نمذجة العلاقات السببية بين الشغف البحثي والكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس

Modeling causal relationships between research passion, p**erfectionism and academic well - being among staff members' assistants**

إعداد

د/ نهلة فرج على الشافعي

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة المنيا

المُستخلص:

هدف البحث إلى تعرف مستوى الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي والقهري)، وكذلك الكشف عن الفروق في بعدي الشغف البحثي والتى تعزي إلى عاملي: النوع (ذكور، وإناث)، والدرجة العلمية (معيد، ومدرس مساعد)، وأيضًا التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث، إضافة إلى التحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي مفترض يوضح العلاقات السببية بين بعدي الشغف البحثي (كمتغير وسيط) وأبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع)، وقد تكَّونت عيَّنة البحث الأساسية من (234) فردًا من معاوني أعضاء هيئة التدريس (المعيدين والمدرسين المساعدين)، واشتملت أدواته: مقياسي الشغف البحثي، والرفاهية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد لكامبل ودى باولا (Campbell & Di Paula, 2002).

وقد أسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الشغف البحثي القهري، ومتوسط من الشغف البحثي الانسجامي، وكذلك وجود فروق دالة في الشغف البحثي الانسجامي لصالح الإناث وفئة المدرسين المساعدين، بينما لم ترتقي الفروق للدلالة الإحصائية في بعد الشغف البحثي القهري، كما وجدت أيضًا علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين السعي للكمال وكل من: الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، وعلاقة سالبة بينه وبين الشغف البحثي القهري، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية دالة سالبة بين بعدي أهمية الكمال، والقبول المشروط وكل من: الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، وعلاقة موجبة بينهما وبين الشغف البحثي القهري، كما قد كان ارتباط الشغف البحثي الانسجامي بالرفاهية الأكاديمية موجب ودال إحصائيًا، بينما كان الارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الشغف البحثي القهري والرفاهية الأكاديمية، وكذلك قد تطابق النموذج البنائي المقترح مع مصفوفة الارتباط، وكان هناك تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين

متغيرات البحث، وذلك على النحو الموضح في متنه، وفى ضوء ذلك تَمَّ تقديم بعض التوصيات التربوية، والأفكار البحثية المقترحة

الكلمات المفتاحية: الشغف البحثي، الكمالية، الرفاهية الأكاديمية، معاوني أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

The research aimed at identifying the level of research passion (Harmonious and Obsessive), and revealing the differences in research passion which are attributed to the two factors: gender (males and females) and educational degree (demonstrators and assistant lecturers). The research also investigated the correlation between its variables. Also, Verifying the possibility of reaching to a model of the causal relationships between research passion (mediator variable), perfectionism (independent variable) and academic well- being (dependent variable). The study Sample consisted of (234) assistant of staff members. The study tools included the research passion and academic well- being scales (prepared by the researcher) and Multidimensional Perfectionism Sale prepared by Campbell & Di Paula (2002). The study resulted in a high level Obsessive research passion and a moderate Harmonious research passion. There are statistically significant differences in Harmonious research passion favoring females and assistant lecturers. While, there are no statistically significant differences in Obsessive research passion. In addition, there is a positive and significant correlation between Perfectionistic Striving and both: Harmonious research passion, academic well- being, and a negative relationship between it and Obsessive research passion. There is a negative correlation between dimensions of perfection importance, conditional acceptance and both: Harmonious research passion, academic well- being, and a positive relationship between them and Obsessive research passion. The correlation between Harmonious research passion and academic well- being was also positive, while the correlation between Obsessive research passion and academic well- being was negative. Moreover, there was a congruence of the structural model with the correlation matrix, and besides a direct and indirect effects among the variables as shown in the study.

Key words: Research Passion, Perfectionism, Academic Well- Being, Staff members' assistants.

مقدمة:

على الرغم من أن الغاية الأساسية لعلم النفس هى مساعدة الفرد لأن يحيا حياة طيبة سعيدة إلا أن الدراسات النفسية ظلت منحصرة لعقود طويلة على تناول الجوانب المَرَضيَّة للشخصية الإنسانية مع إغفال قواها ومقوماتها الإيجابيَّة؛ الأمر الذي شكَّل اتجاهات سلبية لدى العامة نحو دراسة علم النفس وموضوعاته والمهتمين به إلى أن ظهر منظور جديد يهتم بدراسة الإيجابيَّة في الطبيعة الإنسانية وتفعيل دور السواء النفسي والتركيز على العوامل التي تجعل حياة الفرد أكثر ثراءً وازدهارًا بالمعاني الإيجابيَّة كالمثابرة والتدفق والشغف وغيرها من المتغيرات الإيجابيَّة التي تزايد مؤخرا الاهتمام بها والتركيز على توظيفها في المجالات المختلفة، وذلك لمساعدة الأفراد للتوافق مع حياتهم الاجتماعيَّة والمهنية والأكاديمية وصولًا بهم للرفاهية وطيب الحياة النفسية.

ويُعدّ متغير الشغف Passion أحد تلك المتغيرات الإيجابيَّة والحديثة ذات الأهمية التي يجب مراعاتها حيث يتجسد في الشعور بالرغبة القوية التي تمتلك الفرد تجاه نشاط معين يحبه ويفضله، ويعتبره مهمًا، ويشغل فيه وقته وطاقته بشكل كبير وعلى نسق منتظم (Vallerand et al., 2003, 757)، وذلك بصورة تأخذ حيزًا من الهوية وتؤدي لمستويات عالية من المثابرة والجهد والطاقة النفسية متخذا لشكلٍ مزدوجٍ لنمطين أساسيين من الشغف: أحدهما النمط الانسجاميHarmonious، والآخر القهري Ob-sessive، وذلك فيما يُعرف بالنموذج الثنائي للشغف (Dualistic Model of Passion (DMP)، وما قد يترتب عليهما من نتائج تكيفية وأخرى غير تكيفية (Curran, Hill, Appleton,Vallerand, & Standage, 2015, 632).

ومن خلال مراجعة التراث النفسى السابق من كتابات ودراسات سابقة في هذا المجال، تبين أن كلا من نمطى الشغف الانسجامي والقهري على التوالي يؤديان لنتائج متباينة. فقد ارتبط الشغف الانسجامي بالخصائص والعمليات النفسية الإيجابيَّة،

مثل: التدفق، والعواطف الإيجابيَّة وانخفاض المشاعر السلبية والقدرة على التركيز أثناء الأداء، وكذلك جودة العلاقات الاجتماعيَّة والشعور بالرضا والراحة النفسية كما بنتائج دراسة كل من (Vallerand et al., 2003; Lafrenière, St – Louis, Valerand, & Donahue, 2012; Jowett, Lafrenière, & Vallerand, 2013)، في حين يرتبط الشغف القهري بشكل ايجابي بالمشاعر السلبية كالشعور بالقلق والذنب والإحباط والصراع، وكذلك العمليات الدفاعية والمخاطر الصحية واجترار الأفكار السلبية والقابلية للتهديد وذلك بنتائج دراسة كل من (Mageau, Vallerand, Rousseau, Ratelle, & Provencher, 2005; Donahue, Rip, & Vallerand, 2009; Philippe, Vallerand, Houlfort, Lavigne, & Donahue, 2010; Caudroit, Boiche, Stephan, Le Scanff, & Trouilloud, 2011; Lafrenière, Belanger, Sedikides, & Vallerand, 2011; Carpentier, Mageau, & Vallerand, 2012; St – Louis, Carbonneau, & Vallerand, 2016).

هذا، وقد تم تناول نمطى الشغف أيضًا في مجالات مختلفة، بحيث شملت عديدًا من الانشطة الحياتية، فقد أشارت دراسة كلٍّ من (Bonneville – Roussy, Lavigne, & Vallerand, 2011; Wang, Liu, Chye, & Chatzisarantis, 2011; Bélanger& Ratelle, 2021;Yukhymenko – Lescroart, 2021; Vergauwe, Wille, Caluwe, & Fruyt, 2022) إلى أنه يمكن تناولهما في عدة سياقات، ومنها: العمل والموسيقى والرياضة والألعاب الرقمية، فضلًا عن المجال التعليمي وإجراء البحوث العلمية.

ولعل الشغف بمجال التعليم والبحث العلمي يُعد من أبرز تلك المجالات وأكثرها تشعبًا، فقد أشار رويز ألفونسو وليون (Ruiz – Alfonso & León, 2016, 174) إلى أنه يمكن تناول الشغف في البيئات التعليمية من زاويتين، إحداهما شغف المعلمين تجاه مهنتهم، والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، والأخرى شغف المتعلمين سواء من طلاب الجامعة أو الدراسات العليا، وذلك تجاه دراستهم أو تخصص بعينه والبحث به.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الشغف بالنشاط الدراسي بصفة عامة، وذلك مع عديد من المتغيرات: كجودة التدريس والدافعيَّة للتعلم والاندماج والإرهاق الأكاديميين والانفعالات الإيجابيَّة والسلبية وأيضًا اليقظة العقلية والفضول المعرفي واستخدام استراتيجيات التعلم العميقة Deep learning strat-egies، والمثابرة والتفاني والأداء والطموح الأكاديمي، وكذلك القدرة على وضع الأهداف والتخطيط للمهن المستقبلية، فضلًا عن نوايا التسرب الدراسي والشعور بالرضا عن الحياة الدراسية والعامة (Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011; Zhao, St – Louis, & Vallerand, 2015; St – Louis, Verner – Filion, Bergeron, & Vallerand, 2018; Lee & Durksen, 2018; Ruiz – Alfonso & León, 2019; Bélanger & Ratelle, 2021)، إلا أنَّ دراسة الشغف بالنشاط البحثي – حيث الشغف بأداء المهام والأنشطة المرتبطة بإجراء الأطروحات والأبحاث العلمية وغيرها من المتطلبات اللازمة لإنجاز مرحلتي الماجستير والدكتوراه بصفة خاصة – لم يلقَ الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة في مجال علم النفس، رغم أهمية مجال البحث العلمي والحاجة الماسة لمزيد من الدراسات النفسية في إطار الدافعيَّة والاهتمام بإجراء البحوث الهادفة والمتميزة؛ لذا يحاول البحث الحالي دراسة الشغف البحثي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس – باعتبارهم إحدى المجموعات الرئيسة ممَنْ يقومون بإجراء وتقديم البحوث في الجامعات – وكذلك دراسة بعض المتغيرات التي قد ترتبط به.

فإن نظرنا بالأخص لمتغير الكمالية باعتباره سمة شخصية ذات خصائص تحفيزية تؤدى دورًا مهمًا في الحياة الأكاديمية للطلاب والباحثين حيث أكدت نتائج دراستا (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005; Steinwert, 2017) على ارتباطها بالدافعيَّة وتوجهات الأهداف وكذلك تأثيرها على النَّتائج والمخرجات الأكاديمية.

وبتركيز الاهتمام على نمطي الكمالية، وهما: الكمالية الموجهة ذاتيًا Self – ori-ented perfectionism (SOP) والكمالية المكتسبة اجتماعيًا Socially pre-scribed perfectionism (SPP) لنموذج هيويت وفليت Hewitt & Flett للكمالية

متعددة الأبعاد واللذان يشتركان في اهتمامهما بنزعة الفرد لوضع مستويات أداء وأهداف عليا وتَمَسُّكه بتحقيقها سواء كان ذلك بدافع شخصي أو أنَّ الآخرين قد حددوا هذه المستويات والأهداف، وعليه يسعى الفرد إلى تحقيقها حتى يكون مقبولًا اجتماعيًا (Flett, Russo, & Hewitt, 1994,164).

وحيث إن هذين البعدين لهما عواقب متباينة، فالكمالية الموجهة ذاتيًا تساهم في مزيج من النَّتائج الإيجابيَّة والسلبية، بينما ترتبط الكمالية المكتسبة اجتماعيًا بالنَّتائج السلبية فقط (Stoeber & Childs, 2010, 577 – 578)، وبما أنَّ تلك النَّتائج المتباينة والمرتبطة بهذين النمطين من الكمالية قد تعكس خصائص تحفيزية متناقضة تتمثل في أنماط مختلفة من تنظيم التحفيز (التنظيم المستقل مقابل الخاضع للسيطرة) (Curran, Hill, Jowett, & Mallinson, 2014, 371)، لذا فربَّما يتأثر ظهور حالة الشغف البحثي بنمطيه الانسجامي والقهري بطبيعة الكمالية لدى الفرد.

فقد أشار فاليراند وزملاءه (Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006; Vallerand, 2010, 190) إلى أن الكمالية بأبعادها المتعددة قد تؤثر على عملية استيعاب النشاط الشغفي في الهوية ممَّا قد يؤدي لظهور أنماط مختلفة من حالة الشغف، كما أكدت نتائج دراستي (Curran et al., 2014; Verner – Filion, & Vallerand, 2016) على وجود ارتباط بين النموذج الثنائي للشغف سواء بالنشاط الدراسي أو الرياضي وأبعاد الكمالية.

هذا من جانبٍ ومن جانبٍ آخر، قد نجد أنَّه من المحتمل أيضًا أن تؤثر حالة الشغف بالنشاط البحثي على متغير الشعور بالرفاهية الأكاديمية والذي يُعد عاملًا أساسيًا لمقاومة الضغوط وآثارها السلبية، ومطلبًا ضروريًا لاستمرار عملية التعلم والتمتع بالحياة الأكاديمية ، فقد أشار ستويبر وزملاؤه (Stoeber et al., 2011) إلى أنَّ للشغف الانسجامي بمجال التعلم بصفةٍ عامةٍ دورًا في اندماج الطلاب ورفاهيتهم حيث ارتباطه إيجابيًا بالفاعلية الذاتية والحيوية والتفاني والاستغراق، والشعور بالإرهاق الأكاديمي المنخفض، كما أكدت نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion, & Val-

lerand, 2016) على تأثيره الواضح على التوافق الأكاديمي للفرد، فضلًا عما كشفته أيضًا نتائج دراسة بيلانجر وراتيل (Bélanger & Ratelle, 2021) من ارتباطه الإيجابي بمشاعر الرضا والاستمتاع الأكاديمي وذلك على العكس من الشغف القهري.

هذا، وفي إطار بحث العلاقة بين متغيري الكمالية والرفاهية الأكاديمية، فعلى الرغم من الافتراض العام بأنَّ المتغيرات الشخصية والمزاجية، مثل: الكمالية يمكن أن تؤثر على شعور الفرد بالرفاهية بصورة عامة كما بدراسة كل من (McGovern, Simon – Dack, Williams, & Esche, 2015; Moate, Gnilka, West, & Rice, 2019; Kamushadze, Martskvishvili, Mestvirishvili, & Odilavadze, 2021) إلا أنَّ هناك ندرةً في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية والرفاهية الأكاديمية بصفةٍ خاصةٍ، حيث لا توجد دراسات – في حدود اطِّلاع الباحثة – تناولت العلاقة بينهما سوى دراسة يوسف محمد شلبي، وسام حميدي القصبي، وصالحة أحمد حسن أمحديش (2020)، الأمر الذي يجعل من هذا الشأن أيضًا مسعى بحثيًا مهمًا.

وعليه يحاول البحث الحالي التصدي لدراسة موضوع الشغف البحثي بغرض تقديم صورةٍ جليةٍ عنه وتسليط الضوء على العلاقات والتأثيرات المعقدة والمتداخلة بينه وبين الكمالية والرفاهية الأكاديمية من خلال اقتراح نموذج بنائي سببي لتفسير العلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث الحالي من ملاحظات الباحثة من خلال عملها الأكاديمي وتفاعلها مع بعض معاوني أعضاء هيئة التدريس والقيام ببعض المقابلات الشخصية معهم؛ أسفرت عن أن البعض منهم قد يغلب عليهم الإقبال على المهام المتعلقة بإنجاز رسالة الماجستير/ الدكتوراه ليس لمجرد الأداء فقد بل من أجل الإتقان واكتساب المهارات والوصول لحالة من الرضا الداخلي والشعور بقيمة الحياة، علاوة على شعورهم بالنشاط واليقظة وأيضًا المتعة أثناء وبعد المشاركة في تلك المهام، في حين أنَّ البعض الآخر قد يغلب عليهم حالة الاندفاع نحو ممارسة تلك المهام بصورةٍ قد تطغى

على حياتهم، فقد أقروا أنهم لا يستطيعون إلا المشاركة في مهامهم البحثية فقط، حيث يعتبرونها جوهر حياتهم، وكذلك أعربوا عن معاناتهم من مشاعر الاضطرار للانخراط بها، وأيضًا الذنب والقلق عند التوقف عن ممارستها حتى لبعض الوقت، فضلًا عن الأفكار السلبية التي قد تراودهم باستمرار عند أداء غيرها، الأمر الذى يعكس الطبيعة الثنائية لحالة الشغف بالنشاط البحثي لدى هؤلاء الأفراد، والذى قد يؤدي لنتائج متباينة، تؤثر على مستوى إنتاجيتهم البحثية وكذلك على قدرتهم على الإنجاز والإبداع.

فلذلك الموضوع تأثير بالغ الأهمية على جوانب حياة الفرد وخاصة الأكاديمية، حيث يعتبر سلاحًا ذو حدين، فهو من ناحية قد يجعل منه شخصًا مبدعًا منفتحًا ومتميزًا، ومن ناحية أخرى قد يؤدي به للصراع والإحباط والانغلاق على الذات.

ففي هذا الصدد أشار رويز ألفونسو وليون (Ruiz – Alfonso & León,2016, 174) إلى أنَّ الشغف في السياق التعليمي قد يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابيَّة لِمَا له من دورٍ تحفيزي؛ قد يجعل لدى الطلاب والباحثين ولعًا وحبًا لمجال دراستهم وتخصصهم، كما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو المثابرة والاستمرار في التعلم والبحث عن المعرفة وتوظيفها وتكريس أنفسهم ببذل الوقت والجهد والموارد لأداء تلك المهام مع الاندماج بها بصورة نشطة، كما قد يساعدهم أيضًا على مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بكفاءة، ويولد لديهم مستويات مرتفعة من الالتزام ويجعلهم أكثر ميلًا لتحقيق التميز والابداع.

بينما في أحيان أخرى قد يؤدي إلى مستويات عالية من التوتر قد تضع هؤلاء الأفراد في خطر الانخراط في السلوكيات التعليمية غير الصحيحة، كما قد يولد أيضًا مشاعر سلبية كالقلق والاكتئاب والإحباط؛ ممَّا قد يتسبب في إحجامهم عن الاندماج في عملية البحث عن المعرفة أو ممارسة ذلك دون الشعور بالاستمتاع؛ الأمر الذي قد يؤثر بدورة سلبًا على مستوى الأداء (رياض سليمان السيد طه، 2020، 317؛ أمجد كاظم فارس،2021، 429)؛ وذلك ما حدا بالباحثة إلى محاولة التصدي لدراسة هذا الموضوع بغية التَّعرف على مستوي نمطي الشغف البحثي لدى معاوني أعضاء هيئة

التدريس، والوقوف على بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة به حيث ندرة الدراسات التي تناولت العوامل الكامنة والمحددات وراء تباين نوعي الشغف بشكل عام وذلك وفقا لما أشار إليه لافوى وزملاؤه (Lavoie, Vallerand, & Verner – Filion, 2021,1)، بل وأيضًا عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحثة – تناولت الشغف البحثي بشكل خاص. وكذلك انطلاقًا من أهمية الاهتمام بمجال البحث العلمي بوجه خاص والذي يُعد الأساس المتين للعمل الأكاديمي في المؤسسات التعليمية لتوظيف العلم وتطبيقاته في خدمة المجتمع (بشرى إسماعيل أحمد أرنوط، 2017، 3)، متطلبًا ذلك باحثين متميزين شغوفين بإجراء أطروحات وبحوث علمية رصينة في منهجها وإجراءاتها.

هذا من جانبٍ ومن جانبٍ آخر، تنطلق مشكلة البحث أيضًا من أنَّه برغم أنَّ متغير الكمالية يُعد من المتغيرات المهمة خاصة بالمجال الأكاديمي لِمَا له من خصائص تحفيزية يتوافق فيها مع حالة الشغف ويرتبط بها (Curran et al., 2014, 372)، وحيث إن هناك تضارب في نتائج الدراسات حول الطبيعة التكيفية وغير القادرة على التكيف للكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا خاصةً في الأوساط التعليمية، وذلك وفقًا لما أظهرته نتائج البحوث من ارتباط الكمالية المكتسبة اجتماعيًا (SPP) إيجابيًا بالنَّتائج السلبية كالاكتئاب والقلق والإجهاد وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي (Flett, Bess-er, Hewitt, & Davis, 2007; Verner – Filion & Gaudreau, 2010; Ashby, Noble, & Gnilka, 2012; Bong, Hwang, Noh, & Kim, 2014)، في حين تنبأت الكمالية الموجهة ذاتيًا SOP)) بشكل إيجابي تارة بالنَّتائج الإيجابيَّة كالرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي المرتفع كما في دراسة كل من (Miquelon et al., 2005; Bong et al., 2014)، وتارة أخرى بالنَّتائج السلبية كمشاعر الاكتئاب والتوتر كما بنتائج دراسة هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)؛ ممَّا جعل هناك التباسا واضحا في تأثيرها خاصة على النواحي الأكاديمية، وأيضًا رغم القصور الواضح في أدبيات البحوث بالبيئة العربية في تناول الكمالية المكتسبة اجتماعيا والموجهة ذاتيا بالمجالات الأكاديمية حيث كانت معظم الدراسات التي تمت في هذا المجال قد ضمت عينات تنتمي للمجتمعات الغربية (Hewitt & Flett, 1991;Verner – Filion& Vallerand, 2016).

وكذلك مع أنَّ متغير الرفاهية الأكاديمية يُعد أيضًا من المتغيرات المهمة للطلاب والباحثين، والذي غالبًا ما يتأثر بطبيعة الكمالية وفقًا لنتائج دراسة يوسف محمد شلبي وآخرون(2020)، وكذلك يرتبط بنمط الدافعيَّة والتحفيز كما أكدته نتائج دراسة تومينين وزملائه (Tuominen, Niemivirta, Lonka, & Salmela – Aro, 2020)، رغم ذلك كله إلا أنَّ التراث البحثي قد أغفل دراسة العلاقات السببية بين تلك المتغيرات الثلاثة، حيث افتقرت الدراسات السابقة لوجود نموذج سببي يضم جميع متغيرات البحث الحالي، وبالتالي فإنَّ هناك حاجة إلى وضع تصور بنائي جديد لِمَا يمكن أَنْ تكون عليه العلاقات بين هذه المتغيرات بحيث تتضح التأثيرات السببية بينها وذلك في ضوء مراجعة دقيقة لنتائج الدراسات السابقة. ويمكن التعبير عن هذا التصور بنموذج بنائي مقترح يهدف لتعرف التأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية والشغف البحثي بنمطيه (الانسجامي، والقهري) في الرفاهية الأكاديمية، وكذلك التحقق من إمكانية أن يقوم نمطي الشغف البحثي بدورٍ المتغير الوسيط الذي ينقل تأثير أبعاد الكمالية إلى الرفاهية الأكاديمية، وهو ما سيتم تناوله في البحث الحالي.

وعليه قد تبلورت مشكلة البحث انطلاقا من الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري) لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما طبيعة الفروق في بعدى الشغف البحثي وفقا للنوع (ذكور، وإناث)؟
3. ما طبيعة الفروق في بعدى الشغف البحثي وفقا للدرجة العلمية (معيد، ومدرس مساعد)؟
4. ما طبيعة العلاقات بين بعدى الشغف البحثى (الانسجامى، والقهرى) وأبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس؟
5. هل يمكن التوصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية بين بعدى الشغف البحثى (الانسجامى، والقهرى) (كمتغير وسيط) وأبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع)؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرف ما يلي:

1. مستوى الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي والقهري) لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
2. الفروق في بعدى الشغف البحثي بين الذكور والإناث.
3. الفروق في بعدى الشغف البحثي بين المعيدين والمدرسين المساعدين.
4. طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعدى الشغف البحثى (الانسجامى، والقهرى) وأبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
5. التحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج يوضح العلاقات السببية بين بعدى الشغف البحثي (الانسجامى، والقهرى) (كمتغير وسيط) وأبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع).

