وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة

أطروحة تقدمت بها
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

الطالبة
أسيل لطيف كتاب

بإشراف
أ.د.حسين ربيع حمادي

1444هـ 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة: الآية 11)

إقـرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ "**الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة** " والمقدمة من الطالبة (**أسيل لطيف كتاب حباوي**) جرى بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي.

التوقيع:

المشرف : أ. د. حسين ربيع حمادي

التاريخ : / / 2023

توصية رئيس القسم

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

التوقيع:

أ. م. د. مدين نوري طلاك الشمري

التاريخ : / / 2023

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قرأت الأطروحة الموسومة بـ " **الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة** " التي قدّمتها الطالبة **(أسيل لطيف كتاب** حباوي**)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي، وجرى تقويمها لغوياً من قبلي، وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع:

الاسم :

التاريخ: / / 2023

إقرار المقومين العلميين

نشهد بأننا قرأنا الأطروحة الموسومة بـ "**الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة** " التي قدّمتها الطالبة (**أسيل لطيف كتاب حباوي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي ، وجرى تقويمها علمياً من قبلنا، ووجدناها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :
الاسم: أ.م.د. حيدر طارق كاظم
التاريخ : / / 2023

التوقيع :
الاسم: أ.م.د. نورس كريم عبيد
التاريخ : / / 2023

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ: "الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة "، وقد ناقشنا الطالبة (أسيل لطيف كتاب حباوي) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي، وبتقدير( ).

التوقيع:

أ.د. بتول بناي زبيري

رئيساً

التاريخ / /2023

التوقيع:

أ.د. عماد حسين عبيد

عضواً

التاريخ / / 2023

التوقيع:

أ.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين

عضواً

التاريخ / /2023

التوقيع:

أ.م.د. مدين نوري طلاك

عضواً

التاريخ / /2023

التوقيع:

أ.م.د. رقية هادي عبد الصاحب

عضواً

التاريخ / / 2023

التوقيع:

أ.د. حسين ربيع حمادي

عضواً ومشرفاً

التاريخ / / 2023

صدقت هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل بجلسته المرقمة ( ) المنعقدة بتاريخ / /2023 م

أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية وكالة

/ /2023

الإهـداء

إلى:-

سيد الخلق نبي الرحمة وخاتم الانبياء.....

محمد صلى الله عليه وآله وصحبة اجمعين

من غمرني بفيض حنانه وعطفه المتدفق.... والدي

إجلالاً وإكراماً

العين الساهرة التي ما غفلت لحظة عني وأهدتني سني عمرها وغمرتني بحنانها وعطفها .... والدتي

اعتزازاً ووفاءً

كلّ مَنْ علمني حرفاً ..... أساتيذي الأفاضل

عرفاناً لهم بالجميل

إخوتي وأخواتي ..... حباً دائماً

زملائي... أصدقائي ... أقاربي...

كل من مد يد المساعدة ... مع كل الاحترام

أسيل

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق نبي الرحمة محمد صلوات الله وسلامه عليه وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين الذي وفقني لإنجاز هذا الجهد المتواضع، فالشكر والحمد لله أولاً وأخيراً على عظيم فضله، ونعمه وعلى عونه لي وعلى إمداده لي بالصبر والقوة والإرادة في إعداد هذا البحث وأساله تعالى أن يوفقني في هذا العمل المتواضع. أما بعد .

يسر الباحثة ، وقد أتمت بحثها بعون الله تعالى، أن تتقدم بالشكر والامتنان إلى رموز كثيرة طرق البحث باب فضلهم فأجابوا وأجادوا، ويقتضي الواجب أن يشار إليهم بالثناء والشكر والعرفان، فلولاهم ما كان لهذه الأطروحة أن تنجز.

ولا يسعني بعد أن أنهيت عملي الاّ ان اتقدم ببالغ شكري وفائق عرفاني وعظيم امتناني إلى الاستاذ الدكتور الفاضل(أ.د. حسين ربيع حمادي) المشرف على هذه الاطروحة، لما أبداه لي وقدمه طوال مدة إعداد الاطروحة وقبلها طيلة مدة الدراسة من دعم ومساندة وتوجيهات علمية دقيقة ورأي سديد وصبر جميل وملاحظات صائبة أسهمت في تطوير البحث وتوجيهه توجيهاً علمياً وتربوياً ، فقد كان لملاحظاته العلمية وتوجيهاته الأثر الكبير في إتمام هذه الاطروحة ، دعائي له بالصحة والسلامة والموفقية خدمة للعلم فجزاه الله عن طلبته خير الجزاء .

ومن واجب العرفان والامتنان أن أقدم خالص شكري وامتناني إلى قسم العلوم التربوية والنفسية وإلى رئيس القسم وإلى أساتيذي الافاضل جميعهم في قسم العلوم التربوية والنفسية ومنتسبي القسم وعمادة كلية التربية للعلوم الانسانية، ويسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتيذ الأفاضل أعضاء لجنة الحلقة النقاشية لجنة السمنار(أ.د. حسين ربيع حمادي / رئيساً ، أ.د. علي محمود كاظم الجبوري/ عضواً ، أ.د.علي حسين مظلوم المعموري / عضواً ، أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري/ عضواً) لما قدموه من دعم وتوجيه ومساعدة في بلورة البحث ، وشكري وامتناني للاساتيذ المحكمين الذين استعانت بهم في بعض إجراءات البحث كافه الذين أسهموا وبشكل فاعل في إتمام هذه الاطروحة لما قدموه من آراء علمية سديدة ونصائح تربوية بناءة ولما قدموه من ملاحظات علمية ساعدت على تذليل الكثير من الصعوبات وأغنت البحث وأفادته .

ومن دواعي الشكر والعرفان، أن أقدّم شكري وامتناني إلى تدريسي جامعة بابل الأفاضل (عينة البحث) بكافة ألقابهم العلمية لما قدموه من دعم ومساعدة في تطبيق البحث ، ولا يفوتني أن أُقدم شكري وامتناني إلى كل من مد لي يد العون في تسهيل مهمتي في إعداد هذا العمل بالفعل والقول وإلى زميلاتي وزملائي الذين مدَّوا لي يد العون والمساعدة، فجزاهم الله عني جزاء المحسنين، داعية الله سبحانهُ وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيهِ الخير.

والله ولي التوفيق

أسيل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة

مستخلص أطروحة تقدمت بها الى
مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية /
علم النفس التربوي

الطالبة

أسيل لطيف كتاب

بإشراف

أ.د.حسين ربيع حمادي

1444هـ **2023م**

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

1. الشغف المعرفي لدى تدريسي الجامعة .

2. السعادة النفسية لدى تدريسي الجامعة .

3. التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

4. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

5. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير : أ. الجنس (ذكور . أناث). ب . التخصص (علمي . انساني). ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).

6. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

7. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير: أ. الجنس (ذكور . أناث). ب . التخصص (علمي . انساني). ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).

8. نسبة اسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية في التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

وتألفت عينة البحث الحالي من (400) تدريسي وتدريسية من جامعة بابل ومن التخصصات العلمية والانسانية، وبكافة ألقابهم العلمية . **أما فيما يخص أدوات البحث :** فقد استخدمت الباحثة في هذا البحث ثلاث أدوات : مقياس الشغف المعرفي والذي تم بناؤه بالاعتماد على نظرية فاليراند وآخرون (Vallerand et al .,2003). وتبنت الباحثة مقياس (Argyle & Hills,2002) لقياس السعادة النفسية بعد إجراء صدق الترجمة للمقياس، ومقياس التحكم الاكاديمي المتصور والذي تم بناؤه وفق نظري بيري وآخرون (Perry et al.,2001).وقامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس ثم عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة كحقيبة العلوم الاجتماعية (SPSS) .**وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :**

1ـ تدريسي الجامعة عينة البحث الحالي يتمتعون بمستوى عالي من الشغف المعرفي .

2ـ أن عينة البحث الحالي يتمتعون بمستوى مرتفع من السعادة النفسية .

3ـ عينة البحث الحالي يمتلكون مستوى عالي من التحكم الاكاديمي المتصور.

4ـ توجد علاقة طردية ذات داله إحصائية عند مستوى دلاله (0,05) بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة، أي أنه كلما كان الشغف المعرفي مرتفعا لدى عينة البحث زاد التحكم الاكاديمي المتصور لديهم والعكس صحيح.

5ـ توجد فروق ذات دلاله احصائية في العلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس(ذكور ـ أناث) والتخصص (علمي ـ إنساني) ، ونوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه) عند مستوى دلاله (0,05).

6ـ توجد علاقة طردية دلاله إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة عند مستوى دلاله (0،05) ، أي أنه كلما كانت السعادة النفسية مرتفعة لدى عينة البحث زاد التحكم الاكاديمي المتصور لديهم والعكس صحيح.

7ـ توجد فروق ذات دلاله احصائية في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ـ أناث) والتخصص (علمي ـ إنساني) ونوع الشهادة (ماجستير ـ دكتوراه) عند مستوى دلاله (0,05).

8ـ توصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متغيرات البحث (الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور) لدى عينة البحث الحالي ، وفيما يتعلق بنسبة إسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية (المتغيرات المستقلة) بالتحكم الاكاديمي المتصور) المتغير التابع لدى تدريسي الجامعة ، فقد وجد أن المتغيرين المستقلين يسهمان مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع ، وان متغير الشغف المعرفي قد حظي بإسهام أعلى من اسهام السعادة النفسية وهذا يدل على أن الشغف المعرفي يمكننا من التنبؤ بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .**وعلى ضوء النتائج قدمت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات**

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقومين العلميين	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وامتنان	ح ـ ط
مستخلص البحث	ك ـ م
ثبت المحتويات	ن ـ ت
ثبت الجداول	ص ـ ر
ثبت الاشكال	ش
ثبت المخططات	ش
ثبت الملاحق	ت
الفصل الأول– تعريف بالبحث	1ـ 20
مشكلة البحث	2 ـ 5
أهمية البحث	5ـ 15
أهداف البحث	15ـ 16
حدود البحث	16
تحديد المصطلحات	17ـ 20
الفصل الثاني– إطار نظري ودراسات سابقة	21 ـ 127
اولاً: إطار نظري : مفهوم الشغف المعرفي	22 ـ 25
مسلمات مفهوم الشغف المعرفي	25 ـ 26
أهمية الشغف المعرفي	26 ـ 27

خصائص الشغف المعرفي	27 ـ 28
النظريات التي فسرت الشغف المعرفي : 1ـ نظرية ماسلو للحاجات 1954ـ 1970	28 ـ 29
2ـ نظرية ميهالي (Csikszentmihalyi1975،):	29 ـ 30
3ـنظرية البناء والتوسيع للعواطف الإيجابية فريدركسون (Fredrickson,1998) :	30ـ 31
4ــ نظريــة ســتيفن تيفــاني (StephenTiffany,1999)، (النمــاذج المعرفية للشغف)	31 ـ 32
5ـ نظرية تقرير المصير- (Self- determination theory)	32 ـ 38
6ــ نظرية الشغف المعرفي (Vallerand, et al,2003)	38 ـ 45
7. نظريات الاهتمام الضمنية الملائمة والتطور (البحث عن شغفك وتطويره) (O'Keefe et al.,2018)	45 ـ 46
الشغف والتركيبات والمفاهيم ذات الصلة	46 ـ 47
ثانياً ـ السعادة النفسية / مفهوم السعادة النفسية	47 ـ 50
أهم شروط السعادة النفسية	50 ـ 51
أسباب حدوث السعادة النفسية	51
مقومات السعادة النفسية	51 ـ 52
اثر السعادة النفسية	52
أنواع السعادة النفسية	52 ـ 53
خصائص الشخصية السعيدة	53
النظريات التي فسرت السعادة النفسية:. نظرية المتعة أو اللذة والالم (Hedonism Pleasure Pain Theory:	54 ـ 55

:(theory,1978	
نظرية المقارنة (Brickman , Coates 1978)	57 - 55
نظريـة الهـدف أو الغايـة و الحاجـة Telic Theory: (Michalos, 1980-1986)	58 - 57
المنظـور الشخصـي للسعـادة النفسية	58
المنظور والمنحى البيئي في تفسير السعادة النفسية	60 - 59
نظرية (Averill& More,2000)	60
نظرية السعادة النفسية لمايكل ارجايل وهيلز (Argyl&Hills ,2002)	67 - 60
نظريـات النشـاط Activity Theories (البحث عن استراتيجية للسعادة والاستمتاع بالحياة) :	69 - 67
نظريـة مـن القمـة الـى القـاع ومـن القـاع الـى القمـة: Top – Down Versus Bottom – Up Theories	70 - 69
النظريات التنازلية والتصاعدية للسعادة النفسية	70
المنظور الاجتماعي لتفسير السعادة النفسية	71
النظريات الارتباطية Associationstic theories	72 - 71
المنظور الفسيولوجي في تفسير السعادة النفسية	73 - 72
نظرية زيمرمان (Zimmerman, 2007) " دعونا نسعد أنفسنا "	74 - 73
نظرية الحالة الانفعالية أو العاطفية: (Emotional- State theory)	75 - 74
نظرية المعيار الوجداني الديناميكي: (Dynamic affective standard theory)	75
المنظور التكاملي في تفسير السعادة النفسية	76 - 75
ثالثاً–التحكم الاكاديمي المتصور/ مفهوم التحكم الاكاديمي المتصور	80 - 77
النظريات التي فسرت التحكم الاكاديمي المتصور:	82 - 80

1ـ نظرية التعلم الاجتماعي (نظرية Rutter,1978)	
2. نظرية ((Weiner,1985	84 ـ 83
3 ـ نظرية التحكم الاكاديمي المتصور (Perry et al .,2001)	91 ـ 84
4ــ نظرية كفاءة الدافع (Reiss, 2004)	92 ـ 91
5ـ نظرية التحكم السلوكي الشخصي (Smets ,et,al,2006)	93 ـ 92
6ـ نموذج العوامل الأربعة (A Four -Factor Model)	97 ـ 93
مناقشة الإطار النظري	101 ـ 97
ثانياً ـ دراسات سابقة	114 ـ 101
أولاً ـ دراسات سابقة تناولت الشغف المعرفي	105 ـ 101
ثانياً ـ دراسات سابقة تناولت السعادة النفسية	110 ـ 106
ثالثاً ـ دراسات سابقة تناولت التحكم الأكاديمي المتصور	114 ـ110
ثالثاً ــ مناقشة وموازنة الدراسات السابقة	127 ـ 114
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	127
الفصل الثالث– إجراءات البحث	181 ـ 128
منهجية البحث	129
مجتمع البحث	131 ـ 129
عينة البحث	134 ـ 131
أداة البحث	134
أولاً: مقياس الشغف المعرفي	152 . 134
ثانيا: مقياس السعادة النفسية	164 ـ 153
ثالثاً: مقياس التحكم الاكاديمي المتصور	180 ـ 164
التطبيق النهائي	181

الوسائل الإحصائية	181
الفصل الرابع– عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	182- 200
عرض النتائج وتفسيرها	183 - 198
الاستنتاجات	198 - 199
التوصيات	199
المقترحات	200
المصادر	201 - 233
المصادر العربية	202 - 209
المصادر الأجنبية	209 – 233
مستخلص الرسالة باللغة الانكليزية	A– D

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد افراد مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص	130 - 131
2	عينة الكليات	132
3	توزيع افراد العينة (عينة التدريسين) بحسب الجنس والتخصص	133. 134
4	نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الشغف المعرفي	136
5	تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس	137
6	القوة التمييزية لفقرات مقياس الشغف المعرفي بطريقة المجموعتين الطرفيتين	139 - 141
7	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الشغف المعرفي	142 - 143
8	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه	143 - 144
9	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الشغف المعرفي	144
10	الجذر الكامن للعامل العام والتباين الكلي لمقياس الشغف المعرفي	147
11	تشبع فقرات المقياس بالعاملين قبل التدوير	147 - 148

12	تشبعات الفقرات بالعاملين بعد التدوير	148 - 149
13	عينة الثبات للمقياس باستخدام طريقة اعادة الاختبار	150
14	الخطأ المعياري للقياس	151
15	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس الشغف المعرفي	151
16	نتائج اختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس السعادة النفسية	154
17	القوة التميزية لفقرات مقياس السعادة النفسية بطريقة العينتين الطرفيتين	155 - 156
18	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية	157
19	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه	158
20	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس السعادة النفسية	159
21	عينة الثبات بطريقة اعادة الاختبار	161
22	الخطأ المعياري للمقياس	162
23	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس السعادة النفسية	162 - 163
24	نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التحكم الاكاديمي المتصور	166
25	القوة التميزية لفقرات مقياس التحكم الاكاديمي المتصور	167. 169
26	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	170
27	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه	171
28	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	172
29	الجذر الكامن للعامل العام والتباين المفسر لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	173
30	نتائج التحليل العاملي تشبع فقرات المقياس قبل التدوير بالعاملين.	174 - 175
31	تشبع الفقرات المقياس بالعاملين بعد التدوير	175 - 176
32	عينة الثبات لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور بطريقة إعادة	178

	الاختبار	
33	الخطأ المعياري لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	178
34	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	179
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الشغف المعرفي	183
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس السعادة النفسية	185
37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	187
38	العلاقة بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور.	189
39	الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس	190
40	الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص	191
41	الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة	192
42	العلاقة بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور.	193
43	الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس	194
44	الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص	195
45	الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة	195
46	تحليل الانحدار المتعدد	196
47	تحليل التباين للانحدار المتعدد	196
48	معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير	197
49	تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرين مجتمعة	197

ثبت الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	شكل المؤشرات الإحصائية لمقياس الشغف المعرفي	152
2	شكل المؤشرات الإحصائية لمقياس السعادة النفسية	163
3	شكل المؤشرات الإحصائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	180
4	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الشغف المعرفي	184
5	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس السعادة النفسية	186
6	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور	188

ثبت المخططات

المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
1	هرم ماسلو للحاجات	29
2	مخطط النماذج المعرفية للشغف (إعداد الباحثة)	32
3	مخطط العلاقة بين الشغف المعرفي والحاجات النفسية(المخطط من إعداد الباحثة)	35
4	مخطط الشغف المعرفي على وفق نظرية (Vallerand et al.,2003) (المخطط من إعداد الباحثة)	45
5	مخطط أبعاد السعادة النفسية على وفق نظرية((Argyl&Hills 2002, (أعداد الباحثة)	67
6	مخطط التحكم الأكاديمي المتصور على وفق نظرية((Perry et al .,2001 (إعداد الباحثة)	91
7	مخطط أبعاد التحكم السلوكي الشخص المدرك (إعداد الباحثة)	93
8	مخطط نموذج العوامل الأربعة(إعداد الباحثة)	97

الملاحق

الملحق	محتوى الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	235
2	أسماء السادة المحكين الذين عرضت عليهم فقرات مقياس الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور	236 ـ 237
3	أسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات صدق الترجمة لمقياس السعادة النفسية	237
4	استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الشغف المعرفي	238 ـ 242
5	مقياس الشغف المعرفي بصورته النهائية	243 ـ 247
6	صدق الترجمة لمقياس السعادة النفسية	248ـ 250
7	استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس السعادة النفسية	251 .253
8	مقياس السعادة النفسية بصورته النهائية	254 . 256
9	استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التحكم الأكاديمي المتصور	257 . 261
10	مقياس التحكم الاكاديمي المتصور بصورته النهائية	262 . 266

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences
Educational and Psychological Sciences Department
Postgraduate Studies / PhD

Cognitive Passion and Psychological Happiness and Their Relationship to the Perceived Academic Control of University Teachers

A Dissertation

Submitted to the Council of the College of Education for Human Sciences, University of Babylon as a Partial fulfillment of the Requirements of Having PhD Degree of Philosophy in Education/ Educational Psychology

The Student

Aseel Lateef Ketab

Supervised by

Prof. Dr. Hussein Rabeea Hammadi

2023 AD **1444 AH**

Abstract

Therefore, the aim of the current research is to identify:

1- The cognitive passion in university teachers.

2- The psychological happiness in university teachers.

3- The perceived academic control in university teachers.

4- The statistical significance of the correlation between cognitive passion and the perceived academic control of university teachers.

5- Statistically significant differences in the correlation between cognitive passion and perceived academic control of university teachers, according to the variables of: A- Gender (male-female). B - Specialization (scientific - human). C- Degree type (MA - PhD).

6- The statistical significance of the correlation between psychological happiness and the perceived academic control of university teachers.

7- The statistically significant differences in the correlation between psychological happiness and the perceived academic control of university teachers, according to the variable: A- Gender (male-female). B - Specialization (scientific - human). C- Degree type (MA - PhD).

8- The percentage of the contribution of cognitive passion and psychological happiness in the perceived academic control of university teachers.

The current research sample consists of (400) male and female teachers from the University of Babylon, from scientific and human specializations, with all their scientific titles.

As for the research tools: the researcher used three tools in this research: the cognitive passion scale, which was built based on the theory of(Valerand et al., 2003) . The researcher adopted a scale (Argyle & Hills, 2002) to measure psychological happiness after conducting the translation validity of the scale, and the scale of perceived academic control, which was built according to(Perry et al., 2001). The researcher extracted the psychometric characteristics of the scales and then treated them. The data were statistically analyzed using appropriate statistical methods such as the Social Sciences Bag (SPSS).

The current research reached the following results:

1- The university teachers ,the current research sample, have a high level of cognitive passion.

2- The current research sample enjoys a high level of psychological happiness.

3- the current research sample, Possesses high level of perceived academic control.

4- There is a direct statistically significant relationship at the level of significance (0.05) between the cognitive passion and the perceived academic control of the university teachers, meaning that the higher the cognitive passion among the research sample, the greater the perceived academic control they have, and vice versa.

5 There are statistically significant differences in the correlation between cognitive passion and perceived academic control of university teachers, according to variable gender (male-female), specialization (scientific -

human), and type of degree (MA – PhD)at the level of significance (0.05).

6- There is a direct statistically significant relationship between psychological happiness and the perceived academic control of the research sample who are the university teachers at the level of significance (0.05), meaning that the higher the psychological happiness of the research sample, the greater the perceived academic control they have, and vice versa.

7- There are statistically significant differences in the correlation between psychological happiness and the perceived academic control of university teachers according to the variable of gender (male – female), specialization (scientific – human) and type of degree (MA – PhD) at the level of significance (0.05).

8- The results reveal that there is a positive correlation between the research variables (cognitive passion, psychological happiness, and the perceived academic control) in the current research sample. As for the percentage of the contribution of cognitive passion and psychological happiness (independent variables) in the perceived academic control (the dependent variable of the university teachers, the results reveal that the two independent variables contribute in a statistically significant contribution in the dependent variable, and that the cognitive passion variable has a higher contribution than the contribution of psychological happiness. However, this indicates that the cognitive passion enables us to predict the perceived academic control of university teachers. In the light of the aforementioned results of the current research, the researcher has put forward a number of conclusions, recommendations and suggestions.

الفصل الأول
تعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: أهداف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً- مشكلة البحث: Problem of Research

لقد أصبحت المجتمعات بحاجة ماسة إلى أفراد يتمتعون بالشغف المعرفي بمستوى يتلائم مع حجم التطورات المعرفية المعاصرة والمشكلات التي يواجهونها ،إذ يعد الشغف المعرفي أحد مكونات الجانب الانفعالي في الشخصية الإنسانية وهذا الجانب يؤثر في حياة الفرد وسلوكه وهو ما يتعلق بمشاعر الفرد وأحاسيسه وقد يحدد له أنماطاً معينة من السلوك تؤثر في حالته النفسية وأحيانا البدنية وعلاقاته وتفاعله الاجتماعي، فعنصر الشغف المعرفي له إرتباطات متعددة في شخصية الإنسان، قد يؤثر عليها سلباً او ايجاباً(Carrocchi&Dendke, 2005:162).

فالشغف المعرفي يؤثر بشكل كبير على الفرد إذ أنه هو الذي يحدد مسار الفرد في كافة المجالات الحياتية بشكل عام وفي المجال الأكاديمي في البيئة الجامعية بشكل خاص . (Brougham&Huar,2018:240)

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة عزوف بعض التدريسين عن تناول المعرفة بشغف بسبب الأوضاع المحيطة والظروف الراهنة التي تمر بها العملية التعليمية برمتها من آثار سلبية قد تنعكس مستقبلا على الواقع العلمي الذي نعيشه (Vallerand ,2010:31). لذا فان عدم وجود رغبة للشغف المعرفي يقلل من الشعور بالسعادة النفسية وبالتالي ينعكس بصورة سلبية على حياة التدريسي من خلال ملاحظة انخفاض الحماس والمثابرة وفقدان العزيمة (Sudek & Mittens ,2009:20).

فالعمل أو الدراسة من دون رغبة أو دافع يقللان من انتاجية الفرد و يحجمان من قدراته الابداعية سواء في الأداء الفكري أو العملي أو السلوكي مما ينعكس على ضعف المهارة وتدني الخبرة. وإلى جانب فقدان الشغف المعرفي، أذ أن فقدان السعادة النفسية لديهم تنعكس سلباً على بيئة العمل الاكاديمي التي يعملون بها وبالتالي تنعكس على الأفراد الذين يعيشون في نفس البيئة ،وذلك لأنّ دوره فعالاً ومؤثراً في المجتمع الجامعي والذي يشكل شريحة كبيرة من المجتمع الأكبر، وعندما يكون دوره إيجابياً ومعطاءً ومحباً لطلابه وجيداً في تعامله مع الموظفين و زملائه فإنه سيؤثر بطريقة يساعدهم على تحقيق التفاؤل والسعادة، لأن الإحساس بالسعادة غاية يسعى إليها جميع الناس في زمن تعاظمت فيه التحديات والمشكلات، وكل إنسان استطاع أن يغير من نظرته وأن يعدل من عاداته وطرق تفكيره يستطيع أن يتمتع بهذا الشعور والإحساس ألا وهو

السعادة النفسية ، وعدم الشعور بالسعادة النفسية قد تعد بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات والاضطرابات (Seligman,2003:306).

فالشعور بعدم السعادة النفسية يعد واحداً من المشكلات الهامة في حياة الفرد في عالمنا اليوم، حيث تعتبر هذه المشكلة بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعانيها ويشكو منها الفرد، فكثيراً ما يدعم هذا الشعور مشكلات أخرى كانت قائمة في حياة الفرد قبل شعوره بعدم السعادة، وإن لغياب السعادة النفسية آثاراً سلبيةً على سلوك الفرد كدخوله في حالات من الحزن والكآبة والتقليل من قدراته (Argyle, 1997 : 769).

والامر لا يتوقف على ذلك فقط بل يتعداه من خلال فقدان السيطرة على التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة من خلال الانعكاسات السلبية التي تواجه العملية التدريسية برمتها وهذا ما يطلق علية بالضبابية غير المرئية او الغيمة السوداء التي تصل بغشاوة على البصيرة لتفقدها وتشوش التحكم الاكاديمي ولا تجعله متصوراً على الاطلاق (west,2011:205).حيث ان المهام التي تمليها الجامعة على التدريسي الجامعي ينفذها تحت ظروف تجعله يشعر بصعوبة السيطرة على البيئة الاكاديمية الجامعية ومن هذه الظروف المنافسة الاكاديمية المتصاعدة ،الخيارات المهنية الصعبة ، المهام غير المألوفة ، العلاقات الاجتماعية الجديدة ، الضغوط المتزايدة من اجل تحقيق التفوق ، الطرائق التي يستخدمها التدريسي في تحصيل المعرفة والمعلومات الخاصة بشغفه المعرفي ، لذلك فأنه يفهم بيئة الجامعة على انها بيئة ذات سيطرة واطئة وتحكم اكاديمي منخفض وربما يؤدي ذلك الى صعوبات كبيرة في مجال عمله الاكاديمي (Stupnisky et al ,2008: 514).

وتوصل كل من دريسكول وبير (2000) إلى أن ضعف تحكم الفرد بسلوكه يرتبط ارتباط مباشر بالفشل الأكاديمي وسوء التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية مما يؤدي إلى ضعف الانجاز والدافعية للفرد (Driscoll& Beehr,2000: 153) .ويرى (Burger,1989) التحكم الاكاديمي المتصور بأنه قدرة الفرد بالسيطرة على سلوكياته والتحكم بها ، أي أنه يستطيع أن يحدث تغيير فيها وفي بيئته الاكاديمية ، وأن ضعف قدرة الفرد على التحكم في متطلباته ومتطلبات البيئة الاكاديمية يولد لديه الشعور بالضعف ، وعدم الراحة النفسية ، والاحساس بالعجز وعدم الرضا (Burger,1989:246). فالتدريسين ذوي الاحساس العالي بالتحكم الأكاديمي المتصور هم الاكثر احتمالا في التغلب على العديد من تلك التحديات التي تواجههم ،

على العكس من ذلك فالتدريسيين ذوي الاحساس الواطئ بالتحكم الأكاديمي المتصور غالبا ما يشعرون بالعجز والضعف والفشل في مواجهة مثل هذه التحديات التعليمة المختلفة، وقد وجد أن التحكم الأكاديمي المتصور غير مستقر لبعض الأفراد وأن عدم الاستقرار هذا يمكن أن يكون له عواقب مهمة على تحصيلهم الأكاديمي (Perry et al, 2005:381).

إذ يشير (Perry et al., 2001) بأن أحد العوامل الرئيسية التي يجب مراعاتها هو شعور الفرد بالسيطرة والتحكم على نتائجهم الاكاديمية ، إذ يشير بيري وآخرون (Perry et al., 1991:3)،بأنه من الممكن أن تثير المتطلبات والتحديات الجديدة والمعاصرة والضغط الاكاديمي المتزايد في البيئة الجامعية مجموعة متنوعة من المشاعر بين الأفراد مما يؤثر على تحكمهم الاكاديمي المتصور وبالتالي يؤثر على نجاحهم وإنجازهم الاكاديمي (**Pekrun & Stephens, 2010 :533**) . وفي دراسة قامت بها (Stupnisky et al.,2008) ،أشارت بأن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من التحكم الاكاديمي المتصور غير المستقر بأن لديهم تحصيل أكاديمي أقل من الأفراد الذين لديهم تحكم اكاديمي متصور عالي الاستقرار (Stupnisky et al., 2008:515).

وبناءاً على ذلك ترى الباحثة أن مشكلة البحث الحالي تمحورت وتبلورت في معرفة الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة ، وذلك كون البحث الحالي يمثل شريحة مهمة وكبيرة في المجتمع وهي تدريسي الجامعة باعتبارهم العنصر الاساسي الذي تعتمد عليه العملية التعليمة والتربوية في نجاحها أو فشلها وفي تحقيق أهدافها ، ومن خلال عملي كتدريسية في الجامعة وجدت فعلاً أن الأستاذ الجامعي وبحكم ما وصل إلية من نضج فكري ومعرفي وهذا النضج الفكري والمعرفي جعله يحب المعرفة وبالتالي فأن التدريسي الجامعي الذي يحب المعرفة يكون قادر على حل مشاكلة مما يولد لديه الشعور بالسعادة بالنفسية وبالتالي يقود ذلك بأن تكون له السيطرة أو القدرة على التحكم الاكاديمي المتصور.إذ ترى الباحثة بأن تمتع التدريسي الجامعي بالشغف المعرفي والانخراط بشكل دائم ومستمر في الأنشطة المعرفية يمكنهم من التجديد في اكتساب المعارف والإبداع وتحقيق أهدافهم الأكاديمية التي يسعون إلى تحقيقها ومواكبة التطور المعرفي المعاصر ،لذا فأن انخفاض مستوى الشغف المعرفي لدى التدريسي الجامعي ينتج عنه تحقيق مستويات منخفضة من الرفاة النفسي والسعادة النفسية والرضا عن الحياة وفقدان الحماس والمثابرة والعزيمة في عملهم الاكاديمي

وضعف قدرتهم على التكيف ومواجهة الصعاب والتحديات وحل مشكلاتهم وبالتالي يجعلهم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب والملل والاحباط والفشل وبالتالي يقود إلى انخفاض مستوى تحكمهم الاكاديمي المتصور .

ومن خلال ما تقدم تتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي : "هل للشغف المعرفي والسعادة النفسية علاقة بالتحكم الاكاديمي المتصور عند تدريسي الجامعة ؟"

ثانياً. أهمية البحث:. Importance of Research

تزايد الاهتمام بشكل كبير من قبل العلماء والباحثين بدراسة متغيرات علم النفس الإيجابي ، وذلك من أجل توظيفها والاستفادة منها في جميع مجالات الحياة العامة ، وخاصة في المجال الاكاديمي ، ومن المتغيرات الإيجابية التي تم توظيفها في السياقات الاكاديمية هي : الشغف المعرفي (**Cognitive Passion**) ، والسعادة النفسية (**Psychological Happiness**) ، والتحكم الاكاديمي المتصور (**Perceived Academic Control**) ، ولقد تزايد الاهتمام بهذه المتغيرات الإيجابية وذلك من أجل إعداد الأفراد للنجاح في المجالات الاكاديمية بشكل خاص ، وإعداده في الحياة بشكل عام ، وذلك لأن هذه المتغيرات ترتبط بشكل إيجابي بالممارسات والمخرجات الاكاديمية : كالالتزام بالعمل الجاد ، وأهداف الإنجاز ، والتعلم من أجل الإتقان (Hernandez et al.,2020:3).

ففي عالمنا اليوم ، تحتاج المؤسسات التعليمية الجامعية إلى مواكبة حركة التقدم العلمي السريع والتطورات العلمية المعرفية السريعة، وفي نفس الوقت يحتاجون إلى اختصار الوقت اللازم لسير العملية التعليمية وفي هذه البيئة التعليمية التنافسية تحتاج المنظمات التعليمية إلى ابتكارات ومهارات ومواهب عقلية وعقول إبداعية لاتعد ولاتحصى أو لا نهاية لها ، وذلك يتطلب الاستثمار الجيد للطاقات العقلية وتوظيف تلك الطاقات بصورة تتناسب مع التقدم العلمي السريع وذلك لحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع ، وهذا لا يمكن إلا بالاعتماد على القدرات العقلية لأفراد المجتمع، وتحتاج أيضاً إلى تدريسيين جامعين يمتازون بالحماس الدائم والمثابرة الدائمة ليتمكنوا من التكيف بسهولة مع كل ما هو جديد ومفيد ويتحدون جميع المواقف التعليمية ويستطيعون التركيز على أهدافهم بسهولة (Gubman,2004:43).

لهذا يتيح لهم شغفهم المعرفي ويدفعهم إلى الابتكار والابداع ويدفعهم إلى البحث عن مصادر جديدة للمعرفة ، وكذلك دفعهم لبناء علاقات اجتماعية داخل وخارج المؤسسات التعليمية الجامعية وذلك من أجل الاستفادة من أحدث الافكار والرؤى العلمية للمضي قدماً في الابتكارات المستمرة (Hagel et al., 2010:148).

لذا يعد التدريسي الجامعي ركناً أساسيا في العملية التعليمية باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتطوير التعليمي ، حيث يتوقف نجاح المؤسسات التعليمية الجامعية على أداء التدريسي الجامعي وذلك لدوره الفعال في العملية التعليمة الاكاديمية ، ومن هذا المنطلق فأن الكثير من دول العالم تولي عملية الارتقاء بالمستوى التعليمي لتدريسي الجامعة أهمية كبيرة ، وذلك إدراكاً منها بأن زيادة فاعلية التدريسي الجامعي والارتقاء بمستوى أدائه سوف ينعكس بشكل كبير على فاعلية العملية التعليمية الأكاديمية ، ومن هنا تأتي ضرورة تنمية الشغف المعرفي لدى التدريسي الجامعي من أجل تحسين أدائه وتزويده بمختلف المهارات والمعارف الضرورية لمواكبة التطور المعرفي المعاصر (Al-Maian,2012:56). لذا فأن أي تدريسي جامعي يحب التعلم ويراه وسيلة لحياة أفضل ويصل للشغف والإقبال على المعرفة بدافع داخلي، فهو يختار بنفسه أن يستمر في التعلم مدى الحياة ويرى أن التعلم وسيلة للعيش بشكل أفضل، وعلى الرغم من أن مفهوم الشغف المعرفي يمكن أن يظهر في العديد من الأنشطة الحياتية، إلا أن ارتباطه بالعملية التعليمية والمحتوى الأكاديمي يُعد من الأهمية وخاصة أن أي تقدم داخل أي مجتمع يرتبط بما ينتجه النظام التعليمي من كوادر تدريسية تستطيع الإبداع وإنتاج أفكار نوعية تسهم في تطور وتقدم المجتمعات (بريك،2022: 455).

وإن الشغف المعرفي والتعلم مدى الحياة ليس مفيدًا فحسب، بل إنه ضروري في العديد من الأماكن، وهذا واضح بشكل خاص في الحياة المهنية لدى تدريسي الجامعات ، لذا لا ينبغي أن تقتصر عمليات التعلم والتطوير على المدرسة أو الدراسة أو التدريب، وإنما هناك الكثير من مجالات المعرفة والمهارات التي يمكن اكتسابها، لهذا نجد ان الجامعات ادركت منذ مدة طويلة أهمية التعلم مدى الحياة وتستثمر بشكل متزايد في مزيد من التدريب لتدريسيها وموظفيها، في التدريب تكون المصلحة الذاتية والتطوير الشخصي لمهاراتهم وبالطبع في النهاية تتدفق المهارات التي اكتسبوها بشكل جماعي لتعزز المكانة الاكاديمية للجامعة ، ومن كل ما سبق يرى شغوف

المعرفة الفائدة التي تعود عليه من التعلم المستمر، فيرى أن كل كتاب يقرأه أو دورة تدريبية يحضرها، أو أي معلومة تضاف له، تكون بمثابة استثمار يعود عليه بالنفع والفائدة العلمية (Stoeber, 2011:66)).

فالشغف المعرفي من المفاهيم التي تحمل في طياتها أهداف عالية ونتائج انفعالية هامة ، وذلك لأن الأفراد الشغوفين بالمعرفة يبذلون فيه طاقة كبيرة ويستغرقون أوقات طويلة من أجل الوصول إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها وذلك من خلال النشاطات التي يتعاملون معها وينجذبون إليها بشغف (Vallerand,2015 :64). اذ يعد الشغف المعرفي من موضوعات علم النفس الإيجابي الذي لم يحظى بالاهتمام الكافي بدراسته في الآونة الأخيرة رغم أهميته في هذا العصر ونحن في أمس الحاجة في الوقت الراهن إلى محاولة تنمية وتدعيم مثل هذه المتغيرات الايجابية ، وقد دعا الكثير من علماء النفس المهمتين بالبحث الكشف عن جوانب القوى الإيجابية للإنسان بدلا من دراسة الوهن والضعف حيث يشير (سليجمان) إلى أن مجرد تركيز علم النفس والطب النفسي على الاضطرابات النفسية والتدميرية تعد نظرة قاصرة، فعلم النفس ليس مجرد دراسة الأمراض والضعف وتحديد الخطأ فقط، ولكنه دراسة القوة والفضيلة، والكشف عن المكامن الإيجابية للفرد فالحاجة ملحة إلى مزيد من البحوث النفسية في مكامن القوة البشرية التي تسمو بحياة الإنسان وتجعلها أكثر جودة (بخيت، 2011: 76).

وأن الشغف المعرفي يقود المرء للانخراط في الأنشطة الايجابية النشاط المعرفي، على نحو منظم (8 ساعات في الأسبوع تقريبا)، وبالتالي الدخول في المشاعر الايجابية ، فالشغف المعرفي يشير إلى ذلك النوع من الحماس نحو الانشطة التي تتسم بأنها حالة طويلة الامد وذلك لان الدراسات والابحاث أوضحت بأن الأفراد الشغفوفين بنشاط معين يقضون في المتوسط ثماني ساعات تقريباً أي 10% من وقت استيقاظهم والاستمرار في تلك الانشطة بشغف يؤدي إلى الرفاهية النفسية للأفراد ،وكذلك زيادة الرضا عن الحياة ، ويحقق مستويات أعلى من التكيف النفسي (Lafreniere, et al,2012:518). مما يعني أن الشغف المعرفي يؤدي إلى زيادة السعادة النفسية لدى الفرد بصورة مستمرة .لذلك فإن الشغف المعرفي ذا أهمية للنشاط الذي يقوم به الفرد لأنه يحفز الانسان للقيام بهذه الأنشطة بصورة منتظمة ولفترات طويلة .علاوة على ذلك فإن نوع التأثير الذي يعتمد على نوع الشغف الذي تمارس فيه هذه الانشطة، سوف يستمر بصورة مستمرة ومنتظمة فمن المفترض أن الأنشطة التي تقوم على أساس الشغف المعرفي

سوف تتصف بصفة الايجابية مما لها من مردود بشعور الفرد الاكاديمي بالارتياح والسعادة النفسية (Baum & Locke ,2004, 46-47).

ويرى (Vallerand ,2003) بأن الشغف رغبة قوية لدى الافراد تجاه النشاط الذي يحبونه ويجدونه مهم بالنسبة لشغفهم ، وهي تختلف عن الواقع في وجود علاقة خاصة مع النشاط الذي يحبه الفرد ، بل يكون هذا النشاط ذا معنى بالنسبة للفرد وجزءاً من هويته ، مثال على ذلك لاعب التنس قد يكون تعلم لعبة التنس بدافع الفضول أو مجرد حب لتعلم ذلك ، ولكن الشغف هو أن تصبح لعبة التنس جزءاً من حياته (Vallerand ,2003: 757) .

وبناءً على ذلك ترى الباحثة كذلك هو الحال بالنسبة لتدريسي الجامعة فقد يكون البحث عن المعرفة والمعلومات الحديثة واكتسابها بدافع الفضول المعرفي لتعلم ذلك ولكن عندما يكون لديهم شغف معرفي يصبح البحث عن المعارف والمعلومات الحديثة هو شغفهم وتصبح جزءاً من حياتهم .

ويرى (فاليراند) بأن الشغف يؤدي إلى نتائج تكيفية كالرفاهية النفسية ، والرضا عن الحياة، إذ أكدت العديد من الدراسات التي أجريت للكشف عن علاقة الشغف بمهنة التدريس بأن الزيادة في الشغف في مكان العمل يعمل بمثابة مضاد للإرهاق والاكتئاب والملل والقلق وانخفاض هذه الاعراض بمرور الوقت ، ويؤدي إلى زيادة متوقعة في الرضا عن العمل الاكاديمي ، لأنه يجعل الاشخاص في نشاط دائم ويتم تنشيطهم باستمرار من خلال عملهم ، حيث أن المعلمين يستمدون النشاط من شغفهم المعرفي (Dlugos&Friedlander,2001:298,Grosch&Olsen,1994:977).

ووفقاً لهذا أكدت العديد من الدراسات كدراسة (Day,2004) بأن الشغف المعرفي هو مفهوم أساسي في مهنة التدريس ، حيث أن الشغف بالمعرفة وبمهنة التدريس هو مفهوم مهم يجب مراعاته في عملية التعليم (Day,2004:2).ويشير (Vallerand,2007) بأن الشغف المعرفي الذي يمارسه الأفراد يكوّن عندهم آثار ايجابية كبيرة ويحسن من ادائهم وخبراتهم فيه بالتالي سيشعرون بالرضا التام عن عملهم مهما كان نوعه (Vallerand ،2007:535).

وتبرز أهمية الشغف المعرفي وفقًا لما ذكره (Ruiz-Alfonso & León 2016; 2017) بأنه يدفع التدريسي نحو المثابرة ، وتكريس نفسه لأنشطة ومهام التعلم واندماجه فيها، ومواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بكفاءة، ويولد لديه مستويات عالية من الالتزام والممارسات

الإيجابية المستمرة اللازمة لتحقيق التميز والإبداع، ومن ثم يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية، ويؤثر الشغف المعرفي إيجابيًا في شعور التدريسي بالسعاة النفسية إذ أن الشغف المعرفي يزيد من الشعور بالسعادة النفسية عند بلوغ الهدف، ويزيد من مستوى تحكمه الاكاديمي وقدرته المتصورة ، والرفاهية الأكاديمية، والرضا عن أدائه الاكاديمي، كما أنه يرتبط بمستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمي((Ruiz & León 2016; 2017) .وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Sie& Yakhlef,2009) بأن الشغف المعرفي يعمل كمساهم كبير للتدريسي في اكتساب المعرفة والمعلومات الحديثة ، أذ أنه يتمثل بمثابة دافع داخلي للفرد لاكتساب ونقل المعرفة (Sie& Yakhlef,2009 :177).وأيضا وجدت الدراسات التجريبية كدراسة (Akoorie et.al,2011,H.Obbs,2012) إن التدريسين المتحمسون كانوا دائماً على استعداد لمشاركة معارفهم مع الطلاب ، إذ يميل التدريسيون المتحمسون إلى وصف ومشاركة المعرفة على أنها شيء ممتع ، والذي يتضمن انشاء شيء جديد (Akoorie et.al,2011,H.Obbs,2012:481).

ويرى كل من (الهواري ، وعثمان ، 2018) بأن الشغف يساهم في تحقيق العديد من عوامل النجاح : كالنجاح المهني ، الانجاز ، الابتكار ، الطموح ، الاتجاه الايجابي ، إدارة الوقت ، الاختراع ، الاستقلالية، الاستمتاع بالحياة، وبأن الشغف المثمر يتضمن عدة مكونات تساعد في تحقيق النجاح وهي : النفع ، القبول ، الهدفية ، التسامي ، الانضباط ، الاخلاقية ، المشاركة الايجابية. ويمكن القول إن الشغف المعرفي من الأمور المهمة التي تخلق الدافع أمام التدريسي للاستمرار في التعلم، والبحث عن المعلومات والمعرفة ، وتوظيفها؛ فالتعلم من وجهة نظرهم يكون لفهم الحياة والاستمرار فيها ، كما أن الشغف المعرفي يتضمن مكونًا وجدانيًا يتمثل في الميل الشديد والرغبة القوية في التعلم ، ومكونًا معرفيًا يتمثل في إدراك الفرد لأهمية التعلم والبحث عن المعرفة وقيمتها ومغزاها، ومكونًا سلوكيًا يتمثل في استثمار الفرد للوقت والجهد والمثابرة من أجل إتقان الأداء والإبداع فيه (الهواري ، وعثمان ، 2018: 517) .

