لديهم منتديات ومجموعات الكترونية يتواصلون مع بعضهم فيما بينها.

كما واجهت الباحثة عدد من الصعوبات أثناء تطبيق أدوات الدراسة؛ ففي البداية تم نشر الأدوات الكترونيا عن طريق نماذج جوجل وقد نشرته من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي Facebook & WhatsApp سواء على الحسابات الخاصة الفردية أو على المنتديات ومجموعات ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد كان ذلك مناسبًا لدرجات مختلفة من الإعاقة البصرية دون المكفوفين كليًا والذين تطلب الأمر منهم أن يقوم مرافق بقراءة مفردات المقياس لهم؛ لذا قامت الباحثة بالاتصال بهم تليفونيًا أو مخاطبتهم صوتيًا عبر الانترنت. ولما كان ذلك يتم بصورة فردية مع كل مفحوص ولكن في وجود آخرين من مرافقي الطالب؛ فقد اعتزمت الباحثة أن تكمل تطبيق أدوات الدراسة وجهًا لوجه حسب درجة إعاقة الطالب خاصة المكفوفين كليًا منهم، في حين استطاع المكفوفون وظيفيًا من قراءة المقياس المنشور الكترونيًا والاستجابة عليه من خلال البرامج الناطقة. وقد تمت المقابلات خلال فعاليات الاحتفالات بمتحدي الإعاقة ومسابقات القرآن الكريم بالمحافظات.

المراجع العربية والأجنبية:

ابراهيم، محمد علي. (٢٠١٤). التحديات النفسية ومشكلاتها لدى الشباب المعاقين بصريا وطرق معالجتها. *مجلة الارشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس ،٢٢٧:٤٠- ٢٥١.

بدير، إيناس ماهر. (٢٠١٣). الدعم الأسري وعلاقته بأساليب مواجهة الحياة الضاغطة للشباب الجامعي. *مجلة علوم وفنون*، ٢٥(١):٢٢٧- ٢٥٤.

جدي، نجده محمد؛ ومحمد، نجلاء ابراهيم. (٢٠١٥). الضغوط النفسية للمراهقين المعاقين بصريا وعلاقتها ببعض المتغيرات بولاية الخرطوم. *مجلة العلوم التربوية*، ١٦(٤):١-١٥.

الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل. (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدي طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٦(٤): ٥١٩- ٥٣٩

جريدة الدستور .(٢٠٢١). *مصر «الإحصاء»: نسبة ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر ١٠.٥%*. الإثنين ٦ ديسمبر ٢٠٢١، ١١:٠٢ م. https://www.dostor.org

الخالدي، عادل عابد. (٢٠٢٠).المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة. *مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٣٥(٤)، ١١٩ _ ١٦٤.

دافيدوف، لندا. (١٩٨٣). *المدخل الي علم النفس*، ترجمه سيد الطواب، ط(٢)،القاهرة: مكتبة التحرير.

الرشيدي، هارون توفيق. (١٩٩٩). *الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها وبرنامج المساعدة الذاتي في علاجها*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

زريقات، ابراهيم عبد الله. (٢٠٠٦). *الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*. عمان: دار المسيرة.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠١١). فعالية الإرشاد الانتقائي لتحسين دافعية التواد لدي عينة من الطلبة المعاقين جسميا بجامعة المنيا. *رسالة دكتوراه*. جامعة المنيا، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠١٨). القوى الإيجابية للشخصية في علاقتها باستراتيجيات مقاومة أعراض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،٥٤: ٧٧- ١٣١.

سويد، جيهان على. (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني والقيم لدى الطلاب الجامعيين بمصر والسعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس،٣١: ١٠٩- ١٨٨.

الشخص، عبد العزيز السيد؛ و السرطاوي، زيدان احمد.(١٩٩٨). دراسة احتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين لمواجهة الضغوط النفسية. *المؤتمر القومى السابع لاتحاد ذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادى والعشرين في الوطن العربي*،٨- ١٠ ديسمبر. القاهرة: اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين،٢: ٥٥- ٨١.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،٥(١٦): ٩٧- ١٢٢.

طه، رياض سليمان السيد. (٢٠٢٠).الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤(٣): ٢٩١- ٣٧٢.

الظاهر، قحطان احمد. (٢٠٠٨). *مدخل إلى التربية الخاصة*. ط (٢)، عمان: دار وائل للنشر.
عبد العزيز، أسماء حمزه، وأيوب، سالي نبيل. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدي طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٥(٢): ٨٩٩- ١٠٠٧.
العدرة، ابراهيم احمد. (٢٠١٦). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية "دراسة ميدانية". *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية،٤٣(٥):٢٠١٣-٢٠٣٢.
فارس، أمجد كاظم. (٢٠٢١). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة. *نسق*،الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠: ٤٢٨- ٤٥٢.
القريطي/ عبد المطلب أمين. (٢٠٠٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
المالكي، سعيد عالي. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعه الملك سعود "دراسة نوعية"، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٧(١٢): ٣٤٨- ٣٨١.
محمد، أسامه احمد عطا.(٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية ببني سويف*، يناير(١): ٢٩٥ -٣٥٠
محمد، سعيد عبد الرحمن. (٢٠١٩). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدي الطلاب ذوي الاعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*،٤(١): ٤١٣- ٤٦١.
يوسف، سامية حسن. (٢٠١٤). قياس فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مهارات استخدام المكتبات الجامعية للطلاب المكفوفين. *رسالة ماجستير*. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
Baum, J, & Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 84, 183–148.
Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The Roles of autonomy support and harmonious and obsessive Passions in educational persistence.*Learning and Individual Differences*, 24, 22-31 .
Carbonneau, N, Vallerand, R, Fernet, C, & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100, 977- 988.
Colarossi, L. & Eccles, J. (2000). A Prospective Study of Adolescents' Peer Support: Gender Differences and the Influence of Parental Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*,29: 661- 678.
Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392–414.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
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.

Hodgins, S, & Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. *Rochester, NY*: University of Rochester. 83–100.
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, 9980–9985.
Lee, J., & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among Undergraduate students: passion, confidence, aspiration and Self-expression. *Educational Psychology*, 38(2), 120-138 ،
Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2001). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 121, 802–811.
Moeller, J. (2014). Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability. *PhD*. University of Leipzig
Philippe, F. Vallerand, R. Vallieres, E. Richer, I. Bergeron, j. (2004). Passion for Driving and Aggressive Driving Behavior: A Look at Their Relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(13): 2030–2042.
Renzulli, J., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.
Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19:173- 188.
Salinee, K., (2011). Evaluating web accessibility and usability for totally blind users ,at Thailand Cyber University, *PhD*, School of Education.
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, 31–83.
Sigmundsson, H.,Hagaa, M. & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*,56: 1-6.
Sonia Rahimi, Robert J. Vallerand, (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19), *Personality and Individual Differences* 179, 1- 11.
St-Louis, A. Verner-Filion, J., Bergeron, C., & Vallerand, R. (2018) . Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *Journal of Positive Psychology*, 13, 155- 164.
Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychological Association*, 49(1), 1–13. https://DOI:10.1037/0708-5391.49.1.1.
Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion. A dualistic model*. New York, NY: Oxford University Press.
Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., et al. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767.
Vallerand, R. Paquet, Y. Philippe, F. Charest, J. (2010). On the role of passion in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 38, 384–213.
Verner- Filion, J., & Vallerand, R. (2016). On the differential Relationships involving perfectionism and academic Adjustment: The mediating role of passion and affect.*Learning and Individual Differences*, 50, 103-113.