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية: تتضح أهمية البحث والحاجة إليه نظريًا من خلال:

1. إسهامه في إثراء التراث العربي النفسي بإطار نظري جديد عن مفهوم الشغف بشكل عام، وتوظيفه بصفة خاصة في مجال البحث العلمي؛ لِمَا له من تضمينات نفسية وتربوية وأكاديمية مهمة، حيث يؤدي دورًا مزدوجًا، فعلى الرغم ممَّا يمنحه للباحثين وخاصة معاوني أعضاء هيئة التدريس من فوائد تكمن في إشعارهم بالمتعة والرضا الداخلي وصولًا إلى تخطيهم من مرحلة العمل فقط إلى الإبداع والتطور المستمر، إلا أنَّ الإفراط فيه يتسبب في خسائر كبيرة ليس على المستوى الشخصي فقط بل والمجتمعي أيضًا، الأمر الذي يجعلنا بحاجة لمزيد من الدراسات في هذا الموضوع.
2. أهمية دراسة متغيري الكمالية والرفاهية الأكاديمية حيث يُعد كلاهما من العوامل الحاسمة بالنسبة للوظائف النفسية والاجتماعيَّة والأكاديمية خاصة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
3. أهمية فئة معاوني أعضاء هيئة التدريس؛ لما يقع على عاتقهم من مسئولية إنتاج المعرفة والأبحاث العلمية اللازمة لحل المشكلات في مختلف المجالات.

4. اعتبار البحث الحالي من المحاولات الأولى– في حدود اطِّلاع الباحثة – التي تناولت الشغف البحثي بشكل عام، وكذلك من خلال دراسة علاقته بالكمالية والرفاهية الأكاديمية في منظومة ارتباطية واحدة، بما يعد إضافة لأدبيات البحث في البيئتين العربية والأجنبية.

ب . الأهمية التطبيقية: تتضح أهمية البحث والحاجة إليه تطبيقيًا من خلال:

1. تصميم أداتين لقياس الشغف البحثي، والرفاهية الأكاديمية، ومعرفة البناء العاملي لهما، فضلًا عن ترجمة مقياسٍ للكمالية والتحقق من خصائصه السيكومترية على عيِّنة مصرية، حتى يمكن الاستفادة بهم في دراسات مستقبلية.
2. تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات البحث، يمكن الإفادة منه تربويًا في تصميم برامج علاجية وإرشادية لتنمية الشغف البحثي في بعده الانسجامي وخفض بعده القهري وكذلك تنمية الكمالية في صورتها التكيفية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

أ – الشغف البحثي Research passion:

عُرِفَ الشغف بوجه عام في قاموس علم النفس الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA) بأنه حالة شعورية تحفيزية أكثر من كونها عاطفية تتسم بالحماس القوي وتكريس الوقت والطاقة للقيام بنشاط ما (VandenBos, 2015, 766).

في حين يُعرِّف الشغف البحثي في البحث الحالي إجرائيًا بأنَّه: رغبةٌ قويةٌ لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس نحو أداء المهام والأنشطة والمتطلبات المرتبطة بإنجاز مرحلتي الماجستير والدكتوراه، والتى تمثل قيمة وأهمية ومعنى لحياتهم مستثمرين فيها الوقت والجهد الكبيرين على المدى الطويل وبشكل يساعدهم على التفاني والحماس وينقلهم من الخمول إلى النشاط، متضمنًا لبعدين هما:

1. الشغف البحثي الانسجامي Harmonious research passion: وهو يعكس الرغبة القوية للاندماج في النشاط البحثي بشكل اختياري ودون ضغط وبصورة خالية

نسبيًا من الصراع تسمح باكتساب المهارات الجديدة والوصول للخبرات الإيجابية والتعايش بانسجام مع اهتمامات الحياة الأخرى.

2. الشغف البحثي القهري Obsessive research passion: ويعكس ذلك البعد الرغبة الملحة والإصرار المفرط لممارسة النشاط البحثي بشكل يجعل لهذا النشاط أولوية مطلقة وبدرجة يفقد معها الباحث الاهتمام بجوانب حياته الأخرى؛ مما قد يؤدى لحالة من الصراع.

ويُقاس في هذا البحث من خلال درجة كل بعد من بعدى الشغف البحثي التي يحصل عليها معاونُ عضو هيئة التدريس على مقياس الشغف البحثي المستخدم في البحث الحالي.

ب – الكمالية Perfectionism: يتبني البحث الحالي تعريف كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002, 184 – 185) والذي ينظر للكمالية على أنَّها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن جوانب إيجابية وأخرى سلبية، تتمثل الجوانب الإيجابية في الحرص على السعى من أجل التميز، بينما تنعكس الجوانب السلبية في الإيمان بضرورة المثالية والاعتقاد في المعايير العالية للآخرين وربط الحصول على قبولهم بالإنجاز المرتفع.

وتقاس الكمالية في هذا البحث بمجموع الدرجات التي يحصل عليها معاون عضو هيئة التدريس على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، وذلك في ضوء أربعة أبعاد منبثقة من الكمالية الموجهة ذاتيًا والكمالية المكتسبة اجتماعيًا، وهي: السعي الكمالي، أهمية الكمال، المعايير العالية للآخرين، والقبول المشروط، والتي تم تحديدها كما يلي:

1. **السعي الكمالي** Perfectionistic Striving: وهو يعكس سعي الفرد النشط لتحقيق التميز والكمال ويمثل الجانب التكيفي للكمالية حيث يرتبط بالخصائص الإيجابية
2. **أهمية الكمال** Importance of Being Perfect: ويتضمن الاعتقاد بأنَّ من المهم والضروري أن يكون الفرد كماليًا في كل شيء.
3. **المعايير العالية للآخرين**Others' High Standards: ويشمل الاعتقاد بأنَّ الآخرين لديهم معايير وتوقعات عالية للذات يجب تحقيقها.

4. **القبول المشروط**Conditional Acceptance: ويدور حول الاعتقاد بأن حصول الفرد على حب وقبول الآخرين يتوقف على تحقيقه للإنجاز المرتفع.

ج – الرفاهية الأكاديمية Academic Well – Being: تُعَرَّفُ الرفاهية في قاموس علم النفس الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA) بأنها حالةٌ من السعادة والرضا، مع انخفاض مستويات الكرب، والشعور بالصحة البدنية والنفسية الجيدة، مع التوقعات العامة، أو نوعية الحياة الجيدة (VandenBos, 2015, 1154).

كما **تُعَرَّفُ الرفاهية الأكاديمية في البحث الحالي إجرائيًا بأنها**: حالةٌ مفعمةٌ بالحيوية والإيجابية مرتبطة بجوانب الحياة الأكاديمية تعكس تقييم الباحث لمدى فاعليته الأكاديمية وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية تعبر على شعوره بالترابط الجامعي الفعال، مع إحساسه بالمتعة نحو التعلم وممارسة البحث العلمي والاندماج في أنشطته، بما يترتب على ذلك من نمو وتطور شخصي، **وتُقاس** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها معاونُ عضو هيئة التدريس على عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي بأبعاده: الفاعلية الأكاديمية، جودة العلاقات الاجتماعيَّة، الاندماج الأكاديمي، والاستمتاع الأكاديمي.

محددات البحث:

تحدد البحث الحالي بالمحددات التالية: **المحدّد الموضوعى** والذى تمثل في موضوع البحث: نمذجة العلاقات السببية بين الشغف البحثي والكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، متضمنًا لمتغيرات: الشغف البحثى (متغير وسيط)، والكمالية (متغير مستقل)، والرفاهية الأكاديمية (متغير تابع)، **وكذلك المحدّد البشري** والذى تمثل في عينة البحث والتي تكونت من(234) فردًا من المعيدين والمدرسين المساعدين المسجلين لدرجة الماجستير والدكتوراه، و**المحدّد المكانى** فقد طُبِّقَتْ أدوات البحث بكليات: التربية، الطفولة المبكرة، دار العلوم، التمريض، والطب بجامعة المنيا، وأيضًا **المحدّد الزمانى** حيث تمثلت الفترة الزمنية لتطبيق أدوات البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي2022/ 2021م.

الإطار النظري:

يركز الإطار النظري في البحث الحالي على ثلاثة متغيرات يمكن أن يمثلوا دعائمه، وهى: (الشغف البحثي، الكمالية، الرفاهية الأكاديمية)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولا – الشغف البحثي Research passion:

مفهوم الشغف البحثي:

على الرغم من حداثة دراسة مفهوم الشغف بوجه عام، وذلك في إطار تَوَجُّه سيكولوجية الإيجابيَّة، إلا أنَّه من **الناحية التاريخية** قد تم تناوله فلسفيًا من خلال زاويتين مختلفتين، تضمنت الأولى رؤية الفيلسوف سبينوزا Spinoza بأن الشغف يعنى فقد المنطق والتحكم؛ ممَّا يؤدي إلى خبرة المعاناة، وذلك تماشيا مع أصل كلمة «Pas-sio» والتي تعني المعاناة في اللاتينية، ووفقًا لهذه الرؤية فإنَّ الشغف يقود إلى أفكار غير مقبولة ويتحكم في الأفراد ممَّا يجعلهم سلبيين عبيدًا لموضوع شغفهم، بينما في المقابل قد جاءت الرؤية الثانية للشغف أكثر إيجابية، والتي يتزعمها كل من ديكارت Descartes، وهيجل Hegel مشيرة إلى أنَّ الشغف يُعد انفعالًا قويًا يمكن أن يؤدى إلى نواتج سلوكية إيجابية إذا تم التأكيد عليه بالمنطق، ويُعد أيضًا أمرًا ضروريا للوصول لأعلى مستوى من الإنجاز (Vallerand et al., 2003, 756).

هذا، وقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم الشغف في التراث النفسي الحديث، فقد تم النظر إليه باعتباره سمة شخصية وأنَّه أحد الخصائص التي تميز الأفراد المبدعين أو الموهوبين (Florida, 2003, 166)، كما استخدم كمرادفًا للتفضيلات القوية، أو المصالح الشخصية (Achter & Lubinski, 2005, 604)، وكذلك تم التأكيد مؤخرا في عديد من الدراسات النفسية على الجانب التحفيزي له وتوافر شروط لتحققه، على سبيل المثال، يرى بونيفيلى روسي وزملاؤه (Bonneville – Roussy et al., 2011, 132) أنَّ الشغف يمكن تعريفه على أنَّه آلية تحفيزية للالتزام المستمر نحو النشاط المستهدف وصولا لمستويات مرتفعة من الأداء، كما أشار وانج وآخرون (Wang et al., 2011, 1179) إلى أنه حالة دافعية نحو نشاط ما، يكون فيها ذلك النشاط تعريفًا

ذاتيًا أي يصبح جزءًا من الهوية أو يتم دمجه بها، وكذلك قدَّمه كوران وزملاؤه (Curran et al., 2015, 631) على أنَّه خبرة إنسانية لا يجد الفرد بدونها معنى لحياته حيث تزوده بالطاقة النفسية اللازمة للاندماج في الأنشطة ذات القيمة والأهمية.

كما عُرِّف الشغف أيضًا بأنه ميل نحو نشاط هادفٍ يحبه المرء ويشعر بالحماس تجاهه يدفعه للانخراط طويل الأمد في ممارسته باستثمار الكثير من الوقت والجهد (Vallerand, 2016 a ,191)، والاندماج فيه بصورة إرادية أو غير إرادية (الحميدي بن محمد الضيدان، 2020، 72)، وهو أيضًا شعورًا ودافعًا وميلًا قويًا للانخراط في النشاط المحبب والذي يراه الفرد مهمًا وممتعًا ومتناسبًا مع الطريقة التي ينظر بها إلى ذاته، كما يمثل أيضًا السمات المركزية لهويته، والتي يتم استيعابه بها إمَّا بصورة مستقلة عاكسة للمظهر الانسجامي أو خاضعة للسيطرة مشيرة لحالة الميل القهري متضحا ذلك فيما يُعرف بالنموذج الثنائي للشغف (Yukhymenko – Lescroart, 2021, 2).

هذا، وقد **عُرِّف الشغف بشكل خاص في مجال التعليم والبحث العلمي**، على أنَّه حالة تركيز الاهتمام بمجال التخصص الدراسي والذي يستمر بمرور الوقت ويرتبط بعدم الاهتمام النسبي بالأنشطة التي تهم الآخرين (Coleman & Guo, 2013, 157)، كما يراه بونيفيلى روسى وزملاؤه (Bonneville – Roussy, Vallerand & Bouf-fard, 2013) بأنه ميل المتعلم إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية، في حين قد عَرَّفَهُ فتحي عبد الرحمن الضبع (2021، 104) مركزًا على المنحى الانسجامي لتعدد فوائده بأنه رغبة ملحة ودافعية داخلية نحو التخصص الدراسي والتعلم والاندماج فيه والشعور بالحيوية والطاقة والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام الدراسية مع الإحساس بأنها جزء من الهوية الذاتية.

وممَّا سبق يلاحظ أنَّ مفاهيم الشغف تختلف باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أنَّ هناك قواسم مشتركة بينها يمكن أن تمثل سمات للشغف بصفة عامة كالتفاني وحب النشاط والمثابرة والممارسة المركزة وأيضًا الاستدماج بالهوية، وتطبيقًا لذلك في إطار البحث العلمي يمكن الإشارة للشغف البحثي باعتباره نوعًا

من الشغف العام يعكس حالة تكريس الفرد المحب للبحث العلمي لوقته وطاقته لهذا المسعى مع مواصلة العمل في هذا المجال حتى عند مواجهة الصعاب فضلًا عن اتخاذه من النشاط البحثي تعريفًا ذاتيًا، فلذلك المفهوم مكونٌ وجداني يتمثل في الميل الشديد للنشاط البحثي، ومكونٌ معرفي يتضح في إدراك الباحث لأهمية الدراسات العليا وقيمتها ومغزاها، ومكون سلوكي يتجسد في استثمار الوقت والجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف، ويحاول البحث الحالي دراسته لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، وتقديم مقياسٍ يعكس بعديه؛ لما له من تداعيات على سلوك الباحثين وجودة معيار البحث العلمي ومستوى الجامعات.

النموذج الثنائي للشغف (DMP) Dualistic Model of Passion):

طور فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003) نموذجًا للشغف يُعد الأكثر شمولًا، هو النموذج (الثنائي)، وذلك اعتمادًا على نظرية تقرير المصير Self – Determination Theory حيث الافتراض القائل لكى يصبح النشاط شغوفًا يجب أن يدمج في الهوية أي يصبح جزءًا لا يتجزأ من مفهوم الذات، فالأفراد يميلون بشكل طبيعي لاستيعاب الأنشطة ذات المغزى والأهمية بالنسبة لهم داخل هويتهم، الأمر الذى يتم إمَّا بطريقة مستقلة أو خاضعة للسيطرة، وعليه افترض هذا النموذج بأنَّ للشغف نمطين (بعدين) رئيسيين يمكن تميزهما في ضوء كيفية استيعاب النشاط الشغفي في جوهر الذات أو الهوية، وكذلك الخبرات والنَّتائج المترتبة أثناء وبعد ممارسة النشاط، ويتضح ذلك كما يلى:

1 – الشغف الانسجامي (المتناغم) Harmonious passion:

يُعد الشغف الانسجامي هو النمط التكيفي من الشغف حيث ينشأ من عملية استيعاب ذاتية مستقلة يتقبل فيها الفرد لنشاطه الشغفي (كالنشاط البحثي موضع الدراسة) بحرية واستقلالية باعتباره ذا قيمة لذاته ودون التأثر بأي ضغوط أو حالات طارئة؛ ممَّا ينتج عنه دافعية للانخراط في هذا النشاط عن طيب خاطر مولد إحساسا بالإرادة لمتابعته دون الشعور بالإجبار ولكن بحرية الاختيار؛ فيحدد الفرد بصورة مرنة متى يشارك أو يقلل أو

يتوقف عن ممارسته بل وأن بإمكانه أن يقرر إنهاء علاقته معه إذا وجده قد أصبح عاملا سلبيا في حياته؛ ممَّا يعكس حالة من المثابرة والمشاركة السلوكية المرنة له (Vallerand et al., 2003,757 – 758).

كما يحتل ذلك النشاط أيضًا في تلك الحالة مكانة مركزية في هوية الفرد ولكن بصورة ليست مفرطة بل وبشكل متوافق مع العناصر الذاتية الأخرى ومجالات الحياة المختلفة، لذا فإن ذلك النمط من الشغف غالبا ما يؤدى إلى نتائج تكيفية أثناء ممارسه الفرد لنشاطه الشغفي أو بعدها كالتمتع بالإحساس الآمن بتقدير الذات أثناء الانخراط فيه والذي يتم بشكل مرن واعي منفتح وغير دفاعي، وكذلك الوصول لمستويات الأداء المرتفعة حيث التركيز بشكل كامل على المهام المطروحة والشعور بالتدفق والتأثير الإيجابي والمتعة وانخفاض التعرَّض لكل من: حالات الضغط ومشاعر القلق والجمود الذهني المرتبط بالأداء بل والوقاية أيضًا من الإصابة بالأمراض الجسدية وصولا بالفرد لحالة من الرفاهية والإحساس بالرضا عن الحياة (Vallerand et al., 2003, 766; Vallerand, 2016 a, 194; St – Louis et al., 2018, 2).

ويتسم الطلاب والباحثون ذوى الشغف الانسجامي بالانخراط والاندماج في مهامهم التعليمية بشكل هادف، كما يميلون إلى تحليل وفهم المعلومات التي يتلقونها، وربط الأفكار الجديدة بمعرفتهم السابقة، وكذلك يتمتعون برغبة داخلية قوية للمعرفة، وتبنى السلوك الاستكشافي، واكتساب الأفكار الجديدة، إضافة إلى أنهم يتميزون بالقدرة على التكيف مع الوضع القائم إذا منعوا من القيام بأنشطتهم الشغفية مع إمكانية أداء المهام الأخرى على أكمل وجه بتركيز انتباههم وطاقاتهم بها (Vallerand, 2016 a , 194; Ruiz – Alfonso, Vega, & Beltran, 2018, 23).

هذا، بالإضافة لما أكدته أيضًا نتائج دراسة كل من (Vallerand et al., 2003; Philippe,Vallerand, & Lavigne, 2009; Stoeber et al., 2011; Bonneville – Roussy et al., 2013; St – Louis et al., 2018; Ruiz – Alfonso & León, 2019) بأن التمتع بذلك النمط من الشغف يرتبط بمعايشة البيئات الداعمة للاستقلالية

وإخبار المشاعر الإيجابيَّة كالفرح والسعادة وكذلك الاتسام بالحيوية والاندماج واليقظة العقلية، وأيضًا الرفاهية الذاتية فضلًا عن ارتباطه بالعمليات المعرفية كالانتباه والتركيز والتمتع بالفضول المعرفي واستخدام الاستراتيجيات العميقة في التعلم.

2 – الشغف القهري (الاستحواذي) passion Obsessive:

يُعد الشغف القهري هو النمط اللاتكيفي من الشغف والذي ينشأ عندما يتم استيعاب النشاط الشغفي (كالنشاط البحثي موضع الدراسة) والذي يمثل قيمة للفرد داخل هويته بطريقة أكثر تحكما (أي تحدث عملية استيعاب خاضعة لسيطرة النشاط في الهوية) وقد يكون ذلك نتيجة للتأثر بالضغوط الداخلية أو الخارجية المرتبطة بالنشاط كالحاجة لإثبات الذات أو تجنب مشاعر الخجل والذنب أو للحصول على القبول الاجتماعي أو لأنَّ الشعور بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط أصبح غير قابلٍ للسيطرة؛ الأمر الذي قد يولد لدى الفرد (إكراهًا داخليًا) رغبةً وشعورًا داخليًا قويًا غير متحكم فيه يسيطر على مشاعره ويدفعه لممارسة هذا النشاط والاستمرار فيه حتى في وجود العواقب السلبية وذلك بصورة صارمة وبشكل يأخذ حيزًا مفرطًا من الهوية فتكون أهميته غير مناسبة والوقت المستثمر فيه يحدث غالبًا على حساب الأنشطة الأخرى (Bonnev-ille – Roussy et al., 2011, 124; Lavoie et al., 2021, 2).

فغالبا ما تنعكس تلك الصرامة وعدم المرونة التي يتسم بها هذا النمط الشغفي على إهمال الأفراد لأنشطتهم الحياتية الأخرى، فيشعرون بالصراع بين نشاطهم الشغفي وغيره من الأنشطة، كما قد يؤدى للتعرض لعديد من العواقب العاطفية والمعرفية والسلوكية السلبية أثناء وبعد الانخراط في النشاط كالتأثير السلبي وفقدان الاستمتاع والشعور بالضيق، وفقدان القدرة على التركيز أو التدفق فضلًا عن الشعور بالإحباط والذنب والاجترار المستمر للأفكار السلبية عند إعاقة أو إيقاف ممارسة النشاط حتى لبعض الوقت، في حين قد يؤدى ذلك النمط الشغفي في أحيان أخرى إلى نتائج إيجابية ولكن على المدى الطويل كتحسين الأداء حيث الممارسة المتعمدة والمستمرة إلا أنَّ ذلك قد يكون على حساب الفرد نظرًا لغياب المشاعر الإيجابيَّة والتصلب الذهني واحتمالية

التعرَّض للإصابات الجسدية والناتجة عن حالة المثابرة الصارمة وافتقاد المرونة؛ الأمر الذي غالبًا ما قد يؤدي به إلى أداء أقل من المستوى الأمثل (Vallerand, 2016 b, 34).

فضلًا عما أكدته أيضًا نتائج دراسة كل من (Lecoq & Rimé, 2009; Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011; Bureau, Vallerand, Ntoumanis, & Lafrenière, 2013; St – Louis et al., 2016; Verner – Filion, Vallerand, Amiot, & Mocanu, 2017; Stroe, Sirén, Shepherd, & Wincent, 2020) بأن سيطرة تلك الحالة ترتبط بتقدير الذات المشروط Contingent self – esteem (اعتماد القيمة الذاتية على الانخراط في النشاط)، وتوجهات أهداف تجنب الأداء، وكذلك معاناة الأفراد من المشاعر السلبية كالخزي والحزن والقلق، وأيضًا خوف الفشل، وظهور الأعراض المرضية، وصولا للسلوكيات اللاأخلاقية كالغش.

ومنْ ثَمَّ فإنه في ضوء العرض السابق للنموذج الثنائي للشغف، يمكن القول أنَّ الهيكل الأساسي للشغف البحثي موضع الدراسة يتألف من بعدين أساسيين لهما نفس المستوى من الشدة، بينما يختلفان في طبيعة المكانة التي يحتلها النشاط بالهوية وكذلك جودة المشاركة ونتائجها، هذا وقد أشار رويز ألفونسو وليون (Ruiz – Alfonso & León, 2016, 174) إلى أنَّه على الرغم من إمكانية تواجد نمطي الشغف معًا في ذات الفرد إلا أنَّ هناك عوامل داخلية وخارجية قد تجعل من الممكن تغليب أو تحول أحد النمطين إلى الآخر كالتقدم في العمر ومعايشة البيئات المسيطرة أو الداعمة للاستقلالية؛ في ضوء ذلك يركز البحث الحالي على دراسة الشغف في مجال البحث العلمي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، مع إعداد مقياس يعكس هذين النمطين.

