نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الاكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر بأسيوط

إعداد

د/ محمد سيد محمد عبد اللطيف

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية بنين بأسيوط، جامعة الأزهر، مصر

نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الاكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر بأسيوط

محمد سيد محمد عبد اللطيف
كلية التربية بنين بأسيوط، جامعة الأزهر، مصر
البريد الالكتروني: m.heby@psau.edu.sa

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط الهوية الأكاديمية كمتغير مستقل في الازدهار النفسي كمتغير تابع من خلال الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط لدى طالبات الجامعة، وذلك من خلال نموذج سببي مقترح افترض فيه الباحث وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأنماط الهوية الأكاديمية في الازدهار النفسي، كما هدف البحث إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي والازدهار النفسي من أنماط الهوية الأكاديمية، شارك في البحث الأساس (412) طالبة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر. طُبق عليهم مقياس الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج: **وجود** مطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الطالبات المشاركات في البحث، **ووجود** تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائياً للهوية (المغلقة والمعلقة) في الشغف الانسجامي، وكانت التأثيرات موجبة ودالة إحصائياً للهوية (المحققة). **ووجود** تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائياً للهوية (المعلقة) في الشغف القهري، وكانت التأثيرات سالبة ودالة إحصائياً للهوية (المحققة). **ووجود** تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائياً للهوية (المضطربة والمغلقة) في الازدهار النفسي. **ووجود** تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائياً للشغف الانسجامي في الازدهار النفسي، وكانت التأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً للشغف القهري. **ووجود** تأثيرات غير مباشرة سالبة دالة احصائيا للهوية (المغلقة والمعلقة) في الازدهار النفسي عبر (الشغف الانسجامي)، بينما كانت التأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً للهوية (المحققة)، **ووجود** تأثيرات غير مباشرة سالبة دالة احصائيا للهوية (المعلقة) في الازدهار النفسي عبر (الشغف القهري)، بينما كانت التأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً للهوية (المحققة). **وتوصلت** النتائج الي أن الشغف الأكاديمي يتوسط العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي. كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي والإزهار النفسي من أنماط الهوية الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، الشغف الأكاديمي، الازدهار النفسي.

Modeling the Causal Relationships between Academic Identity Patterns, Academic Passion, and Psychological Flourishing among Students of the Faculty of Islamic Girls, Al-Azhar University, Assiut

Mohamed Sayed Mohamed Abdellatif

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education (Boys) in Assiut, Al-Azhar University, Egypt

Email: **m.heby@psau.edu.sa**

Abstract:

This research aims at revealing the direct and indirect effects of academic identity patterns as an independent variable in psychological flourishing as a dependent variable through academic passion as a mediator variable among female university students through presenting a proposed causal model hypothesizing that there are direct and indirect effects of academic identity patterns on psychological flourishing. The research aims also at revealing the predictability of academic passion and psychological flourishing from patterns of academic identity. A group of 412 female students at the Faculty of Islamic Girls in Assuit, Al-Azhar University participated in the basic research. The academic identity scale, the academic passion scale, and the psychological flourishing scale were applied to them. The descriptive-analytical approach was followed. Using the path analysis method, the results demonstrated the following: the proposed model achieved a goodness of fit level with the data of the research participants, there were direct negative statistically significant effects of identity (foreclosed, moratorium) while the positive statistically significant effects were for the (achieved) identity, there were direct positive statistically significant effects of the (moratorium) identity on the (obsessive) passion, there were direct negative statistically significant effect of the (diffused and foreclosed) identity on the psychological flourishing, there were direct positive statistically significant effects of the (harmonious) passion in academic flourishing while the direct negative statistically significant effects were for (obsessive) passion, there were negative indirect statistically significant effects for (foreclosed and moratorium) identity in the psychological flourishing through (harmonious) passion while the indirect positive statistical significant effects were for the (achieved) identity, and there were negative indirect statistically significant effects for the (moratorium) identity in the psychological flourishing through (obsessive passion) while the indirect positive statistical significant effects was for the (achieved) identity. The results also indicated that academic passion and psychological flourishing can be predicted through academic identity patterns.

Keywords: academic identity; academic passion, psychological flourishing

مقدمة:

يُعد انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تحدياً يتضمن العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية نتيجة لتزايد الضغوطات الحياتية والمتطلبات الأكاديمية وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، مما قد يترتب عليها مشاعر سلبية نحو الحياة الجامعية، هذه المشاعر قد تعيق توافقهم النفسي والاجتماعي، وتقيد إمكاناتهم، وتحول بينهم وبين أهدافهم وتطلعاتهم، ويحتاج الطالب الجامعي إلى تجاوز هذه المشكلات والبحث عن مكامن القوة النفسية لديه؛ لمساعدته على مواجهة الأحداث الضاغطة، وتحقيق ذاته، والاندماج بإيجابية وتفاؤل في مهامه الأكاديمية، وتنمية شعوره بالسعادة والرفاهية وطيب الحياة الأكاديمية بالجامعة.

وتُعد الهوية الأكاديمية Academic Identity لدى طلاب الجامعة من أهم المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تفسير الحالة الأكاديمية والنفسية لديهم خلال ممارساتهم الجامعية، وتتشكل الهوية وتتطور مع التقدم بالعمر حتى تستقر وتتمايز في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتزامن مع المرحلة الجامعية. وأشار Sharma & Chandiramani (2021,3) إلى أن فترة المراهقة والشباب غالبًا ما توصف بأنها فترة تكوين الهوية؛ خاصة في الأوقات التي يتعرض فيها الشباب لضغوط الحياة التي تنطوي على مشكلات تسهم في انخفاض مستوى التكيف والرفاهية النفسية.

والهوية عنصر أساس وضروري للعملية التعليمية ودافعية الإنجاز، وأحد الدعائم الأساسية المحددة لسلوك الأشخاص وطريقة تفكيرهم ومنطقهم خصوصاً فيما يتعلق بالمواقف والمشكلات التي يوجهونها سواء كانت مواقف حياتية أم مشكلات أكاديمية (الوحيدى، 2011)، كما أن الهوية منبئ إيجابي لجميع أبعاد جودة الحياة Cakir (2014)، كما تؤدي هوية الطالب دوراً مهماً في مرحلة التعليم الجامعي، حيث تُعد العدسة التي من خلالها ينخرط الطلبة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار(محاسنة والعظامات، 2018)، وتؤدي الهوية الأكاديمية دورًا مهمًا في إدراك طلاب الجامعة لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية والانخراط في الخبرة الجامعية والمشاركة في الأنشطة التعليمية والتكيف مع الحياة الجامعية بما له من مردود بالغ الأهمية على التحصيل والإنجاز الأكاديمي وتطور الهوية المهنية فيما بعد (لطفي، 2021، 270)، كما تشكل الهوية بأدوارها المتعددة مفهوماً مركزياً في علم نفس الشخصية، وتتشكل من خلالها اتجاهات الفرد وتوجهاته وأهدافه، وترتبط بمدى تقديره لذاته ورضاه عن الحياة (الحميدي، 2020، 404)، وتوصلت دراسة (Luyekx, Klimstra, Duriez, Schwartz & Vanhalst, 2012) إلى وجود علاقة بين الهوية والتوافق النفسي، ودراسة (السعدي، ٢٠١٨) علاقة الهوية بالرضا العام عن الحياة. وترتبط الهوية الأكاديمية بالأداء الأكاديمي (Abdi & Zandipayam,2019)، وأوضح (Shiraishi & Okamoto, 2005) أن الهوية المحققة المرتبطة بالثقة والاستقلالية ترتبط ارتباطًا سلبيًا بضعف الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية، وأشارت دراسة (Sharma & Chandiramani, 2021) إلى ارتباط الهوية بالرفاهية النفسية ، وأوضحت دراسة Dastjerdi, Farshidfar & Haji-abadi (2022, 42) إلى أن الهوية من أهم القضايا خلال فترة المراهقة، وأن الهوية المحققة تسهم بشكل كبير في أبعاد الرفاهية النفسية، كما تؤدي الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام دوراً تربوياً رئيساً في توفير الدعم المناسب أثناء النمو والذي يسهم في تحقيق الهوية المحققة. وحدد Marcia (1980) تكوين الهوية في أربعة أنماط، وذلك بناء على بُعدين أساسيين هما: الاستكشاف (وجود أو غياب أزمة الهوية)، والالتزام (مدى الالتزام بما تم

اختياره من قيم ومعايير ومعتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية) ويعكس كل نمط من الهوية قدرة المراهق على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره، ومن ثم إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده، وهذا من شأنه أن يساعد على تجنب مختلف المشكلات التي يشمل تأثيرها الفرد والمجتمع (مشرف، 2017، 1). وأوضح Marcia (1980) أن للهوية أربعة حالات هي: الهوية المضطربة: Diffused Identity وتتضمن استكشافًا متدنيًا، والتزامًا متدنيًا تجاه الأهداف والقيم الأكاديمية، الهوية المعلقة:Moratorium Identity وتتضمن استكشافًا عاليًا، والتزامًا متدنيًا تجاه الأهداف والقيم الأكاديمية، الهوية المغلقة:Foreclosed Identity وتتضمن استكشافًا متدنيًا، والتزامًا عاليًا تجاه الأهداف والقيم الأكاديمية، الهوية المحققة: Achieved Identity وتتضمن استكشافًا عاليًا والتزامًا عاليًا تجاه الأهداف والقيم الأكاديمية.

يتضح مما سبق أن الهوية الأكاديمية من المتغيرات المسهمة في الأداء الأكاديمي والمشاعر الإيجابية تجاه البيئة الجامعية، وأن مرحلة الجامعة من أهم المراحل في تشكيل الهوية، وكلما كانت الهوية محققة ومنجزة كلما كان الطلاب أكثر تفاعلاً واندماجاً في الحياة الأكاديمية ولديهم توافق نفسي ورفاهية؛ فهم يتبنون أهدافاً عن قناعة في ضوء ما يعتقدون، ويلتزمون بها بثقة عالية مهما واجههم من صعاب، ومن ثم قد تمثل أنماط الهوية الأكاديمية أحد أهم المتغيرات لتفسير الشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى الطالبات في ظل الضغوطات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية التي يتعرضن لها في بداية المرحلة الجامعية.

ويُعد الشغف Passion من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب؛ فالشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة. وأوضحت دراسة Sverdlik, Rahimi & Vallerand (2021) أن شغف طلاب الجامعات بدراساتهم الأكاديمية له دور كبير في الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية، وتوصلت دراسة عبد العزيز وأيوب (2021) إلى وجود تأثير دال إحصائياً للشغف الانسجامي في الازدهار النفسي، وطرح Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard & Marsolais (2003) نموذجه الثنائي عن الشغف Dualistic Model of Passion لشرح أهميته وتأثيراته، موضحاً أنه ميل قوي للفرد تجاه نشاط له قيمة عالية، يحبه الفرد، ويبذل فيه الوقت والطاقة، ويجد فيه المتعة والرفاهية، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة (Vallerand et al.,2003, 757). ويتكون الشغف وفقاً لهذا الأنموذج من بعدين، هما: الشغف الانسجامي :Harmonious passion والشغف القهري :Obsessive passion ويسهم الشغف الأكاديمي الانسجامي في استمرار الاندماج بسعادة في العمل الأكاديمي، ويساعد في منع حدوث الخبرات التي تؤثر سلبا على الفرد بسبب الصراع النفسي وقلة الراحة النفسية، أما الشغف القهري فيؤدي إلى حدوث صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما يؤثر هذا الشغف سلبًا على الفرد بشكل عام (Lyubomirsky, King & Diener, 2005, 809). ويرى Vallerand (2015) أن انفعالات المتعة والإثارة والحماسة نتائج مباشرة للشغف الانسجامي، وليست مكونات له، ووفقا لهذا النموذج يتم الشغف عبر ثلاث مراحل هي: اختيار الفرد لنشاط ما من بين الأنشطة المتاحة، وتقييم الفرد للنشاط الذي تم اختياره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد (Vallerand, 2015, 14) كما توصلت نتائج كل من: (Vallerand, 2015; Castillo 2017; Briki, 2017)من أن الشغف الانسجامي يعزز الهناء الذاتي، ويحقق الحياة ذات المعنى التي تستحق أن تعاش.

ويمكن القول أن الشغف الأكاديمي متغير مهم يؤثر في الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وتنعكس آثاره على آدائهم الأكاديمي، وعلاقاتهم الاجتماعية ومشاعرهم تجاه العملية التعليمية. فالطالب ذي الشغف الانسجامي يندمج في مهامه وأنشطته ويمارسها بحب ودافعية ذاتية وليس لدوافع خارجية، بل يمارسه من أجل التميز والإبداع، والوصول إلى حالة من الرضا والسعادة والإحساس بمعنى الحياة، أما الطالب ذي الشغف القهري يمارس أنشطته ومهامه مضطراً وتحت ضغط لتحقيق هدف ما، لكنه لا يحبه ولا يشعر فيه بالمتعة.

ومن المتغيرات النفسية التي تهتم بدراسة جوانب القوة لدى المتعلم وتساعده على الشعور بمعنى الحياة والاندماج في مهامه الأكاديمية باستمتاع الازدهار النفسي Psychological Flourishing. ويعد الازدهار النفسي أحد المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي التي تسهم في تنمية التوافق النفسي والشعور بالرضا والطمأنينة النفسية (Leary, Tate, Adams, Batts Allen & Hancock, 2007). ووفقاً لكل من (Diener Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-2010) Diener يُعد الازدهار الانساني قضية تتضمن: الحياة الهادفة، والعلاقات الإيجابية، والانخراط، وكفاءة المشاعر، واحترام الذات، والتفاؤل. وهو مفهوم أعم واشمل من السعادة والرفاهة والرضا؛ حيث أكد علم النفس الإيجابي على أن منتهي الشعور بالسعادة وقمة الرفاهة النفسية هو ما يسمى بالازدهار النفسي، وهو أن يحيا الفرد خبرة الحياة الجيدة. والازدهار مزيج من الشعور بالسعادة والعمل بشكل فعال، وهو أعلى مستويات الرفاهة النفسية، وهو الحالة المثلى للصحة النفسية (Huppert and So (2013, 838. ويتسم الازدهار بالإبداع والاستكشاف وإقامة العلاقات الاجتماعية والمرونة والتمتع بالمعرفة (Knoesen & Naudé, 2018, 270). ويهتم الازدهار بحيوية الفرد نحو سعيه لتحقيق ذاته وتحسين حياته على كل المستويات العلمية والاجتماعية والنفسية، وهو بناء متكامل من المشاعر الإيجابية والأداء النفسي والاجتماعي للفرد أكثر من اعتباره حالة من السلامة من المرض النفسي (Kent, Henderson, Bradshaw, Ellison) Wright., 2020 &. كما يرتبط الازدهار النفسي المرتفع بضيق نفسي أقل، وتحكم أفضل في النفس، وعدد أكبر من استراتيجيات تنظيم المشاعر، وأداء أكاديمي أفضل (Zhang, Yang, Tong, & Wu, 2020, 757).

ومن ثم فالازدهار النفسي هو حالة مثلى حيث يشعر الطلاب فيها بمشاعر إيجابية تجاه الحياة وتجاه الدراسة، ويندمجون في حياتهم الجامعية بتفاؤل وكفاءة؛ لتحقيق أهدافهم وتطلعاتهم، وقد استعان الباحث بالمفاهيم ذات الصلة وقريبة الدلالة بالازدهار النفسي كالسعادة والرفاهية والشعور بالرضا نظراً لندرة الدراسات السابقة التي ربطت بين متغيرات البحث بصورة مباشرة.

يتضح مما سبق وجود علاقات ارتباطية منطقية بين متغيرات البحث (الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي)؛ فجميعها عوامل تؤثر تأثيراً إيجابياً في البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وتسهم في نجاح عملية التعلم، وتحقق جودة الحياة والرفاهية لطالبات الجامعة، كما يتضح أيضاً أنه لا يوجد نموذج نظري يجمع بين المتغيرات الحالية في البحوث السابقة. ومن ثم تبرز أهمية التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر؛ بهدف الوصول للواقع الفعلي، وتقديم مجموعة من النتائج

التي تسهم في تنمية الازدهار النفسي والمشاعر الإيجابية والاستقلالية والتفاعل الإيجابي وتقدير الذات من خلال تطوير برامج تدريبية وارشادية ملائمة.