إلى جانب مفهوم الشغف المعرفي فأن مفهوم السعادة النفسية(**Happiness Psychology**) يعد مفهوماً رئيسياً في علم النفس الإيجابي، لما له من مكانة بارزة في تاريخ الفكر الإنساني، ويسعون الجميع لتحقيق السعادة النفسية بوصفها هدفاً أسمى للحياة لارتباطها

بالحالة المزاجية الإيجابية، والرضا عن الحياة وجودتها وتحقيق الذات والتفاؤل (أبو هاشم، 1:2010)

ويرى علماء النفس أن الشعور بالسعادة النفسية مؤشر هام من مؤشرات الصحة النفسية، ويؤمن الكثير من علماء النفس المناصرين لحركة علم النفس الإيجابي بأن الشعور بالسعادة النفسية هو عنصر أساسي لحياة نفسية وجسدية وصحية، إذ تشير دراسات كارثرو هود (Carruther&Hood) التي أجريت في هذا المجال إلى أن الأشخاص السعداء أقل تعرضاً للمشكلات الأسرية والاضطرابات ومن ثم فهم أكثر قابلية ليعيشوا حياة فعالة أكثر من غيرهم (Carruther&Hood,2004: 229).

وتشير دراسة (Lyubomisky, et . al, 2005) بأن السعادة النفسية تؤدي دوراً رئيساً في النجاح في مجالات متعددة من الحياة بشكل عام ، وفي المجال الاكاديمي الجامعي بشكل خاص وأنها من أهم المؤشرات الأساسية للتكيف والتي تدل علي مستوي الصحة النفسية لدي الفرد والقدرة على التأثير في البيئة وخاصة بالنسبة لعضو الهيئة التدريسية لأن دوره فعالاً ومؤثراً في المجتمع الجامعي والذي يشكل شريحة اجتماعية كبيرة في المجتمع وعلي مدي تأقلمه مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي تسهم بشكل إيجابي في شخصية الفرد، فالسعادة النفسية تساعد على استعادة التوازن النفسي فضلاً عن كونها شعور يحتاجه الفرد في حياته ليقاوم و يعدل من حدة التوتر الذي يتعرض له في بعض المواقف الحياتية الضاغطة ، لهذا كلما تمتع عضو الهيئة التدريسية بالسعادة النفسية كلما زادت قدرته على الإنتاج العلمي و انعكس إيجابياً على مختلف جوانب حياته سواء كانت أسرية أو مهنية (Lyubomisky, et . al, 2005 : 803).

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Smith&Segal,2011) أن الأفراد الذين يشعرون بالسعادة النفسية يتمتعون بصحة عقلية ويمكنهم أن يتعاملوا مع المواقف الصعبة بطريقة أفضل ، ويكونوا دائماً مركزين ومرنيين ومبدعين في جميع الأوقات ، حيث تعتبر السعادة النفسية هي أهم عامل رئيسي في الحياة اليومية وتعتبر كأحد المحددات المهمة لرفاهية الفرد الذاتية ، حيث يتمتع الاشخاص السعداء بقدر أكبر من احترام الذات ، والشعور بالسيطرة ، والتفاؤل ، والشعور بالهدف المستمد من وجود الأهداف ، حيث أن جميع هذه العوامل مرتبطة بشكل إيجابي بالسعادة النفسية للإنسان(Honkanen et al.,2005:158).

وقد توصلت بعض الدراسات الى أن الاشخاص السعداء هم الاشخاص الاكثر انبساطية والاكثر شغفاً بالمعرفة من غيرهم كدراسة ستيورات واخرون (Stewart,Ebmeier&Deary,2005:1039) وان الانبساط والشغف المعرفي يعد منبئ مباشر بالسعادة النفسية كدراسة (Cheng & Furnha,2002:335) وأن الاشخاص السعداء هم أكثر استعدادا لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين وبالتالي يمتلكون مهارات اجتماعية عديدة تساعدهم على تحقيق النجاح الاجتماعي الاكاديمي، ويتمتعون بتواصلهم الاجتماعي، وهذا التواصل الإنساني يعزز مفهوم السعادة النفسية لدى الإنسان حيث يبدو هذا التواصل نوعاً من الدوافع الفطرية والإشباع الناجح لهذه الدوافع من خلال العلاقات الاجتماعية التي تؤدي إلى المكافأة الوجدانية التي تمنحها الطبيعة للإنسان، وللسعادة دور كبير في خلق الطموح لدى الافراد فالأشخاص الذين يتمتعون بالسعادة النفسية يرتفع لديهم مستوى الطموح والإنجاز الاكاديمي (معشي، 2016 : 254) .

وأشارت دراسات كل من (**Lee & Im , 2007:57 ; Furnham & Christoforou , 2007:442 ; Johason & Krueger , 2006**) أنه يمكن للفرد تطويع قدراته من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة الخارجية ويساعده في ذلك مدى تمتعه بالشغف المعرفي وتمتعه بمرونة عقلية وسلوكية للوصول إلى مستوي أفضل من السعادة النفسية.

ويؤكد (Argyle&Hills,2002) أنه يمكن فهم السعادة النفسية بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة أو لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، ونسبة هذه الانفعالات، والابتعاد عن ما يهدد الصحة النفسية للفرد ويسبب القلق والاكتئاب (94 : Argyle&Hills,2002).

وللسعادة النفسية آثار ايجابية قوية على سلوك الفرد منها التفكير الايجابي حيث يفكر الناس بطرق ايجابية مختلفة يكونوا فيها سعداء (Alans, Seth & Reginaconti,2008:43).

وينظر إلى السعادة النفسية على أنها الدرجة التي يحكم فيها الفرد سلباً أو إيجاباً على نوعية حياته الحاضرة ، وتشير أيضاً إلى حب الفرد للحياة واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها ككل؛ ولهذا اعتبرت السعادة النفسية قيمة إنسانية وغاية قصوى يسعى كل فرد إلى تحقيقها (الفنجري، 2006 : 4).

وإلى جانب أهمية مفهوم الشغف المعرفي والسعادة النفسية فأن التحكم الأكاديمي المتصور يعد مؤشرًا مهمًا للنجاح الأكاديمي (Stupnisky et al.,2012) ، كما أنه يرتبط بشكل

إيجابي بالعديد من العوامل ذات الصلة ، مما يؤكد أهميته للنجاح الأكاديمي للتدريسين الجامعيين (سكينر ، 1996 ؛ بيري وآخرون ، 2005)،ويرتبط التحكم الأكاديمي المتصور ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة الذاتية (Judge et al,2002 :695) ،حيث أن كلا المركبين هما جزء من مكون توقع الذات لدى الأفراد (Pintrich and de Groot,1990: 33).

علاوة على ذلك ، فإن التحكم الأكاديمي المتصور له تأثير أكبر على النجاح الأكاديمي من تقدير الذات (Stupnisky et al, 2007)، وأيضاً هنالك العديد من العوامل الأخرى المرتبطة بشكل إيجابي بالتحكم الاكاديمي المتصور هي التعلم الذاتي التنظيم ، واستخدام استراتيجيات الدراسة الفعالة ، واستخدام استراتيجيات المراقبة الذاتية ، ودوافع الإنجاز ، والدافع الجوهري ، وبنى الشخصية مثل الانبساط أو الضمير (Perry et al, 2005 :382). وللتحكم الاكاديمي المتصور أهمية كبيرة للأداء النفسي للفرد، وقد أثبتت الأبحاث في علم الاجتماع وعلم النفس أن الشعور بالتحكم والسيطرة هو مؤشر قوي للصحة العقلية والجسمية وربما حتى في طول عمر الفرد (Skinner, 1995: 552).

إذ وجدت العديد من الدراسات بأن التحكم الاكاديمي المتصور يتنبأ بشكل إيجابي بالنجاح والإنجاز الاكاديمي والاستمتاع ، ويتنبأ بشكل سلبي بالقلق والملل، فالتحكم الاكاديمي المتصور يُعد من العوامل الرئيسية والحاسمة التي تؤثر على توقع النجاح الاكاديمي والنتائج الاكاديمية للأفراد (Credé and Niehorster, 2012 : 134).

إذ يشير التحكم الاكاديمي المتصور إلى مدى اعتقاد الفرد بقدرته في التأثير على سلوكه وبيئته ، فالتحكم الاكاديمي المتصور يمثل المحدد الرئيسي للعديد من الاستجابات الوجدانية كالرضا الوظيفي في بيئة العمل الاكاديمي ، ولقد توصل العديد من الباحثين بأن التحكم الاكاديمي المتصور يرتبط بالعديد من النواتج التنظيمية كالكفاءة الذاتية ، واشار الباحثون إلى أن انخفاض مستوى التحكم الاكاديمي لدى الفرد يترتب عليه ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والمادية والاجتماعية. وقدمت العديد من البحوث أدلة على أهمية البحث في تأثير التحكم الاكاديمي المتصور في الاداء الاكاديمي من ناحية متغيرات الفروق الفردية ، وقد وجدت البحوث التي اجريت من قبل (Perry) على مدى سنوات عديدة أن التدريس الفعال يحسن من أداء الأفراد ، ولكن الأفراد الذين يمتلكون سيطرة واطئة هم أقل احتمالا في الاستفادة من التدريس الفعال ، ولذلك معظم البحوث التي اجريت ركزت على المعالجات التدريسية التي تتفاعل مع

ادراكات الأفراد بالسيطرة والتي تؤدي إلى تغيير في مستوى سيطرتهم الاكاديمية المتصورة لديهم (Perry et al,2005:406).

وتشير دراسة بيري وزملائه (Perry et al ,2001)، على عينة تكونت من 802 طالب جامعي في المرحلة الأولى (498 طالبة ، 304 طالب) ، تتراوح أعمارهم ما بين (17-22) سنه ، أن التحكم الاكاديمي المتصور مرتبط بالإنجاز الاكاديمي. إذ أظهرت النتائج أن التحكم الاكاديمي العالي يرتبط إيجابيا مع التحصيل الأكاديمي ، فالطلاب الذين لديهم تحكم عالي على بيئة الجامعة يميلون إلى النجاح مقارنة بالذين هم أقل تحكم وسيطرة، لذا يكون التحكم الاكاديمي المتصور العالي أمر بالغ الأهمية لطلاب الجامعة لأن هذا يساعدهم على الحفاظ على مستوى مناسب من الدافع للمثابرة في المواقف الصعبة وتحقيق النجاح (Perry, et al, 2001:797)

ويؤكد (perry et al ,2005) بأن التحكم الاكاديمي المتصور تبرز أهميته من خلال مجالاته وهما : التحكم الاكاديمي الاساسي (الاولي) والذي يشير إلى اعتقاد الافراد أنهم يمتلكون المهارات الضرورية للتنظيم الذاتي للتأثير بشكل فعال على أدائهم ونجاحهم الاكاديمي ، والتحكم الاكاديمي التفسيري (الثانوي) والذي يشير إلى أي مدى يستطيع الأفراد ضبط أنفسهم نفسياً ليتلائم مع بيتهم الأكاديمية والتي تتضمن محاولات من الافراد للتكيف والتأقلم مع التحديات الاكاديمية والانتكاسات والعقبات التعليمية المختلفة المتمثلة بالفشل، والضعف ، والعجز ، والافتقار الى المعلومات الكافية ، اذ يساعد هذا النوع من التحكم الاكاديمي في الحفاظ على الافراد من الاستسلام والانسحاب وبشكل عام يعزز التحكم الاساسي من أداء الافراد ونجاحهم وانجازاتهم الاكاديمية ، بينما التحكم الثانوي يساعدهم في الحفاظ على السعي لتحقيق الانجاز (perry et al ,2005) ، وهذا التوازن بين التحكم الاساسي (الاولي) والتحكم التفسيري (الثانوي) هو عملية تكيفية لها فوائد ليست على دافعية الفرد او تحفيزه فقط ،انما على صحته الجسدية والنفسية (Hall et al,2006:200).

وترى الباحثة بأن أهمية البحث الحالي تنبع من أهمية الفئة والشريحة المدروسة وهم تدريسي الجامعة كونهم يمثلون شريحة أكاديمية واجتماعية مهمة وهم من أهم فئات المجتمع ويعتبرون من أهم القوى المؤثرة في تحديد معالم المجتمع ، وكون الاستاذ الجامعي يعتبر العنصر الفعال

والمؤثر بشكل كبير في العملية التعليمية ، وتكمن أهمية البحث الحالي في أنه يساعدنا على الوقوف على العوامل التي تساعد في تكوين الشغف المعرفي وزيادة الشعور بالسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة ، فضلاً عن معرفة العلاقة الارتباطية واتجاهها وقوتها بين المتغيرات موضوع البحث وهي الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

وتتلخص اهمية البحث الحالي من خلال :

أولاً- الاهمية النظرية:

1. ترى الباحثة أننا بحاجة إلى دراسات تلقي الضوء على الجوانب الايجابية المضيئة من الشخصية الإنسانية كمتغيرات البحث الحالي (الشغف المعرفي . السعادة النفسية . التحكم الاكاديمي المتصور) وذلك لقلة الدراسات على حد علم الباحثة في هذه الجوانب من منظور نفسي والتي اهملها علماء النفس لعقود عدة مقارنة بالجوانب السلبية كالاضطرابات النفسية وما يرتبط بها من موضوعات والتي نالت الجانب الأكبر من اهتمامهم .

2. يعد محاولة علمية متواضعة لموضوع لم يسبق تناوله من قبل الباحثين في بلدنا وتسليط الضوء على متغيرات جديدة لم تدرس في البيئة العربية والمحلية (على حد علم الباحثة) متمثلة بـ (الشغف المعرفي ، السعادة النفسية ،التحكم الاكاديمي المتصور) أنها تعد من أوائل الدراسات في العراق (على حد علم الباحثة) ، وهذا بدورة يمكن أن يقدم أضافة جديدة إلى صفوف المعرفة النفسية ، أضافة معرفية وأطاراً نظرياً من خلال رفد مكتبة العلوم التربوية والنفسية العراقية والعربية بدراسة علمية ذات مفاهيم معرفية وايجابية حديثة .

3. تهتم الدراسة الحالية بشريحة تدريسيي الجامعة وهي من الشرائح المهمة في المجتمع لما لها من دور كبير في تعليم وإعداد الأجيال من طلبة الجامعة على المستوى العلمي والثقافي والمهني ، وما يزيد من أهميتها النظرية الحداثة النسبية لدراسة الشغف وخاصة الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور في الدراسات الأجنبية، وندرة الدراسات العربية التي تناولته .

ثانياً- الاهمية التطبيقية:

1- يعد البحث الحالي بداية لجهد علمي يعتمد عليه الباحثين بما توفره الدراسة من ادوات مهمة تستعمل لقياس الشغف المعرفي و السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسيي الجامعة وفئات أخرى مقاربة ضمن ثقافتنا المحلية .

2. يمكن الإفادة من البحث الحالي في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي عن طريق التركيز على أهمية مجالات التحكم الاكاديمي المتصور التي تؤدي إلى تنظيم شخصية تدريسي الجامعة بشكل عام في أداء مهامهم وواجباتهم الاكاديمية والعامة بكفاءة واتقان ونجاح.

3. تعُد الدراسة العلمية لمفاهيم الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور ذات أهمية تطبيقية تلتقي مع ما تهدف إليه المؤسسات الجامعية بشكل خاص والمؤسسات التربوية بشكل عام في أحداث النمو المرغوب في الجوانب أعلاه لدى تدريسيي الجامعة و الذي ينعكس على الطلبة نتيجة التفاعل بينهما ، للارتقاء بالملاكات التربوية و التعليمية بغية الوصول إلى جيل سليم معافى يتمتع بحب المعرفة والنظرة الإيجابية للحياة والكفاءة المعرفية .

ثالثاً. أهداف البحث:. Aims of Research

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. الشغف المعرفي لدى تدريسي الجامعة .

2. السعادة النفسية لدى تدريسي الجامعة .

3. التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

4. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

5. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير :

أ. الجنس (ذكور . أناث).

ب . التخصص (علمي . انساني).

ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).

6. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

7. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير:

أ. الجنس (ذكور . أناث).

ب . التخصص (علمي . انساني).

ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).

8. نسبة اسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية في التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

رابعاً:. حدود البحث:. Limitation of Research

يتحدد البحث الحالي بدراسة الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي جامعة بابل للعام الدراسي (2021. 2022) ولكلا الجنسين (ذكور . أناث) وللتخصصين (العلمي . الإنساني) وبجميع ألقابهم العلمية .

خامساً. تحديد المصطلحات :. Definition of Terms

اولاً : الشغف المعرفي (Cognitive Passion): عرفه كل من :

1ـ فريجدة وآخرون (Frijda et al .,1991) :

أنه أهداف ذات أولوية عالية، وذات نتائج انفعالية هامة، وأن الأفراد يبذلون جهدا كبيرا، ويمضون وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرسومة، أو في النشاط الذي يشعرون بأنهم يحبونه.**(Frijda et al .,1991:188)**

2ـ فاليراند وآخرون (Vallerand et al،**2003**):

بأنه رغبة قوية تجاه نشاط معين ، ذي مغزى وقيمة عالية يحبه الفرد ويجد نفسه فيه ، حيث يستثمر فيه الوقت والطاقة الكبيرين ويجد فيه المتعة والرفاهية ، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة وهذا يكون من خلال الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي والشغف المعرفي القهري الاستحواذي (Vallerand et al،2003 : 757).

3. الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA):

أنه حالة شعورية تتسم بالحماس القوي وبالإيمان الراسخ تجاه نشاط أو شيء معين أو فرد ، فهو حالة تحفيزية ممزوجة برغبة شديدة نحو القيام بهذا النشاط ، ويختلف الشغف عن كونه حالة انفعالية فقط، بل هو متعدد الابعاد **(Vanden Bos,2007:766)**.

4. بونيفلي وآخرون (Bonnevill et al., 2013):هو ميل الأفراد إلى التركيز في تحسين كفاءتهم ومهاراتهم الخاصة في الجانب الأكاديمي**(Bonnevill et al.,2013:23)**.

5. كوران وآخرون(Curran et al .,2015) :

بأنه خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، حيث تزود خبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الانشطة ذات القيمة كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس (بريك ،2022: 455).

6. فاليراند(**Vallerand, 2016**) :

بأنه ما يدفعنا ويحفزنا نحو أداء نشاط ما؛ أي أنه الدافع الذي يكمن خلف القيام بسلوك ما، أو التفاني والحماس تجاه كائن معين أو نشاط أو مفهوم أو شخص وهو يظهر من خلال الارتباط بتأثيرات قوية مثل الإعجاب والحب ويؤدي إلى استثمار الوقت والطاقة بشكل منتظم، ويرتبط بهوية الفرد (Valleran, 2016 :192).

7. جاتشيموفيتش وآخرون **(Jachimowicz et al, 2018)**:

شعورٌ قويٌ نحو قيمة/ تفضيل شخصي مهم يحفِّزُ السلوك للتعبير عن تلك القيمة/ التفضيل وهذا الشعور القوي يعني أن الشغف حالة وجدانية مكثفة، يترتب عليها تأثيرات مفيدة على الأداء من خلال الانخراط العقلي العميق في شيء ما (الضبع،2021: 99).

8. (الضبع،2021):

بأنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم، والاندماج فيها، والشعور بالحيوية والطاقة، والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى(الضبع ،2021: 104).

9. التعريف النظري :تبنت الباحثة تعريف (Vallerand et al،2003) لتبنيها نظريته.

10. التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التدريسي الجامعي من خلال استجابته على المقياس الذي سيتم بناؤه في البحث الحالي .

ثانياً: السعادة النفسية(Psychological Happiness) :عرفها كل من:

1. اراجيل (Argyle, 1997) : شعور عام بالرضا عن الحياة والاشباع وطمأنينة النفس ، وتحقيق الذات والبهجة والاستمتاع واللذة، وتكرار حدوث الانفعالات السارة. (Argyle, **769**: 1997).

2. ستيفن(Steven,2001): بأنها القيمة التي يشعر بها الفرد والتي يرى فيها أن حياته لها معنى ،ويحقق من خلالها أهدافة ، كما أنها تمثل مصدراً روحياً للرضا ، وهذا ينبع من أهدافنا وقيمنا العميقة (**Steven,2001:19**).

3. **اراجيل وهيلز(Argyle & Hills,2002):**

بانها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة وبوصفها انعكاس لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وتتكون السعادة النفسية من ستة ابعاد الرضا عن الحياة ، الثقة بالنفس ، الشعور بالبهجة ،احترام الذات ، العقلية الايجابية، الاهتمام الاجتماعي (**Argyle & Hills,2002 :1073**).

4. **فينهوفن (*Veenhoven, R., 2003*):**

بأنها الدرجة التي يحكم فيها الشخص سلباً أو إيجاباً على نوعية حياته الحاضرة بصفة عامة، فهي تعكس حب الشخص للحياة واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها؛ فالسعادة النفسية قيمة عامة وغاية قصوى يسعى الفرد إلى تحقيقها. (***Veenhoven, R., 2003 :16***)

5. ديينير وآخرون (**Diener , et al, 2006**):هي تجربة المشاعر السارة والابتعاد عن مستويات المزاج السلبي ورضا الحياة العالي. (**Diener , et al., 2006: 63**)

6. ريف وسنجر(2008 , **Ryff & Singer**):

بأنها وجود مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام (.(Ryff & Singer, 2008:14)

7. هوبيرت (2009 , **Huppert**):

بأنها السرور والرضا النفسي في الحياة والتطوير الذاتي عموما يمثل أحد أهم عناصر هذه السعادة النفسية لدى الانسان (Huppert ، 2009: 138).

8. تونير وآخرون(Toner et al,2011) :

هي انفعال وجداني إيجابي ثابت نسبياً يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة .(Toner et al,2011: 2).

9. التعريف النظري : ستتبنى الباحثة تعريف(**Argyle & Hills,2002**) لتبنيها مقياسهما ولأنه الاقرب لإجراءات البحث الحالي.

10. **التعريف الاجرائي** : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التدريسي الجامعي من خلال استجابته على فقرات المقياس الذي سيتبنى في البحث الحالي.

ثالثاً: التحكم الاكاديمي المتصور(Perceived Academic Control):ويعرفه كل من :

1. بيري وآخرون(Perry et al,2001):

إيمان الشخص بقدرته المتصورة بالتأثير على نجاح أو فشل نتائج الانجاز الاكاديمي والتنبؤ بها والتأثير على بيئتهم التعليمية الاكاديمية ، ويصف الاسناد الداخلي الشخصي لنتائج الانجاز وهو تصرف نفسي مستقر نسبياً مع صفات الحالة ، ويعد مؤشراً مهماً للنجاح الأكاديمي (Perry et al,2001:790).

2. بيري وآخرون (Perry et al .,2005):

هي معتقدات الافراد حول ما اذا كانوا يمتلكون سمات معينة مثل القدرة الذهنية والقدرة على التحمل البدني ،وبذل الجهد والمهارات الاجتماعية والخبرة التعليمية وما اذا كانت هذه السمات تحدث فرقا في ادائهم .(Perry et al,2005:365).

3. ستوبنيسكي وآخرون (Stupnisky et al,2007) :هو الاعتقاد العام للفرد بقدراته على التأثير والتنبؤ ببعض جوانب البيئة (Stupnisky et al ,2007: 515)

4. فيشمان (Fishman,2014) : هي القدرة المدركة التي يستخدمها الفرد للتأثير في بيئته لتحقيق النتائج المرغوبة (Fishman,2014:3).

5. التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف بيري وآخرون(**Perry et al,2001**) لتبنيها نظريته.

6. التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التدريسي الجامعي من خلال استجابته على فقرات المقياس الذي سيتم بناؤه في البحث الحالي.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً.اطار نظري

- **الشغف المعرفي.**
- **السعادة النفسية.**
- **التحكم الاكاديمي المتصور.**
- **مناقشة الاطار النظري .**

ثانياً : دراسات سابقة

- **دراسات سابقة تناولت الشغف المعرفي**
- **دراسات سابقة تناولت السعادة النفسية**
- **دراسات سابقة تناولت التحكم الاكاديمي المتصور**
- **مناقشة وموازنة الدراسات السابقة**
- **جوانب الافادة من الدراسات السابقة**

ستقوم الباحثة بعرض اطار نظري لمتغيرات بحثها ومن ثم تناول اهم الدراسات السابقة ومناقشتها وعرض جوانب الافادة منها التي تناولت متغيرات البحث الحالي وكما يأتي:

اولاً: اطار نظري :

❖ مفهوم الشغف المعرفي :

عندما بدأت البحوث الأولية لمفهوم الشغف في التسعينات ، لم تكن هنالك إلا القليل جداً من الابحاث فيما يتعلق بمفهوم الشغف من وجهات نظر نفسية ، على الرغم من أن الشغف قد ولد الكثير من الاهتمام من قبل الفلاسفة (**Rony,1990**)، إلا انه لم يتلقى سوى القليل من الاهتمام التجريبي في علم النفس ، ولطالما أهتم العديد من الفلاسفة بمفهوم الشغف ، بالرغم من تركيزهم على الجانب العاطفي للشغف أكثر من تركيزهم على الجانب التحفيزي ، ولكن مع ظهور منظرين ووجهات نظر متميزة حول مفهوم الشغف ومن أمثالهم **(Rony,1990)** حيث يرى بأن هناك وجهتان للنظر حول مفهوم الشغف، حيث تفترض وجهة النظر الأولى بأن الشغف يستلزم فقدان العقل والسيطرة ، ولقد نشأ هذا المنظور من الفلاسفة اليونانين ، حيث يؤكد افلاطون بأن العقل يحرك الناس إلى أعلى نحو الإله ، بينما تدفع المشاعر الناس إلى أسفل نحو الغرائز الحيوانية والجسد ، لأن العواطف تدفع الناس نحو العالم الادنى ويجب تجنبهم **(Rony,1990:100)**. وترى وجهة النظر الاولى بأن كلمة شغف مأخوذة من الكلمة اللاتينية **(passion)** بمعنى المعاناة، ووفقاً لهذا المنظور ينظر إلى الأفراد ذوي الشغف على أنهم سلبيون ، حيث كان الناس ينظرون إلى أولئك الذين يتصرفون بشغف على أنهم يعانون من مشكلة، ويعتبرون بأنهم عبيد لشغفهم لأنه يسيطر عليهم ويتحكم فيهم. أما وجهة النظر الثانية فأنها تصور الشغف بصورة أكثر إشراقاً وإيجابية . فهي ترى بأنه عبارة عن مشاعر إنسانية قوية ذات نزعات سلوكية كامنة، يمكن أن تكون إيجابية طالما كانت هناك دوافع سلوكية ، وأن وجود الشغف ضروري للإنسان حتى يصل إلى أعلى مستويات الأداء، ونرى بأن وجهة النظر الثانية تصور الشغف بصورة أكثر إيجابية حيث يمكن أن تنتج عنها نتائج إيجابية يمكن للفرد السيطرة عليها وتوجيهها(**Rony, Rousseau& Vallerand, 2003:143**). وهذا ما يؤكد على أهمية الشغف وتنميته لدى الفرد وذلك لان الشغف أحد أهم المفاهيم الايجابية التي إذا

تم تنميتها فأنه يجعل الفرد يصل إلى أعلى مستويات السعادة النفسية والرضا عن الحياة والتخفيف عنه من الضغوط النفسية التي يتعرض لها في بيئة العمل ،وبالتالي فأن وجهة النظر الثانية ترى أن الناس أكثر نشاطاً فيما يتعلق بشغفهم ، بل أنه يشير إلى أن الفوائد التكيفية سوف تتراكم عندما يتحكم الأفراد في شغفهم (**Patuet,2001:12**).

إذ كانت البحوث والدراسات حول مفهوم الشغف المعرفي وأنشطة الشغف النفسي نادرة جدًا، فقد أكد البعض من علماء النفس ومنهم (**Baum & Locke ,2004**)، (**Frijada et al.,1991**)،على أن الشغف يعبر عن جانب تحفيزي، مؤكدين على افتراض بأن الأفراد يبذلون الكثير من الجهد، ويستغرقون كثيرًا من الوقت للوصول إلى أهدافهم الشغفية، أو للعمل في النشاط الذي يحبونه ، أي أن الشغف على أنه أهداف ذات أولويه عالية وذات نتائج مهمة عاطفياً وشغفياً (**Baum , Locke,2004:84**)، (**Frijada et al.,1991**:218). إذ إن أغلب البحوث التجريبية التي تمت بشأن مفهوم الشغف، كانت تندرج تحت مسمى موضوع الحب الشغفي، وبالرغم من أهمية مثل هذه البحوث الا انها لا تتناول صميم الموضوع الذي نحن بصدده الآن وهو الشغف تجاه الأنشطة وخاصة الشغف المعرفي (**Hatfield , Walster,1978:100**) .وعلى الرغم من أن الشغف لم يحظى باهتمام كبير في علم النفس إلا منذ وقت قريب ، وذلك عندما أقدم الباحثون في علم النفس على دراسة أهم التركيبات ذات الصلة والتي تندرج تحت عنوان الشغف كالسعادة والمتعة والاثارة وذلك في عام (2003) عندما ظهرت أول جهود علمية لدراسة الشغف في علم النفس على يد العالم (**2003,** Vallerand) وكانت له أول ورقة بحثية بعنوان الشغف النفسي وقد اقترح أول نموذج نظري لتفسير الشغف تجاه الأنشطة (**Curran eta al ,2011:597**) ، ويؤكد (**Vallerand, 2008**) أن الانهماك المقصود في الأنشطة ذات الآثار النفسية المهمة للفرد أفضل من الاستسلام للظروف الشخصية التي تجنب الفرد شعوره بالمتعة، إذ يستطيع الفرد الوصول إلى هذا الشعور الإيجابي عن طريق ممارسة نشاطات تتفق وشخصيته ورغباته الخاصة. ونتيجة لهذه الآثار الإيجابية فإن الشغف يجعل الأفراد يتمرسون في هذا النشاط ويشعرون بالرضا التام لأدائه، ويحافظون على الانتظام في أداء هذا النشاط لفترات طويلة بينما إذا لم يكن النشاط شغفياً فسيتم التخلي عنه مع الوقت (Vallerand, 2008: 373).

ويرى (Lyubomirsky, et al., 2001) بأن فئة معينة من الأنشطة قد تؤدي فعلاً إلى الشغف وينتج عنها آثاراً إيجابية. إذ ينظر(Vallerand,2003) الى الشغف المعرفي على أنه ميل ورغبة قوية نحو نشاط معين كالنشاط المعرفي ، يحبه الفرد ويعتبر جزءاً مهماً في حياته وجزءاً من مفهوم الذات ، ويستثمر فيه الفرد كميات كبيرة من الوقت والطاقة (Forest et al ,2011 ,Vallerand&Houlfort,2003 :18).

ويرى ديلكورت (Delcourt ,2003) بأن مفهوم الشغف يمكن الاستدلال عليه من خلال السياق كمفسر لأنشطة التعلم المكثفة وغالبًا ما يشار إليه كتفسير لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي(Delcourt، 2003 :27). وقد تناول الباحثون والدراسات الشغف في السنوات الأخيرة في مجالات وسياقات عديدة وتناول الباحثون الشغف المعرفي في البيئات التعليمية من زاويتين هما شغف الطلبة نحو الدراسة والتعلم وشغف الأساتذة نحو مهنتهم ونشاطاتهم واهتماماتهم المعرفية وذلك لارتباط الشغف المعرفي بالتعلم والمعرفة(Vallerand,2016: 192). كما يشير فلوريدا (Florida ,2002) إلى أن الشغف هو من خصائص الأشخاص المبدعين، وبأنه محفز للأبداع، ويؤدي دوراً كبيراً في حياة الأفراد المبدعين وأعمالهم (Amabile & Fisher,2009:482) . كما ينظر إلى الشغف المعرفي من خلال تركيز الاهتمام على موضوع أو نشاط معين وهو النشاط المعرفي، بحيث يعبر عن اهتمام متطرف أو أقصى اهتمام بالنشاط المعرفي المفضل لدى الفرد (Gange ,2007: 95) .

وفي دراسة أجراها كايزر(Kaiser et al.,2007) لمعرفة مدى تأثير تقنية مواقع الويب العصرية والمتطورة والتكنلوجيا الحديثة على إثارة وتحفيز الشغف المعرفي للأفراد ، حيث يرى (كايزر وآخرون ،2007) بأن منصات تكنلوجيا المعلومات ومواقع الويب مهمة لإثارة وتحفيز الشغف المعرفي للأفراد ، حيث تساعد هذه التقنية الحديثة الفرد على الانخراط في الأنشطة المعرفية والعمل المعرفي وكذلك تساعدهم على تبادل المعرفة التنظيمية والإبداع وخلقها وكيفية استثمارها ، حيث أن لهذه التقنية لمواقع الويب تأثير كبير على الأشخاص المولعين والمتحمسين والشغوفين بالنشاط المعرفي وذلك من خلال سماحها لهم بالمشاركة وتدوين معلوماتهم المعرفية والتعليقات فيما يتعلق بنشاطاتهم واهتماماتهم المعرفية بسرعة كبيرة من دون عوائق أو حواجز وتسمح لهم باستثمار الكثير من الوقت ، حيث أن لهذه التقنية من مواقع الويب والانترنيت

والتكنلوجيا المتطورة مميزات تكنلوجية مميزة تطلق العنان للشغف المعرفي وتسمح للأفراد الانخراط في العمل والشغف المعرفي والنشاطات المعرفية والتغلب على حواجز المعرفة التقليدية (Gheradi,2001:392) (Raub & Van witlich,2004:392) ، فأنه ينظر للمعرفة ليست كعملية فردية ومعرفية بل كظاهرة اجتماعية وثقافية، أي عملية تبادل اجتماعي ومعرفي (Cook & Brown1999; Gheradi & Nicolini,2000,Lave&Wenger,1991:392) ، ويرى (Landri,2005)، بأن الشغف المعرفي مفتاح لتحفيز العمل والنشاط المعرفي في تكنولوجيا المعلومات هو أكثر من مجرد ظاهرة عابرة للنجاح المهني والأكاديمي بل أنه شرط أساسي للمشاركة التطوعية الناجحة في عمل حافة المعرفة (Landri,2005: 394).

❖ **مسلمات مفهوم الشغف المعرفي:.**

أكد العالم (Vallerand) على سبعة مسلمات ضرورية بخصوص مفهوم الشغف نحو الانشطة وهي كالآتي:.

1. أن يكون لدى الفرد شغف تجاه شيء معين وليس كل شيء ، أي يكون هناك تفاعل بين الشخص وشيء أو نشاط معين.

2. أن يحب الفرد الشيء بعمق ، حيث يكون هذا الحب للنشاط عميق وطويل الامد.

3. أن يكون هذا النشاط مهم جداً للفرد لدرجة أنه يصبح هذا النشاط جزءاً من هوية الفرد وذاته، أي يصبح النشاط محدداً ذاتياً ويمثل أحدى الخصائص الاساسية لشخصية الفرد.

4. المشاركة النشطة للأشخاص المتحمسين والشغوفين لا تنخفض، حيث يقوم بالنشاط في كل مرة بنفس الشغف والحماس والطاقة الغزيرة ، مع الالتزام الكامل، ويستمر الشغف طويلاً قد يكون (لعدة أشهر ، وسنوات ، ويستمر في بعض الاحيان مدى الحياة).

5ـ يستلزم الشغف نزعة قوية وتحفيزية تدفع الفرد نحو الشي أو النشاط ، وعلى الرغم من أن الشغف قد ينتج بعض التأثير الوجداني ، إلا أنه ليس في حد ذاته بناء وجداني ولكنه بناء تحفيزي أيضاً.

6ـ أن يقدر الفرد ذلك الشي أو النشاط ويجده مفيداً، وأن يمثل هذا النشاط أولوية عالية في حياة الفرد إلى درجة قد يأتي بها الفرد لتنظيم حياته حول محور هذا النشاط.

7ـ يقترح بأن الشغف قد يكون متناغم وقد يكون قهري يتميز كل منهما بنوع معين من الانخراط في النشاط أحدهم له تأثيرات سلبية ونتائج أقل تكيفية ، لأن في هذا الشغف فأن النشاط الذي يحبه الفرد بشغف هو من يتحكم بالفرد ، ويؤدي هذا الشغف القهري إلى صراع داخل الفرد وإلى نتائج أقل تكيفاُ واستحسانا، بما في ذلك المثابرة غير الحكيمة ، والمعاناة العاطفية ، بينما إذا كان الشغف متناغم فسيكون له تأثيرات إيجابية ونتائج أكثير تكيفياً ويستلزم مشاركة أكثر نشاطاً ، وذلك لأن في هذا الشغف المتناغم فأن الفرد هو الذي يتحكم في النشاط الذي يحبه بشغف ، وأن الشغف المتناغم قد يكون خالٍ نسبياً من الصراع ويتعايش بانسجام مع اهتمامات الحياة الأخرى وجوانب الذات ، أي تكون المشاركة فيه مرنة وتتسم بالتدفق والانفعالات الايجابية والاداء العالي مع هذا النشاط الشغفي المتناغم والانسجامي (Vallerand,2015:33).

❖ **أهمية الشغف المعرفي :**

تبرز أهمية الشغف المعرفي وفقاً لما ذكره ألفونسو رويز وليون(Alfonso & León, 2019) وهي كالآتي:

1. يدفع الأفراد نحو المثابرة ، والحماس، والعزيمة ، وتكريس أنفسهم لأنشطة ومهام التعلم واندماجهم فيها.
2. مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بكفاءة.
3. يولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة اللازمة لتحقيق التميز والإبداع .
4. يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية.
5. يؤثر إيجابيًا في شعور الفرد بالسعادة والرفاهية الأكاديمية، والرضا عن الدراسة والعمل الأكاديمي.
6. يرتبط بمستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمي

(Alfonso & León, 2019:458).

وترى (العجمي ، 2017) بأن للشغف المعرفي أهمية كبيرة لدى الفرد حيث أنه يساعد الفرد في تحقيق نتائج إيجابية ويساعده في تحقيق العديد من الجوانب الاتية :

1 . يساعد المتعلم على تحقيق أكبر فائدة في عملية التعلم.

2. يحقق مبدأ انتقال أثر التعلم ومقاومة عامل النسيان.

3. يعمل على تحسين مستوى أداء المتعلم الاكاديمي وموقفه تجاه التعليم.

4. يزود المتعلم بالطاقة الايجابية اللازمة لتجاوز مختلف العقبات التعليمية التي تواجهه (العجمي ، 2017: 517).

❖ **خصائص الشغف المعرفي :**

يرى فريد (Fried,2001) بأن التدريسي الشغوف بالمعرفة شخص يحب مجال المعرفة ، تحركه بشدة القضايا والافكار التي تغير عالمنا نحو الأفضل ، وينجذب نحو معضلات وامكانيات الشباب الذين يأتون إلى الصف كل يوم ، وأن ما يجعل التدريسي عظيماً هو اهتمامه بالأفكار والقيم والمعتقدات ، لذلك فأنه تعود إلى النمو والحماس والتفاني للقيام بالأشياء بشكل جيد والسعي دائماً نحو الابداع والتميز ، **لهذا يرى بأن هنالك عشر خصائص أساسية للتدريسي الشغوف بالمعرفة وهي كالآتي:**

1ـ يدرك قضايا العالم المعاصر ، والاحداث الجارية والتطورات التكنولوجية المعاصرة في الصف ويعكسها بشكل فعال في أعماله في الكلية والجامعة .

2ـ يحب العمل مع الطلبة ، ويهتم بالمعرفة والافكار .

3ـ يهتم بالطلاب اهتماماً كبيراً.

4ـ يكون متسامح مع التصرفات والأشياء التافهة التي لامعنى لها والتي يظهرها الطلاب في سلوكياتهم ، ولكن في نفس الوقت ينتقد بشدة هذه السلوكيات والتنبيه على الاخلاقيات التي يجب أن يتمتع بها الطلاب .

5ـ يتجنب أداء الأفكار التي لا تحظي باهتمام الطلاب ويحاول خلق ثقافة الاحترام المتبادل.

6ـ يسعى دائماً إلى إنشاء بيئة تعليمية مناسبة والحفاظ عليها حتى يمكن للطلاب التعلم من أخطائهم.

7ـ يأخذ المخاطر بعين الاعتبار بقدر ما يرتكب أي شخص أخطاء ولكنه يستخلص الدروس من الأخطاء بدلاً من تجاهلها .

8ـ يأخذ مهماته الأكاديمية على محمل الجد ، ويعكس أفكاره ومعتقداته بوضوح .

9ـ يكون جاد في عمله الأكاديمي ، ويمتلك روح الفكاهة بنفس الوقت.

10ـ إفتقار الطلاب للمعرفة والمهارات لا يمكن أن يكون عذراً لتقليل إحساسه بالشفقة عليهم أو تجاههم (Fried,2001 :3).

ويقترح (Day , 2004) مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلم الشغوف، وهي: التفاؤل، والمعرفة العميقة بالموضوع، وتقنيات التدريس، والتعاطف مع الطلاب، والاهتمام بهم، واعتبارهم جزءًا مهمًا من عمله، والتفكير في أهداف، ومعتقدات المتعلمين، وتحفيزهم، كما يتطلب التدريس الفعال استخدام المعرفة والعاطفة في وقت واحد(Day , 2004: 1653).

❖ **النظريات التي فسرت الشغف المعرفي :**

1ـ نظرية ماسلو للحاجات 1954ـ 1970:

تعد نظرية ماسلو من أشهر النظريات التي اهتمت بالحاجات وتصنيفها، إذ لاقت نظرية ماسلو في التنظيم الهرمي للحاجات قبولا واسعا، حيث يفترض ماسلو بأن الحاجات وإشباعها يعد أساسا لازماً لصحة الفرد النفسية والجسمية (مبروك، 2013: 35). إذ أفترض ماسلو (Maslow) قائمة من الحاجات المتسلسلة على نحو هرمي، ومرتبة وفق قوة هذه الحاجة وفاعليتها، ويبدأ هذا الهرم بالحاجات الفسيولوجية، وينتهي بحاجة تحقيق الذات، وتشبع هذه الحاجات وفق ترتيب هرمي. (Vlachopoulos&Michailidou,2006). وفيما يأتي الترتيب الهرمي للحاجات الإنسانية:

أ- **الحاجات الفسيولوجية:** وتتمثل بالحاجات اللازمة لاستمرار الإنسان في الحياة والحفاظ على البقاء (وتشمل الطعام، الماء، الجنس، الهواء، الحاجة للنوم) وتعد أكثر الحاجات أساسية وأكثرها إلحاحا في الإشباع، حيث أن إشباعها يؤدي بالفرد الانتقال إلى الحاجات التي تليها وهي الحاجة إلى الامن.

ب- **حاجات الأمن:** عندما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية للفرد بدرجة مناسبة، فإن المستوى الثاني من الترتيب الهرمي للحاجات ينبثق تدريجيًا وهو ما يعرف بحاجات الأمان .

ج- **حاجات الانتماء والحب:** عندما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمان سواء بدرجة كبيرة أو صغيرة تأتي حاجات الانتماء والحب في المقدمة كدوافع للسلوك، ولهذا يصبح لدى الفرد رغبة قوية لتكوين علاقات ألفه مع الآخرين (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٣٧).

د- **حاجات التقدير وتأكيد الذات:** وهى تلك الحاجات التي في إشباعها تؤكد احترام الإنسان لذاته واحترام الجماعة له، فتؤكد مكانته وتعزز هويته، وتوجه سلوكه نحو العمل والانجاز.

هـ ـ حاجات المعرفة والفهم: وتتمثل بالرغبة في اكتساب المعلومات والشغف المعرفي والفهم وحب الاستطلاع والمغامرة.

وـ الحاجات الجمالية: وتتمثل بما يرتبط بالإحساس بالجمال والارتياح للأشياء الجمالية والخيال والتناسق والنظام.

هـ- حاجات تحقيق الذات: وتتمثل الحاجة إلى تحقيق الذات بسعي الفرد للوصول لدرجة متقدمة من تحقيق إمكانياته ومواهبة وقدراته للوصول بها إلى الوحدة والتكامل (السرسي ، عبد المقصود،2000: 155). وفيما يأتي شكل يوضح هرمية الحاجات عند ماسلو **(الزغلول،2012: 224).**

مخطط(1) (هرم ماسلو للحاجات)

2ـ نظرية ميهالي (Csikszentmihalyi,1975):

تقترح هذه النظرية التي تسمى بنظرية "التدفق Flow" والتي جاء بها ميهالي (Csikszentmihalyi ,1975) ،بأن التدفق هو مفهوم مشتق من علم النفس الإيجابي ،وبأنه إحساس كلي يشعر به الفرد عندما يتصرف باندماج تام مع العمل أو النشاط والمهمة التي يقوم بها (Csikszentmihalyi ,1975:35) ، إذ أنه الحالة العقلية للنشاط التي يكون فيها الفرد مندمجًا تماماً عند أداء نشاط معين ويشترك الأفراد في حالة التدفق في العديد من الخصائص بما في ذلك يكون لديه فيه حالة من التركيز المحفز والمكثف أو المثار، والانغماس الكامل،ودمج الفعل والوعي ، وفقدان الوعي الذاتي والشعور بالتحكم في تصرفات الفرد وبيئته

، ومستويات عالية من الرضا الجوهري والاستمتاع في عملية النشاط، إذ ويرى ميهالي في نظريته أن الافراد يكونون سعداء في حالة التدفق والانخراط في النشاط ، حيث يكونون مندمجين في النشاط وأن أي شيء آخر لا أهمية له بالنسبة لهم، والأفراد يركزون بالكامل على المهمة أو النشاط.(Csikszentmihalyi.1975) ،أذ يرى (Csikszentmihalyi ,1996) بأن التدفق يتطلب التركيز العميق في المهمة أو النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث عندما يندمج الأفراد في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة ومواصلة بذل المزيد من الجهد ، وهذه الحالة تتحقق عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الفرد في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة والنشاط ، خصوصاً المهام والأنشطة التي تقدم للفرد تغذية راجعة فورية (Csikszentmihalyi,1996 :181).

ومن خلال ذلك يمكن تفسير الشغف المعرفي وفقاً لهذه النظرية إذ ترى الباحثة بأن مفهوم التدفق الذي يمثل حالة من الانغماس الذهني الشديد في النشاط الذي يقوم به الفرد ، فعندما يكون النشاط الذي يقوم به الفرد منسجم بدرجة عالية مع رغباته وميوله وإمكانياته ومهاراته عندها يحدث الشغف ويدخل في حالة التدفق ، ومن المحتمل أن يؤدي الشغف المتناغم إلى مستويات أعلى من التدفق ، وذلك لأن الاستيعاب الذاتي للنشاط يقود الفرد إلى الانخراط في النشاط بطريقة أكثر مرونة وبالتالي تجربة المشاركة في المهام والأنشطة تكون بشكل كامل ، وبالتالي يتم تصور التدفق على أنه نتيجة للشغف فالشغف يعتبر ممهد للوصول إلى حالة التدفق.