مفاهيم ذات صلة بالشغف البحثي:

قد يحدث خلط بين مفهوم الشغف بوجه عام وخاصة في مجال البحث العلمي وبعض المفاهيم ذات الصلة والتي يمكن إيضاحها كما يلى:

فمفهوم **الدافعيَّة الداخلية (الجوهرية)** Intrinsic motivation يشترك والشغف في حب النشاط والاندماج فيه من أجل تحقيق المتعة، لكنهما يختلفان في عملية استيعاب

النشاط في الهوية فقد يكون لدى الفرد دافع داخلي لنشاط ما دون أن يتم استيعاب هذا النشاط في هويته، وذلك بعكس حالة الشغف الذي يُعد ذلك الأمر محكًا رئيسيًا لها، كما يختلفان أيضًا في المدة الزمنية التي ينشأ خلالها كلَّ منهما وكذلك المآل الناتجة عنهما، فالدافعيَّة الداخلية تنشأ من تفاعل الفرد مع النشاط أو المهمة على مستوى قصير المدى، بينما ينشأ الشغف وخاصة الصورة الانسجامية منه من تعرف الفرد وتفاعله بصورة أكبر مع النشاط، كما يتميز أيضًا بالآثار بعيدة المدى والتي قد تكون إيجابية أو سلبية وفقًا للنموذج الثنائي للشغف وذلك مقارنة بالدافعيَّة الداخلية فهي أحادية النمط، وتتميز بالنَّتائج التكيفية فقط، فضلًا عما ينفرد به الشغف أيضًا بما يتيحه للباحثين من إمكانية التنبؤ بالنَّتائج الأكثر تحديدًا (Ruiz – Alfonso & León, 2016, 175; Ruiz – Alfonso & León, 2017, 285)؛ لذا فهذان المفهومان مختلفان من الناحية المفاهيمية ولكنهما مرتبطان في ذات الوقت.

فقد أكدت نتائج دراسة ستوبير وزملاءه (Stoeber et al., 2011) على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بينهما.

أما بالنسبة لمفهوم **الدافعيَّة الخارجية** Extrinsic motivation فقد أشار بونفيلى روسي وآخرون (Bonneville – Roussy et al., 2011, 125) إلى أنه يشترك مع الشغف في متطلب استيعاب النشاط في هوية الفرد، بينما يختلف معه في أن الأفراد ذوي ذلك النمط من الدافعيَّة ينخرطون في ممارسة هذا النشاط للحصول على شيء ما خارج المهمة نفسها وليس من أجل حب النشاط ذاته أو لأجل الاستمتاع به.

أما فيما يتعلق بالتداخل بين مفهومي **التدفق** Flow والشغف، فقد أوضح كل من (Curran et al., 2015, 634; Vallerand, 2015,129) بأنَّ التدفق يُعد بنية معرفية عاطفية تعكس حالة الانغماس الذهني في النشاط الذي يقوم به الفرد حيث يغلب الجانب المعرفي على ذلك المفهوم، بينما يُعد الشغف هو بناء تحفيزي يكمن في السياق البيئي المحيط، وينعكس فى سمات شخصية الفرد، في حين يتفق كليهما في عملية التنظيم المستمر للسلوك، ليس ذلك فقط بل أنَّ التدفق يُعد أحد النَّتائج التكيفية للنمط

الانسجامي من الشغف، وذلك ما أكدته نتائج دراسة فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2003) والتي توصلت إلى أنَّ الأفراد ذوي الشغف الانسجامي يتسمون بمستويات مرتفعة من التدفق مقارنة بالأشخاص الأقل شغفًا، وكذلك نتائج دراسة كاربنتير وزملائه (Carpentier et al., 2012) والتي أكدت على وجود تأثير مباشر لحالة الشغف الانسجامي في المرور بخبرة التدفق في النشاط الدراسي.

كما يُعدُّ أيضًا مفهومي **الالتزام المفرط** Overcommitment، **وإدمان العمل** Workaholism من المفاهيم المتداخلة مع الشغف حيث يتفقوا في كونهم بنيات تحفيزية تشترك في خصوصية النشاط والسلوك المستمر إلا أنَّ هذين المفهومين يُعدان مجرد سلوكيات إدمانية لنشاط ما بغض النظر عن قيمته للفرد، فهما لا يستدعيان بالضرورة إعجابًا وحبًا بالنشاط، كما إنهما لا يشترطان أن يكون النشاط « تعريفًا ذاتيًا» أي يكون جزءًا من الهوية أو يتم دمجه فيها، مثلما يحدث في حالة الشغف (Curran et al., 2015, 633).

هذا، وقد أشارا كلا من (Curran et al., 2015, 633; Ruiz – Alfonso& León, 2016,175) إلى أن الشغف يتشابه أيضًا مع بعض السمات الإيجابيَّة **كالحَماسَة** Zest **والعزيمة** Grit حيث تُعدُّ الأولى سمة عاطفية يُظْهِر خلالها الأفراد شدة الرغبة والإقدام لمعظم الأشياء في الحياة، بينما الثانية هي سمة تعكس مستويات مرتفعة من المثابرة لتحقيق الأهداف بعيدة المدى، ويتفق كلاهما مع الشغف في كونهما بنيات تحفيزية تتضمن استثمار الوقت والطاقة إلا إنهما لا يركزان على نشاط معين كما بحالة الشغف فهما موجهان نحو جميع الأنشطة الحياتية، وكذلك لا يشتركان معه في النظرة الثنائية فكلاهما أحادى البعد، أما بالنسبة **للاهتمامات الشخصية**Personal interests **أو الأنشطة المتعلقة بالموهبة** Talent – related activities فهي بناءات عاطفية وليست تحفيزية ولكنها بعكس المفهومين السابقين تركز على التعريف الذاتي لأنشطة محددة وذلك ما يتوافق مع الشغف، كما تختلف معه أيضًا في أنها لا تتمايز وفقا لنوع المشاركة (أي يمكن أن تكون قابلة للتكيف أو غير قادرة على التكيف).

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أنَّه على الرغم من أنَّ الشغف يشترك في عدد من النقاط المتشابهة مع بعض البني التحفيزية والعاطفية والسلوكية إلا أنَّه يختلف عنها؛ الأمر الذي يجعله مفهومًا مستقلًا بذاته.

ثانيا – الكماليةPerfectionism:

تباينت تعريفات الكمالية مع تعدد النظريات والنماذج المفسرة لها، فقد عُرِّفَتْ بأنها مطالبة النفس والآخرين بأداء أسمى ممَّا يتطلبه الموقف حيث يتملك الفرد رغبة في تعقب التفاصيل الدقيقة وفرض شكل غير طبيعي من الضبط والجودة وذلك على نفسه وعلى الآخرين (كمال دسوقي، 1990، 1051)، كما عُرِّفَتْ أيضًا في معجم علم النفس والطب النفسي بأنها ميل قهري لمطالبة الآخرين والذات بأعلى مستوى من الأداء أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف (جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافى،1993، 2698)، وكذلك تم الإشارة إليها أيضًا في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي باعتبارها مذهبا للكماليين الذين يسعون دائما نحو الأرفع والأسمى، والبحث عن التفاصيل (عبد المنعم الحفنى، 1994، 593).

وقد عرف عددٌ من الباحثين الكمالية على أنَّها بناء سلبي أحادى البعد ينتج عنه كثير من المشكلات النفسية والاجتماعيَّة، ففي هذا الصدد يذكر شافرن وزملاءه (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002, 778) أنه يمكن اعتبارها تقويم مفرط ومبالغ فيه للذات، حيث يضع الفرد لنفسه مستويات ومعايير مرتفعة يلزم ذاته بها، على الرغم من العواقب والنَّتائج السلبية لذلك، وأيضًا يشير فليت وهيويت (Flett & Hewitt, 2002, 5) إلى أنها تُعدُّ سمة شخصية تتسم بالكفاح من أجل ألا يكون هناك عيبٌ، مع وضع معايير عالية للأداء، مصحوبًا ذلك بالنزعة للتقييم الذاتي النقدي، والحساسية المفرطة لتقييمات الآخرين.

في حين قد أشار ستويبر وأوتو (Stoeber & Otto, 2006, 296) في ضوء تصورات هاماتشيك (Hamachek, 1978) إلى أن الكمالية لا تقتصر على كونها مفهوم سلبي التأثير بل لها في بعض الأحيان تأثيرات إيجابية على سلوك الإنسان، فهي

خاصية ذات نمطين أساسيين، يُعرفان بالكمالية السوية والكمالية العصابية، وهما يمثلان معًا ما يُعرف بمتصل السلوكيات الكمالية، فمن يتصف بالكمالية السوية يتمتع بسعيه لتحقيق إنجازات تصل لمستوى الاتقان بحد تسمح به قدراته، أما ذو الكمالية العصابية فإنه يتصف بارتفاع المعايير والتناقضات وغالبًا ما يعانى من جراء السعي وراء الكمال، كما يطلق عليهما أيضًا السعي الكمالى/ المخاوف المثالية ، أو الكمالية التكيفية / غير التكيفية، أو الكمالية الصحية / غير الصحية، أو الكمالية الوظيفية / المختلة وظيفيا.

بينما يشير نوبل (Noble, 2012, 35) إلى أنَّه من المفضل تعريف الكمالية على أنَّها مكون متعدد الأبعاد، منها: السوي وغير السوي، ذو الخصائص الموجبة والسالبة، وكذلك النَّتائج الإيجابيَّة والسلبية، ويتفق مع ذلك كلٍّ من (Yang & Stoeber, 2012, 69; Khatibi & Fouladchang, 2016, 13) حيث اعتبارها خاصية متعدد الأبعاد متضمنة لجوانب إيجابية وأخرى سلبية، فتتمثل الصورة السوية أو التكيفية من تلك الجوانب في وضع الفرد لأهداف واقعية تتناسب مع قدراته وتحفزه للمثابرة بما يحقق له السعادة والبهجة، أما الصورة السلبية وغير التكيفية منها تعكس اندفاع الفرد بإصرار على تحقيق أهدافًا هي بطبيعتها مثالية ومطلقة يتعذر التوصل إليها في الواقع. وقد كان لذلك الاتجاه متعدد الأبعاد عديد من النماذج التي تفسره وتوضحه، مثل: نموذج هويت وفليت (Hewitt &Flett, 1991) والذي يُعد أكثر النماذج استخدامًا، وكذلك الصورة المعدلة منه والتي طورها كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002)، فضلًا عن غيره من النماذج والتي سيتم إيضاحها لاحقًا.

وعليه يتضح ممَّا سبق أنَّ هناك عدم توافق بين الباحثين حول مفهوم الكمالية وطبيعتها، فالبعض يراها بشكل سلبي فقط، في حين يراها البعض الآخر بشكل ثنائي البعد (سلبي/ إيجابي)، بينما ينظر إليها آخرون على أنَّها سلسلة متصلة من الأبعاد الإيجابيَّة والسلبية، كما يظهر الخلط الواضح والتداخل المفاهيمى بين أبعادها لتعدد المصطلحات والتسميات المختلفة لها؛ وهنا يتبنى البحث الحالي ذلك الاتجاه متعدد الأبعاد في تعريف الكمالية مستندًا لنموذج كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002).

فبتركيز الانتباه على النماذج الشائعة لقياس الكمالية، من الجدير بالذكر الإشارة إلى أنَّه قد بدأت دراسة الكمالية باعتبارها بنية أحادية تعبر عن الاعتقاد بضرورة تحقيق معايير شخصية عليا غير واقعية للأداء؛ فكانت المقاييس المستخدمة لتقدير سمة الكمالية تعطى درجة واحدة تعبر عن مستوى الكمالية السلبية (غير الصحية أو اللاتكيفية) لدى الفرد، مثل: مقياس الكمالية أحادى البعد لبيرنس (Burns,1980)، ثم ظهر في التسعينات توجهًا لتناول الكمالية على أنَّها بنية متعددة الأبعاد ذات جوانب شخصية وجوانب اجتماعية، ففي عام (1990) قام فروست وآخرون Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate ببناء مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Multidimensional Perfection-ism scale، والذي يشمل ستة مقاييس فرعية، وهى: مقياس المعايير الشخصية Per-sonal standards ، وكذلك مقياس التنظيم Organization ، وأيضًا مقياس الشك في الأفعال Personal doubts about actions ، وتعبر تلك المقاييس الفرعية الثلاثة السابقة عن الجوانب الشخصية للكمالية، أما الجوانب الاجتماعيَّة للكمالية فيعبر عنها مقياس الحساسية تجاه الخطأ Concern about mistakes، وكذلك مقياس التوقعات الأسرية Parental expectation، فضلًا عن مقياس النقد الأسرى Parental criti-cism (Lasota, 2005,13).

وفى عام (1991) طور هويت وفليت Hewitt & Flettمقياسًا للكمالية متعدد الأبعاد؛ وقد تناول المقياس الكمالية على أنَّها بنية مكونة من ثلاثة أبعاد، وهى: الكمالية الموجهة ذاتيًاSOP) Self – oriented perfectionism) والتي تعبر عن الدافعيَّة المرتفعة للتميز، ووضع الفرد لمستويات عليا لأدائه مع التركيز على التقييم والنقد الذاتي لسلوكه، والكمالية المكتسبة اجتماعيًاSPP) Socially prescribed perfectionism) وتشير إلى معتقدات الفرد بأن الأشخاص المؤثرون كأفراد الأسرة يضعون معايير عليا للأداء يجب تحقيقها، وأن قبولهم يكون مشروط بالوفاء بتلك المعايير، وكذلك الكمالية الموجهة للآخرينOOP) Other – oriented perfectionism) والتى تشير إلى تصور الفرد لمستويات أداء عليا بالنسبة للآخرين، وإعطاء أهمية كبيرة لمدى تحقيقهم

لهذه المستويات (Hewitt & Flett, 1991, 457). وقد ركزت عديد من الدراسات كدراسة كلٍّ من (Curran et al., 2014; Steinwert, 2017) على الاقتصار على التناول البحثي لبعدي الكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا فقط عند محاولة تَعَرُّفْ التوجهات الكمالية لدى الفرد نظرًا لأن بعد الكمالية الموجهة للآخرين يتعلق بمطالبة الآخرين بالكمال أكثر منه توجه كمالي شخصي ينعكس أثره على أداء الفرد ذاته.

هذا، وقد أسفرت نتائج عديد من الدراسات عن تناقضًا واضحًا في طبيعة تأثيرات الكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا، فقد أظهرت ارتباطات متباينة خاصة لبعد الكمالية الموجهة ذاتيًا مع المتغيرات والخصائص السلبية والإيجابيَّة، حيث أكدت نتائج دراسة كوبورى وتانو (Kobori & Tanno, 2005) على ارتباطه إيجابيا بالتأثير السلبي، بينما أشارت نتائج دراسة مولنار وزملائه (Molnar, Reker, Culp, Sadava, & DeCourville, 2006) إلى ارتباطه إيجابيًا أيضًا ولكن بالتأثير الإيجابي، وكذلك أظهرت نتائج دراسة بارتش (Bartsch, 2007) ارتباطه بصورة سالبة مع الرفاهية الذاتية وتقدير الذات، في حين كشفت نتائج دراسة ترمبتر وزملائه (Trumpeter, Watson, & O'Leary, 2006) عن ارتباطه بشكل إيجابي بتقدير الذات. أما بالنسبة لبعد الكمالية المكتسبة اجتماعيًا فقد أظهرت النَّتائج عن وجود ارتباط موجب بينه وبين الخصائص السلبية، وارتباط سالب بينه وبين الخصائص الإيجابيَّة كما بدراسة كل من (Hewitt & Flett, 1991; Bartsch, 2007).

لذا في عام (2002) قام كامبل ودى باولا Campbell & Di Paula بتطوير مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لهويت وفليت، وذلك لأنه يعكس المعتقدات الكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا وذلك يُعد أمرًا مهمًا للأبحاث المتعلقة بمفهوم الذات والتنظيم الذاتي للسلوك الموجه، كما أن عناصر هذا المقياس تشتمل من الناحية المفاهيمية معظم محتوى مقياس فروست، وكذلك كمحاولة لتقديم معالجة تفسيرية لإشكالية التضارب الحادث في نتائج تأثيرات الكمالية الموجهة ذاتيا والتي سبق الإشارة إليها. فعند فحص بعد الكمالية الموجهة ذاتيًا أسفر التحليل عن عاملين أحدهما أطلق عليه السعي الكمالي

Perfectionistic Strivingوهو يتضمن الاعتقاد بأن المرء يسعى بنشاط لتحقيق التميز، ويتضمن ذلك البعد عنصرًا إراديًا مفقودًا إلى حد كبير في الأبعاد الأخرى، أما العامل الثاني فقد عرف بأهمية الكمال Importance of Being Perfect وهو يشير إلى الإيمان بأهمية والحاجة لتحقيق المثالية، وكذلك قسمت الكمالية المكتسبة اجتماعيًا إلى عاملين آخرين أسفر عنهم أيضًا التحليل العامي، فكان العامل الأول هو المعايير العالية للآخرين Others' High Standards ويعكس تصورات الفرد بأن الآخرين لديهم توقعات عالية للذات، أما العامل الثاني أطلق عليه القبول المشروط Conditional Acceptance ويعكس الاعتقاد بأنَّ كون الفرد محبوبًا ومقبولًا من قبل الآخرين يكون مرهونًا بالإنجاز المرتفع (Campbell & Di Paula, 2002, 184 – 185; Stoeber & Childs, 2010,578).

وبإجراء عديد من الدراسات باستخدام الشكل المطور من هذا المقياس أسفرت النَّتائج عن أنَّ بعد السعي الكمالي يمثل الجانب التكيفي أو الإيجابي من الكمالية الموجهة ذاتيًا، بينما يمثل بعد أهمية الكمال الجانب اللاتكيفي منها، في حين يمثل بعد القبول المشروط الجانب السلبي للكمالية المكتسبة اجتماعيًا، أما بعد المعايير العالية للآخرين فيمثل الجانب الأقل سلبية منها، وذلك وفقا لنتائج دراسة كلٍّ من (Stoeber, Kempe, & Keogh, 2008; Stoeber & Childs, 2010)، الأمر الذي يعطى تفسيرًا للتضارب الحادث بالنَّتائج السابق ذكرها.

فضلًا عن ذلك قد جاءت نماذج أخرى تناولت الكمالية كمفهوم متعدد المكونات أو الأبعاد، مثل: نموذج سيلانى وآخرون (الصورة المعدلة) (Slaney, Mobley, Trip-pi, Ashby & Johnson,1996) والذي أشار إلى أنَّها تتكون من ثلاثة أبعاد، ونموذج هيل وزملائه (Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente, & Kennedy, 2004) والذي أوضحها في صورة ثمانية أبعاد، وكذلك نموذج رايس وآخرين (Rice, Kubal, & Preusser, 2004) والذي ذكر أنها تتكون من أربعة أبعاد، فضلًا عن نموذج أشابي وباك برونر (Ashby&Pak Bruner, 2005)، وعديد من المقاييس العربية التي جاءت في هذا الشأن.

وفى ضوء ما سبق **يركز البحث الحالي على تبني** نموذج كامبل ودي باولا Campbell & Di Paula ومقياسه للكشف عن الميول الكمالية لدى أفراد العينة؛ وذلك نظرًا لأنه من أفضل النماذج التي فسرت الكمالية حيث طابعه التصنيفي المتقن نسبيًا، ومحاولة تغلبه على التضارب في نتائج الدراسات حول الطبيعة التكيفية للكمالية خاصة الموجهة ذاتيًا وذلك وفقًا لِمَا أشارت إليه نتائج دراسة (Verner – Filion & Vallerand, 2016)، فضلًا عن ملائمته لأهداف وطبيعة هذا البحث حيث إمكانية اقتراح نموذجًا أكثر دقة وتفسيرا يوضح العلاقات السببية بين متغيرات البحث الحالي.

ثالثا – الرفاهية الأكاديمية Academic Well – Being:

بمراجعة التراث السيكولوجي في البيئة العربية حول ترجمة مصطلح Well – Being-، لاحظت الباحثة أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين في ذلك الأمر حيث ظهرت عديد من الترجمات لهذا المصطلح، كالوجود الأفضل، أو جودة الحياة، أو السعادة، أو الهناء، أو طيب الحياة، أو العافية، وكذلك الرفاه أو الرفاهية. ومع شيوع استخدام مصطلح (الرفاهية) في عديد من الدراسات والبحوث النفسية وذلك وفقًا لِمَا أشارت إليه شيماء سيد سليمان (2022، 1234)؛ لذا قد فضل البحث الحالي تبنى ذلك المصطلح.

هذا، وقد ركزت عديد من الدراسات على الاهتمام بتناول مفهوم الرفاهية النفسية Psychological Well – being بصفة عامة باعتبارها أحد المفاهيم الأساسية التي حظيت باهتمام كبير في مجال سيكولوجية الإيجابيَّة فقد عبر عنها هوبيرت (Huppert, 2009, 138) بأنها مزيج من الشعور بالرضا والسعادة والتصرف الجيد مع وجود هدف في الحياة و القدرة على التحكم بها وتطوير الامكانات الذاتية وإقامة العلاقات الإيجابيَّة مع الآخرين وذلك بشكل يسمح بالتطور والازدهار، وكذلك تناولها رايف (Ryff, 2014, 11) ووضع نموذجًا لها باعتبارها الإحساس الإيجابي بحسن الحال، والذى يتضح من خلال عدة مؤشرات، تتمثل في: الاستقلالية، وقبول الذات، والحياة الهادفة، والعلاقات الإيجابيَّة مع الآخرين، والتمكن البيئي، وكذلك النمو الشخصي، ممَّا يعزز التمكن الفعال من الحياة والصحة الانفعالية والجسدية، كما أضافت أيضًا سهام على

عبدالغفار عليوة (2019، 30) بأنها تُعدُّ مفهوم أعم وأشمل من السعادة والرضا ونوعية الحياة حيث اعتبرته أحد المؤشرات التي تعكس الوظيفة النفسية الإيجابيَّة التي تحدد علاقة الفرد بذاته من خلال تقبلها وتفردها والوعى بها بما يحقق استقلاليتها، وكذلك تكشف عن تمتعه بالعلاقات الجيدة بالآخرين والمشبعة بالأمن والاحترام المتبادل، وقدرته على استغلال كافة الامكانات البيئية للتغلب على ما قد يواجهه من عقبات وصولًا لتحقيق الرقي والنضج الشخصي.

وفى ظل التوجهات الحديثة لبحوث الرفاهية النفسية لوحظ التركيز على تناول مظاهر نوعية للمفهوم ترتبط بمجالات معينة كالمجال المهني (الرفاهية المهنية)، والمجال الأسري (الرفاهية الأسرية)، والمجال الأكاديمي (الرفاهية الأكاديمية)، وإن نظرنا بالأخص لمفهوم الرفاهية الأكاديمية Academic Well – Being فيمكن تناولها على أنَّها توظيفٌ لمفهوم الرفاهية النفسية في المجال الأكاديمي أو بعد نوعي لها يعكس رفاهية المتعلمين المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية ومواقف التعلم المختلفة حيث الإحساس بالمتعة والترابط الأكاديمي ووضوح الهدف والاعتقاد في الفاعلية الأكاديمية وما يترتب عليها من إنجاز (يوسف محمد شلبي وآخرون ،2020، 805 ، 816).

كما يمكن اعتبارها أيضًا حالة إيجابية مرتبطة بالجانب الأكاديمي تتميز بالتفاني والطاقة والاستيعاب وانخفاض الشعور بالإنهاك (Tuominen et al., 2020, 5)، أو كمجموعة من الخبرات الشخصية التي يكونها المتعلم عن نوعية حياته الأكاديمية والتي تشمل: اتجاهه الإيجابي نحوها وإحساسه بالمتعة والثقة بالنفس وكذلك غياب مشاعر القلق والخوف وما قد يواجهه من مشكلات (Hoferichter, Hirvonen, & Kiuru, 2021)، أو اعتبارها أيضًا كمجموعة من المدركات والمؤشرات السلوكية التي تنعكس على تقييم جوانب الحياة الأكاديمية؛ ومنْ ثَمَّ الشعور بالإيجابيَّة نحو التخصص الأكاديمي حيث الإحساس بالكفاءة الأكاديمية والرضا والاندماج الأكاديميين والعلاقات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة مع الآخرين (سهام محمد عبدالفتاح خليفة، 2021، 164).