مشكلة البحث:

- يعد انتقال الطالب من المرحلة الثانوية إلى الجامعة أحد أشكال الأحداث الحياتية الضاغطة في حياته، قد يترتب عليه تأثيرات سلبية تتمثل في انخفاض شعور الفرد بمستوى الرفاهة النفسية والتحصيل الأكاديمي (Ruberman, 2014; Evans, Borriello & Field, 2018)، كما أوضح نتائج دراسة (Sürücü, Ertan, Bağlarbaşı, & Maslakçı, 2021) أن طلاب الجامعات يعانون من التغييرات غير المتوقعة في حياتهم، خاصة بعد جائحة COVID-19، والتي أثرت سلباً على مستويات القلق والضغوط النفسية، مما أسهم في خفض مستوى الازدهار النفسي لديهم. ويرى الباحث أن الطالبات خاصة في السنوات الأولى بالجامعة يكن بحاجة إلى التمتع بمجموعة من الخصائص النفسية الإيجابية التي تساعدهن على تجاوز الصعاب وضغوطات الحياة، وأوضح عبد اللطيف (2016، 77) أن معظم الطالبات بكلية البنات الإسلامية بأسيوط مغتربات ومن أصول ريفية، والبعض منهن يسكن في سكن خاص بمشاركة زميلات لهن، مما يترتب عليه الكثير من الضغوط والمشكلات المسببة لضعف مستوى التوافق الدراسي لديهن، إضافة إلى تعدد فروع الدراسة الأكاديمية، وتنوع استراتيجيات التدريس والأنشطة، وإنشاء العلاقات الاجتماعية الجديدة، كلها عوامل قد تؤثر سلباً في الازدهار النفسي لديهن.
- ومن خلال مواجهة طالبات الجامعة الكثير من التحديات والضغوطات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، قد ينعكس ذلك على اعتقاداتهن حول هويتهن الأكاديمية، فمن خلال عمل الباحث في مجال التدريس، لاحظ وجود تباين بين الطالبات في اعتقاداتهن حول هويتهم الأكاديمية. كما تبرز المشكلة من أيضاً من خلال ملاحظات الباحث خلال عمله أن بعض الطالبات لديهن شغف بالدراسة، ويتفوقن، ولديهن صداقات بالكلية مع زميلاتهن، في حين أن بعضهم الآخر منهن لا يهتم بالدراسة، ويتغيب عن الجامعة؛ بالرغم من أهمية الشغف كعامل مؤثر في حياة الفرد وسلوكه، وقد يحدد له أنماطاً معينة من السلوك تؤثر فيما بعد في حالته النفسية، وأحياناً البدنية، وعلاقاته، وتفاعله الاجتماعي. وهذا ما أشار إليه (الحارثي، 2015).
- باستعراض الباحث لأدبيات البحث في هذا المجال وجد أنه لا يوجد نموذج نظري يجمع هذه المتغيرات رغم أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد وجود علاقات ارتباطية بين بعض هذه المتغيرات مع بعض سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ فمن الدراسات التي ربطت بين الهوية والشغف: (Bouizegarene, Bourdeau, Leduc, Gousse-Lessard, Houlfort & Vallerand, 2018; Yukhymenko-Lescroart, 2022; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022). ومن الدراسات التي ربطت بين الهوية والمفاهيم ذات الصلة بالازدهار، حيث لا توجد دراسة ربطت بينهما بطريقة مباشرة: (Berzonsky, Papini (2015) ربطت الهوية بالسعادة، ودراسة Sepahvandi, Simin & Farokhzadian,2016; Sharma & Chandiramani (2021)) التي ربطت الهوية بالرفاهية النفسية، ومن الدراسات التي ربطت بين الشغف والازدهار دراسة عبد العزيز وأيوب (2021)، أما الدراسات التي ربطت بين متغيرات البحث مجتمعة فلا يوجد دراسة ربطت بينهم بصورة مباشرة، فمن

الدراسات التي ربطت بينهم بصورة غير مباشرة دراسة Bernabé, Lisbona, Palací, & Martín-Aragón (2014) والتي ربطت بين الهوية الاجتماعية وأبعاد الشغف والرفاهية.

- وبالرغم من وجود علاقات مباشرة أو منطقية بين بعض متغيرات البحث في الدراسات السابقة؛ إلا أن هذه الدراسات لم تحدد طبيعة وشكل العلاقات بين المتغيرات، وأياً منها يقوم بدور الوسيط في هذه العلاقة، وما مدى إمكانية الخروج بأنموذج يوضح طبيعة المسارات بين هذه المتغيرات: أنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) كمتغير مستقل، والشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) كمتغير وسيط، والازدهار النفسي كمتغير تابع. مما دفع الباحث للتحقق من مدى تشكيل هذه المتغيرات أنموذجاً يفسر العلاقة السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر، خاصة عندما تكون هذه المتغيرات مهمة للوقوف على ماهيتها من الناحية النظرية، مما يدعم أهمية عمل نموذج سببي لمتغيرات البحث على البيئة العربية، وهذا يساعد بدوره على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في الازدهار النفسي، ومن ثم عمل تدخلات لتحسينه.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الاكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يحقق النموذج المقترح للعلاقات السببية (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر المشاركات في البحث؟
2. ما التأثيرات المباشرة لأنماط الهوية الاكاديمية على الشغف الأكاديمي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر؟
3. ما التأثيرات المباشرة لأنماط الهوية الاكاديمية على الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر؟
4. ما التأثيرات المباشرة للشغف الأكاديمي على الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر؟
5. ما التأثيرات الغير مباشرة لأنماط الهوية الاكاديمية على الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر؟
6. هل يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر المشاركات في البحث من خلال أنماط الهوية الأكاديمية؟
7. هل يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر المشاركات في البحث من خلال أنماط الهوية الأكاديمية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التحقق من مدى مطابقة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث: أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المعلقة، والمغلقة، المحققة)، والشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري)، والازدهار النفسي لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر.

- الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المعلقة، والمغلقة، المحققة) كمتغير مستقل في الازدهار النفسي كمتغير تابع من خلال الشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) كمتغير وسيط لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر، من خلال نموذج سببي مقترح يوضح طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للهوية الأكاديمية في الازدهار النفسي.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من الشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) والازدهار النفسي من أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المعلقة، والمغلقة، المحققة) لدى طالبات الفرقتين الأولى والثانية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع أهمية البحث النظرية من خلال النقاط التالية:

- طبيعة المتغيرات التي يتناولها والتي تأتى ضمن متغيرات علم النفس الإيجابي المهمة في ظل الظروف الحالية؛ حيث تؤدي هذه المتغيرات دوراً مهماً في أداء الطلاب الأكاديمي وتوافقهم وازدهارهم النفسي.
- وتكمن أهمية البحث في أهمية الفئة التي يتناولها البحث وهن الطالبات في بداية المرحلة الجامعية؛ حيث يواجهن العديد من التحديات، ومن ثم يأتي هذا البحث بغرض تسليط الضوء على بعض المتغيرات التي يمكن من خلالها الوصول بهن إلى الازدهار النفسي، فكلما كانت الطالبة لديها شغف انسجامي وتعيش حالة الازدهار النفسي كلما كانت قادرة على العمل الجاد والمثابرة والقدرة على التغيير وتحقيق أهدافها.
- يُعد البحث الحالي إضافة لأدبيات البحث وخاصة في البيئة العربية؛ حيث لاحظ الباحث نُدرة في وجود دراسات تناولت متغيرات البحث مجتمعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- إثراء المكتبة العربية بتقديم مقياس الهوية الأكاديمية للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية في ضوء فلسفة المجتمع العربي المعاصر.
- يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث مسؤولي التخطيط الجامعي الي بحث العوامل المسهمة في تنمية الازدهار النفسي، والعمل على تنميتها من خلال إثراء المقررات الدراسية بما يدعم العوامل المسهمة في تنمية الازدهار النفسي للطالبات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلاب أفكارهن ومساعدتهن في التغلب على مشكلاتهن.
- توجيه أنظار الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي إلى أهمية البحث في طبيعة العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي.
- كما تكمن أهمية هذا البحث فيما يقدمه من توصيات يمكن الاستفادة منها في تنمية الازدهار النفسي، وتزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بنتائج عملية تفيد في تنمية الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي عبر برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.

- يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المختصين والمرشدين النفسيين والمعلمين وأولياء الأمور في إعداد برامج إرشادية وتدريبية في تنمية الهوية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي.

حدود البحث ومحدداته: تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود والمحددات التالية:

- الحد البشري: المشاركات في البحث وهن (412) طالبة بالفرقة الأولى والثانية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر شعبتي الشريعة الإسلامية واللغة العربية.
- الحد الزماني: طُبقت أدوات البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022م.
- الحد المكاني: كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر.
- الحد الموضوعي: الهوية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والازدهار النفسي.

كما يتحدد البحث بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

مصطلحات البحث:

أولاً: الهوية الأكاديمية: Academic Identity

يعرفها الباحث الحالي بأنها: "نظرة الفرد وتصوره لذاته في المواقف الأكاديمية من خلال استكشافه للأهداف والقيم الأكاديمية والتزامه بإنجاز مهامه الأكاديمية". ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً: الشغف الأكاديمي: Academic Passion

يعرفه Vallerand, et al. (2003, 757) بأنه "ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهماً ويبذلون فيه الوقت والجهد". ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

ثالثاً: الازهار النفسي: Psychological Flourishing

يعرفه كل من Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener. (2010) بأنه " حالة من التألق النفسي والاجتماعي تتسم بالتفاؤل وتقدير الذات والشعور بمعنى الحياة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمساهمة في إسعادهم، والاستمتاع بأنشطة الحياة المختلفة" (Diener et al., 2010, 144)

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري:

يتناول الباحث مفاهيم الهوية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والازدهار النفسي. من حيث المفهوم والخصائص والمكونات، والعلاقة بينهم، ودعمها بالدراسات والبحوث ذات الصلة، ثم التعقيب بالمنطق النظري للأنموذج المقترح، وختاماً بفروض البحث.

أولاً: أنماط الهوية الأكاديمية:

اقترح Erikson (1968) مفهوم تشكيل الهوية من خلال نظريته في النمو النفس اجتماعي. ويعتقد إريكسون أن تطور الأنا يمتد إلى ما بعد مرحلة الطفولة، وأن تشكيل الهوية يستمر طيلة فترة حياة الفرد، مع حدوث أزمة الهوية الرئيسة خلال مرحلة المراهقة، وحدد Erikson ثمان أزمات يواجهها الفرد طيلة فترة حياته؛ وخلال فترة الدراسة في الجامعة أو المراهقة المتأخرة يواجه الفرد أزمة بين تحقيق الهوية وصراع الهوية (Roazen, 1976). فالمشكلة الأساسية في هذه المرحلة هي تكوين الإحساس بالهوية، أي تأكيد من هو وما دوره في المجتمع، وما قدراته وامكاناته، وكيف يمكن استثمارها، وهذا يتوقف دعم المجتمع للمراهق، وإتاحة الأدوار المناسبة لهم من خلال التجريب (مشرف، 2017، 6)

ويرى Marcia (1980) أن الهوية ذاتية البناء، وهي عبارة عن تنسيق فاعل للدوافع، والميول والاتجاهات، والقناعات، الملازمة لتاريخ الشخص، والتي تشير إلى انتهاء مرحلة الطفولة. وتمثل المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية المؤثرة في بناء الهوية؛ حيث ترتبط الهوية الأكاديمية الإيجابية بالتكيف الأكاديمي والنفسي والاجتماعي في البيئة الجامعية (Billot, 2010, 711)، ويؤدي تطور الهوية دورًا حساسًا ومهماً عند الدخول إلى مرحلة التعليم الجامعي؛ فمن خلالها يندمج الطلاب في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار، وهذا مؤكد خلال الفترات الانتقالية (محاسنة والعظامات، 2021، 193).

وعرف Marcia (1980,159) الهوية بأنها "منظمة ديناميكية ذاتية البناء وداخلية، من الحوافز، والقدرات، والمعتقدات، والتاريخ الفردي" وعرف Welch and Hodges (1997,37) الهوية الأكاديمية بأنها "الالتزام الشخصي بمعيار التميز، والرغبة في الاستمرار في مواجهة التحدي، والنضال، والإثارة، والتصدي لمشاعر خيبة الأمل التي تعد عناصر أساسية في عملية التعلم". كما تعرف أنماط الهوية الأكاديمية بأنها إدراك الفرد لذاته في الأوضاع الأكاديمية، وذلك من خلال التزامه بالأدوار والقيم في الإطار الأكاديمي الذي ينتمي إليه، ويتفاعل معه (Billot, 2010,710). وتعرف أيضاً بأنها" مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يكونها الطالب نحو نفسه، ونحو علاقاته الاجتماعية في إطاره الأكاديمي، ونحو توجهاته المهنية في المستقبل(DeCandia, 2014, 9). وعرفها محاسنة والعظامات (2018، 195) بأنها " إدراكات الطلبة وتصوراتهم على أنهم قادرون على إكمال المهمات الأكاديمية بنجاح" وتعرفها (لطفي، 2021، 276) بأنها "مدى قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديمية الخاصة به، ومدى التزامه بالممارسات الأكاديمية وتبنيه للأساليب الفعالة التي من شأنها الوصول به إلى تحقيق أهدافه التعليمية".

نظرية تشكيل الهوية: the theory of identity formation: James Marcia:

بدأت دراسة هوية الأنا Ego identity كمحاولة لاختبار صدق المرحلة الخامسة عند (Erikson,1959)التي تقع ضمن إطار نظريته الخاصة بالنمو النفسي الاجتماعي، تلك المرحلة هي

مرحلة المراهقة. وطوَّر Marcia مفهوم تشكيل الهوية كمحاولة لدراسة الشخصية في هذه المرحلة، وقدم معاييرًا لتقدير أنماط الهوية، قصد منها أن تستخدم مع أفراد المراهقة المتأخِّرة ما بين 18-22 سنة، باعتبار أن العمليات المزدوجة في الاستكشاف والالتزام هي اعتبارات التقدير الأولية، وأوضح (Marcia, 1980) أن استكشاف البدائل Exploration of alternatives والالتزام commitment أبعاد محددة للهوية. ويعرف الاستكشاف بأنه سلوك لحل المشكلات، يسهل عملية اتخاذ الفرد لقرارات مهمة ضمن مجموعة من البدائل، وتتم عملية الاستكشاف من خلال القدرة المعرفية للفرد ونشاطه ورغبته في اتخاذ القرار. والالتزام يقصد به تبني الفرد لمجموعة من الأهداف، والقيم، والمعتقدات والتزامه بها، وتتم عملية الالتزام ايضاً من خلال عدة معايير، منها، القدرة المعرفية للفرد ونشاطه ومزاجه الانفعالي وتقدير احتمالات المستقبل. ووفقًا Marcia، فإن تبني الفرد أهدافا مستقرة مع الإحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهوية. وقد ضمن Marcia الاستكشاف والالتزام ضمن أوضاع الهوية الأربعة: الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة. وإن بناء الهوية وتعزيزها يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام. ويمكن تناول الأنماط الأربعة بالتفصيل كالتالي:

الهوية المضطربة: Diffused Identity وهي النمط السلبي للهوية، وتتضمن استكشافًا متدنيًا، والتزامًا متدنيًا فيما يتعلق بتعليمهم الجامعي: ويميل أصحاب هذا النمط إلى العشوائية واللامبالاة، وليس لديهم أهداف أكاديمية أو أولويات واضحة، وليست لديهم القدرة على اتخاذ القرار، ويتصفون باللامبالاة وسوء التوافق، ولا يندمجون في مهامهم الدراسية، ولديهم مركز ضبط خارجي.

الهوية المعلقة:Moratorium Identity وهي متطلب سابق للهوية المحققة، وتتضمن استكشافًا عاليًا، والتزامًا متدنيًا فيما يتعلق بتعليمهم الجامعي: ويميل أصحاب هذا النمط إلى التردد والتسويف، ويحاولون الوصول إلى استنتاجات حول قيمهم الأكاديمية وأهدافهم من خلال الاستكشاف والبحث الفاعل ويتفحصون في هذه المرحلة خيارات الحياة بشكل ناقد، إلا أن لديهم التزام ضعيف بالمهام الدراسية، ويشعرون بالقلق وضعف مستوى الرضا تجاه الدراسة، ويواجهون الكثير من الضغوط، ويتقدمون نحو نمط الإنجاز.

الهوية المغلقة:Foreclosed Identity وتتضمن استكشافًا متدنياً، والتزامًا عاليًا فيما يتعلق بتعليمهم الجامعي: ويتميز أصحاب هذا النمط بالانغلاق الذهني، ولديهم التزام بشكل غير مقصود بمجموعة من الأهداف والقيم الأكاديمية التي تم تحديدها لهم من قبل الآخرين دون استكشاف لها، ويتبنى الأفراد في هذا النمط قواعد وقوانين، وخيارات ومعتقدات الآخرين، ولديهم علاقات مثالية مع والديهم، ومعتمدين على العادات والتقاليد.

الهوية المحققة:Achieved Identity وهي أفضل الأنماط، وتتضمن استكشافًا عاليًا والتزامًا عاليًا بأهدافهم وقيمهم الأكاديمية: ويتميز اصحاب هذا النمط بتحقق تطور الهوية؛ فهم يتصفون بالمنطقية في صنع القرار ولديهم القدرة على التخطيط، ويحظى هؤلاء الطلاب أيضا بتقدير ذات عال، ويعملون بفعالية تحت ضغط، ويتميزون أيضاً بالعلاقات الاجتماعية العميقة مع الآخرين، والتكيف النفسي السوي. (مشرف، 2017؛ محاسنة والعظامات، 2018؛ لطفي، 2021؛ حسبان والعظمات، 2022) (Marcia, 1980; 1993; 2002; Was & Isaacson, 2008; Luyckx, Lens, Smits & Goossens, 2010; Sharma & Chandiramani, 2021; Dastjerdi, Farshidfar & Haji-abadi , 2022 ; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022)

من خلال ما سبق يتضح أن الهوية الأكاديمية:

- الهويـة تعني تـصورات الطـلاب عـن أنفـسهم وعـن علاقـاتهم الاجتماعيـة وتوجهـاتهم المستقبلية في الإطار الأكاديمي والحياة الجامعية.
- تتمثل أنماط الهوية في بُعدين رئيسين: أولهما الاستكشاف: ويقصد به التقييم الواعي عميق للبدائل المعروضة أمام الطالب، واختيار البديل والالتزام به في ضوء معتقدات الفرد وقيمه، ودمجها في ذاته من خلال البحث العميق. وثانيهما الالتزام: ويقصد به مدى بالثقة بالنفس عند اتخاذ القرار، والتزامه بمنظومة القيم والمعتقدات التي تتوافق مع ذاته، فالطالب لا يلتزم إلا بعد التأمل والاستكشاف العميق للمعلومات من خلال حل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها.
- الهوية الأكاديمية مفهوم متعدد الحالات والأنماط (منجزة، معلقة، مغلقة، مضربة).
- تسهم العوامل الأسرية والاجتماعية والشخصية في بناء نمط الهوية الأكاديمية.
- مرحلة الجامعة من أهم المراحل في تشكيل نمط الهوية.
- يمكن أن يسهم تشكيل الهوية المحققة في تفسير الممارسات الأكاديمية والمشاعر النفسية الإيجابية بالحياة الأكاديمية.