3 ـ نظرية البناء والتوسيع للعواطف الإيجابية فريدركسون (Fredrickson,1998) :

تفترض نظرية البناء والتوسيع بأن تجارب العواطف أو المشاعر الإيجابية (مثل المتعة والسعادة والبهجة، والاهتمام والترقب) تعمل على توسيع وعي وذخيرة التفكير والعمل اللحظي للفرد بحيث توسع نطاق انتباهنا وإدراكنا للاستطلاع والإبداع والتمتع بتجارب الحياة ، وتشجع الأفكار والأعمال المُبتكرة والمتنوعة والاستكشافية وأيضا تعمل على بناء مواردهم الشخصية الدائمة كالموارد الفكرية والمادية والاجتماعية والنفسية ، وبمرور الوقت ستتراكم وتبنى موارد شخصية واجتماعية وعاطفية طويلة المدى ، على عكس المشاعر السلبية التي تعمل على تضيق ذخيرة الفرد نفسها (Compton,2005:23)،(Fredrickson,2004:1378). ويقترح

إيسن (Isen , 2000:417)،بأن الأفراد الذين يتسمون بالتأثير الإيجابي يظهرون أنماط فكرية غير عادية ومرنة وإبداعية وتكاملية وفعالة ويتسمون بالانفتاح على المعلومات والتجارب الجديدة ، وأيضاً يظهرون تفضيلاً متزايداً للتنوع ويقبلون مجموعة أوسع من الخيارات السلوكية ، وذلك لأن تجارب التأثير الإيجابي تدفع الأفراد إلى الانخراط في بيئاتهم والمشاركة في الأنشطة من أجل توسيع شغفهم المعرفي، فهي توسع مجوعة الأفكار التي تتبادر إلى الذهن ويتسع الاهتمام من خلال خلق الرغبة في الاستكشاف والحصول على معلومات وخبرات جديدة وتوسيع الذات ودفع حدود العقل والإبداع (Fredrickson, 1998 :124300) . (Fredrickson & Branigan, 2001:123

4. نظرية ستيفن تيفاني (StephenTiffany,1999)، (النماذج المعرفية للشغف):

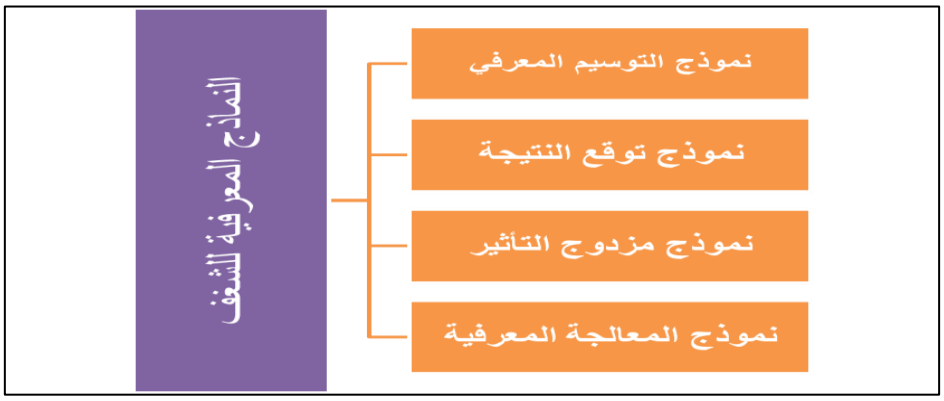
أدخل الباحثون ومنهم تيفاني (Tiffany ,1999) ، المفاهيم المعرفية للشغف ومنها (الذاكرة ، التوقعات ، التفسير ، السلوك التلقائي) ، في تصوراتهم للشغف حيث توجهت جهودهم إلى تطوير أربعة نماذج معرفية للشغف ومنها (العلامة المعرفية ، توقع النتائج ، التأثير المزدوج ، المعالجة المعرفية للشغف) ، ويفترض نموذج المعالجة المعرفية للشغف بأنه على الرغم من أن العديد من السلوكيات أصبحت عمليات آلية لدى بعض الأفراد ، حيث ركزت نظرية (تيفاني ،Tiffany) ، على التحكم في الفعل الآلي المخطط ، ولكن الشغف والرغبة الشديدة هو عملية غير تلقائية تتطلب من الفرد جهداً عقلياً ومحدودة بالقدرة المعرفية للفرد ، ويشير نموذج المعالجة المعرفية للشغف بأنه قيام بعض الأفراد ببعض السلوكيات لإدمانهم على بعض الأنشطة يمكن أن يحدث حتى في غياب الرغبة الشديدة وشغفهم (Tiffany,1995:216). **وتتمثل النماذج المعرفية للشغف وخصائصها الرئيسية كالآتي :**

1. نموذج التوسيم المعرفي : ويرى هذا النموذج بأن الشغف هو رغبة شديدة تتولد بعد التعرض للإشارات المرتبطة بالنشاط الشغفي والتي تؤدي إلى الإثارة والاستجابة المعرفية التي تحدد الإثارة على إنها شغف ، حيث أن مدى الرغبة في ذلك يعتمد على مدى الإثارة .

2. نموذج توقع النتيجة : حيث يرى النموذج بأنه تتولد الرغبة الشديدة بعد التعرض للإشارات البيئية المرتبطة بالنشاط الشغفي للفرد ، والتي بدورها تؤدي إلى نتائج إيجابية وتوقعات حول تأثيرات النشاط الشغفي .

3. نموذج مزدوج التأثير :حيث يرى هذا النموذج بأنه يمكن أن تتولد الرغبة الشديدة والشغف لدى الفرد عن طريق كلا النظامين العاطفيين كالأنظمة العاطفية الإيجابية والأنظمة العاطفية السلبية على سبيل المثال (الحالات العاطفية السلبية ، الأحداث المكروهة ، الانسحاب) ، والانظمة العاطفية الإيجابية مثل (الحالات العاطفية الإيجابية) ، والرغبة الإيجابية والسلبية متبادلة في تأثيرها ، أي يعتمد مدى الشغف على مدى تأثير الأنظمة الإيجابية والسلبية مفعلة معاً في تأثيرها على الشغف .

4. نموذج المعالجة المعرفية: حيث يرى هذا النموذج بأن الشغف عملية معرفية غير تلقائية يتم تنشيطها عند تنفيذ النشاط الشغفي ، حيث يتم حظر سلوك الفرد الآلي طوعاً منه أو كرهاً، فالمواقف المحفزة للشغف تتطلب منه معالجة معرفية وجهوداً ذهنية ، وبالتالي قد يتداخل مع إدراك الأفراد الآخرين ، المهام الصعبة ، الرغبة الشديدة في ممارسة النشاط الشغفي للفرد(Tiffany,1999:218).



مخطط (2) النماذج المعرفية للشغف (إعداد الباحثة)

5. نظرية تقرير المصير (Self- determination theory)، (Deci&Ryan,2000):

تعد نظرية تقرير المصير من النظريات المعرفية التي حظيت باهتمام عدد كبير من الباحثين لكونها تمثل مدخلاً للدوافع الانسانية وتشتمل على اتجاهات النمو الكامنة والحاجات

الفطرية والسيكولوجية للأفراد وقد وضع كل من (Deci& Ryan ,2000) هذه النظرية كونها تمثل منظوراً متعدد الأبعاد ، وتُعد بديل للدراسات الأحادية البعد في الدافعية (Deci&Ryan,2000:237). وتؤكد نظرية تقرير المصير (SDT)على ثلاثة حاجات نفسية أساسية وهي (الاستقلالية، الكفاءة، الارتباط) على انها مطالب نفسية فطرية واساسية للوصول الى السعادة كالتكامل والنمو النفسي والحيوية وتتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والكفاءة والحاجة إلى الانتماء أو الارتباط وهي كالآتي:

1ـ **الاستقلالية (Autonomy)**: ويقصد بها شعور الفرد بأن أنشطته وأهدافه من اختياره وتعكس إرادته وتتفق مع قيمه ومفهومه لذاته، حيث يرى (Dice & Ryan)أن الاستقلال هو المفتاح والعامل الأساسي لتحقيق الذات، بحيث يكون مصدر سلوك الفرد نابعا من ذاته وعدم الاعتماد على مصادر ومؤثرات خارجية وبالتالي فإن الذات تجعل الفرد صانعا لاختياراته الخاصة، دون الحاجة لموافقة المعايير والقيم السائدة، لذا فالاستقلال يحتاج إلى جذور عميقة من القيم المتسقة التي ينبغي أن يمتلكها الفرد؛ لأن حاجة الاستقلال تُحمّل الفرد مسؤولية تنظيم سلوكياته، وتعكس الحاجة إلى الاستقلالية أو تقرير المصير تفضيل الافراد لتجربة سلوكهم على أنه منظم ذاتياً ، ولاتخاذ القرارات والشعور بأنهم أصل أفعالهم وتوفر الاستقلالية العديد من المزايا التكيفية مثل القدرة على تنظيم العواطف والأفعال أو تحقيق تماسك داخلي أكبر ، وبفضل الحاجة إلى الاستقلالية ، يمكن للفرد أن يمنع التحكم في سلوكه من قبل قوى خارجية ، مما قد يكون له آثار سلبية ، وينظم أفعاله وفقاً لاحتياجاته وقدراته ، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية (Vansteenkiste et al., 2008 :187 ; Ryan et al., 1997:703).

2ـ الكفاءة (Competence): ويقصد بها رغبة الفرد في التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة والوصول إلى الأهداف المرغوبة، إذ تمثل الكفاءة شعور الفرد بامتلاكه فاعلية للقيام بتفاعل مع البيئة الاجتماعية من أجل استغلال الفرص المتاحة للتجريب والتعبير عن القدرات، فالكفاءة هي الإحساس بالثقة والفاعلية في التعامل مع الأحداث، وتشمل تصورات الفرد حول قدراته الذاتية، من حيث ما يستطيع إنجازه وما لا يستطيع، وتصف الحاجة إلى الكفاءة الميل الطبيعي إلى معرفة البيئة والتلاعب بها والسيطرة عليها ، والبحث بنشاط عن التحديات التي تعزز الأداء البدني والنفسي وهذه الحاجة تكمن وراء الطبيعة الاستكشافية للفرد وتسهم في نموه والتكيف مع

البيئات المعقدة ، عندما لا يتم منح الفرد فرصاً لإتقان السياق أو يفشل في محاولاته للقيام بذلك ، فإنه يميل إلى أن يصبح غير متحمس ، أي يظهر القليل من الحافز المرتبط بضعف الأداء .(Vansteenkiste et al., 2008 : 374)

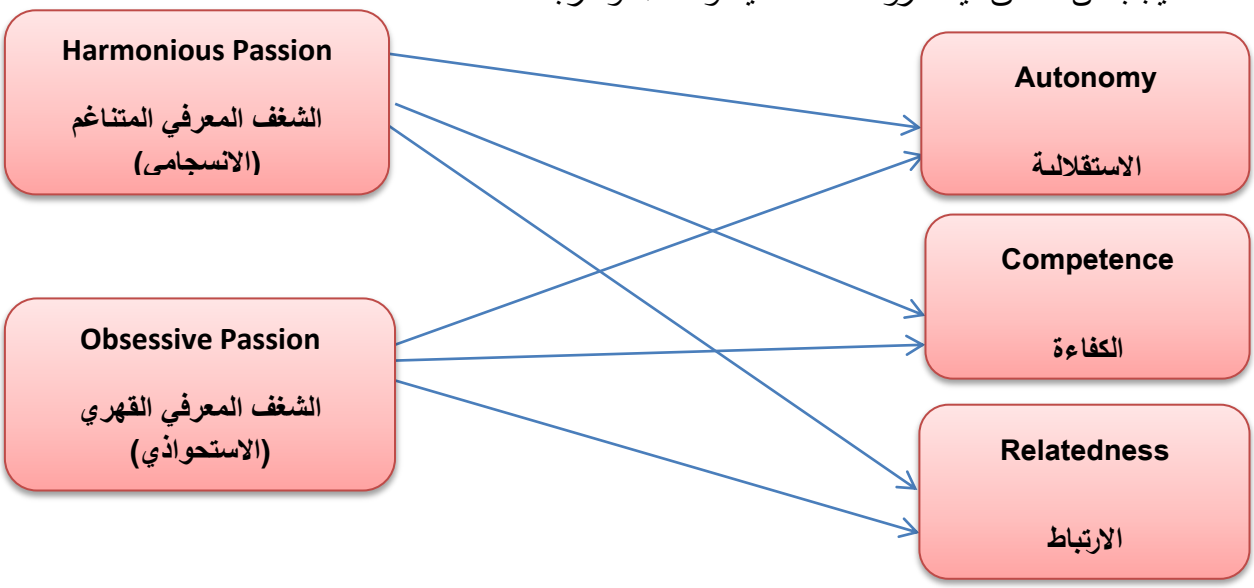
3ـ الارتباط أو الانتماء(Relatedness) : ويقصد به استعداد الفرد للتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بأسلوب تعاوني ينطوي على الاهتمام والروابط الحميمة ، و تشير الحاجة إلى الارتباط إلى ميل الأفراد إلى الشعور بأنهم مرتبطون بأفراد آخرين والإدراك بطريقة متبادلة فيتمثل بشعور الارتباط مع الآخرين مع وجود الاهتمام المتبادل بينهم مع الإحساس بالطمأنينة اتجاه الأفراد والمجتمع مع شعوره بالأمن والحماية لبيئته التي يعيش فيها ، وكذلك لتجربة مشاركة مرضية ومتماسكة مع العالم الاجتماعي أي أنه يفترض اندماج الفرد مع المجتمع .(Dierendonck,2012:685; Miner et al,2013:300)،(Deci&Ryan:2000 : 299)

إذ تدرس نظرية تقرير المصير (SDT) أهم العوامل الشخصية التي تحدد النمو الشخصي الامثل للفرد والتنمية ، بحيث تؤكد هذه النظرية على أن الفرد يستطيع أن يعبر عن شغفه ويحقق مستويات أعلى من الشغف المعرفي عندما تسهل البيئة الاجتماعية بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية (الاستقلالية ، الكفاءة ، الارتباط) (Quested&Duda,2011:159). إذ يعد مفهوم الحاجات النفسية الاساسية من المواضيع المهمة التي لها ارتباط كبير بموضوع الشغف المعرفي ، وذلك لأن الأمر يتعلق بمعرفة حاجات الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية التي تجعل الفرد يحس بفقدان أو نقص شيء معين يكون في نظرة ضرورياً لتحقيق التوازن الجسمي والنفسي والاجتماعي ، وبذل المزيد من الجهد لإشباع وإرضاء هذه الحاجات التي تعتبر دوافع لسلوكه (أبو النصر، ٢٠٠٥ :٩٣).

حيث طور فاليراند وزملائه (Vallerand et al ,2003) مفهوم الشغف المعرفي (الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي / الشغف المعرفي القهري الاستحواذي) في ضوء نظرية تقرير المصير (Deci&Ryan,2000 : 237) ، حيث يقترح (Vallerand et al .,2003) بأن ينخرط الأفراد في أنشطة مختلفة طول الحياة على أمل النمو النفسي وإرضاء الاحتياجات النفسية الاساسية كالاستقلالية (وهي الرغبة والشعور بالمبادرة الشخصية فالاستقلالية تشير إلى تجربة الاختيار لدى الفرد والمصلحة والاجراءات وفقاً للقيم المصدق عليها ذاتياً)، والارتباط (وهي الرغبة في الشعور بالارتباط بالآخرين فالارتباط يشير إلى المشاعر التي يشعر بها الفرد

بأنه متصل ومرتبط بشكل آمن مع الآخرين ويفهمه الآخرون) ، والكفاءة (وهي الرغبة في التفاعل الفعال مع البيئية والاخرين فالكفاءة تشير بأنه يمكن للفرد أن يحقق المطلوب بشكل فعال من حيث الاثار والنتائج المترتبة عليه) (Deci&Ryan,2000).ويرى (Rayan & Deci, 2002) بأن الأفراد حريصون على التعرف على بيئتهم من أجل تطورهم وتكيفهم في مجتمعهم وبيئتهم، لذلك يقومون بمجموعات متنوعة من الأنشطة ولكن يكون بعضها ممتعًا ومهماً بشكل خاص لذلك فهم يقررون بحرِّية الاستمرار في مزاولة هذه الأنشطة الممتعة بصورة منتظمة مما يكسبهم مهارات ويشعرهم بالكفاءة، ويصبح ارتباط الفرد بهذه الأنشطة شغفا. ولذلك لكي يكون النشاط شغف

يجب أن تتحقق فيه شروط الاستقلالية والكفاءة والارتباط.



مخطط(3)العلاقة بين الشغف المعرفي والحاجات النفسية(المخطط من إعداد الباحثة)

وبمرور الوقت سوف يظهر الأفراد تفضليهم لبعض الأنشطة وخاصة تلك الانشطة الذي يكون لديهم شغف كبير بها ، وبالتالي السماح للفرد بالمشاركة في النشاط الذي يكون متحمساً له بشعور أمن ، باحترام الذات ، والانخراط في النشاط الشغفي بكل مرونة وانفتاح وبطريقة غير دفاعية في حالة الشغف المتناغم الانسجامي (Hodgins&knee,2002:88)

ويرى (Sheldon ,et al ., 2002) بأن الأنشطة التي يمارسها الأفراد بشكل منتظم، تندمج في مرحلة ما مع هوية الفرد فتصبح ذات قيمة عالية، وبالتالي تقود إلى الشغف سواء كان الشغف المتناغم الانسجامي أو الشغف القهري الاستحواذي بهذه الأنشطة، كما تؤكد نظرية تقرير

المصير إلى أن هناك عناصر من البيئة تتداخل لتصبح ذات أثر مسيطر على السلوك أو غير مسيطر(Sheldon et al,2002: 31).

وقد اقترح كروان وآخرون (2011) أن الأفراد المتحمسين والذين لديهم شغف قهري استحواذي يواجهون عواقب عاطفية سلبية من مشاركتهم ، حيث يواجهون صراعاً مع الأنشطة الأخرى في الحياة ، ويظهرون مستويات أعلى من أشكال التحفيز غير ذاتية التحديد ، وبالتالي يصبحون غير قادرين على تقرير مصيرهم بشكل متزايد ، بينما النمط التحفيزي والاستيعاب الذاتي المرتبط بالشغف المتناغم الانسجامي يؤدي إلى مستويات أعلى من أشكال التحفيز ذاتية التحديد ويرتبط بنتائج تكيفية كالتأثير الايجابي ، والتدفق ، وبالتالي تكون ليهم القدرة على تقرير مصيرهم (Hodgings&Knee,2002:89). حيث ترتبط أشكال التحفيز الأكثر تحديداً ذاتياً بنتائج معرفية وعاطفية وسلوكية أكثر إيجابية(Deci & Ryan ، 1991 :646) .

واستناداً إلى نظرية (Vallerand, et al.2003) للشغف المعرفي فأن الشغف المتناغم المرتبط بالاستيعاب الذاتي للنشاط المعرفي يسهل تلبية الاحتياجات النفسية الاساسية(Vallerand et al .,2003 ; Vallerand, et al.2008) ، ولكن على العكس من ذلك الشغف القهري يكون استيعاب الفرد للنشاط المعرفي غير كامل ومراقب للقيم المتعلقة بإحباط الاحتياجات النفسية (Perrault et al., 2007:11) ، حيث أن الشغف القهري وهو ناتج عن الاستيعاب الخاضع للرقابة ، حيث يكون الفرد من المتوقع أن تكون دوافع الفرد للمشاركة في النشاط المعرفي ناتجة من الشعور بالإكراه وأن هذا الشعور بالإكراه للانخراط في هذا النشاط المعرفي من الممكن أن يقوض الحس أي السيطرة الشخصية الاستقلالية وتحقيق التوقعات (الكفاءة) ، أو الرضا مع العلاقات الشخصية (الترابط) (Vallerand, et al., 2006). أي أن الأفراد الذين يمتلكون شغفاً معرفياً قهري واستحواذي غالباً ما يواجهون مستويات أعلى من الارهاق النفسي وذلك نتيجة الضغوط الشخصية والداخلية المرتبطة بالمشاركة في هذا النشاط المعرفي ، بينما الأفراد الذين يمتلكون شغفاً معرفياً متناغم يكونوا على العكس من ذلك إذ يحققون مستويات أعلى من الحافز الذاتي .

وتقترح نظرية تقرير المصير أن الدرجة التي يتم فيها تلبية إحتياجات المشارك للاستقلالية والكفاءة والارتباط في سياق النشاط الشغفي ستعزز تنمية الدافع الذاتي والرفاهية النفسية

(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) . ويتم تلبية الحاجة إلى الاستقلالية عندما يشعر الناس بأنهم أصل سلوكهم (Deci & Ryan, 1991: 239).الشعوربالإرادة أمر ضروري للحفاظ على السلوك المحفز والأداء الفعال (1985، Deci & Ryan) . ويتم تلبية احتياجات الكفاءة عندما يشعر الناس بالفاعلية في التفاعل مع البيئة الاجتماعية وتحقيق النتائج المرجوة. إن مشاعر الكفاءة ضرورية للأفراد لمواجهة التحديات المثلى التي تسمح لهم بالتعلم والتطور (Deci & Ryan، 1985 :646) .ويتم تلبية الحاجة إلى الترابط عندما يتواصل الناس بشكل فعلي مع الآخرين ويشعرون بالمشاركة في السياق الاجتماعي (1991، Deci & Ryan).فإلارتباط ضروري لتحقيق التطور الاجتماعي والعاطفي الأمثل (1995: 646 .(Baumeister & Leary،

وتعتقد نظرية تقرير المصير بأنه عند تلبية الاحتياجات النفسية الثلاثة (الاستقلالية . الكفاءة . الارتباط) يواجه الأفراد أنواعاً كثيرة من التحفيز الذاتي ونتائج تكون أكثر إيجابية ، وقد أكدت العديد من الدراسات والابحاث على الدور الوسيط للدافع الذاتي ، فقد أكدت الدراسات أن الدافع الذاتي من شأنه أن يتوسط العلاقة بين تلبية الاحتياجات النفسية والنتائج العاطفية والسلوكية ، فقد أجريت دراسة على أفراد تتراوح أعمارهم بين (19ـ 83) عاماً تتضمن هذه الدراسة استبياناً حول الجوانب التحفيزية للنشاط الشغفي فقد تنبأت كل الاحتياجات الثلاثة كالاستقلالية والكفاءة والارتباط بشكل كبير بالدوافع المحددة ذاتياً ، ولكن الدوافع المحددة ذاتياً فقط تتوسط في علاقتهم مع التأثير الايجابي والسلبي جزئياً ، ومن خلال ذلك توضح هذه النتائج أهمية الاحتياجات النفسية الثلاثة في تحفيز النشاط الشغفي للأفراد وتؤكد على العلاقة بين الاحتياجات النفسية الاساسية وتقرير المصير .

فاليراند ولوزير (1999) حددوا تسلسلاً تحفيزياً يعتمد على المعاملة الخاصة والتفضيلية مما يشير إلى أن جوانب السياق الاجتماعي تؤدي إلى تلبية الاحتياجات النفسية مما يؤثر على الدافع الذاتي ويتنبأ الدافع الذاتي بالعواقب المعرفية والعاطفية والسلوكية ، إذ يشير هذا النموذج الثنائي للشغف المعرفي إلى أن الاحتياجات النفسية الثلاثة الاستقلالية والكفاءة والارتباط تساهم بشكل كبير في التنبؤ بالدافع الذاتي وأن الدافع الذاتي يتوسط العلاقة بين تلبية الاحتياجات

النفسية والنتائج ، وترى نظرية تقرير المصير أن الفرد يتصرف وفقاً لشعوره بالذات ، وقد ثبت أن الإحساس القوي بالذات مرتبطاً بالدوافع الذاتية (**Kernis et al ., 2000 :1299**).

6ـ نظرية الشغف المعرفي (Vallerand, et al,2003):

أحد النظريات التي تمكننا من فهم طبيعة الشغف بشكل عام والشغف المعرفي بشكل خاص تلك التي طرحها (Vallerand, et al,2003) ، والتي تم اشتقاق جذورها من علم النفس الإيجابي ، وذلك لفهم معنى الحياة ،حيث أقترح (Vallerand, et al,2003)، بأنه يمكن للشغف المعرفي أن يغذي الدافعية ، ويعزز من الرفاهية ، ويوفر للفرد المعنى الحقيقي في الحياة اليومية ، وأن محور نظريتهم عن الشغف تدور حول مفهوم الهوية والنشاط الذي يحدد طبيعة الشغف لدى الفرد ، ولكن في المقابل يمكن أن يشير الشغف المعرفي إلى المشاعر السلبية ، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى المثابرة غير المرنة ، ويمكن أن تتعارض مع جوانب الحياة الأخرى للفرد وأيضاً تتعارض مع تحقيق التوازن والحياة الناجحة .(Vallerand, , 2003 :756 et al). ويرى (Vallerand, et al,2003) بأنه لكي يمثل نشاط ما شغفاً بالفرد ، يجب أن يكون ذا أهمية في حياتهم ، أي شيئاً يحلو لهم وشيئاً يقضون فيه الوقت بشكل منتظم كشغفهم بالنشاط المعرفي (Vallerand, et al,2003:757).**ولكي يكون النشاط شغفاً يجب وجود وتوفر ثلاثة شروط أساسية وهي كالآتي:**

أولا: يجب أن يحبه الفرد الذي يشارك في النشاط ، أي يوجد عنصر شغفي متأصل في النشاط(Mageau et al.,2009:602).

ثانياً: يجب أن يجد الفرد أن النشاط جزء مهم من هويته (الهوية) ، أي أن هناك عنصر ذا قيمة مرتبط بالنشاط وهو العنصر الذي يميز الأنشطة الشغفية عن الأنشطة الأخرى ذات الدوافع الذاتية (Mageau et al.,2009:602)، أي يقدر الفرد النشاط لدرجة يصبح سمة أساسية لهوية الفرد (Donahue et al.,2012:341).

ثالثاً: يجب أن يكرس الفرد وقتاً وطاقة كبيرة للانخراط في النشاط ، أي أن النشاط هو ما يميز الشغف الذي يتم التعبير عنه ، والذي يتم تصوره على أنه شغف أما متناغم أو قهري (Iyortsuun & Shakpande ,2022:).

وقد طور (Vallerand, et al , 2003)الشغف المعرفي (الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي) (الشغف المعرفي القهري الاستحواذي) ،اعتمادًا على نظرية تقرير المصير (تحديد الذات) التي تفترض وجود ثلاثة حاجات رئيسة يجب إشباعها لدى الفرد، هي: (الاستقلالية والكفاءة والارتباط أو الانتماء) وفقا لهذا النموذج فان الشغف نحو نشاط ما يرتبط بالتفاعل بين النشاط والفرد والبيئة؛ لأنه من المرجح أن يصبح النشاط شغفاً إذا كان يسمح للشخص بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في إطار البيئة، فإذا كان شخص ما يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب المهارات والشعور بالكفاءة، ويوفر فرصا لتكوين الصداقات والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة فعندئذ يمكن أن يصبح هذا النشاط شغفا وهذا يعني أن الفرد ذي المستوى المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية الحاجة النفسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط (Vallerand, et al,2003 :757).

ويرى (Vallerand, et al,2003) ، بأن أتصال الفرد بالبيئة تكون لديه القدرة على تعديل قدرته بشكل إيجابي أو سلبي على العمل الذي يؤثر دائماً على أدائه (Adomako et al.,2016:729). حيث أن البيئة تسمح للفرد بتلبية الاحتياجات النفسية والتي تتمثل بالكفاءة(التفاعل الفعال مع البيئة)، والاستقلالية (المشاعر القوية للمبادرة الشخصية)،والعلاقة أو الارتباط(المشاعر القوية للتواصل مع الآخرين) ، فأنها تظهر خصائص مميزة فيما يتعلق بتكامل واستيعاب المحفزات الخارجية الناشئة عن النظام الاجتماعي ، وأن هويتهم هي التي تعزز القيمة المرتبطة بالنشاط الشغفي ، حيث تنتج عن ذلك عمليتين داخليتين متميزتين وهما : الاستيعاب الذاتي والمستقل ويتميز الاستيعاب الذاتي بالإرادة والحرية والدافع والانخراط في النشاط الشغفي ، بينما يتميز الاستيعاب الخاضع للرقابة بغياب الإرادة والضغط والفوائد المستمدة من المشاركة في النشاط الشغفي ، حيث يعزى الاستيعاب الذاتي المستقل إلى شغف متناغم انسجامي ، بينما ينتج عن الاستيعاب الخاضع للرقابة إلى شغف قهري استحواذي ، ويميل الأفراد دائماً إلى استيعاب ودمج السلوكيات التي ينظرون إليها على أنها ذاتية الدوافع وذلك لتعمل عملية الاستيعاب هذه على نحوها الأمثل وبشكل أفضل ، لذلك أن يكون الأفراد في بيئات اجتماعية تغذي هذه الاحتياجات الفطرية النفسية الأساسية (كالاستقلالية ـ الكفاءة ـ الارتباط) ، ومن أجل تلبية هذه الاحتياجات النفسية واشباعها من قبل البيئة الاجتماعية يكون ذلك مرتبط بطبيعة الدوافع الداخلية (المستقلة مقابل الخاضعة للرقابة)(Hodgins&Knee,2002: 209).

ويرى ماكدونو وكروكر (2007) أن هذه الدوافع الداخلية جزئياً تتوسط بين إشباع الحاجات الأساسية والتأثير الايجابي / السلبي لدى الأفراد الشغوفين بالمعرفة ، وأن درجة إشباع الحاجات الأساسية ولاسيما الاستقلالية يمكن أن تكون أكثر تأثيراً في العمليات التحفيزية التي ترتبط بالسلوكيات التي تبرز أو تحبط الفرد.

فاليراند وزملاؤه (Vallerand, 2008, 2010; Vallerand et al., 2003) اقترح إطارًا نظريًا للشغف المعرفي يركز على العمليات التحفيزية التي تكمن وراء المشاركة الثقيلة والمستمرة في النشاط المعرفي، و يعرّف الشغف المعرفي على أنه ميل قوي نحو نشاط معرفي محدد ذاتيًا يحبه الفرد ويجده مهمًا بالنسبة له ، ويستثمر قدرًا كبيرًا من الوقت والطاقة. بحيث أصبحت هذه الأنشطة الشغفية ذاتية التحديد لدرجة أنها تمثل السمات المركزية لهوية الفرد، بحيث يمكن أن يكون الشغف موجهاً نحو نشاط معين كالنشاط المعرفي أونشاطات أخرى كالعزف على البيانو) ، أو شخص (على سبيل المثال ، الشريك الرومانسي) ، أو شيء ما (على سبيل المثال ، جمع بطاقات الشخص)،وتقترح نظرية الشغف المعرفي كذلك أنه يمكن للأفراد متابعة الأنشطة الشغفية (بنفس الأهمية) وبشكل مختلف وبنتائج متنوعة، على وجه الخصوص ، ويميز بين الأنشطة الشغفية المتناغمة والاستحواذية. ويمارس الأفراد هذه الأنشطة بشكل مختلف ، مما يعني أنهم ينظمونها ويدمجونها بشكل واضح مع مجالات الحياة الأخرى.

وقد أدى ذلك إلى قيام (Vallerand, et al , 2003) بتطوير الشغف المعرفي والذي يكون شغف متناغم وانسجامي (HP) ، والشغف المعرفي القهري الاستحواذي (OP) ، **فالشغف المتناغم الانسجامي** يشير إلى ميل قوي يمكن للفرد التحكم فيه نحو العمل والاهتمامات المعرفية بحيث يكون هذا العمل والنشاطات المعرفية بالنسبة له شيئاً مهماً وممتعاً وجزءاً من هوية الفرد ، ولكن ليس مستهلكاً تماماً ، ولقد تم ربط الشغف المتناغم بمجموعة من النتائج التكيفية المفيدة والايجابية بما في ذلك (الاداء في الدور ، والرفاهية ، والتدفق ، والالتزام التنظيمي ، والتأثير الإيجابي (Liu et al , 2011 :296).

ويشير إلى رغبة قوية في الانخراط بحرية في النشاط المعرفي ، حيث يؤيده الفرد عن طيب خاطر باعتباره جزءًا مهمًا ، ولكن ليس ساحقًا ، من هويته. وفي هذا الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي يتحكم الفرد في النشاط ويقرر الانخراط فيه أم لا. بسبب هذا التحكم في النشاط ، فإن الشغف المتناغم سيقود المرء إلى تجربة نشاطه على أنه متماسك ومتكامل جيدًا مع مجالات

الحياة الأخرى. وبالتالي ، فإن الأشخاص ذوي الشغف المتناغم سيختبرون نتائج إيجابية ليس فقط أثناء المشاركة في النشاط (على سبيل المثال ، التأثير الإيجابي ، التركيز ، التدفق) ، ولكن أيضًا بعد المشاركة في النشاط (على سبيل المثال ، التأثير الإيجابي العام ، التكيف النفسي).

إذ ينشأ (**الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي**) من الاستيعاب الذاتي للنشاط المعرفي في هوية الفرد (Deci&Ryan,2000,Vallerand,1997) ،مما يدفع الفرد إلى الاختيار والانخراط في النشاط الذي يحبه، مما يؤدي ذلك وبشكل أساسي إلى قدرة الفرد على التكيف مع النتائج، ويحدث هذا التنبيه الداخلي عندما يقبل الفرد بحرية للمشاركة في هذا النشاط على أنه مهم بالنسبة له ولاتوجد حالات طارئة مرتبطة بهذا النشاط الشغفي ويأتي هذا الاستيعاب الذاتي المستقل من الجوهري أي من ميل الذات (Deci&Ryan,1985,2000,2002, 2003 , Ryan& Deci)، وينتج عنه قوة تحفيزية للمشاركة في هذا النشاط المعرفي عن حرية وطيب خاطر (Vallerand,1997,Vallerand,Fortier&Guay,1997:272).

وقد لا يشعر الأفراد برغبة لا يمكن السيطرة عليها للانخراط في هذا النشاط ، لكنهم يختارون القيام بذلك بحرية ، وبالتالي عندما يتعلق الأمر بالشغف المتناغم الانسجامي يمكن اعتبار المشاركة في هذا النشاط مشاركة مرنه ، فالأفراد قادرون على تحديد متى ينخرطون في هذا النشاط .

ويرى (Vallerand, et al , 2003) بأن الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي يقود الأفراد إلى القدرة على التركيز بشكل كامل على المهمة المطروحة وتجربة نتائج ايجابية أثناء المشاركة في النشاط ، وفي نفس الوقت يكونوا قادرين على تركيز انتباههم وطاقتهم على المهام الأخرى من حياتهم دون اجترار مستمر بالنشاط الشغفي ، فالأفراد الذين يمتلكون الشغف المتناغم الانسجامي تكون لديهم مشاعر إيجابية وقدرة على أتخاذ القرار ويحافظون على سلوكياتهم وأنشطتهم في المواقف التعليمية المختلفة ، ولديهم الحرية في القيام بالنشاط الذي يرغب فيه الفرد ويكونوا قادرين على التركيز بالمهام التعليمية مما ينعكس ذلك إيجابياً في حياتهم الاكاديمية (Hatfildd&Rapson,2006:228). ويتصف الأفراد ذوي الشغف المتناغم الانسجامي بأنهم يمارسوا الشغف بحرية تامة ومن دون ضغط أو إكراه ، وكذلك يجعل الفرد يشعر بالرضا الذاتي ، والانفتاح على مجتمعه ، وأيضاً يتصفون أصحاب الشغف الانسجامي المتناغم بأنهم يكونوا أكثر تنظيماً لنشاطاتهم الشغفية وخاصة شغفهم بالنشاط المعرفي ، حيث يمارسوا شغفهم بالأنشطة

المعرفية ضمن الوقت المتاح والمتوفر لديهم ووفق إمكانياتهم وطاقاتهم ، مما يؤدي ذلك حصول الفرد على شعوره بالقبول عن ذاته ، وذلك لأن نشاطاتهم الشغفية لا تتعارض مع مهام الحياة الأخرى ، حيث أن الشغف الانسجامي المتناغم يكون الفرد هو المتحكم بالنشاط الشغفي ، وأن الأفراد ذوي الشغف الانسجامي المتناغم لديهم القدرة على ممارسة أنشطتهم الشغفية لسنوات طويلة أي يستمر في الغالب مدى الحياة ، ويمتلكون القدرة على التكيف مع الحياة ، وقيامهم بإداء مهام آخري في الحياة إذا تم منعهم من القيام بأنشطتهم الشغفية ، كما يؤدي الشغف الانسجامي المتناغم وظائف إيجابية منها زيادة شعور الفرد بالسعادة النفسية والرضا الذاتي والتكيف النفسي والقبول الاجتماعي .

أما الشغف القهري الاستحواذي (OP) فينظر إليه بأنه يشير إلى ضغط داخلي يجبر الفرد على العمل والاهتمام بالمعرفة والنشاطات المعرفية (Vallerand, et al , 2003) وأيضاً هذا النشاط المعرفي المفضل يحبه الفرد ويعتبره جزءاً مهماً من هويته ، ولكنهم يشعرون بأنهم مضطرون للانخراط في هذا النشاط المعرفي وذلك بسبب الحالات الداخلية الطارئة التي تتحكم فيهم بما في ذلك (الحاجة إلى الوضع الاجتماعي أو التقبل الاجتماعي ، والحاجة إلى احترام الذات) وأيضاً يرتبط هذا الشغف بمجموعة من النتائج السلبية مثل (الارهاق ، اجترار الافكار ، صراع الدور ، الصراع بين العمل والاسرة) (Carpentier et al .,2012 : 212;Forest et al., 2011: 149; Thorgren & Wincent, 2013; Vallerand et al., 2010:32).

إذ يشير هذا الشغف المعرفي القهري إلى رغبة قوية في الانخراط في النشاط المعرفي ومع ذلك ، على عكس العاطفة المتناغمة ، فإن هذا الشغف يطغي على هوية الفرد، بحيث يكون النشاط خارج عن سيطرة الفرد ويشعر بالضغط عليه لمتابعته ،ويؤدي هذا إلى مشاركة صارمة في النشاط. ونتيجة لذلك سيكون من الصعب تنظيم النشاط والتكامل مع مجالات الحياة الأخرى. ويمكن أن تولد هذه الصعوبة في النهاية صراعًا داخل جوانب أخرى من حياة الشخص وتولد عواقب سلبية (مثل التأثير السلبي ، الاجترار) أثناء وبعد الانخراط في النشاط.

إذ ينشأ الشغف المعرفي القهري الاستحواذي من التفسير الداخلي الخاضع للرقابة للنشاط في هويه الفرد (Deci&Ryan,2000) ، بحيث يتم اختياره كرغبة لا يمكن السيطرة عليها للانخراط في هذا النشاط المعرفي الذي يحبه الفرد ، مما يؤدي الشغف القهري الاستحواذي إلى

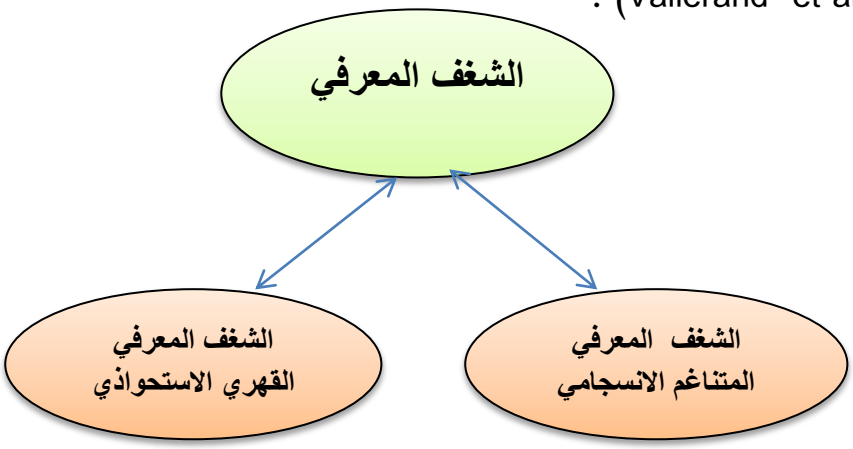
التنبؤ بدرجة أقل والتكيف مع النتائج (Vallerand, et al , 2003: 175). وينشأ هذا الاستيعاب من الضغط الشخصي أو الداخلي لان بعض الحالات الطارئة مرتبطة بهذا النشاط مثل (مشاعر القبول الاجتماعي ، واحترام الذات) أو لان الاحساس بالإثارة المشتق من الانخراط في هذا النشاط يصبح لا يمكن السيطرة عليه ، فعلى الرغم من أن الفرد قد يشعر برغبة داخلية للانخراط في هذا النشاط المعرفي لأنه النشاط الوحيد الذي يسمح للفرد بالحفاظ على الشعور بقيمة الذات ، وبالتالي لم يعد هذا النشاط المعرفي اختياراً ارادياً ، بل أصبح نشاط يشعر هذا الفرد بأنه يتعين عليه القيام به ، ويتم التحكم بالأفراد الذين يعانون من الهوس من خلال نشاطاتهم المعرفية لانهم لا يستطيعون الانخراط في هذا النشاط ، وذلك لأن نشاط الشغف بالمعرفة يصبح خارج نطاق سيطرة الفرد وقد يشغل حيزاً كبيراً من حياة الفرد ، وبالتالي يؤدي إلى اهمال جوانب حياته الأخرى (كالأسرة ، الاصدقاء ، أوقات الفرغ) ، وهذا يؤدي بدورة إلى فقدان التوازن والصراع مع جوانب الحياة الأخرى ، فالأفراد ذوي الشغف الاستحواذي القهري يجدون أنفسهم يمارسون نشاطًا غير مسيطر عليه، يحتل جزءًا من النشاط الذي يرونه مهمًا وممتعًا ويبدو أن الشغف تجاه نشاط يسيطر على الأفراد ليصبحوا غير قادرين على مقاومة الانضمام في النشاط، مما يؤدي إلى ظهور الشغف القهري تجاه ذلك النشاط، وهذا قد تكون له آثارٌ ايجابية كإتقان الممارسة مع الوقت وتحسين أداء الفرد، وقد ينتج عنه بعض الآثار السلبية كأن يفقد الأداء الأمثل للنشاط الشغفي، ويجعل الشخص منغلقًا على نفسه، ويكون محصورًا في التعامل مع خبراته الذاتية فقط، ولا يستفيد من خبرات الأفراد الاخرين، وبالتالي فأن الشغف المعرفي يمكن أن يؤدي إلى تحسين الرؤية ولكن في المقابل يمكن أن يحد من الرؤية الاوسع ويؤدي إلى السعي الضيق للقناعة بهذا النشاط المعرفي المفضل على حساب أنشطة حياته الأخرى(Day,2004 : 1654). فالأفراد الذين يمتلكون الشغف المعرفي القهري الاستحواذي يتسمون بالمشاعر السلبية ويفقدون القدرة على السيطرة على النشاطات المعرفية وذلك بسبب فقدانهم السيطرة التكيفية لوجود ضغوط داخلية تسيطر عليهم أو ضغوط خارجية أخرى من قبل أشخاص أخرين مما يؤدي ذلك إلى عدم قدرتهم على التفاعل مع النشاطات المعرفية والاكاديمية ويكون سبباً في انشغالهم وأبعادهم عن النشاط الحقيقي (Hatfildd&Rapson,2006: 229).

ولهذا يتصف الشغف المعرفي القهري الاستحواذي بأن الفرد يمارس نشاطه الشغفي بشكل قسري ومن دون اختيار أو حرية تامة ، مما يؤدي إلى شعور الفرد من ذوي الشغف المعرفي القهري الاستحواذي بالانغلاق عن نفسه وانسحابهم بشكل تدريجي عن مجتمعه ، وعدم قدرته على التكيف ، وبالتالي عدم شعوره بالرضا عن ذاته ، وذلك لأن الشغف القهري الاستحواذي يحتل جزء كبير من حياة الفرد لأن النشاط الشغفي هو الذي يتحكم بالفرد مما يجعله في صراع مع بقيه مهام حياته الأخرى ، وبالتالي يجعل الفرد يتعرض إلى صراعات وضغوطات كبيرة في حياته ، وذلك لأن ذوي الشغف القهري الاستحواذي لا يستطيعون تنظيم أوقاتهم لممارسة نشاطاتهم الشغفية بحيث يمارسون نشاطاتهم الشغفية في أوقات وظروف لا يرغبون ولا ينبغي لهم أن ينخرطوا فيها بممارسة نشاطاتهم ومن الممكن أن يتخلوا عن ممارسة نشاطاتهم الشغفية إذا كان مفروضاً عليهم ،وبالتالي يؤدي إلى صراعات وعدم التوزان مع أنشطة الحياة الأخرى(Hodgins , Knee,2002:78-100).

كانت النتائج التجريبية متوافقة مع الشغف المعرفي المتناغم والاستحواذي ، ويرتبط كل من الشغف المعرفي المتناغم والقهري ارتباطًا إيجابيًا بتقييم النشاط ، وتصورات النشاط على أنه شغف ، وإدراج النشاط في هوية الفرد (Vallerand et al ,2003) . كلاً من الشغف المعرفي المتناغم والاستحواذي يعكسان بشكل مناسب تعريف بناء الشغف المعرفي. ومع ذلك ، فإن الشغف المعرفي المتناغم والاستحواذي يرتبطان بشكل مختلف بالنتائج التكيفية. بالإضافة الى ذلك وجد إن كلاً من الشغفين مرتبطين بهوية الفرد، غير أن الشغف المعرفي القهري مرتبط بشكل ملحوظ مع قدر من الصراع عند ممارسة النشاط، كما أن الأبحاث تؤكد الشغف المعرفي القهري والانسجامي يُعدان شغف، وان كل منهما يحتفظ بخصائصه الخاصة به ويعكس كل منها تركيب الشغف المعرفي (Vallerand,2010: 6).حيث يرتبط الشغف المعرفي المتناغم ارتباطًا إيجابيًا ، في حين أن الشغف المعرفي القهري الاستحواذي إما مرتبط أو غير مرتبط سلبًا بمؤشرات الرفاه النفسي والعواطف الإيجابية أثناء المشاركة في النشاط (Vallerand,2008:163 & Rousseau)؛ (Vallerand et al.,2003:758)،(Vallerand et al.,2007:536) ، (Lafrenière et al.,2008 :541)، (Vallerand et al.,2006:456). علاوة على ذلك ، يرتبط الشغف المتناغم ارتباطًا سلبيًا ، في حين يرتبط الشغف القهري الاستحواذي بشكل

إيجابي ، بتجارب الصراع بين شغف الفرد ومجالات الحياة الأخرى(**Charest et 2010 & al., Vallerand et al.,2003**).