وباستقراء ما سبق حول مفهوم الرفاهية الأكاديمية يُلاحظ تعدد تعريفاتها والتي تختلف باختلاف ما تضمنته من أبعاد إلا أنَّ جميعها تتفق على أنَّها مكون عام يمثل الحالة الإيجابيَّة التي تنتج عن تفاعل عدة عوامل نفسية ومعرفية واجتماعية تعكس مدى جودة الحياة الأكاديمية لدى الفرد وإلي أي مدى تتفق مع توقعاته فيما يرغب أن يعيشه، بما يدعم تحقيقه للنتائج الإيجابيَّة والمساهمة الفعالة في المجتمع، ويهتم البحث الحالي بدراستها لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، وتقديم مقياسًا لها؛ لِمَا لذلك من تداعيات واضحة على هؤلاء الأفراد ومؤسساتهم التعليمية.

حيث ترتبط الرفاهية الأكاديمية بمدى واسع من المخرجات النفسية والأكاديمية فهي تساعد على التكيف بفعالية مع متغيرات الحياة الأكاديمية والشعور بالمتعة والرضا والتفاؤل وخفض مشاعر القلق والاكتئاب والإرهاق الأكاديمي، كما تزيد من الدافعيَّة للاستمرار في التعلم، والسعي لتحقيق التطلعات، وكذلك تعلم السلوك القيادي الإيجابي، والتصدي للتحديات والصعوبات الأكاديمية، وصولًا لمستويات مرتفعة من الإنجاز(أماني عبد التواب صالح حسن ومنال على محمد الخولى، 2020، 265؛ سهام محمد عبدالفتاح خليفة، 2021، 165).

دراسات سابقة:

برغم تعدد وتنوع الدراسات التي أُجْرِيَتْ حول متغير الشغف بالنشاط الدراسي في البيئة الأجنبية، إلا أنَّ هناك نقصًا واضحًا في الاهتمام بشغف النشاط البحثي سواء في البيئة الأجنبية أو العربية، هذا بالإضافة لعدم وجود دراسات تناولت العلاقات السببية بين الشغف البحثي والكمالية والرفاهية الأكاديمية بصورة مجتمعة، لذا تم تناول بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول الشغف بوجه عام أو الدراسي وعلاقته بمتغير الكمالية أو الرفاهية الأكاديمية أو أحد المتغيرات ذات الصلة وكذلك الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري الكمالية والرفاهية الأكاديمية؛ للاستفادة ممَّا كشفت عنه من نتائج يمكن الاستعانة بها في إعداد الأدوات ومناقشة نتائج البحث، كما يلي:

قام ستويبر وزملاؤه (Stoeber et al., 2011) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الشغف الدراسي (الانسجامي، والقهري) والاندماج الأكاديمي بأبعاده (الحيوية،

التفاني، والاستغراق) وكذلك الإرهاق الأكاديمي والدافعيَّة المستقلة، وذلك لدى عيَّنة قوامها (105) طالب بالمرحلة الجامعية (12 ذكرًا، 93 أنثى)، بمتوسط عمري قدره (20) عامًا، وممَّا توصلت إليه الدراسة من نتائج: أنَّ كلًّ من الشغف الدراسي (الانسجامي، والقهري) يفسران التباين في الاندماج الأكاديمي، كما أنَّ الشغف الدراسي الانسجامي يسهم في التنبؤ بمستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي والدافعيَّة المستقلة وكذلك مستوى منخفض من الإرهاق الأكاديمي.

كما أجرى كوران وآخرون (Curran et al., 2014) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين شغف النشاط الرياضي بنمطيه (الانسجامي، والقهري)، والكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا، وذلك لدى عيَّنة قوامها (249) فردًا ، بمتوسط عمري قدره (16,07) عامًا، وقد توصلت النَّتائج إلى أنَّ الكمالية الموجهة ذاتيًا تسهم في التنبؤ بنمطي الشغف الانسجامي والقهري، بينما تسهم الكمالية المكتسبة اجتماعيًا في التنبؤ بنمط الشغف القهري فقط.

وفى الاتجاه نفسه، هدفت دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion, & Val-lerand, 2016) إلى الكشف عن الدور الوسيط للشغف الدراسي في العلاقة بين أبعاد الكمالية (الكمالية الموجهة ذاتيًا، وتضم: السعي الكمالي وأهمية الكمال، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا، وتشمل: المعايير العالية للآخرين والقبول المشروط)، والتوافق الأكاديمي من خلال إجراء دراستين، وذلك لدى عيَّنة قوامها (305) طالبًا (129 ذكرًا، 169 أنثى، 7 أفراد غير محددي النوع)، بمتوسط عمري (23,48) سنة، وممَّا توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة، كما أسفرت النَّتائج أيضًا عن أنَّ الشغف الانسجامي يتوسط العلاقة بين بعد السعي الكمالي والتوافق الأكاديمي، بينما يتوسط الشغف القهري العلاقة بين بعد أهمية الكمال والتوافق الأكاديمي، في حين يتوسط الشغف الدراسي بنمطيه (الانسجامي، والقهري) العلاقة بين بعد القبول المشروط والتوافق الأكاديمي.

كما قد أجرى رياض سليمان السيد طه (2020) دراسة حول العلاقات السببية بين الشغف الدراسي والاندماج الأكاديمي والتفاؤل والرجاء، طُبِّقَتْ على عيَّنة من الطلاب

قوامها (212) طالبًا، بواقع (178 أنثى، 34 ذكرًا)، بمتوسط عمري قدره (20,55) سنة، وقد أشارت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للشغف الدراسي القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي (الحيوية، التفاني، والاستغراق)، وكذلك توسط الشغف الدراسي ببعديه (الانسجامي والقهري) العلاقة بين كلٍّ من التفاؤل والرجاء والاندماج الأكاديمي.

أما يوسف محمد شلبي وزملاءه (2020) فقد قام بدراسة العلاقة بين الكمالية والرفاهية الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى حيث استهدفت دراسته وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الكمالية والرفاهية والصمود الأكاديميين والتحصيل الدراسي، طُبِّقَتْ على عيَّنة قوامها (229) طالبًا، بواقع (16 ذكرًا، 123 أنثى)، بمتوسط عمري (19,83)، وممَّا توصلت إليه الدراسة من نَّتائج: وجود تأثير مباشر دال للكمالية على الرفاهية الأكاديمية.

وفى دراسة بيلانجر وراتيل (Bélanger & Ratelle, 2021) والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط الشغف نحو الدراسة المميزة للطلاب على أساس بروفيلاتهم في البعدين الفرعيين للشغف الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق بين هذه الأنماط المشتقة في متغيرات الوظيفة الأكاديمية، والمتمثلة في: (الاندماج الأكاديمي، الرضا الأكاديمي، الإرهاق الأكاديمي، نوايا التسرب الدراسي، والتحصيل الأكاديمي)، وذلك لدى عيَّنة قوامها (482) طالبًا بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، تضم (٪67) من الإناث، (٪33) من الذكور، بمتوسط عمري قدره (26,5) سنة، قد أسفرت النَّتائج عن اشتقاق أربعة تجمعات من الأفراد، تميز التجمع الأول بالمستوى المرتفع للشغف الانسجامي والقهري، وقد تميز التجمع الثاني بالمستوى المتوسط للبعدين، كما تميز التجمع الثالث بالمستوى المنخفض لهما، بينما تميز التجمع الرابع والذي أطلق عليه النمط المثالي بارتفاع متوسط درجات الأفراد في الشغف الانسجامي وانخفاض متوسط درجاتهم في الشغف القهري، وقد أشارت النَّتائج إلى تميز هؤلاء الأفراد ذوي النمط المثالي والأخير حيث الشغف الانسجامي المرتفع والشغف القهري المنخفض

بمستوى مرتفع من الاندماج والرضا والتحصيل الأكاديمي وكذلك مستوى منخفض من الإرهاق الأكاديمي ونوايا التسرب الدراسي.

يتضح من خلال العرض السابق أنَّه لا توجد دراسات – في حدود اطِّلاع الباحثة – تناولت مباشرة الشغف البحثي وعلاقته بالكمالية، ولكن أكدت نتائج دراستي (Curran et al., 2014; Verner – Filion, & Vallerand, 2016) على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشغف الدراسي والرياضي بأبعاد الكمالية، كما اتضح أيضًا أنَّ بعض الدراسات التي تناولت الشغف بالمجال الدراسي – والذي يختلف جزئيًا عن المتغير موضع الدراسة الحالية (الشغف البحثي) – أسفرت نتائجها عن ارتباطه بمتغير الاندماج الأكاديمي والذي يُعد بعدًا من أبعاد الرفاهية الأكاديمية موضع الدراسة فى ضوء المقياس المستخدم، وفيما يتعلق بالعلاقة بين الكمالية والرفاهية الأكاديمية أتضح أيضًا أنه لا توجد دراسات– في حدود اطِّلاع الباحثة – تناولت العلاقة بينهما سوى دراسة يوسف محمد شلبي وآخرون (2020)، والتي اقتصرت على فئة طلاب الجامعة واعتمدت أهداف أخرى مختلفة عن البحث الحالي، وذلك ما لا يعطى صورة واضحة عن طبيعة العلاقات السببية بين متغيرات الشغف البحثي والكمالية والرفاهية الأكاديمية؛ لذا نحن في حاجة لمزيد من الدراسات للتأكد من طبيعة هذه العلاقات خاصة في البيئة المصرية

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

1. يوجد مستوي متوسط لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس في بعدي الشغف البحثي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍّ من: الذكور والإناث فى بعدي الشغف البحثي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍّ من: المعيدين والمدرسين المساعدين في بعدى الشغف البحثي.
4. توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعدى الشغف البحثى (الانسجامى، والقهرى) وأبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.

5. يمكن التوصل إلى نموذج يوضح العلاقات السببية (التأثيرات) بين الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (كمتغير وسيط) وأبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع) لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات البحث:

أولاً – عينة البحث:

تكَّونت عيَّنة البحث الأساسية من (234) فردًا من المعيدين والمدرسين المساعدين المسجلين لدرجة الماجستير والدكتوراه بكليات التربية والطفولة المبكرة ودار العلوم والتمريض والطب بجامعة المنيا، تراوحت أعمارهم ما بين (25 – 31) سنة، بمتوسط عمري مقداره (27,902) عاماً، وانحراف معياري مقداره (1,481)، وقد روعي عند اختيار أفراد عيَّنة البحث الأساسية أن تكون مختلفة عن أفراد عيَّنة البحث الاستطلاعية.

ثانياً - أدوات البحث:

أ – مقياس الشغف البحثي (إعداد الباحثة):

تم إعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن بعدى الشغف البحثي لدي معاوني أعضاء هيئة التدريس، وتقدير درجته لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنينه بالخطوات الآتية:

1. الاطِّلاع على بعض ما كُتِبَ عن الشغف بشكل عام، وفى بعض المجالات النوعية وخاصة المجال التعليمي من دراسات وأطر نظرية ومقاييس مثل دراسة كلٍّ من: (Vallerand et al., 2003; Marsh et al., 2013; Zhao et al., 2015; Ruiz – Alfonso & León, 2017; Stroe et al., 2020; Chichekian & Vallerand, 2022)، للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس.
2. صُمِّمَتْ استبانه مفتوحة – للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس – احتوت الأسئلة الآتية: ماذا تعنى دراسة الماجستير/ الدكتوراه بالنسبة لك؟ هل أنت شغوف بها، ما الدلائل على ذلك؟ وما أهم الأسباب التي قد تدفعك لهذا الأمر؟،

وتم تطبيق الاستبانة على عيِّنة بلغت (63) فرداً من معاوني أعضاء هيئة التدريس من كليات مختلفة.

3. تَمَّ تحليل مضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.

4. بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددُها (27) بنداً، تم عَرضُها على سبعة مُحكِّمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم حول ملائمة هذه العبارات لقياس الشغف البحثي، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (100٪)، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (22) بنداً حيث تم حذف (5) بنود، وتم وضع خمسة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس، هي: تنطبق تمامًا (5) ، تنطبق (4)، إلى حد ما (3) ، لا تنطبق (2)، لا تنطبق مطلقًا (1).

5. طُبق المقياس في صورته الأولية على عيِّنة قوامُها (200) فردًا من معاوني أعضاء هيئة التدريس، ثم صُحِّحَ المقياس طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكرُه.

6 – **صدق المقياس**: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي:

تَمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس وعددُها (22) بنداً، بعد التأكد من توافر شروطه بفحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (0,908 أكبر من 0,5)، وهى قيمة جيدة جدًا تدل على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملى، كما بلغت قيمة اختبار برتليت (2550,049 Bartlett›s Test of sphericity) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يعنى أن مصفوفة الارتباطات ليست بمصفوفة الوحدة، وإنما تتوفر على الحد الأدنى من الارتباطات بين المتغيرات وذلك وفقًا لما أشار إليه أمحمد بوزيان أبوتيغزة (2012، 89)، وقد استخدمت طريقة تحليل المكونات الرئيسة Prin-ciple Component Method، كما تَمَّ استخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

Varimax Rotation، وقد أشارت النَّتائج إلى وجود عاملان، و(20) بنداً، وذلك بناءً على المعايير الآتية: محك التشبع الجوهري للبند بالعامل ≤ 0,35 وفقاً لمحك جيلفورد ، محك جوهرية العامل ≤ (3) ثلاثة تشبعات جوهرية، العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ 1 ، واعتماداً على هذه المحكات تم حذف عبارتان، هما: (5 ،11)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (20) بنداً [1]، موزعة على عاملين فقط، وفسرت (55,173٪) من التباين الكلى للمقياس، ويوضح جدول (1) تشبعات عبارات المقياس على هذين العاملين والجذور الكامنة لهما، ونسب تباينهما.

جدول (1)

تشبعات عبارات مقياس الشغف البحثي على العاملين والجذور الكامنة لهما، ونسب تباينهما

العامل الأول		العامل الثاني	
الشغف البحثي القهري		الشغف البحثي الانسجامي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
2	0,854	8	0,821
4	0,817	1	0,811
10	0,816	15	0810
5	0,802	13	0,809
12	0,772	11	0,792
7	0,745	3	0,787
14	0,739	6	0,777
9	0,735	17	0,773
16	0,720	19	0,729
18	0,616		
20	0,593		
الجذر الكامن	6,358	الجذر الكامن	5,780

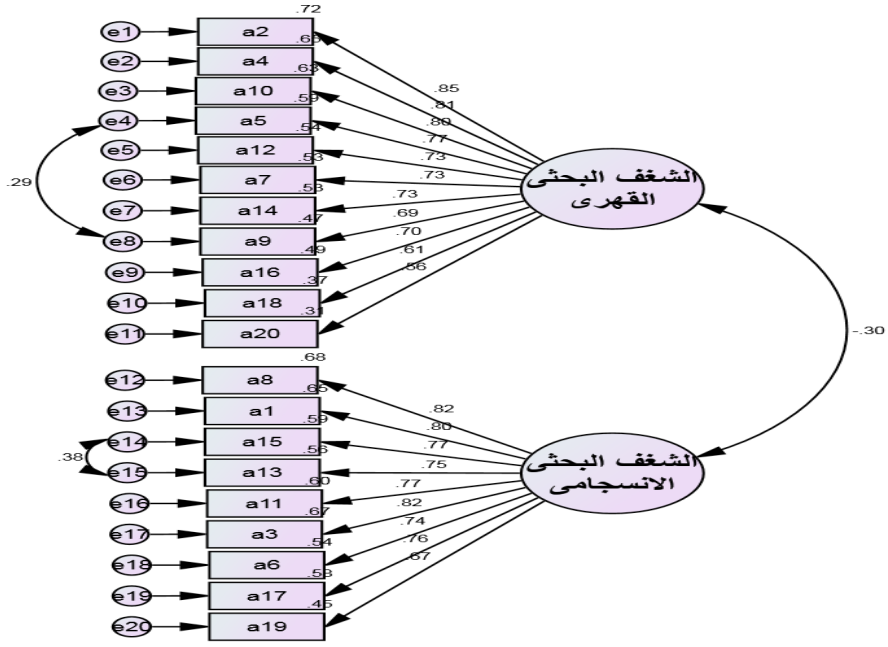
(1) أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارتين (5 ،11).

العامل الأول		العامل الثاني	
الشغف البحثي القهري		الشغف البحثي الانسجامي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
نسبة التباين	28,898٪	نسبة التباين	26,275٪
عدد العبارات	11	عدد العبارات	9

يتضح من جدول (1) أن **العامل الأول**: قد فسر (28,898٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (11) بندًا أو عبارة، تدور أعلى تشبعاتها حول الانشغال المفرط بالتفكير في المهام البحثية، وصعوبة التحكم في رغبة إنجازها وسيطرة ذلك على الحالة المزاجية مع محاولة التفرغ التام لها بشكل يجعل الباحث يفقد القدرة على التحكم في وقته، وصولًا به لحالة من الانغلاق على نفسه،... لذا يمكن تسمية هذا العامل» الشغف البحثي القهري «، أما **العامل الثاني والأخير**: فقد فسر (26,275٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (9) بنود، يشير محتواها إلى الانخراط والاندماج في الأنشطة البحثية بحرية وإرادة، مع إمكانية تحقيق التوازن والانسجام بينها وبين جوانب الحياة الأخرى، وذلك بصورة تسمح للباحث بمعايشة الخبرات المتنوعة وكذلك اكتشاف ذاته وتقدير تخصصه،... وعليه يمكن تسمية هذا العامل «الشغف البحثي الانسجامي».

صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى:

تم اختبار النموذج العاملى للمقياس الناتج عن التحليل العاملى الاستكشافى المكون من (20) عبارة، وذلك باستخدام التحليل العاملى التوكيدى من خلال برنامج (Amos,V.24)، وكانت النَّتائج كما بالشكل(1) التالى:



شكل(1) نتائج التحليل العاملى التوكيدى للنموذج البنائي المفترض لمقياس الشغف البحثي

يُلاحظ من خلال شكل (1) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (0,01)، أما التشبعات فقد تراوحت ما بين (0,556 – 0,849)، وجميعها قيم مقبولة، وقد حقق نموذج البنية العاملية لمقياس الشغف البحثي مؤشرات مطابقة جيدة، وكانت مؤشرات النموذج (0 – 5) CMIN /DF= 1,498، وGFI=0,894، وAGFI=0,867، وNFI 0,904=، وRFI=0,891، وIFI=0,966، وTLI 0,961=، وCFI=0,966، وRMSEA=0,05، ويُلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي لقيمة المؤشر؛ ممَّا يدل على مطابقة النموذج المقترح الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

7 – **ثبات المقياس**: تَمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عيِّنة قوامُها (200) فردا، عن طريق معامل ثبات مكدونالد أوميجا (ω McDonald's Omega Reliability)، فقد أكدت نتائج عديد من الدراسات الحديثة، ومنها دراسة هايز وكوتس (Hayes & Coutts, 2020)على استخدامه كبديل أكثر دقة لمعامل ألفا كرونباخ في حالة عدم

تحقق افتراضاته وشروطه، فانتهاك تلك الافتراضات يسيء تقدير الثبات الحقيقي؛ لذا تم استخدام معامل أوميجا بحساب قيمة معادلته لبعدي مقياس الشغف البحثي، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (0,925، 0,929) وهى قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (2) ذلك.

جدول (2)

معاملات ثبات أوميجا لبعدي مقياس الشغف البحثي

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω
الشغف البحثي القهري	0,925	الشغف البحثي الانسجامي	0,929

والخلاصة مما سبق أن مقياس الشغف البحثي ذو بنية ثنائية الأبعاد، وكذلك يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

ب – مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Multidimensional Perfectionism Sale (MPS)) (إعداد: Campbell & Di Paula, 2002، تعريب وتقنين الباحثة):

وصف المقياس:

أعد هويت وفيليت (Hewitt & Flett, 1991) النسخة الأصلية لهذا المقياس بهدف قياس التوجهات الكمالية ، حيث تكون من(45) بندًا مقسمًا إلى ثلاثة مقاييس فرعية، هي: (الكمالية الموجهة ذاتيًا، الكمالية المكتسبة اجتماعيًا، والكمالية الموجهة للآخرين)، أما عن الصورة المعدلة لهذا المقياس والمستخدمة في هذا البحث فقد قام بتطويرها كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002) وقد تكّونت من (21) بندًا، اعتمدت على تقسيم رباعي لأبعاد الكمالية، وهو: (السعي الكمالي ويضم 5 عبارات)، (أهمية الكمال ويضم 5عبارات) وتعكس هذين البعدين الكمالية الموجهة ذاتيًا (Self – oriented perfectionism; SOP)، وأيضًا بعدى (المعايير العالية للآخرين ويضم 6عبارات)،(القبول المشروط ويضم 5 عبارات) وتعكس هذين البعدين

الكمالية المكتسبة اجتماعيًا (Socially prescribed perfectionism; SPP). ويتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل وذلك على مدرج قياس من (1) (لا ينطبق عليّ إطلاقًا) إلى (7) (ينطبق عليّ تمامًا)، ولكن في البحث الحالي تم تغيير طريقة التصحيح إلى خمس بدائل منعًا لحدوث بلبلة بسبب تعدد بدائل الإجابة.

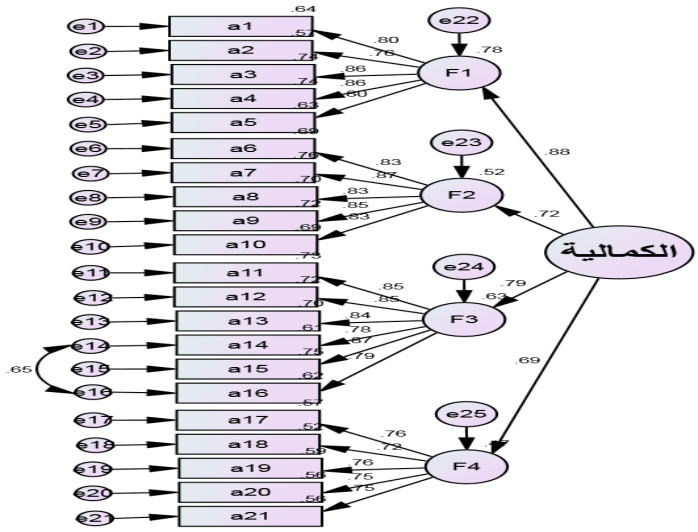
هذا، ويتمتع المقياس في صورته الأصلية والمعدلة والمستخدمة في البحث الحالي بدرجة معقولة من الصدق والثبات. فقد قام معدا المقياس بإجراء تحليل عاملي استكشافي أسفر عن وجود الأبعاد الأربعة سالفة الذكر، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الأربعة على التوالي (0,73، 0,80، 0,75، 0,71)، وكذلك تم استخدام المقياس في عدة دراسات والتأكد من صدقة وثباته، مثل:(Van Yperen, 2006; Stoeber et al., 2008; Rimes & Chalder, 2010; Verner – Filion & Vallerand, 2016).

هذا، وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس ليناسب البيئة العربية ثم عرضها على ثلاثة محكمين من متخصصي اللغة الانجليزية للحكم على مدى تكافؤ معنى كل عبارة باللغة الانجليزية مع نظريتها باللغة العربية، ثم قامت بالتحقق من الخصائص السيكومترية له على عيِّنة مكونة من (200) فردًا من معاوني أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى:

تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى من خلال برنامج (Amos,V.24) للتحقق من صدق مقياس الكمالية متعدد الأبعاد ، فالمقياس يعتمد على نظرية قوية وتم تناوله في الأدبيات العلمية بشكل واسع الانتشار، وكانت النَّتائج كما بالشكل (2) التالي:



شكل(2) نتائج التحليل العاملى التوكيدى للنموذج البنائي المفترض لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد

يُلاحظ من خلال شكل (2) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (0,01)، أما التشبعات فقد تراوحت ما بين (0,688 – 0,884)، وجميعها قيم مقبولة، وقد حقق نموذج البنية العاملية لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد مؤشرات مطابقة جيدة، وكانت مؤشرات النموذج (0 – 5)1,701 =/ CMIN DF، و0,874=GFI، و0,842AGFI=، و0,907 NFI=، و0,894RFI=، و0,959=IFI، و0,953 TLI=، و0,959=CFI، و0,059=RMSEA، ويُلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي لقيمة المؤشر؛ ممَّا يدل على مطابقة النموذج المقترح الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثبات المقياس: تَمَّ حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس الكمالية متعدد الأبعاد على عيِّنة قوامُها (200) فردًا، وذلك باستخدام طريقة معامل «مكدونالد أوميجا» (ω) ، وقد تراوحت معاملات "أوميجا" ما بين (0,862، 0,947)، وجميعها قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (3) ذلك.