ثانياً: الشغف الأكاديمي:academic passion

الشغف مشتق من الكلمة اللاتينية passion والتي تعني المعاناة، وكان ينظر إليه وفقاً لهذا المفهوم بأنه حالة سلبية، ولكن وفقاً لعلم النفس الإيجابي يُعد passion حالة إيجابية قد تؤدى وظائف تحفيزية للأداء المهني للعمل أو الأكاديمي للطلاب، وقد يكون السبب وراء الوصول إلى أعلى معدلات الإنجاز، وفي بداية الأمر لم يحدد معنى واشح للشغف، وبالرغم من ذلك؛ يمكن فهمه من خلال السياق، وغالبا ما يشار إليه كمصطلح مرتبط بالدافعية، والاهتمام، وظهر مفهوم الشغف لأول مرة في علم النفس عام 2003 عندما نشر Vallerand et al. (2003) أول دراسة لهم عن الشغف، ووفقاً لهذه الدراسة فإن الشغف شعور برغبة ملحة وقوية تجاه نشاط يقوم به الفرد تجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق هدفه وإنجاز مهامه.

فيرى كل من Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet & Blanchard (2007, 507) بأنه "ميل قوى لدى الطلاب نحو نشاط أكاديمي يحبوه ويجدونه مهما ويبذلون فيه الوقت والجهد". كما يعرف الشغف الأكاديمي بأنه "الدافعية نحو تعلم أشياء جديدة والبحث عن كل ما هو جديد للتوصل إلى نشاط معين واستثمار الجهد والطاقة لإنجازه" (Carbonneau, Vallerand Fernet & Guay, 2008). ويعرفه (Zigarmi, Nimon, Houson, Witt, & Diehl, 2009, 301) بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الفرد ومعتمدة على المعنى، تؤدي إلى حالة من السعادة الناتجة عن تكرار التقييم المعرفي والوجداني للأنشطة التي يحب أن يمارسها الفرد. ويعرف Bernabé, Lisbona, Palací & Martín-Aragón (2014, 17) الشغف على أنه "اتجاه وعاطفة شديدة في أداء نشاط ما". ويرى Curran, Hill, Appleton, Vallerand & Standage (2015, 632) أن الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث تزود تلك الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس. أما (Birkeland & Buch, 2015) فيعرفانه بأنه "حالة تحفز دافعية الطلبة، وتعزز نشاطهم العقلي، وتعطي معنى وأهمية للنشاط الذي يقومون به". بينما يعرفه

الحارثي (2015، 6) على أنه: الميل إلى النشاط الذي يمارسه الطلبة بمتعة ويندمجون فيه أثناء ممارسته، ويتضمن نوعين انسجامي وقهري. ويوضح Ho & Astakhova (2018, 975) أن الشغف "ميل قوي نحو نشاط معين". ويعرف الضيدان(2020، 72) بأنه "الميل إلى النشاط الذي يمارسه الفرد ويرغبه، ويندمج فيه إراديا أو غير إرادي، ويشعر معه بالمتعة" وتعرفه (حسبان والربيع، 2021، 6) بأنه" شعور الطلبة بالرغبة الملحة والحماس الشديد لدرجة لا تقاوم تجاه الأنشطة الأكاديمية (المنهجية واللامنهجية) ويظهر الشغف بشكلين انسجامي، وقهري". ويعرفه حسبان والعظمات (2022، 98) بأنه "ميل داخلي لدى الطلبة للمشاركة في نشاط أكاديمي محدد، وقد يكون انسجاميا يتصف بالمرونة والتوافق مع الأنشطة الأخرى، وقد يكون قهريا يتصف بالثبات الصارم نحو النشاط الأكاديمي، فيسبب الصراع مع الأنشطة الأخرى".

يتضح مما سبق أن الشغف الأكاديمي عامل نفسي يؤثر في سلوك الطلاب، وهو شعور إيجابي قوي للطالب نحو مهامه الأكاديمية واندماجه فيها واستمتاعه بها، وهو طاقة فكرية وعاطفية تساعد الفرد على التفاني والحماس، وتنقلهم من الخمول إلى النشاط.

نموذج الشغف الثنائي: يعد النموذج النظري لدراسة الشغف الذي قدمه Vallerand et al. (2003) من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف dualistic model of passion، ويتكون فيه الشغف من بعدين هما، الشغف الانسجامي: وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد متحكم فيه، يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشعف باندماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد دون صراع بينها. والشغف القهري: وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد غير متحكم فيه، ويسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاندماج في نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى في حياته، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وضعف اندماجه في أي من الأنشطة (Vallerand, et al., 2003, 757) ويؤدي الشغف الأكاديمي الانسجامي إلى استمرار الاندماج في العمل بسعادة، ويساعد على منع حدوث الخبرات السلبية، أما الشغف الأكاديمي القهرى فيؤدي إلى صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يؤثر سلبًا على الفرد بشكل عام(Lyubomirsky et al., (2005, 809 . وأوضح (Ho & Astakhova, 2018, 975)أن هناك مكونان رئيسان للشغف هما: مكون وجداني affective يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي cognitive يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعي motivational لتوليد الشغف، فالشغف أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يصل هذا الشغف إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياة الفرد وهويته، مما يجعل الفرد يحقق مجموعة من نتائج الشغف أهمها الرضا والاندماج والسعادة. ويضيف الضبع (٢٠٢١، ١٠٢) أهم الملامح التي تميز الشغف الأكاديمي الانسجامي: حب النشاط الأكاديمي؛ حيث يشعر الطالب بميل قوى نحو دراسته، والهوية والتوحد مع هذا النشاط كأنه جزء منه، وشعور الطالب بمعنى وقيمة الدراسة، والدافعية، والمثابرة، والعلاقات الإيجابية مع الأقران والزملاء في الدراسة، والانفعالات الإيجابية فيشعر الطلاب الشغوفون بانفعالات ومشاعر إيجابية عند ممارسة النشاط.

من خلال ما سبق يتضح:

- يتضمن الشغف شكلين أحدهما إيجابي (انسجامي)، والآخر سلبي (قهري).
- الشغف الانسجامي Harmonious Passion وهو شعور داخل الفرد يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه فهو يتحكم في أنشطته ولا تتحكم فيه الأنشطة، ويتميز باندماج في الأنشطة مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى دون وجود صراع بينها.
- الشغف القهري Obsessive Passion وهو شعور داخل الفرد يجعله يمارس أنشطته مجبراً وبشكل اضطراري مع وجود ضغوط عليه فهو لا يتحكم في أنشطته بل تتحكم فيه الأنشطة، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وضعف اندماجه في أي من الأنشطة.
- الشغف الأكاديمي الانسجامي يسهم في الأداء الأكاديمي، ويجعل من الفرد شخصاً مبدعاً، فيربطه بإيجابية مع مهامه الأكاديمية، ويكون له دافعية ذاتية للدراسة، وهذا النوع يساعد على انخراط الطالب بحرية في الأنشطة والمهام الأكاديمية، وينمي لديه المشاعر الإيجابية نحو بيئة التعلم.
- يمكن تنمية الشغف الأكاديمي من خلال مساعدة الطلاب على استقلالية التعلم، والتشجيع المادي والمعنوى.

ثالثاً: الازدهار النفسي: Psychological Flourishing

يُعد الازدهار واحداً من أهم متغيرات علم النفس الإيجابي التي تهتم بدراسة جميع مكونات الإيجابية، وجوانب القوة التي تساعد الفرد على النمو والتطور في كافة نواحي الحياة، وظهرت عدة مفاهيم مرتبطة بالسعادة والرضا عن حياة الفرد ورفاهته النفسية، ولكن علم النفس الإيجابي أشار إلى أن منتهي الشعور بالسعادة وقمة الرفاهة النفسية هو ما يسمى بالازدهار النفسي.

ويمثل الازدهار النفسي Psychological Flourishingجوهر الرفاه النفسي والانفعالي، كما يمثل الشكل الأكثر جدوى للسعادة وجودة الحياة والاستمتاع بكامل جوانبها، كما يمثل الازدهار نظرة شاملة داخل السياق الشخصي والاجتماعي للفرد، كما يتضمن الازدهار النفسي المشاعر الإيجابية كتقبل الذات والسيطرة على البيئة والاستقلالية وهدف ومعنى الحياة والمشاركة الاجتماعية والاندماج وتقدير الذات (Kent et al., 2020)

وأوضح Keyes (2007, 98) أن الازدهار النفسي بناء متميز عن الرفاهة النفسية، فالازدهار النفسي هو أعلى مستويات الرفاهة النفسية ويتضمن مكونات مميزة وأشمل، والمستويات العليا من الازدهار النفسي مؤشر قوي للرضا عن الحياة. وتعرفه جمعية علم النفس الأمريكية APA على أنه "حالة تدل على صحة نفسية وجسدية جيدة، حيث يحيا الإنسان حياة مليئة بالحيوية النفسية وتجعل من أداءه مثالي في الحياة الشخصية والاجتماعية (VandenBos, 2007, 604). وأشار Diener and Diener (2011) إلى أن الازدهار النفسي هو "حب الأفراد لحياتهم والاستمتاع بها، والاعتقاد بأن حياتهم ناجحة ومجزية، ولا يعانون من مشاعر سلبية مزمنة بشأن حياتهم، بالإضافة إلى عوامل مثل الشعور بالإتقان والكفاءة والتحكم وجودة الحياة". ويعرف Seligman (2011) الازدهار النفسي بأنه "امتلاك الفرد للمشاعر الإيجابية، والانشغال الإيجابي، والعلاقات الإيجابية، والمعنى، والإنجاز" (Seligman, 2011, 16). وعرفه Huppert and

So (2013, 838) أن يحيا الفرد خبرة الحياة الجيدة، فهو مزيج من الشعور بالسعادة والعمل بشكل فعال، وهو أعلى مستويات الرفاهة النفسية وهو الحالة المثلى للصحة النفسية. وعرفه Schinkel (2020, 60) بأنه " اندماج الفرد بنجاح في الأنشطة التي يقدرها، وتكون ذات قيمة بالنسبة له". ويعرفه (Surucu et al., 2021,2) بأنه الرفاهية النفسية والوجدانية والاجتماعية للفرد والأداء الفعال لمهامه لتأدية العمل بنجاح.

وظهرت العديد من النماذج التي تناولت الازدهار النفسي، منها، أنموذج Keyes (2002) والذي يركز على المشاعر الإيجابية والاستقلالية والرفاه الاجتماعي والنمو الشخصي والاستقلالية؛ حيث حدد ثلاثة أبعاد للازدهار هي: الهناء الشخصي والوجداني والاجتماعي. وركز أنموذج Huppert (2009) على سمات الشخصية الفردية من كفاءة ومرونة وتفاؤل ومشاعر إيجابية وانفعال إيجابي وثبات انفعالي؛ حيث حدد Huppert and So (2013, 839) الازدهار النفسي في ثلاثة أبعاد: السمات الإيجابية (الاستقرار الوجداني، الحيوية، التفاؤل، المرونة، تقدير الذات،) والأداء الإيجابي (الاندماج، الكفاءة، المعنى، العلاقات الإيجابية،) والمشاعر الإيجابية (السعادة). وعرض (Seligman, 2011,1) أنموذج PERMA للازدهار النفسي موضحاً أنه نتيجة تفاعل مكونات خمسة، هي: المشاعر الإيجابية Positive emotions، الاندماج في الحياة والعمل Engagement in life and work، العلاقات الإيجابية Positive Relationships، معني الحياة والعمل Meaning in life and work، والإنجازات Accomplishments. واقترح Diener et al. (2010) أنموذجاً ذي بنية أحادية للازدهار النفسي، مكون من بعد واحد فقط يشمل عديد من الفقرات تعبر عن: وجود معنى وهدف للحياة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والشعور بالكفاءة، وتقدير الذات، والتفاؤل، والاندماج الإيجابي، والمساهمة في سعادة الآخرين"، وهو أنموذج يهتم بحالة الرفاه الشخصي والاجتماعي لحدوث الازدهار كما ركز على تكامل السمات الشخصية والرفاه الاجتماعي في حدوث الازدهار وقد تم استخدامه بشكل كبير في البحوث العربية والأجنبية. ولاقي أنموذج Diener et al. (2010) استحسانًا بين الباحثين، واستخدم في العديد من الدراسات؛ فهو مقياس تقرير ذاتي يتميز بأنه مختص، ويقيس مجالات مهمة في ضوء نظرية Diener مثل: العلاقات الاجتماعية، وتقدير الذات، ومعنى الحياة، والتفاؤل، وتتم تصميمه في ضوء النظريات المختلفة للرفاه متضمناً الجوانب (الوجدانية والنفسية والاجتماعية)

يتضح مما سبق أن الازدهار النفسي يُعد مفهوماً من مفاهيم علم النفس الإيجابي التي تهتم بدراسة جوانب القوة في الفرد، وهو أعم وأعمق في المعنى من السعادة والرضا وهناء والرفاهية النفسية، ولا يتوقف معنى الازدهار النفسي على المشاعر الإيجابية وإنما يتعداها إلى الممارسة الفعالة من خلال العمل الجاد والمثابرة والعلاقات الاجتماعية والقدرة على التغيير.

خصائص ذوي الازدهار النفسي المرتفع:

أوضح (Gokcen, Hefferon & Attree, 2012,10-12) أن طلاب الجامعة المزدهرون نفسيا يتميزون بالتالي:

أولاً: الاندماج الأكاديمي والاجتماعي: من خلال المشاركة في المهام الأكاديمية كحضور المحاضرات وتلقي المعرفة بجد، والسعي للحصول على تقديرات مرتفعة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الأساتذة والموظفين والزملاء، والانفتاح على الآخرين واحترامهم. ثانياً: الالتزام بالتعلم: من خلال العمل الجاد والمثابرة في أداء مهامه الأكاديمية، والاجتهاد في الدراسة والانضباط لتحقيق التفوق

العلمي، والاستعداد والدافعية للتعلم وحب الاستطلاع. ثالثاً: الحيوية والنمو الشخصي: من خلال اتصافه بالأفكار المتعلقة بالدافعية الذاتية، والثقة والتفاؤل والمشاركة في المهام الأكاديمية والحياة الجامعية، وكذلك التحسين والتطوير والتقدم المستمر في مختلف المجالات.

ويتميز الأفراد ذوو الازدهار النفسي أيضاً بالالتزام والتضحية والروحانية ومساندة الآخرين والتسامح والقبول والثقة والاحترام والتأثير الإيجابي والرضا والحب والإحساس بالمعنى والهدف من الحياة (Lambert et al, 2011, 7)، كما يتميزون بالتأمل الذاتي والبحث عن الرفاهية والأداء الأمثل، والرضا المهني والحب وتحقيق الذات والصحة المشاعر الإيجابية نحو الأسرة، والأطفال، والأصدقاء، ويفسر بمجموع السعادة والرضا عن الحياة (Bakracheva 2020, 96)، كما يتميز الطلاب ذوو الازدهار النفسي بالاتجاه الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين، والشعور بالقدرة على المساهمة في رفاهية الفرد والآخرين، (Zhang et al., 2020, 757).، كما يتميز ذوو الازدهار النفسي بالصحة النفسية، ومستوى منخفض من الاكتئاب والقلق والألم والتوتر؛ حيث تؤكد نظرية الازدهار على أهمية الصحة النفسية بمكوناتها النفسية والاجتماعية والانفعالية (Kainulainen, 2020)، كما يتميزون أيضا بالرضا عن الحياة والعلاقات الإيجابية والأداء الأكاديمي وأهداف الحياة والصمود النفسي والصحة النفسية وتنظيم الانفعال واليقظة العقلية (Zhang et al., 2020; Hom et al., 2020)، كما يتميز ذوو الازدهار النفسي المرتفع بمستوى منخفض من الضغوط النفسية واليومية والعلاقات الاجتماعية السلبية والقلق والوحدة النفسية (Williams, Morelli, Ong & Zaki, 2018; Hom, de Terte, Bennett & Joiner, 2020; Kent, Henderson, Bradshaw, Ellison & Wright, 2020)

من خلال ما سبق يتضح أن الازدهار النفسي تناوله البعض باعتباره مفهوم متعدد الأبعاد والبعض الآخر تناوله باعتباره ذي بنية واحدة غير متعدد الأبعاد، كما يُعد الازدهار النفسي من أبرز العوامل المهمة لطلاب المرحلة الجامعية؛ لإسهامه في مساعدة الطلاب على تجاوز مشكلاتهم وضغوطاتهم الأكاديمية، حيث يرتبط الازدهار النفسي بالصحة النفسية والبيئة الأكاديمية الإيجابية.