ويشير ما سبق إلى أن الشغف المعرفي الانسجامي أو المتناغم يعبر عن ميل قوي يوجه الفرد نحو ممارسة نشاط معرفي معين والاندماج فيه، وهذا الميل انسجامي، ويعني قدرة الفرد على التحكم في النشاط والسيطرة عليه، وتحديد الوقت المناسب الذي يبدأ فيه ممارسة هذا النشاط، وعدم إهمال جوانب حياته الأخرى، بل يتميز بالمرونة والموازنة بحيث لا يطغى النشاط الشغفي على بقية أدواره، أما القهري، يعني أن النشاط الشغفي هو الذي يتحكم في الفرد ويسيطر عليه، وينهمك فيه لدرجة قد تصل به إلى الإدمان، ويفقد معها الاهتمام بجوانب حياته الأخرى (Vallerand et al,2003:177) .



مخطط (4) الشغف المعرفي على وفق نظرية (Vallerand et al.,2003) (المخطط من إعداد الباحثة)

7ـــ نظريـــات الاهتمـــام الضـــمنية(الملائمـــة والتطـــور) (البحـــث عـــن شـــغفك وتطويره)،(O'Keefe et al.,2018):

ترى نظريات الاهتمام الضمنية (الملائمة والتطور) أي العثور على شغفك وتطويره ، بأن الأفراد يطلب منهم دائماً البحث عن شغفهم وتطويره، وذلك لما للشغف والاهتمامات من آثار إيجابية وتحفيزية على الفرد ، حيث أكدت العديد من الدراسات بأن النظريات الضمنية ذات الأهمية بفحص فكرة أن المصالح الشخصية ثابتة نسبياً (نظرية ثابتة) أو مطوره (نظرية النمو) ، حيث أن النظرية الثابتة كانت أكثر اجتماعية لتنشيط الاهتمام بمجالات خارج اهتمامات الأفراد الحالية، حيث أكدت الدراسات بأن الشغف قد يقوض تنمية المصالح الشخصية التي تم قياسها كغرض فردي وحفزها لإختبار آثارها السببية ، حيث تؤثر على انفتاح الأفراد على مجالات أخرى تكون خارج اهتماماتهم الأساسية ، وفي دراسة أخرى تؤكد كيف تؤثر موضوعات

الاهتمام على التوقعات الخاصة بكيفية ظهور الحافز بالنسبة للأفراد الذين لديهم نظرية ثابتة حيث تؤكد هذه الدراسة بأن الأفراد الذين يؤيدون النظرية الثابتة هم أكثر عرضة لتوقع الصعوبات المحتملة ، إذ يصبح من الصعب عليهم الانخراط في اهتمام وشغف جديد .وأن عثور الفرد على شغفه يوفر له دافعاً غير محدد ، مما يجعل السعي وراء مصالح قوية سهلاً نسبياً للفرد ، بينما الأفراد الذين يحملون نظرية النمو يتوقعوا بأن السعي وراء مصالح قوية يكون صعباً عليهم في بعض الأحيان ، وهذا يعني بأن النظرية الثابتة ارتبطت بالتوقعات بأن السعي وراء مصالح قوية سيكون أمراً سهلاً بالنسبة للفرد ، وهذا بدوره يؤدي إلى استبعاد الأفراد لمصلحة ما إذا أصبحت صعبة (O'Keefe et al.,2018:1654).

الشغف والتركيبات والمفاهيم ذات الصلة :

يتشابه مفهوم الشغف بعض الشيء مع مفاهيم أخرى ، كمفهوم الدافع الداخلي والخارجي **(Dei&Ryan,2000)** ، والتدفق **(Csikszentmihalyi,1990)**، والحماس **Zest** ، والعزيمة **grit** . يشترك الشغف في بعض أوجه التشابه مع الدافع الداخلي والخارجي ، حيث أن كل منهم يتضمن الاهتمام بالنشاط والإعجاب به ، ولكن مع ذلك لا ينظر عادة إلى الأنشطة ذات الدوافع الجوهرية على أنها مضمنه في هوية الفرد **(Dei&Ryan,2000:543)**.وبالتالي فأن الشغف والدافع الجوهري يمثلان بنيات مختلفة ، حيث لا يستلزم الدافع الخارجي أداء النشاط من أجل الاستمتاع ، ولكن للحصول على شيء يكون خارج النشاط، وعلى هذا فأن الاختلاف الأساسي بين الدافع الداخلي والشغف هو عدم الإعجاب بالنشاط ، ففي دراسة قام بها (فاليراند وآخرون ،2003) أظهرت الاستقلالية لمفهوم الشغف والدافع الداخلي والدافع الخارجي ، وذلك من خلال إظهار أن الشغف المتناغم والشغف القهري تنبأت بالتغيرات ذات التأثير العام الإيجابي والسلبي ، بما يتجاوز الدافع الداخلي والخارجي بشكل عام ، ويظهر أنه على الرغم من أن الشغف والتحفيز كلاهما مفاهيم تحفيزية ، إلا أنهما يمثلان بنيات متميزة . أما مفهوم التدفق الذي يمثل حالة من الانغماس الشديد في نشاط ما أي يشير إلى الانغماس الذهني في النشاط الذي يقوم به الفرد **(Csikszentmihalyi,1990)** ، تمشياً مع نظرية تقرير المصير ، ومن المفترض أن العواطف هي نتيجة للشغف ، ومن المتوقع أن يؤدي الشغف المتناغم إلى مستويات أعلى من التدفق ، وذلك لأن الاستيعاب الذاتي للنشاط يقود الفرد إلى الانخراط في

المهمة بطريقة أكثر مرونة وبالتالي تجربة المشاركة في المهام والأنشطة تكون بشكل كامل ، وبالتالي يتم تصور التدفق على أنه نتيجة للشغف ، وفي دراسة قام بها (فاليراند وآخرون ، 2003) ، فقد أظهرت الدراسة بأن التدفق هو ناتج بشكل أساسي عن الشغف المتناغم .أما مفهوم العزيمة ، فأنه يشير إلى مستويات عالية من المثابرة ، وذلك لتحقيق أهداف طويلة الأمد .اما مفهوم الحماس ، فأنه يشير إلى شغف الفرد العام بمعظم الأشياء في الحياة العامة بشكل عام والحياة الأكاديمية بشكل خاص . إذ يشترك كل من مفهوم الشغف والحماس والعزيمة في تقدير النشاط الذي يحبه الشخص ، وكذلك الدافع القوي والمثابرة ، ولكن الاختلاف هنا يكمن في أن الشغف يكون موجه نحو نشاط محدد ، بينما الحماس والعزيمة يكونا موجهين نحو جميع الأنشطة الحياتية . وأن كلا من الحماس والعزيمة متغيرات أحادية البعد ، أما التدفق يغلب عليه الناحية المعرفية ، أما الشغف متعدد الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية (**Curran et al.,2011:634**).وبناءً على ذلك فان مفهوم الشغف يشترك في بعض أوجه التشابه مع البنى الأخرى ، ولكنة يختلف عنها في نواحي مهمة من الناحية النظرية والتجريبية وهذا المفهوم هو من يؤدي إلى هذه المفاهيم الأخرى.

وفي ضوء ما تقدم تبنت الباحثة نظرية (**Vallerand et al .,2003**) في تحديد مفهوم الشغف المعرفي ، كونها تعد أول نظرية تطرقت لمفهوم الشغف المعرفي بشكل واضح ودقيق وأكثر النظريات حداثة وتفصيلاً لهذا المفهوم ، وتبنت الباحثة هذه النظرية لكونها اعتمدت عليها في بناء مقياس الشغف المعرفي ، وكذلك في توضيح وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بما يخدم نتائج البحث الحالي .

ثانياً- السعادة النفسية:

❖ مفهوم السعادة النفسية:

تعد السعادة مطلب إنساني عبر المسيرة البشرية فالإنسان منذ وجوده يبحث عن السعادة وينظر إلى السعداء بأنهم أكثر سرور وبهجة وأكثر استمتاع ورضا بحياتهم وأنهم أكثر طمأنينة وتحقيق لذواتهم ، كما أنها مطلب شائع من مطالب النفس البشرية، وهدف من أهداف الصحة

النفسية وبعدا من ابعادها ومحددا من محددات الشخصية السوية ، وهي تأتي في المرتبة الثالثة من جملة المطالب والرغبات لدى الأفراد(الخوالدة، 2012: 54).

وإن اهتمام علماء النفس بدارسة السعادة لم يبدأ قبل عام 1971 م وفي هذا الصدد يرى كل من (Lu & shih, 1997)أن مصطلح السعادة أدرج في عام(1973) ضمن مصطلحات علم النفس واهتم علماء النفس بدراسة السعادة وأثرها على النفس البشرية حينما حاول الباحثون دارسة العديد من العوامل الديمغرافية والاجتماعية والسمات الشخصية، من أجل معرفة العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة، ويذكر السيكولوجي البريطاني (مايكل أرجايل ،1989) أن معظم الدراسات النفسية في ميدان الانفعالات وجهت اهتمامها الى البحث في حالات الاكتئاب والقلق والخوف والغضب وغيرها من الانفعالات السلبية ونحن نعلم أن تحقيق السعادة لدى الفرد تتضمن عمليات مختلفة عن التي تجعلهم لا يشعرون بالتعاسة (Argil,1989:189). وقد اشار ارجايل (Argyle) في كتابة سيكولوجية السعادة الى بعض المواقف الايجابية مثل الانبساط، والتعليم، والتوظيف، والمشاركة الاجتماعية، واحداث الحياة الايجابية، والأنشطة الترفيهية المشبعة، كما ذكر ايضاً مصادر الشعور بالرضا في الحياة اليومية كالحالة الاقتصادية، والسكن، والصداقة، والحياة الاسرية، و الزواج، والصحة، والتقدير الذاتي، والتحكم الداخلي والشخصية (الخفاف، 2020:35).

ويعتبر مفهوم السعادة النفسية المفهوم المحوري والرئيسي في علم النفس الإيجابي لما له من مكانه بارزة في تاريخ الفكر الإنساني، وسعى الجميع في الثقافات المختلفة إلى السعادة بوصفها هدفا اسمى للحياة لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وجودة الحياة وتحقيق الذات والتفاؤل . اذ تعد السعادة احدى المتغيرات الاساسية للشخصية، فالسعادة النفسية حالة انفعالية وجدانية تتسم بالإيجابية وتتضمن الشعور بالسرور والابتهاج والرضا والامل والتفاؤل وهي سمة من سمات الشخصية لدى الفرد تجعله معظم الوقت يتميز بالحيوية والنشاط وغياب المشاعر السلبية من الاكتئاب والقلق والخوف وهذا ما يؤكده كوستا وماكري(Costs&McMrae,1999). ويرى ليوبوميسكي (Lyubomisky,et al .2005) بأن للسعادة النفسية دوراً كبيراً رئيسياً في النجاح في مجالات الحياة المختلفة والمتعددة ، وتعد من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد وتعبر أيضاً عن مدى تكيفه مع

المجتمع الذي يعيش فيه ، تسهم بشكل إيجابي في تكوين شخصية الفرد (Lyubomisky,et al .(.,2005:803

إنَّ مفهوم السعادة النفسية يختلف من فرد لأخر إلا إنها شعور عام يشعر به الفرد أي أنها متاحة للجميع ، فالناس يختلفون في اتجاهاتهم فمنهم من يرى السعادة بالإنجاز والنجاح والبعض يرى السعادة بتمام الصحة والاخر يرى السعادة بالحصول على المال ، فالفرد تختلف نظرته للحياة وللمؤثرات التي تحيط به باختلاف اطواره الزمنية وظروفه واحواله فلكل مرحلة عمرية افقها الخاص الذي يعيش الفرد بداخله وفي الوقت الذي يحصل الفرد على ما يلائمه وما يسعى اليه فأنه يعيش شكل من اشكال السعادة وبشكل عام ، فالسعادة هي شعور نسبي تختلف باختلاف قدرات وإمكانات ودوافع الفرد (Brief,1993:10) . ويرى (Kumar,2010) بأن السعادة النفسية هي التقويم أو الحكم الكلي الذي يصدره الفرد على خبراته الانفعالية الموجبة والسلبية بالإضافة إلى تقويمه لرضاه عن حياته.

كما أكد "دينر" (Diener, E., 2000) في تعريفه للسعادة النفسية كحالة ذاتية:" بأنها تلك الحالة التي يشعر الفرد من خلالها بالرضا عن حياته والاستمتاع بها". وهذا يعكس اتجاه الفرد نحو الحياة(وخاصة عندما يشعر بتحسن الحياة وجودتها، وبالتالي فإن الفرد يشعر بالسعادة الذاتية إذا ما مر هو بذاته بخبرات تجعله راضٍ عن هذه الحياة ويتقبلها، وبالتالي تجعل من الحياة خبرة يعيشها الفرد بصورة متكررة ودائمة في حياته، فيشعر بالسعادة عندما تقل الخبرات غير السارة، المواقف المحزنة أيضاً، على حين يشعر الفرد بمستوى منخفض من السعادة الذاتية إذا مر بخبرات تتسم بكونها قليلة السعادة وغير مرضية وسلبية تثير القلق أو الغضب وهذا ما أكدته دراسة "دينر وآخرين" (Dinner, et al., 1997). ويرى جوزيف وزملاؤه (2004) بأن السعادة النفسية لا تعني فقط غياب المشاعر الاكتئابية ولكنها تعني أيضًا، وجود عدد من الحالات الانفعالية والمعرفية التي تتسم بالإيجابية (Joseph et al ., 2004:464).

وترى (عبد الوهاب ، 2006) بأن السعادة النفسية شعور داخلي وإيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية والبهجة والاستمتاع والضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفاعلية ، فالسعادة النفسية لا تعني السعادة التي

تشير إلى البهجة والسرور والفرح فقط ، بل تشمل أيضاً تقييم معرفي لنوعية الحياة ككل وحكم الفرد بالرضا عن حياته (عبد الوهاب ، 2006 : 273)

وترى (مؤمن ، ٢٠٠٤) السعادة النفسية بأنها خبرة انفعالية سارة أو ايجابية تتضمن الشعور بالبهجة و التفاؤل و السرور و الفرح و حب الحياة و الناس و الإحساس بالقدرة علي التأثير في الأحداث . وأن السعادة هي محصلة التفاعل بين الاستعداد للسعادة والمواقف التي يعيشها الفرد وفق طريقته في التفكير في كل موقف ومشاعره نحوه، فالشخص السعيد هو الذي يفكر في الموقف بطريقة تفاؤلية ويشعر فيه بمشاعر إيجابية. (خليل، 2016 : 389). وينظر (Spreitzeret,2010) بأن السعادة النفسية عبارة عن سلسلة متصلة من المكونات الضرورية المعرفية والوجدانية للنمو الإنساني (Hone& et al,2014:64).

وترى لاين (Lynn,2009) بأن الأفراد السعداء هم الذين يمتلكون مستويات عالية من جودة الحياة الوجدانية والنفسية والاجتماعية والقدرة على الإفادة من المصاعب ، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من السعادة النفسية يركزون طاقاتهم على تنمية شخصياتهم ويميلون إلى تأطير تجارب الحياة الصعبة بما يناسب أفكارهم فهم أكثر فعالية في الحصول على رؤى جديدة على ذواتهم ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية والاستخدام الفعال للفرص التي تتاح لهم وكذلك قدراتهم على تكوين علاقات اجتماعية فهم ناجحون مع الآخرين ولديهم معتقدات إيجابية وراحة نفسية (Jack,2008:81). إذ أن معظم الباحثين والعلماء اتفقوا على انها مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على توفر حالة من الرضا العام لدى الفرد وسعيه المستمر لتحقيق اهدافه الشخصية في اطار الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الايجابية مع الاخرين.

- **أهم شروط السعادة النفسية :**

1 – أن تكون السعادة النفسية نابعة من داخل الفرد، اي أن السعادة النفسية تنبع من الداخل وليس من الخارج والفرد من يصنعها ويبنيها ويطورها.

2 – يجب أن تكون السعادة رغبة مؤكدة لدى الفرد، فالفرد يحرص على إسعاد الآخرين، فلابد أن يكون سعيداً لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

3 – السعادة مهارة تكتسب، اي أن الفرد لا يولد سعيداً أو تعيساً بل يولد على الفطرة والبيئة المحيطة به هي التي تشكله فاذا أراد الفرد تحقيق السعادة النفسية لابد أن يتعلم السعادة وطرقها ثم يكتسب مهاراتها ويطبقها.

4 – الفرد هو المسؤول عن إسعاد نفسه أي بيده يستطيع أن يكون سعيداً في الحياة وبيده أن يكون تعيسا فيها، فعندما يعرف الفرد بأنه هو المسؤول عن تحقيق السعادة النفسية فهذا يعني تحقيق السعادة النفسية تكون نتاج فكره أي ما يفكر به يمكن أن يحصل له (الخفاف،55:2020).

- **أسباب حدوث السعادة النفسية:**

1ـ موازنة الفرد بين ذاته والصالح العام وامكانية إشباع الحاجات.

2ـ حدوث انسجام بين مفهوم الذات لدى الفرد و بين ما يمر به من خبرات خلال فترات حياته ومن خلال احتكاكه بالآخرين بما يقوم به من أعمال.

3ـ محافظة الفرد على توازنه والطرائق التي يسلكها ويتبعها لحل الصراعات .

4 ـ ألا يعاني الفرد من أي امراض نفسية .

5ـ مدى الاتفاق والاختلاف مع المعايير الموضوعية سواء كانت داخلية أو خارجية (أبو عمشة، 2013 : 7).

❖ **وهنالك عدة مقومات للسعادة النفسية قام ريتشارد(Richard,2005) بذكرها ومنها:**

• **الاستقرار:** ويشير إلى أن الأفراد يميلون إلى التمسك بأحكام السعادة عندما تتحقق، لذلك ليس من الضروري أن تكون الأحكام مستمرة مع الزمن إذ أن بعض الأفراد يغيرون آرائهم بشكل كبير ولا تستقر السعادة لديهم.

• **التحديد:** وهو عندما لا يستطيع الأفراد الحكم، أو تحديد حياتهم من ناحية الأفضلية فلا يمكن الحكم عليهم بأنهم سعداء أو تعساء.

• **التأكيد على الزمن أو الوقت:** فالسعادة هي تقييم للحياة ككل، إذ لا يمكن الحكم على السعادة أن تكون من الماضي وتستمر للحاضر وتتوقع المستقبل فهناك من الأفراد من يركز على الماضي وبعضهم يعيش بيومه، وآخر يوجه نفسه للمستقبل.

• **الوعي:** إن السعادة حالة من حالات الوعي، فهي حكم يظهر في العقل ولكن ليس كل حالات العقل يمكن تقييمها بشكل متساوٍ.

• **الملاءمة** : وهي عندما يقوم الفرد بالحكم على نفسه بالسعادة يمكن لهذا التقييم أن يكون غير مناسب في بعض الأوقات.

- **اثر السعادة النفسية:**

إن التفاؤل والإحساس بالسعادة والتفكير الإيجابي والعقلية الإيجابية يكون لها مزايا عديدة، وعائد اجتماعي يؤثر على إنتاج الفرد ودافعيته للإنجاز وجودة أدائه، ويزيد من كفاءة جهاز المناعة لديه وقدرة الفرد على الضبط والتحكم الذاتي فيكون أكثر تعاونا وتعاطفا مع الآخرين (Siahpush, et al ,2008 : 20) ، فالسعداء هم صناع الحياة، وسعادة الفرد تنعكس ليس فقط على نفسه بل يتأثر بها من حوله، وتنعكس على مجتمعه، فالفرد السعيد كما يؤكد داينر(2000) مطمئن قادر على العطاء تتسم علاقته بالآخرين بالود والتسامح وكثير من السلوكيات المضادة للمجتمع هي نتيجة لعدم الاستقرار النفسي وعدم الشعور بالرضا عن الذات والآخرين، لأن السعيد يحب الحياة ويعشر أنها قيمة ويتعاون مع الآخرين إن الجريمة والمخدرات وحوادث العنف والإرهاب ، والتدمير والتخريب لا تصدر من أناس سعداء، كما أن الضياع والتشرد واليأس والكراهية لا تجتمع مع السعادة (Argyle, 2001 :32).

- **أنواع السعادة النفسية:** ترى سليمان (2010) أن هناك أنواع للسعادة النفسية هي :

1. **السعادة النفسية القصيرة** :وهي التي تستمر إلى فترة قصيرة من الزمن .
2. **السعادة النفسية الطويلة** :وهي التي تستمر إلى فترة طويلة من الزمن، وهي عبارة عن سلسلة من محفزات السعادة القصيرة وتتجدد باستمرار، لتعطي الإيحاء بالسعادة الدائمة.
3. **السعادة الحقيقية الواقعية** : هي التي تلبي الحاجات الجسمية والروحية.

4. **السعادة الغريزية:** تمثل لحظات السرور والبهجة العابرة والاستقرار النسبي النفسي والاجتماعي فهو انعكاس مباشر لتوافر ثم تلبية الحاجات والغرائز الفطرية والجسدية (سليمان، 2010 : 9)

- **خصائص الشخصية السعيدة:**

تتميز الشخصية السعيدة بعدة سمات منها : الثقة بالنفس، والقدرة على التفكير بطريقة واقعية بالإضافة إلى ممارسة الرياضة، فكلما شعر الأفراد بأنهم أصحاء وأفضل بالإضافة إلى أنهم يكونون مفهوم إيجابي نحو الحياة ، بالإضافة إلى قوة المعتقدات الدينية فإن الذين يمتلكون معتقدات دينية قانعون بحياتهم في حين أن من تنقصهم المعتقدات الروحية غير قانعين بحياتهم (سليمان ، 2010: 83). وللسعادة النفسية آثار إيجابية قوية على سلوك الفرد منها التفكير الايجابي حيث يفكر الأفراد بطرق إيجابية مختلفة يكونوا فيها سعداء ،وكذلك يكونوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديراً لذواتهم وأكثر في الكفاءة الاجتماعية ولديهم استعداداً لحل مشكلاتهم بطرق أفضل(Alans, Seth & Reginaconti,2008)). وإن الأشخاص السعداء هم أكثر استعدادا لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين وبالتالي الأشخاص السعداء يمتلكون مهارات اجتماعية عديدة تساعدهم على تحقيق النجاح الاجتماعي، ويتمتعون بشعبية كبيرة وهذا التواصل الإنساني يعزز مفهوم السعادة النفسية لدى الإنسان حيث يبدو هذا التواصل نوعا من الدوافع الفطرية والإشباع الناجح لهذه الدوافع من خلال العلاقات الاجتماعية التي تؤدي إلى المكافأة الوجدانية التي تمنحها الطبيعة للإنسان(معشي، 2016: 254). ويتسمون ايضا بطيبة وميل لمساعدة الاخرين وقت الحاجة، ولديهم قدرة على المثابرة والحماس ولديهم كفاية عالية ويستطيعون التعامل مع ظروف الحياة وضغوطها المختلفة بفاعلية(Bahiraei,2012:3639).

والأشخاص السعداء كغيرهم من الأشخاص، يواجهون تحديات وازمات في حياتهم لكنهم يتميزون عن الأشخاص العاديين بالقوة والاتزان الذي يبدو عليهم في حالة مواجهة مثل هذه التحديات، ويتمتعون أيضا بتفسيرهم للمواقف والأحداث بطريقة ايجابية، إذ أنهم ينظرون إلى الجوانب المشرقة من الأمور، ويتمتعون أيضاً بأنهم يمتلكون إرادة قوية وإصرار في المواقف الصعبة ولديهم القدرة على تحمل الاحباطات وحل الصراعات بفعالية (ارجايل،1993:146).

❖ **النظريات التي فسرت السعادة النفسية:.**

- **نظريـة المتعـة أو اللـذة والالـم Pleasure Pain Theory: (Hedonism theory,1978):**

تعـود جـذور هـذه النظريـة إلـى مـذهب النفعيـة لبنتهـام (Bentham,1978) ، وتقـوم علـى افتراض أساسي مفاده أن السعادة النفسية عبارة عن غلبة السرور على الألم ، أي أن السرور هو الشيء الوحيد المفيد والنفعي للفرد ، وتفترض هذه النظرية أن للفرد أهدافاً واحتياجات يسعى دائماً إلى تحقيقها ، وأن عدم وجود مثل هذه الأهداف والحاجات يشير إلى نقص ما في حياة الفرد ، فالمغزى من هذه الفكرة أن (المتعة او اللذة والألم) أي السعادة النفسية والتعاسة ، فالسعادة النفسية عادةً ما يسبقها كرب أو حزن أي تعاسة ، وهنالك عدة أسباب تؤكد ارتباط السعادة النفسية بالتعاسة ومنها :

أ- أن الأفراد الذين يشعرون بمتعة وسعادة نفسية كبيرة هم أنفسهم اللذين يشعرون بوجدانيات سالبة مكثفة وتعاسة كبيرة .

ب . هنالك سبب أخر وهو الاندماج النفسي للفرد مع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، فإذا كان لدى الفرد هدف عام ويسعى ويعمل بجهود كبيرة على تحقيقه ، فإذا فشل في تحقيقه يؤدي ذلك إلى تعاسة كبيرة ، بينما إذا نجح في تحقيقه يؤدي النجاح إلى سعادة كبيرة ، أما اذا كان اهتمام الفرد بتحقيق الهدف قليلاً ، فأنه يؤدي الفشل في تحقيقه إلى درجة كبيرة من التعاسة .

ج . فقدان الفرد لشيء جيد يؤدي إلى عدم السعادة النفسية ، وفقدانه لشيء سيئ يؤدي إلى السعادة النفسية .

د- كلما زاد حرمان الفرد بتحقيق أهدافه كلما ازدادت التعاسة ، وكلما حقق أهدافه كلما كان الفرح والسعادة النفسية بدرجة كبيرة بتحقيق أهدافه(مؤمن، 2004 ،ص 430).

وأما فيما يخص ويتعلق بنوع المتع ، يرى بعض العلماء بأن المتع الجسدية مثل الطعام ، الشراب ، الجنس ، هي مفاتيح أساسية للسعادة النفسية ، بينما أشار بعض العلماء إلى المتع العليا ، حيث يرى ميل (Mill) بأن المتع الجسدية تكون ملائمة للحيوانات ، أي يشير العلماء والباحثون إلى إرضاء ما هو أكثر نبلاً وتحقيقاً لذات الفرد ، حيث يشير العلماء إلى أن المتع العليا تتشابه مع الجسدية في أنها لحظية ولها مردود إيجابي على مشاعر الفرد ،وفي نفس الوقت تختفي بسرعة ، وقابلة للتعود ، ولكنها أكثر تعقيداً حيث أن المثيرات الخارجية أكثر

ارتباطا بإدراك الفرد وأكثر تعدداً وتنوعاً مع المتع الجسدية ، ولقد اعتمد بعض الفلاسفة على مفهوم المتعة أو اللذة التي تعني قدرة الأفراد على الوصول إلى السعادة النفسية والأنشطة الممتعة والمشاعر الايجابية. ولقد أكد بعض علماء القرن التاسع عشر أن الحياة الجيدة مرتبطة بالمتعة، حيث يقول جيمس ميل: "أن السعادة هي وجود المتعة وغياب الألم"؛ أي أن هؤلاء العلماء يسعون إلى تعظيم المتعة (اللذة) وأن هذا يجب أن يشمل كل المجتمع، وفي نفس الوقت يشترطون انه يجب أن لا تكون هذه المتعة قائمة على شهوات وملذات حيوانية وإنما احتضان الحياة الفكرية والتفاعل الاجتماعي المتحضر ، (Burns &Machin،2008: 360).

وقد ميز (هايبرون) بين ثلاثة اتجاهات لنظرية المتعة:

الاتجاه الأول: ينظر الى المتعة على أنها داخلية أي (جوهرية) وهذا النوع من النظريات يؤكد على وجود شعور عام ومشترك لكل التجارب الممتعة غير قابلة للتحليل.

الاتجاه الثاني: ينظر الى المتعة على أنها عرضية أي (خارجية) إذ تؤكد هذه النظريات بأن موقف الفرد تجاه الخبرة هو ما يجعلها سارة وممتعة.

الاتجاه الثالث: يؤكد على النظرة الموقفية ، فوفقاً لهذه النظرية الموقف نفسه هو الذي يكون المتعة، وموضوع الموقف هو حقيقة وليس مجرد شعور يتكون لدى الانسان (Franklin,2020:2).

- **نظرية المقارنة (Brickman , Coates 1978) :**

وتدعى هذه النظرية بنظرية التوأم لدى (Brickman, Coates , Janoof – Bulman,1978) وتفترض هذه النظرية أن ماضي الفرد هو معيار المقارنة وهذا يعني أن الأفراد سيكونون سعداء اذا تفوق معيار حياتهم الحالي عن معيارها السابق، وسيكونون تعساء اذا حدث العكس ، وبمعنى اخر إن الفرد يستخدم حياته الماضية كمعيار فاذا كانت ظروف حياته الحالية جيدة وافضل من ظروفه الماضية عندها يكون الفرد سعيداً (Freedman, 1978 : 62) . وترى نظرية التوأم أن قوة الاحداث وقدرتها على إثارة الانفعالات تتناقص على مدار الوقت ، فمثلا بسبب الاحداث الإيجابية يرتفع الشعور بالسعادة النفسية ولكن في نهاية الامر تعمل نظرية التوأم على عودة الفرد لقاعدته الاصلية (Brickman, Campbem,1971) ،وتبعا لنظرية التوأم تؤثر الاحداث والملابسات على السعادة النفسية بشكل مؤقت فقط ، والحالة المزاجية هي فقط ما يؤثر بالسعادة النفسية على المدى الطويل . واظهرت دراسات حول السعادة النفسية أن

نقطة تحديد السعادة النفسية لدى الفرد قد تتغير حتى يستطيع الفرد الاستمرار في الشعور بالسعادة النفسية بعد الاحداث الإيجابية ويستطيع التعافي من الاحداث السلبية (Biswas.Diener–Diener,2008) ، ويسمي (Michalos,1980) هذه النظرية نظرية المعايير النسبية لأنها تفسر السعادة على انها تنتج من خلال مقارنة معيار مثل (ماضي الفرد) و(الاشخاص الاخرين) و (الاهداف و الظروف الفعلية) ، والمقارنة الاجتماعية على أن الفرد يستخدم الآخرين كمعيار عند تحديد مستواه الذاتي من السعادة النفسية، بمعنى أنه عندما يدرك الفرد حياته أفضل من حياة غيره ينتج عن ذلك احساس كبير بالسعادة النفسية (يونس ،2011 : 122) .

ويسمى (فينهوفن Veenhoven,1991)) هذه النظرية بنظرية المقارنة الاجتماعية (Social Comparison Theory) وقد طرح هذه النظرية انطلاقا من أن الشعور بالسعادة النفسية ينتج من المقارنة الاجتماعية عبر مقارنة عقلية واعية تتضمن الدرجة التي تتطابق بها تصورات الفرد عن الحياة كما هي في الواقع مع معاييره بشأن ما يجب أن تكون عليه الحياة، فكلما كأن التطابق اكبر كأن شعور الفرد بالسعادة اكبر. والمعايير التي يستخدمها الفرد في المقارنة المتغيرة، فكلما تحسنت شروط الحياة ارتفعت المعايير والعكس صحيح اضافة لكون هذه المعايير تركيبات عقلية فردية والتي لا تلائم بالضرورة متطلبات الحياة السعيدة، فالإنسان قد يرغب بالأشياء المضرة له كالتدخين (Veenhoven,1991:2).

وتفترض نظرية المقارنة الاجتماعية بأن السعادة النفسية تنتج من المقارنة بين حالة معيارية وحالة فعلية ، بحيث كلما اقترب المعيار من الحالة الفعلية كان الشخص أسعد .

ومن أهم المعايير التي يستخدمها الفرد في مقارنة السعادة النفسية على وفق فينهوفن هي:

أ –المقارنة مع الاخرين: لا سيما الأشخاص من العمر نفسه والطبقة الاجتماعية ذاتها، هذه المقارنة الاجتماعية تهتم بالتركيز على مسألة ذات القيمة الاجتماعية والجديرة بالملاحظة كالشهرة والعمل، والمستوى المادي للمعيشة.

ب –المقارنة مع شروط الحياة السابقة التي كأن يعيش ضمنها الفرد: وهنا يبحث الفرد التغير للأفضل أو الاسوأ وكلما لمس تحسن في حياته كأن اكثر سعادة.

ج –المقارنة مع التطلعات والطموحات التي يسعى اليها الفرد: فكلما كان اعتقاد الفرد أكبر بأنه حصل على ما يريد كان أكثر شعوراً بالسعادة النفسية (Veenhoven.1991: 4).

ويدعى فستنغر(Festinger ,1954) هذه النظرية بنظرية المقارنة الاجتماعية إذ تهتم هذه النظرية بفكرة أن الأفراد يقومون بمقارنة أنفسهم مع الآخرين ممن هم ضمن الثقافة الواحدة، كما أنهم يكونون أكثر سعادة إن كانت ظروفهم أفضل من ظروف المحيطين بهم، فالمقارنة تعطي شعوراً بالرضا ضمن المجتمع والثقافة الواحدة، فالرضا عن الحياة يكون من خلال المقارنة بين المعايير الموضوعية أو المعايير الفردية أو الثقافية أو الاجتماعية وما تم تحقيقه على أرض الواقع من اتجاه آخر، فلذلك فان الرضا عن الحياة يختلف وفق المعايير الذاتية والاجتماعية والاقتصادية (سليمان، 2003 : 33).

- **نظرية الهدف أو الغاية و الحاجة Telic Theory: (Michalos, 1980-1986)**

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يمكن أن يكونوا سعداء ويمكنهم الحصول على السعادة النفسية عندما تتحقق بعض الأهداف والغايات التي وضعها الفرد بوعي تام وتأنٍ ، وعندما يتوصل الفرد إلى حالة معينة كتحقيق غاية أو هدف معين وقد تكون هذه الأهداف فطرية أو مكتسبة (Michalos , 1980). ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن هناك غايات أو أهداف معينة يسعى الفرد دائماً إلى تحقيقها ، وأن إشباع هذه الغايات والأهداف يؤدي إلى شعور الفرد بالسعادة النفسية ، وعدم إشباع هذه الغايات أو الأهداف يؤدي إلى شعور الفرد بالتعاسة والاحباط وعدم الرضا ، ويشير دينير(Diner, 1984) إلى أن الأفراد عندما يحققون أهدافهم تكون ردة فعلهم إيجابية ، وعندما يفشلون في تحقيق أهدافهم تكون ردة فعلهم سلبية ، ولهذا فأن الأهداف تعد معياراً مرجعياً في نظام الشعور ، وأن الوصول الفعلي لتحقيق شيء ما هو المسؤول بشكل كبير عن السعادة النفسية ، ويرى ايفنز(Ivens,2007)، بأن نظرية الغايات أو الأهداف تعتمد على فكرة وجود رغبات محددة بحيث يكون الفرد واعياً بها ويسعى دائماً إلى تحقيقها ، ويشعر الفرد بالسعادة النفسية عندما يحقق هذه الرغبات وخاصة الرغبات والأهداف المهمة ذات القيمة بالنسبة للفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ، وتفترض هذه النظرية أن الأفراد الذين يدركون أهمية أهدافهم وحقيقة طموحاتهم ينجحون في تحقيقها فيشعرون بمستوى عالٍ من الرضا والسعادة النفسية (سليمان ، 2003: 16).

وتعتمد السعادة النفسية على عاملين رئيسين ومترابطين هما (الترابط والتوازن بين أهداف الفرد وتحقيق هذه الاهداف) ، ولذلك فأن السعادة النفسية بوصفها غاية يسعى كل فرد إلى تحقيقها في مجال علاقاته الإنسانية التي يتشابك فيها واجب إسعاد الذات مع واجب إسعاد الغير

(مؤمن ، 2004 : 32).ويشتق من اصول النظريات الهادفة نظريات بديلة منها (نظرية الحاجة) والتي تؤكد على وجود حاجات فطرية وحاجات مكتسبة يسعى الفرد دائماً إلى إشباعها وتتحقق السعادة النفسية من خلال اشباع هذه الحاجات (يونس ، 2011 : 120) .

- **المنظور الشخصي للسعادة النفسية :**

أسس لهذا النموذج كل من "كوستا وماكراي" (Costa, P., & MaCrae, R., 1980) حيث يرى بأن السعادة النفسية سمة ثابتة تعتمد أساساً على الشخصية؛ لذلك يهتم هذا المنحى بمختلف سمات الشخصية وبصفة خاصة العوامل الخمسة الكبرى بوصفها محددات هامة للسعادة النفسية والشعور الذاتي بالهناء والرضا عن الحياة؛ ويرى (اراجيل) بأن السعادة النفسية ترتبط بسمات الشخصية ومنها : الانبساط ، مصدر الضبط الداخلي ، العلاقات الاجتماعية الجيدة، وغياب الصراعات الداخلية ، انغماس الفرد في أنشطة هادفة ، وقدرة الفرد على تنظيم الوقت ، وكذلك التدين الذي يعتبر مصدر مهم للشعور بالسعادة النفسية وخاصة لدى كبار السن (عبد الخالق وآخرون ،2003: 58).ويشير أصحاب هذا المنحى ومنهم(Diener , 1996) إلى أهمية دور سمات شخصية الفرد وخصائصه في الشعور بالسعادة النفسية وأن الفرد نفسه هو المسؤول عن وصوله إلى حياة متوازنة وسعيدة ، ولهذا تختلف درجة الشعور بالسعادة النفسية باختلاف الأفراد، وأن لدى كل فرد إمكانية نظرية خاصة للشعور بالسعادة النفسية، ويشير (عبد الخالق وآخرون ، 2003) إلى أن الخصائص الفطرية وسمات الشخصية بوجه عام وعوامل الشخصية الخمسة علي وجه الخصوص من أهم العوامل المحددة لسعادة الفرد(عبد الخالق وآخرين، 2003 : 58) . حيث يرى (فيرنهام ، شينج Furnham & Cheng, 1997) من خلال الدراسات الي قام بها بأن السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، أظهرت ارتباطات موجبة بين كل من السعادة النفسية والانبساط ، والانفتاح على الخبرة ، وحيوية الضمير ، والقبول لدى الفرد ، ولكن أظهرت ارتباطات سلبيه بين السعادة النفسية والعصابية ، وهذا بدوره يؤكد بأن اتزان الشخصية واستقرارها لدى الفرد لها دور كبير في شعور الفرد بالسعادة النفسية (عبد الخالق ، مراد ،2001: 58).

- **المنظور والمنحى البيئي في تفسير السعادة النفسية :**

يؤكد بعض أنصار المنظور والمنحى البيئي لتفسير السعادة النفسية على أهمية الأحداث الحياتية (Life Events)؛ ولهذا ركز أغلبهم على فحص الأحداث الأساسية المهمة في الحياة الشخصية والاجتماعية والسياسية سواء كانت إيجابية أم سلبية؛ لتوضيح التغيرات الحادثة في الشعور بالسعادة النفسية، حيث تسهم وتساعد هذه الأحداث الحياتية بمختلف أنواعها في تحديد درجة سعادة الفرد، ويرى أصحاب هذا النموذج أن مستوى السعادة النفسية لدى بعض الأفراد يمكن أن يتغير ويتذبذب بدرجة أكبر عبر فترات من الزمن؛ وذلك لان خبرة السعادة النفسية تتأثر بأحداث الحياة وتقلباتها سواء كانت جيدة أم سيئة، وبخاصة تلك الأحداث الدرامية الخطيرة.(Veenhoven, R., 1994, 101) ، حيث يرى (Veenhoven ,1994) أن العوامل البيئية الخارجية تمارس دوراً مهما في تحديد درجة سعادة الفرد، ووفقاً لهذا المنحى فأن العوامل البيئية لها دور كبير ومهم في شعور الفرد بالسعاد النفسية ، وذلك يكون من خلال العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها ، لذلك فأن الكثير من الأفراد الناجحين في حياتهم الزوجية والأسرية والعملية وفي علاقاتهم الاجتماعية فأنهم يشعرون بالسعادة النفسية والسرور والبهجة والرضا عن حياتهم (العنزي،2001: 56).ولهذا أكد "هيلايجن" (Heylighen, F., 1992) بأن السعادة النفسية والفعلية في صورتها الحقيقية تعكس "القدرة على التحكم في المواقف البيئية المحيطة بالفرد التي يتعرض لها والظروف التي تواجهه من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته؛ ولهذا قسم "هيلايجين" قدرة الفرد على التحكم في المواقف والظروف إلى ثلاثة مكونات رئيسية هي: 1- مكون القدرة المادية.2- مكون القدرة المعرفية.3- مكون الأداء الذاتي(Heylighen, F., 1992).

حيث يرى (سامرز، واتسون،2009) بأن البيئة التي يعيش فيها الفرد لها أثر كبير على حياته وعلى شعوره بالسعادة النفسية ، وذلك لأن التجارب والمواقف التي يمر بها الفرد منذ الطفولة هي التي تمهد له الطريق في توجهه الفكري في الحياة وشعوره الفطري تجاه السعادة أو التعاسة ، وذلك لأن الكثير من التجارب المؤلمة والضغوطات والصراعات التي يمر بها الفرد منذ طفولته تؤثر بشكل كبير على أفكاره ومعتقداته وقيمه التي يؤمن بها وعلى هدفه في

الحياة وعلى هويته كشخص وعلى كل ما يقوم به من سلوكيات كل هذا يكون مسؤول عنه بشكل كبير البيئة المحيطة بالفرد(سامرز، واتسون،2009 : 56).ويرى (عبد الخالق وآخرون ، 2003) بأن درجات الشعور بالسعادة النفسية تتغير عبر الزمن وفقاً للظروف البيئية التي يتعرض لها الفرد(عبد الخالق وآخرون ، 2003).

- **نظرية (Averill& More,2000) :**

تفترض هذه النظرية أن البحث عن السعادة النفسية يميل إلى التركيز على أليات التمكين أو خصائص الشخصية ، وتشير أليات التمكين إلى الأعمال الداخلية التي تسمح للنظام بإداء وظائفه (Averill& More) ، بحيث أن أليات التمكين تحفز التحديات والأنشطة والنمو الفردي الذي يساهم بدوره في تحقيق السعادة النفسية لدى الفرد ، وتشمل أليات التمكين النفسي : المواقف ، ووجهات النظر ، والمعتقدات ، وكذلك حدد ماهون وبارشيسكي (Mahon&Yarcheski,2002) ثلاث أليات نفسية للتمكين وهي : احترام الذات ، التفاؤل ، آفاق الزمن في المستقبل . وفي المقابل تشير خصائص الشخصية وأليات التمكين إلى السمات والقدرات التي تم تقييمها بغض النظر عن الوظيفة أو الأعمال الداخلية ، مما يشير إلى أن خصائص الشخصية وأليات التمكين لها علاقة وصلة مباشرة بالسعادة النفسية (Averill& More,2000:618

- **نظرية السعادة النفسية لمايكل ارجايل وهيلز (Argyl&Hills ,2002)**

وضع العالم النفسي الامريكي (مايكل ارجايل) تفسيراً للسعادة النفسية في كتابه سيكولوجية السعادة عام 1993 بأن السعادة النفسية تتكون من جانبين الجانب الانفعالي الذي يمثل الشعور باعتدال المزاج ، والجانب المعرفي ويمثل الشعور بالرضا والاشباع و طمأنينة النفس وتحقيق الذات ، والسعادة النفسية هي شعور بالبهجة واللذة والاستمتاع ، وأن الشعور بالرضا الشامل هو العامل المشترك بين الجانبين . ويشير(مايكل ارجايل)أن السعادة النفسية ليست نقيض للتعاسة بل هما بعدان مستقلان عن بعضهما استقلالا تاما ،لأن الفرد لا يمكن أن يشعر بالسعادة والتعاسة في أن واحد ، وتعزيز هذا المنحى في الاستقلال النسبي لمشاعر السعادة عن مشاعر التعاسة يأتي من خلال اختلاف المتغيرات المرتبطة بكل منهما ، وقد حددوا في دراساتهم بأن العوامل المرتبطة بالسعادة هي :الانبساطية ، التوظف ، التعليم ، المشاركة الاجتماعية ، أحداث

الحياة الإيجابية ، والأنشطة الترفيهية المشبعة ،بينما حددت العوامل المرتبطة بالتعاسة أو الحزن وهي : العصابية ، المكانة الاجتماعية المنخفضة، الصحة المعتلة ، انخفاض تقدير الذات ، أحداث الحياة السلبية الشاقة (الخالدي ، 2009: 79). وقد حدد ارجايل (Argyl,2001) مصادر المشاعر الايجابية و المشاعر السلبية كما يأتي :

ت	المشاعر الإيجابية	المشاعر السلبية
1.	الانبساط	العصبية
2.	التعليم	المكانة الاجتماعية المنخفضة
3.	المشاركة الاجتماعية	الصحة المعتلة
4.	احداث الحياة الايجابية	انخفاض تقدير الذات
5.	الانشطة الترفيهية المشبعة	احداث الحياة الشاقة

وأن الشعور بالسعادة النفسية والرضا عن الحياة يعني أن نكون أصحاء نفسياً ولدينا الثقة في النفس، ونمتلك شعوراً ايجابياً نحو الذات والآخرين، وان نتقبل الذات بكل ما فيها من قوة وضعف، على جميع المستويات المادية والعقلية والوجدانية والروحية (فيرا، 2006: 9ـ 10).

ويمكن فهم السعادة النفسية بأنها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة أو أنها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات. وقد حدد (Argyl&Hills ,2002) ستة أبعاد للسعادة النفسية وهي كما يأتي :

1. الرضا عن الحياة (Life Satisfaction) : يرتبط الشعور بالسعادة النفسية مع بعد مهم وهو الشعور بالرضا عن الحياة ويطلق عليه تسمية الشعور بحسن الحال ، وهو يختلف إلى حد ما عن الشعور بالسعادة كحالة انفعالية إيجابية ، والشعور بالتعاسة كحالة انفعالية سلبية والشعور بالرضا نموذج من التقدير الهادئ والتأمل لمدى حسن سير الأمور، حاليا أو سابقا، يسفر عن شعور بالرضا عن الحياة بشكل عام وعن كل مجال من مجالاتها والشعور بالرضا يعرف بأنه: شعور الفرد بالرضا عن حياته وذاته بكل جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية و تقدير عقلي يضعه الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها ككل والحكم بالرضا عن حياته (الخالدي ، 2009: 79). ويكون الحكم على الحياة في الجوانب المعرفية للشخصية بصورة عامة وينقسم الى جانبين : الاول يتعلق بالحياة بشكل عام ، والثاني يتعلق بالرضا عن الحياة في جوانب معينة مثل الأسرة والمال و الاصدقاء و العمل والصحة والزواج (عبد الخالق ، 2004 : 46

). والرضا عن الحياة هو الكيفية التي يحكم ويقيم الأفراد فيها حياتهم من وجهة نظرهم الخاصة. ويكون هذا التقييم من جانبين الأول معرفي ويتمثل في إدراك الأفراد وتقييمهم لحياتهم بشكل عام أو تقييم جوانب محددة في الحياة مثل الرضا عن العمل أو الدراسة، والجانب الثاني تقييمي ويتمثل في كيفية تقييم الأفراد لحياتهم بناءاً على تكرار الأحداث السارة أو غير السارة وما تسببه سواء من سعادة أو من توتر، وبالتالي الشعور بالرضا أو عدم الرضا يكون بدرجات مختلفة من فرد لآخر (Diener&Pavot,1993) .