جدول (3)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكمالية متعدد الأبعاد.

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω
السعى الكمالي	0,91	المعايير العالية للآخرين	0,934	المقياس ككل	0,947
أهمية الكمال	0,925	القبول المشروط	0,862		

ج – مقياس الرفاهية الأكاديمية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أهم أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، وتقدير درجتها لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنينه بالخطوات الآتية:

1. الاطِّلاع على بعض ما كُتِبَ في الرفاهية الأكاديمية من دراسات وأطر نظرية ومقاييس، مثل: تروكلى (Troccoli, 2017)، ودراسة شيك وتشاي (Shek & Chai, 2020) وغيرها، وقد تَمَّ الاستفادة من ذلك في بناء بنود المقياس.
2. صُمِّمَتْ استبانة مفتوحة – للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس – تضمنت الأسئلة الآتية: ماذا يخطر ببالك حينما تسمع مصطلح «الرفاهية الأكاديمية» ؟ أذكر أهم الجوانب في حياتك الأكاديمية التي تؤثر عليك؟، ما المعوقات التي تحول دون شعورك بالرفاهية الأكاديمية؟، وتم تطبيق الاستبانة على عيِّنة بلغت (63) فرداً من معاوني أعضاء هيئة التدريس من كليات مختلفة.
3. تَمَّ تحليل مضمون الاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.
4. بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددُها (38) بنداً، تم عَرضُها على سبعة مُحكِّمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم نحو مدى ملائمة وانتماء العبارات للمقياس، وقد تم الإبقاء على

البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (100٪)، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (36) بنداً حيث تم حذف عبارتين تم الحكم عليهما بأنهما غير مناسبتين، وتم وضع خمسة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس هي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1)، وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة، ثم طبق المقياس في صورته الأولية على عيَّنة قوامُها (200) فرداً من معاوني أعضاء هيئة التدريس، ثم صُحِّحَ طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكرُه.

5 – **صدق المقياس**: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي:

تَمَّ إجراء تحليلاً عامليًا لبنود المقياس وعددها (36) بندًا، بعد التأكد من توافر شروطه من حيث عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (0,945 أكبر من 0,5)، وهى قيمة جيدة جدًا تدل على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملى، كما بلغت قيمة اختبار برتليت Bartlett›s Test of sphe-ricity (6546,099) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ لذا تم إجراء التحليل العاملي وذلك باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وقد وُضِعَتْ المعايير الثلاثة سالفة الذكر والتي تم التحكيم في ضوئها في مقياس الشغف البحثي، واعتماداً عليها حُذفت عبارة واحدة هي: رقم (4)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (35) بنداً[1]، موزعة على أربعة عوامل فقط، فسرت (69٪) من التباين الكلى للمقياس ويُوضح جدول (4) هذه العوامل وتشبعات عباراتها، والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

جدول (4)

تشبع عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية على العوامل والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الفاعلية الأكاديمية		جودة العلاقات الاجتماعية		الاندماج الأكاديمي		الاستمتاع الأكاديمي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
1	0,852	2	0,81	7	0,785	3	0,781

(1) أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارة رقم (4).

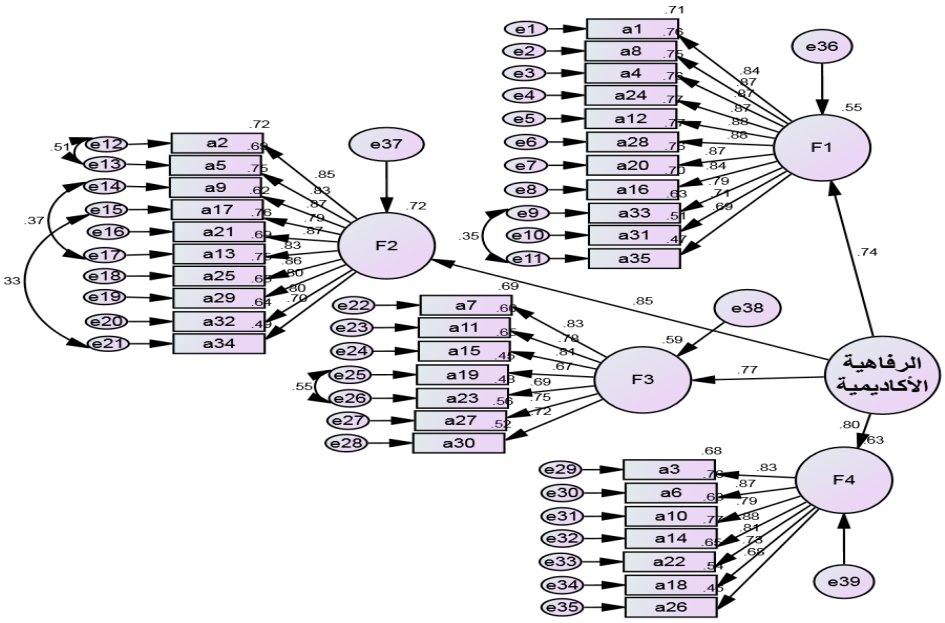
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الفاعلية الأكاديمية		جودة العلاقات الاجتماعية		الاندماج الأكاديمي		الاستمتاع الأكاديمي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
8	0,832	5	0,790	11	0,760	6	0,766
4	0,83	9	0,777	15	0,746	10	0,757
24	0,825	17	0,775	19	0,715	14	0,736
12	0,817	21	0,758	23	0,693	22	0,686
28	0,805	13	0,750	27	0,673	18	0,676
20	0,790	25	0,743	30	0,614	26	0,642
16	0,788	29	0,713				
33	0,653	32	0,706				
31	0,635	34	0,678				
35	0,567						
الجذر الكامن	7,747	الجذر الكامن	7,155	الجذر الكامن	4,985	الجذر الكامن	4,952
نسبة التباين	21,52٪	نسبة التباين	19,876٪	نسبة التباين	13,848٪	نسبة التباين	13,756٪
عدد العبارات	11	عدد العبارات	10	عدد العبارات	7	عدد العبارات	7

يتضح من جدول (4) أن **العامل الأول**: قد فسر (21,52٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (11) عبارة أو بند، تدور حول اعتقادات معاون عضو هيئة التدريس حول قدرته وكفاءته في الأداء الأكاديمي من حيث امتلاكه للمهارات اللازمة لإنجاز رسالته وتحقيق أهدافه وما يطمح له من تميز علمي ويتمتع به أيضًا من قدرة على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية ، ... وعليه يمكن تسمية هذا العامل «الفاعلية الأكاديمية»، في حين أن **العامل الثاني**: قد فسر (19,876٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (10) بنود، تركز على إمكانية التواصل الإيجابي مع الأساتذة والزملاء والشعور بالثقة المتبادلة معهم والتعلق الآمن بهم،... لذا يمكن تسمية هذا العامل «جودة العلاقات الاجتماعية»، أما **العامل الثالث**: فقد فسر (13,848٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (7) بنود، تبين مدى القدرة على مواصلة أداء المهام الأكاديمية بقوة ونشاط، مع إمكانية التركيز لفترات طويلة، والحفاظ على الطاقة والحيوية ،... وعليه يمكن تسمية هذا العامل « الاندماج الأكاديمي»، بينما فسر **العامل الرابع** والأخير (13,756٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه

(7) بنود، تركز على المشاعر الإيجابيَّة كالسعادة والرضا والمتعة التي يخبرها معاون عضو هيئة التدريس أثناء وبعد أداء النشاط الأكاديمي؛ ومنْ ثَمَّ يمكن تسمية هذا العامل «الاستمتاع الأكاديمي».

صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملى التوكيدى:

تم اختبار النموذج العاملى للمقياس الناتج عن التحليل العاملى الاستكشافى المكون من (35) عبارة، وذلك باستخدام التحليل العاملى التوكيدى من خلال برنامج (Amos,V.24)، وكانت النَّتائج كما بالشكل(3) التالي:



شكل(3) نتائج التحليل العاملى التوكيدى للنموذج البنائي المفترض لمقياس الرفاهية الأكاديمية

يُلاحظ من خلال شكل (3) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (0,01)، أما التشبعات فقد تراوحت ما بين (0,67 – 0,88)، وجميعها قيم مقبولة، وقد حقق نموذج البنية العاملية لمقياس التشوهات المعرفية مؤشرات مطابقة جيدة، وكانت مؤشرات النموذج (CMIN /= 1,863(5 – 0 DF، وGFI=0,781، وAGFI=0,75=، وNFI 0,852=، وRFI=0,84=، وIFI=0,926،

و0,919 =TLI، و0,925=CFI، و0,066=RMSEA، ويُلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي لقيمة المؤشر؛ ممَّا يدل على مطابقة النموذج المقترح الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

6 – **ثبات المقياس**: تَمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عيِّنة قوامُها (200) فردا من معاوني أعضاء هيئة التدريس، وذلك باستخدام طريقة معامل « مكدونالد أوميجا « (ω)، وتراوحت معاملات "أوميجا" ما بين (0,904، 0,969) وجميعها قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (5) ذلك.

جدول (5)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية والمقياس ككل

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω
الفاعلية الأكاديمية	0,961	الاندماج الأكاديمي	0,904	المقياس ككل	0,969
جـودة العلاقات الاجتماعيَّة	0,956	الاستمتاع الأكاديمي	0,926		

ثالثاً – الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من صحة فروض البحث، وهى: اختبار (ت)، معاملات ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج Spss (الإصدار العشرون)، وأسلوب تحليل المسار Path Analysis، وذلك باستخدام برنامج Amos(الإصدار الرابع والعشرون).

رابعاً - نتائج الدراسة وتفسيرها:

أ – نتائج الفرض الأول، ونصه: « يوجد مستوي متوسط لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس في بعدي الشغف البحثي».

وللتحقق من هذا الفرض تمَّ حساب المتوسط الحسابي (الملاحَظ) لبيانات عيِّنة البحث لبعدي الشغف البحثي، ومقارنته بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي

تعادل (عدد العبارات × الدرجة الوسيطة لأوزان البدائل «3») لبعدي الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري)، وتم حساب الاختبار التائي للمجموعة الواحدة – One Sample T Testللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي، ويوضح جدول (6) ذلك.

جدول (6)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسط الفرضي والحسابي لدرجات أفراد العينة على بعدي مقياس الشغف البحثي

المتغيرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	المستوى1
الشغف البحثي الانسجامي	27=3×9	26,855	11,379	– 0,195	0,845	غير دال	متوسط
الشغف البحثي القهري	33=3×11	35,192	12,598	2,662 0,01		دال	مرتفع

يتضح من جدول (6) أن قيمة المتوسط الحسابي (الملاحَظ) في بُعد (الشغف البحثي الانسجامي) قريبة من (المتوسط الفرضي) والفرق غير دال إحصائيًّا، بينما قيمة المتوسط الملاحَظ في بُعد (الشغف البحثي القهري) أعلى من قيمة (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائيًّا في اتجاه المتوسط الملاحَظ، وهذا يعطى مؤشرا على وجود مستوى متوسط في بُعد الشغف البحثي الانسجامي، ووجود مستوى مرتفع في بُعد الشغف البحثي القهري لدى عيَّنة البحث. وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراستي (عبدالناصر الجراح وفيصل الربيع ، 2020؛ فتحي عبد الرحمن الضبع،2021) واللاتي أسفرتا عن ارتفاع مستوى الشغف الانسجامي لدى طلاب الدراسات العليا نحو دراستهم، بينما جاء الشغف الدراسي القهري لديهم بمستوى متوسط، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة والعينة وطبيعة الظروف الاجتماعيَّة والجوانب النفسية والمجال الزماني الذي طُبق فيه البحث. [1]

(1) 1 إذا كان الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي دالاً إحصائيًا لصالح المتوسط الفرضى يكون المستوى منخفضًا، وإذا كان الفرق دالًا لصالح المتوسط الحسابي يكون المستوى مرتفعًا، وإذا كان الفرق غير دالًا إحصائيًا يكون المستوي متوسطًا.

هذا، وقد يرجع **ارتفاع مستوى الشغف البحثي القهري** لدى أفراد العينة لعدة عوامل، منها: ما يعانوه من ضغوط داخلية أو خارجية مرتفعة؛ نظرًا لطبيعة عملهم الأكاديمي ومكانتهم الاجتماعيَّة، فقد يعانون ضغوطًا داخلية متمثلة فيما لديهم من رغبة مفرطة للتميز، وسيطرة الإحساس بضرورة الوصول لأعلى الدرجات فيما يقدمونه من أعمال خاصة الأكاديمية، وربط تحقيق ذلك بقيمتهم الذاتية، كما قد يعانون أيضًا ضغوط خارجية تتركز فيما يخبرونه داخل البيئة الجامعية من تنافسية زائدة، وما شهده النظام الجامعي من تحولات في عملية تقييم الأداء حيث أصبح معدل سرعة الإنجاز معيارًا أساسيًا لتقييم الكفاءة ووسيلة للحصول على الاستحسان الاجتماعي، فضلًا عن توقعات الآخرين لهم المبالغة وغير الواقعية والمرتبطة بالأداء المرتفع، الأمر الذي قد يولد لديهم مثابرة صارمة ويدفعهم للانخراط المفرط في النشاط البحثي كوسيلة دفاعية لحماية صورة الذات وذلك بشكل قد يؤدي بهم للصراع مع جوانب حياتهم الأخرى ويفقدهم الإحساس بمتع الحياة، وينسجم ذلك مع ما ذكره فاليراند وزملائه (Valle-rand et al., 2003, 757) بأنَّ هذا النمط من الشغف قد ينشأ عندما يتعرض الفرد لظروف طارئة أو ضغوط شخصية أو خارجية تسيطر عليه وتجعله يشعر بأنه مجبر على المشاركة في النشاط بصورة قد تأخذ حيزًا غير مناسب من هويته.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء ما تبين خلال المقابلات الشخصية التي أُجْرِيَتْ مع مجموعة من معاوني أعضاء هيئة التدريس من عيَّنة الدراسة أنَّ معظمهم يحرمون من فرص اختيار التوجهات البحثية والتي يتم تحديدها وفقًا لرغبات وآراء المشرفين؛ الأمر الذي قد يُفقد النشاط الشغفي البحثي لعنصر الاختيار الحر، فيندفع فيه الفرد بصورة قهرية حيث يُجبر على ممارسته، وذلك لأهميته بالنسبة لمستقبله، ولكن دون رغبة منه، كما أنَّه من جانبٍ آخر يُلاحظ في أغلب خطط تعيين الكليات موضع الدراسة أن معاوني أعضاء هيئة التدريس لا يختارون الأقسام التي يعينون بها بل أنَّ البعض منهم وفقًا لنظام لائحة كليته تختلف تخصصاتهم الجامعية الأولى عن تخصصات الأقسام المعينين بها بعد التخرج وذلك كما بكليات التربية، ممَّا يعنى أنَّ

دراستهم العليا لا تُعدُّ امتدادًا لتخصصهم الأكاديمي بمرحلة البكالوريوس؛ الأمر الذي قد يجعلهم يدرسون تحت ضغط حيث ينظرون لنشاطهم البحثي باعتباره أمر مهمًا لمستقبلهم الأكاديمي ولكن دون أن يعكس رغباتهم الحقيقية وشعورهم بالذات؛ فيصبح شغفهم بمجال البحث في مجال تخصصهم الأكاديمي قهريًا فاقدين الاستمتاع به، ممَّا يُعد مؤشرًا لارتفاع مستوى الشغف البحثي القهري لديهم.

أما بالنسبة لوجود **مستوى متوسط أقرب للمنخفض في الشغف البحثي الانسجامي** فذلك يُعد انعكاس لارتفاع مستوى الشغف البحثي القهري، كما يعنى أنَّ أفراد العينة لديهم قدر من هذا النمط من الشغف الانسجامي، لِمَا يمثله من قيمة بالنسبة لهم حيث يساهم في تطورهم المهني ويسمح لهم باكتساب مهارات جديدة وخبرات متنوعة، وهذا يفسر الطبيعة الثنائية لمفهوم الشغف، ويتفق مع ما أشار إليه كلٌّ من (Schellenberg et al., 2019, 164; Belanger & Ratelle, 2021, 2034) من أنه يمكن تناول الشغف كبعدين منفصلين، فعلى الرغم من أن أحدهما قد يكون هو السائد إلا أنَّ الأفراد أنْفسهم قد يمرون بخبرة الشغف في كلا البعدين، ويحصلون على درجات متفاوتة في كل بعد.

ب – نتائج الفرض الثاني، ونصه: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍّ من: الذكور والإناث فى بعدي الشغف البحثي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تَمَّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدى الشغف البحثي، ويوضح جدول (7) ذلك.

جدول (7)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث فى بعدى الشغف البحثي لدى عيَّنة البحث

العينة	الذكور (ن= 110)		الإناث (ن= 124)		د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المتغيرات	م	ع	م	ع				
الشغف البحثي الانسجامي	24,736	11,238	28,734	11,215	232	2,719 –	0,01	دال

العينة	الذكور (ن= 110)		الإناث (ن= 124)		د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المتغيرات	م	ع	م	ع				
الشغف البحثي القهري	36,4	12,062	34,12	13,01	232	1,384 –	0,168	غير دال

يتضح من جدول (7) أن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد الشغف البحثي الانسجامي دال إحصائياً عند مستوى (0,01) وذلك لصالح الإناث، لذلك تمَّ رفض الفرض الثانى في صورته الصفرية وقبوله في صورته الموجهة أو الإيجابيَّة بالنسبة لبُعْد الشغف البحثي الانسجامي، في حين أتضح أيضًا من الجدول السابق أنَّ الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد الشغف البحثي القهري غير دال إحصائيًا، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني بالنسبة لهذا البعد، ويمكنُ تفسيرُ ذلك كما يلي:

بالنسبة **للبعد الأول (الشغف البحثي الانسجامي)** قد أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا في ذلك البعد يرجع إلى النوع (ذكور– إناث) لصالح الإناث، وقد جاء ذلك متفقًا جزئيًا مع نتائج دراسة فتحي عبد الرحمن الضبع (2021)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة كلٍّ من: (Lee & Durksen, 2018)؛ (Sigmundssona, Hagaa, & Hermundsdottird, 2020)؛ (عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع،2020) ، والتي أشارت لعدم وجود تأثير لمتغير الجنس في الشغف الانسجامي نحو الدراسة سواء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا، ولعلَّ تلك النتيجة **يمكن تفسيرها** في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعيَّة التي تربى عليها كلٌّ من الذكور والإناث منذ الطفولة، فغالبًا ما يربى الذكور في أغلب الأسر المصرية على تولية الاهتمام بالجانب التعليمي فقط باعتباره السبيل لمهنتهم المستقبلية والوسيلة لتحقيق الذات؛ فينشئون معتادون على التركيز على المهمة الواحدة؛ الأمر الذى قد يؤثر على انسجام أداء نشاطهم الشغفي – والمتمثل هنا في المهام البحثية نظرًا لعملهم الأكاديمي – مع باقي المهام الحياتية الأخرى، مقارنة بالإناث اللاتي يستطعن تحقيق ذلك الانسجام والتوافق بإتقان حيث يتم تدريبهن منذ الصغر على تعدد المهام كالاهتمام بالدراسة وتحمل الأعباء المنزلية بمختلف أشكالها؛ فينشئون معتادون على ذلك قادرين على القيام بأنشطتهم الشغفية

مع استمرارية اهتمامهن بأنفسهن وأسرهن أثناء ذلك بصورة منسجمة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإنَّ ما يفرضه المجتمع من دور اجتماعي على الشباب الذكور ومنهم معاوني أعضاء هيئة التدريس بدرجة قد تفوق الإناث من حيث تحملهم للأعباء المادية تجاه أسرهم أو لتكوين أسرة جديدة قد يشكل لديهم مصدرًا للقلق؛ ممَّا قد يؤثر على مستوى شغفهم الانسجامي بأداء المهام والأنشطة اللازمة لإعداد وتصميم أطروحاتهم البحثية واجتياز مرحلة الماجستير/ الدكتوراه، وذلك بعكس الإناث اللاتي يقبلن على الدراسات العليا دون أن يشغل بالهن مثل تلك الأمور بل ويتميزن بالقدرة على التفكير في المهام المتعددة كما سبق الإشارة لذلك.

هذا، ويمكن أيضًا أن تفسر تلك الفروق والتي جاءت لصالح الإناث في ضوء طبيعة أفراد العينة من الإناث اللاتي غالبًا ما يتمتعن بالالتزام والمسئولية تجاه أعمالهن البحثية؛ لما لديهن من رغبة داخلية للتغيير للأفضل، فيقبلن على متابعة دراستهن العليا بشغف متناغم بدرجة قد تفوق زملائهن الذكور، ولعل ما يعضد ذلك ما أفصحت عنه ملاحظات بعض أعضاء هيئة التدريس خلال القيام بعدة مقابلات معهم حول السلوكيات الأكاديمية لأفراد الهيئة المعاونة والتي أشارت إلى ارتفاع الدافعيَّة الداخلية والرغبة لدى الإناث مقارنة بالذكور في أداء المهام البحثية بإتقان وكذلك حرصهن على استثمار الوقت والطاقة في إتباع التعليمات وإنجاز ما يطلب منهن من مهام، الأمر الذى اتضح أيضًا من خلال استقراء المعدلات الأكاديمية للهيئة المعاونة بمقررات الماجستير والدكتوراه وذلك بالكليات موضع التطبيق، والتي أفادت بارتفاع تقديرات الإناث؛ الأمر الذي يجعل من الطبيعي والمنطقي أن تظهر لديهن درجة مرتفعة من الشغف البحثي الانسجامي مقارنة بالذكور.

أما بالنسبة **للبعد الثاني (الشغف البحثي القهري)** فكان الفرق غير دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ذلك البعد، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراستي (عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع، 2020؛ فتحي عبد الرحمن الضبع،2021)، بينما تختلف مع نتائج دراسة مارش وزملائه (Marsh et al., 2013) والتي أسفرت عن ارتفاع الشغف القهري لدى الذكور مقارنة بالإناث، **ويمكنُ تفسيرُ** تلك النتيجة في ضوء أن

كلاً من الذكور والإناث من معاوني أعضاء هيئة التدريس يتشابهان في الضغوط الداخلية حيث محاولة الوصول للكمال فكلاهما من الفائقين، كما أن الضغوط الأكاديمية التي يتعرضا لها تكاد تكون واحدة ، والمتطلبات البحثية التي تطلب منهما متشابهة، وكذلك التكاليف المادية اللازمة لإنجاز متطلبات الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه ، فالبيئة الجامعية واحدة، والمشرفون أنُفسهم، كما أن كلاهما يقعان تحت مظلة المادة (155)، (156) من قانون تنظيم الجامعات والتي تتلخص في نقل المعيد أو المدرس المساعد إلى وظيفة أخرى إذا لم يحصل على الدرجة العلمية المنوطة منه خلال السنوات المحددة لها بالقانون؛ الأمر الذي يشكل لدى كليهما عبئًا نفسيًا إضافيًا حيث الإحساس بالصراع والانزعاج نظرًا لانعدام الإحساس بالأمان الوظيفي؛ ممَّا قد يدفع هؤلاء الأفراد باختلاف جنسهم لممارسة النشاط البحثي بشغف قهري؛ الأمر الذي يجعل الفرق بين الجنسين غير واضح أو جوهري في ذلك البعد، وهو ما كشفت عنه نتائج هذا الفرض.