العلاقة بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي:

بالنسبة للعلاقة بين الهوية الأكاديمية والشغف: أوضح Streitmatter (1989) أن الطلاب ذوى الهوية المحققة لديهم أداء أكاديمي مرتفع، وأنهم أكثر اندماجاً في المهام والأنشطة الأكاديمية. وأوضح (*Shiraishi & Okamoto, 2005*) أن الهوية المحققة ترتبط سلبًا بضعف الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية. وأوضح (*Oyserman and Destin (2010*) أن الطلاب ذوي الهوية المحققة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترة أطول في المهام الصعبة لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم. كما أوضح كل من Bouizegarene el al., (2018). أن النموذج الثنائي للشغف يفترض أن النشاط جزء من هوية الفرد، وهناك وجهان مهمان للهوية يُفترض ارتباطهما بالشغف وهما تكامل الهوية وأنماط الهوية، شارك في الدراسة مجموعتان (107)، (135)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات ايجابية ما بين نمط الهوية المعلوماتية وتكامل الهوية، وتفاعلهم من جهة والشغف الإنسجامي من جهة أخري؛ ووجود ارتباطات ايجابية بين نمط الهوية المعيارية والشغف القهري، وأثبتت النتائج أن عمليات الهوية محدد رئيسي للشغف. وذكر طه (٢٠٢٠، ٣١٥) أن النموذج الثنائي يفترض أن الفرد يقوم بالعديد من الأنشطة

ويندمج فيها، منها ما يكون ممتعا بالنسبة له ويقرر الاستمرار في ممارستها بصورة منتظمة، مما يجعلها تندمج في مرحلة ما مع هوية الفرد وتصبح ذات قيمة عالية بالنسبة له، ومنه تتحول هذه الأنشطة إلى أنشطة تتسم بالشغف. والشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي يتكون من سبعة عناصر، وهي: بروزه في نشاط محدد، يجسد حبًا عميقًا ودائمًا للنشاط، لا يظهر إلا للأنشطة ذات المغزى وذات القيمة الشخصية، بناء تحفيزي دافعي، يعكس مستويات مرتفعة من الجهد والمثابرة، يظهر عندما تصبح الأنشطة ذاتية التحديد (هوية الفرد)، والازدواجية من حيث كونه انسجامي أو قهري)(Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022,3). وأكد Yukhymenko-Lescroart (2022) من خلال دراسة أخرى أن هناك أساس نظري وتجريبي يشير إلى أن الشغف والهوية مترابطتان، حيث أجرى دراسة شارك فيها من مجموعة من الطلاب الرياضيين (187) طالباً، وتوصلت النتائج إلى أن الهوية الأكاديمية والشغف يمكن من خلالهما التنبؤ بالأداء الأكاديمية.

وبالنسبة للعلاقة بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي: أجرى (Luyekx et al., 2012)دراسة للكشف عن العلاقة بين عمليات تشكيل الهوية واستراتيجيات التوافق النفسي، شارك في الدراسة (٤٥٨) طالبة جامعية بالدنمارك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التوافق النفسي وعمليات تشكيل الهوية (الاستكشاف والالتزام). وأوضح Berzonsky, Papini (2015) أن حل الفرد لأزمة الهوية حلا إيجابياً يقوده لحياة أكثر سعادة، تتمثل في قدرته على القيام بأدواره الاجتماعية بكفاءة، وتساعده على فهم نفسه وتقبلها وتقبل الآخر، وتسهم أيضاً في تنمية مشاعر المودة والألفة وصولاً إلى التوافق مع الآخر، ومشاركته في التفكير والإنجاز والتخطيط؛ ومن ثم الاندماج في عجلة النظام الاجتماعي، سواء كان ذلك في الجامعة أو في بيئة العمل بعد ذلك. وهدفت دراسة Sepahvandi et al. (2016) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الهوية والرفاهية النفسية لدي طلاب جامعة سمنان، شارك في البحث 256 طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية ما بين أنماط الهوية المعيارية والرفاهية، وعلاقة سلبية دالة احصائياً ما بين الهوية المضطربة والرفاهية، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في أنماط الهوية والرفاهية النفسية في ضوء متغير الجنس، واستخلصت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط الهوية والرفاهية النفسية. وأوضح كل من Lajom, Amarnani, Restubog, Bordia & Tang (2018) أن الشغف الانسجامي يؤدي إلى اندماج أهمية العمل في هوية الفرد، ويتيح تلبية احتياجاته من الاستقلالية والكفاءة والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويتناغم مع الجوانب الأخرى في حياته، وتلك مؤشرات للبناء الذاتي بشكل عام. وهدفت دراسة Sharma & Chandiramani (2021) إلى التحقق من أثر الهوية في الرفاهية النفسية لدى المراهقين، شارك في البحث (600) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين حالة الهوية والرفاهية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حالات الهوية (المحققة، والمعلقة، المضطربة، المغلقة) والرفاهية النفسية بين الذكور والإناث. وهدفت دراسة Dastjerdi et al. (2022) إلى التحقق من علاقة الهوية الأكاديمية بالرفاهية النفسية، شارك في البحث 240 طالباً من كلية العلوم الطبية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً للهوية المحققة مع متغيرات: العلاقات مع الآخرين، وقبول الذات، والاستقلالية، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً للهوية المضطربة بقبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً للهوية المعلقة مع بقبول الذات، وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً للهوية المغلقة مع قبول الذات.

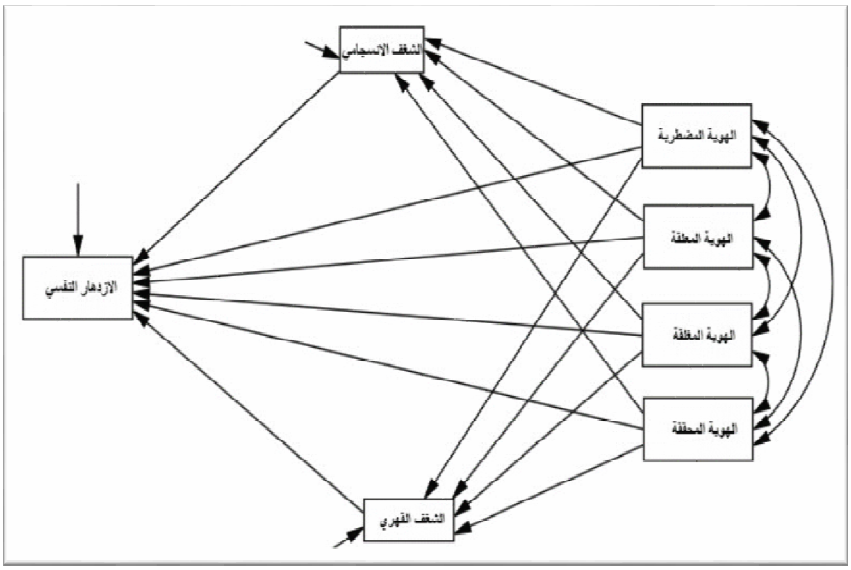
وبالنسبة للعلاقة بين الشغف الأكاديمي والازدهار النفسي: أوضح كل من (Vallerand, 2015; Castillo;2017; Briki 2017) أن الشغف الانسجامي يعزز الهناء الذاتي، ويحقق الحياة ذات المعنى التي تستحق أن تعاش. ويسهم الشغف الأكاديمي الانسجامي في استمرار الاندماج بسعادة في العمل، ويساعد في منع حدوث الخبرات التي تؤثر سلبًا على الفرد بسبب الصراع النفسي وقلة الراحة النفسية، ولا يتوقع من الشغف القهري مثل هذه النتائج؛ فقد يؤدي القهري إلى حدوث صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما يؤثر هذا الشغف سلبا على الفرد بشكل عام (Lyubomirsky, et al., 2005, 809)، وأوضحت دراسة Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier & Blanchard (2006) والتي هدفت إلى اختبار التأثير السلبي والإيجابي للشغف الثنائي على السعادة النفسية، شارك في البحث طلاب الجامعة الذين لديهم شغف للأنشطة البدنية، وتوصلت النتائج إلى أن وجود الشغف الانسجامي للأنشطة البدنية أدى إلى زيادة السعادة، والعكس مع الشغف القهري، حيث أحدث آثاراً سلبية تحد من حدوث السعادة النفسية. وأشارت دراسة الحارثي (2015) والتي هدفت إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وعلاقة الشغف بنوعيه (القهري والانسجامي) بالسعادة، وعلاقة المعدل التراكمي بالسعادة، شارك في الدراسة 1027 طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب غير دال للشغف القهري بالسعادة، ووجود ارتباط موجب وغير دال إحصائياً بين المعدل التراكمي وكل من الشغف الانسجامي والشغف القهري. وهدفت دراسة عبد العزيز وأيوب (2021) إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين كل من النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، شارك في الدراسة (350) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للشغف الأكاديمي الانسجامي في الازدهار النفسي. وهدفت دراسة Sverdlik, Rahimi & Vallerand (2021) في جانب منها إلى تحديد دور الشغف في التعلم المنظم ذاتيًا والرفاهية النفسية لطلاب الجامعة، من خلال افتراض أن الشغف الإنسجامي يمكنه التنبأ بشكل إيجابي بكل من التعلم المنظم ذاتيًا والرفاهية النفسية، شارك في البحث 279 طالباً، وتوصلت نتائج البحث في جانب منها إلى دور الشغف في تنمية الشعور بالتوافق وتنمية التنظيم الذاتي والرفاهية لدى طلاب الجامعة. أما دراسة Yukhymenko-Lescroart & Sharma (2022) فهدفت إلى اختبار العلاقة بين الشغف المهني والرفاهية النفسية، شارك في البحث (297) موظفاً، أظهرت النتائج أن الشغف الانسجامي للعمل ساهم بشكل إيجابي في الرضا عن الحياة، والسعادة الذاتية، والوعي بالهدف، ولم يسهم الشغف القهري بالعمل في الوعي بالهدف.

أما عن العلاقة بين الهوية والشغف والازدهار النفسي: فلا يوجد دراسة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – تناولت متغيرات الدراسة معاً، ولكن هناك بعض الدراسات ذات الصلة في هذا المجال، فتناولت دراسة Bernabé et al. (2014) فحص العلاقة ما بين الهوية الاجتماعية وأبعاد الشغف والرفاهية، شارك في البحث 266 طالباً جامعياً من جامعات إسبانية مختلفة، أظهرت النتائج أن الهوية كان لها تأثير غير مباشر علي الاستجابات الإيجابية لطلاب الجامعة بوساطة الشغف، حيث لوحظ أن بعدي الشغف الإنسجامي والقهري يختلفا في التأثير الوسيط علي المشاعر الإيجابية (الرفاهية)، حيث ارتبط الشغف الإنسجامي بالمشاعر الإيجابية (الرفاهية) ارتباطاً موجباً، بينما ارتبط الشغف القهري بها ارتباطاً سالباً. وأوضحت دراسة Bouizegarene et al., (2015). أن النموذج الثنائي للشغف (Vallerand et al., 2003) يفترض أن النشاط يصبح

جزءًا من هوية الفرد، وأن أنماط الهوية تُعد منبئات بالشغف، والشغف يؤدي إلي الرضا عن الحياة. طبقت الدراسة على (108)، ودعمت نتائج البحث تحليل المسار للنموذج المفترض، حيث ثبت أن الهوية والشغف مرتبطان بشكل إيجابي، وفقاً للعبارة القائلة بأن الهوية هي عنصر تعريفي للشغف (Vallerand, 2015; Vallerand et al., 2003)، كما أن أساليب معالجة الهوية المختلفة تؤدي إلى ظهور أنواع مختلفة من الشغف، وأن كلاً من الهوية والشغف يسهمان في الرضا عن الحياة. وأوضح (الضبع، 2019) إن الشغف الانسجامي يُعد أقوى المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بالهناء الذاتي، وأن المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الشغف الانسجامي يظهرون مستوى مرتفعا من الهناء الذاتي ومؤشراته المختلفة كالرضا عن الحياة، والوجدان الموجب، والمعنى في الحياة، وذلك بسبب أنهم يستوعبون العمل كجزء من هويتهم، وأنهم يشعرون بالسيطرة على عملهم دون إهمال لجوانب حياتهم الأخرى؛ مما يؤدي بهم إلى تجربة الانفعالات الإيجابية في العمل، والوصول إلى قمة الخبرات المتمثلة في حالة التدفق في العمل.

يتضح من الإطار النظري ما يلي:

- توجد علاقات منطقية بين متغيرات البحث: الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي، وبالرغم من تناول الدراسات والبحوث السابقة العلاقة الثنائية بين متغيرات البحث (الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي، والهوية الأكاديمية والازدهار النفسي، والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي) فإنه لا يوجد بحث واحد – في حدود ما اطلع عليه الباحث - ربط بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة.
- أهمية متغيرات البحث الحالي لطلاب المرحلة الجامعية؛ حيث تُعد الهوية الأكاديمية من أهم المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تفسير الحالة الأكاديمية والنفسية لديهم من خلال ممارساتهم، كما يعد الشغف الأكاديمي شعور لن يجد الطالب الجامعي معنى لحياته بدونه؛ حيث يزوده بالطاقة التي تساعده على المشاركة والاندماج في مهامه الأكاديمية، وكذلك يعد الازدهار النفسي أحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي تسهم في تنمية التوافق الدراسي والشعور بالرضا والطمأنينة النفسية.
- معظم البحوث التي تناولت الهوية الأكاديمية أجريت على الشباب بالمرحلتين (الثانوية والجامعية)؛ حيث تتشكل الهوية مع العمر وتتمايز في مرحلة المراهقة وتستقر خلال المرحلة الجامعية.
- معظم الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي في إطار النمذجة جاءت فيها الهوية الأكاديمية متغيراً مستقلاً، والشغف الأكاديمي متغيراً وسيطاً، والازدهار النفسي متغيراً تابعاً.
- استفاد الباحث من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة في إعداد واختيار مقاييس البحث المناسبة، وبناء النموذج المقترح، والمنهجية المتبعة، والأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج.
- استناداً إلى الإطار النظري والأبحاث السابقة، تم تطوير نموذج سببي مقترح يفترض أن أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، والمحققة) تؤثر تأثيراً مباشراً في الشغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري)، وتؤثر أنماط الهوية الأكاديمية أيضاً تأثيراً غير مباشر في الازدهار النفسي من خلال الشغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) كمتغير وسيط، وأن الشغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري) يؤثر تأثيراً مباشراً في الازدهار النفسي كما يوضحه الشكل (1) التالي:



شكل (1) النموذج المقترح للشغف الأكاديمي كمتغير وسيط بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات البحث، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

1. لا يحقق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) والشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) والازدهار النفسي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر المشاركات في البحث.
2. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر.
3. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر.
4. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً للشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر.
5. لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر.
6. لا يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) بمعلومية درجات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً.

7. لا يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي بمعلومية درجات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر على مقياس أنماط الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً.

إجراءات البحث:

أولاً: منهجية البحث: للتحقق من صحة الفروض أستخدم الباحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات، بهدف التوصل إلى مقترح يوضح طبيعة العلاقات بين أنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) كمتغير مستقل، والشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) كمتغير وسيط، والازدهار النفسي كمتغير تابع لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر.