ويرى علماء النفس من خلال دراستهم للسعادة النفسية بأن حب الفرد لحياته الشخصية والتوافق مع الذات ومع الأفراد الآخرين يعتبر من أهم مكونات الحياة السعيدة، ويشمل ذلك الخبرات الوجدانية الإيجابية والسارة، ودرجة منخفضة من المزاج السلبي، ودرجة عالية من الرضا الحياتي (حجازي، 2006). وعندما يدرك الفرد شعوره بمعنى الحياة والغرض منها ينجم عن هذا الشعور الرضا المرتفع عن الحياة في جزء منه على الاقل من اكتشاف الفرد أن لحياته معنى وقيمة وغرضاً يحيا من اجله ، ويحدد بموجبه رؤيته ودوره ومهمته ، فعندما يعيش الفرد لهدف أو غاية او غرض إيجابي واضح التحديد تصبح حياته ذات قيمة ومعنى يراه في كل من يفكر فيه أو يحدث له أو يقوم بتأديته في الحياة، حيث يتباين الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأفراد باختلاف البيئات الاجتماعية التي ينتمون إليها، ويشعر الأفراد بالرضا عن حياتهم عندما يحققون أهدافهم، ويختلف الشعور بالرضا باختلاف أهداف الأفراد ودرجة وأهمية تلك الأهداف بالنسبة لهم حسب القيم السائدة في البيئة التي يعيشون بها ، وتبين أن الأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها بالنسبة لهم وينجحون في تحقيقها يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا عن الحياة تجعلهم يشعرون بسعادة نفسية مقارنة بأولئك الذين لا يدركون حقيقة أهدافهم أو الذين تتعارض أهدافهم، مما يؤدي إلى الفشل في تحقيقها والشعور بعدم الرضا عن الحياة ، ويعتمد تحقيق الأهداف على الاستراتيجيات المتبعة في تحقيقها والتي تتلاءم مع شخصية الأفراد، وتختلف هذه الأهداف باختلاف المراحل العمرية للأفراد وأولوية هذه الأهداف (البشر، الحميدي ، 2019 : 348) . ويرى ديفيد (David,2000) أن الأفراد يمتلكون الكثير من الجوانب الايجابية التي تكسبهم الأمل وتتيح لهم الفرصة للحصول على درجات عالية من السعادة النفسية والرضا الحياتي، مثل الزواج، الصداقات الوطيدة وصلات القرابة والتعاون

،ويرتبط الرضا عن الزواج ارتباطاً قوياً بالشعور العام بالرضا والسعادة النفسية (مايكل، 1993).

2. الثقة بالنفس(Self confident): تعني ايمان الفرد بأهدافه وقراراته وامكاناته والايمان بذاته ومعرفة الفرد قيمته امام نفسة وامام الاخرين وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة دون الاعتماد على اراء الاخرين. ويعرفها شروجر (Shrauger) بأنها :إدراك الفرد لكفاءته أو مهاراته ، وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة (محمد 197,2000). وتدل على الشعور الذاتي بإمكانيته و قدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، و تنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد و تجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط و الاستفادة من مخزون الخبرات. وللسعادة النفسية آثار إيجابية قوية على سلوك الفرد، منها التفكير الايجابي حيث يفكر الناس بطرق مختلفة، وأكثر إيجابية عندما يكونون سعداء مقارنة بحالتهم عند الحزن والكآبة، كذلك يكون السعداء أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديرا لذواتهم وأكثر في الكفاءة الاجتماعية، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل، وهم أكثر استعدادا لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين ، (عبد الرحمن، 151:2001)، Alans et al., 2008)

ووفقاً لما يقوله باجري وماكس (Baggerly&Max,2005) ، فأن باك براون وآخرون Bron et Pach ـ al يؤكدون بأنه توجد خمس مكونات للثقة بالنفس وهي كالآتي:

أ. النظر إلى الذات على أنها قادرة : أي الأيمان بقدرة الذات على عمل الأشياء كالآخرين.

ب . الشعور بالانتماء : أي الايمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.

ج . التفاؤل بالمستقبل : أي امتلاك ذات الفرد للنظرة الإيجابية للحياة والمستقبل .

د. مواجهة الفشل: ويكون ذلك من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة.

هـ امتلاك الفرد لمصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور (Baggerly&Max,2005:391.393).

3ـ الشعور بالبهجة(Feeling elated) : وتعني الاستجابة العاطفية اللحظية للمشاعر الايجابية لملاحظة او ذكرى ممتعة وعادة ما يكون السبب وراء الاستجابة المبهجة هو تلبيه دوافع او حاجة ما ويعبر عن البهجة عادة بابتسامة او ضحكة او الهتاف فرحا ، ويشمل مشاعر

البهجة والمتعة والفرح والسرور نتيجة إشباع الفرد لحاجاته البيولوجية السيكولوجية مثل المأكل والنوم والانتماء والتفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية والانشطة الرياضية والفكرية والثقافية التي يرغب الفرد بالقيام بها في اوقات الفراغ ، وهذه النشاطات الحياتية المختلفة تجلب المشاعر الايجابية نتيجة الاستمتاع بها،

4. احترام الذات (Self Esteem): وتعني تقييم الفرد لنفسه وشعوره بالاحترام والقيمة والكفاءة واهمية وجوده في هذه الحياة . وهو أيضاً القدرة على تثمين أو تقدير طبيعة الانفعالات الشخصية ويرتكز ذلك على عدم الشعور بالذنب في حالة التعبير عن الخوف، السعادة النفسية، الغضب والفرح إذا تم ذلك التعبير بصورة تتناسب مع المواقف المرتبطة بها. (عسكر، 2000 : 157)

5. العقلية الايجابية(Positive mindset): وتعني قدرة الفرد الذهنية والعاطفية في التعامل مع تحديات الحياة بطريقة ايجابية والتنبؤ بنتائج ايجابية. ويرى (ابراهيم ، 2008) بأن العقلية الإيجابية تؤدي بالفرد إلى القدرة على إدارة الأزمات ومشاعر إيجابية ورؤية مشرقة وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة ، وتتميز كذلك بالقوى والموارد النوعية الإيجابية التي تدعم السعادة النفسية والرضا عن الحياة (ابراهيم ، 2008 : 107).حيث تشير العقلية الايجابية في علم النفس عن حدث ذهني وعاطفي يسلط الضوء على الجزء السليم والايجابي من الحياة وتنبؤ نتائج إيجابية ، حيث أنه يعبر طريقة التفكير المنطقي ، ويعني في الواقع التعامل مع تحديات الحياة بنظرة إيجابية ، ولايعني بالضرورة تجنب الأشياء السيئة أو تجاهلها ، وبدلاً من ذلك فإنه ينطوي على تحقيق أقصى استفادة من المواقف السيئة المحتملة ، ومحاولة رؤية الأفضل لدى الآخرين والنظر إلى نفس الفرد وقدراته من منظور إيجابي . حيث أن الفرد صاحب العقلية الإيجابية يكون ميله وتركيزه على الجانب المشرق ، والتنبؤ بنتائج إيجابية والتعامل مع التحديات بنظرة إيجابية ، حيث أن امتلاك الفرد لعقلية إيجابية يعني جعل التفكير الإيجابي عادة لدى الفرد ، حيث أن الفرد الذي يمتلك عقلية إيجابية يمتلك العديد من الخصائص ومنها: التفاؤل ويعني التوجه في بذل الجهد والمجازفة بدلاً من التوقع بأن جهوده لن تأتي ثمارها . والقبول في الاعتراف بأن الأشياء لا تتحول دائماً بالطريقة التي يريدها والتعلم من الاخطاء ، وكذلك المرونة في الارتداد من الشدائد وخيبة الأمل والفشل بدلاً من الاستسلام ، والامتنان في التقدير الفعال

والمستمر للأشياء الجيدة في حياتنا ، وكذلك الوعي واليقظة في تكريس العقل للوعي الواعي وتعزيز القدرة على التركيز من أجل تطوير عقلية إيجابية والحفاظ عليها .

والتفكير الإيجابي كما تعرفه الخولي (2014) بأنه :"قدرة الفرد على التحكم في أفكاره وانفعالاته وتوجيهها توجيهاً إيجابياً والوعي بذاته والقدرة على قيادتها وإدراك الأهداف والأولويات والسعي إلى تحقيقها مع التمتع بالتفاؤل ومقاومة الأفكار السلبية"(الخولي ،2014 : 201).

ويرى ابراهيم (٢٠٠٨) بأن العقلية الإيجابية على أنها تنمية جوانب القوة في تفكير الفرد وسلوكه، وإعانة الفرد على اكتشاف الجوانب الإيجابية التي تحقق الكثير من النجاح والتفوق والسعادة الشخصية والرضا عن النفس.(ابراهيم ، 2008: 111).

وترى كل من (أحمد ، عبد الجواد ،2013 : 63) على أن للعقلية الإيجابية أهمية كبيرة وتتمثل في :

1. تجعل الفرد أكثر مرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمشكلات والتحديات المختلفة .
2. تساعد الفرد على تحديد أهدافه بنجاح.
3. تمنح الفرد الإيجابية والطاقة والتفاؤل وكذلك القدرة على الدفاع عن النفس.
4. تعتبر العقلية الإيجابية عاملاً أساسياً للأداء المتميز في الدراسة والعمل الأكاديمي.
5. تساعد الفرد على إخراج الأفكار السلبية من عقله لتحل محلها الأفكار الإيجابية .
6. تساعد العقلية الإيجابية على التقليل من القلق لتصبح الحياة أكثر متعة وشعور الفرد بسعادة نفسية كبيرة .

ويرى (سكوت دبليو ، 2003) بأن هناك عدة سمات للمفكر الايجابي وهي كالآتي:

1. التفاؤل : ويعني الإيمان بالنتائج الإيجابية وتوقعها حتى في أصعب المواقف والازمات والتحديات .
2. الإيمان : وهو الاعتقاد بالذات و بالآخرين وكذلك الإيمان بالقوى الروحية الأعلى التي تقدم الإرشاد والمساعدات لدى احتياج الفرد لها .
3. الثقة والقناعة بمقدرات وطاقات وإمكانيات الفرد .
4. التركيز : أي الاهتمام الموجه عند وضع الأهداف وتحديات الأوليات .
5. الصبر : الإرادة على انتهاز الفرصة واستعداد الفرد لذاته وللآخرين .

6. الهدوء : أي قدرة الفرد على التفكير و الموازنة في مواجهة الصعاب والتحديات والأزمات اليومية . (السلمي ،2014: 20)

6ـ الاهتمام الاجتماعي(Social Interest): ويعني قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي بين الافراد والاهتمام بهم من خلال تأثيره الايجابي عليهم، وإن للعلاقات الاجتماعية أهمية كبيرة وتأثير واضح، وتعد مصدر لسعادة الأفراد إن كانت على درجات عالية من الوفاق والإحسان والتكافل والتراحم، والتخفيف من العناء والشعور بالبهجة، وتوفير المساعدة، وهي تحمي من تأثير المشقة، بزيادة تقدير الذات وكف الانفعالات السلبية، وتوفير المساعدة على حل المشكلات، والانتماء الاجتماعي يعد من أهم العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد (ارجايل، 1993). وإن الأشخاص السعداء هم أكثر استعدادا لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين وبالتالي الأشخاص السعداء يمتلكون مها رات اجتماعية عديدة تساعدهم على تحقيق النجاح الاجتماعي، ويتمتعون بشعبية كبيرة وهذا التواصل الإنساني يعزز مفهوم السعادة النفسية لدى الإنسان حيث يبدو هذا التواصل الاجتماعي نوعاً من الدوافع الفطرية والإشباع الناجح لهذه الدوافع من خلال العلاقات الاجتماعية والاهتمامات الاجتماعية التي تؤدي إلى المكافأة الوجدانية التي تمنحها الطبيعة للإنسان (معشي ، 2016: 65).

والشخصية السعيدة من وجهة نظر مايكل ارجايل (Argyl,2001) هي على النحو الآتي:

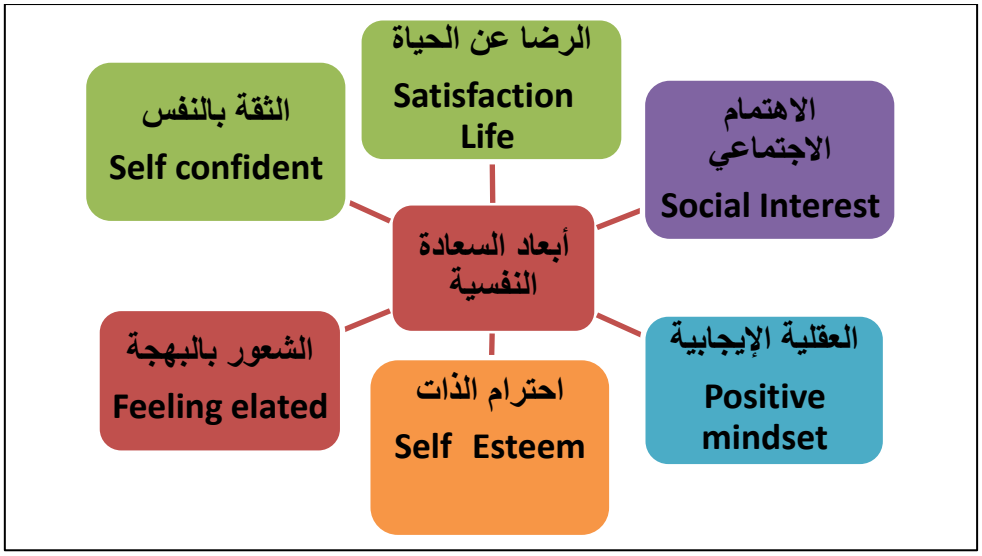
1. يرى(مايكل ارجايل) بأن هناك العديد من الأفراد يميلوا الى أن يكونوا سعداء بصورة دائمة رغم التباينات في الحالة المزاجية الراجعة الى الاحداث والمواقف المختلفة تماما مثلما أن هناك مكتئبين ، فالسعادة النفسية تعتبر جزء من جملة خصائص أوسع نطاقا تتضمن اختبار المواقف الداعمة والنظر إلى الجانب المشرق من الامور والمستوى المرتفع من تقدير الذات.

2ـ يميل الأفراد غير السعيدين في حياتهم إلى الوحدة ويكون مستوى العصبية مرتفع لديهم ، فالسعادة النفسية ترتبط بقوة بعناصر اخرى للشخصية مثل (الانبساطية ، الضبط الداخلي ، غياب الصراعات الداخلية ، العلاقات الاجتماعية الناجحة ، الانغماس في العمل والأنشطة المختلفة في أوقات الفراغ ، القدرة على تنظيم الوقت) .

3. يرى ارجايل أن التدين مصدر من مصادر السعادة فالفرد المتوجه دينيا يكون أكثر سعادة وهذا الشعور يتمتع به كبار السن فكثير من كبار السن يجدون السعادة بالتقرب من الله وتكون العبادة أهم اعمالهم فيشعرون بسعادة كبيرة بعد الانتهاء من اعمالهم العبادية

4. وترتبط السعادة ارتباطاً ضعيفاً مع عدد من الكفاءات الشخصية مثل الذكاء ، حيث توصلت البحوث التي اجريت على الاكتئاب أنه يرجع الى التأثير المشترك لكل من المشاكل الحياتية و عوامل الخطر وعوامل القلق والملل وانخفاض تقدير الذات مثل نقص الدعم الاجتماعي وتوجيه الفشل الى الذات وهم اقل انبساطا واكثر عصبية، وكذلك الاعتقادات المشوهة والتي تعد قرائن تصاحب الاكتئاب بأكثر مما تسببه رغم تغيير هذه الخصائص فيمكن أن يخفف منها .

5. يؤكد ارجايل أن الدعم الاجتماعي يخفف من العناء ويزيد من الشعور بالسعادة حيث يقوم الدعم على زيادة الثقة والتقدير بالذات ويولد درجة من المشاعر الايجابية ويقلل من التأثير السلبي للأحداث الخارجية فتعد العلاقات الاجتماعية من أهم مصادر السعادة ، فالأشخاص الوحيدون (يعيشون في وحدة) يعانون من القلق والملل وانخفاض تقدير الذات وهم اقل انبساطا وأكثر عصبية (Argyl , 2001 : 99)(عبدالرحمن، 2004: 40-41).



مخطط (5) أبعاد السعادة النفسية على وفق نظرية(Argyl&Hills ,2002)(أعداد الباحثة)

- **نظريات النشاط Activity Theories (البحث عن استراتيجية للسعادة والاستمتاع بالحياة) :**

تنسب هذه النظرية إلى (مارتن سليجمان) حيث اعد هذه النظرية (Seligman,2002)، وتسمى أيضاً بنظرية (السعادة الحقيقية) والذي اعتبرها بمثابة تحليل علمي للسعادة النفسية ،والذي يرى أن الاشخاص السعداء والمستمتعين بحياتهم دائماً ما تكون لديهم أسس قوية لهذه السعادة والاستمتاع ، بحيث يستخدمون فنيات في حياتهم تختلف عن تلك الفنيات التي يستخدمها الاشخاص غير السعداء في حياتهم ، والتي تفترض أن السعادة ماهي إلا إحدى

نتائج النشاط أو أداء السلوك أكثر من الوصول إلى نقطة النهاية ، فعلى سبيل المثال فقد يجلب نشاط رسم لوحة فنية سعادة أكثر من الانتهاء من رسم هذه اللوحة ، وتفترض أيضاً نظريات النشاط بأن السعادة النفسية يمكن أن تتحقق من خلال التفاعل الاجتماعي أو الترفيه أو أنشطة محددة اخرى ، ومن النظريات التي تربط السعادة النفسية بالأنشطة هي نظرية التدفق (Theory of Flow) ، والتي ترى أن الأنشطة تكون أكثر إمتاعاً عندما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فعندما يكون النشاط سهلاً للغاية يترتب عليه شعور الفرد بالملل ، بينما إذا كان النشاط يتطلب من الفرد تركيزاً شديداً ، بحيث تكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء هذه المهمة والنشاط متساوية تماماً ، وسوف ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ، وهذا ما أكد عليه (ميهالي وسكيزز ينتمهالي) (Mihaly&Csikszentmhlyi) ، صاحب نظرية التدفق وذلك عند حديثهم عن الابداع والدور الذي تلعبه الحالة المزاجية للفرد في العملية الابداعية من حين لآخر ، حيث يرى (Mihaly&Csikszentmhlyi) أن الفرد الراشد المبدع والمبتكر يكون أكثر معايشة ولفترات منظمة في حياته تسمى بالتدفق (Flow) ، حيث يؤكد (مارتن سليجمان) على أن أفضل طريقة لزيادة التدفق لدى الفرد هي إدراك الفرد لمهاراته الطبيعية أو ما يطلق عليها (التوقيع على نطاق القوة) ، وعلى العكس من المواهب الفطرية ، فأن الجمال البدني أو الفيزيقي بوصفها نقاط قوة تعتبر صفات أخلاقية ذات قيمة في جميع الثقافات ، بحيث أن كل فرد يحقق درجة ما ترتفع بدرجتين أو ثلاثة من تلك الصفات ، وعند التعبير عن هذه الصفات يكون الفرد في مرحلة من مراحل التدفق ، وهذا ما أكد عليه (سليجمان) عندما كتب عن الحياة الجيدة على أنها متضمنة في السعادة النفسية التي يستخدم فيها الفرد نقاط القوة في حياته اليومية ، ولهذا فأن الحياة التي لها معنى بالنسبة للفرد توصف على أنها مكوناً إضافيا يمكن للفرد من خلالها استخدام نقاط القوة وذلك للتوجه نحو المعرفة والطيبة والقوة بوصفها من متطلبات الاستمتاع بالحياة ، حيث اشار سيلجمان الى أن تحديد نقاط القوة لدى الانسان يساعده في تحقيق ذاته، وايجاد المعنى في حياته، فضلاً عن تحقيق زيادة دائمة في الشعور بالسعادة، وقد توصل سيلجمان وآخرون في هذا المجال الى تحديد اربع وعشرين قوى شخصية إنسانية، ذات مرونة عالية تتجمع هذه القوى ضمن ستة تصنيفات عامة على وفق ما يأتي:

1-الحكمة والمعرفة – تتضمن الفضول وحب التعلم، والتفكير النقدي، والابداع والذكاء الوجداني والمنظور.

2-العدل – يتضمن المواطنة والولاء، والأنصاف، والمساواة، والقيادة.

3-الروحانية والسمو- تتضمن تقدير الجمال، والامتنان، والصفح، والرحمة، والروحانية، التدين، وروح الدعابة، والمرح، واللطف، والحيوية، الحماس، الامل والتفاؤل.

4 -الحب والانسانية – تتضمن الطيبة، ومنح الحب وتلقيه .

5 -الشجاعة – تتضمن البسالة والاقدام، والمثابرة والصدق والاستقامة.

6 -الاعتدال – يتضمن ضبط النفس والتعقل والحذر، والتواضع، والبساطة (عبد العال ، مظلوم ، 2013: 92).

ووفقاً لهذه النظرية قسم (مارتن سليجمان) السعادة النفسية إلى ثلاثة مكونات وهي كالآتي :

1-الحياة ذات المعنى: تتضمن الحياة ذات المعنى استخدام الفرد للقوى والمواهب الخاصة به، وتسخير ذلك في خدمة شيء ما يؤمن به الفرد بأنه اكبر من ذاته (Huang,2008:764). ومن أهم مجالات الحياة ذات المعنى (الدين، والسياسة، والاسرة) إذ تنتج الأنشطة المرتبطة بها احساس ذاتي بالمعنى في الحياة وأن الانسان له هدف ولا يعيش حياته اعتباطاً. (الخفاف،2020: 166- 167)

2-الحياة السارة والممتعة: تتضمن هذه الحياة نجاح الفرد في السعي للانفعال الإيجابي فيما يتعلق بالماضي والحاضر والمستقبل، والحفاظ عليه قدر المستطاع وتعلم المهارات التي تزيد من شدة وتكرار مدة الانفعالات الإيجابية وخفض السلبية منها وتتضمن الانفعالات الايجابية بشأن الماضي الرضا، والقناعة، والشعور بالإنجاز، الفخر، والهدوء، والسكينة(سيلجمان،82:2008).

3- الحياة المليئة بالالتزامات (الحياة النشطة): تتضمن هذه الحياة التزامات الفرد المتنوعة ،سواء كانت في مجال العمل أو في العلاقات الشخصية، فهي تعتمد على استخدام نقاط القوة الشخصية المميزة التي يتمتع بها الفرد للحصول على إشباعات متنوعة في مجالات الحياة الرئيسة كالأسرة، والعمل والحب.... وغيرها (Seligman & Rozyman,2003:2).

- **نظرية من القمة الى القاع ومن القاع الى القمة: Top – Down Versus Bottom – Up Theories**

تقوم هذه النظرية على أفكار (ويلسون، Welson) عن إشباع الحاجات ، حيث أن إشباع الحاجات الأساسية للفرد يؤدي بدورة إلى السعادة النفسية ، ويفترض بأنها ترتبط بالآثار المباشرة للظروف التي يعيشها الفرد ، وخصائص البناء الاجتماعي ، والأحداث الخارجية ، والحالة

الجسمية والمزاجية للفرد ، وتمثل السعادة النفسية ببساطة مجموعة سعادات صغيرة وفق هذه النظرية من القمة الى القاع وطبقاً لهذا المفهوم حينما يحكم الفرد على حياته بأنها سعيدة فأنه يعبر عن وجهة نظر مشرقة ونظرة متفائلة لتراكم الخبرات الايجابية في حياته اي أن الحياة السعيدة هي مجرد تجمع لحظات سعيدة، وعلى النقيض من ذلك هناك نظرية من القاع الى قمة تشير الى أن الملامح العامة للشخصية تؤثر في طريقة تفاعل الفرد مع الاحداث، فسمات الشخصية تجعل الناس يعيشون خبرات الحياة بطريقة ايجابية، ومن سمات الشخصية المرتبطة بالسعادة على سبيل المثال (الثقة، والاتساق الانفعالي، والضبط الداخلي، وتقدير الذات العالي) فهذه النظرية تفترض أن هناك استعداد في الشخصية أوسع للإحساس بالأشياء بطريقة إيجابية ، وأن ذلك يؤثر على التفاعلات اللحظية بين الفرد والعالم، اي أن الفرد يستمتع بالأشياء لأنه سعيد، وليس العكس، وبهذا المفهوم فان السبب ينتج من إصدار عناصر عليا إلى مستويات دنيا ، فالسعادة الكلية أكبر من مجموع أجزائها (المرشود، 807:2011).

- **النظريات التنازلية والتصاعدية للسعادة النفسية :**

تفسر النظريات التصاعدية أن الاحداث والظروف الإيجابية تخلق مشاعر السعادة والرضا ، بينما الاحداث السلبية تخلق مشاعر الاكتئاب او الغضب ولذلك تنتج المشاعر عن الظروف والاحداث والملابسات بدلا من اي استعداد داخلي وعلى العكس ، بينما ترى النظريات التنازلية بأن قابلية الفرد لاختبار العالم بطريقة معينة هي المسؤولة عن مشاعر السعادة النفسية ،وأحد انواع النظرية التنازلية هي النظرية المعرفية التي ترى بأن السعادة النفسية تتحدد عن طريق عمليات معرفية تتعلق بالانتباه ، التفسير ونطاق الذاكرة فالأفراد القادرون على تركيز انتباههم أكثر على مثير إيجابي يفسرون الاحداث بإيجابية ويسترجع الاحداث السابقة عن طريق ذاكرة ايجابية يمتلكون مستويات أعلى من الرفاهية بسبب عمليات التفكير الوقائية لديهم (Biswas, Dlener–Diener,2008) ،وعلى العكس نجد من يتأمل ويختبر الاحداث السلبية ويفسر الاحداث الغامضة بطريقة سلبية ومن يلاحظ باستمرار المشكلات المحيطة هو من يحقق مستويات منخفضة من السعادة النفسية (يونس ،2011 :121) .

- **المنظور الاجتماعي لتفسير السعادة النفسية :**

يعتبر هذا المنحنى من المناحي المبكرة في تفسير السعادة النفسية والذي تعامل معها، حيث يشير (عبد الخالق وآخرون ، 2003) إلى أن المنحى الاجتماعي في تفسير السعادة النفسية يعد من التوجهات المبكرة في تفسيرها ، ويرتكز بصفة أساسية في تفسير الفروق بين الأفراد في السعادة النفسية على دور الخصائص السكانية والمتغيرات الاجتماعية مثل التوافق الزواجي والأسري، والحالة الاجتماعية ، والمستوي الاقتصادي ، بالإضافة إلي بعض المتغيرات الديموغرافية مثل العمر والنوع وذلك بوصفها نتاجاً لبعض المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص السكانية كـ (العمر، الجنس، والحالة الاجتماعية، ومتوسط الدخل، النوع)، وهو ما يعرف بحركة المؤشرات الاجتماعية(Social Indicator Movement) في بحوث السعادة؛ حيث اعتبرت السعادة النفسية نتاجاً لهذه المتغيرات ، وأشارت (بخيت ، 2011: 353) بأن السعادة النفسية في ضوء المنحى الاجتماعي تتأثر كثيراً بالسياقات الاجتماعية والثقافية، إلا أن الدراسات الأحدث قد ألقت الشكوك حول هذا المنظور المبكر حيث قد ظهر أن تأثير المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص السكانية (الديموجرافية) جداً قليل ولا يفي بالتفسير المناسب. (عبد الخالق , 2003 : 583).

- **النظريات الارتباطية Associationstic theories:**

ترتكز هذه النظرية على المبادئ المعرفية ومبادئ الذاكرة والتشريط ، فالنظريات المعرفية تعتمد على الأسباب التي يذكرها الأفراد عن الأحداث التي تمر بهم ، ذلك لأن الأفراد يستجيبون لنفس الظروف بطرق مختلفة وقد يستثيرون استجابات معينة من الآخرين مثل (حثهم على مساندتهم اجتماعيا)، ويختلف الأفراد الذين يرون أنفسهم سعداء مقارنة بغير السعداء في الأساليب المعرفية والدافعية التي يستخدمونها ، والتي تعمل على استمرار وزيادة السعادة والمزاج العابر ومن هذه العمليات : المقارنات الاجتماعية " نظرية المقارنات " التي تهتم بتأثير عمليات مقارنة سواء بظروف أو أحداث خارجية) مثل بدء عمل جديد ، أو ترك الأبناء لمنزل الوالدين (على السعادة وكذلك مقارنة الفرد برفاقه . و " نظريات التقدير " والتي ترى أن السعادة النفسية تنبع من المقارنة بين مستوى نموذجي والحالة الحقيقية ، فإذا وصلت الحالة الحقيقية للفرد إلى المستوى النموذجي المطلوب تحققت السعادة النفسية ، ولقد اهتم أحد الاتجاهات المعرفية العامة

في السعادة النفسية بالشبكات الترابطية في الذاكرة ، فالناس يستعيدون ذكريات تتناسب مع حالتهم الانفعالية الراهنة (الضبع، فتحي ، 2012: 152).

أما نظرية التشريط الكلاسيكي فأظهرت أبحاثها أن التشريط الوجداني يقاوم الإنطفاء بشدة، ومن ثم فان الأشخاص السعداء هم الذين لديهم خبرات وجدانية إيجابية مرتبطة بكم كبير من أحداث الحياة اليومية المتكررة ،ومن ناحية أخرى فان السعادة النفسية تتأثر بالأهداف التي يضعها الناس لأنفسهم ، فتزداد السعادة النفسية حينما تكون أهداف الناس واقعية ومتناغمة مع دوافعهم وحاجاتهم ، وأخيراً هناك الاتجاهات النظرية الخاصة بالتكيف مع الضغوط والصدمات والتي ترى أن العمليات المعرفية والدافعية التي يستخدمها الأفراد – سواء عن عمد أو بالتعود – تقلل من الكرب وتزيد السعادة النفسية ، فالأفراد الذين يشتقون معنى إيجابي من الأحداث السالبة هم أكثر سعادة. ولكن علينا أن نضع في اعتبارنا أن بعض الناس يضحون بالسعادة لأهداف أخرى مازالت تحقق إحساسا بالإنجاز ، والتاريخ مليء بالأمثلة عن أبطال ضحوا بالسعادة في سبيل نهايات أعلى ، والذين يصعب أن نطلق على حياتهم أنها كانت سعيدة.

- **المنظور الفسيولوجي في تفسير السعادة النفسية :**

ارتبطت البدايات الأولى لعلماء النفس في تفسير السعادة النفسية بالتوجه الفسيولوجي؛ حيث أكد "فروم" Fromm على أن السعادة النفسية ليست حالة ذاتية فحسب ولكنها استجابة عضوية تظهر من خلال زيادة الحيوية والنشاط للجسم، والتمتع بالصحة، والقدرة على بذل أقصى الجهد، وينسحب الأمر ذاته على الشعور بعدم السعادة إذ تتأثر الاستجابة العضوية وتكشف عن ذاتها من خلال اضطرابات نفسجسمية، وهبوط في معدلات الحيوية والطاقة والنشاط الجسمي إلى جانب المعاناة من الصراع، والكسل وتظل السعادة النفسية من وجهة نظر "فروم" خداعاً ما لم تتبع من التفاعل الجسمي السليم لطاقة أعضاء الجسم. (Dicapris. 1983). حيث يرتبط الشعور بالسعادة النفسية بتلبية إسباع الحاجات الفسيولوجية ، كإحساس الجسم بالراحة والصحة والحيوية والنشاط ، حيث أن ردود الفعل الجسمية المصاحبة للانفعال لشعور الفرد بالسعادة تظهر على شكل زيادة في سرعة ضربات القلب والتنفس وإفرازات الغدد ، عندما يرسل المخ رسائل عصبية إلى العضلات المختصة والمثيرات العصبية بالمخ وتؤثر على العمليات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال

لشعور الفرد بالسعادة تعد مصدر مهم بحد ذاتها لأن الاستجابة العضوية ماهي إلا رد فعل شعوري ، حيث أن التغيرات الجسمية المصاحبة لها تؤثر على العمليات الفسيولوجية المتصلة بالانفعال(أحمد ، 1994: 60). لهذا تعتبر السعادة النفسية من وجهة نظر المنحى الفسيولوجي عملية نشطة وباعثة على الحيوية والنشاط (بدير ، 1995: 60).

- **نظرية زيمرمان (Zimmerman, 2007) " دعونا نسعد أنفسنا ":**

يؤكد زيمرمان(**Zimmerman, 2007**) بأنه كلما تنامت رغباتنا وتزايدت تطلعاتنا مقارنة بالأجيال السابقة زاد عدم سعادتنا وعدم رضانا بمعطيات العالم لنا، أي أن هناك علاقة ارتباطيه بين تطور الأجيال وعدم الرضا، أو عدم السعادة بالحياة لمجابهة المتطلبات العصرية المتجددة والمتغيرة جيلاً بعد جيل؛ ولذلك تقوم هذه النظرية على مبدأين أساسيين هما: **المبدأ الأول:** يدعونا إلى أن نكون سعداء بحياتنا فقط، وهذا المبدأ يؤكد على حتمية السعادة بالحياة؛ حيث إنه لا يوجد اختيار آخر، ويرى أنه يجب على الفرد أن يدرك أن كل رغبة تظهر عنده إنما هي محصلة هذا العزم الأكيد، والرغبة الأكيدة للسعادة النفسية بالحياة؛ ولهذا فإن على الفرد أن يردد وفق هذا المبدأ الأول من النظرية تلك المقولة التي ترى أن الفرد يمكنه أن يحقق السعادة النفسية الأمثل بإنجاز ما هو مطلوب منه وليس بترك ذلك، أو العزوف عن أداء ما هو مُكَلف به.

والمبدأ الثاني: وهو الذي ارتكزت عليه هذه النظرية: "دعونا نسعد أنفسنا"، فعلى الفرد أن يدرك أن الجميع يتجه في نفس الاتجاه؛ لذا فعلى كل فرد أن يضع أهدافه نصب عينه وخاصة الأهداف التي تحقق له السعادة، وأن ينطلق صوبها، لا أن يقف وينتظر أن يتحقق له هذا الهدف السعيد دونما سعى من جانبه، وعلى كل فرد أن يدرك أن أشكال السعادة تختلف من شخص لآخر، ولكن لا يعنينا الاختلاف في شكل السعادة قدر هروب هذه السعادة منا أو غيابه عنا . وبناءاً على ذلك تؤكد هذه النظرية "دعونا نسعد أنفسنا" على أن الفرد بطبيعته يسعى دائماً إلى السعاد النفسية والاستمتاع بالحياة، وهذه السعادة شيء غير دائم فلابد للمتعة من زوال، فاللحظات السعيدة لا تدوم كثيراً أو طويلاً (Zimmerman. 2007).ويرى البعض أيضاً وفقاً لهذه النظرية أن السعادة النفسية تتمحور في القيام بالأعمال الخيرة الحسنة في الدنيا مثل التصدق على الفقراء وإطعامهم، وأن كل هذه الأعمال الخيرة إنما تكمن داخل الطبيعة البشرية،

وممارستها تجلب للفرد شكلاً من أشكال السعادة النفسية والتي تجعله أكثر إسعاداً واستمتاعاً بالحياة. (الغامدي، 2012: 93).

- **نظرية الحالة الانفعالية أو العاطفية: (Emotional- State theory)**

يرى (Haybron,2010) صاحب هذه النظرية أن للسعادة النفسية شق عاطفي أو انفعالي وهي تعرف بنظرية الحالة الانفعالية أو العاطفية للسعادة النفسية ، وأن الحالة الانفعالية العاطفية جزء من السعادة النفسية ، ويضيف (Haybron,2010) مصطلح النزعة أو الميل المزاجي ويقصد به تغيير الفرد لحالته المزاجية أي ما وراء المزاج ويرى (Haybron) أن هذه النزعة المزاجية هي جانب من جوانب السعادة النفسية ، ولقد قام (Haybron,2010)صاحب هذه النظرية باستبدال المتعة كمكون اساس للشعور بالسعادة النفسية بعامل أكثر معقولية وهو الوجدان الايجابي إذ يؤمن هايبرون (Haybron) بأن السعادة النفسية ليست مجرد مزاج أو متع سطحية مؤقتة لكنها حالة تتضمن على الاقل مجموعة انفعالات الشخص وامزجته فضلاً عن النزعات الوراثية التي يمتلكها،كما بين(Gamble & Garling , 2012) أن كل من السعادة النفسية والرضا عن الحياة يتعمقان بالحالة المزاجية للفرد، حيث أن تغير الحالة المزاجية للفرد يؤثر على شعور الفرد بالسعادة النفسية، وأن الجديد الذي قدمه هايبرون (Haybron) هو ما يسمى مركزية الشعور المفترض إذ يرى بأن كل المشاعر يمكن ترتيبها على بعد واحد ذي طرفين (مركزي، ومحيطي) فهنالك متع خارجية يكون لها تأثير طفيف على الشعور بالسعادة (محيطية)، في حين أن الحزن على موت شخص عزيز جدا شريك الحياة هو مركزي وسيكون له تأثير دائم على الحالة الانفعالية للإنسان، فضلاً عن ذلك يؤكد هايبرون (Haybron) أن الشعور بالسعادة النفسية يتضمن التصديق الانفعالي للنفس أي الاقرار النفسي وهو عبارة عن ثلاثة اصناف وهي:

1- التناغم: (Attunement) يصف شعور عام بالأمن والأمان، ويشمل بعد (راحة البال، والقلق) وبعد (الثقة، وعدم الأمان) وبعد (الضغط، وعدم الضغط).

2- الالتزام: (Engagement) ويصف اقرار الفرد لأهدافه وأنشطته، والالتزام على وفق هاربيون هو عبارة عن اجابة الفرد لسؤال فيما اذا كأنت هذه الاهداف تستحق الاستثمار فيها، ويشمل الالتزام بعد (الحيوية، والكسل) وبعد (التدفق، والملل).

3- المصادقة: (Endosement) تصف العلاقة مع الحياة وتتبنى وجهة النظر القائلة بأن حياة الفرد الخاصة ايجابية، وتحتوي على الاهداف المنشودة وتتضمن بعد(الفرح، والحزن) وبعد(الابتهاج، وسرعة الغضب)(عليوة،60:2019 -61)

- **نظرية المعيار الوجداني الديناميكي: (Dynamic affective standard theory)**

أسس برينمر (Bremner,2011) نظريته هذه على افتراض مفاده أن السعادة النفسية تتضمن حكم الفرد على مشاعره ويتم هذا الحكم من خلال صور عقلية مختلفة، أن الفرد يعتمد في تذكره للشعور على تذكر الاحداث التي رافقت أو سببت ذلك الشعور من خلال مدة محددة بمثل أهمية تذكر الاحداث والوقائع وبناءً على ما سبق يتم تذكر المشاعر ككتلة واحدة من الحدث، والذي يكون في الأغلب المفتاح الاساس الذي يتم من خلاله استدعاء المعلومات مجدداً الى الوعي. وعلى وفق هذه النظرية يرى برينمر بأن هناك محددين محتملين للشعور بالسعادة النفسية هما:

أولاً- حكم الفرد بشأن الشعور الايجابي هو ما يحدد الشعور بالسعادة النفسية، وهو الافضل لأن الشخص لا يمكن أن يكون مخطئا بشأن سعادته، مهما كان حكم النتيجة صحيحاً.

ثانياً- المعيار الفردي للشخص والذي يتم استخدامه لتحديد فيما اذا كأن الانسان سعيداً أَمْ لا، وهذا يفسح المجال أمام الاحكام غير الصحيحة بشأن السعادة كنتيجة للتطبيق غير الصحيح للمعيار، وقد يكون المعيار نفسه غير صالح، ويتميز المعيار الفردي بأنه ذو طبيعة ديناميكية فقد يتغير خلال مدة طويلة من الزمن (المراهقة، والرشد)، ويمكن أن يتغير خلال مدة قصيرة من الزمن كنتيجة لتأثيرات البيئة المختلفة التي يتعرض لها الانسان، بالتالي ليس هناك معيار ثابت للشعور بالسعادة النفسية وفي الأغلب يوضع هذا المعيار من الفرد في وقت حكمه على مشاعره الخاصة (الخفاف، 2020: 167 - 168).

- **المنظور التكاملي في تفسير السعادة النفسية:**

يؤكد أصحاب هذا المنظور بأنه من أجل التفسير والتحليل الدقيق للسعادة النفسية ينبغي ألا تنظر إليها من خلال المنظور الاجتماعي فقط أو البيئي فقط أو المنظور الشخصي أو الفسيولوجي على حدة، وإنما يجب النظر إليها من خلال ما يسمى بالمدخل المتكامل الذي

يتضمن كل المداخل السابقة مكتملة في تحليل وتفسير السعادة النفسية أو من خلال ما يسمى بالمنظور التعددي في النظر إلى السعادة النفسية، حيث يشير (Brief et al ,1993 إلى أن أصحاب هذا المنحى يفسرون السعادة النفسية باعتبارها مفهوم شامل ومتكامل متعدد الأسباب لأن مصادر السعادة النفسية متنوعة ولا يمكن اقتصار تفسيرها من خلال جانب واحد ولهذا يكون من الضروري تناولها من خلال تفسير متكامل ينطوي علي كل المناحي التي فسرت السعادة النفسية . (Brief, et al., 1993 :647). ويؤكد (مرسي، 2000) على المنظور التكاملي والشمولي في تفسير السعادة النفسية سواء أكانت حالة أو سمة؛ حيث يرى أن الاستعداد للسعادة النفسية هو سمة في شخصية الإنسان أما السعادة ذاتها فهي حالة في موقف معين، هذه الحالة لا تجتمع مع حالة الشقاء في شخص واحد وفي موقف واحد، وأن الشعور بالسعادة محصلة بين الاستعداد للسعادة والمواقف التي يعيشها الفرد وطريقة تعامله معها وفق معرفته وتقديره لها، ويشير (مرسي، 2000) إلى وجود ثلاث جوانب متداخلة ومتكاملة للسعادة النفسية لا يمكن الفصل بينها وهي:

1. الجانب المعرفي: يتمثل هذا الجانب في إدراك الفرد لنجاحاته ورضائه عن نفسه وعن حياته.

2. الجانب التعبيري : يختص بالتعبيرات الحركية عن السعادة النفسية من خلال أعضاء الجسم، والتعبيرات الوجهية بالضحك والابتسامة.

3. الجانب الوجداني: يتضح في الشعور بالفرح والسرور والبهجة والاستماع بالحياة . (مرسي، 2000: 342).

وفي ضوء مما تقدم فقد تبنت الباحثة نظرية (Argyl&Hills ,2002) في تحديد وتوضيح مفهوم السعادة النفسية وفي تفسير النتائج وما سيتوصل إليه البحث الحالي وذلك لكونها النظرية التي أشارت بشكل واضح وصريح ودقيق إلى مفهوم السعادة والنفسية من خلال تناولها لأبعاد السعادة النفسية الستة . واعتمدت الباحثة على هذه النظرية لكونها ستتبنى مقياس (Argyl&Hills ,2002) صاحب هذا النظرية .

ثالثاً-التحكم الاكاديمي المتصور:

❖ مفهوم التحكم الاكاديمي المتصور:

يعد مفهوم التحكم الاكاديمي المتصور من المفاهيم الحديثة في البحوث التربوية والنفسية ، إذ أن مفهوم التحكم واحد من أكثر الأفكار انتشاراً وديمومة في البحوث النفسية ، ولذلك اشارت العديد من النظريات والبحوث النفسية بدور التحكم الاكاديمي المتصور وتأثيره على السلوك الإنساني كما في فاعلية الذات والكفاءة الذاتية (باندورا، 1977) ، والتحكم المُدرك (طومسون، 1981)، والعجز المتعلم (سليغمان، 1975) (Lachman , 2011 : 24) . ولهذا عرفت الموسوعة الانكليزية (Encarta) عام 2008 بأن "التحكم" هو السلطة أو القدرة والسيطرة على توجيه وإدارة شيءً ما مثل الحالات أو الظروف الخارجة عن سيطرتنا ، ويمثل المحافظة والادارة ويكون له القيادة والسلطة والتعامل مع الاشياء وامكانية التغلب عليها ، اما " التصور " هو التعرف على الشيء الذي لا يلاحظه الآخرون وملاحظته من خلال استخدام الحواس ويكون له بينة بالاستجابات الداخلية والخارجية . ويتم تحديد السلوك والعواطف البشرية بقوة مدى سيطرة الافراد على بيئاتهم . (Songwathana&Petpichetchian , 2011:227) ، ومركز التحكم هو سمة شخصية تُظهر الدرجة التي يرى فيها الفرد بشكل عام الأحداث تحت سيطرته (التحكم الداخلي) أو تحت سيطرة الآخرين الأقوياء (التحكم الخارجي) (Judge et al., 2002:694) . ويصف التصورات بأن الافراد لديهم السيطرة على الظروف البيئية التي تؤثر عليهم وسيطرتهم على التعزيزات الإيجابية والسلبية التي تتبع سلوكهم ، ويرى الافراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي للتحكم أنهم يتحكمون في سلوكهم وعواقبه، في حين يعتقد الأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي للتحكم أن الأحداث في الحياة لا تتأثر بخياراتهم الخاصة، بل بالأحرى بالقدر أو بالآخرين الأقوياء (Martz et al., 2000:15) .

والتحكم الاكاديمي المتصور من الناحية المعرفية هو الاعتقاد بأن يمكن للمرء تحديد الحالة الداخلية الخاصة والسلوك والتأثير في البيئة وتحقيق النتائج المطلوبة، وله جانبان هما مقدار تحكم الفرد في سلوكه، ومدى شعور الفرد بالثقة في أن يكون قادرا على تنفيذ السلوك، ويحدد بحسب معتقدات التحكم في قوة كل من العوامل الظرفية والداخلية لمنع أو تسهيل أداء السلوك، والتحكم الاكاديمي المتصور هو القدرة المتصورة على احداث تغيير ملموس في الاحداث (

246 : Burger , 1989) . واحياناً يأخذ اوجه عديدة كما في توقع وجود القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات من اجل الحصول على النتائج المرغوبة (Rodin , 1990 : 4). فالتحكم الاكاديمي المتصور هو بناء نفسي مستقر نسبياً يصف المعتقدات المعممة حول قدرة الفرد على إحداث النتائج المرغوبة وتجنب النتائج غير المرغوب فيها، فالأفراد الذين يشعرون بأنهم يمكن ان يؤثروا بسهولة في ظروفهم أو في البيئات المحيطة بهم ذوو تحكم عالي، في حين أن الافراد اللذين يعتقدون أن حياتهم موجهة إلى حد كبير من خلال قوى أو تأثيرات خارجية فالتحكم الاكاديمي المتصور هنا يكون منخفض، وقد اجريت دراسات عديدة حول هذا المضمون واتضح إن المستويات المنخفضة من التحكم الاكاديمي المتصور ترتبط بعدة مؤشرات للمرض البدني والنفسي، في حين ترتبط المستويات العالية من التحكم الاكاديمي المتصور مع مختلف مؤشرات الرفاهية الجسدية والنفسية(صويح،2009) من (لازاروس وفوكمان، 1984).