ج – نتائج الفرض الثالث، ونصه: « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍّ من: المعيدين والمدرسين المساعدين في بعدى الشغف البحثي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تَمَّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في بعدى الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري)، ويوضح جدول (8) ذلك.

جدول (8)

قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في بعدى الشغف البحثي

العينة / المتغيرات	المعيدون (ن= 129)		المدرسون المساعدون (ن= 105)		د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع				
الشغف البحثي الانسجامي	24,729	11,784	29,467	10,327	232	3,232 –	0,001	دال
الشغف البحثي القهري	36,364	12,398	33,752	12,752	232	1,582 –	0,115	غير دال

يتضح من جدول (8) أن الفرق بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في بعد الشغف البحثي الانسجامي دال إحصائياً عند مستوى (0,001) وذلك لصالح المدرسين المساعدين لذلك تمَّ رفض الفرض الثالث في صورته الصفرية وقبوله في صورته الموجهة أو الإيجابيَّة بالنسبة لبُعْد الشغف البحثي الانسجامي، في حين اتضح أيضًا أن الفرق بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في بعد الشغف البحثي القهري غير دال إحصائيًا، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث بالنسبة لهذا البعد، ويمكنُ تفسيرُ ذلك كما يلي:

بالنسبة **للبعد الأول (الشغف البحثي الانسجامي)** قد أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في بعد الشغف البحثي الانسجامي لصالح المتوسط الأعلى (متوسط درجات المدرسين المساعدين)، وقد جاء ذلك متفقًا جزئيًا مع نتائج درسة لي ودوركسن (Lee & Durk-sen, 2018) والتي أشارت إلى أنَّ الشغف الدراسي ذو الطبيعة الانسجامية يتطور مع تقدم الطلاب في الدراسة، وكذلك نتائج دراسة فتحي عبد الرحمن الضبع (2021) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب المستوى الدراسي الأعلى في الشغف الدراسى الانسجامي، بينما اختلفت مع نتائج دراستي (Marsh et al., 2013; Sigmundssona et al., 2020) والتي أكدتا على غياب تأثير العمر الزمني في ذلك البعد، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة والبيئة وطبيعة الظروف الاجتماعيَّة والجوانب النفسية والمجال الزماني الذي طُبِّقَتْ فيه الدراسة. هذا **ويمكنُ تفسيرُ** تلك النتيجة في ضوء مستوى النمو الأكاديمي الذي غالبًا ما يرتفع لدى طلاب الدكتوراه بصفة عامة ومنهم المدرسين المساعدين حيث أصبحوا أكثر خبرة بتخصصهم الأكاديمي، وكذلك أكثر كفاءة بحثية وثقة في قدرتهم على أداء النشاط البحثي بشكل مستقل، وأكثر إتقانًا للمنهجية العلمية السليمة في إعداد البحوث العلمية كالقدرة على اختيار مشكلة بحثية جيدة وتحديد المنهج المناسب لها والاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات البحثية ذات الصلة بمشكلة البحث، وتحديد واختيار الأدوات والأساليب لجمع وتحليل البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة ...، وذلك مقارنة بطلاب الماجستير

الذين تكون المهارات والكفايات الأكاديمية الأساسية لديهم واللازمة لإجراء البحث العلمي لم تكتمل بعد، وما ينتج عنه من قصور في معرفة كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم على الوجه الدقيق لتغير طبيعة الدراسة ونوعية المهام الأكاديمية عما مرُّوا به في مرحلة البكالوريوس؛ الأمر الذي قد يتسبب لهم في حالة من القلق البحثي يفقدون معها الاستمتاع والتركيز فيصبح شغفهم بالبحث العلمي أقل انسجامًا مقارنة بطلاب الدكتوراه ذوي الخبرة السابقة في هذا المجال.

كما يمكن أيضًا تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الانتقالية التي تجعل معاون عضو هيئة التدريس بمرحلة الدكتوراه أكثر إدراكًا لطبيعة مهنته الأكاديمية بما تتضمنه من حقوق وواجبات، وكذلك أكثر حكمة في التعامل مع منتسبى كليته وخاصة أعضاء لجنة الإشراف، بالإضافة إلى ما يتاح لهم من فرص أوسع للاختلاط بزملاء من ذات التخصص أو من تخصصات مختلفة خصوصًا ممَنْ تبوؤا درجات علمية أعلى؛ ممَّا قد يعطيهم مساحة للاستفادة من خبراتهم المختلفة، فضلًا عن أنَّ معظمهم أيضًا في تلك المرحلة العمرية قد وصلوا لحالة من الاستقرار الأسري لتكوينهم أسر جديدة، الأمر الذي قد يجعلهم أكثر اتزانًا واستقرارًا نفسيًا ووعيًا بخططهم المستقبلية فيندفعون مقبلين على مهامهم البحثية بصورة شغفية متناغمة بدرجة قد تفوق مَنْ هم في مرحلة الماجستير الذين قد يمرون بحالة من الاستكشاف والتخبط وعدم الاستقرار، وقد تُفسر تلك النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه رويز ألفونسو وليون (Ruiz – Alfonso & Leon, 2016,174) بأنَّ حالة الشغف قد تأخذ المنحى الانسجامي لدى الفرد بمرور الوقت نظرًا لأنه بتقدمه في العمر يكون أكثر ميلًا لاستخدام العمليات الذاتية التكيفية؛ وعليه تكون عملية استيعاب النشاط الشغفي في هويته ذاتية مستقلة أكثر من كونها خاضعة للسيطرة.

بينما قد جاءت نتيجة **البعد الثاني (الشغف البحثي القهري)** تشير إلى وجود فرق غير دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المعيدين والمدرسين المساعدين في ذلك البعد، وهى تختلف جزئيًا مع نتائج دراستي (Marsh et al., 2013; Bouizegarene et al., 2018) واللاتي أكدتا على تأثير العمر الزمني في ذلك البعد حيث أسفرت نتائج

الدراسة الأولى على انخفاض الشغف القهري مع التقدم في العمر بينما توصلت نتائج الدراسة الثانية إلى زيادة الشغف القهري في حالة تقدم العمر، وأيضًا نتائج دراسة عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (2020) والتي أسفرت عن ارتفاع مستوى الشغف القهري لدى طلاب برنامج الدكتوراه مقارنة بالماجستير، **ويمكن تفسير** تلك النتيجة في ضوء تشابه الرغبة المرتفعة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة في سرعة الانتهاء من العمل البحثي لاستكمال متطلبات الترقية والحصول على مكانة مرموقة مع زيادة الدخل المادي وذلك في ظلِّ ما يواجهونه من معوقات وضغوط تفرضها طبيعة هذه المرحلة التعليمية، فهم أمام تحدٍ مستقبلي، ممَّا يجعلهم يبذلون جهودًا مضاعفة للنجاح في هذا التحدي من أجل تحقيق أهدافهم وخوفًا من تأخر ترقيتهم؛ الأمر الذي قد يجعلهم يتساوون بشكل عام في ذلك النمط من الشغف.

د – نتائج الفرض الرابع، ونصه: «توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعدى الشغف البحثى (الانسجامى، والقهرى) وأبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس».

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا فقد تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقاييس متغيرات الدراسة، ويوضح جدول (9) هذه الارتباطات.

جدول(9)

معاملات الارتباط بين بعدى الشغف البحثي وأبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية لدى عيِّنة البحث

المتغيرات	الشغف البحثي الانسجامي	الشغف البحثي القهري	الرفاهية الأكاديمية (الدرجة الكلية)
السعي الكمالي	0,493*	0,306 – *	0,425*
أهمية الكمال	0,420 – *	0,571*	0,448 – *
المعايير العالية للآخرين	0,070 –	0,114	0,124 –
القبول المشروط	0,844 – *	0,878*	0,829 – *
الشغف البحثي الانسجامي			0,833*

المتغيرات	الشغف البحثي الانسجامي	الشغف البحثي القهري	الرفاهية الأكاديمية (الدرجة الكلية)
الشغف البحثي القهري			0,796- *

*** قيم معاملات الارتباط الدالة عند مستوى (0,01).**

يتضح من جدول (9) ما يلى:

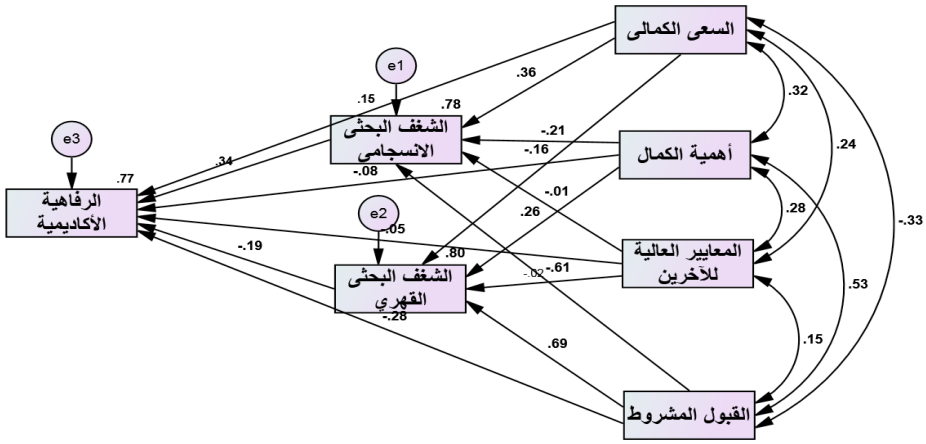
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين بعد (السعي الكمالي) من أبعاد الكمالية وكلٍّ من: الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، في حين وُجِدّتْ علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بينه وبين الشغف البحثي القهري.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين بعدى (أهمية الكمال، والقبول المشروط) من أبعاد الكمالية وكلٍّ من: الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، في حين وُجِدّتْ علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كلٍّ منهما والشغف البحثي القهري.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيا بين بعد (المعايير العالية للآخرين) من أبعاد الكمالية وكلٍّ من: الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيا بينه وبين الشغف البحثي القهري.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، بينما قد وُجِدّتْ علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الشغف البحثي القهري والرفاهية الأكاديمية.

ه – **نتائج الفرض الخامس، ونصه:** «يمكن التوصل إلى نموذج يوضح العلاقات السببية (التأثيرات) بين الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (كمتغير وسيط) وأبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع) لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس».

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة – في ضوء نتائج الفرض الرابع من هذا البحث وفى ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى إمكانية وجود علاقة بين متغيرات

البحث الحالي- ببناء نموذج سببي افتراضي للعلاقة بين أبعاد الكمالية (كمتغيرات مستقلة) والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع) والشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) كمتغير وسيط، كما في شكل (4) وللتحقق من مدى مطابقة هذا النموذج المقترح مع بيانات البحث الحالي، تَمَّ استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بواسطة برنامج Amos واعتمادًا على مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة، وكانت النَّتائج كما يلي:

1 . التأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية على الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري)، والتأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية والشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري) على الرفاهية الأكاديمية، والنَّتائج موضحة بالشكل (4)، ويوضح جدول (10)،(11)،(12) نتائج التحليل: قيم معاملات المسار ومستوى دلالتها الإحصائية (التطبيقية).



شكل (4) المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث، وقيم معاملات المسار

جدول(10)

الأوزان الانحدارية المعيارية (التأثيرات المباشرة) وغير المعيارية ودلالتها لأبعاد الكمالية (المتغيرات المستقلة) على الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (متغير وسيط) لدى عيِّنة البحث

المسار	نوع التأثير	قيمة التأثير		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غ.المعياري			
السعي الكمالي على الشغف البحثي الانسجامي	موجب مباشر	0,359	0,883	0,103	8,542	0,01
السعي الكمالي على الشغف البحثي القهري	سالب مباشر	0,157 –	0,428 –	0,110	3,910 –	0,01
أهمية الكمال على الشغف البحثي الانسجامي	سالب مباشر	0,207 –	0,696 –	0,154	4,506 –	0,01
أهمية الكمال على الشغف البحثي القهري	موجب مباشر	0,262	0,976	0,164	5,965	0,01
المعايير العالية للآخرين على الشغف البحثي الانسجامي	سالب مباشر	0,008 –	0,024 –	0,093	0,254 –	غير دال
المعايير العالية للآخرين على الشغف البحثي القهري	موجب مباشر	0,023	0,073	0,098	0,743	غير دال
القبول المشروط على الشغف البحثي الانسجامي	سالب مباشر	0,615 –	1,316 –	0,099	13,28 –	0,01
القبول المشروط على الشغف البحثي القهري	موجب مباشر	0,691	1,636	0,105	15,580	0,01

جدول(11)

الأوزان الانحدارية المعيارية (التأثيرات المباشرة) وغير المعيارية ودلالتها لأبعاد الكمالية (المتغيرات المستقلة) على الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع) لدى عيِّنة البحث

المسار	نوع التأثير	قيمة التأثير		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غ.المعياري			
السعي الكمالي على الرفاهية الأكاديمية	موجب مباشر	0,148	1,070	0,369	2,895	0,01
أهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية	سالب مباشر	0,085 –	0,842 –	0,523	1,608 –	غير دال
المعايير العالية للآخرين على الرفاهية الأكاديمية	سالب مباشر	0,050 –	0,418 –	0,283	1,478 –	غير دال
القبول المشروط على الرفاهية الأكاديمية	سالب مباشر	0,277 –	1,746 –	0,504	3,461 –	0,01

جدول(12)

الأوزان الانحدارية المعيارية (التأثيرات المباشرة) وغير المعيارية ودلالتها للشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (متغير وسيط) على الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع) لدى عيِّنة البحث

المسار	نوع التأثير	قيمة التأثير		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غ.المعياري			
الشغف البحثي الانسجامي على الرفاهية الأكاديمية	موجب مباشر	0,341	1,004	0,199	5,036	0,01
الشغف البحثي القهري على الرفاهية الأكاديمية	سالب مباشر	0,187 –	0,497 –	0,188	2,640 –	0,01

يتضح من شكل (4) وجدول (10)،(11)،(12) ما يلى:

- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيا للسعي الكمالي على كلٍّ من: الشغف البحثي الانسجامي، والرفاهية الأكاديمية.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيا للسعي الكمالي على الشغف البحثي القهري.

- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيا لبعدي أهمية الكمال، والقبول المشروط على الشغف البحثي القهري.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيا لبعدي أهمية الكمال، والقبول المشروط على الشغف البحثي الانسجامي.
- عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيا لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيا للقبول المشروط على الرفاهية الأكاديمية.
- عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للمعايير العالية للآخرين على كلٍّ من: الشغف البحثي (الانسجامي ، والقهري)، والرفاهية الأكاديمية.
- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيا للشغف البحثي الانسجامي على الرفاهية الأكاديمية.
- وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيا للشغف البحثي القهري على الرفاهية الأكاديمية.

2 . مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي السببي المفترض للعلاقات بين متغيرات البحث.

حقق النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث مؤشرات جودة مطابقة جيدة، وكانت مؤشرات النموذج (0 – 5) CMIN /DF=1,302، وGFI=0,998، وAGFI=0,955، وNFI 0,999=، وRFI=0,979، وIFI=1,00، وTLI 0,995=، وCFI=1,00، وRMSEA=0,036 ، ويُلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدي المثالي لقيمة المؤشر وتقترب من القيمة التي تحقق أفضل مطابقة للبيانات؛ ممَّا يدل على مطابقة النموذج المقترح (الافتراضي) الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

3 . معادلات المسار للتأثيرات الدالة إحصائيًا التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار.

يمكن صوغ معادلات المسار للتأثيرات الدالة إحصائيًا التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار والموضحة بالشكل (4)، والجداول (10)،(11)،(12) على النحو التالي:

الشغف البحثي الانسجامي = (0,359) السعي الكمالي – (0,207) أهمية الكمال – (0,615) القبول المشروط.

الشغف البحثي القهري = (– 0,157) السعي الكمالي + (0,262) أهمية الكمال + (0,691) القبول المشروط.

الرفاهية الأكاديمية = (0,148) السعي الكمالي – (0,277) القبول المشروط + (0,341) الشغف البحثي الانسجامي – (0,187) الشغف البحثي القهري.

4 . التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الكمالية على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري).

وللكشف عن هذه التأثيرات تَمَّ الكشف عما إذا كان الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يتوسط العلاقة بين أبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية، عن طريق إجراء تحليل التوسط؛ وذلك لتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين المتغيرات، وفحص مستوي دلالتها الإحصائية باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping، ويوضح جدول (13) نتائج تحليل التوسط لنموذج تحليل المسار النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي.

جدول (13)

نتائج تحليل التوسط لنموذج تحليل المسار النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غ.مباشر		مستوى الدلالة	حدود الثقة	
			المعياري Beta	اللامعيارى B		حد أدنى	حد اعلى
السعي الكمالي	الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري)	الرفاهية الأكاديمية	0,152	1,099	0,01	0,057	0,289
أهمية الكمال			– 0,120	– 1,184	0,01	– 0,224	– 0,028
المعايير العالية للآخرين			– 0,002	– 0,013	غير دال	– 0,034	0,053
القبول المشروط			– 0,339	– 2,134	0,01	– 0,523	– 0,139

يتضح من جدول (13) أنه طبقا لبيانات البحث الحالي:

- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) للسعي الكمالي على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري) قيمته

(0,152)، أي أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يحمل تأثيرا غير مباشرا دال إحصائيا للسعي الكمالي على الرفاهية الأكاديمية بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدى ثقة (0,057، 0,289)، وهذا يعنى أننا نثق بنسبة (٪99) أن التأثير غير المباشر للسعي الكمالي على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) قيمته تنحصر بين (0,057، 0,289).

- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري) قيمته (– 0,120)، أي أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يحمل تأثيرا غير مباشرا دال إحصائيا لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدى ثقة (– 0,224، – 0,028)، وهذا يعنى أننا نثق بنسبة (٪99) أن التأثير غير المباشر لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) قيمته تنحصر بين (– 0,224، – 0,028).
- لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعايير العالية للآخرين على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري).
- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) للقبول المشروط على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي ببعديه (الانسجامي، والقهري) قيمته (– 0,339)، أي أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يحمل تأثيرا غير مباشرا دال إحصائيا للقبول المشروط على الرفاهية الأكاديمية بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدى ثقة (– 0,523، – 0,139)، وهذا يعنى أننا نثق بنسبة (٪99) أن التأثير غير المباشر للقبول المشروط على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) قيمته تنحصر بين (– 0,523، – 0,139).

وإجمالا يتضح لنا من النَّتائج السابقة بجدول (11)، (13) ما يلى:

- قد جاءت المسارات دالة إحصائيا (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة دالة إحصائيا) لبعدي (السعي الكمالي، والقبول المشروط) على الرفاهية الأكاديمية، وذلك من

خلال التأثير المباشر، وأيضًا من خلال التأثير غير المباشر عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري)؛ ممَّا يؤكد أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يتوسط العلاقة بين كلٍّ من: السعي الكمالي، والقبول المشروط وبين الرفاهية الأكاديمية توسطا جزئيًا.

- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لبعد أهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية جدول (11)، في حين يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيا لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) جدول (13)؛ ممَّا يؤكد أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يتوسط العلاقة بين أهمية الكمال والرفاهية الأكاديمية توسطًا كليًا، وذلك وفقًا لما أشار إليه أوانج (Awang, 2012, 108, 115).
- لا يوجد تأثير مباشر أو غير مباشر دال إحصائيا للمعايير العالية للآخرين على الرفاهية الأكاديمية، ممَّا يؤكد حالة اللاوساطة، أي أن الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) لا يتوسط العلاقة بين المعايير العالية للآخرين والرفاهية الأكاديمية، وذلك وفقا لما أوضحه (Mackinnon, Cheang, & Pirlott, 2012, 317 – 318).

تفسير نتائج الفرضين الرابع والخامس:

فى ضوء ما سبق يمكن تفسير تلك النتائج من خلال ثلاث محاور كما يلى:

المحور الأول: نتائج التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية) على المتغيرات الوسيطة والتابعة:

1 . التأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية (المتغيرات المستقلة) على الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (المتغير الوسيط):

قد جاءت النَّتائج تشير إلى أن هناك **تأثير مباشر موجب للبعد الأول من أبعاد الكمالية (السعي الكمالي، يمثل البعد التكيفي أو الإيجابي للكمالية) (متغير مستقل) في الشغف البحثي الانسجامي (متغير وسيط)**، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (0,359) وهى قيمة دالة إحصائيا، وبحساب قيمة معامل الارتباط بينهما والتي بلغت (ر= 0,493، وهى أيضًا

دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ فإن ذلك يعنى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين السعي الكمالي والشغف البحثي الانسجامي، وبشكل عام تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة موجبة جوهرية بين الكمالية الموجهة ذاتيًا ونمط الشغف الانسجامي كنتائج دراسة كوران وزملائه (Curran et al., 2014)، وكذلك ما توصلت إليه أيضًا نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أشارت إلى وجود تأثير موجب للسعي الكمالي على الشغف الدراسي الانسجامي، وقد تكون هذه النتيجة منطقية ومتوقعة، حيث **يمكن تفسيرها** في ضوء أنَّ السعي الكمالي حيث الكفاح النشط من أجل التميز يُعد الشكل التكيفي والأكثر استقلالية للكمالية بصفة عامة، والكمالية الموجهة ذاتيًا بصفة خاصة فهو يتضمن عنصرًا إراديًا يتمتع خلاله الفرد بالقدرة على تقرير المصير من خلال حرية اختيار الأهداف التي تتوافق مع اهتماماته وقيمه (Campbell & Di Paula, 2002, 184,189)، الأمر الذى قد يساهم في نمو حالة من الشغف الانسجامي لديه تجاه النشاط الذى يرغبه حيث تعتمد تلك الحالة على توافر عنصر الاختيار الحر واتخاذ القرارات المستقلة، وذلك وفقًا لِمَا أشار إليه فاليراند (Vallerand, 2016 a, 193) بأنَّ هذا النمط من الشغف ينشأ من شعور داخلي متحكم فيه يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بشكل اختياري ودون ضغوط عليه، كما يتفق ذلك الأمر ضمنيًا مع ما أشار إليه فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016, 111) بأنَّ الطلاب ذوي السعي الكمالي يتمتعون بحالة من الشغف الدراسي الانسجامي فهم يقومون باستيعاب أنشطتهم الأكاديمية بشكل مستقل في الذات؛ ممَّا يجعلهم يشاركون تلك الأنشطة بحس انفتاحي مرن يدركون خلاله متى يكون مناسبًا لهم الانخراط فيها ومتى لا يكون ذلك مناسبًا، الأمر الذي يشعرهم بالانسجام عند أدائهم لمهامهم الأكاديمية ويفضى بهم لحالة من المشاعر الإيجابيَّة، كما يؤيد ذلك أيضًا ما ذكره بيلانجر وراتيل (Belanger & Ratelle, 2021, 2046) بأنَّ تميز الأفراد بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ الخيارات التي تناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم يُعد عاملًا مهمًا لتطوير الشغف الانسجامي لديهم.

هذا من جانب ومن جانب آخر يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء خصائص الأفراد الذين يتسمون بالسعي النشط نحو الكمال بما يتضمنه من محاولة التميز والإتقان حيث لديهم أهداف واضحة مستقرة لا تتغير بتغير المطالب والضغوط الخارجية، كما أنهم أكثر ميلًا لتحقيق أهدافهم دون اجترار لأى من الأفكار السلبية، وكذلك يتسمون بقوة الإرادة والحرص على الإنجاز المرتبط بالخطط الزمنية لأهداف مرتفعة ولكنها متناسبة مع إمكاناتهم الذاتية (Campbell & Di Paula, 2002, 189,193)، كما أنهم أيضًا أكثر اقتناعًا بما يحققونه من أهداف قادرين على التعديل بها (عفاف عبدالفادى دانيال،2019، 722) تلك الخصائص جميعها قد تكون عاملًا أساسيًا وممهدًا لظهور ميل قوى لدى هؤلاء الأفراد نحو الأنشطة التي يجدونها مهمة فيبذلون فيها الوقت والجهد ويمارسونها بحرية ودون ضغط.