ثانياً: المشاركون في البحث:

مجتمع البحث الأصل: تكون مجتمع البحث الأصل من طالبات الفرقتين الأولى والثانية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر، من شعب: أصول الدين (493) طالبة، والشريعة الإسلامية (884) طالبة، واللغة العربية (544) طالبة، بلغ إجمالي عددهم (1921) طالبة، شارك منهم (604) طالبة في البحث، تراوحت أعمارهن بين (18.8- 22.03) سنة، بمتوسط عمري (20,35) سنة وانحراف معياري قدره (1.39) وتم تصنيفهم على النحو التالي:

المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية: طبق الباحث أدوات البحث على (192) طالبة بالفرقتين الأولى والثانية شعبة أصول الدين من كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر (111) طالبة من الفرقة الأولى، و(81) طالبة من الفرقة الثانية، بمتوسط عمري (20.03) سنة، وانحراف معياري قدره (0.83)؛ بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المشاركون في البحث الأساس: قام الباحث بتطبيق الأدوات على (412) طالبةً بالفرقة الأولى والثانية شعبة الشريعة الإسلامية واللغة العربية بكلية البنات الإسلامية، يمثلن (21%) من المجتمع الأصل، (266) طالبة من الفرقة الأولى، و(146) طالبة من الفرقة الثانية، بمتوسط عمري (20.24) سنة، وانحراف معياري قدره (1.13)، بهدف اختبار فروض البحث.[1] واختار الباحث عينة الخصائص السيكومترية من شعبة أصول الدين، والعينة الأساسية من شعبتي اللغة العربية والشريعة الإسلامية من الفرقتين الأولى والثانية وذلك بسبب أن الباحث طبق أدوات البحث على الطالبات إلكترونياً بمساعدة بعض الزميلات أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وحتى لا تتداخل استجابات الطالبات تم تمييز شعبة أصول الدين كعينة لحساب الخصائص السيكومترية، والشريعة الإسلامية واللغة العربية كمشاركات للبحث الأساس، وجميع هذه الشعب الثلاثة تخصصات أدبية متقاربة في المستوى الأكاديمي، كما أن طالبات الفرقة الأولى يعانين من مشكلات وضغوطات أكاديمية واجتماعية ونفسية قد تجعلهن عُرضة لتدني مستوى الازدهار النفسي لديهن، فمعظمهن مغتربات ومن أصول ريفية، وكذلك هن حديث عهد بالحياة الجامعية، كما أوضح ذلك (عبد اللطيف، 2016، 77)، واستعان الباحث بالفرقة الثانية ايضاً لأنها امتداد

[1] **يتقدم الباحث بجزيل الشكر لكل من: الأستاذ الدكتور صلاح أحمد رمضان وكيل البنات الإسلامية باسيوط، والدكتورة سميحة على حسن مدرس أصول التربية، والدكتور راندا ربيع عبد البديع مدرس علم النفس التعليمي بتربية أسيوط بنات جامعة الأزهر على جهودهن في مساعدة الباحث على تطبيق مقاييس الدراسة إلكترونياً على طالبات كليات البنات الإسلامية.**

للفرقة الأولى ولا يزال الطالبات فيها يعانين من نفس المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، كما أن الباحث احتاج إليهن في الاستجابة على مقاييس البحث؛ نظراً لطبيعة البحث التي تتطلب عدداً مناسباً من الطالبات المشاركات.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الهوية الأكاديمية: إعداد الباحث

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:
الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت الهوية الأكاديمية وأنماطها مثل: (Marcia,1980; Was and Isaacson, 2008; Rahiminezhad et al,.2011; .Decandia, 2014)

تحديد الهدف من المقياس: قياس الهوية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة والمتمثل في الأنماط التالية: الهوية المضطربة، الهوية المعلقة، الهوية المغلقة، والهوية المحققة (المنجزة). وتم اختيار هذه الأنماط بناء على الأطر النظرية للهوية الأكاديمية.
وصف المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (20) فقرة، موزعة على الأنماط الأربع لكل نمط خمس فقرات بالترتيب (الهوية المضطربة، الهوية المعلقة، الهوية المغلقة، والهوية المحققة)، أمام كل فقرة خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى نمط الهوية لدى الطالبة، وتتراوح الدرجات على كل نمط من أنماط المقياس الأربعة من 5 إلى 25 درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:
أولاً: الصدق: تم حساب صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:
أراء الخبراء والمختصين: عرض الباحث المقياس على (5) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتضح أن الفقرات كانت ملائمةً لطبيعة الطالبات وخصائصهن ومرتبطة بأنماط المقياس، وتعليماته واضحة بنسبة اتفاق تراوحت بين (80% - 100%)، ولذلك يتمتع مقياس الهوية الأكاديمية بالصدق.
الصدق البنائي Construct validity: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الهوية الاكاديمية تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الاساسية الأساسية Principal Axis Factoring، وبلغت قيمة Bartlett's test (1732.43) بدرجات حرية قدرها (190) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO) (0.874) وهي قيمة اكبر من 0.8، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (0.3) وبناء على ذلك تم استخراج (4) عوامل فسرت (53.34%) من التباين الكلي للمقياس، اجري التدوير المائل بطريقة برومكس promax، والجدول التالي يوضح تشبعات فقرات مقياس الهوية الاكاديمية على العوامل الاربعة بعد التدوير:

جدول (1)

التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الهوية الاكاديمية (ن 192)

الفقرات	العوامل				الاشتراكيات
	1	2	3	4	
1		0.652			0.494
2		0.678			0.514
3		0.617			0.427
4		0.683			0.489
5		0.778			0.726
6			0.619		0.495
7			0.562		0.362
8			0.726		0.599
9			0.737		0.573
10			0.620		0.480
11				0.656	0.483
12				0.584	0.485
13				0.746	0.641
14				0.630	0.449
15				0.674	0.510
16	-0.660				0.506
17	-0.699				0.550
18	-0.836				0.711
19	-0.725				0.539
20	-0.788				0.635
الجذر الكامن	3.040	2.780	2.537	2.311	التباين الكلي = 53.34%
التباين المفسر	15.20	13.90	12.68	11.56	

ومن الجدول السابق يتضح أن:

- الفقرات (من 16 الى 20) كانت أكثر تشبعا على العامل الاول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (3.040)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (15.20%)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الاول، نجد أنها تتناول نمط (الهوية المحققة).
- الفقرات (من 1 الى 5) كانت أكثر تشبعا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.780)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (13.90%)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول نمط (الهوية المضطربة).
- الفقرات (من 6 الى 10) كانت أكثر تشبعا على العامل الثالث، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.537)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (12.68%)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، نجد أنها تتناول نمط (الهوية المعلقة).
- الفقرات (من 11 الى 15) كانت أكثر تشبعا على العامل الرابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.311)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (11.56%)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الرابع، نجد أنها تتناول نمط (الهوية المغلقة).

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للنمط الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الأكاديمية:

جدول (2)

الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الاكاديمية

الأنماط	الفقرات	الارتباط بالنمط	الابعاد	الفقرات	الارتباط بالنمط
	1	**0.494**		**11**	**0.577**
	2	**0.649**		**12**	**0.651**
الهوية المضطربة	**3**	**0.636**	الهوية المغلقة	**13**	**0.646**
	4	**0.664**		**14**	**0.524**
	5	**0.581**		**15**	**0.659**
	6	**0.709**		**16**	**0.530**
	7	**0.525**		**17**	**0.640**
الهوية المعلقة	**8**	**0.657**	الهوية المحققة	**18**	**0.701**
	9	**0.576**		**19**	**0.595**
	10	**0.653**		**20**	**0.494**

جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع أنماطها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الهوية الأكاديمية تم استخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث تم تطبيق مقياس الهوية الأكاديمية على عينة استطلاعية قدرها (192) طالب وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3)

قيم معاملات الثبات لمقياس الهوية الاكاديمية باستخدام معادلة الفا كرونباخ

	مقياس الهوية الأكاديمية	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
1	الهوية المضطربة	**0.796**
2	الهوية المعلقة	**0.817**
3	الهوية المغلقة	**0.774**
4	الهوية المحققة	**0.782**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس الهوية الأكاديمية.

ثانياً: مقياس الشغف الأكاديمي: إعداد (2003) .Vallerand et al تعريب وتقنين الباحث:

يتكون المقياس من (١٤) فقرة موزعة على بعدين هما: الشغف الانسجامي (٧ فقرات)، الشغف القهري (7 فقرات)، وقام معدوا المقياس من التحقق من الخصائص السيكومترية له من خلال الصدق البنائي بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وأسفرت النتائج إلى تشبع فقرات المقياس على بُعدين: الشغف الانسجامي والشغف القهري، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة 0.91 -NNFI، 0.07،CFI-0.93 -RMSEA، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباك لبعد الشغف الانسجامي (0.79)، ولبعد الشغف القهري (٠.٨٩)، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية وإجراء الترجمة العكسية للمقياس بمساعدة أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومطابقة الترجمة العكسية بالنسخة الأصلية للمقياس، وبعد إقرار الترجمة تم صياغة المقياس وفقراته واستجاباته باللغة العربية، وتجربته على خمسة طالبات للتأكد من وضوح فقراته. وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج، أمام كل فقرة خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى البُعد، وتتراوح الدرجات على كل بُعد من أبعاد المقياس من 7 إلى 35 درجة. ويمكن تناول الخصائص السيكومترية للمقياس كالتالي:

الصدق البنائي Construct validity: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الشغف الأكاديمي تم التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis بطريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً diagonally weighted least squares (DWLS)، وتم اختبار نموذج القياس لمقياس الشغف الأكاديمي ويتكون نموذج القياس من (14) فقرة موزعة على بعدين. ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي:

جدول (4)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع	**216.05**	
درجات الحرية	**76**	Chi-square/degrees of freedom < 3
كاي تربيع / درجات الحرية	**2.843**	
(TLI) لويس توكر مؤشر	**0.989**	NFI ≥ 0.95
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	**0961**	CFI ≥0.95
(RMSEA) جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	**0.061**	RMSEA < 0.08

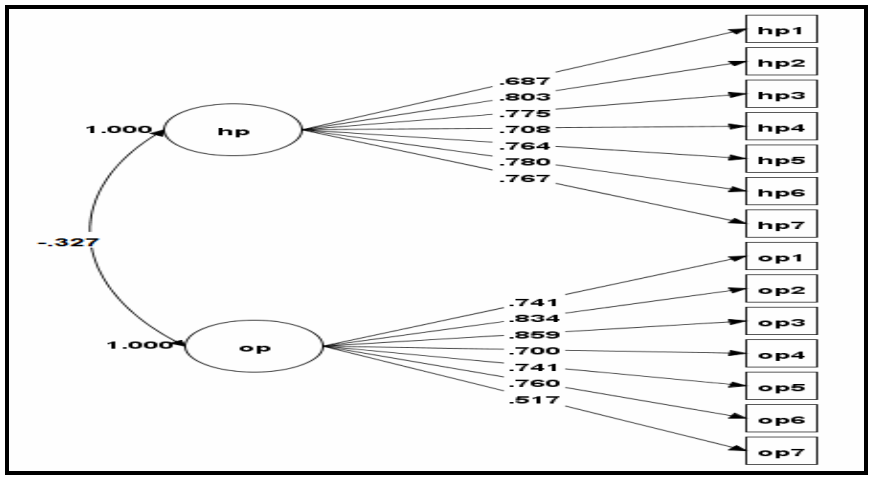
ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الشغف الأكاديمي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (5)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي

الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"
	الشغف الانسجامي				الشغف القهري		
HP1	0.687	0.027	25.60	OP1	0.741	0.025	30.16
HP2	0.803	0.020	39.75	OP2	0.834	0.017	49.10
HP3	0.775	0.022	35.49	OP3	0.859	0.017	49.68
HP4	0.708	0.027	26.37	OP4	0.700	0.024	28.89
HP5	0.764	0.020	37.35	OP5	0.741	0.024	31.49
HP6	0.780	0.021	37.17	OP6	0.760	0.021	35.85
HP7	0.767	0.024	31.60	OP7	0.517	0.036	14.52

جميع قيمة "z" الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى (0.01)



شكل (2) القيم المعيارية لتشبعات فقرات مقياس الشغف الأكاديمي وفق التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من 0.4 ودالة احصائيا عند مستوى 0.01، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الشغف الأكاديمي.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس الشغف الأكاديمي:

جدول (6)

الاتساق الداخلي لمقياس الشغف الأكاديمي

الابعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الابعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد
	1	**0.588**		**8**	**0.723**
	2	**0.566**		**9**	**0.726**
	3	**0.561**		**10**	**0.556**
الشغف الانسجامي	**4**	**0.666**	الشغف القهري	**11**	**0.571**
	5	**0.490**		**12**	**0.522**
	6	**0.625**		**13**	**0.483**
	7	**0.537**		**14**	**0.702**

جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس:

- الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha: للاطمئنان على ثبات مقياس الشغف الأكاديمي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الشغف الأكاديمي على عينة استطلاعية قدرها (192) طالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7)

معاملات الثبات لمكونات مقياس الشغف الأكاديمي

ن	المكونات	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
1	الشغف الانسجامي	**0.829**
2	الشغف القهري	**0.760**

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس الشغف الأكاديمي.

- الثبات البنائي: تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي Composite reliability (CR) (حيث يعرف الثبات البنائي بانه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية الى التباين في الدرجة الكلية)، وتم حساب معامل الثبات البنائي وفق المعادلة التالية (Kline, 2015, 313):

$$CR = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \epsilon_i)}$$

حيث إن: **CR** معامل الثبات البنائي، λ_i اوزان القياس المعيارية standardized regression weights (التشبعات الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي) ، ϵ_i الخطأ المعياري Standard error:

جدول (8)

قيم معاملات الثبات البنائي لمقياس الشغف الأكاديمي

ن	المكونات	معامل الثبات البنائي(CR)
1	الشغف الانسجامي	**0.903**
2	الشغف القهري	**0.894**

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات البنائي (CR) لمقياس الشغف الأكاديمي كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

ثالثاً: مقياس الازدهار النفسي: إعداد Diener et al. (2010) تعريب وتقنين الباحث

يتضمن مقياس الازدهار النفسي 8 فقرات تقيس الازدهار النفسي، **قام** Diener et al. (2010) بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة 689 طالباً جامعيًا من الجنسين، وأكد صدق بنيته من خلال: الصدق البنائي (التحليل العاملي الاستكشافي)؛ حيث تشبعت جميع فقرات مقياس الازدهار النفسي على عامل واحد؛ فسرت التشبعات 53% من نسبة التباين الكلي، وكذلك صدق المحك الخارجي؛ من خلال الارتباط بينه وبين عدة مقاييس ذات صلة، (مقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الرضا عن الحاجات، ومقياس الرضا عن الحياة العامة) وكانت كل معاملات الارتباط دالة بينهم عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق ، كما توافر للمقياس ثبات مرتفع من طريق ألفا كرونباك (0.87) للمقياس ككل، وإعادة التطبيق (0.71) بين التطبيقين.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية وإجراء الترجمة العكسية للمقياس بمساعدة أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومطابقة الترجمة العكسية بالنسخة الأصلية للمقياس، وبعد إقرار الترجمة تم صياغة المقياس وفقراته واستجاباته باللغة العربية، وتجربته على خمسة من الطلبة للتأكد من وضوح فقراته. وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج، أمام كل فقرة خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الازدهار النفسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 8 إلى 40 درجة والتي تعكس مستوى الازدهار النفسي للشخص. ويتناول الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس كالتالي:

الصدق البنائي Construct validity: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الازدهار النفسي تم التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الازدهار النفسي ويتكون نموذج القياس من (8) فقرات تقيس الازدهار النفسي. ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الازدهار النفسي:

جدول (9)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الازدهار النفسي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع	**54.78**	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	**20**	
كاي تربيع / درجات الحرية	**2.739**	
(TLI) لويس توكر مؤشر	**0.958**	NFI ≥ 0.95
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	**0.963**	CFI ≥0.95
(RMSEA) جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	**0.062**	RMSEA < 0.08

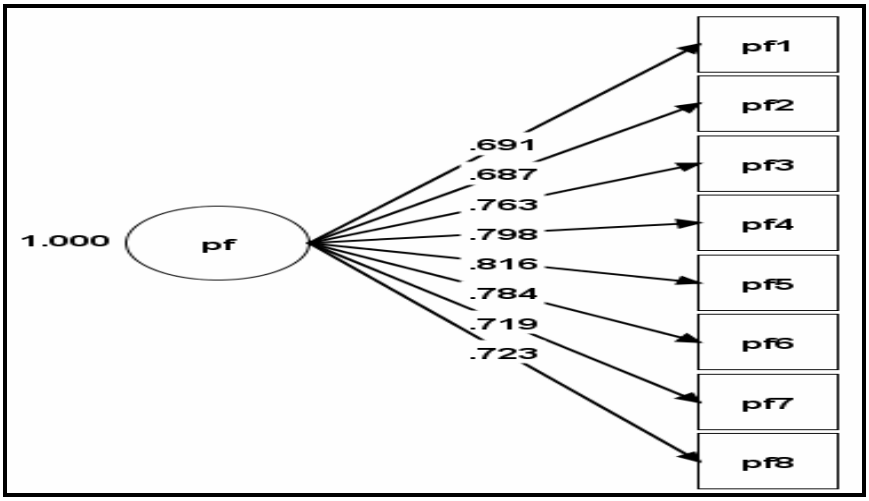
ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الازدهار النفسي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (10)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الازدهار النفسي

الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"
PF1	0.691	0.029	24.00	PF5	0.816	0.020	40.25
PF2	0.687	0.031	22.10	PF6	0.784	0.023	33.62
PF3	0.763	0.026	29.78	PF7	0.719	0.029	25.18
PF4	0.798	0.024	33.84	PF8	0.723	0.024	30.54

جميع قيمة "z" الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى (0.01)



شكل (3) التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الازدهار النفسي وفق التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من 0.4 ودالة احصائيا عند مستوى 0.01، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الازدهار النفسي.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس الازدهار النفسي:

جدول (11)

الاتساق الداخلي لمقياس الازدهار النفسي

الفقرات	الارتباط بالمقياس	الفقرات	الارتباط بالمقياس
1	0.522	4	0.494
2	0.534	5	0.578
3	0.602	9	0.691
4	0.599	8	0.519

جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس:

- الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha: للاطمئنان على ثبات مقياس الازدهار النفسي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الازدهار النفسي على عينة استطلاعية قدرها (192) طالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ فبلغت قيمته (0.835) ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات كانت أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس الازدهار النفسي.
- الثبات البنائي: تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي Composite reliability (CR) وقد بلغت قيمة معامل الثبات البنائي (**CR**) لمقياس الازدهار النفسي (0.911) وهي قيمة أكبر من (0.7) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة الحالية تم استخدام برنامج IBM SPSS Statistics v.25 وبرنامج Mplus v.7 وتم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2) معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient لحساب الاتساق الداخلي.
3) معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب الثبات.
4) التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis.
5) التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis.
6) معادلة الثبات البنائي Composite reliability (CR) لحساب الثبات.
7) تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression.
8) تحليل المسار Path analysis.