بحيث يتم تحديد سلوكيات الأفراد والعواطف البشرية بقوة درجة الأفراد في السيطرة على بيئاتهم. ويشير التركيز في السيطرة إلى ما إذا كان الافراد يعتقدون أنهم عناصر فاعلة وذات أهمية في حياتهم ويمتلكون القدرة في التأثير على نتائج الأحداث أو ما إذا كانوا يعتقدون أنها سلبية، وأن التأثيرات الخارجية تحدد نتائج الأحداث في حياتهم فيعتقد الافراد ذوو المواقع الداخلية للسيطرة أن أفعالهم يمكن أن تؤثر على حياتهم وأنهم مسؤولون عن عواقب سلوكهم عندما يؤدي أولئك الذين لديهم مركز داخلي للسيطرة، فإنهم ينسبونه إلى قدراتهم وجهودهم الخاصة(Cadinu et al ., 2006 :185) . ففي السبعينات من القرن الماضي وجد كل من (Mehrabian and Russell ,1974) أن إدراك هيمنة الأفراد على بيئاتهم من شأنها أن تقودهم بالناس إلى التقارب معها ، وفي المقابل عندما يحرم الناس من التحكم ، وتجنب البيئات ، يؤدي إلى الإحساس بالعجز وعدم الرضا وحتى الموت المبكر (Abramson, et al, 1978 : 64) .

وفي دراسة للتحكم الاكاديمي المتصور (Perry et al , 2001) حيث يرى بأن التحكم الاكاديمي المتصور على أنه معتقدات الأفراد حول أسباب النجاح والفشل ، حيث يصف التحكم الاكاديمي المتصور الاختلافات والفروقات بين الأفراد في تصوراتهم حول قدرتهم على التأثير والتنبؤ بالنتائج والاحداث في مجموعات الانجاز ،فعند الحكم على قدرة الفرد على التأثير في حدث ما ، يقوم الفرد بتقييم ما اذا كانت سمة معينة ستنتج نتيجة انجاز محدد وما اذا كان يمتلك

هذه السمة ، وتعني القدرة على التأثير في حدث بأنه يمكن للفرد التنبؤ به، ولكن على العكس من ذلك قد لا تعني القدرة على التنبؤ بحدث ما بالضرورة اذا الفرد يمكنه التأثير عليه.(Rothbaum,Weisz,Snyder,1982 : 4).

ويبرز التحكم الاكاديمي المتصور كبناء رئيسي في مجموعات متنوعة من نظريات الإدراك الاجتماعي التي تشمل موضع التحكم (Rotter ،1966)، تعلم المساعدة الأقل (Seligman,1975)،الإتقان (Dweck,1975)، الكفاءة الذاتية (Bandura,1997)، والتحكم الأولي والثانوي، بحيث ينظر إليه على أنه أساسي لفهم كيفية تكيف الأفراد مع التحولات التنموية المختلفة والمرهقة والتحديات الصعبة ، وينظر إلى التحكم الاكاديمي المتصور على أنه مهم في سياق التطوير الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس Clifton,Menec (Perry Strathers&Menges,2000; Perry et al .,1997:1431)، وكذلك تطوير الدافع الاكاديمي لهم وكذلك تطوير أداء الطلاب بحيث يتضمن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى الكثير من التحديات التعليمية والشخصية للأفراد ، ومنها المنافسة الاكاديمية المتزايدة ، زيادة الضغط من أجل التفوق في المهام الاكاديمية غير المألوفة ، والفشل المتكرر ، والشبكات الاجتماعية (Perry,Hladkyj,Pekrun,Pelletier,2001;Stipek&Weisz,1981:1431).

وأكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة بأن الأفراد الذين يتمتعون بتحكم أكاديمي متصور تكون لديهم القدرة على أداء المهمات الأكاديمية التي توكل إليهم ، وقد تكون هذه المهام بمثابة فرصة لهم في حال تحقيق إنجازاتهم ونجاحهم الأكاديمي ، أو يكون بمثابة تهديد لهم ولقدراتهم في حال فقدان الأفراد لسيطرتهم وتحكمهم الأكاديمي المتصور مما يؤدي إلى أن يتخذ الأفراد قراراتهم من حيث القيام بالمهام أو الامتناع عنها مما يؤثر على سلوكيات المثابرة والتحصيل والانجاز والنجاح الأكاديمي والتميز في المهام الأكاديمية الموكلة لهم(Krueger&Dickson,1993:72). وأيضاً أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة بأن الأفراد الذين يتمتعون ويمتلكون التحكم الاكاديمي المتصور العالي بأنهم يتمتعون بالفعل بمزيد من التحكم في أدائهم الاكاديمي ، وكذلك يمتلكون الحافز الأكبر الذي يمكنهم من تحقيق النجاح الاكاديمي أكثر من الأفراد الذين لديهم تحكم أكاديمي منخفض (Lavender,2010:201).

وللتحكم الأكاديمي المتصور العديد من الوظائف وهي كالآتي:

- للتحكم الأكاديمي المتصور دور كبير في المواجهة الفعالة والتكيف الإيجابي .
- يعد التحكم الأكاديمي المتصور مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية والعقلية.
- للتحكم الأكاديمي المتصور دور كبير في تمتع الأفراد بالمرونة والتمكن والصلابة والسيطرة في مختلف مجالات الحياة بشكل عام والمجال الأكاديمي بشكل خاص .
- يسمح التحكم الأكاديمي المتصور للأفراد التعامل مع القلق والملل والانزعاج والاكتئاب والضيق حيث يكونوا أقل شعور بالألم والضيق والقلق والاكتئاب من الأفراد الذين يكون تحكمهم الأكاديمي منخفض.
- التحكم الأكاديمي المتصور يساعد الأفراد على الشعور بالسيطرة والتحكم في كافة المواقف الحياتية والأكاديمية ومواجهة كافة التحديات والضغوطات التي تواجههم .
- يساعد التحكم الأكاديمي المتصور الأفراد على الشعور بالراحة والمتعة والتفاؤل وتخفيف العبء عنهم.

النظريات التي فسرت التحكم الاكاديمي المتصور:.

1ـ نظرية التعلم الاجتماعي (نظرية Rutter,1978)) :

ترتكز معظم الأبحاث حول تصورات التحكم الشخصي على نظرية التعلم الاجتماعي (Rutter,1978) .حيث أن مفهوم "مركز التحكم" مشتق من "نظرية التعلم الاجتماعي" لروتر، والتي تركز على المعتقدات التي يمتلكها الفرد فيما يتعلق بالعلاقة بين الأفعال ونتائج الأفعال إذ يصف مركز التحكم التوقعات العامة للفرد حول من أو ما هو المسؤول عما سيحدث ، إذا كان لدى الفرد مركز ضبط داخلي فهذا يعني أن الفرد لديه اعتقاد بأن الأحداث تعتمد بشكل أساسي على الفرد نفسه ويُعزى التحكم الخارجي إلى حقيقة أن السيطرة خارجة عن تأثير الفرد ثم يتم عد السيطرة من قبل الفرد ليتم تحديدها على أساس القوى الخارجية مثل القدر أو الصدفة (Lefcourt, 1991).وتنبثق نظرية العزو من مفهوم موضع التحكم (LC) ، الذي حدد من قبل (Rutter, 1966) ، الذي يصنف توقعات الافراد حول ما إذا كانت نتائج أعمالهم لها أسباب داخلية تحت سيطرتهم أو أسباب خارجية خارجة عن إرادتهم أو سيطرتهم، فقد ينسب الافراد ذوي

التوجه الداخلي نجاحاتهم إلى الأشياء التي يقومون بها ، مثل العمل الجاد أو إدارة وقتهم أو استمرارهم ، في حين قد يعزو الأفراد ذوو التوجه الخارجي الإنجازات (أو عدم وجودها) إلى قوى خارجة عن إرادتهم ، كالحظ و المصير ، أو قوة الآخرين (Dollinger,2000,540). ويؤكد (Rutter) وجود مركز للتحكم ويعده بأنه توقعاً سائداً أو استراتيجية معرفية يقيم الأفراد على ضوئها المواقف ، ويقسم الأفراد على **هذا الأساس إلى مجموعتين هما :**

أـ فئة التحكم الداخلي : يعتقدون هذه الفئة بأن التعزيزات الإيجابية والنتائج السلبية تعتمد إلى حد كبير على سلوك الفرد، ويعتقدون بأن العمل الجاد والمهارة والمثابرة تمكنهم من الحصول على التعزيزات أو النتائج السلبية . ويصف(روتر) ذوي التحكم الداخلي، بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً لمثيرات البيئة التي تزودهم بمعلومات متنوعة ومفيدة لسلوكهم المستقبلي وهم يتخذون خطوات جادة ومميزة تتميز بالفاعلية.

ب ـ فئة التحكم الخارجي : هذه الفئة يعتقدون بأن التعزيزات والنتائج السلبية تعتمد إلى حد كبير على الحظ والصدفة وبالمقابل لا يمكنهم التحكم بالمواقف ، وأن كل ما يحدث لهم يرجع إلى عده عوامل خارجية (كالحظ والصدفة و صعوبة المهمة). ويصف (روتر) ذوي التحكم الخارجي بأن لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين، وانخفاض في الإنتاجية، وهم يرون أنفسهم أفراد تتحكم بهم قوة خارجية لا يستطيعون التحكم بها.

ويقترح منظرو التعلم الاجتماعي أن سلوك الافراد في مواقف الإنجاز يتأثر بمكان التحكم المتصور لديهم. إذا كان الفرد يعتقد أن نتيجة الموقف تتوقف على سلوكه (موضع التحكم الداخلي) ، فوفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي ، سيزيد النجاح الأكاديمي من احتمالية سلوكيات الفرد الحركية مثل الانتباه أو المثابرة في المهام المستقبلية . على العكس من ذلك ، إذا لم يكن هناك احتمال محسوس بين النتيجة والسلوك (موضع التحكم الخارجي) ، فلن يؤدي النجاح الأكاديمي إلى زيادة احتمالية حدوث مثل هذه السلوكيات الآلية في المستقبل.

ويرى روتر (1966) بأنه عندما يعتقد الأفراد أن النتائج التي تم تحقيقها هي نتيجة لسلوكهم الخاص ، يتم تعزيز هذه السلوكيات ، وهو يمثل الاعتقاد بأن الفرد يتحمل مسؤولية سلوكه والاعتقاد بأنه يتحكم في بيئته الخاصة والحدث في حياته ، الأفراد الذين لديهم مركز داخلي

للسيطرة هم الافراد الذين لديهم اعتقاد قوي بأنهم يتحكمون في حياتهم ويمكنهم الاعتقاد بأنهم يتحملون المسؤولية على مستوى عالٍ ، الأفراد الذين لديهم مركز خارجي للسيطرة هم الافراد الذين يعتقدون أنهم ينسبون الأحداث إلى عوامل خارجية بدلاً من إسنادها إلى سيطرتهم الخاصة ويعتقدون أن الفرصة والعوامل البيئية الأخرى أكثر أهمية، لقد ثبت أن مركز الضبط الخارجي مرتبط بالخمول ومشاعر العجز (Judge et al., 2002: 693_695).

ويرى تيري (1994) ، الى ان الافراد الذين يتمتعون بمركز تحكم داخلي (أي الافراد الذين يفكرون في التحكم في حياتهم) يفضلون الاستراتيجيات التي تركز على المشكلات بينما يفضل الافراد الذين لديهم موضع تحكم خارجي (أي الافراد الذين ينسبون مسؤولية ما يحدث لبيئتهم) الاستراتيجيات المركزة على العاطفة . قد يكون تأثير موضع سيطرة الافراد مرتبطاً بأهمية إمكانية التحكم المتصورة (Terry, 1994: 895-910).وان الفرد الذي لديه مركز سيطرة داخلي يعزو النجاح أو الفشل إلى قدرته على اتخاذ القرارات وتنفيذها وسيكون هناك مستوى أعلى من المسؤولية في مثل هؤلاء الأفراد و هناك ملكية أكبر للقرارات ونتائجها عندما يكون لدى الافراد مركز داخلي للسيطرة (Gable & Dangello, 1994 :601). كما إن الافراد الذين لديهم مركز داخلي للسيطرة يعالجون أيضاً المعلومات بشكل أفضل من الافراد الذين لديهم موضع خارجي، وينفذون إتقاناً أفضل على بيئاتهم من أولئك الذين لديهم مركز خارجي للتحكم وقد يؤدي هذا بدوره إلى أداء أفضل في العمل، مع تأثر أداء المهمة أيضا بشكل إيجابي عن طريق امتلاك موضع تحكم داخلي أولئك الذين لديهم موضع داخلي للسيطرة لديهم مستويات أقل من القلق ويتمتعون برفاهية أفضل (Creed et al., 2009: 311). ويكون الأفراد الذين يتمتعون بمركز تحكم داخلي أكثر استجابة للمحفزات أو التغييرات البيئية ، والتي يعتقدون أنها ستكون مفيدة في تحديد سلوكهم المستقبلي ، مقارنةً بالأفراد الذين لديهم مركز تحكم خارجي، إنهم أكثر حماسا في تغيير الظروف البيئية ويعطون أهمية أكبر لقدراتهم وإنجازاتهم وإخفاقاتهم ، بينما يعتقد الأفراد الذين لديهم مركز الضبط الداخلي أنه يمكنهم تغيير عدم رضاهم عن أي بُعد من جوانب حياتهم بجهودهم الخاصة ، ويميل الأفراد الذين يتمتعون بمركز تحكم خارجي إلى الشعور باليأس في تحديد اتجاه حياتهم (Solmus, 2004: 196) .

2ـ نظرية وينر (Weiner,1985):

قدم وينر (Weiner,1985)، نظريته للعزو السببي ، حيث تهتم هذه النظرية بفهم وتفسير طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في كافة المجالات الحياتية الأكاديمية منها وغير الأكاديمية (الزغلول ، 2012: 222). حيث يؤكد (Weiner,1985) من خلال نظريته أن الأفراد يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية ، حيث يرى بأن الفرد يعزو أسباب نجاحة أو فشلة إلى قدرته و جهوده ، إذا كان مركز التحكم والسيطرة لدى الفرد داخلياً ، حيث أن هذه الأسباب تكون تحت سيطرة المسؤولية الشخصية للفرد ، أما إذا كان مركز التحكم والسيطرة خارجياً ، فقد يعزو الأفراد نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب خارجية ، حيث لا يكون الفرد مسؤولاً عنها و لا يتحكم فيها وتكون خارجة عن سيطرته (علي ،2003: 131). حيث بدأت التطورات المبكرة لنظرية العزو السببي لدى وينر بتحديد الأسباب الرئيسية الأربعة التي يعزو الفرد إليها نجاحه أو فشله وهي القدرة، الجهد ،صعوبة المهمة، والحظ، حيث يوكد (وينر Weiner,1985)، بأن النجاح أو الفشل في إنجاز المهام المؤكله إليه يرجع إلى أربعة عوامل رئيسية وهي كالآتي:

أـ القدرة Ability: حيث يرى (وينر) بأن بعض الأفراد يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم ،وذلك لما لها من تأثيرات على أدائهم في أداء ونجاح المهام .

ب ـ الجهد Effort: ويرى (وينر) بأن بعض الأفراد في الغالب ليست لديهم فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل نجاحهم ، حيث أنهم يحكمون على نجاحهم أو فشلهم من خلال ما يقومون به من نشاط تجاه مهمة ما ، وذلك لأن الأفراد الناجحون لديهم إيمان بأنهم يبذلون جهوداً أكبر من الأفراد غير الناجحين ، وهذا يعني أن النجاح يزيد من جهود الأفراد ، والجهد يزيد من نجاح الفرد.

ج ـ الحظ Luck: حيث يرى (وينر) بأن الأفراد الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى الحظ ، هم في الغالب الأفراد الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم.

د ـ صعوبة المهمة Task Difficulty: يرى (وينر) بأنه يتم الحكم على صعوبة أو سهولة المهمة من خلال أداء الأفراد الآخرين على هذه المهمة ، فإذا تمكن الجميع من تلك المهمة بنجاح هذا

يعني أن المهمة سهلة والعكس صحيح ، حيث أنه إذا نجح فرد ما في مهمة ما وفشل الأفراد الآخرين في أداء هذه المهمة ،هذا يعني أن أسباب النجاح تعزى إلى قدرة الفرد ، أما إذا نجح جميع الأفراد في أداء المهمة ، ففي ذلك يعزون أسباب النجاح إلى المهمة ذاتها(غباري ، ابو شعيره ،2009: 312). وتوصلت دراسة جروف وجرمان (1982) ، بأن الأفراد الذين يمتلكون خبرات النجاح يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد، أما الأفراد ذوي خبرات الفشل يعزون أسباب فشلهم إلى الحظ وصعوبة المهمة (غسان وآخرون ،2018: 96).

وفي ضوء تلك العوامل فقد طور وينر(Weiner) ثلاث أبعاد وهي كالآتي:

1.المصدر أو الموضع Locus: يشير هذا البعد الى المصدر أو السبب الذي يعبر عما إذا كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد (الداخلي) تتعلق بالفرد نفسه أو مع متغير خارجي آخر يتعلق بالظروف المحيطة ، ويهتم بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب ، حيث نستطيع التحكم بمقدار الجهد الذي نبذله .

2.الاستقرار Stability:يشير هذا البعد إلى أن القدرة تعد ثابتة نسبيا عبر الزمن ،في حين الحظ أو الحالة المزاجية أو الجهود يمكن أن تتغير في أية لحظة ، فالأسباب المدركة تكون مستقرة ويصعب تغيرها مثل (الاستعدادات ،القدرات) وقد تكون متغيرة من موقف لأخر (الجهد ، الصدفة) .

3.الضبط أو التحكم Control: او ما يسمى بإمكانية التحكم ، اي أن الاسباب يمكن التحكم بها مثل (الجهد) أو لا يمكن التحكم بها مثل (الذكاء) ، وأن اضافة هذا البعد يعد مكملاً للبعدين الآخرين ، تتضح أهميته عن طريق إبراز أن الاسباب الداخلية أو الخارجية يمكن التحكم بها أو لا يمكن التحكم بها ، كذلك الثبات قد يكون عالياً أو منخفضاً . (Weiner,2000:11).

3ـ نظرية بيري وآخرون للتحكم الاكاديمي المتصور (Perry et al .,2001):

برز التحكم الأكاديمي المتصور بشكل واضح وبارز في العديد من الدراسات في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية ، وتعد نظرية (Perry et al,2001) من النظريات التي جمعت بين اراء ووجهات النظر لجميع النظريات التي ظهرت لتفسير نظرية التحكم الأكاديمي المتصور ، حيث وضع (Perry et al .,2001)، مقياساً خاصاً بالتحكم الأكاديمي المتصور في البيئة

الأكاديمية والتي وصفوها بالرقابة الأكاديمية المتصورة حيث يرى (Perry et al .,2001) بأن التحكم الأكاديمي المتصور يعرف على أنه إيمان الفرد بقدرته على التأثير في البيئة الأكاديمية والتنبؤ بنتائج الإنجاز الأكاديمي (Perry,Hall&Ruthing,2005:3).

حيث أكدت العديد من الدراسات والأبحاث على التحكم الأكاديمي المتصور وخصوصاً نتائج الدراسات التي تركز على تحفيز الأفراد ، بما في ذلك دراسة (Perry) إذ قدمت نظرية (Perry et al,2001)) العديد من البحوث نتائجها التي ركزت على كيفية تحفيز الافراد ، من بينها ما توصل اليه (Fishman,2012) ، إذ يرى (Perry) بأن الأفراد الذين يرون انفسهم يتحكمون ومسيطرين ولديهم تحكم أكاديمي متصور (أولئك الذين يعتقدون انهم يمتلكون القدرة في التأثير على نتائج الإنجاز الأكاديمي وتحقيق النجاح الأكاديمي)، يستخدمون أساليب أكثر تكيفاً وسلوكيات منظمة ذاتيا ويحققون نجاحا أكاديمياً أكثر من الأفراد الذين يرون القليل من التحكم الأكاديمي المتصور في النتائج الأكاديمية ، ويعرف التحكم الاكاديمي المتصور بأنه اعتقاد الفرد في قدرته على التأثير وتوقع نتائج الإنجاز أي أن الأفراد الذين يعتقدون بأن لديهم القدرة للتأثير في بيئاتهم للوصول الى النتائج المرجوة يبذلون المزيد من الجهد ويظهرون المزيد من الالتزام تجاه هذه النتائج لتجنب النتائج غير المرغوب بها. (Perry,Hall&Ruthing,2005:3)، (Fishman, 2012 : 2-3) .

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة إلى أن التحولات التعليمية الأكاديمية تكون صعبة على الأفراد وبالأخص التدريسي ، وذلك لأن التجارب الجديدة وغير المتوقعة قد تهدد إحساسهم بالتحكم الاكاديمي المتصور (perry,2003; Perry et al .,2005:409) . فالتناقضات والقدرة غير المتوقعة لبرامج تعليم المعلمين والتدريسيين وخبرات التدريب العملي على وجه الخصوص قد يؤدي إلى أن يرى الطلاب المعلمون أنفسهم خارج نطاق السيطرة والتحكم .

ووفقاً لنظرية التحكم الاكاديمي المتصور (Perry et al.,2005;Rothbam et al., 1982;Rotter,1966) فأن الاحتفاظ بمفهوم التحكم الاكاديمي المتصور في المواقف القادرة وغير المتوقعة تكون مفيدة للإنجاز الاكاديمي والتحفيز ، وبالتالي فأن التحكم الاكاديمي المتصور يكون مفيد أيضاً للكفاءة المهنية والدقة.

وللتحكم الأكاديمي المتصور دور كبير في مسؤولية الأفراد (الذين يمتلكون تحكم أكاديمي أعلى) أي أن التحكم الأكاديمي المتصور هو عنصر مهم لتصور المسؤولية ، حيث أكدت العديد من النظريات التي تناولت التحكم الأكاديمي المتصور بأن الأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالتحكم والسيطرة الشخصية على نتائجهم الأكاديمية بأنه لديهم شعور أكبر بالمسؤولية أفضل من أولئك الأفراد الذين لديهم تحكم أكاديمي متصور منخفض الذي يكون شعورهم بالمسؤولية أقل (Anderson&Prawat,1983:19).حيث أن الأفراد ذوي التحكم الأكاديمي المتصور يتميزون بالصلابة التي تعني السيطرة على الذات ولهم قوة الالتزام وتحمل أكبر للمسؤولية في النشاطات اليومية ، ولهم مرونة في مواجهة التغيرات الطارئة ويدركونها على أنها تحديات وليست أخطاراً تهدد كيانهم(Krueger & Dickson, 1993 :67) .

ويرى بيري وآخرون (Perry et al .,2001)، بأن الأفراد ذوي التحكم الاكاديمي المتصور العالي مقارنة بالأفراد ذوي التحكم الاكاديمي المتصور المنخفض يتمتعون ويمتلكون دافعية أساسية أعلى ، ويبذلون جهوداً كبيرة ، ويستخدمون استراتيجيات المراقبة الذاتية بشكل أكثر ، ويتمتعون بإحساس عالي بالتحكم ويحققون نجاحاً أكاديمياً وأداء أكاديمي أفضل ، ويتمتعون بتحكم أكاديمي متصور أعلى وأكثر في كافة مجالات حياتهم بصورة عامة وفي الحياة الاكاديمية بصورة خاصة، ومن خلال البحوث والدراسات التي قام بها بيري وآخرون (Perry et al .,2001) وجد بأن الأفراد ذوي التحكم العالي كانوا أقل شعور بالملل والقلق والاكتئاب مقارنة بالأفراد ذوي التحكم الاكاديمي المنخفض والمتدني (Perry .,2001:176 et al). ويرى هارتر وكونيل (Harter&Connell,1984) بأن وعي الأفراد بالتحكم سواء (الداخلي أو الخارجي) لنتائجهم الأكاديمية يكون مفيداً وله دور كبير في تحديد الشعور بالدافع الجوهري للأفراد (Harter&Connell,1984:19).حيث ميز العديد من الباحثين بين نوعين من البيئات هما(بيئات تحكم أكاديمي متصور منخفضة مقابل بيئات تحكم أكاديمي متصور عالية):

أولاً- البيئات المنخفضة التحكم : وهي التي تتميز بأحداث أو نتائج غير متوقعة تجعل من الصعب على الفرد ليتصور السيطرة داخلياً ، وذلك لأن تحكم الأفراد الأكاديمي المتصور في أكثر الأحيان تقوضه المنافسة الأكاديمية المتزايدة ، والتأكيد على النجاح أو الفشل ، والمهام

الأكاديمية غير المألوفة وزيادة الضغط للتفوق(Perry,1991:21)، وعلى الرغم من أن الظروف الأكاديمية التي تعوق تحكم الأفراد وسيطرتهم تكون بشكل مؤقت إلا إنها لاتزال قائمة بشكل متكرر وبمرور الوقت ممن الممكن أن تقلل من التحكم الأكاديمي المتصور لدى الأفراد (Perry,2001,21).

ثانيا- البيئات العالية التحكم : وهي التي تتميز بأحداث أو نتائج غير متوقعة تجعل من السهل على الفرد ليتصور السيطرة داخلياً ، وفيما يتعلق بالرقابة الأكاديمية المستقرة كخاصية فردية ، حيث أكدت الدراسات أن الأفراد ذوي البيئات العالية التحكم هؤلاء الأفراد يتميزون بتحكم أكاديمي متصور عالي وسيطرة أكاديمية أفضل ، ويكون شعورهم بالتحكم والسيطرة أفضل في المتغيرات المعرفية والعاطفية والتحفيزية والأداء الأكاديمي، حيث أن الأفراد ذوي التحكم العالي (الداخلي) يبذلون المزيد من الجهد ويبلغون عن الشعور بالملل والقلق أقل من أولئك الذين يعانون من انخفاض التحكم (خارجي) (Perry,2001:21) . وأن الأفراد الذين يشعرون بأنهم يمكن أن يؤثروا بيسر وسهولة في ظروفهم أو بيئاتهم الأكاديمية يكون لديهم تحكم أكاديمي متصور عالي ، في حين أن الأفراد الذين يعتقدون أن حياتهم موجهة إلى حد كبير من قبل قوى خارجية أو تأثيرات خارجة عن إرادتهم يكون لديهم تحكم أكاديمي متصور منخفض (Bullers , 2005 : 4).

ووفقاً لما ذكره بيري وآخرون (Perry et al .,2005, Perry,1998) بأن التحكم الاكاديمي المتصور يتضمن كل من التحكم الأساسي (الأولي)، والتحكم الثانوي (التفسيري) أي للتحكم الاكاديمي المتصور مجالين أساسيان وهما :

1- التحكم الاساسي (الأولي):

ويعرف بأنه استعداد نفسي مستقر نسبيا يؤثر على مساعي التدريسي ودافعيته وانجازه ونجاحه الاكاديمي أي اعتقاده بأنه يمتلك المهارات الضرورية للتنظيم الذاتي للتأثير بشكل فعال على أدائه ويعزز من انجازه الاكاديمي . ويرى بيري وآخرون (Perry,1991& Perry,Hladkyj,& Pekrun,1998). بأن التحكم الأساسي (الأولي) بأنه إيمان الفرد بقدرته على التأثير والتنبؤ بنتائج الإنجاز(Perry,Hall,&Ruthing,2005:4) .ويعتبر التحكم

الأساسي تصرفاً نسبياً يؤثر على دوافع الأفراد وسعيهم للإنجاز الاكاديمي (Perry et al.,2003,315). ويرى (Stupisky et al ., 2008) في دراسة لهم بأن التحكم الأساسي (الأولي) له تأثير إيجابي على التفكير النقدي لطلاب الجامعات ومعدلهم التراكمي ، فقد وجد (Puthing et al., 2009) بأن التحكم الأساسي يلعب دوراً رئيساً في الحفاظ على فوائد التفاؤل والدعم والتحفيز طول العام الدراسي مما يقلل من احتمالية الإصابة بالاكتئاب .ويرى روثبام (Rothbaum et al.,1982) ، بأن التحكم والسيطرة الاولية على أنها التصور الذي يحمله الأفراد ليمكنهم من جعل البيئة متوافقة مع رغباتهم وإمكانياتهم وإنجازاتهم الأكاديمية حيث يكون الهدف منها إحداث التغيير في البيئة بما يتماشى مع رغباتهم .(Rothbaum et al.,1982 : 11).

ويؤكد (Perry et al ,2005) بأن التحكم الأكاديمي المتصور يشير إلى العديد من المحاولات من قبل الفرد ، وذلك للتأثير بصورة مباشرة على مخرجات السياقات التعليمية الأكاديمية، حيث أن هناك أدلة ودراسات وبحوث عديدة تشير إلى أن الأفراد ذوي المستويات العليا من التحكم الأكاديمي المتصور الأساسي (الأولي) والتحكم الأكاديمي المتصور الثانوي (التفسيري) يكونوا أكثر نجاحاً من أولئك الأفراد المختلفون وذوي المستويات المنخفضة من التحكم الأكاديمي المتصور الأولي والثانوي (Perry et al .,2005:394). بينما يرى (هيكهاوزون وشولز ،1995) ، بأن التحكم والسيطرة الأولية على أنها سلوكيات موجهة نحو البيئة الخارجية وتتضمن محاولات تغيير العالم لتتناسب مع احتياجات ورغبات الفرد ، أي أن التحكم الأولي يعد خط الدفاع الأولي والأكثر تفضيلاً في المواجهة عند الأفراد (Heckhausen&Schulz,1995:4).

2ـ التحكم الثانوي (التفسيري):

ويعرف بأنه قدرة الفرد المتصورة للتأثير على بيئته التعليمية بالاتساق مع قوى بيئية مؤثرة أي انه يضبط ويسيطر على نفسه نفسياً ليتلاءم مع بيئته ويعزز ويساعد للحفاظ على السعي لتحقيق الإنجاز ، ويشير إلى أي مدى يستطيع الأفراد ضبط أنفسهم. ويتم تحقيق التحكم الثانوي (التفسيري) من خلال تفسير المعنى في حالة القيود المحلية ، وعادة ما تكون معتقدات التحكم الثانوي مصحوبة باستخدام استراتيجيات التحكم الثانوي وهي (تقليل التوقعات

أو أهمية المهمة أو قبول القيود أو إدراك الفوائد من تجربة سلبية (Chipper field et al., 1999:1431). وتكون استراتيجيات التحكم الثانوي قابلة للتكيف بشكل خاص ، وذلك عندما يكون الفرد تحت الضغط ويواجه موقفاً لا يمكن السيطرة والتحكم به بشكل موضوعي (أي يكون التحكم لدى الفردة منخفض).ويشير التحكم الأساسي (الأولي) للسيطرة المتصورة (أي القدرة المتصورة للتأثير على بيئة الفرد لتحقيق النتائج المرجوة) ، بينما يشير التحكم الثانوي (التفسيري) إلى قدرة الأفراد المتصورة على مواكبة القوى البيئية(Pallant,2000;Rothbaum,Weisz&Snyder,1982:3). بحيث تكون متكيفة بسبب الاستراتيجيات المعرفية مثل (تقليل التوقعات أو أهمية المهمة وقبول القيود (Chipper field ,Perry& Menec,1999:3). ويعد التحكم الثانوي التفسيري عنصراً أساسياً في التحكم الأكاديمي المتصور وهو القدرة المتصورة في التأثير على الحالات الداخلية (Perry,2003,Rothbaum etal.,1982:4) .

ويرى (Rothbaum et al.,1982)، بأن التحكم والسيطرة الثانوية على أنها محاولة من جانب الفرد لقبول أو جعل البيئة متوافقة معه وسعي الأفراد للسيطرة والتحكم وليس فقط جعل البيئة تتوافق وتتماشى مع رغباتهم، وإنما أيضاً جعلهم متوافقين مع القوى البيئية (Rothbaum et al.,1982 :1)، (Cahill,1998:11).

ويرى روثبام وآخرون (Ruthbam et al.,1982)، بأن بعض السلوكيات التي تعكس عادة فقدان السيطرة والتحكم أو العجز في الواقع قد تعمل على الحفاظ على تصورات السيطرة الشخصية للفرد ، ويرى بأنه يتم تعزيز التحكم الاكاديمي المتصور من خلال محاولات أما لتغيير البيئة بشكل استباقي (التحكم الأساسي) أو من خلال الاستمرار وبذل الجهد ، أو للتكيف نفسياً مع البيئة (التحكم الثانوي) ، ويكون ذلك من خلال أربع عمليات أو استراتيجيات متميزة وهي (التنبؤ، السيطرة الوهمية ، المحاذاة غير المباشرة ، التفسير)، ويمكن للفرد أن يتجنب خيبة الأمل والفشل من خلال عزو أسباب الفشل المحتملة إلى القدرة المحدودة ، في حين تفسير الحظ علة أنه سمة شخصية لا تختلف عن القدرة ويمكن أن يوفروا إحساساً وهمياً بالسيطرة وقد حدد (Rothbaum et al.,1982) ، أربعة أنواع من من العمليات أو الاستراتيجيات للسيطرة والتحكم الثانوي وهي كالآتي:

1. **السيطرة التنبؤية (predictive control)**:وتشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على التنبؤ بالأحداث ، ومن ثم التخطيط لنتائج مهمة جيدة.

2ـ السيطرة الوهمية (illusory control): وهي تشير إلى أنها اعتقاد غير منطقي بأن الأفراد يمكنهم من خلال العمل المجهد التأثير على النتائج المحددة، وتحديد المهارات (كالسلوك الخرافي) الذي يعتقدون من خلاله أن أفعالهم تحددها نتائج الصدفة

3ـ السيطرة البديلة(vicarious control): وهي تشير إلى اعتقاد بأنه يمكن للفرد السيطرة والتحكم على الآخرين من خلال نفوذهم ، وذلك يكون عن طريق التلاعب بأفعالهم أو تقليدها.

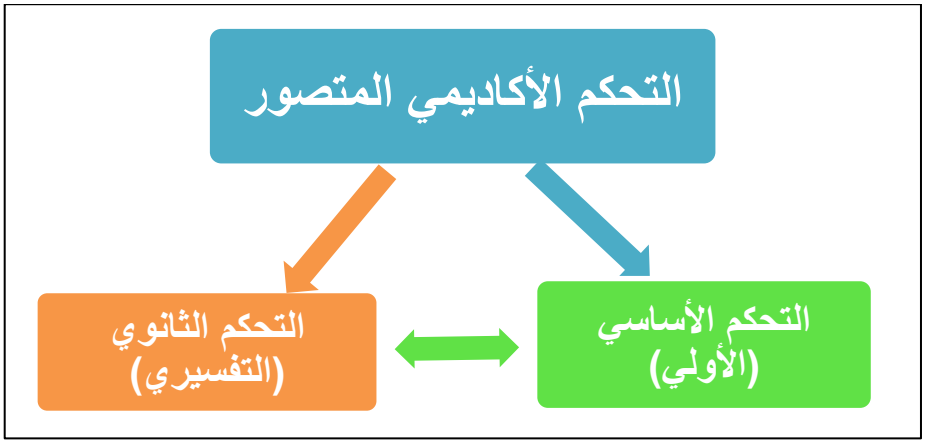
4ـ السيطرة التفسيرية (interpretive control): وهي تشير إلى بحث الفرد عن المعنى والتفهم في الأحداث التي يتصورها الفرد على أنها لا يمكن تغييرها ، وهنا يركز الفرد على مفهوم القبول بدلاً من تغيرها ، أو أنها اعتقاد بأنه يمكن للفرد أن يجد معنى للمشكلة ومن ثم حلها. (Rothbaum et al.,1982: 11)، (Cahill,1998:12).

ويعتبر التحكم الثانوي التفسيري مكملاً للتحكم الأساسي الأولي خاصاً في الحفاظ على الحافز طويل المدى والأداء عندما يواجه الأفراد الفشل (Hall et al .,2006:4) ، والإيمان بقدرتهم في التأثير على الحالات الداخلية، وقد أظهرت الدراسات بأنه عند مواجهة الفرد للفشل فهذا يعني أن الأفراد يمتلكون تحكم ثانوي عالي ولديهم القدرة على التوجه والإتقان في الأدراك والعواطف والاستراتيجيات المتعلقة بالإنجاز الاكاديمي (Perry et al.,2005). مما يسهل هذا النوع من التوجيه السعي التكيفي نحو الهدف ، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يعمل التحكم الثانوي كآمن من الفشل عندما تقل سيطرة الأفراد المتصورة على بيئتهم (التحكم الأساسي) ، أي أنه في مواجهة عدم القدرة على التحكم ، بحيث يمكن للأفراد التكيف نسبياً للحفاظ على السيطرة على المواقف المستقبلية .

وأن هذا التوازن بين التحكم الأساسي (الأولي) ، والتحكم الثانوي (التفسيري) هو عملية تكيفية ولها فوائد ليست فقط لتحفيز الأفراد وإنما لها فوائد على الصحة البدنية والعقلية (Hall et al. ,2006). وبشكل عام يعزز التحكم الاساسي من إنجاز الأفراد بينما التحكم

الثانوي يساعدهم في الحفاظ على السعي لتحقيق الإنجاز ، وتؤكد العديد من الدراسات أن المستويات العالية من التحكم الأساسي الأولي والثانوي التفسيري يساعد على حماية الفرد من التجارب السلبية المحتملة التي يمرون بها خلال الفترات الانتقالية (Hall et al.,2006;Perry et al .,1999,2000,2005:4).

وبالتالي فأن المستويات العالية من التحكم الأساسي والثانوي سوف يحمي عنصر التحكم لدى المعلمين والتدريسين يحميهم من الجوانب ذات التحكم الاكاديمي المتصور المنخفض في برامج إعدادهم ، وذلك لأن المزيد من التحكم الأساسي والثانوي سوف يؤدي إلى مستويات أعلى من الكفاءة واليقين الوظيفي والرضا من الطلاب والمعلمين والتدريسين الذين لديهم تحكم أساسي وثانوي أقل(Rothbaum et al.,1982: 12).



مخطط(6) التحكم الأكاديمي المتصور على وفق نظرية(Perry et al .,2001) (إعداد الباحثة)

4. نظرية كفاءة الدافع (Reiss, 2004) :

تفترض هذه النظرية والتي تعرف بنظرية كفاءة الدافع بأن الأفراد الذين يمتلكون كفاءه لدوافعهم الذاتية تكون لديهم القدرة على التفاعل مع البيئة، وذلك لأن الفرد الذي يمتلك دوافع أساسية لإتقان المهام بالنتيجة يجد الفرد بأن محاولات الاتقان الناجح هي بمثابة التعزيز له وذلك لأن الاختيار الناجح المتقن في حل مشكلة ما ينتج مشاعر الكفاءة والفاعلية وعن قدرة الفرد وتمكنه من إنجاز المهام باعتبار الدافع معزز للسلوك المتقن (Deci , 1975 : 25)

وقد تناول دي شارم وديسي (De Charms &Deci) مفهوم التحكم السيطرة من منظور مختلف عن المنظرين الآخرين ،إذ يرى بوجود دافع اساسي وجوهري يسبب في الاحداث وكان اهتمامه ينصب بشكل كبير على تصورات الأفراد عن الشيء الذي يسيطر على سلوكهم وتصوراتهم حول التحكم والسيطرة على نتائج الاحداث ، وينعكس الاهتمام هذا على تصورات الطلبة حول التحكم في حالات الانجاز في الكثير من الاصلاحات التربوية الحديثة والتي هدفها ازدياد سيطرة الطلبة على عملية التعليم باستخدام استراتيجيات محددة مع تطور الحركة التربوية العلمية والانسانية (Stipek&Weisz , 1981 : 120).

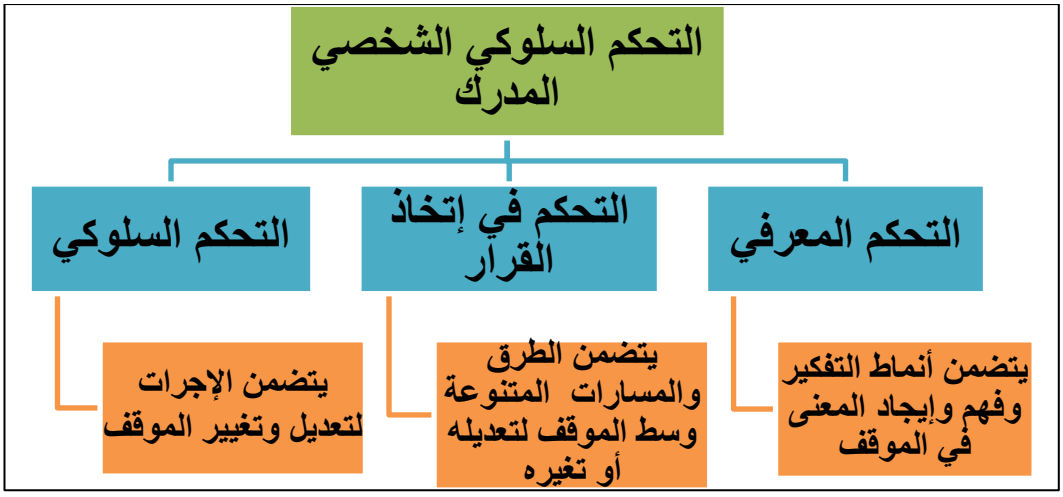
5- نظرية التحكم السلوكي الشخصي المدرك(Smets ,et,al,2006) :

تؤكد هذه النظرية بأن التحكم الشخصي المدرك هو عبارة عن بنية تعطي الدرجة التي يعتقدها الفرد بأن الوضع تحت سيطرته وتبين له بأنه بإمكانه أن يحدث تغيير مقبول فيه للموقف الذي يتعرض له ويستطيع أن يتجنب الموقف غير المقبول فيه أو هو اعتقاد الفرد في قدرته على التصرف من خلال استجابته المؤثرة على حدث غير مرغوب فيه ، وترى نظرية التحكم السلوكي الشخصي بأن سلوكيات أي مهارة يتم تعلمها عن طريق ملاحظة الآخرين، واختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات. وتتمثل نظرية التحكم السلوكي الشخصي المدرك بهيكل ثلاثي يتضمن ثلاثة ابعاد وهي كالاتي :

1- التحكم المعرفي : يشير إلى فهم وإيجاد المعنى في هذا الموقف وكذلك أنماط التفكير التي تقلل من الضغوط النفسية لهذا الموقف . والتحكم الشخصي المدرك في هذا النموذج يعتبر بنية مهمة لأنه يفسر بشكل عام السلوكيات التي قد تكون للتعديل والتغيير .

2- التحكم في اتخاذ القرار : يشير إلى الاعتقاد بأن هناك طرق ومسارات متنوعة للعمل التي يتم اختيارها في وسط الموقف من أجل تغيره .

3- التحكم السلوكي :يشير إلى الاعتقاد بأن هناك إجراءات يمكن اتخاذها لتعديل وتغيير الموقف(Smets et al ., 2006 : 848).



مخطط(7) أبعاد التحكم السلوكي الشخصي المدرك (إعداد الباحثة)

6ـ نموذج العوامل الأربعة (A Four –Factor Model):

بعد أن كان الأفراد يتعاملون مع التحكم المتصور بمنظور البنية ذات البعد الواحد البسيط ، ويشير هذا المنظور أن الفرد يقدر التحكم الشخصي لديه على طول خط متصل يشمل الناس جميعاً ويتراوح ما بين انعدام التحكم إلى تمام التحكم (لانجر، 1975، روتر، 1966، سليغمان، 1975) ، إلا أن هنالك منظرين آخرين يؤكدون بأن هنالك بعض الأفراد يقدرون التحكم الشخصي لديهم على طول أكثر من بعد واحد (Gregory, 1978. Bar-Zohar& Nehan, 1978, Paulhus, 1983)، (Perry et al.,2001& , 1982) حيث يفترض هؤلاء المنظرين Rothbaum et al أنموذجاً للعمليات الثنائية التحكم ، والتي تصنف استجابات التحكم عند الأفراد على أنها إما محاولات لتغيير العالم (التحكم الأساسي) أو محاولة تعديل الفرد نفسه لتتلاءم مع العالم (التحكم الثانوي)، حيث يفترض منظري هذه النظريات ذات الأكثر من بعد واحد بأن الأفراد يعملون على تقويم التحكم في الأحداث يكون بشكل منفصل عن التحكم في المشاعر في استجابتهم لها (Rothbaum et al, 1982 Perry et al ., 2001&). وقد أقترح منظرون آخرون إلى جانب التميز بين التحكم الأساسي والتحكم الثانوي ، ومنهم (بريانت وفرد ،1989)، (Bryant & Fred,1989)، (،Bryant, 1984; Veroff ,& Gregory, 1978; Reich & Zautra, 1981) أنموذجاً يتكون من أربعة عوامل للسيطرة والتحكم الأكاديمي المتصور وذلك بالاعتماد على أنموذج السيطرة والتحكم الثنائي والنتائج الإيجابية والسلبية، ويتكون هذا النموذج من تقييمات

ذاتية لقدرة الفرد على التحكم، فقد لاحظ ((Gregory, 1984 بأن النتائج الايجابية تتضمن بلوغ معززات ايجابية، وعلى العكس من ذلك التحكم بالنتائج السلبية يتضمن تفادي النتائج غير المرغوب فيها، إلا ان ذلك لم يحث الباحثين على اجراء محاولات حقيقية لدمج أوجه التمييز بين: (أ) التحكم الأساسي والثانوي. (ب) التحكم الإيجابي والسلبي من خلال التجربة.