أما بالنسبة للنتيجة التي تشير إلى **وجود تأثير مباشر سالب لبعد السعي الكمالي (المتغير مستقل) في الشغف البحثي القهري (المتغير الوسيط)**، حيث بلغت قيمة معامل التأثير(– 0,157) وهى قيمة دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= – 0,306، وهى أيضًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يعنى أنَّ هناك علاقة ارتباطية سالبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين السعي الكمالي والشغف البحثي القهري؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتيجة البعد السابق حيث التأثير الموجب للسعي الكمالي (باعتباره مكون إرادي) على الشغف البحثي الانسجامي لذلك قد يصاحب ذلك بالتبعية انخفاضًا في مستوى الشغف البحثي القهري، كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء خصائص مكون السعي الكمالي حيث كفاح الفرد من أجل التميز والإتقان دون التأثر بالوقوع تحت وطأة الضغوط الخارجية أو الداخلية؛ الأمر الذى قد يخفض من مستوى الشغف القهري والذي يُعد التأثر بالضغوط عاملًا أساسيًا في ظهوره، وما تؤكده أيضًا نتائج دراسة تاسيل وفليت (Tassel & Flet, 2007) من أن غياب الاستقلال وتقرير المصير يُعد من المنبئات الأساسية لنشأته وتطوره.

أما عن وجود **تأثير مباشر موجب للبعد الثاني من أبعاد الكمالية (أهمية الكمال) (متغير مستقل) في الشغف البحثي القهري (متغير وسيط)**، حيث بلغت قيمة معامل

التأثير (0,262) وهى قيمة دالة إحصائيا، وبحساب قيمة معامل الارتباط بينهما والتي بلغت (ر=0,571، وهى أيضًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ فإنَّ ذلك يعنى أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين الشعور بأهمية الكمال والشغف البحثي القهري، وتتسق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أسفرت عن وجود تأثير موجب لأهمية الكمال على الشغف الدراسي القهري، وقد تبدو تلك النتيجة منطقية ومتوقعة، حيث يمكن تفسيرها في ضوء أنَّ الأفراد الذين يؤمنون بضرورة الكمالية ولا يدركون أنَّ النقص وارتكاب الأخطاء جزء حقيقي من حياة الإنسان غالبًا ما يكونون في حالة مقارنة مستمرة بين الذات الحقيقية والمثالية؛ الأمر الذى قد يدخلهم في حالة من الشك الدائم وعدم الثقة في إمكاناتهم وقدراتهم، وبالتالي حينما تسيطر مثل هذه الحالة (السمات) على شخص ما فإنه قد يتولد لديه ميلًا قهريًا وإصرارًا مفرطًا لممارسة النشاط الذى يرى فيه ذاته وقيمته رغبة منه في الوفاء بمعايير الأداء العالية وتحقيقًا للمثالية والتي غالبًا ما يصعب عليه الوصول إليها فيندفع إلى مزيد من المحاولات بشكل قد يجعل هذا النشاط الشغفى يأخذ حيزًا غير مناسب من هويته فيصبح مسيطرا عليه متحكمًا فيه طاغيًا على بقية أدواره بصورة قد تكون متلازمة بحالة قهرية من جلد ولوم الذات.

ذلك من ناحية ومن ناحية أخرى يمكن إرجاع تلك النتيجة أيضًا إلى أنه غالبا ما يتصف الأفراد الذين يتملكهم شعورًا داخليًا بضرورة الحرص على الكمالية بنمط تفكير صارم ومتعصب كأن يسيطر عليهم فكرة أنَّ قيمتهم الذاتية تتوقف على تحقيق المعايير العالية من الأداء، وكذلك فكرة أنَّ كونهم أقل من المثالية يجعل حياتهم بلا قيمة وغيرها من الأفكار والمعتقدات التي قد تعكس إدراكهم المتطرف للأشياء وافتقارهم للوسطية؛ الأمر الذي يمثل ضغطًا داخليًا عليهم ويجعلهم يعيشون في حالة من الدافع المستمر ضد الفشل أو التهديد بالفشل، وذلك ما قد يدفعهم للإسراف في الفعل ببذل جهودًا مضاعفة وقضاء أوقات أطول في مهامهم الشغفية والمتمثلة هنا في العمل البحثي مع تفضيل حرمان الذات من المتع الحياتية الأخرى حتى الانتهاء من مهمتهم البحثية والتي غالبًا بمجرد أن ينتهوا منها لا يفرحوا كثيرًا وإنما يتجهوا

ناحية هدف بحثي آخر واقعين تحت وطأة دائرة مفرغة من الشغف البحثي القهري، والذي أشار فاليراند (Vallerand, 2016a, 193) إلى أنَّه يصدر من شعور داخلي غير متحكم فيه يتمثل في وجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة نشاطه الشغفى وإهماله لأنشطة حياته الأخرى ذات الأهمية.

كما يمكن أيضًا تفسير نتيجة **وجود تأثير مباشر سالب لأهمية الكمال (متغير مستقل) في الشغف البحثي الانسجامي (متغير وسيط)**، حيث كانت قيمة معامل التأثير (– 0,207) وهى قيمة دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= – 0,42، وهى أيضًا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ أي أن هناك علاقة ارتباطية سالبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين الشعور بأهمية الكمال والشغف البحثي الانسجامي، وذلك في ضوء نتيجة البعد السابق حيث التأثير الموجب لأهمية الكمال على الشغف البحثي القهري لذلك قد يصاحب ذلك بالتبعية انخفاضًا في الشغف البحثي الانسجامي، وكذلك نظرًا لأن اتسام هؤلاء الأفراد من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالشعور بالخوف من عدم القدرة على الوصول إلى مستوى الكمالية الذى يرونه ضروريًا لمستقبلهم الأكاديمي قد يجعلهم يحجمون عن تعلم ما هو جديد خوفًا من ارتكابهم للأخطاء وتعرضهم للمواقف المحرجة؛ الأمر الذى قد يؤثر سلبًا على مستوى شغفهم البحثي الانسجامي والذي يعتمد بشكل أساسي على تبني السلوك الاستكشافي واكتساب الأفكار الجديدة وتحليلها وفهمها وكذلك ربطها بالمعارف السابقة.

على الجانب الاخر، قد أظهرت نتائج تحليل المسار أيضاً عدم وجود تأثير دال إحصائياً للبعد الثالث من أبعاد الكمالية (المعايير العالية للآخرين) (متغير مستقل) في كلٍّ من: الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) (متغير وسيط)؛ حيث بلغت قيمتي معامل التأثير على التوالي (– 0,008)،(0,023)، وهى قيم غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين ذلك البعد وكلٍّ من بعدى الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) على التوالي (– 0,07)،(0,114) وهى أيضا قيم غير دالة إحصائيا، وتتفق تلك النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Val-

lerand, 2016) والتي أسفرت عن عدم وجود ارتباط دال بين المعايير العالية للآخرين ونمطي الشغف الدراسى (الانسجامي، والقهري)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنَّ مجرد كون الآخرين لديهم معايير عالية قد لا يكون أمرًا كافيًا لتطوير ميل قوى لدى الأفراد نحو نشاط يمثل أهمية وقيمة بالنسبة لهم يستثمرون فيه قدر كبير من أوقاتهم وطاقتهم.

هذا، ويمكن إرجاع **وجود تأثير مباشر موجب للبعد الرابع من أبعاد الكمالية (القبول المشروط) (متغير مستقل) في الشغف البحثي القهري (متغير وسيط)**، حيث كانت قيمة معامل التأثير (0,691) وهى دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= 0,878، وهى أيضًا دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يشير لوجود علاقة ارتباطية موجبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين القبول المشروط والشغف البحثي القهري إلى أنَّ معاوني أعضاء هيئة التدريس الذين يعانون الكمالية الموصوفة اجتماعيا والتي تتركز في تحمل عبء الوصول إلى الكمال من أجل الشعور بقبول الآخرين، وتبنى تقدير الذات بناءً على آراء المحيطين، والإيمان بأنَّ تحقيق المعايير العالية هو السبيل الوحيد للحصول على حب ورضا الأفراد المهمين، وكذلك انتظار التقييم الإيجابي الخارجي والحصول على المكافأت، مثل هذه الحالة قد تكون نواة لظهور حالة الشغف القهري خاصة في مجال البحث العلمي لدى هؤلاء الأفراد، حيث قد يندفعوا إلى تكريس الوقت والجهد في أداء مهامهم البحثية بدرجة قد تطغى على باقي جوانب حياتهم من أجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي، وكذلك قد يحرك سلوكهم الاعتقاد بأنَّ قبول المرء من قبل الآخرين مرهون بالأداء المرتفع ذلك الاعتقاد الذى هو عنوان المعاناة من القبول المشروط والعامل الأساسي وراء نشأة وظهور الشغف بصورته القهرية، ويدعم ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة كوران وزملائه (Curran et al., 2014) والتي أسفرت عن الدور المهم للكمالية الموصوفة اجتماعيًا في التنبؤ بحالة الشغف القهري، كما تتفق أيضًا تلك النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أكدت على وجود تأثير موجب للقبول المشروط على الشغف الدراسي القهري.

أما عن نتيجة **وجود تأثير مباشر سالب لبعد القبول المشروط (متغير مستقل) في الشغف البحثي الانسجامي (متغير وسيط)**، حيث كانت قيمة معامل التأثير (– 0,615) وهى دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= – 0,844، وهى أيضًا دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يشير لوجود علاقة ارتباطية سالبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين القبول المشروط والشغف البحثي الانسجامي. فإن تلك النتيجة قد تبدو منطقية، حيث يمكن تفسيرها في ضوء نتيجة البعد السابق والتي أشارت لوجود تأثير موجب للقبول المشروط على الشغف البحثي القهري لدى أفراد العينة؛ الأمر الذي قد يؤثر بدوره على انخفاض مستوى الشغف البحثي الانسجامي لديهم، كما أنَّه بالنَّظر لطبيعة الكمالية في حالتها السلبية والتي تظهر هنا في بعد القبول المشروط فإنها قد تدفع الفرد إلى الشعور بالتوتر والإحباط ولوم الذات حيث الإحساس بعدم الرضا عن الأداء والشعور بالذنب والخوف من التعرَّض للرفض؛ ممَّا قد يترتب عليه انخفاض في مستوى الطاقة النفسية والاتجاه نحو ممارسة الأنشطة البحثية دون رغبة أو الشعور بالمتعة والانسجام.

ذلك من جانب ومن جانب آخر يمكن عزو تلك النتيجة أيضًا إلى أنَّ اعتقاد الأفراد وإيمانهم بأنَّ قبول الآخرين مشروط بتحقيق الأداء العالي، قد يعوقهم عن السعي النشط لتحقيق مستوى الأداء المتميز، وذلك ما أشار إليه كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002, 185)، وتَمَّ التوصل إليه من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الحالية لمتغيري القبول المشروط والسعي الكمالي والذي بلغ قيمته (ر= – 0,329، وهى قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة (0,01))؛ الأمر الذي قد يؤثر بدوره بشكل واضح وبصورة سالبة على مستوى الشغف الانسجامي لدى هؤلاء الأفراد، حيث أكدت نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) على وجود تأثير سالب للقبول المشروط على الشغف الدراسي الانسجامي وكذلك تأثير موجب للسعي الكمالي على ذات النوع من الشغف.

2 . التأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية (المتغيرات المستقلة)على الرفاهية الأكاديمية (المتغير التابع):

قد أظهرت النَّتائج وجود تأثير مباشر موجب لبعد السعي الكمالي (متغير مستقل) في الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع)، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (0,148) وهى قيمة دالة إحصائيًا، وبحساب قيمة معامل الارتباط بينهما والتي بلغت (ر= 0,425، دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يعني أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين السعي الكمالي والرفاهية الأكاديمية، وقد ترجع تلك النتيجة إلى أنَّ السعي من أجل الكمال من خلال تحقيق التميز والإتقان قد يمثل أحد عوامل الشخصية المعززة للشعور بالرفاهية الأكاديمية، حيث أوضح كلٌّ من (أمال عبدالسميع مليجى باظه، 1996، 305؛ عفاف عبد الفادي دانيال،2019، 722) أنَّ ذلك السعي الواقعي والنشط يُعد الشكل التكيفي والإيجابي للكمالية فهو ينطوي على وضع معايير عالية متسقة مع قدرات الفرد، كما يعتبر مكونًا لمستوى الطموح ودافعًا لكلٍّ من الإنجاز والأداء وكذلك حافزًا للنزعات الإنسانية.

هذا، وقد تُفسر تلك النتيجة أيضًا في ضوء خصائص أفراد هذا النمط الكمالي حيث القلق المنخفض بشأن الرفض، وتقدير الذات المرتفع، والاعتقاد في القدرات الشخصية، وإمكانية تحديد الأهداف الذاتية، ووضع الخطط المستقبلية، وكذلك السعي النشط وراء الهدف والمواجهة الإيجابيَّة للضغوط، فضلًا عن التَّفاعل الإيجابي مع الآخرين (Campbell & Di Paula, 2002, 196؛ السيد كامل الشربينى منصور، 2012، 61)، تلك الخصائص التي تُعدُّ جميعها دعائم وركائز أساسية قد تعمل على منح الأفراد قدرة أكبر على الشعور بالرفاهية الأكاديمية، ويعضد ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة ستوبير وتشايلدز (Stoeber & Childs, 2010) والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين السعي الكمالي وظهور مؤشرات الرفاهية الذاتية.

وعلى جانب آخر، قد أظهرت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثير دال إحصائيا لبعد المعايير العالية للآخرين (متغير مستقل) في الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع)؛ حيث بلغت

قيمة معامل التأثير (– 0,05)، وهى قيمة غير دالة إحصائيًا، كما بلغت أيضًا قيمة معامل الارتباط بينهما (– 0,124) وهى أيضا قيمة غير دالة إحصائيا؛ الأمر الذى يشير إلى أنَّ المعايير العالية للآخرين قد يكون عاملًا غير مهم في التأثير على الرفاهية الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة استيعاب تلك المعايير من قبل الأفراد فقد يقبلون توقعات الآخرين العالية ويتخذونها كمعايير ذاتية مناسبة وتارة أخرى قد يرفضونها حيث قد يستاؤون من أولئك الذين يضعون تلك المعايير المرتفعة لهم؛ ويتفق ذلك جزئيًا مع نتائج دراسة كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002) والتي أكدت على وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين المعايير العالية للآخرين وكلٍّ من: تقدير الذات والتأثير الموجب والسالب وعدم استقرار الهدف وهى من السمات التي قد تعكس حالة الرفاهية، وكذلك نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أسفرت عن عدم وجود تأثير دال لذلك البعد على التوافق الأكاديمي.

هذا، وقد بينت النَّتائج أيضًا **وجود تأثير مباشر سالب للقبول المشروط (المتغير مستقل) في الرفاهية الأكاديمية (المتغير تابع)**، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (– 0,277) وهى قيمة دالة إحصائيًا، وبحساب قيمة معامل الارتباط بينهما والتي بلغت (ر= – 0,829، وهى أيضًا قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يعني أنَّ هناك علاقة ارتباطية سالبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين القبول المشروط والرفاهية الأكاديمية. فإنَّ تلك النتيجة قد تبدو منطقية، حيث يمكن تفسيرها في ضوء أنَّ معتقدات معاوني أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالقبول المشروط قد تجعلهم يتبنون أهداف أكاديمية لا يشعرون بها بل يختارونها خصيصًا للحصول على الموافقة والقبول، كما قد تدفعهم أيضًا للانخراط في حالة من الاجترار المفرط للأفكار غير السوية والتي غالبًا ما يفقدون معها الشعور بالكفاءة والمتعة في تحقيق أهدافهم مفتقرين للتركيز وللحيوية والنشاط وكذلك للعلاقات الإيجابيَّة؛ ذلك الأمر الذي يُعد مؤشرا لانخفاض الرفاهية الأكاديمية، وتُدعِّم تلك النتيجة نتائج دراسة كامبل ودي باولا (Campbell & Di Paula, 2002) والتي أكدت على وجود ارتباط سالب جوهري بين

المعتقدات المتعلقة بالقبول المشروط واختيار الأفراد لأهدافهم بأنفسهم و شعورهم بالكفاءة والفاعلية الذاتية، كما تتفق أيضًا جزئيًا مع نتائج دراسة ستويبر وتشايلدز (Stoe-ber & Childs, 2010) والتي أسفرت عن وجود ارتباط سالب بين القبول المشروط ومؤشرات الرفاهية الذاتية.

المحور الثاني: نتائج تأثير المتغير الوسيط على التابع:

بالنسبة لوجود تأثير مباشر موجب للشغف البحثي الانسجامي (متغير وسيط) في الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع)، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (0,341) وهى قيمة دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= 0,833، وهى أيضًا دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يعني أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين الشغف البحثي الانسجامي والرفاهية الأكاديمية، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء التأثيرات المفيدة والنَّتائج السلوكية الإيجابيَّة لحالة الشغف الانسجامي بصفة عامة وفى مجال البحث العلمي بصفة خاصة، وذلك على الجانب الأكاديمي لمعاون عضو هيئة التدريس؛ فحبه وحماسه للبحث العلمي لما يمثله من مغزى وقيمة عالية بالنسبة له واستثماره بشكل كبير في دراسته العليا وتميزه بالمرونة من حيث مشاركته وممارسته لمهامه البحثية الشغفية بحرية وبشكل اختياري دون أي ضغط؛ قد يساهم في اكتسابه لخبرات ومهارات جديدة تتيح له فرصة الاندماج في علاقات اجتماعية إيجابية وصحية داخل بيئته الجامعية واكتشاف جوانب إيجابية في ذاته خاصة الأكاديمية مولدًا لديه إيمانًا داخليًا في كفاءتها، كما قد يدفعه أيضًا للانخراط والانهماك بحيوية وتركيز في أداء أنشطته التعليمية بحثًا عن الإتقان والتميز ومستمتعًا بها بانسجام وتوافق مع باقي مجالات الحياة الأخرى؛ الأمر الذى من شأنه زيادة الإحساس بالرفاهية الأكاديمية لديه. ويؤيد ذلك ما أشار إليه فتحي عبد الرحمن الضبع (2021، 102) بأنَّ الشغف الانسجامي في السياق التعليمي يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابيَّة حيث يُعد من الأمور المهمة التي قد تخلق الدافع أمام الطلاب للاستمرار في التعلم والبحث عن المعلومات وتوظيفها، كما أنَّه وفقًا لنتائج

دراستي (Stoeber et al., 2011; Bélanger & Ratelle, 2021) فإنه يؤثر إيجابيا في شعور الطلاب بالرضا والكفاءة والحيوية والتفاني والاستغراق أو الانهماك، وكذلك المستوى المنخفض من الإرهاق وذلك في المجال الأكاديمي.

كما قد تُفسر تلك النتيجة أيضًا في ضوء خصائص الأفراد ذوي الشغف البحثي الانسجامي فهم لديهم هدف رئيسي يتمثل في تحسين مهاراتهم بغض النظر عن المقارنات الاجتماعيَّة؛ الأمر الذى يجعلهم ينخرطون في سلوكيات الممارسة البحثية المدروسة والمستدامة لتحسين الذات دون التأثر بأي ضغوط، كما أن هؤلاء الأفراد أيضًا يسمحون لأنفسهم باستكشاف أنشطة أخرى في حياتهم العامة والأكاديمية غير تلك المتعلقة بمهامهم البحثية؛ ممَّا يجنبهم المعاناة من المشاعر السلبية كالذنب والغضب عند إعاقة ممارستهم لتلك المهام لأى سبب ما؛ تلك الأمور كلها قد تجعلهم أكثر تكيفًا بل وتسهم بشكل مباشر في إحساسهم بالرفاهية الأكاديمية.

كما أنه من جانب آخر حيث إنَّ للشغف الانسجامي دور مهم في تطور المشاعر الإيجابيَّة أثناء وبعد ممارسة النشاط وفقًا لما أسفرت عنه نتائج دراسة فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003)، وفى ضوء نظرية التوسيع والبناء – The broaden and – build theory والتي أشارت إلى أنَّ المشاعر الإيجابيَّة، مثل: الفرح والاهتمام والرضا والفخر والحب تعمل على توسيع أنماط التفكير المعتادة لدى الأفراد وبناء مواردهم الشخصية طويلة الأمد من خلال خلق الرغبة في استكشاف وتصور الإنجازات المستقبلية ومنْ ثَمَّ الشعور بالرفاهية الذاتية (Fredrickson, 2001, 218 ;Yukhy-menko – Lescroart, 2021,10)؛ لذا قد تؤثر خبرة الشغف الانسجامي في مجال البحث العلمي على توسيع نطاق ذخيرة التفكير العلمي للباحثين وكذلك تطويرهم للعمليات الذاتية القابلة للتكيف وصولًا بهم لحالة من الرفاهية بوجه عام وخاصة في المجال الأكاديمي.

أما بالنسبة لوجود تأثير مباشر سالب للشغف البحثي القهري (متغير وسيط) في الرفاهية الأكاديمية (متغير تابع)، فقد كانت قيمة معامل التأثير (– 0,187) وهى قيمة دالة

إحصائيًا، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر= – 0,796، وهى أيضًا دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0,01)، كما هو موضح بجدول (9))؛ ممَّا يشير لوجود علاقة ارتباطية سالبة قد ارتقت إلى مرتبة السببية بين الشغف البحثي القهري والرفاهية الأكاديمية لدى عيِّنة البحث. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء خبرة المعاناة التي يعايشها هؤلاء الأفراد من معاوني أعضاء هيئة التدريس ذوي الشغف البحثي القهري، فقد يعانون ضغطًا داخليًا مرتبط بحاجتهم لمقارنة أنُفسهم بالآخرين أو برغبتهم في القيام بعمل أفضل من زملائهم بذات التخصص أو لتجنب القيام بما هو أسوأ ممَّا يفعلون والذي غالبًا ما يقودهم إلى أفكار غير مقبولة تتحكم بهم وتجعلهم يشعرون بذواتهم كعبيد لموضوع شغفهم مجبرين أنُفسهم على أداء مهامهم البحثية والاستمرار فيها بدرجة قد تصل لحد الإفراط؛ الأمر الذى قد يجعل طريقهم للأداء الأمثل أكثر صعوبة وأقل سعادة ومتعة فقد لا يتمكنون من متابعة مهامهم، بل ويفقدون القدرة على التركيز بها فضلا عما قد ينتابهم من مشاعر سلبية كالضيق والملل وكذلك الشعور بالصراع والذنب، وما قد يدخلهم في حالة من الصراعات العلائقية والتي غالبًا ما تحكمها التنافسية الزائدة، وصولًا لمستويات منخفضة من الرفاهية الأكاديمية.

هذا، ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على دور الشغف القهري في معاناة المتعلمين من الشعور بالإرهاق الأكاديمي وانخفاض إحساسهم بالرضا والاندماج الدراسي حيث افتقاد الحيوية والتركيز وضعف الانهماك في أداء المهام، وذلك كما بنتائج دراسة كلٍّ من (رياض سليمان السيد طه، 2020؛Belanger & Ratelle, 2021)؛ تلك النَّتائج والآثار السلبية التي تُعدُّ جميعها عنوانا ومؤشرا لانخفاض الرفاهية الأكاديمية لدى هؤلاء الأفراد.