نتائج البحث: ويتناول الباحث فيها الإحصاءات الوصفية للمشاركات في البحث ثم نتائج فروض البحث كالتالي:

الإحصاءات الوصفية للمشاركات في البحث: بلغ عدد الطالبات المشاركات في البحث (412) طالبة ويوضح الجدول التالي الإحصاءات الوصفية لهن:

جدول (12)

الإحصاءات الوصفية للمشاركات في البحث

المتغيرات			العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الازدهار النفسي			412	11	40	32.35	5.04
الهوية الاكاديمية	1	الهوية المضطربة	412	7	23	11.34	3.46
	2	الهوية المعلقة	412	6	25	16.39	4.37
	3	الهوية المغلقة	412	5	25	16.76	3.58
	4	الهوية المحققة	412	6	25	19.58	3.25
الشغف الأكاديمي	1	الشغف الانسجامي	412	8	35	25.77	5.11
	2	الشغف القهري	412	9	35	21.00	4.46

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا يحقق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي مطابقة جيدة لبيانات الطالبات المشاركات في البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار، وتم التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات، وقد أشار (Stevens, 2009) إلى إنه في حالة العينات الكبيرة يجب البُعد عن استخدام اختبارات الاعتدالية (لان قيمها ستكون دائما دالة احصائيا)، ويتم الاكتفاء فقط باستخدام معامل الالتواء والتفرطح، لذلك فقد قام الباحث بحساب قيم الالتواء (يجب أن تتراوح بين -1 و +1) والتفرطح (يجب أن يتراوح بين -2 و +2) للمتغيرات، حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء بين (-0.675 الى 0.147) وتراوحت قيم معاملات التفرطح بين (-0.391 الى 0.978) مما يشير إلى تحقق الاعتدالية الخطية للمتغيرات، وتم التحقق من مطابقة نموذج الدراسة الحالية (شكل رقم 4)، وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE)، وحقق النموذج مطابقة جيدة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما هو موضح بالجدول (13) التالي:

جدول (13)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الدراسة

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع	**2.86**	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	**1**	
كاي تربيع / درجات الحرية	**2.86**	
(TLI) لويس توكر مؤشر	**0.966**	NFI ≥ 0.95
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	**0.992**	CFI ≥0.95
(RMSEA) جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	**0.072**	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق أن نموذج المسار للعلاقات السببية بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى الطالبات عينة البحث حقق مطابقة جيدة للبيانات المستمدة من عينة البحث، حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي (Chi Sqare/df= 2.86, CFI=0.992, TLI=0.966, RMSEA=0.072) ويلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة مما يدل على مطابقة نموذج المسار لبيانات عينة الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو" يحقق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي مطابقة جيدة لبيانات الطالبات المشاركات في البحث"

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ودلالتها الإحصائية، ويوضح الجدول (14) القيم المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للهوية الأكاديمية بأنماطها (المضطربة – المعلقة – المغلقة - المحققة) في الشغف الأكاديمي بمكونيه (الانسجامي-القهري) لدى طالبات الجامعة:

جدول (14)

القيم المعيارية للتأثيرات المباشر للهوية الأكاديمية في الشغف الأكاديمي

المتغيرات			القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
الهوية المضطربة	←	الشغف الانسجامي	-0.100	0.098	-1.280	0.201
الهوية المعلقة	←		-0.137	0.063	-2.807	0.005**
الهوية المغلقة	←		-0.327	0.094	-4.037	0.000**
الهوية المحققة	←		0.114	0.079	2.504	0.012*

المتغيرات			القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
الهوية المضطربة	←	الشغف القهري	0.059	0.075	0.994	0.320
الهوية المعلقة	←		0.216	0.090	3.124	0.002**
الهوية المغلقة	←		0.096	0.072	1.554	0.120
الهوية المحققة	←		-0.401	0.083	-8.455	0.000**

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر دال احصائيا بين الأنماط (المعلقة والمغلقة والمحققة) لمتغير الهوية الاكاديمية وبين بعد (الشغف الانسجامي) لمتغير الشغف الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-0.137، -0.327، 0.114) على الترتيب، وهي قيم دالة احصائياً حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.005، 0.000، 0.012) على الترتيب. كما يلاحظ وجود تأثير مباشر دال احصائيا بين النمطين (المعلقة والمحققة) لمتغير الهوية الأكاديمية وبين بعد (الشغف القهري) لمتغير الشغف الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (0.216، -0.401) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.002، 0.000) على الترتيب.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ودلالتها الإحصائية، ويوضح الجدول (15) القيم العيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للهوية الأكاديمية بأنماطها (المضطربة – المعلقة – المغلقة -المحققة) في الازدهار النفسي لدى طالبات الجامعة:

جدول (15)

القيم المعيارية للتأثيرات المباشر للهوية الأكاديمية في الازدهار النفسي

المتغيرات			القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
الهوية المضطربة	←	الازدهار النفسي	**-0.139**	**0.078**	**-2.218**	**0.026***
الهوية المعلقة	←		**-0.018**	**0.077**	**-0.376**	**0.707**
الهوية المغلقة	←		**-0.340**	**0.150**	**-3.293**	**0.001****
الهوية المحققة	←		**0.071**	**0.098**	**1.561**	**0.119**

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر دال احصائيا بين الأنماط (المضطربة والمغلقة) لمتغير الهوية الاكاديمية وبين متغير الازدهار النفسي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-0.139، -0.340) على الترتيب، وهي قيم دالة احصائياً حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.026، 0.001) على الترتيب.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة احصائياً للشغف الأكاديمي (الانسجامي، القهري) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ودلالتها الإحصائية، ويوضح

الجدول (16) القيم المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للشغف الأكاديمي بمكونيه (الانسجامي-القهري) في الازدهار النفسي لدى طالبات الجامعة:

جدول (16)

القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة للشغف الأكاديمي في الازدهار النفسي

المتغيرات			القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
الشغف الانسجامي	←	الازدهار النفسي	0.202	0.066	3.789	0.000**
الشغف القهري	←		-0.107	0.048	-2.746	0.006**

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر دال احصائيا بين (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) لمتغير الشغف الأكاديمي وبين متغير الازدهار النفسي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (0.202، -0.107) على الترتيب، وهي قيم دالة احصائياً حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.000، 0.006) على الترتيب.

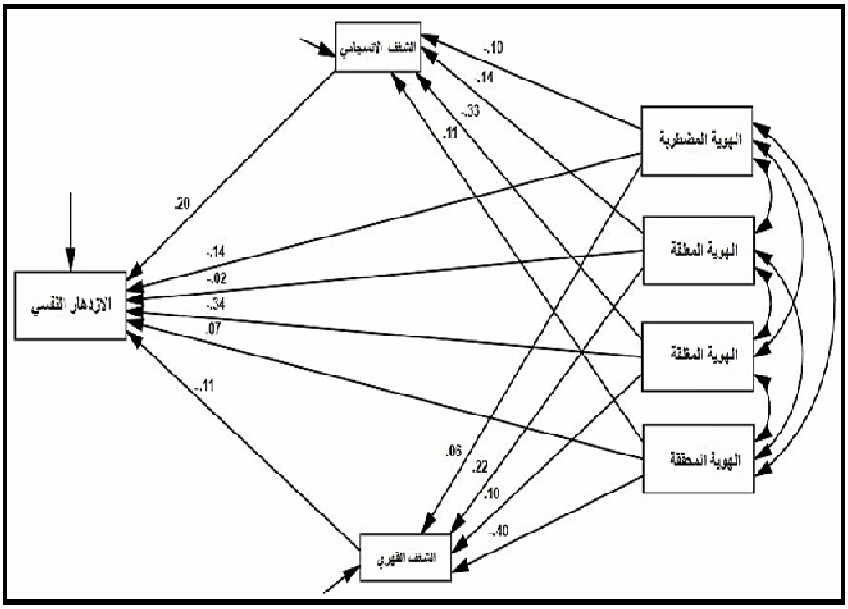
الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة احصائياً لأنماط الهوية الاكاديمية (المضطربة، المعلقة، المغلقة، المحققة) في الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة ودلالتها الإحصائية، ويوضح الجدول (17) القيم المعيارية ودلالتها الاحصائية للتأثيرات الغير مباشرة للهوية الأكاديمية بأنماطها (المضطربة – المعلقة – المغلقة -المحققة) في الازدهار النفسي من خلال الشغف الأكاديمي (الانسجامي-القهري) كمتغير وسيط لدى طالبات الجامعة:

جدول (17)

القيم المعيارية للتأثيرات الغير مباشرة للهوية الاكاديمية في الازدهار النفسي

المتغيرات	القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
التأثير غير المباشر عبر بعد (الشغف الانسجامي)				
الهوية المضطربة	-0.020	0.016	-1.235	0.217
الهوية المعلقة	-0.028	0.013	-2.184	0.029*
الهوية المغلقة	-0.066	0.024	-2.711	0.007**
الهوية المحققة	0.023	0.010	2.194	0.028*
التأثير غير المباشر عبر بعد (الشغف القهري)				
الهوية المضطربة	-0.006	0.007	-0.882	0.378
الهوية المعلقة	-0.023	0.011	-2.051	0.040*
الهوية المغلقة	-0.010	0.008	-1.225	0.221

الهوية المحققة	0.043	0.017	2.535	0.011*



شكل (4): نموذج البحث موضحًا به القيم المعيارية

ويتضح من الجدول (17) ما يلي:

- وجود تأثير غير مباشر دال احصائيا بين أنماط الهوية الأكاديمية (المعلقة، المغلقة) سلباً و(المحققة) إيجاباً وبين متغير الازدهار النفسي، وذلك عبر بعد (الشغف الانسجامي) لمتغير الشغف الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-0.028، -0.066، 0.023) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.029، 0.007، 0.028) على الترتيب.
- وجود تأثير غير مباشر سالب دال احصائيا بين أنماط الهوية الأكاديمية (المعلقة)، وتأثير موجب لنمط (المحققة) وبين متغير الازدهار النفسي، وذلك عبر بعد (الشغف القهري) لمتغير الشغف الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-0.023، 0.043) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.040، 0.011) على الترتيب.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على إنه " لا يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي بمعلومية درجات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر على مقياس الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار أن الشغف الأكاديمي متغير تابع وأنماط الهوية الأكاديمية متغيرات مستقلة، وتم اجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression وتم التوصل الى أربعة نماذج للانحدار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (18)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطالبات عينة البحث على الشغف الأكاديمي من خلال درجاتهن على مقياس الهوية الأكاديمية

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار الغير معياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة
				المتغير التابع (الشغف الانسجامي)					
1	ثابت الانحدار	28.094	0.691		109.50**	40.64**	0.490	0.240	0.239
	الهوية المغلقة	-0.572	0.050	-0.490		-11.38**			
2	ثابت الانحدار	30.259	0.956		71.51**	31.66**	0.509	0.260	0.256
	الهوية المغلقة	-0.473	0.058	-0.406		-8.13**			
	الهوية المعلقة	-0.209	0.065	-0.162		-3.24**			
3	ثابت الانحدار	25.752	1.907		50.90**	13.50**	0.522	0.273	0.267
	الهوية المغلقة	-0.468	0.058	-0.401		-8.09**			
	الهوية المعلقة	-0.183	0.065	-0.141		-2.82**			
	الهوية المحققة	0.204	0.075	0.117		2.72**			
				المتغير التابع (الشغف القهري)					
1	ثابت الانحدار	13.095	1.623		62.62**	8.07**	0.338	0.114	0.112
	الهوية المحققة	-0.593	0.082	-0.338		-7.25**			
2	ثابت الانحدار	4.937	2.004		49.46**	2.46**	0.442	0.195	0.191
	الهوية المحققة	-0.692	0.080	-0.394		-8.70**			
	الهوية المعلقة	0.379	0.059	0.290		6.41**			
3	ثابت الانحدار	4.219	2.006		35.92**	2.10**	0.458	0.209	0.204
	الهوية المحققة	-0.700	0.079	-0.398		-8.86**			
	الهوية المعلقة	0.285	0.068	0.218		4.18**			
	الهوية المغلقة	0.164	0.061	0.140		2.71**			

**دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتغير التابع (الشغف الانسجامي): يتم قبول النموذج الثالث حيث إنه يتضمن تحسنا مقبولا في قيمة معامل الارتباط المتعدد R مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثالث (50.90) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وبلغت

قيمة معامل الارتباط المتعدد R (0.522) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R2 (0.273) أي إن المتغيرات المستقلة (المغلقة، المعلقة، المحققة) في النموذج الثالث تفسر نسبة (27.3%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الشغف الانسجامي). أما بالنسبة للمتغير المستقل (الهوية المضطربة) فهو لا يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالشغف الانسجامي لدى الطالبات عينة البحث. وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

الشغف الانسجامي = (25.752) – (0.468) × الهوية المغلقة – (0.183) × الهوية المعلقة + (0.204) × الهوية المحققة

المتغير التابع (الشغف القهري): يتم قبول النموذج الثالث حيث إنه يتضمن تحسنا مقبولا في قيمة معامل الارتباط المتعدد R مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثالث (35.92) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (0.458) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R2 (0.209) أي أن المتغيرات المستقلة (المحققة، المعلقة، المغلقة) في النموذج الثالث تفسر نسبة (20.9%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الشغف القهري). اما بالنسبة للمتغير المستقل (الهوية المضطربة) فهو لا يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالشغف القهري لدى الطالبات عينة البحث. وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

الشغف القهري = (4.219) – (0.700) × الهوية المحققة + (0.285) × الهوية المعلقة + (0.164) × الهوية المغلقة

وبناء على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو " يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي بمعلومية درجات الطالبات المشاركات على مقياس الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً".

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض السابع على إنه " لا يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي بمعلومية درجات طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الازهر على مقياس الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار أن الازدهار النفسي متغير تابع وأنماط الهوية الأكاديمية متغيرات مستقلة، وتم اجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression وتم التوصل الى أربعة نماذج للانحدار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (19)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطالبات المشاركات في البحث على الازدهار النفسي من خلال درجاتهن على أنماط مقياس الهوية الأكاديمية

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار الغير معياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة
1	ثابت الانحدار	41.236	0.830		110.61**	49.68**	0.543	0.294	0.293
	الهوية المغلقة	-0.788	0.060	-0.543		-13.06**			
2	ثابت الانحدار	34.673	2.028		83.96**	17.10**	0.562	0.315	0.312
	الهوية المغلقة	-0.760	0.060	-0.523		-12.67**			
	الهوية المحققة	0.317	0.090	0.146		3.54**			
3	ثابت الانحدار	35.525	2.048		55.22**	17.34**	0.570	0.325	0.320
	الهوية المغلقة	-0.588	0.094	-0.405		-6.25**			
	الهوية المحققة	0.302	0.089	0.139		3.38**			
	الهوية المضطربة	-0.241	0.102	-0.154		-2.37**			

**دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

تم قبول النموذج الثالث حيث إنه يتضمن تحسنا مقبولا في قيمة معامل الارتباط المتعدد R مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثالث (55.22) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (0.570) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R2 (0.325) أي أن المتغيرات المستقلة (المغلقة والمحققة والمضطربة) في النموذج الثالث تفسر نسبة (32.5%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الازدهار النفسي)، اما بالنسبة للمتغير المستقل (الهوية المعلقة) فهو لا يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالازدهار النفسي لدى الطالبات عينة البحث. وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

الازدهار النفسي = (35.525) – (0.588) × الهوية المغلقة + (0.302) × الهوية المحققة – (0.241) × الهوية المضطربة

وبناء على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو " يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي بمعلومية درجات الطالبات المشاركات على مقياس الهوية الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً".

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتيجة الفرض الأول: وجود مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع بيانات الطالبات المشاركات في البحث، وأن نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى الطالبات عينة البحث حقق مطابقة جيدة للبيانات المستمدة من عينة البحث. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء النظريات والنماذج التي اعتمد عليها في هذا الأنموذج، وهي نظرية تشكيل الهوية (Marcia,1980)، وأنموذج الشغف الثاني (Vallerand et al., 2003) وأنموذج الازدهار النفسي (Diener et al., 2010).