أما فيما يتعلق بالتحكم الأساسي والثانوي فقد أكدوا روثبام وآخرون ، بيري وآخرون (Rothbam et al.,1982)، (Perry et al.,2001: 5) على أحكام الأفراد حول التحكم بالأحداث السلبية والسيطرة على المشاعر في الاستجابة لهذه الأحداث .(Perry et al.,2001).(Rothbaum et al ., 1982: 21).(Wallston, et al, 1987: 5) ويؤكدون أيضاً بأن الأفراد تكون لديهم المقدرة على إصدار أحكام منفصلة عن التحكم الأساسي والثانوي فيما يتعلق بالأحداث الايجابية ، وذلك لانهم يقيمون قدرتهم على النتائج الايجابية وتجربة المشاعر الايجابية من خلال الاستجابة إلى الأحداث الايجابية، ومن خلال هذا وعن طريق التقاطع بين التحكم الأساسي والثانوي والأحداث الإيجابية والسلبية فقد نشأ وتكون أنموذجاً يتكون من أربعة عوامل للسيطرة والتحكم المتصور ويتكون من عملية التقييم الذاتي في قدرة الفرد على التحكم وهي كالآتي :

1ـ تجنب الأحداث السلبية (التحكم السلبي الأساسي أي التحكم والسيطرة السلبية الأولية).

2ـ التعامل والتكييف مع الأحداث السلبية (التحكم الثانوي السلبي أي التحكم والسيطرة الثانوية التفسيرية السلبية).

3ـ حصول الأحداث الإيجابية (التحكم الإيجابي الأساسي أي التحكم والسيطرة الإيجابية الأولية).

4ـ تذوق الأحداث الإيجابية(التحكم الإيجابي الثانوي أي التحكم والسيطرة الإيجابية الثانوية).

حيث يرى (Bryant & Fred,1989) بأن هنالك العديد من الوسائل والطرق التي يمكن للأفراد أن يدركوا من خلالها هذه الأنواع والعوامل من التحكم والسيطرة حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في طريقة إدراكهم لهذه الأنواع والعوامل من التحكم (Bryant & :774

Fred,1989). وقد بين طومسون (1981) أن هذا بالحقيقة هو تصور الفرد عن قدرته على التحكم. وليس التحكم الفعلي، وهذا أمر بالغ الأهمية (Bryant, 1989 :777).وفيما يأتي توضيح لكل عامل من هذه العوامل :

اولاً- التجنب (Avoiding):

يشير هذا العامل إلى إدراك الإمكانية وإلى قدرة الفرد المدركة لتجنب ولتفادي الأحداث والنتائج السلبية والتي تنجم عن معتقدات حول التحكم ويكون ذلك من خلال سيطرة الفرد السلوكية المباشرة التي يمتلكها على الأحداث المنفردة (الحظ الشخصي أو الشخصية الأخلاقية المتأصلة) ، أو يكون من خلال قدرة الفرد على التنبؤ بالأحداث السلبية ومن ثم قدرته على أن يتجنبها ، أو يكون من خلال قدرة الفرد على درء نفسه عن التحكم السلوكي المباشر الذي يترتب عليه إزاء الأحداث السلبية السيئة وذلك يكون من خلال الطقوس الخرافية (السحر) ، أو يكون من خلال حماية الفرد لنفسه من النتائج والأحداث السلبية وذلك يكون عن طريق الأفراد الآخرين الأقوياء(Rothbaum et al., 1982:25).

ثانياً- التكيف (Coping):

يتمثل هذا العامل بقدرة الفرد وإمكانيته المدركة في التكيف والتعامل مع الأحداث والنتائج السلبية من المعتقدات حول 1) استخدام الفرد لاستراتيجيات التصدي والمواجهة المباشرة أو غير المباشرة التي يمكن للفرد استخدامها في التصغير وذلك للتقليل أو الحد من الشدة أو المحنة 2) قدرة الفرد على توقع الأحداث والنتائج السلبية وذلك لتجنب الفرد لخيبة الأمل 3) أو يكون من خلال قدرة الفرد على التغلب على المشاكل وذلك يكون من قبل الأفراد الآخرين الأقوياء، 4) أو من خلال علاقة الفرد الشخصية وقربه من الله سبحانه وتعالى ، والتي من خلالها توفر له العزم والإلهام والمعنى في مواجهة الشدائد .

ثالثاً- تحقيق الأشياء(Obtaining):

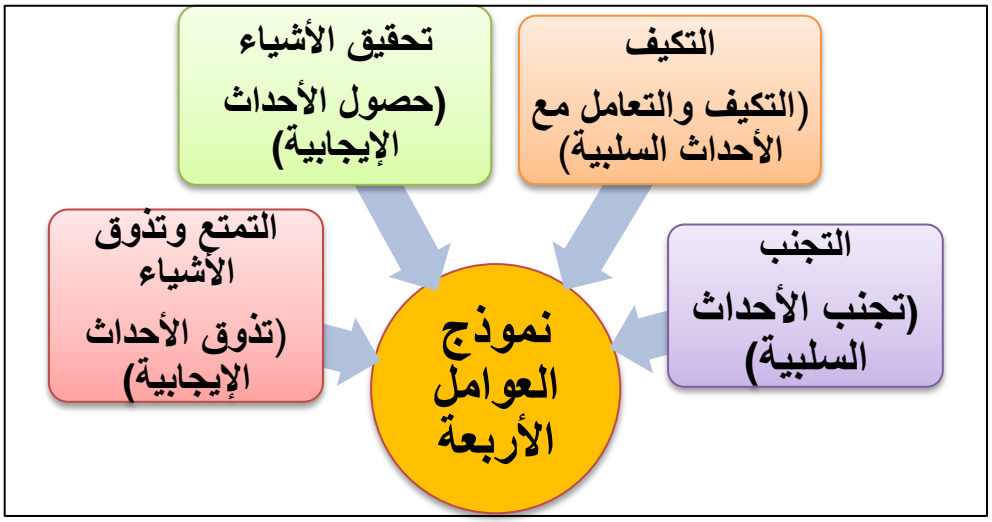
يشير هذا العامل إلى قدرة الفرد المدركة في الحصول على النتائج الإيجابية أكثر وتجنب النتائج والأحداث السلبية ، ويمكن للفرد الحصول على نتائج إيجابية من خلال معتقداته حول السيطرة السلوكية والتحكم السلوكي المباشر الذي يمتلكه الفرد على الأحداث السارة ، وأيضاً

يمكن للفرد الحصول على النتائج الإيجابية وتحقيق الأشياء من خلال الحظ الجيد أو الشخصية الأخلاقية المتأصلة ، أو من خلال الأفراد الآخرين الأقوياء المحيطين به الذين بإمكانهم مساعدة الفرد في الحصول على نتائج إيجابية ،ويمكن للفرد الحصول على الأحداث والنتائج الإيجابية من خلال قدرته على التنبؤ بها ، وأيضاً يمكن للفرد الحصول على نتائج إيجابية من خلال التعرف على الأحداث الجيدة من خلال الطقوس الخرافية أو السحر.

رابعاً- التمتع أو تذوق الأشياء((Savoring):

يتمثل هذا العامل بقدرة الفرد المدركة على التمتع وتذوق النتائج الإيجابية من خلال المعتقدات حول الاستراتيجيات المعرفية أو السلوكية التي يمكن للفرد استخدامها لتضخيم أو إطالة التمتع بالأحداث الإيجابية ، وأيضاً يمكن للفرد التمتع بالنتائج والأحداث الإيجابية عن طريق قدرة الفرد على توقع الأحداث والنتائج الإيجابية المستقبلية بالطرق التي تعزز الشعور بالرضا عن الحاضر ، أو عن طريق قدرة الفرد على تذكر الأحداث والنتائج الإيجابية السابقة بالطرق التي تعزز الرفاهية الحالية ، أو عن طريق الأصدقاء والأقرباء الذي يمكنهم مساعدة الفرد على التمتع بالأحداث والنتائج الإيجابية حتى عندما لا يستطيع الفرد أن يقوم بذلك بمفرده على عكس الأبعاد الأخرى للسيطرة المدركة نسبياً يركز بشكل مباشر على معتقدات الأفراد حول قدرتهم على التمتع وتذوق الأحداث والنتائج الإيجابية (Rothbaum et al, , 1982: 65)، (Bryant & Fred, 1989 : 773-797) . وهذا العامل يكون على عكس الأبعاد الأخرى أو العوامل الأخرى من التحكم فقد ركز هذا العامل على العمل مباشرة على معتقدات الأفراد حول قدرتهم وإمكانياتهم المدركة على تذوق الأحداث والنتائج الإيجابية قليلاً نسبياً، حيث أن الأفراد وبشكل طبيعي يمتلكون متعة الاستجابة للأحداث والتجارب الإيجابية ، (Bryant, 1989: 776)، حيث تكون مواجهة الأفراد للأحداث والنتائج الإيجابية على أنها أكثر أو أقل متعة اعتماداً على " خط الفصل للمتعة " للفرد أو معيار المقارنة ، فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك حدث إيجابي للغاية ، مثل الفوز باليانصيب الكبير، قد يجعل كل شيء آخر يبدو أقل إيجابية من خلال المقارنة ، في حين أن الحدث السلبي للغاية ، مثل حصول العمى ، قد يجعل كل شيء آخر يبدو أقل سلبية من خلال

المقارنة ، وعلى المدى الطويل ، فإن الأفراد يتكيفون مع الأحداث الإيجابية أو السلبية للغاية ، تأخذها بثبات ، ومن ثم تتوقف عن استخدامها كمعيار يمكن من خلالها الحكم على ما إذا إنهم سعداء أم لا ، وهذا يشير إلى أن الحصول على الأشياء الجيدة والتمتع بالأشياء الجيدة والنتائج الإيجابية قد تنطوي على عمليتين منفصلتين (Bnckman et al., 1978:920). وفيما يأتي مخطط يوضح نموذج العوامل الأربعة للتحكم الأكاديمي المتصور



مخطط(8) نموذج العوامل الأربعة(إعداد الباحثة)

وفي ضوء مما تقدم تبنت الباحثة نظرية (Perry et al .,2001) في تفسير وتوضيح مفهوم التحكم الأكاديمي المتصور وبناء المقياس وتفسير النتائج ، وذلك لأنها نظرية حديثة نسبياً ، قدمت تصوراً نظرياً وتفصيلياً عن مفهوم التحكم الأكاديمي المتصور كما أن هذه النظرية من أكثر النظريات التي تناولت مفهوم التحكم الأكاديمي المتصور ومجالاته التحكم الاساسي (الأولي) والتحكم الثانوي (التفسيري) بشكل واضح ودقيق ، لذا قامت الباحثة بالاعتماد على هذه النظرية في بناء مقياس التحكم الأكاديمي المتصور، وفي تفسيرها للنتائج بناءاً على ما توصلت إليه هذه النظرية .

مناقشة الإطار النظري :

من خلال ما تم عرضة من نظريات تناولت متغيرات البحث الثلاثة (الشغف المعرفي ـ السعادة النفسية ـ التحكم الأكاديمي المتصور) ، يمكن للباحثة أن تستنتج ما يأتي:

1. من خلال ما تم عرضه عن مفهوم الشغف المعرفي من نظريات ترى الباحثة بأن نظرية (Vallerand et al.,2003) تعد من أبرز النظريات التي ركزت وتناولت مفهوم الشغف المعرفي وأن محور نظريتهم يدور حول مفهوم الهوية والنشاط الذي يحدد طبيعة الشغف لدى الفرد تجاه الأنشطة الشغفية كشغف الفرد بالنشاط المعرفي، إذ ينطوي على الدافعية الداخلية، والاستغراق التام في العمل، مع الشعور بالمتعة من أجل الوصول إلى حالة من الرضا الداخلي والسعادة النفسية كتغذية راجعة أو مكافأة ذاتية بعيدًا عن أية دوافع خارجية؛ مما يجعل الفرد يتخطى مرحلة العمل فقط إلى الإبداع والتطور باستمرار؛ ويمكن أن يكون الشغف المعرفي تجاه الأنشطة المعرفية متناغم وانسجامي أي أن الفرد هو الذي يتحكم في النشاط بطريقة مرنه وبحرية واختيار في الانخراط في ممارسة هذا النشاط بحيث يصبح النشاط المعرفي جزء لا يتجزأ من هوية الفرد ولا يتعارض مع أنشطة حياته الأخرى مما يؤدي إلى نتائج تكيفية وإيجابية وإلى الرفاهية والرضا ، ويمكن أن يكون شغف معرفي قهري استحواذي بحيث أن النشاط هو الذي يتحكم في الفرد حيث يجبر الفرد من دون حرية أو اختيار على ممارسة هذا النشاط وينهمك فيه إلى درجة الإدمان مما يؤثر عليه ويؤدي إلى نتائج أقل تكيفاً كالإرهاق والصراع مع الدور والتأثير السلبي مما يتعارض مع الأنشطة الأخرى في حياة الفرد ، ولكن من المكن أن يؤدي إلى فوائد إيجابية وذلك بسبب كثرة الممارسة والانهماك في الانخراط في ممارسة النشاط المعرفي كإتقان الممارسة مع الوقت ويمكن أن يحسن من أداء الفرد ، وفي ضوء نظرية تقرير المصير ولكي يكون النشاط المعرفي شغفاً يجب أن تتحقق فيه شروط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلالية والكفاءة والارتباط) ، وفي نظرية التدفق الذي يمثل حالة الانسجام الشديد مع النشاط فأن الفرد عندما ينسجم مع نشاطه يحدث الشغف ومن ثم يدخل في حالة التدفق ، وفي نظرية البناء والتوسيع من خلال التأثير الإيجابي للعواطف والمشاعر الإيجابية فأنها تدفع الأفراد إلى الانخراط في بيئاتهم والمشاركة في الأنشطة ، فهي توسع مجوعة الأفكار التي تتبادر إلى الذهن ويتسع الاهتمام من خلال خلق الرغبة في الاستكشاف والحصول على معلومات وخبرات جديدة وتوسيع الذات.أما تيفاني فقد تناول مفهوم الشغف المعرفي من خلال أربعة نماذج (التوسيم المعرفي ، نموذج التأثير المزدوج ، نموذج المعالجة المعرفية ، توقع النتيجة) ، أما ماسلو فقد فسر الشغف المعرفي من خلال طرحة لهرم الحاجات وبيان مدى أهمية إشباع الحاجات

حيث وضع ماسلو الحاجات الأكثر إلحاحاً على الإشباع والأكثر أهمية في قاعدة الهرم وسميت بالحاجات الحرمانية والحاجات النمائية التي تظهر بعد إشباع الحاجات الحرمانية وهذه االحاجات الهرمية تشمل (الفسيولوجية وحاجات الأمن وحاجات الانتماء وحاجات تقدير الذات والحاجة للمعرفة والفهم والتي تتمثل في مدى رغبة الفرد وشغفه في اكتساب المعلومات والمعرفة وممارسة الأنشطة الشغفية وحب الاستطلاع المعرفي والمغامرة والتحديات ومن ثم الحاجات الجمالية والحاجة إلى تحقيق الذات وهي تعني وصول الفرد إلى مراحل متقدمة من تحقيق كافة قدراته وإمكانياته ومواهبة والوصول إلى حالة من التكامل والوحدة ، وفي نظرية الاهتمامات الضمنية (نظرية الملائمة والتطور) فأن الأفراد يطلب منهم دائماً البحث عن شغفهم وتطويره، وذلك لما للشغف والاهتمامات من آثار إيجابية وتحفيزية على الفرد .

2ـ من خلال ما تم عرضه من نظريات فسرت السعادة النفسية لدى الفرد ترى الباحثة من خلال استنتاجها للنظريات التي تناولت مفهوم السعادة النفسية بأن السعادة النفسية يمكن أن تتحقق في ضوء نظرية (أراجيل وهيلز ،2002) من أبعاد السعادة النفسية (وهي شعور الفرد بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس ومدى شعوره بالبهجة والسرور واحترامه لذاته وامتلاك الفرد لعقلية إيجابية والاهتمام الاجتماعي ومدى تفاعله مع الأخرين كل هذه تؤدي إلى شعور الفرد بالسعادة النفسية) ، ويمكن أن يشعر الفرد بالسعادة النفسية في ضوء نظرية الغاية والهدف والحاجة بأن الفرد عندما يشبع أهدافه وحاجاته وغايته يشعر بالسعادة النفسية ، وفي ضوء نظرية النشاط لـ (مارتن سليجمان) فأن الفرد يشعر بالسعادة النفسية عندما تكون الحياة ذات معنى بالنسبة له وتكون مليئة بالالتزامات والحياة النشطة والأنشطة التي يحبها الفرد وأن تكون الحياة ممتعة وسارة بالنسبة له ، وفي ضور نظرية من القمة إلى القاع ومن القاع إلى القمة فأن السعادة النفسية يمكن أن تكون عبارة عن سعادات صغيرة ، وترى الباحثة بأن هناك عدة مناحي فسرت السعادة النفسية ففي المنحى الشخصي الذي يرى بأن شعور الفرد بالسعادة النفسية يعتمد بشكل كبير على السمات الشخصية للفرد والعوامل الخمسة الكبرى ، ويمكن أن تكون السعادة النفسية لدى الفرد في مدى تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها في ضوء المنحى البيئي ،أما المنحى الفسيولوجي فأنه يربط شعور الفرد بالسعادة بإشباع احتياجات الفرد الفسيولوجية وردود الفعل المصاحبة للانفعال لشعور الفرد بالسعادة النفسية ،

والمنحى الاجتماعي الذي ركز اهتمامه بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية والسكانية ومدى ارتباطها بشعور الفرد بالسعادة ، وترى الباحثة لابد من تكامل كافة المناحي الشخصية والاجتماعية والبيئية والفسيولوجية لدى الفرد عندها يؤدي إلى شعور الفرد بالسعادة النفسية، ويمكن أن يكون للسعادة النفسية شق عاطفي أو انفعالي في ضوء نظرية الحالة الانفعالية العاطفية بأن الحالة الانفعالية العاطفية للفرد جزء من شعور الفرد بالسعادة النفسية ،ويمكن للفرد أن يشعر بالسعادة النفسية ويتحقق لديه هذا الشعور عندما يقارن حياته وفق معيار مثل حياته الماضية والأشخاص الأخرين والأهداف والظروف الفعلية ، فأذا شعر الفرد بأن حياته الماضية جيده عندما يقارنها وفق معيار خاص عندها يشعر بالسعادة وبالعكس .

3ـ وفي مفهوم التحكم الأكاديمي المتصور ترى الباحثة بأن هذا المفهوم قد تناولته العديد من النظريات في البحوث التربوية والنفسية ولكن برز هذا المفهوم بشكل واضح ودقيق من خلال نظرية (بيري وآخرون ،2001) من خلال تفسيرها وتوضيحها لهذا المفهوم ووضعها تفسيراً خاصاً بها إذ أنها ترى التحكم الأكاديمي المتصور بأنه إيمان الفرد بقدرته على التأثير في البيئة الأكاديمية والتنبؤ بنتائج الإنجاز الأكاديمي ،حيث فسرت هذه النظرية التحكم الأكاديمي المتصور من خلال التحكم الأساسي الأولي والتحكم الثانوي التفسيري ، وفي نظرية التعلم الاجتماعي" لروتر، ترى الباحثة بأن هذه النظرية تركز أهتمامها على المعتقدات التي يمتلكها الفرد فيما يتعلق بالعلاقة بين الأفعال ونتائج الأفعال إذ يصف مركز التحكم التوقعات العامة للفرد حول من أو ما هو المسؤول عما سيحدث ، إذا كان لدى الفرد مركز ضبط داخلي فهذا يعني أن الفرد لديه اعتقاد بأن الأحداث تعتمد بشكل أساسي على الفرد نفسه ويُعزى التحكم الخارجي إلى حقيقة أن السيطرة خارجة عن تأثير الفرد ثم يتم عد السيطرة من قبل الفرد ليتم تحديدها على أساس القوى الخارجية مثل القدر أو الصدفة، وفي نظرية (وينر) فقد فسر بأن الأفراد يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم في مدى سيطرتهم وتحكمهم في المهام المؤكله إليهم في ضوء أربعة عوامل وهي القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة . وفي ضوء نظرية كفاءة الدافع تؤكد بأن الأفراد الذين يمتلكون كفاءه لدوافعهم الذاتية تكون لديهم القدرة على التفاعل مع البيئة أي وجود دافع جوهري يسبب في الإحداث، وفي ضوء نظرية (Smets ,et,al,2006) ترى التحكم السلوكي الشخصي المدرك هو اعتقاد الفرد في قدرته

على التصرف من خلال استجابته المؤثرة على حدث غير مرغوب فيه ، وفي نموذج العوامل الأربعة فقد فسرت التحكم الأكاديمي المتصور لدى الفرد في ضوء أربعة عوامل كالتجنب أي تجنب الأحداث السلبية والتكيف مع الاحداث الإيجابية وتحقيق الأشياء الإيجابية والتمتع بها وتذوقها من خلال مدى تحكم الفرد الأكاديمي المتصور على هذه الأحداث والمواقف الإيجابية والسلبية .

ثانياً- دراسات سابقة : ستقوم الباحثة بعرض أهم الدراسات السابقة ومن ثم مناقشتها وعرض جوانب الافادة منها .

أولاً- دراسات سابقة تناولت الشغف المعرفي:

- **دراسة كايزر وآخرون (Kaiser et al.,2007):**

(Weblog-Technology as a Trigger to Elicit Passion for Knowledge)

(تقنية (Weblog-Technology) كمحفز لاستنباط شغف المعرفة)

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى تأثير تقنية Weblog-Technology على شغف الناس بالمعرفة ، حيث وضعت هذه الدراسة افتراضات بأن 1. إدارة المعرفة الناجحة تتطلب إشراك الناس في الممارسات المتعلقة بالمعرفة 2. تطوير مجموعة متطورة من مدونات الويب التي تتعامل مع تطوير البرامج التي تنمي وتثير شغف الفرد بالمعرفة بناءاً على دراسة استكشافية ، أما عينة الدراسة قامت هذه الدراسة بتجميع وتحليل (665) مشاركة و(4115) تعليقاً تم نشرها من 2003. 2005 للأشخاص المهتمين والشغوفين بمجال المعرفة ، وقد استعانت الدراسة من أجل تفسير البيانات ببرنامج نوعي (atlas-ti) الذي يدعم عملية الترميز والتفسير المنهجي ، ثم قامت الدراسة بإجراء عدة مقابلات شبه منظمة ومقابلات استطلاعية مع (27) مسجلاً على الويب و(22) مدوناً ،قامت هذه الدراسة بتحليل هذه المقابلات من أجل تعزيز فهمها للعمليات الفريدة للشغف المعرفي فيما يتعلق بمواقع الويب ، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة بأن السمات المميزة لهذه التقنية الجديدة والعصرية فيما يتعلق بمواقع الويب وطابعها المميز له تأثير بالغ الأهمية على اثارة وتحفيز الشغف المعرفي لدى الأفراد من خلال السماح للفرد بحرية التدوين والتعليق والمشاركة وحرية التعبير واتخاذ القرارات بسرعة كبيرة ومن

دون عوائق واستثمار الكثير من الوقت ، وتوصلت النتائج بأن الأشخاص المشاركون في البحث فيما يتعلق بهذه التقنية المتطورة هم أشخاص مغرمون وشغوفين بهذه التكنولوجيا ولديهم مستوى عالي من الاهتمام بالتكنلوجيا ومواقع الانترنيت لأنها تسمح لهم بإثارة وتحفيز شغفهم المعرفي .

•دراسة كاربونو وآخرون (Carbonneau et al .,2008)

The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes)

(دور شغف التدريس في العلاقات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص)

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف وتحديد دور شغف التدريس في أعراض الإرهاق لدى المعلمين ، والرضا عن العمل ، وتصورات الطلاب عن السلوكيات الإيجابية في غرفة الصف ، وكانت عينة الدراسة تكونت من (494) معلماً ، وقد استعانت الدراسة بمقياس (Vallerand et al.,2003) مقياس شغف التدريس والتعليم والنتائج المختلفة المرتبطة بمهنة التدريس ، وكانت نتائج الدراسة قد توصلت إلى أن شغف التدريس المتناغم يؤدي إلى نتائج تكيفية (كالرفاهية والرضا عن العمل) ، في حين أن شغف التدريس الاستحواذي يؤدي إلى نتائج أقل تكيفاً (كالتأثير السلبي والارهاق) ، وكشفت النتائج بأن الزيادة في شغف التدريس المتناغم كانت له زيادات متوقعة في الرضا عن العمل وانخفاض أعراض الإرهاق بمرور الوقت ، في حين أن التغيرات في شغف التدريس الاستحواذي لم تكن مرتبطة بهذه النتائج ، وقد تنبأت نتائج الدراسة بأن الزيادات في شغف التدريس المتناغم والاستحواذي يؤدي بزيادات في سلوكيات الطلاب التكيفية والإيجابية التي يتصورها المعلم بمرور الوقت ، وتشير نتائج الدراسة وبشكل عام بأن شغف التدريس هو مفهوم مهم يجب مراعاته في التعليم .

•دراسة فريدريكس وآخرون (Fredricks et al. ,2010):

(Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains)

(تطوير وتعزيز الشغف في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية)

هدفت هذه الدراسة إلى كيفية تطوير وتعزيز الشغف في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية ، حيث كان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف وإظهار الشغف بين الشباب الموهوبين المختارين من دراسة طولية أكبر لتنمية الأطفال والمراهقين، أما عينة الدراسة فقد تكونت من

(25) من طلاب المدارس الثانوية والجامعات الذين تم اختيارهم لأنهم كانوا وشاركوا في برنامج موهوب في المدرسة الابتدائية، وقد تكونت عينة المواهب من (41) من طلاب المدارس الثانوية الذين تم اختيارهم لأنهم كانوا مشاركين بشكل كبير في ألعاب القوى والفنون في مرحلة الطفولة المتوسطة ، أما نتائج الدراسة فقد توصلت بأن الشغف كان أكثر ما يميز المشاركة في الأنشطة غير الأكاديمية (كالرياضة والفنون) ، وتوصلت النتائج أيضاً بأن الشباب الموهوبين كانوا أكثر عرضة للتحدث عن رغبتهم وشغفهم للقيام بنشاطاتهم طول الوقت ، ، وتجربة التدفق ، والتحرر العاطفي من المشاركة ، واستيعاب النشاط في هويتهم ، وأيضاً كشفت نتائج الدراسة بأن الإعدادات المدرسية وخاصة الفصول الدراسية العادية مقارنة بالفصول الدراسية الموهوبة والمتقدمة بدأت وكأنها تقوض هذا الشغف الداعم ، وأخيراً ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على النتائج التي توصلوا إليها لإنشاء بيئات مدرسية يمكن أن تعزز وتنمي الشغف .

•دراسة ستوبير وآخرون (Stoeber et al.,2011):

(Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students)

(الشغف والدافع للدراسة : توقع المشاركة الأكاديمية والإرهاق لدى طلاب الجامعة)

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقات بين شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي والدافع للدراسة والمشاركة الأكاديمية (النشاط والتفاني والاستيعاب) والإرهاق والسخرية وعدم الكفاءة) والتحكم في آثار التحفيز المستقل والمسيطر عليه ، وكانت عينة الدراسة تتكون من (105) طلاب جامعيين ، وقد توصلت نتائج الدراسة وفسر كل من شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي التباين في المشاركة الأكاديمية والإرهاق الذي يتجاوز الدافع المستقل والمسيطر عليه ، وأيضاً كشفت نتائج الدراسة بأن شغف الدراسة المتناغم قد تنبأ بتفاني أعلى وسخرية أقل ، وتنبأ شغف الدراسة الاستحواذي بامتصاص أعلى ، وتنبأ أيضاً شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي بقوة أعلى وانعدام فاعلية أقل ، وتشير نتائج الدراسة بأن شغف الدراسة يفسر الفروق الفردية في مشاركة الطلاب الأكاديمية والإرهاق الذي يتجاوز الحافز والدافع المستقل والمسيطر عليه ، وبشكل عام توصلت النتائج إلى أن الشغف والدافع للدراسة يستحق المزيد من الاهتمام والدراسات من قبل علم النفس التربوي.

•دراسة يوفانا ، لوفاتون(YOVANA& LOVATÓN ,2018):

Proactivity, passion for knowledge and resiliency, qualities to develop excellence in research Rasgos de la exc

(الاستباقية والشغف بالمعرفة والمرونة ،صفات لتطوير البحث)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاستباقية والشغف بالمعرفة والمرونة كصفات لتطوير البحث ، والتعرف على الصفات الشخصية التي تميز أساتذة جامعة (كوليما) وجامعة (سينالوا) لتحقيق حياة مهنية ناجحة في مجال البحث ، حيث افترضت هذه الدراسة بأن هناك بعض الصفات والخبرات الأكاديمية التي تؤثر بشكل إيجابي على تحصيلهم المهني ، ويمكن تصنيفهم إلى ثلاثة : توقعات النجاح ، الدافع ، القدرات وراء المعرفية ، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار من كل جامعة (10) أساتذة من ذوي الخبرة من خلال عينة نوعية مقصودة ، بعد أن تم قبولهم بشكل طوعي للمشاركة ، حيث أجاب كل أستاذ على استبيان شبه منظم ، واستندت الدراسة إلى تحليل المقابلة إلى نهج مقارن نوعي حيث كان مفيد في تنظيم معلومات المقابلة في ثلاثة مفاهيم الاستباقية والشغف بالمعرفة والمرونة ، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الشخصية والمهنية تؤثر بشكل إيجابي على وظيفتهم الذكية لأنها تعزز ثقتهم بأنفسهم وأبداعهم وكلا الصفتين لا غنى عنهما لأنها مهمة في التكيف ومواجهة المتطلبات في البيئة العلمية .

•دراسة زهاو وآخرون (Zhao et al.,2021):

(Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement)

(تأثير الشغف الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية لطلاب الكلية)

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف إلى تأثير الشغف الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية لطلاب الكلية ، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (1029) طالباً جامعياً ، وقد استعانت الدراسة بنظريات الإدراك والتوسيع والبناء الموجودة، أما نتائج الدراسة فقد كشفت عن التأثير الإيجابي للشغف الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية ،والتأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، ودور ردود الفعل التنموية للمعلمين كوسيط للعلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية ، وأظهرت النتائج بأن الشغف الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالمشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية توسطت جزئياً في العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وردود

الفعل التنموية للمعلم بشكل فعال حيث أدار العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية ، وأخيراً أوضحت النتائج الألية الكامنة وراء العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وأبرزت النتائج عوامل مهمة تعزز المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعات .

•دراسة (عباس ،2022):

(الإعلاء الأخلاقي وعلاقته بالشغف والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة)

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى : الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة. الشغف لدى طلبة الجامعة. التوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة. العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. الفرق في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). الفرق في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). اسهام كل من الشغف والتوسع الذاتي في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (376) طالب وطالبة ، واستعانت الدراسة بعدة مقاييس للدراسة وتم تبني مقياس الإعلاء الأخلاقي المعد من قبل وان دينغ : Wan Ding، واخرون (2014)، وتم تبني مقياس الشغف المعد من قبل (Vallerand,2003) ، وتم تبني مقياس التوسع الذاتي المعد من قبل إيرين ك. هيوز، Erin K. Hughes واخرون (2019). وكانت نتائج الدراسة بإن طلبة الجامعة لديهم إعلاء أخلاقي. أن طلبة الجامعة لديهم شغف. إن طلبة الجامعة لديهم توسع ذاتي. توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة. توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. لا يوجد فرق دال في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني).لا يوجد فرق دال في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). يوجد اسهام ضعيف للمتغير المتنبئ (الشغف) في المتغير المتنبئ به (الإعلاء الأخلاقي) لكن المتغير الثاني المتنبئ (التوسع الذاتي) أكثر اسهامًا.

ثانياً. دراسات سابقة تناولت السعادة النفسية:

•دراسة الجنابي (2018):

(السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة)

كان الهدف من الدراسة التعرف على:-1 السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.-2 دلالة الفروق في السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور ، اناث)، والتخصص (علمي ،انساني) ،ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتكييف مقياس السعادة النفسية (Springe & Ahauser ,200 6) وبعد استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة البحث المكونة من (200) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة وبعد تطبيق الوسائل الاحصائية المناسبة اظهرت النتائج ما يلي : -1 يتمتع طلبة الجامعة المستنصرية بالسعادة النفسية .-2 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري النوع(ذكور، اناث) ، والتخصص (علمي، انساني).

•دراسة(أبو حماد ،2018): (جودة الحياة النفسية كوسيط للعلاقة بين السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من كلا الجنسين. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (270) طالباً وطالبة (160) ذكور و (110 إناث). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية بعد التأكد من صدق تلك المقاييس وثباتها. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون. وتوصلت نتائج الدراسة بأن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين كان مرتفعاً ، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطيه ايجابية داله إحصائياً بين مقياس جودة الحياة النفسية وبين كل من مقياس السعادة النفسية ومقياس القيمة الذاتية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم على مقاييس الدراسة ولصالح طلبة كلية العلوم، كما توصلت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة النفسية في حين تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسطي الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية ولصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس القيمة الذاتية ولصالح الإناث.

●**دراسة(العنزي ، الجاسر،2019):(السعادة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات والمرونة المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت)** الهدف من هذه الدراسة تحديد مستوى السعادة النفسية لدى طلاب جامعة الكويت في جميع مراحلهم الدراسية، الكشف عن طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية وتقدير الذات لدى تلك الفئة من المجتمع الكويتي، أما عينة الدراسة فقد بلغت (380) طالب وطالبة في جامعة الكويت للعام الدراسي (2019ـــ 2020) واعتمدت الدراسة على المقاييس الثلاث (السعادة النفسية، المرونة المعرفية، وتقدير الذات)، بعد التأكد من صدق المقاييس وثباتها، وتم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية ،وتوصلت الدراسة إلى نتائج بأن السعادة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الكويت توجد بمستوى متوسط ، بينما توجد المرونة المعرفية بمستوى مرتفع، و توجد علاقة دالة إحصائياً وموجبة الاتجاه بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية وتقدير الذات عند مستوى دلالة (0.05) كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الذكور وتقديرات الإناث حول السعادة النفسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلاب حسب المرحلة الجامعية حول السعادة النفسية، وُبعديها (المكون المعرفي وغياب الوجدان السلبي)، بينما توجد فروق دالة حول بعد "المكون الانفعالي" عند مستوى دلالة احصائيه (0.05).

●**دراسة (كحيلة ، مرتكوش ،2019):**

(مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية دراسة ميدانية في جامعة تشرين)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية ، وكذلك تعرف الفرق بين أفراد عينة البحث في السعادة النفسية وفق متغير الجنس، وقد بلغت عينة الدراسة (200) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية ، وقد استخدمت الدراسة مقياس السعادة النفسية من إعداد (مارتن سليجمان Seligman) ، و(كريستوفر بيرسون Peterson) ، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من الصدق والثبات ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، أما فيما يخص نتائج الدراسة فقد توصلت إلى النتائج التالية : يقع مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المستوى الرابع وهو مرتفع ، كما يوجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس السعادة النفسية وكان لصالح الذكور.

•دراسة (علي ،2020):

(المرونة العقلية وعلاقتها بكل من السعادة النفسية واتخاذ القرار لدى معلمة الروضة)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوى مؤهلات رياض الأطفال وذوى المؤهلات الأخرى من معلمات الروضة في كل من المرونة العقلية (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) ، والسعادة النفسية (سعادة الحياة السعادة الوظيفية)، والفروق بينهما في اتخاذ القرار، وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تلك المتغيرات الثلاث (المرونة العقلية والسعادة النفسية واتخاذ القرار)لدى معلمات الروضة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فقد كانت من مجتمع معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة الشرقية، وقد بلغت عينة الدراسة (220) معلمة من معلمات رياض الأطفال. ولقياس متغيرات الدراسة فقد استخدمت مقياس السعادة النفسية واتخاذ القرار من إعداد الباحثة ، ومقياس المرونة العقلية من إعداد (صلاح شريف، 2011) ، وكانت نتائج الدراسة 1وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة باختلاف مؤهلات رياض أطفال ومؤهلات أخرى غير متخصصة في مقياس المرونة العقلية وبعديها (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) حيث كانت الفروق لصالح المعلمات ذوات مؤهلات كليات رياض الأطفال.2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة باختلاف الخبرة أقل من خمس سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات في مقياس المرونة العقلية وبعديها (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) حيث كانت تلك الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر.3- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطات درجات معلمات الروضة في مقياس المرونة العقلية وكل من مقياس السعادة النفسية واتخاذ القرار.

•دراسة (الغامدي ، 2022):

(نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء العاطفي والسعادة في بيئة العمل والتميز المؤسسي من خلال عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن)

كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقات السببية بين الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية والتميز المؤسسي من خلال الدور الوسيط للسعادة في بيئة العمل الجامعي، وقد

استخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي لوونغ ولو (WLIES; Wong & Law, 2002)، ، ومقياس السعادة النفسية في بيئة العمل ومقياس التميز المؤسسي من إعداد الباحث ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتصميم البحث الكمي، وقد بلغت عينة الدراسة (116) قائدة أكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية : 1. حصلت جميع متغيرات الدراسة على مستويات تقييم كلية مرتفعة، 2. يؤثر الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية بشكل مباشر وإيجابي في التميز المؤسسي ، وكذلك في السعادة في بيئة العمل .3. ارتبطت المستويات المرتفعة من السعادة في بيئة العمل بمستويات أعلى من التميز المؤسسي ، 4. السعادة النفسية في بيئة العمل تتوسط جزئياً في علاقة التأثير بين الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية والتميز المؤسسي مما أسفرت النتائج مؤشرات مطابقة ومرتفعة تدل على أن النموذج المقترح للدراسة يفسر العلاقات المقترحة ، ويمثل النموذج السببي لمتغيرات الدراسة.

. دراسات سابقة أجنبية تناولت السعادة النفسية :

•دراسة (Argyle & Hills,2002):

The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being

(استبيان أكسفورد للسعادة : مقياس مضغوط لقياس السعادة النفسية)

كان الهدف من هذه الدراسة قياس السعادة النفسية ، وتكونت عينة الدراسة من (172) طالباً جامعياً من جامعة أكسفورد بروكس ، وأصدقائهم وأقربائهم (61) رجلاً و (99) امرأة ، وكان المقياس من إعدادهم ، وقد أشارت نتائج الدراسة بأن مقياس السعادة النفسية يتمتع بموثوقية عالية ومرضية ، وأن الارتباطات بين المقاييس الأخرى ومجموعة من المتغيرات الأخرى كانت مرتبطة بالسعادة النفسية ، وكذلك أشارت النتائج بأن مقياس السعادة النفسية أظهر مصداقية عالية إذ بلغت قيمته (0,92).

•دراسة أروناتشالام (Arunachalam,T.,2018):

(An Investigation on the of Hindi Version of Oxford Happiness Factor Structure Questionnaire (OHQ)

(البحث حول البناء العاملي للنسخة الهندية من استبيان أكسفورد للسعادة (OHQ)

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في بنية العوامل للنسخة الهندية من استبيان أكسفورد للسعادة (OHQ) (Argyle & Hills,2002) ، وقد تكونت عينة الدراسة من(1000) طالب جامعي هندي. يستخدم OHQ على نطاق واسع في أبحاث علم النفس الإيجابي. وتم التحقق من موثوقية الاستبيان باستخدام ألفا كرونباخ. ألفا كرونباخ هو 0.82 ، مما يدل على أن الموثوقية الداخلية للأداة لمجموعة البيانات هذه مقبولة. وأدى التحليل العاملي (EFA) إلى ستة عوامل للسعادة النفسية. تم إجراء دراسة أخرى لاختبار نتائج التعليم للجميع والنماذج الأخرى المبلغ عنها مع عينة من 800 طالب. نتج عن التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج المكون من ستة عوامل يظهر توافقًا أفضل مع النماذج الأخرى المختبرة. تدعم نتائج الدراسة البناء متعدد الأبعاد لـ OHQ. يحتوي البناء العاملي لـ OHQ في الهند على بعض العوامل المشتركة والعديد من الاختلافات عند مقارنته بالدراسات الأوروبية الأمريكية. وأدت نتائج تحليل العامل الاستكشافي لـ OHQ إلى بنية من ستة عوامل. أثناء اختباره عبر CFA ، أبلغ النموذج المكون من ستة عوامل عن توافق جيد، وتظهر النتائج أن OHQ هو مقياس متعدد الأبعاد والذي بدوره يتفق مع الإطار متعدد الأبعاد للسعادة النفسية، فإن نتائج هذه الدراسة تدعم بقوة النهج متعدد الأبعاد للسعادة وخاصة OHQ.

ثالثاً. دراسات سابقة تناولت التحكم الأكاديمي المتصور :

•دراسة بيري وآخرون (Perry et al,2001):

(Academic Control Action Control in The Achievement of college Students :A Longitudinal Field)

(التحكم الأكاديمي والتحكم في العمل في إنجاز طلاب الكلية : دراسة ميدانية طولية)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التحكم الأكاديمي والتحكم في العمل في إنجاز طلاب الكلية : دراسة ميدانية طولية، حيث تفترض هذه الدراسة بأنه يحدث تناقض النمط النموذجي للنجاح الأكاديمي عندما يفشل طلاب المدارس الثانوية الأذكياء والمتحمسون بعد دخول الجامعة ، وتم

تطبيق مقياسين هما التحكم الأكاديمي المتصور والتحكم في العمل ألتحكم في الإجراءات (أي القلق بشأن الفشل) على عينة مكونة من (524) طالباً جامعياً في بداية الفصل الدراسي مكون من فصلين دراسيين ، إذ تم قياس التحكم الأكاديمي المتصور والعواطف والدوافع والدرجات النهائية المتعلقة بالإنجاز في نهاية الفصل ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي التحكم الأكاديمي العالي بذلوا مزيداً من الجهد وأبلغوا عن ضجر وملل وقلق أقل ، وكانوا أكثر حماساً واستخدموا استراتيجيات المراقبة الذاتية في كثير من الأحيان ، وأيضاً شعروا بقدر كبير من التحكم في مهامهم الدراسية بشكل خاص ومهامهم الحياتية بشكل عام ، وكان أدائهم بشكل أفضل وحصلوا على أعلى الدرجات النهائية حصل الطلاب المهتمون بالفشل على درجات نهائية أعلى والتي أكدت أدائهم المبلغ عنه ذاتياً ، حيث أكدت النتائج بأن الطلاب المهتمين بدرجة عالية من التحكم والإخفاق تفوقوا في الأداء على المجموعات الأخرى.

•دراسة هول وآخرون(Hall et al.,2006):

(primary and Secondary Control in Achievement Settings: A Longitudinal Field Study of Academic Motivation, Emotions, and Performance)

(التحكم الأساسي والثانوي في إعدادات الإنجاز : دراسة طولية الأمد للدافعية الاكاديمية الانفعالية)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التحكم الأساسي والثانوي في إعدادات الإنجاز ، حيث درست هذه الدراسة الممتدة لمدة ثمانية أشهر كيف أثر التحكم الأساسي والثانوي على الدافع الأكاديمي لنهاية العام (كالانسحاب الطوعي من الدورة التدريبية) ، والعواطف (كالإجهاد . الندم . الفخر) ، والأداء (متوسط درجة التراكمي) ، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (703) طالباً جامعياً ، وكانت نتائج الدراسة قد توصلت بأن الطلاب الناجحين كان التحكم الأساسي يتعلق بأداء أفضل ودافعية أعلى وتأثير أكثر إيجابية ، أما بالنسبة للطلاب غير الناجحين الذي يعتمدون على التحكم الأساسي على حساب التحكم الثانوي يخاطرون بعجز خطير وطويل الأمد في التحفيز والأداء ، وقد توصلت النتائج بأن الجمع بين التحكم الأساسي والتحكم الثانوي أدى إلى التعديل الأكاديمي الأمثل، وأدى إلى تعزيز التحكم لديهم .

•دراسة دانيلز وآخرون (DANIELS et al.,2006):

(Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control)

(كفاءة المعلمين الطلاب واليقين المهني: تأثير القلق المهني والتحكم المتصور)

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى كفاءة المعلمين الطلاب واليقين المهني: تأثير القلق المهني والتحكم المتصور ، فقد افترضت الدراسة بأن المعلمين والطلاب أقل يقيناً بشأن قرارتهم المهنية مقارنة مع الكليات المهنية الأخرى ، وتؤكد هذه الدراسة بأن دراسة العوامل التي تؤثر على تصوراتهم والكفاءة المهنية واليقين قد تكون مفيدة لتطورهم المهني، ودرست هذه الدراسة كيف يؤثر جنس الطلاب ودرجة التدريس والتدريب العملي والقلق المهني والتحكم المتصور على كفاءتهم المهنية ، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (194) طالباً ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة بأن للقلق تأثير كبيرة وسلبية على الكفاءة واليقين ، وفي المقابل عزز التحكم الأولي التحكم لديهم وعزز التحكم الثانوي اليقين ، وكذلك تم تقدير التقييمات العملية العالية بمزيد من الكفاءة واليقين، ومع ذلك ، تم توسط هذه التأثيرات عن طريق القلق والتحكم المتصور ، وتوصلت هذه النتائج بأن الانتقال الذي يقوم به الطلاب والمعلمون من الدراسة إلى أن يصبحوا مدرسين محترفين.

•دراسة بولس(Bulus,2011):

(Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective)

(توجهات الهدف ، مركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في المعلمين المستقبليين منظور الفروق الفردية) :الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من دور موقع تحكم المعلمين المرتقبين في التوجهات المستهدفة وكلا التوجهين في التحصيل الدراسي ، وكانت عينة الدراسة قد تألفت من (270) طالباً جامعياً يدرسون في تخصصات مختلفة في كلية التربية في جامعة باموكالي ، وقد استخدمت الدراسة اتجاهات الهدف ومركز موازين التحكم لجمع البيانات وتم اتخاذ معامل ارتباط بيرسون وتحليل الإنحدار كوسائل إحصائية ، أما نتائج الدراسة فقد توصلت بأن إتقان التوجه

نحو الهدف كان إيجابياً وأن التوجه نحو الهدف الإبتعادي كان مرتبط بشكل وثيق بمركز التحكم والتحصيل الأكاديمي ، كما أن هناك علاقة إيجابية بين التحكم في السيطرة والتحصيل الأكاديمي وأيضاً أشار تحليل الانحدار إلى أن اتجاهات الإتقان وتجنب الهدف تم التنبؤ بها من خلال مركز التحكم الأكاديمي المتصور وأن التحصيل الأكاديمي تم التنبؤ به من خلال توجهات الهدف ومركز التحكم الأكاديمي معاً.