المحور الثالث: نتائج تأثيرات المتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية) في المتغير التابع (الرفاهية الأكاديمية)، وتوسط الشغف البحثي هذا التأثير

بمراجعة نتائج التأثيرات غير المباشرة بين السعي الكمالي والرفاهية الأكاديمية **اتضح أنَّ الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يتوسط العلاقة بين السعي الكمالي والرفاهية**

الأكاديمية توسطًا جزئيًا، حيث تشير النَّتائج لوجود تأثير مباشر دال من المتغير المستقل (السعي الكمالي) في المتغير التابع (الرفاهية الأكاديمية)، وكذلك وجود تأثير غير مباشر دال من المتغير المستقل في التابع من خلال الوسيط، وبالتالي يكون التوسط جزئيًا، أي أنَّ الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يفسر جزئيًا تأثير السعي الكمالي في الرفاهية الأكاديمية، وتُدعِّم تلك النتيجة نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أظهرت التوسط الجزئي للشغف الدراسي الانسجامي في العلاقة بين متغيري السعي الكمالي (الجانب التكيفي للكمالية الموجهة ذاتيًا) والتوافق الأكاديمي، كما تتفق أيضًا بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة تشانغ وزملائه (Chang et al., 2016) والتي أكدت على أنَّ الدافعيَّة الداخلية تتوسط جزئيًا العلاقة بين النمط الإيجابي للكمالية الموجهة ذاتيًا والإرهاق الأكاديمي والذي يعد أحد المؤشرات قريبة الصلة بأبعاد الرفاهية الأكاديمية موضع الدراسة، هذا، ويمكن تفسيرها في ضوء ما توصل إليه فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016,111) بأنَّ السبب الرئيسي الذي يكمن وراء ارتباط السعي الكمالي بالنَّتائج الأكاديمية الإيجابيَّة هو أنَّه قد يولد حالة من الشغف؛ فالطلاب الذين يسعون بنشاط من أجل التميز يكونون مدفوعين بطموح ينبع من ذواتهم يجعلهم شغوفين بدراستهم مدمجين ذلك الشغف بشكل مستقل في هويتهم وبصورة منسجمة مع باقي جوانب حياتهم الأخرى كالعمل أو الأسرة أو الأصدقاء؛ الأمر الذي غالبًا ما يؤدي بهم إلى مستويات مرتفعة من التكيف والتوافق خاصة في المجال الأكاديمي.

ومن زاوية أخرى، أشارت النَّتائج أيضًا إلى **توسط الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) العلاقة بين أهمية الكمال والرفاهية الأكاديمية توسطًا كليًا**، وقد تَمَّ الاستدلال على ذلك من عدم وجود تأثير مباشر لأهمية الكمال على الرفاهية الأكاديمية، مع وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا بين المتغيرين من خلال الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري)، أي أنَّ ارتفاع أهمية الكمال يقلل من الرفاهية الأكاديمية على نحو غير مباشر من خلال رفع الشغف البحثي القهري وخفض الشغف البحثي الانسجامي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنَّ وضع المعايير الشخصية العالية والاهتمام بها قد يؤدي إلى نتائج

ومخرجات أكاديمية سلبية، وذلك عندما تكون تلبية هذه المعايير شرطًا ضروريًا لدى الطالب لشعوره بالكفاءة والقيمة الذاتية (DiBartolo, Frost, Change, LaSota, & Grills, 2004, 241)، فمثل تلك الحالة تجعله يسعي للكمالية بطريقة دفاعية تؤدي به إلى حالة من الشغف القهري تستحوذ على هويته بصورة يفقد معها القدرة على الشعور بالتكيف خاصة في المجال الأكاديمي مصحوبًا بنتائج تعليمية غير مرغوبة وانخفاض في مستوى الأداء الدراسي والشعور بالإرهاق والتأثير السلبى (Verner – Filion & Val-lerand, 2016, 111)؛ الأمر الذى هو عنوانًا للرفاهية الأكاديمية المنخفضة.

وعن **نتيجة عدم توسط الشغف البحثي (الانسجامي والقهري) العلاقة بين المعايير العالية للآخرين والرفاهية الأكاديمية** حيث عدم وجود تأثير مباشر أو غير مباشر من المتغير المستقل (المعايير العالية للآخرين) في المتغير التابع (الرفاهية الأكاديمية)، فإنها تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أكدت على عدم توسط الشغف الدراسي في العلاقة بين المعايير العالية للآخرين والتوافق الأكاديمي، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء غياب وجود تأثير للمعاير العالية للآخرين في الشغف البحثي (الانسجامي ، والقهري) (كما هو موضح بجدول (10))، وكذلك غياب تأثيره على الرفاهية الأكاديمية (كما بجدول (11)).

هذا، وقد أظهرت النَّتائج أيضًا **توسط الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) العلاقة بين القبول المشروط والرفاهية الأكاديمية توسطًا جزئيًا**؛ وقد تَمَّ الاستدلال على ذلك من وجود تأثير مباشر دال من المتغير المستقل (القبول المشروط) في المتغير التابع (الرفاهية الأكاديمية)، وكذلك وجود تأثير غير مباشر دال للمتغير المستقل على التابع في وجود الوسيط، وعليه يكون هذا التوسط جزئيًا، أي أنَّ الشغف البحثي (الانسجامي، والقهري) يفسر جزئيًا تأثير القبول المشروط في الرفاهية الأكاديمية، وتُدعِّم هذه النتيجة نتائج دراسة فيرنر فيليون وفاليراند (Verner – Filion & Vallerand, 2016) والتي أسفرت عن توسط الشغف (الانسجامي، والقهري) جزئيا العلاقة بين القبول المشروط والتوافق الأكاديمي، كما تتفق أيضًا بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة تشانغ وزملائه (Chang et al., 2016) والتي أكدت على أنَّ الدافعيَّة الخارجية تتوسط كليًا العلاقة

بين الكمالية المكتسبة اجتماعيًا (النمط السلبي للكمالية) والإرهاق الأكاديمي والذي يعد أحد المؤشرات قريبة الصلة بأبعاد الرفاهية الأكاديمية موضع الدراسة، هذا، ويمكن إعزاء هذا الدور الوسيط من خلال النظر إلى أنَّ اعتقاد معاوني أعضاء هيئة التدريس في القبول المشروط حيث انشغالهم بالالتزام الصارم بالمتطلبات والمعايير العالية للحصول على رضا واستحسان الآخرين قد يؤثر على شعورهم بالانسجام أثناء أداء مهامهم البحثية، بل وقد يدفعهم إلى المغالاة بصورة قهرية في الوصول للمستويات العليا؛ الأمر الذى قد يرفع من احتمالية شعورهم بخبرة الإجهاد الأكاديمي بشكل ربَّما يؤدى لانخفاض مؤشرات الرفاهية الأكاديمية لديهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث أمكن صياغة بعض التوصيات كما يلي:

1. عقد ندوات وورش عمل تثقيفية تنمى وعي معاوني أعضاء هيئة التدريس بأهمية التمتع بالشغف الانسجامي في مجال إعداد البحوث العلمية وتزويدهم بالأساليب الصحيحة لكيفية تحقيق التوازن بين أداء مهامهم البحثية وجوانب حياتهم الأخرى.
2. تقديم خدمات إرشادية تركز على خفض ما لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس مرتفعي الشغف البحثي القهري من كمالية غير تكيفية، نظرًا للتأثير الدال للأبعاد غير التكيفية للكمالية الموجهة ذاتيًا والمكتسبة اجتماعيًا على ظهور ذلك النمط من الشغف، وذلك وفقًا للنتائج الحالية.
3. تصميم برامج إرشادية وقائية علاجية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس وبخاصة الذكور من فئة المعيدين – باعتبارهم الأكثر معاناة من انخفاض الشغف البحثي الانسجامى كما ثبت بالنَّتائج الحالية – تركز على تنمية ذلك النمط الشغفى لديهم.
4. إجراء دراسات لإعداد وتقديم برامج إرشادية تركز على خفض الشغف البحثي القهرى لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس لتحسين مستوى رفاهيتهم الأكاديمية، حيث تأثر وارتباط الرفاهية الأكاديمية سلبيا بذلك النمط القهرى من الشغف كما ثبت بنتائج البحث الحالي.

5. نظرا لما توصلت إليه النَّتائج الحالية من حيث التوسط الكلى والجزئي للشغف البحثي (الانسجامي والقهري) للعلاقة بين أبعاد الكمالية والرفاهية الأكاديمية؛ يمكن التوصية بضرورة عقد ندوات إرشادية لتوعية معاوني أعضاء هيئة التدريس بأهمية السعي الكمالي الواقعي والمرن لأهدافهم الأكاديمية لوقايتهم من الوقوع تحت وطأة الشغف القهري بمهامهم البحثية وزيادة الصورة الانسجامية وصولا بهم لمرحلة من الرفاهية الأكاديمية.

البحوث المقترحة:

بناءً على ما سبق يمكن اقتراح بعض البحوث التالية:

1. دعم الاستقلالية كمنبئ بالشغف البحثي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
2. الشغف البحثي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
3. اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الشغف البحثي والرفاهية الأكاديمية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
4. النموذج السببى للعلاقة بين الشغف البحثي والكمالية والاندماج الأكاديمي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.
5. فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في تنمية الشغف البحثي الانسجامي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

- آمال عبدالسميع مليجى باظه (1996). الكمالية العصابية والكمالية السوية. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 6(3)، 305 – 311.
- أماني عبدالتواب صالح حسن، ومنال على محمد الخولى (2020). نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، 4(44)، 257 – 348.
- أمجد كاظم فارس(2021). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، 1(30)، 428 – 452.
- أمحمد بوزيان تيغزة (2012). التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدى مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL، الأردن: دار المسيرة.
- بشرى إسماعيل أحمد أرنوط (2017). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (50)، 1 – 47.
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافى (1993). معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحميدي بن محمد الضيدان (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.

- رياض سليمان السيد طه (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (44)، 291 – 372.
- سهام على عبدالغفار عليوة (2019). حرية الإرادة والحس الفكاهى والعفو كمنبئات بالرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 29(4)، 21 – 78.
- سهام محمد عبد الفتاح خليفة (2021). الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بسمة ما وراء المزاج لدى طالبات الجامعات. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 22(6)، 166 – 193.
- السيد كامل الشربينى منصور (2012). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 77، 51 – 130.
- شيماء سيد سليمان (2022). أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية كمنبئات بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديميًا بكلية التربية بقنا. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 93، 1215 – 1317.
- عبد المنعم الحفنى (1994). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ط.4). القاهرة: مكتبة مدبولى.
- عبد الناصر الجراح، وفيصل الربيع (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك ، 16(4)، 519 – 539.
- عفاف عبد الفادى دانيال (2019). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الكمالية ودافعية الإنجاز والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 4(18)، 659 – 740.

- فتحي عبد الرحمن الضبع (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.
- كمال دسوقي (1990). ذخيرة علم النفس. الجزء الثاني، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- يوسف محمد شلبي، وسام حميدي القصبي، وصالحة أحمد حسن أمحديش (2020). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 74، 801 – 845.
- Achter, J., & Lubinski, D. (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 600 - 624). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ashby, J., Noble, C., & Gnilka, P. (2012). Multidimensional perfectionism, depression, and satisfaction with life: Differences among perfectionists and tests of a stress - mediation model. Journal of College Counseling, 15, 130–143.
- Ashby, J., & Pak Bruner, L. (2005). Multidimensional perfectionism and obsessive compulsive behaviors. Journal of College Counseling, 8, 31 - 40.
- Awang, Z. (2012). A handbook on structural equation modeling using AMOS. Malaysia: University Technology MARA Press.
- Bartsch, D. (2007). Prevalence of body dysmorphic disorder symptoms and associated clinical features among Australian university students. Clinical Psychologist, 11, 16–23.

- Bélanger, C., & Ratelle, C. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. Journal of Happiness Studies, 22, 2031 - 2050.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. Journal of Educational Psychology, 106, 711–729.
- Bonneville - Roussy, A., Lavigne, G., & Vallerand, R. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. Psychology of Music, 39(1), 123 - 138.
- Bonneville - Roussy, A., Vallerand, R., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. Learning and Individual Differences, 24, 22 - 31.
- Bouizegarene, N. Bourdeau, S., Leduc, C., Gousse - Lessard, A., Houlfort, N., & Vallerand, R. (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.
- Bureau, J., Vallerand, R., Ntoumanis, N., & Lafrenière, M. (2013). On passion and moral behavior in achievement settings: The mediating role of pride. Motivation and Emotion, 37, 121–133.
- Burns, D. (1980). The perfectionist›s script for self - defeat. Psychology Today, 34 - 52.
- Campbell, J., & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self - beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In G. Flett & P. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treat ment (pp. 181–198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carpentier, J., Mageau, G., & Vallerand, R.(2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience

higher well - being?. Journal of Happiness Studies, 13 (3), 501–518.

- Caudroit, J., Boiche, J., Stephan, Y., Le Scanff, C., & Trouilloud, D. (2011). Predictors of work/family interference and leisure - time physical activity among teachers: The role of passion towards work. European Journal of Work and Organizational Psychology, 20, 326–344.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. Personality and Individual Differences, 89,202 - 210.
- Chichekian, T., & Vallerand, R. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. Learning and Individual Differences, 93. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104
- Coleman, L., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. Journal for the Education of the Gifted, 36(2), 155–175.
- Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R., & 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.
- Curran, T., Hill, A., Jowett, G., & Mallinson, S.(2014). The relationship between multidimensional perfectionism and passion in junior athletes. International Journal of Sport Psychology, 45, 369–384.
- DiBartolo, P., Frost, R., Chang, P., LaSota, M., & Grills, A. (2004). Shedding light on the relationship between personal standards and psychopathology: The case for contingent self - worth. Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy, 22, 237–250.

- Donahue, E., Rip, B., & Vallerand, R. (2009). When winning is everything: On passion and aggression in sport. Psychology of Sport & Exercise, 10, 526–534.
- Flett, G., Besser, A., Hewitt, P., & Davis, R. (2007). Perfectionism, silencing the self, and depression. Personality and Individual Differences, 43, 1211–1222.
- Flett, G., & Hewitt, P. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. Flett & P. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5 - 13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G., Russo, F. & Hewitt, P. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy, 12, 163 - 179.
- Florida, R. (2003). The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life. New York: Basic Books.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden - and - build theory of positive emotions. American Psychologist, 56 (3), 218–232.
- Hayes, A., & Coutts, J. (2020). Use omega rather than Cronbach›s alpha for estimating reliability. But.... Communication Methods and Measures, 14, 1 - 24.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 456–470.
- Hill, R., Huelsman, T., Furr, R., Kibler, J., Vicente, B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. Journal of Personality Assessment, 82, 80 - 91.

- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well - being in secondary school: high academic buoyancy and supportive class - and school climate as buffers. Learning and Instruction, 71. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377
- Huppert, F. (2009). Psychological well- being: Evidence regarding its causes and consequences. Applied psychology: health and well- being, 1(2), 137 - 164.
- Jowett, S., Lafrenière, M., & Vallerand, R. (2013). Passion for activities and relationship quality: Adyadic approach. Journal of Social and Personal Relationship, 30, 734–749.
- Kamushadze, T., Martskvishvili, K., Mestvirishvili, M., & Odilavadze, M. (2021). Does perfectionism lead towell - being? The role of flow and personality traits. Europe's Journal of Psychology, 17(2), 43 - 57.
- Khatibi, M. & Fouladchang, M.(2016). Perfectionism: A brief review. The International Journal of Indian Psychology, 3(3), 13 - 19.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self - oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. Cognitive Therapy and Research, 29, 559–571.
- Lafrenière, M., Belanger, J., Sedikides, C., & Vallerand, R. (2011). Self - esteem and passion for activities. Personality and Individual Differences, 51, 541–544.
- Lafrenière, M., St - Louis, A., Vallerand, R., &Donahue, E. (2012). On the relation between performance and life satisfaction: The moderating role of passion. Self and Identity, 11, 516–530.
- Lasota,M.(2005).Perfectionismandtheroleofself-esteem(Master's thesis). University of Nevada, Las Vegas. https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2954&context=rtds

- Lavoie, C., Vallerand, R., & Verner - Filion, J. (2021). Passion and emotions: The mediating role of cognitive appraisals. Psychology of Sport & Exercise, 54, 1 - 10. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101907
- Lecoq, J., & Rimé, B. (2009). Les passions: Aspects émotionnels et sociaux Passions: Emotional and social aspects. European Review of Applied Psychology,59(3), 197–209.
- Lee, J., & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: Passion, confidence, aspiration and self - expression. Educational Psychology, 38(2), 120 - 138.
- MacKinnon, D., Cheong, J., & Pirlott, A. (2012). Statistical mediation analysis. In H. Cooper, P. Camic, D. Long, A. Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 313–331). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mageau, G., Carpentier, J., & Vallerand, R. (2011). The role of self - esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. European Journal of Social Psychology, 41, 720–729.
- Mageau, G., Vallerand, R., Rousseau, F., Ratelle, C., & Provencher, P. (2005). Passion and gambling: Investigating the divergent affective and cognitive consequences of gambling. Journal of Applied Social Psychology, 35, 100–118.
- Marsh, H., Vallerand, R., Lafrenière, M., Parker, P., Morin, A., Carbonneau, N., … Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two - factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. Psychological Assessment, 25, 796–809.

- McGovern, K., Simon - Dack, S., Williams, C. & Esche, A. (2015). Emotions, cognitions, and well - being: The role of perfectionism, emotional over excitability, and emotion regulation. Journal for the Education of the Gifted , 38(4), 343 - 357.
- Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F. & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. Personality and Social Psychology Bulletin, 31, 913–924.
- Moate, R., Gnilka, P., West, E., & Rice, K. (2019). Doctoral student perfectionism and emotional well - being. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 52(3), 145–155.
- Molnar, D., Reker, D., Culp, N., Sadava, S., & DeCourville, N. (2006). A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. Journal of Research in Personality, 40, 482–500.
- Noble, C. (2012). The Relationships Among Multidimensional Perfectionism, Shame and Trichotillomania Symptom Severity (Doctoral dissertation). Georgia State University Atlanta, Georgia. https://www.proquest.com/dissertations - theses/relationships - among - multidimensional/docview/1095096845/se - 2
- Philippe, F., Vallerand, R., Houlfort, N., Lavigne, G., & Donahue, E. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. Journal of Personality and Social Psychology, 98, 917–932.
- Philippe, F., Vallerand, R., & Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well being in passionate and non - passionate individuals. Applied Psychology: Health and Well - Being, 1, 3–22.
- Rice, K., Kubal, A., & Preusser, K. (2004). Perfectionism and children›s self - concept: Further validation of the adaptive/

maladaptive perfectionism scale. Psychology in the Schools, 41(3), 279 - 290.

- Rimes, k., & Chalder, T. (2010). The beliefs about emotions scale: Validity, reliability and sensitivity to change. Journal of Psychosomatic Research, 68, 285 - 292.
- Ruiz - Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. Educational Research Review, 19, 173 - 188.
- Ruiz - Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation, and grades. Contemporary Educational Psychology, 51, 284–292.
- Ruiz - Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. Effectiveness and School Improvement, 30(2), 212 - 230.
- Ruiz - Alfonso, Z., Vega, L., & Beltran, E. (2018). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote it. European Scientific Journal January, 14(1).19 - 28.
- Ryff, C. (2014). Psychological well – being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. Psychotherapy and Psychosomatics, 83, 10 – 28.
- Schellenberg, B., Verner - Filion, J., Gaudreau, P., Bailis, D., Lafrenière, M., & Vallerand, R. (2019). Testing the dualistic model of passion using a novel quadripartite approach: A look at physical and psychological well - being. Journal of Personality, 87, 163 - 180.
- Shafran, R. Cooper, Z., & Fairburn, C. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive–behavioural analysis. Behaviour Research and Therapy, 40, 773 - 791.

- Shek, D., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well - being: A longitudinal mediation study. Frontiers in psychology, 11, 2126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126
- Sigmundssona, H., Hagaa, M., & Hermundsdottird, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8 - item scale assessing passion. New Ideas in Psychology, 56, 1 - 6. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001
- Slaney, R., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J., & Johnson, D. (1996). The almost perfect scale–revised. Unpublished manuscript, University Park, PA: The Pennsylvania State University.
- Steinwert, M. (2017). The perfect student: How perfectionism and motivation influence academic outcomes and well - being (Master's thesis). California State University, Sacramento. https://www.researchgate.net/publication/268510141_Perfectionism_and_Motivation_of_Adolescents_in_Academic_Contexts
- St - Louis, A., Carbonneau, N., & Vallerand, R. (2016). Passion for a cause: How it affects health and subjective well - being. Journal of Personality, 84, 263–276.
- St - Louis, A., Verner - Filion, J., Bergeron, C., &Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self processes. The Journal of Positive Psychology, 13, 155 - 164.
- Stoeber, J., & Childs, J. (2010). The assessment of self - oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. Journal of Personality Assessment, 92, 577–585.
- Stoeber, J., Childs, J., Hayward, J., & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. Educational Psychology, 31(4), 513 - 528.

- Stoeber, J., Kempe, T., & Keogh, E. (2008). Facets of self - oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. Personality and Individual Differences, 44, 1506 - 1516.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. Personality and Social Psychology Review, 10, 295 - 319.
- Stroe, S., Sirén, C., Shepherd, D., & Wincent, W. (2020). The dualistic regulatory effect of passion on the relationship between fear of failure and negative affect: Insights from facial expression analysis. Journal of Business Venturing, 35(4), 105948. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2019.105948
- Tassel, N., & Flet, R. (2007). Obsessive passion as an explanation for burnout: An alternative theoretical perspective applied to humanitarian work. Australian of Journal Rehabilitation Counseling, 13, 101 - 114.
- Troccoli, A. (2017). Attitudes toward accommodations and academic well - being of college students with disabilities (Master's thesis). Rowan University, Glassboro, New Jersey. https://www.proquest.com/dissertations - theses/attitudes - toward - accommodations - academic/docview/1901898508/se - 2
- Trumpeter, N., Watson, P., & O'Leary, B. (2006). Factors within multidimen multidimensional perfectionism scales: Complexity of relationships with self - esteem, narcissism, self - control, and self - criticism. Personality and Individual Differences 41, 849–860.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela - Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well - being from elementary to secondary school. Learning and Individual Differences, 79,1 - 15. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854

- Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 42, (pp. 97 - 193). New York: Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065 - 2601(10)42003 - 1
- Vallerand, R. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. New York, NY: Oxford University Press.
- Vallerand, R. (2016 a). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. In J. Vittersø (Ed.), Handbook of eudaimonic well - being (pp. 191–204). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.100713_3 - 42445 - 319 - 3 - 978/
- Vallerand, R. (2016 b). The Dualistic model of passion: Theory, research, and implications for the field of Education. In W. Liu, C. Wang, & R. Ryan (Eds.), Building autonomous learners (pp. 31 - 58). Singapore: Springer.
- Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 756–767.
- Vallerand, R., Rousseau, F., Grouzet, F., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. Journal of Sport and Exercise Psychology, 28, 454 - 478.
- VandenBos, G. (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Yperen, N. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the co ntext of the 2 × 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 1432–1445.
- Vergauwe, J., Wille, B., Caluwe, E., & Fruyt, F. (2022). Passion for work: Relationships with general and maladaptive personality

traits and work - related outcomes. Personality and Individual Differences, 185. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111306

- Verner - Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. Personality and Individual Differences, 49, 181–186.
- Verner - Filion, J., & Vallerand, R. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. Learning and Individual Differences, 50, 103–113.
- Verner - Filion, J., Vallerand, R., Amiot, C., & Mocanu, I. (2017). The two roads from passion to sport performance and psychological well - being: The mediating role of need satisfaction, deliberate practice, and achievement goals. Psychology of Sport and Exercise, 30, 19–29.
- Wang, C., Liu, W., Chye, S., & Chatzisarantis, N. (2011). Understanding motivation in internet gaming among Singaporean youth: The role of passion. Computers in Human Behavior, 27(3), 1179 - 1184.
- Yang, H., & Stoeber, J. (2012). The physical appearance perfectionism scale: Development and preliminary validation. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34(1), 69 - 83.
- Yukhymenko - Lescroart, M. (2021). The role of passion for sport in college student - athletes' motivation and effort in academics and athletics. International Journal of Educational Research Open, 2, 1 - 12. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100055
- Zhao, X., St-Louis, A., Vallerand, R. (2015). On the validation of the passion scale in Chinese. Psychology of Well - Being, 5(3), 1 - 11. https://doi.org/10.1186/s13612 - 015 - 0031 - 1