فوفقاً لنظرية تشكيل الهوية (Marcia,1980) فإن الطلاب الذين يتصفون بالاستكشاف العالي والواعي لمهامهم وأهدافهم الأكاديمية، والالتزام بمنظومة القيم والمعتقدات التي تتوافق معهم، وهم الطلاب ذوو الهوية المحققة، فيكون لديهم القدرة على التكيف والاندماج في العمل بفاعلية عند الضغوط، مما يسهم ذلك في تنمية الشغف الانسجامي، كما أنها تسهم في تنمية المشاعر الإيجابية، وإقامة العلاقات الاجتماعية الجيدة، والشعور بمعنى الحياة وكلها من معاني الازدهار النفسي. ووفقاً لأنموذج الشغف الثنائي (Vallerand et al., 2003) فأن الشغف الانسجامي يرتبط بالمشاعر الإيجابية، ويسهم في اندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية بحب واستمتاع، ويعزز السعادة أثناء التعلم، ويحجم المشاعر السلبية، مما يسهم في تنمية الازدهار النفسي. وإذا افتقد الطالب أحد هذه البُعدين للهوية الأكاديمية أو تدنى مستواه في أحدهما أو كليهما (الاستكشاف والالتزام) ينعكس ذلك على أنماط الهوية الأكاديمية لديهم (المضطربة، المعلقة، المغلقة) وبالتالي ينعس ذلك على الشغف فيكون قهرياً، وكذلك ينخفض الازدهار النفسي. فالهوية المحققة ترتبط إيجاباً بالشغف الانسجامي والازدهار النفسي، وترتبط سلباً بالشغف القهري، أما الهوية (المضطربة والمعلقة والمغلقة) فترتبط إيجاباً بالشغف القهري وسلباً بالشغف الانسجامي والازدهار النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من Bernabé et al., 2014; Bouizegarene et al., 2015. ودراسة الضبع (2019). والتي أظهرت نتائجها أن الهوية تؤثر في المشاعر الإيجابية (الرفاهية) بوساطة الشغف، وأن الشغف يختلف في التأثير الوسيط على المشاعر الإيجابية، فالشغف الإنسجامي يرتبط إيجاباً، والشغف القهري يرتبط سلباً بالمشاعر الإيجابية (الرفاهية).

ويمكن تفصيل وتفسير العلاقات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين متغيرات البحث من خلال مناقشة الفروض التالية.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني: بالنسبة للتأثيرات المباشرة بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي: وجدت تأثيرات سالبة دالة إحصائياً بين أنماط الهوية الأكاديمية (المغلقة والمعلقة) والشغف الانسجامي، بينما كانت التأثيرات موجبة ودالة إحصائياً لنمط (المحققة)، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائياً بين أنماط الهوية الأكاديمية (المغلقة والمعلقة) والشغف القهري، بينما كانت التأثيرات سالبة ودالة إحصائياً لنمط (المحققة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Bouizegarene et al., 2018; Yukhymenko-Lescroart, 2022 ; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022,

ويفسر الباحث تلك النتيجة أن الاستكشاف العالي والالتزام المرتفع لدى الطلاب ذوي الهوية الأكاديمية المحققة ينمي لديهم التقييم الواعي لمهامهم وأهدافهم، ويلتزمون بمنظومة القيم والمعتقدات التي تتوافق معهم، فيندمجون في مهامهم الأكاديمية، ويستمرون فيها بحب واستمتاع

دون جبر أو إكراه، مما أثر تأثيرا مباشرا وموجباً في الشغف الانسجامي، وسلباً في الشغف القهري، فالطلاب ذوو الشغف القهري يمارسون الأنشطة والمهام بدون رغبة وحب، وأكد ذلك (Oyserman and Destin (2010 أن الطلاب ذوى الهوية المحققة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترة أطول في المهام الصعبة لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم. ويرجع الباحث التأثير المباشر لأنماط الهوية الأكاديمية (المعلقة والمغلقة) سلباً في الشغف الانسجامي، وإيجاباً في الشغف القهري إلى أن خصائص الطلاب النفسية في هذه الأنماط تدفعهم إلى الانسحاب من المهام الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي، أو وممارستها بدون رغبة أو حب أو استمتاع؛ فهم يتصفون بضعف مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية، ويشعرون بالضغط النفسي عند ممارستها، وهم يمارسونها إرضاءً للآخرين وليس عن قناعة ذاتية، ولديهم ضعف في القدرة على اتخاذ القرار، مما أثر سلباً في الشغف الانسجامي، وإيجاباً في الشغف القهري، فكلما ارتفعت هذه السمات لديهم ارتفع الشغف القهري وانخفض الشغف الانسجامي. وأكد *(Shiraishi & Okamoto, 2005)* أن الهوية المغلقة والمعلقة والمضطربة ترتبط إيجاباً بضعف الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية، أوضح كل من .Bouizegarene et al (2018) أن النموذج الثنائي للشغف يفترض أن النشاط جزء من هوية الفرد، وأن تكامل الهوية وأنماط الهوية يُفترض ارتباطهما بالشغف، وأن عمليات الهوية محدد رئيس للشغف.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث: بالنسبة للتأثيرات المباشرة بين الشغف الأكاديمي والازدهار النفسي: وجدت تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائياً للشغف الانسجامي في الازدهار النفسي، وتأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائياً للشغف القهري في الازدهار النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: Vallerand et al.,2006; Vallerand et al,. 2015; Castillo;2017; Briki 2017; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2022. ودراسة عبد العزيز وأيوب (2021) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الانسجامي والازدهار النفسي والمتغيرات ذات الصلة (الرفاهية النفسية، الهناء الذاتي، الرضا عن الحياة، السعادة) وعلاقة ارتباطية سالبة بين الشغف القهري والازدهار النفسي.

ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب للشغف الأكاديمي الانسجامي في الازدهار النفسي، إلى أن الشغف الأكاديمي الانسجامي يرتبط بالمشاعر الإيجابية للطلاب، ويسهم في اندماج الطلاب في مهامهم وأنشطتهم الأكاديمية بحب واستمتاع، ويعزز السعادة أثناء التعلم، ويجعل من حياة الطلاب الأكاديمية معنى، ويمنع عنهم المشاعر السلبية، ويجعلهم يواجهون الصعاب والضغوطات الأكاديمية بكفاءة وإيجابية، مما يؤثر إيجاباً وبطريقة مباشرة في الازدهار النفسي لدى الطالبات المشاركات، كما أن الطالبات عندما يمارسن المهام الأكاديمية بحرية ودون ضغط أو إجبار يجعلهن يسيطرن على هذه الأنشطة ويتحكمن فيها، ومن ثم يستمتعن بهذه الأنشطة ويندمجن فيها فيه، مما يحقق لديهن الشعور بالسعادة والرضا والهناء ومن ثم الازدهار النفسي. ويرجع الباحث التأثير المباشر السالب للشغف القهري في الازدهار النفسي إلى أن الشغف القهري يسبب صراعاً نفسياً عند الطالبات أثناء ممارسة مهامهم الأكاديمية، ويشعرهن بالضغط أثناء العمل، مما يؤثر هذا الشغف سلبًا على حياتهن العامة والأكاديمية؛ فيشعرن بقلة الراحة وسوء التوافق النفسي، مما يؤثر سلباً على الازدهار النفسي لديهن. فعندما تجبر الطالبات على ممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية دون رغبة منهن، فإن ذلك يحجمهن عن ممارسة هذه الأنشطة الأكاديمي والاندماج فيها، أو قد يؤديها دون استمتاع، وعندما يتعرضن لضغوطات أكاديمية يفقدن القدرة على التركيز والاندماج، ويصبن بمشاعر سلبية من الصراع والإحباط مما يعني تأثر الازهار النفسي بالشغف

الأكاديمي القهري سلباً. ويؤكد ذلك Bernabé et al. (2014) أن الشغف الإنسجامي يرتبط بالمشاعر الإيجابية (الرفاهية) ارتباطاً موجباً، بينما يرتبط الشغف القهري بها ارتباطاً سالباً، وأكد ذلك كل من عبد العزيز وأيوب (2021)؛ حيث توصلا إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للشغف الأكاديمي الانسجامي في الازدهار النفسي.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع: بالنسبة للتأثيرات المباشرة بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي: ووجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائياً بين أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة والمغلقة) والازدهار النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: Luyekx et al., 2012; Berzonsky & Papini, 2015 ; Sepahvandi et al., 2016; Sharma & Chandiramani, 2021; Dastjerdi et al., 2022

ويفسر الباحث التأثير المباشر لأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة والمغلقة) سلباً في الازدهار النفسي إلى أن الطلاب ذوي الهوية المضربة يميلون إلى العشوائية وضعف القدرة على التكيف مع الحياة، ولديهم توافق نفسي منخفض، وذوو الهوية المغلقة لديهم ضعف في الشخصية والثقة بالنفس؛ فهم يتبنون قواعد وقوانين وخيارات ومعتقدات الآخرين، كما يتسمون بالانغلاق الذهني، والتشتت والشعر بالضغط النفسي عند العمل، مما ينعكس ذلك سلباً ومباشرة على شعورهم بالازدهار النفسي الذي يتمثل في انخفاض مستوى الازدهار النفسي بارتفاع أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة والمغلقة)؛ فهي كلها سمات تؤثر مباشرة في الشعور السلبي تجاه الحياة الأكاديمية والعامة، وأكد ذلك Dastjerdi et al. (2022, 42) إلى أن الهوية (المغلقة والمضربة) ترتبط سلباً ببعض أبعاد الرفاهية النفسية.

مناقشة نتيجة الفرض الخامس: بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي: وجدت تأثيرات غير مباشرة سالبة دالة احصائيا لأنماط الهوية الأكاديمية (المغلقة والمعلقة) وبين متغير الازدهار النفسي، وذلك عبر بعد (الشغف الانسجامي)، بينما كانت التأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً لنمط الهوية (المحققة)، ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة دالة احصائيا لأنماط الهوية الأكاديمية (المعلقة) وبين متغير الازدهار النفسي، وذلك عبر بعد (الشغف القهري) لمتغير الشغف الأكاديمي، بينما كانت التأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً لنمط الهوية (المحققة). تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Bernabé et al., 2014; Bouizegarene et al., 2015. ودراسة الضبع (2019).

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء العلاقة السابقة بين أنماط الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي، والدور الوسيط للشغف الأكاديمي بينهما، حيث توسط في العلاقة بينهما، ظهر ذلك التأثير في التأثير الإيجابي للهوية المحققة في الازدهار النفسي عبر الشغف الانسجامي كمتغير وسيط، والباحث يرجع هذه النتيجة للدور الذي تلعبه الهوية المحققة في الشغف الانسجامي؛ نتيجة لتقارب الشبه بين بعض خصائص الطالبات ذوات الشغف الانسجامي مع خصائص الطالبات ذوات الهوية الأكاديمية المحققة، فجميعهم يركزون في المهام الأكاديمية ويستمرون فيها دون ملل، ويعملون بدافعية ذاتية واستمتاع، ولديهم وعي بأهدافهم ومهامهم، كما أن العلاقة الإيجابية بينهما قد تؤسس لإمكانية التأثير الغير مباشر للهوية المحققة في الازدهار النفسي من خلال الشغف الانسجامي، وهذا ما أكدته دراسة كل من Lajom et al. (2018) من أن الشغف الانسجامي يؤدي إلى اندماج أهمية العمل في هوية الفرد، ومن ثم يتناغم مع الجوانب الأخرى في

حياته، وتلك مؤشرات للهناء الذاتي بشكل عام، وكذلك دراسة Sverdlik, Rahimi & Vallerand (2021) من دور الشغف الانسجامي في تنمية الشعور بالتوافق وتنمية التنظيم الذاتي والرفاهية لدى طلاب الجامعة. وكذلك دراسة Yukhymenko-Lescroart & Sharma (2022) التي أظهرت أن الشغف الانسجامي ساهم بشكل إيجابي في الرضا عن الحياة، والسعادة الذاتية، والوعي بالهدف، ولم يسهم الشغف القهري بالعمل في الوعي بالهدف. ويؤكد هذا أيضاً نتائج هذا البحث المتعلقة بالتأثير المباشر للهوية المحققة في الازدهار النفسي، ومن ثم يُعد الشغف الانسجامي أحد المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي، والذي يعمل كمتغير يقلل من آثار المتغيرات السلبية لدى الفرد، ويُعزز الآثار الإيجابية لديه ومن ثم تنمية الازدهار النفسي. وعلى العكس من الهوية المحققة تؤثر أنماط الهوية (المعلقة والمغلقة) سلباً في الازدهار النفسي عبر الشغف الانجسامي كمتغير وسيط؛ حيث يميل الطالبات ذوات الهوية المعلقة والمغلقة إلى العزوف عن الدراسة، وبالتالي الشعور بالضغوط النفسية والملل، مما ينعكس بالتالي سلباً على الازدهار النفسي لديهن.

كما ظهر أيضاً تأثير الشغف القهري في التأثير السلبي للهوية الأكاديمية (المعلقة) في الازدهار النفسي عبر الشغف القهري كمتغير وسيط. ويرجع الباحث هذه النتيجة أيضا إلى تقارب الشبه بين بعض خصائص الطالبات ذوات الشغف القهري مع خصائص الطالبات ذوات الهوية الأكاديمية المعلقة، فجميعهم لا يستوعبون أعمالهم الأكاديمية كجزء من هويتهم، وليس لديهم تقييم واعي لمهامهم وأهدافهم الأكاديمية، ويشعرون بالملل وسوء التوافق، كما أن العلاقة بينهما قد تؤسس أيضاً لإمكانية التأثير الغير مباشر السلبي للهوية المعلقة في الازدهار النفسي من خلال الشغف القهري، وهذا ما أكدته دراسة Bernabé et al.(2014) والتي أظهرت نتائجها أن الهوية كان لها تأثير غير مباشر علي المشاعر الإيجابية (الرفاهية) لطلاب الجامعة بوساطة الشغف، وأن بعدي الشغف الإنسجامي والقهري يختلفا في التأثير الوسيط علي المشاعر الإيجابية (الرفاهية)، حيث ارتبط الشغف الإنسجامي بالمشاعر الإيجابية (الرفاهية) ارتباطاً موجباً، بينما ارتبط الشغف القهري بها ارتباطاً سالباً. وعلى العكس من الهوية المعلقة تؤثر أنماط الهوية (المحققة) إيجاباً في الازدهار النفسي عبر الشغف القهري كمتغير وسيط؛ حيث يميل الطالبات ذوات الهوية المحققة إلى الالتزام بمعايير التميز، والرغبة في العمل الأكاديمي والاستمرار فيه، والتصدي لمشاعر خيبة الأمل والقدرة على التكيف السوي، والتي تعد عناصر أساسية في عملية التعلم، ويسعون لحل أزمة الهوية لديهم حلاً إيجابياً يقودهم ذلك لحياة أكثر سعادة مما ينعكس بالتالي إيجاباً على الازدهار النفسي لديهن، كما أن الهوية الأكاديمية المحققة من المتغيرات المسهمة في المشاعر الإيجابية والتي تسهم في تنمية الازدهار النفسي وهذا ما أكدته دراسة كل من (Vallerand, 2015; Vallerand et al., 2003) من أن الهوية هي عنصر تعريفي للشغف وأن أساليب معالجة الهوية المختلفة تؤدي إلى ظهور أنواع مختلفة من الشغف، وأن كلاً من الهوية والشغف يسهمان في الرضا عن الحياة.

نتيجة الفرض السادس: أظهرت نتيجة الفرض السادس إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من أنماط الهوية الأكاديمية، وكانت أكثر الأنماط اسهاماً في التنبؤ بالشغف الأكاديمي الانسجامي (المغلقة، المعلقة، المحققة)، وكانت أكثر **الأنماط اسهاماً في التنبؤ بالشغف الأكاديمي القهري (المحققة، المعلقة، المغلقة).**

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: Streitmatter, 1989; Shiraishi & Okamoto, 2005; Oyserman and Destin, 2010; Bouizegarene et al., 2018; Yukhymenko-Lescroart, 2022.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في: إن الطلاب ذوي الهوية الأكاديمية المحققة يتصفون بالاستكشاف العالي والتقييم الواعي العميق لمهامهم وأهدافهم الأكاديمية، كما يتصفون بالالتزام بمنظومة القيم والمعتقدات التي تتوافق معهم، والثقة بالنفس عند اتخاذ القرار، والقدرة على التكيف السوي عند حل الصراعات التي تواجههم، والعمل بفاعلية عند الضغوط، والاندماج في العمل الجامعي ، والمشاركة في المهام التعليمية، والتكيف مع الحياة الجامعية، ومن ثم تسهم هذه السمات المرتبطة بالهوية المحققة في تنمية الشعور الإيجابي نحو ممارسة المهام الأكاديمية والاستمتاع بها والاستمرار فيها؛ مما أسهم ذلك في تنمية الهوية المحققة للشغف الانسجامي وخفض الشغف القهري لدى الطالبات المشاركات؛ وأكد ذلك Oyserman and Destin (2010) أن الطلاب ذوى الهوية المحققة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترة أطول في المهام الصعبة؛ لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم. مما أسهم في التنبؤ بالشغف الانسجامي إيجاباً، وسلباً في الشغف القهري، فالطلاب ذوو الشغف القهري يمارسون الأنشطة والمهام بدون رغبة ولكن لتحقيق أهداف هم مجبورون عليها.

ويرجع الباحث اسهام أنماط الهوية الأكاديمية (المعلقة والمغلقة) سلباً في الشغف الانسجامي، والاسهام الموجب لهم في الشغف القهري إلى أن الطلاب في هذه الأنماط يفتقرون إلى أحد أنماط الهوية (الاستكشاف أو الالتزام)، كما يشعرون بمستوى منخفض من الاستقلالية والقدرة على صنع القرار، مما يؤدي بهم إلى مستويات مرتفعة من الشغف القهري ومستوى منخفض من الشغف الانسجامي، وذوو الهوية المعلقة لديهم التزام ضعيف بالمهام والأنشطة الدراسية، ويشعرون بالقلق والاتجاه السلبي تجاه الدراسة، ويواجهون الكثير من الضغوط، وذوو الهوية المغلقة يتسمون بالانغلاق الذهني والتبعية، ويلتزمون بقيم وأهداف تم تحديدها لهم من قبل الآخرين دون استكشاف لها. وهي سمات تشترك في دفع الطالب إلى أنشطته ومهامه الأكاديمية بدون حب أو استمتاع أو اندماج أو استمرار في أنشطته ومهامه الأكاديمية وبالتالي تسهم في رفع مستوى الشغف القهري وخفض مستوى الشغف الانسجامي، أي ينعكس ذلك إيجاباً على الشغف القهري فيرتفع بارتفاع هذه الأنماط للهوية. وأوضح عبد اللطيف (2020) أن الانفعالات السلبية كالقلق وسوء التوافق تضفي على المتعلم حالة نفسية تدفعه للإهمال الدراسة، والشعور بالملل والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية.

نتيجة الفرض السابع: أظهرت نتيجة الفرض السابع: إمكانية التنبؤ بالازدهار النفسي من أنماط الهوية الأكاديمية، وكانت أكثر الأنماط اسهاماً في التنبؤ بالازدهار النفسي الهوية (المحققة، المغلقة، المضطربة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: Luyekx et al., 2012; Berzonsky & Papini, 2015 ; Sepahvandi et al., 2016; Sharma & Chandiramani, 2021; Dastjerdi et al., 2022

ويمكن تفسير هذه النتيجة في: أن الطلاب ذوي الهوية الأكاديمية المحققة عندما يسعون لحل أزمة الهوية لديهم حلاً إيجابياً يقودهم ذلك لحياة أكثر سعادة؛ حيث إن لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية بكفاءة، ويتقبلون أنفسهم والآخرين مما يسهم في تنمية مشاعر والألفة والشعور بالتوافق النفسي، ولديهم القدرة على التكيف السوي والعمل بفاعلية عند الضغوط، ومن ثم تسهم هذه السمات المرتبطة بالهوية المحققة بتنمية المشاعر الإيجابية المرتبطة بالحياة العامة والجامعية، وإقامة العلاقات الإيجابية، والشعور بمعنى الحياة وكلها من معاني الازدهار

النفسي، مما يعني أن الهوية الأكاديمية من المتغيرات المسهمة في المشاعر الإيجابية وبالتالي أسهمت الهوية المحققة في تنمية الازدهار النفسي؛ وأوضح ذلك Zhang et al. (2020) أن خصائص الطلاب ذوي الازدهار النفسي تتسم بالاتجاه الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين، والإيجابية والأداء الأكاديمي وأهداف الحياة والصمود النفسي، وأكد Cakir (2014) أن الهوية منبئ إيجابي لجميع أبعاد جودة الحياة.

ويفسر الباحث إسهام أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة والمعلقة والمغلقة) سلباً في الازدهار النفسي إلى أن ذوي الهوية المضربة يعانون من سوء التوافق وضعف القدرة على التكيف مع الحياة الجامعية، وأن ذوي الهوية المعلقة يشعرون بالقلق والضغوط وضعف مستوى الرضا تجاه الدراسة ويعيشون حالة من التردد والشك، وذوو الهوية المغلقة يتسمون التبعية والتشتت ووجود عقبات في حل المشكلات التي تواجههم تحت ضغط، مما ينعكس ذلك سلباً ومباشرة على شعورهم بالازدهار النفسي؛ فهي سمات تسهم في الشعور السلبي تجاه الحياة العامة والأكاديمية، مما يعني وجود تأثير مباشر سلبي يتمثل في انخفاض مستوى الازدهار النفسي بارتفاع أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة والمعلقة والمغلقة)، وأكدت ذلك دراسة Sepahvandi et al. (2016) التي توصلت إلى ارتباط الهوية المضطربة سلباً بالرفاهية لنفسية.

توصيات البحث:

- الاستفادة من الأنموذج المقترح عند بناء البرامج والاستراتيجيات التعليمية القائمة على نمط الهوية الأكاديمية المحققة لتنمية الشغف الأكاديمي الانسجامي ورفع مستوى الازدهار النفسي.
- عقد ورش عمل تدريبية لتنمية وعي الطالبات بالهوية الأكاديمية المحققة والشغف الأكاديمي.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والإرشاد التربوي لطالبات الجامعة بما يدعم احتياجات الطالبات النفسية ويعزز لديهن الهوية الأكاديمية المحققة والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطالبات أفكارهن والاستماع إليهن ومساعدتهن لتخفيف الضغوط الأكاديمية الواقعة عليهن والتي تشعرهن بالشغف القهري وانخفاض مستوى الازدهار النفسي.
- حث الباحثين على إجراء المزيد من الدارسات والبحوث العلمية، التي ترتكز على أسلوب النمذجة البنائية للوصول إلى فهم أعمق لدراسة الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي مع العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

دراسات مستقبلية مقترحة:

- الدور الوسيط للدافعية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية.
- نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والذكاء لأخلاقي ومعنى الحياة.
- فاعلية التدريب على الهوية الأكاديمية المحققة في تنمية مفهوم الذات والازدهار النفسي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

الحارثي، عبد الله بن عوض. (2015). *الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسبان، تمارا قاسم محمد، والربيع، فيصل خليل صالح. (2021). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

حسبان، تمارا قاسم محمد، والعظامات، عمر عطا الله علي. (2022). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13* (38)، 97 - 110.

الحميدى، حسن عبدالله، و البلوشي، باسمة سالم. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (DIDS) في البيئة الخليجية على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 12* (1)، 147 - 162.

السعدي، رحاب. (٢٠١٨). أزمة الهوية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في الجامعات الإسرائيلية (جامعة حيفا أنموذجاً). مجلة *جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية*، ٣٢ (٧)، ١٢٨٥-1316.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (2019). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، 63 ، 27 - 97.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (16) ، 97 - 122.

الضيدان، الحميدي بن محمد. (2020). النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، (7)* ، 69 - 91.

طه، رياض سليمان السيد. (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، 44* (3)، 291 - 372.

عبدالعزيز، أسماء حمزة محمد، و أيوب، سالي نبيل عطا. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 95*، 900 - 1007.

عبداللطيف، محمد سيد محمد. (2016). الإسهام النسبي لكل من أساليب التعلم ومستوى الطموح في التوافق الدراسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 5* (7)، 74 - 113.

لطفي، أسماء محمد السيد. (2021). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،2* (189)، 267 - 339.

محاسنة، أحمد، والعظامات، عمر. (2018). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية فى ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 14 (2)*، 191 - 207.

مشري، سلاف. (2017). الهوية لدى المراهق: بين الأزمة والالتزام على ضوء أعمال (جيمس مارسيا) James Marcia. *المجلة الليبية العالمية، كلية التربية بالمرج، جامعة بني غازي*، (26)، 1 - 13.

الوحيدي، لبنى برجس. (2012). *الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدي عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.

ثانياً: المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abdellatif, Mohamed Sayed Mohamed. (2016). The relative contribution of each of learning styles and level of aspiration in the academic adjustment among female students at faculty of Islamic Girls in Assiut - Al-Azhar University. *Specialized International Educational Journal, Dar Simat for Studies and Research, 5* (7), 74 - 113.

Abdulaziz, Asmaa Hamza Muhammad, & Ayoub, Sally Nabil Atta. (2021). Modeling causal relationships between academic advancement, family communication patterns, optimal personality goals, academic passion, and psychological well-being in high school students. *Educational Journal, Sohag University, 95*, 900 - 1007.

Al-Daidan, Al-Hamidi bin Muhammad. (2020). Structural causal modeling of the relationship between passion and the Big Five factors of personality and some variables among Majmaah University students. *Journal of Human Sciences, University of Hail*, (7), 69 - 91.

Al-Harthy, Abdullah bin Awad. (2015). *Passion and its Relationship with Well-being for Secondary School Students in the Holy city of Makkah*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Humaidi, Hassan Abdullah, & Al-Balushi, Basima Salem. (2018). Psychometric properties of the dimensions of identity development Scale-DIDS in gulf environment on a sample of students from Sultan Qaboos University and Kuwait University. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 12* (1), 147-162.

Al-Wahidi, Lobna Barjas. (2012). *Moral judgment and its relation to the ego identity status of a sample of normal and visually impaired teenagers in Gaza governorates.* Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Egypt.

El Dabe, Fathi Abdel Rahman. (2019). Self-Transcendence, Passion, and Neurotic perfectionism as predictors of Subjective well-being at work among kindergarten teachers. *Educational Journal, Sohag University,* 63, 27 - 97.

El Dabe, Fathi Abdel Rahman. (2021). The dualistic model academic passion for students of the MA in special education program at King Khalid University. The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, *The Arab Foundation for Education, Science and Arts,* (16), 97 - 122.

Husban, Tamara Qassem Mohammed., &El- Rabie, Faisal Khalil Saleh. (2021). *The effect of academic self-efficacy, academic adaptation and learning style on academic passion*. Unpublished doctoral thesis. Yarmouk University, Irbid.

Husban, Tamara Qassem Muhammad, & Al-Azamat, Omar Atallah Ali. (2022). Academic passion and its relationship to spiritual intelligence among tenth grade students in Jordan. A*l-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 13* (38), 97-110.

Lotfy, Asmaa Mohamed El-Sayed. (2021). Academic identity and its relationship to some psychological variables among university students. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2* (189), 267 - 339.

Mahasna, Ahmed, & Al-Azamat, Omar. (2018). Academic Identity Styles, University Students The Academic Identity Styles Prevailing Among Hashemite University Students in Light of Was and Isaacson Scale and it is Relationship With Academic Achievement. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 14* (2), 191-207.

Meshri, Slafe. (2017). Teen Identity: Between Crisis and Commitment in The Light of James Marcia's Works. *The Libyan International Journal, Faculty of Education in Marj, Benghazi University,* (26), 1-13.

Saadi, Rehab. (2018). The Crisis of the Identity and its Relationship to Satisfaction with Life Among the Palestinian University Youths in the Israeli Universities (Haifa University is a Model*). An-Najah University Journal of Research, Humanities, 32* (7), 1285-1316.

Taha, Riyad Suleiman Al-Sayed. (2020). Academic Engagement and its Relationship with Academic Passion, Optimism and Hope for University Students: A Study in Relations Modeling. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 44* (3), 291 - 372.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Abdi, A., & Zandipayam, A. (2019). Prediction of academic performance based on dimensions of academic identity and flourishing among students of the University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development, 12*(35), 19-26.

Bakracheva, M. (2020). The meanings ascribed to happiness, Life Satisfaction and Flourishing. *Psychology, 11*, 87 - 104.

Bernabé, M., Lisbona, A., Palací, F. J., & Martín-Aragón, M. (2014). Social identity, passion and well-being in university students, the mediating effect of passion. *The Spanish Journal of Psychology*, *17*, E81, 1-8.

Berzonsky, M. D., & Papini, D.R. (2015). Cognitive Reasoning, Identity Components, and Identity Processing Styles. *An International Journal of Theory and Research, 15*, 74-88.

Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, *29*(6), 709-721.

Birkeland, I. K., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, *39*(3), 392- 408.

Bouizegarene, N., Bourdeau, S., Leduc, C., Gousse-Lessard, A. S., Houlfort, N., & Vallerand, R. J. (2018). We are our passions: The role of identity processes in harmonious and obsessive passion and links to optimal functioning in society. *Self and Identity*, *17*(1), 56-74.

Bouizegarene, N., & Gousse-Lessard, A., & Leduc, C., Bourdeau, S., Vallerand, B., & Houlfort, N. (2015). *The Mediating Role of Passion in the Identity-Life Satisfaction Relationship*. Conference: 8th Self Conference, Kiel, Germany

Briki, W. (2017). Passion, trait self-control, and wellbeing: Comparing two mediation models predicting wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *8*, 841.

Cakir, S. G. (2014). Ego identity status and psychological well-being among Turkish emerging adults. Identity, 14(3), 230-239.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). Therole of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 977-987.

Castillo, I., Álvarez, O., Esteva, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, *26*(3), 57-61.

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, *39*(5), 631-655.

Dastjerdi, R., Farshidfar, Z., & Haji-abadi, M. (2022). Academic identity status and psychological well-being among medical sciences students. *Future of Medical Education Journal*, *12*(1), 41-45.

DeCandia, G. M. (2014). *Relationships between academic identity and academic achievement in low-income urban adolescents*. Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology.

Diener, E., & Diener, C. (2011). P*ositive psychology as social change.* USA; the gallup organization, Washington, DC, USA: Springer Science Business Media, DOI 10.1007/978-90-481-9938-9_4, C.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143–156.

Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-18.

Gokcen, N., Hefferon, K., & Attree, E. (2012). University students' constructions of'flourishing'in British higher education: An inductive content analysis. *International Journal of Wellbeing*, *2*(1), 1- 21.

Ho, V. T., & Astakhova, M. N. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations, 71*(7), 973-1000

Hom, M. A., de Terte, I., Bennett, C., & Joiner, T. E. (2020). Resilience and attitudes toward help-seeking as correlates of psychological well-being among a sample of New Zealand Defence Force personnel. *Military Psychology*, *32*(4), 329-340.

Huppert, F. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1* (2), 137–164.

Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, *110*(3), 837- 861.

Kainulainen, S. (2020). Flourishing within the Working-Aged Finnish Population. *Applied Research in Quality of Life*, *15*(1), 187-205.

Kent, B., Henderson, W., Bradshaw, M., Ellison, C., & Wright, B. (2020). Do Daily Spiritual Experiences Moderate the Effect of Stressors on Psychological Well-being? A Smartphone based Experience Sampling Study of Depressive Symptoms and Flourishing. *The International Journal for the Psychology of Religion,* 1(1). 1-6.

Keyes, C. L. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–22.

Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, *62*(2), 95.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Knoesen, R., & Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, *27*(3), 269-278.

Lajom, J. A. L., Amarnani, R. K., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Tang, R. L. (2018). Dualistic passion for work and its impact on career outcomes: Scale validation and nomological network. *Journal of Career Assessment*, *26*(4), 631-648.

Lambert, N. M., Fincham, F. D., Gwinn, A. M., & Ajayi, C. A. (2011). *Positive relationship science: A new frontier for positive psychology*. In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), Designing positive psychology: Taking stock and moving forward (pp. 280–292). Oxford University Press.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(5), 887-904.

Luyckx, K., Klimstra, T., Duriez, B., Schwartz, S., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal Youth Adolescence, 41*(9), 1226-1239.

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

Marcia, J. (1980). *Identity in Adolescence*. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley.

Marcia, J. (1993). *The relational roots of identity*. In J. Kroger (Ed.), Discussions on ego identity (pp. 101– 120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An international journal of theory and research, 2*(3), 199-209.

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist,38*(7),1001–1043.

Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Haddadi, P., & Zarpour, S. (2011). 2011Developing Academic Identity Statues Scale (AISS) and Studying its Construct Validity on Iranian Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 738-742.

Roazen, P. (1976). *Erik H. Erikson the Power and Limits of a Vision*. New York. The Free Press.

Ruberman, L. (2014). Challenges in the transition to college: The perspective of the therapist back home. *American Journal of Psychotherapy, 68*(1), 103-115.

Schinkel, A. (2020). Wonder, Education, and Human flourishing theoretical, empirical, and practical perspectives. Amsterdam the Netherlands: VU University Press.

Schinkel, A., d'Agnese, V., Pedersen, J. B., Moore, J., Lloyd, G., Vasalou, S., ... & Frunză, M. (2020). *Wonder, education, and human flourishing: Theoretical, empirical, and practical perspectives*. VU University Press.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* New York: Free Press.

Sepahvandi, M. A., Simin, A., & Farokhzadian, A. A. (2016). The Relationship between Identity Styles and Psychological Wellbeing in Sample of College Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(3 S3), 207-207.

Sharma, D., & Chandiramani, K. (2021). Impact of identity process on psychological wellbeing of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology, 9*(1), 1-19. DOI: 10.25215/0901.082

Shiraishi, H. & Okamoto, Y. (2005). The relationship among enervation, identity development, and family functioning in university students. *Japanese Journal of Adolescence,17*,1 - 13.

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Mahwah, NJ: Routledge Academic.

Streitmatter, J. L. (1989). Identity development and academic achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 9*(1-2), 99-111.

Sürücü, L., Ertan, Ş. S., Bağlarbaşı, E., & Maslakçı, A. (2021). COVID-19 and human flourishing: The moderating role of gender. *Personality and Individual Differences, (183)1-6*. doi: 10.1016/j.paid.2021.111111

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 0(0) 1-23.

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

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, *85*(4), 756--767.

Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*(4), 454-478.

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

VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Was, C. & Isaacson, R. (2008). The Development of a Measure of Academic Identity Status. *Journal of Research in Education, 18*, 94-105.

Welch, O. & Hodges, C. (1997). *Standing outside on the inside: Black adolescents and the construction of academic identity*. Albany, NY: State University of New York Press.

Williams, W. C., Morelli, S. A., Ong, D. C., & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *115*(2), 224.

Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2022). Sport-to-school spillover effects of passion for sport: The role of identity in academic performance. *Psychological Reports*, *125*(3), 1469-1493.

Yukhymenko-Lescroart, M. A., & Sharma, G. (2022). Passion for work and well-being of working adults. *Journal of Career Development, 49*(3), 505-518.

Zhang, M. X., Yang, H. M., Tong, K. K., & Wu, A. M. (2020). The prospective effect of purpose in life on gambling disorder and psychological flourishing among university students. *Journal of Behavioral Addictions*, *9*(3), 756-765.

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