- **دراسة فيشمان (Fishman,2012):**

The Relationship between Perceived Academic Control Implicit Theory of Intelligence, and Student Responsibility)

(العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور ، النظرية الضمنية للذكاء ومسؤولية الطالب)

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور والنظرية الضمنية للذكاء ومسؤولية الطالب ، حيث تعتبر هذه الدراسة المسؤولية عن النتائج الأكاديمية عاملاً مهماً يجب مراعاته ضمن دراسة دافعية الطلاب ، وقد كانت عينة الدراسة قد بلغت (152) طالباً جامعياً، وقد استخدمت الدراسة مقياساً جديداً تم تطويره بواسطة (Karabenick,Lanermann)، لقياس شعور الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية ، وكانت نتائج الدراسة قد توصلت إلى العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور ومسؤولية الطلاب ، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير بين النظريات الضمنية للذكاء ومسؤولية الطالب ، وعلى عكس الفرضيات لم تتوسط النظرية الضمنية للذكاء في العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور ومسؤولية الطالب.

- **دراسة ريسبونديك وآخرون(Respondek et al.,2017):**

(Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining (Effects on Dropout Intention and Achievement

(التحكم الأكاديمي المتصور وتوقع المشاعر الأكاديمية والنجاح للطلاب الجامعيين وفحص التأثيرات على نية التسرب والإنجاز) :كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى المخاوف بشأن ارتفاع مخاطر الفشل الأكاديمي لطلاب الجامعات ، ودرست كيف يتنبأ

التحكم الأكاديمي المتصور والعواطف أو المشاعر الأكاديمية بالنجاح للطلاب الجامعيين ، والذي تم تصوره على أنه انخفاض نيه التسرب والإنجاز العالي (بواسطة المعدل التراكمي) ، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (883) طالباً جامعياً من جميع التخصصات من جامعة المانيا (كالعلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات) وقد قارنت الدراسة الطلاب الجدد الذين يبلغ عددهم (597) مقابل طلاب السنة الثانية (286) ، وقد استخدمت الدراسة نمذجة المعادلة الهيكلية بالنسبة لعينة الدراسة ، وقد توصلت النتائج بأن التحكم الأكاديمي المتصور توقع وتنبأ بشكل إيجابي بالاستمتاع والإنجاز ، وكذلك توقع وتنبأ بشكل سلبي بالقلق والملل ، وتم توقع نيه التسرب من خلال التحكم الأكاديمي المتصور بشكل كامل عن طريق القلق ، وتوصلت النتائج بأنه عند أخذ التحكم الأكاديمي المتصور في الاعتبار لم نجد أي تأثير محدد للتمتع أو الملل على نيه التسرب ولايوجد تأثير محدد لجميع المشاعر الأكاديمية الثلاثة على النجاح ، وقد أظهر التحليل متعدد المجموعات بأن التحكم الأكاديمي المتصور والتمتع والملل بين طلاب السنة الثانية كانت لها علاقة مباشرة مع نيه التسرب ، وكان الإسهام الرئيسي لهذه الدراسة ونتائجها هو إظهار الأدوار المهمة للتحكم الأكاديمي المتصور والقلق والنجاح الأكاديمي للطلاب الجامعين.

ثالثاً ـ مناقشة وموازنة الدراسات السابقة:

بعد عرض الد راسات السابقة قامت الباحثة بمناقشتها وموازنتها مع البحث الحالي من حيث الأهداف، العينات، الادوات، الوسائل الاحصائية، والنتائج، والنقطة الأساسية التي اعتمدتها الباحثة على إجراء مناقشة وموازنة الدراسات السابقة وذلك للتعرف على نقطة التقاء الدراسات السابقة مع بعضها للبعض من حيث النتائج التي توصلت إليها كل دراسة والمتغيرات التي تناولتها كل دراسة ، وكذلك لمعرفة موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة حسب متغيرات البحث الثلاثة وهي كما يأتي:

1. **الأهداف** : تباينت الدراسات السابقة من حيث تناولها للأهداف تبعا للمشكلة التي تعالجها كل دراسة ، ويمكن عرض هذه الأهداف في ضوء متغيرات البحث الحالي وكما يأتي:

أهداف الدراسات التي تناولت الشغف المعرفي :

ففي دراسة كايزر وآخرون (Kaiser et al.,2007) **كان** الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى تأثير تقنية **Weblog–Technology** على شغف الناس بالمعرفة ،وفي دراسة (**Carbonneau et al., 2008**)كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف وتحديد دور شغف التدريس في أعراض الإرهاق لدى المعلمين ، والرضا عن العمل ، وتصورات الطلاب عن السلوكيات الإيجابية في غرفة الصف، وفي دراسة فريدريكس وآخرون (**Fredricks et al. 2010,**) هدفت هذه الدراسة إلى كيفية تطوير وتعزيز الشغف في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية ،وفي دراسة ستوبير وآخرون (**Stoeber et al.,2011**)، هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقات بين شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي والدافع للدراسة والمشاركة الأكاديمية (النشاط والتفاني والاستيعاب) والإرهاق والسخرية وعم الكفاءة) والتحكم في آثار التحفيز المستقل والمسيطر عليه ، وفي دراسة يوفانا ، لوفاتون(،2018 **YOVANA& LOVATÓN**)، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاستباقية والشغف بالمعرفة والمرونة كصفات لتطوير البحث ، والتعرف على الصفات الشخصية التي تميز أساتذة جامعة (كوليما) وجامعة (سينالوا) لتحقيق حياة مهنية ناجحة في مجال البحث ، ، وفي دراسة زهاو وآخرون (**Zhao et al.,2021**)، كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف إلى تأثير الشغف الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية لطلاب الكلية ، وفي دراسة (**عباس ،2022**)، كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى : الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة. الشغف لدى طلبة الجامعة. التوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة. العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. الفرق في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). الفرق في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). اسهام كل من الشغف والتوسع الذاتي في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسات التي تناولت السعادة النفسية : في دراسة (**الجنابي ،2018**) ، كان الهدف من الدارسة التعرف على السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة. دلالة الفروق في السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور ، اناث)، والتخصص (علمي ،انساني) ،وفي

دراسة (**ابو حماد ، 2018**)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من كلا الجنسين. ، ودراسة(**العنزي ، الجاسر،2019**)، الهدف من هذه الدراسة تحديد مستوى السعادة النفسية لدى طلاب جامعة الكويت في جميع مراحلهم الدراسية، وإلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية وتقدير الذات لدى تلك الفئة من المجتمع الكويتي، وفي دراسة (**علي ،2020**)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوى مؤهلات رياض الأطفال وذوى المؤهلات الأخرى من معلمات الروضة في كل من المرونة العقلية (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) ، والسعادة النفسية (سعادة الحياة السعادة الوظيفية)، والفروق بينهما في اتخاذ القرار، وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تلك المتغيرات الثلاث (المرونة العقلية والسعادة النفسية واتخاذ القرار)لدى معلمات الروضة، ،وفي دراسة (**كحيلة ، مرتكوش ،2019**)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية ، وكذلك تعرف الفرق بين أفراد عينة البحث في السعادة النفسية وفق متغير الجنس، وفي(**دراسة الغامدي ،2022**) كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقات السببية بين الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية والتميز المؤسسي من خلال الدور الوسيط للسعادة في بيئة العمل الجامعي، ودراسة (**Argyle & Hills,2002**)، كان الهدف من هذه الدراسة قياس السعادة النفسية ،ودراسة أروناتشالام (**Arunachalam,T.,2018**)، تهدف هذه الدراسة إلى البحث في بنية العوامل للنسخة الهندية من استبيان أكسفورد للسعادة (**Argyle & Hills,2002**) (**OHQ**) ( ) ،

أهداف الدراسات التي تناولت التحكم الأكاديمي المتصور: ففي دراسة بيري وآخرون (Perry et al,2001): هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التحكم الأكاديمي والتحكم في العمل في إنجاز طلاب الكلية، **ودراسة هول وآخرون**(Hall et al.,2006) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التحكم الأساسي والثانوي في إعدادات الإنجاز ، **ودراسة ليام .دانيلز وآخرون** (LIA M. DANIELS et al.,2006)، كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى كفاءة المعلمين الطلاب واليقين المهني: تأثير القلق المهني والتحكم المتصور ، ودراسة بولس(**Bulus,2011**)، الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من دور موقع تحكم المعلمين

المرتقبين في التوجهات المستهدفة وكلا التوجهين في التحصيل الدراسي ، ودراسة فيشمان (**Fishman,2012**) كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور والنظرية الضمنية للذكاء ومسؤولية الطالب ، ودراسة ريسبونديك وآخرون(**Respondek et al.,2017**) كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى المخاوف بشأن ارتفاع مخاطر الفشل الأكاديمي لطلاب الجامعات ، ودرست كيف يتنبأ التحكم الأكاديمي المتصور والعواطف أو المشاعر الأكاديمية بالنجاح للطلاب الجامعين .

أما أهداف البحث الحالي : يهدف البحث الحالي التعرف إلى:1. الشغف المعرفي لدى تدريسي الجامعة .2. السعادة النفسية لدى تدريسي الجامعة .3. التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .4. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .5. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير :أ. الجنس (ذكور . أناث).ب . التخصص (علمي . انساني).ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).6. الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .7. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير :أ. الجنس (ذكور . أناث).ب . التخصص (علمي . انساني).ج . نوع الشهادة (ماجستير . دكتوراه).8. نسبة اسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية في التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

2. العينات : تباينت العينات التي تناولتها الدراسات السابقة من حيث الحجم والفئة العمرية والشريحة التي تناولتها هذه الدراسات حسب أهداف كل دراسة :

العينات التي تناولتها دراسات الشغف المعرفي : ففي دراسة ستيفان كايزر وآخرون (et al.,2007 Stephan Kaiser)،كانت عينة الدراسة تتكون من تجميع وتحليل (665) مشاركة و(4115) تعليقاً تم نشرها من 2003. 2005 للأشخاص المهتمين والشغوفين بمجال المعرفة، وفي دراسة(**Carbonneau,Vallerand,Fernt&Guay,2008**) كانت عينة الدراسة تكونت من (494) معلماً ، وفي دراسة فريدريكس وآخرون (Fredricks et al. ,2010) أما عينة الدراسة فقد تكونت من (25) من طلاب المدارس الثانوية والجامعات الذين تم اختيارهم لأنهم كانوا وشاركوا في برنامج موهوب في المدرسة الابتدائية، وقد تكونت عينة المواهب من

(41) من طلاب المدارس الثانوية الذين تم اختيارهم لأنهم كانوا مشاركين بشكل كبير في ألعاب القوى والفنون في مرحلة الطفولة المتوسطة ، ودراسة ستوبير وآخرون (**Stoeber et al.,2011**)، وكانت عينة الدراسة تتكون من (105) طلاب جامعيين ، ، وفي دراسة يوفانا ، لوفاتون(2018، **YOVANA& LOVATÓN**)، كانت عينة الدراسة فقد تم اختيار من كل جامعة (10) أساتذة من ذوي الخبرة من خلال عينة نوعية مقصودة ، بعد أن تم قبولهم بشكل طوعي للمشاركة ، حيث أجاب كل أستاذ على استبيان شبه منظم، وفي دراسة (الصعيري،2020)، ، تم تصميم استبانة شملت (١١٢) طالبة ممن شاركن في مسابقة تحدي القراءة العربي من جميع مراحل التعليم العام، وفي دراسة زهاو وآخرون (**et al.,2021 Zhao**)، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (1029) طالباً جامعياً ، وفي دراسة (عباس ،2022)، عينة الدراسة فقد تكونت من (376) طالب وطالبة اختيرت بالأسلوب العنقودي العشوائي من طلبة جامعة كربلاء للعام الدراسي (2020-2021) .

العينات التي تناولتها دراسات السعادة النفسية : في دراسة (الجنابي ، 2018) ، تم تطبيق المقياس على عينة البحث المكونة من (200) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وفي دراسة أبو حماد ،2018، كانت عينة الدراسة فقد تكونت من (270) طالباً وطالبة (160) ذكور و (110)إناث. ، دراسة(العنزي ، الجاسر،2019)، عينة الدراسة فقد بلغت (380) طالب وطالبة في جامعة الكويت للعام الدراسي (2019ـ 2020) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وفي دراسة علي ،2020، عينة الدراسة فقد كانت من مجتمع معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة الشرقية، وقد بلغت عينة الدراسة (220) معلمة من معلمات رياض الأطفال ، ودراسة (كحيلة ، مرتكوش ،2019)، بلغت عينة الدراسة (200) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية ، وفي دراسة الغامدي ،2022 بلغت عينة الدراسة (116) قائدة أكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، ودراسة (**Argyle & Hills,2002**): تكونت عينة الدراسة من (172) طالباً جامعياً من جامعة أكسفورد بروكس ، وأصدقائهم وأقربائهم (61) رجلاً و (99) امرأة، وفي دراسة أروناتشالام (**Arunachalam,T.,2018**)، فقد تكونت عينة الدراسة من(1000) طالب جامعي هندي

العينات التي تناولتها دراسات التحكم الأكاديمي المتصور: ففي دراسة بيري وآخرون (Perry et al,2001)، عينة مكونة من (524) طالباً جامعياً ، ودراسة هول وآخرون(**Hall et**

al.,2006) كانت عينة الدراسة قد تكونت من (703) طالباً جامعياً، ودراسة ليام .دانيلز وآخرون (**LIA M. DANIELS et al.,2006**)، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (194)طالباً، ودراسة بولس(**Bulus,2011**)، كانت عينة الدراسة قد تألفت من (270) طالباً جامعياً يدرسون في تخصصات مختلفة في كلية التربية في جامعة باموكالي ، ودراسة فيشمان (**Fishman,2012**) وقد كانت عينة الدراسة قد بلغت (152) طالباً جامعياً، ودراسة ريسبونديك وآخرون(Respondek et al.,2017 كانت عينة الدراسة قد تكونت من (883) طالباً جامعياً من جميع التخصصات من جامعة المانيا (كالعلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات) وقد قارنت الدراسة الطلاب الجدد الذين يبلغ عددهم (597) مقابل طلاب السنة الثانية (286) .أما عينة البحث الحالي : تكونت عينة البحث من تدريسي جامعة بابل للعام الدراسي (2021 2022) ولكلا الجنسين (ذكور . أناث) وللتخصصين (العلمي . الإنساني).وقد اختيرت عينة البحث بعد أن قسَم مجتمع البحث الحالي على اختصاصين (علمي – انساني) ولكلا الجنسين (ذكور– اناث) ، ثم اختيرت عينة عشوائية بواقع (400) استاذ واستاذة توزعت بواقع (200) استاذ و(200) استاذة على وفق متغير الجنس، و(100) استاذ و (100) استاذة من الماجستير و و(100) استاذ و (100) استاذة من الدكتوراه على وفق متغير التخصص.

3. الأدوات :تباينت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة لتحقيق أهدافها، ومن حيث كون هذه الادوات تم اعدادها أو تبنيها:

الأدوات التي أستعانت بها دراسات الشغف المعرفي : ففي دراسة ستيفان كايزر وآخرون (et al.,2007 Stephan Kaiser)، فقد استعانت الدراسة من أجل تفسير البيانات ببرنامج نوعي (**atlas–ti**) الذي يدعم عملية الترميز والتفسير المنهجي ، ثم قامت الدراسة بإجراء عدة مقابلات شبه منظمة ومقابلات استطلاعية مع (27) مسجلاً على الويب و(22) مدوناً ،قامت هذه الدراسة بتحليل هذه المقابلات من أجل تعزيز فهمها للعمليات الفريدة للشغف المعرفي فيما يتعلق بمواقع الويب ،وفي دراسة (Carbonneau et al ., 2008) فقد استعانت الدراسة بمقياس (Vallerand et al.,2003) مقياس شغف التدريس والتعليم والنتائج المختلفة المرتبطة بمهنة التدريس، وفي دراسة (عباس ،2022)، واستعانت الدراسة بعدة مقاييس للدراسة وتم تبني مقياس الإعلاء الأخلاقي المعد من قبل وان دينغ : **Wan Ding**، واخرون (2014 ، وتم تبني مقياس الشغف المعد من قبل **Vallerand,2003**) ، وتم تبني مقياس التوسع الذاتي

المعد من قبل إيرين ك. هيوز، **Erin K. Hughes** واخرون (2019)، استخدمت الدراسة (المنهج الوصفي الارتباطي) في الكشف عن الإعلاء الأخلاقي وعلاقته بالشغف والتوسع الذاتي.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة السابقة للسعادة النفسية : في دراسة (الجنابي ، 2018) ، ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتكييف مقياس السعادة النفسية **Ahauser ,200 6) & Springe)** واستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس،وفي دراسة أبو حماد ،2018، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية بعد التأكد من صدق تلك المقاييس وثباتها،ودراسة(العنزي ، الجاسر،2019)،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة واختبار فرضياتها، واعتمدت الدراسة على المقاييس الثلاث (السعادة النفسية، المرونة المعرفية، وتقدير الذات)، بعد التأكد من صدق المقاييس وثباتها، وفي دراسة علي ،2020، فقد استخدمت مقياس السعادة النفسية واتخاذ القرار من إعداد الباحثة ، ومقياس المرونة العقلية من إعداد (صلاح شريف، 2011) ، وفي دراسة (كحيلة ، مرتكوش ،2019)،استخدمت الدراسة مقياس السعادة النفسية من إعداد (مارتن سليجمان **Seligman)** ، و(كريستوفر بيرسون **Peterson)** ، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من الصدق والثبات ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وفي دراسة الغامدي ،2022 استخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي لوونغ ولو (،**WLIES; Wong & Law, 2002)** ، ومقياس السعادة النفسية في بيئة العمل ومقياس التميز المؤسسي من إعداد الباحث ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتصميم البحث الكمي، ، وفي دراسة أروناتشالام **Arunachalam,T.,2018)** وتم التحقق من موثوقية الاستبيان باستخدام ألفا كرونباخ. ،ودراسة **Argyle & Hills,2002)**، كان المقياس من إعدادهم

والأدوات بالنسبة للدراسات السابقة للتحكم الأكاديمي المتصور : ففي دراسة بيري وآخرون (Perry et al,2001)، وقامت الدراسة بقياس التحكم الأكاديمي المتصور والعواطف والدوافع والدرجات النهائية المتعلقة بالإنجاز في نهاية الفصل ، **ودراسة فيشمان** (Fishman,2012) ، وقد استخدمت الدراسة مقياساً جديداً تم تطويره بواسطة **Karabenick,Lanermann)**، لقياس شعور الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية . **أما أدوات البحث لحالي :** فقد قامت

الباحثة ببناء مقياس الشغف المعرفي على وفق نظرية(**Vallerand et al.,2003**)، وقامت الباحثة بتبني مقياس السعادة النفسية (**Argyle & Hills,2002**) وإجراء صدقة الترجمة للمقياس ، وقامت الباحثة ببناء مقياس التحكم الأكاديمي المتصور على وفق نظرية (**Perry et al,2001**).

4. الوسائل الإحصائية: تباينت الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعاً لأهداف الدراسات، إذ تم اختيار كل باحث الوسائل الاحصائية التي تناسب أهداف بحثة حيث حُللت البيانات بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التباين الاحادي، تحليل التباين الثنائي الاختبار التائي لعينة واحدة، معادلة الفروق بين معاملات الارتباط، الاختبار الزائي، التحليل العاملي، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ،أما في البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة لأهداف بحثها.

5. النتائج: تباينت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة باختلاف الأهداف التي اعتمدتها ، وسيتم مناقشتها مع نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع

النتائج التي توصلت إليها دراسات الشغف المعرفي :

ففي دراسة كايزر وآخرون (Kaiser et al.,2007) حيث توصلت النتائج هذه الدراسة بأن السمات المميزة لهذه التقنية الجديدة والعصرية فيما يتعلق بمواقع الويب وطابعها المميز له تأثير بالغ الأهمية على اثارة وتحفيز الشغف المعرفي لدى الأفراد من خلال السماح للفرد بحرية التدوين والتعليق والمشاركة وحرية التعبير واتخاذ القرارات بسرعة كبيرة ومن دون عوائق واستثمار الكثير من الوقت ، وتوصلت النتائج بأن الأشخاص المشاركون في البحث فيما يتعلق بهذه التقنية المتطورة هم أشخاص مغرمون وشغوفين بهذه التكنولوجيا ولديهم مستوى عالي من الاهتمام بالتكنلوجيا ومواقع الانترنيت لأنها تسمح لهم بإثارة وتحفيز شغفهم المعرفي .وفي دراسة (**Carbonneau et al., 2008**)، وكانت نتائج الدراسة قد توصلت إلى أن شغف التدريس المتناغم يؤدي إلى نتائج تكيفية (كالرفاهية والرضا عن العمل) ، في حين أن شغف التدريس الاستحواذي يؤدي إلى نتائج أقل تكيفاً (كالتأثير السلبي والارهاق) ، وكشفت النتائج بأن الزيادة في شغف التدريس المتناغم كانت له زيادات متوقعة في الرضا عن العمل وانخفاض

أعراض الإرهاق بمرور الوقت ، في حين أن التغيرات في شغف التدريس الاستحواذي لم تكن مرتبطة بهذه النتائج ، وقد تنبأت نتائج الدراسة بأن الزيادات في شغف التدريس المتناغم والاستحواذي يؤدي بزيادات في سلوكيات الطلاب التكيفية والإيجابية التي يتصورها المعلم بمرور الوقت ، وتشير نتائج الدراسة وبشكل عام بأن شغف التدريس هو مفهوم مهم يجب مراعاته في التعليم ، وفي دراسة فريدريكس وآخرون (**Fredricks et al. ,2010**) فقد كانت نتائج الدراسة توصلت بأن الشغف كان أكثر ما يميز المشاركة في الأنشطة غير الأكاديمية (كالرياضة والفنون) ، وتوصلت النتائج أيضاً بأن الشباب الموهوبين كانوا أكثر عرضة للتحدث عن رغبتهم وشغفهم للقيام بنشاطاتهم طول الوقت ، ، وتجربة التدفق ، والتحرر العاطفي من المشاركة ، واستيعاب النشاط في هويتهم ، وأيضاً كشفت نتائج الدراسة بأن الإعدادات المدرسية وخاصة الفصول الدراسية العادية مقارنة بالفصول الدراسية الموهوبة والمتقدمة بدأت وكأنها تقوض هذا الشغف الداعم ، وأخيراً ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على النتائج التي توصلوا إليها لإنشاء بيئات مدرسية يمكن أن تعزز وتنمي الشغف ،وفي دراسة ستوبير وآخرون (**Stoeber et al.,2011**)، فقد توصلت نتائج الدراسة وفسر كل من شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي التباين في المشاركة الأكاديمية والإرهاق الذي يتجاوز الدافع المستقل والمسيطر عليه ، وأيضاً كشفت نتائج الدراسة بأن شغف الدراسة المتناغم قد تنبأ بتفاني أعلى وسخرية أقل ، وتنبأ شغف الدراسة الاستحواذي بامتصاص أعلى ، وتنبأ أيضاً شغف الدراسة المتناغم والاستحواذي بقوة أعلى وانعدام فاعلية أقل ، وتشير نتائج الدراسة بأن شغف الدراسة يفسر الفروق الفردية في مشاركة الطلاب الأكاديمية والإرهاق الذي يتجاوز الحافز والدافع المستقل والمسيطر عليه ، وبشكل عام توصلت النتائج إلى أن الشغف والدافع للدراسة يستحق المزيد من الاهتمام والدراسات من قبل علم النفس التربوي، وفي دراسة يوفانا ، لوفاتون(،2018 **YOVANA& LOVATÓN**)، واستندت الدراسة إلى تحليل المقابلة إلى نهج مقارن نوعي حيث كان مفيد في تنظيم معلومات المقابلة في ثلاثة مفاهيم مضرة ممتعة : الاستباقية والشغف بالمعرفة والمرونة ، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الملفات أو الصفات الشخصية والمهنية تؤثر بشكل إيجابي على وظيفتهم الذكية لأنها تعزز ثقتهم بأنفسهم وأبداعهم وكلا الصفتين لا غنى عنهما لأنها مهمة في التكيف ومواجهة المتطلبات في البيئة العلمية ، وفي دراسة زهاو وآخرون (**Zhao et al .,2021**)، كانت نتائج الدراسة قد كشفت عن التأثير الإيجابي للشغف الأكاديمي على المشاركة

الأكاديمية ،والتأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، ودور ردود الفعل التنموية للمعلمين كوسيط للعلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية ، وأظهرت النتائج بأن الشغف الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالمشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية توسطت جزئياً في العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وردود الفعل التنموية للمعلم بشكل فعال حيث أدار العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية ، وأخيراً أوضحت النتائج الألية الكامنة وراء العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وأبرزت النتائج عوامل مهمة تعزز المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعات ،**وفي دراسة (عباس ،2022)**، وكانت نتائج الدراسة بأن طلبة الجامعة لديهم إعلاء أخلاقي. أن طلبة الجامعة لديهم شغف. إن طلبة الجامعة لديهم توسع ذاتي. توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة. توجد علاقة ارتباطية دالة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة. لا يوجد فرق دال في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني).لا يوجد فرق دال في العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني). يوجد اسهام ضعيف للمتغير المتنبئ (الشغف) في المتغير المتنبئ به (الإعلاء الأخلاقي) لكن المتغير الثاني المتنبئ (التوسع الذاتي) أكثر اسهامًا.

أما نتائج الدراسات السابقة للسعادة النفسية : في (دراسة الجنابي ،2018)، بعد تطبيق الوسائل الاحصائية المناسبة اظهرت النتائج ما يلي : -1 يتمتع طلبة الجامعة المستنصرية بالسعادة النفسية .-2 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري النوع(ذكور، اناث) ، والتخصص (علمي، انساني). وفي دراسة أبو حماد ،2018، وتوصلت نتائج الدراسة بأن مستوى جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين كان مرتفعاً حيث كان مقياس جودة الحياة النفسية في المرتبة الأولى يليه مقياس السعادة النفسية ومن ثم مقياس القيمة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطيه ايجابية داله إحصائياً بين مقياس جودة الحياة النفسية وبين كل من مقياس السعادة النفسية ومقياس القيمة الذاتية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم على مقاييس الدراسة ولصالح طلبة كلية العلوم،

كما توصلت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة النفسية في حين يتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية ولصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس القيمة الذاتية ولصالح الإناث .دراسة(العنزي ، الجاسر،2019)، توصلت الدراسة إلى نتائج بأن السعادة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الكويت توجد بمستوى متوسط ، بينما توجد المرونة المعرفية بمستوى مرتفع، و توجد علاقة دالة إحصائياً وموجبة الاتجاه بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية وتقدير الذات عند مستوى دلالة (0.05) كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الذكور وتقديرات الإناث حول السعادة النفسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلاب حسب المرحلة الجامعية حول السعادة النفسية، وبُعديها (المكون المعرفي وغياب الوجدان السلبي)، بينما توجد فروق دالة حول بعد "المكون الانفعالي" عند مستوى دلالة احصائيه (0.05). وفي دراسة علي ،2020، وكانت نتائج الدراسة 1وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة باختلاف مؤهلات رياض أطفال ومؤهلات أخرى غير متخصصة في مقياس المرونة العقلية وبعديها (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) حيث كانت الفروق لصالح المعلمات ذوات مؤهلات كليات رياض الأطفال.2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة باختلاف الخبرة أقل من خمس سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات في مقياس المرونة العقلية وبعديها (المرونة التكيفية المرونة التلقائية) حيث كانت تلك الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر.3- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطات درجات معلمات الروضة في مقياس المرونة العقلية وكل من مقياس السعادة النفسية واتخاذ القرار . ودراسة (كحيلة ، مرتكوش ،2019)، فقد توصلت إلى النتائج التالية : يقع مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في المستوى الرابع وهو مرتفع ، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس السعادة النفسية وكان لصالح الذكور. وفي دراسة الغامدي ،2022، توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية : 1. حصلت جميع متغيرات الدراسة على مستويات تقييم كلية مرتفعة، 2. يؤثر الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية بشكل مباشر وإيجابي في التميز المؤسسي ، وكذلك في السعادة في بيئة العمل .3. ارتبطت المستويات المرتفعة من السعادة في بيئة العمل بمستويات

أعلى من التميز المؤسسي ، 4. السعادة النفسية في بيئة العمل تتوسط جزئياً في علاقة التأثير بين الذكاء العاطفي لدى القيادات الأكاديمية والتميز المؤسسي مما أسفرت النتائج مؤشرات مطابقة ومرتفعة تدل على أن النموذج المقترح للدراسة يفسر العلاقات المقترحة ، ويمثل النموذج السببي لمتغيرات الدراسة. ودراسة (**Argyle & Hills,2002**)، أشارت نتائج الدراسة بأن مقياس السعادة النفسية يتمتع بموثوقية عالية ومرضية ، وأن الارتباطات بين المقاييس الأخرى ومجموعة من المتغيرات الأخرى كانت مرتبطة بالسعادة النفسية ، وكذلك أشارت النتائج بأن مقياس السعادة النفسية أظهر مصداقية عالية إذ بلغت قيمته (0,92).ودراسة أرونانتشالام (**Arunachalam,T.,2018**)، وأدى التحليل العاملي (**EFA**) إلى ستة عوامل للسعادة النفسية. تم إجراء دراسة أخرى لاختبار نتائج التعليم للجميع والنماذج الأخرى المبلغ عنها مع عينة من 800 طالب. نتج عن التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج المكون من ستة عوامل يظهر توافقًا أفضل مع النماذج الأخرى المختبرة. تدعم نتائج الدراسة البناء متعدد الأبعاد لـ **OHQ**. يحتوي البناء العاملي لـ **OHQ** في الهند على بعض العوامل المشتركة والعديد من الاختلافات عند مقارنته بالدراسات الأوروبية الأمريكية. وأدت نتائج تحليل العامل الاستكشافي لـ **OHQ** إلى بنية من ستة عوامل. أثناء اختباره عبر **CFA** ، أبلغ النموذج المكون من ستة عوامل عن توافق جيد، وتظهر النتائج أن **OHQ** هو مقياس متعدد الأبعاد والذي بدوره يتفق مع الإطار متعدد الأبعاد للسعادة النفسية، فإن نتائج هذه الدراسة تدعم بقوة النهج متعدد الأبعاد للسعادة وخاصة **OHQ**.

ونتائج الدراسات السابقة للتحكم الأكاديمي المتصور :ففي دراسة بيري وآخرون (**Perry et al,2001**) توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي التحكم الأكاديمي العالي بذلوا مزيداً من الجهد وأبلغوا عن ضجر وملل وقلق أقل ، وكانوا أكثر حماساً واستخدموا استراتيجيات المراقبة الذاتية في كثير من الأحيان ، وأيضاً شعروا بقدر كبير من التحكم في مهامهم الدراسية بشكل خاص ومهامهم الحياتية بشكل عام ، وكان أدائهم بشكل أفضل وحصلوا على أعلى الدرجات النهائية حصل الطلاب المهتمون بالفشل على درجات نهائية أعلى والتي أكدت أدائهم المبلغ عنه ذاتياً ، حيث أكدت النتائج بأن الطلاب المهتمين بدرجة عالية من التحكم والإخفاق تفوقوا في الأداء على المجموعات الأخرى. ودراسة هول وآخرون(**Hall et al.,2006**)، وكانت نتائج

الدراسة قد توصلت بأن الطلاب الناجحين كان التحكم الأساسي يتعلق بأداء أفضل وتحفيز أعلى وتأثير أكثر إيجابية ، أما بالنسبة للطلاب غير الناجحين الذي يعتمدون على التحكم الأساسي على حساب التحكم الثانوي يخاطرون بعجز خطير وطويل الأمد في التحفيز والأداء ، وقد توصلت النتائج بأن الجمع بين التحكم الأساسي والتحكم الثانوي أدى إلى التعديل الأكاديمي الأمثل، وأدى إلى تعزيز التحكم لديهم .ودراسة ليام .دانيلز وآخرون (**LIA M. DANIELS et al.,2006**)، وتوصلت نتائج هذه الدراسة بأن للقلق تأثير كبيرة وسلبية على الكفاءة واليقين ، وفي المقابل عزز التحكم الأولي التحكم لديهم وعزز التحكم الثانوي اليقين ، وكذلك تم تقدير التقييمات العملية العالية بمزيد من الكفاءة واليقين، ومع ذلك ، تم توسط هذه التأثيرات عن طريق القلق والتحكم المتصور ، ودراسة بولس(**Bulus,2011**)، نتائج الدراسة كانت قد توصلت بأن إتقان التوجه نحو الهدف كان إيجابياً وأن التوجه نحو الهدف الإبتعادي كان مرتبط بشكل وثيق بمركز التحكم والتحصيل الأكاديمي ، كما أن هناك علاقة إيجابية بين التحكم في السيطرة والتحصيل الأكاديمي وأيضاً أشار تحليل الانحدار إلى أن اتجاهات الإتقان وتجنب الهدف تم التنبؤ بها من خلال مركز التحكم الأكاديمي المتصور وأن التحصيل الأكاديمي تم التنبؤ به من خلال توجهات الهدف ومركز التحكم الأكاديمي معاً. ودراسة فيشمان (**Fishman,2012**)، وكانت نتائج الدراسة قد توصلت إلى العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور ومسؤولية الطلاب ، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير بين النظريات الضمنية للذكاء ومسؤولية الطالب ، وعلى عكس الفرضيات لم تتوسط النظرية الضمنية للذكاء في العلاقة بين التحكم الأكاديمي المتصور ومسؤولية الطالب. ودراسة ريسبونديك وآخرون(**Respondek et al.,2017**)، توصلت النتائج بأن التحكم الأكاديمي المتصور توقع وتنبأ بشكل إيجابي بالاستمتاع والإنجاز ، وكذلك توقع وتنبأ بشكل سلبي بالقلق والملل ، وتم توقع نيه التسرب من خلال التحكم الأكاديمي المتصور بشكل كامل عن طريق القلق ، وتوصلت النتائج بأنه عند أخذ التحكم الأكاديمي المتصور في الاعتبار لم نجد أي تأثير محدد للتمتع أو الملل على نيه التسرب ولايوجد تأثير محدد لجميع المشاعر الأكاديمية الثلاثة على النجاح ، وقد أظهر التحليل متعدد المجموعات بأن التحكم الأكاديمي المتصور والتمتع والملل بين طلاب السنة الثانية كانت لها علاقة مباشرة مع نيه التسرب ، وكان الإسهام الرئيسي لهذه الدراسة ونتائجها هو إظهار الأدوار المهمة للتحكم

الأكاديمي المتصور والقلق والنجاح الأكاديمي للطلاب الجامعين. **وأما نتائج البحث الحالي سوف يتم مناقشتها في الفصل الرابع .**

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

1. دعمت الدراسات السابقة متغيرات البحث الحالي (الشغف المعرفي ـ السعادة النفسية . التحكم الأكاديمي المتصور) بالنظريات والخلفية العلمية النظرية لكل متغير.
2. ساهمت الدراسات السابقة في كيفية اختيار مجتمع البحث وحجم العينة .
3. ساعدت الدراسات السابقة في كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ودواعي استخدامها.
4. ساهمت الدراسات السابقة في كيفية صياغة أهداف البحث الحالي .
5. أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في كيفية تحديد الخطوات العلمية والخصائص السيكومترية المناسبة لأدوات البحث الحالي، وذلك بالاطلاع على عدد من المقاييس والبرامج والاختبارات الخاصة بمتغيرات البحث.
6. ساهمت الدراسات السابقة في كيفية تحديد استخدام المنهجية البحث التي تتلائم مع البحث الحالي.
7. ساهت الدراسات السابقة في دعم النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي من ناحية توظيف وتفسير نتائج الدراسات السابقة من حيث نقاط الاتفاق والاختلاف ومعرفة نقاط القوة والضعف في الدراسات السابقة التي تخدم البحث الحالي وما توصل إليه من نتائج للاستفادة من نقاطة القوة وتجنب نقاط الضعف.
8. إطلاع الباحثة على أهم المصادر التي استخدمتها الدراسات السابقة التي تخص متغيرات البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً. منهجية البحث

ثانياً. مجتمع البحث وعينة

ثالثاً. أدوات البحث

رابعاً. التطبيق النهائي

خامساً. الوسائل الاحصائية

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث وإجراءاته المتمثلة بوصف وتحديد مجتمع البحث ، واختيار عينة ممثلة ، ومن ثم إعداد فقرات المقاييس (الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور) وتحليلها منطقياً وإحصائياً ، ومن ثم التحقق من خصائصها السيكومترية ، فضلاً عن عرض الوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج . وفيما يأتي عرض لأهم هذه الإجراءات :

أولاً: منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي(الارتباطي)، لدراسة المتغيرات و العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات من أجل الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة، والمنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي ويعتمد دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون ، 1996 : 271).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث :

تالف مجتمع البحث من 1810 تدريسي من جامعة بابل منهم 1350 وبنسبة 75% من التخصصات العلمية يتوزعون بواقع 527 وبنسبة 29% ذكور وبواقع 286 وبنسبة 16% دكتوراه و 241 وبنسبة 13% ماجستير و 823 وبنسبة 46% اناث بواقع 590 ونسبة 33% دكتوراه و 233 وبنسبة 13% ماجستير .

و 460 وبنسبة 25% من التخصصات الانسانية يتوزعون بواقع 174 وبنسبة 10% ذكور وبواقع 86 وبنسبة 5% دكتوراه و 88 وبنسبة 5% ماجستير و286 وبنسبة 15% اناث بواقع 209 بنسبة 11% دكتوراه بواقع 77 وبنسبة 4% ماجستير.، ويتضح ذلك في الجدول (1) .

جدول (1) عدد أفراد مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص

التخصص	الكليات	الشهادة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
			اناث	ذكور		
الخصص العلمي	التربية الرياضية	دكتوراه	54	14	68	%4
		ماجستير	11	3	14	%1
	علوم صرفة	دكتوراه	28	18	46	%3
		ماجستير	8	24	32	%2
	تمريض	دكتوراه	13	12	25	%1
		ماجستير	8	11	19	%1
	الصيدلة	دكتوراه	18	18	36	%2
		ماجستير	12	11	23	%1
	الطب	دكتوراه	93	62	155	%9
		ماجستير	8	20	28	%2
	طب حمورابي	دكتوراه	21	12	33	%2
		ماجستير	1	1	2	%0
	العلوم	دكتوراه	63	52	115	%6
		ماجستير	25	32	57	%3
	علوم بنات	دكتوراه	52	27	79	%4
		ماجستير	15	36	51	%3
	الهندسة	دكتوراه	134	30	164	%9
		ماجستير	76	31	107	%6
	تكنولوجيا معلومات	دكتوراه	29	11	40	%2
		ماجستير	19	16	35	%2
	اسنان	دكتوراه	25	13	38	%2
		ماجستير	16	22	38	%2
	هندسة مواد	دكتوراه	38	13	51	%3
		ماجستير	19	21	40	%2
	الادارة	دكتوراه	22	4	26	%1
		ماجستير	15	13	28	%2
	المجموع للتخصصات	دكتوراه	590	286	876	%48
		ماجستير	233	241	474	%26

	العلمية		823	527	1350	%75
التخصص الانساني	الاداب	دكتوراه	27	9	36	%2
		ماجستير	20	20	40	%2
	التربية الاساسية	دكتوراه	49	27	76	%4
		ماجستير	26	33	59	%3
	التربية للعلوم الإنسانية	دكتوراه	68	33	101	%6
		ماجستير	16	16	32	%2
	العلوم الاسلامية	دكتوراه	31	4	35	%2
		ماجستير	7	15	22	%1
	القانون	دكتوراه	34	13	47	%3
		ماجستير	8	4	12	%1
	المجموع للتخصصات الانسانية	دكتوراه	209	86	295	%16
		ماجستير	77	88	**165**	%9
			286	174	**460**	%25
	المجموع الكلي	دكتوراه	799	372	**1171**	%65
		ماجستير	310	329	**639**	%35
	المجموع		1109	701	1810	**100%**

2 ـ العينات:-

عينة الكليات:

لما كان مجتمع البحث الحالي يتالف من (18) كلية من جامعة بابل منها (13) كلية من التخصصات العلمية و (5) من الكليات الإنسانية لذا تم اختيار (8) كليات بالأسلوب العشوائي البسيط (5) منها للتخصصات العلمية وهي (العلوم ، التربية البدنية وعلوم الرياضة، التربية للعلوم الصرفة ، الهندسة ، تكنولوجيا المعلومات)وثلاث من التخصصات الإنسانية اشتملت على الكليات (التربية للعلوم الإنسانية ، الاداب والقانون)وكما مبين في جدول (2):

جدول (2) عينة الكليات

التخصص	الكليات	الشهادة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
			ذكور	اناث		
التخصص العلمي	العلوم	دكتوراه	63	52	**115**	**%12**
		ماجستير	25	32	**57**	**%6**
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	دكتوراه	54	14	**68**	**%7**
		ماجستير	11	3	**14**	**%2**
	التربية للعلوم الصرفة	دكتوراه	28	18	**46**	**%5**
		ماجستير	8	24	**32**	**%3**
	الهندسة	دكتوراه	134	30	**164**	**%17**
		ماجستير	76	31	**107**	**%11**
	تكنولوجيا المعلومات	دكتوراه	29	11	**40**	**%4**
		ماجستير	19	16	**35**	**%4**
	المجموع للتخصصات العلمية	دكتوراه	308	125	**433**	**45%**
		ماجستير	139	106	**245**	**26%**
			447	231	**678**	**%71**
التخصص الانساني	الاداب	دكتوراه	27	9	**36**	**%4**
		ماجستير	20	20	**40**	**%4**
	التربية للعلوم الانسانية	دكتوراه	68	33	**101**	**%11**
		ماجستير	16	16	**32**	**%4**
	القانون	دكتوراه	34	13	**47**	**%5**
		ماجستير	8	4	**12**	**%1**
	المجموع للتخصصات الإنسانية	دكتوراه	129	55	**184**	**%20**
		ماجستير	44	40	**84**	**%9**
			173	95	**268**	**%29**
	المجموع الكلي	دكتوراه	437	180	**617**	**%65**
		ماجستير	183	146	**329**	**%35**
	المجموع		620	326	**946**	**100%**

2- عينة التدريسيين:

تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب إذ اشتملت على (284) وبنسبة 71% من التخصصات العلمية يتوزعون بواقع 187 وبنسبة 47% ذكور وبواقع 128 وبنسبة 32% دكتوراه و 59 بنسبة 15% ماجستير و 97 بنسبة 24% اناث بواقع 52 بنسبة 13% دكتوراه و 45 وبنسبة 11% ماجستير . ومن التخصصات الإنسانية 116 تدريسي وتدريسية وبنسبة 29% يتوزعون بواقع 75 بنسبة 19% من الذكور بواقع 56 وبنسبة 14% دكتوراه و 19 وبنسبة 5% ماجستير و 41 وبنسبة 10% اناث بواقع 24 وبنسبة 6% دكتوراه و 17 وبنسبة 4% ماجستير والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3) توزيع افراد العينة بحسب الجنس والتخصص

التخصص	الكليات	الشهادة	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
			ذكور	اناث		
التخصص العلمي	العلوم	دكتوراه	26	22	48	**%12**
		ماجستير	10	14	24	**%6**
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	دكتوراه	22	6	28	**%7**
		ماجستير	6	2	8	**%2**
	التربية للعلوم الصرفة	دكتوراه	12	8	20	**%5**
		ماجستير	3	9	12	**%3**
	الهندسة	دكتوراه	56	12	68	**%17**
		ماجستير	31	13	44	**%11**
	تكنولوجيا المعلومات	دكتوراه	12	4	16	**%4**
		ماجستير	9	7	16	**%4**
	المجموع للتخصصات العلمية	دكتوراه	128	52	180	**%45**
		ماجستير	59	45	104	**%26**
			187	97	284	**%71**
	الاداب	دكتوراه	12	4	16	**%4**
		ماجستير	8	8	16	**%4**
	التربية للعلوم	دكتوراه	30	14	44	**%11**

التخصص الانساني	الانسانية	ماجستير	8	8	16	%4
	القانون	دكتوراه	14	6	20	%5
		ماجستير	3	1	4	%1
	المجموع للتخصصات الانسانية	دكتوراه	56	24	80	%20
		ماجستير	19	17	36	%9
			75	41	116	%29
	المجموع الكلي	دكتوراه	184	76	260	%65
		ماجستير	78	62	140	%35
	المجموع		262	138	400	100%

ثالثاً ـ أدوات البحث:

أشار المتخصصون في موضوع القياس والاختبارات إلى أساليب عدة للحصول على الفقرات اللازمة لبناء الاختبار . وبحسب الدراسات والأبحاث يتطلب من الباحث أن يحدد أطاراً نظرياً يتبنى فيه احد النظريات التي تناولت الظاهرة ويبدأ باستيعابها ومنها يشتق عبارات مقياسه أو اختباره ، أو يمكن إن يستعين الباحث بفقرات مقاييس تبنت النظرية، ويمكن أن يلجأ الباحث إلى ترجمة فقرات مقاييس أو اختبارات كاملة ويعتمدها على أنها فقرات لمقياسه بعد أن يتأكد من صدق الترجمة .

أولاً: مقياس الشغف المعرفي:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة لم تجد مقياساً مناسبا لقياس الشغف المعرفي لذا قامت ببناء المقياس اعتمادا على خطوات بناء المقاييس وهي على النحو الاتي: تحديد المفهوم : وفق نظرية فاليراند واخرون (Vallerand et al،2003) فقد عرف الشغف المعرفي بأنه : رغبة قوية تجاه نشاط معين ، ذي مغزى وقيمة عالية يحبه الفرد ويجد نفسه فيه ، حيث يستثمر فيه الوقت والطاقة الكبيرين ويجد فيه المتعة والرفاهية ، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة وهذا يكون من خلال الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي والشغف

المعرفي القهري الاستحواذي ، وقد طور (Vallerand et al ،2003) النموذج الثنائي للشغف المعرفي وهما :(الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي . الشغف المعرفي القهري الاستحواذي).

صياغة فقرات المقياس وتحديد بدائل الاجابة:

بعد وضع التعريف النظري للمتغير، صاغت الباحثة فقرات المقياس على ضوء التعريف النظري وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس . وتكون المقياس ككل بصورته الاولية من (60) فقرة على وفق سبعة بدائل في تدرج(أوافق بدرجة كبيرة جداً ، أوافق بدرجة كبيرة ، أوافق ، أوافق الى حد ما ، أوافق قليلاً ،أوافق قليلاً جداً ، لا أوافق مطلقاً) كما في الملحق (4) وقد روعي في صياغة الفقرات الشروط الاتية:

1- تجنب الفقرات التي تحمل أكثر من معنى .

2- أن تكون لغة العبارات سهلة ومفهومة .

3- أن لاتزيد كلمات الفقرة عن عشرين كلمة .

4- تجنب نفي النفي في الجملة الواحدة .

5- أن لاتحمل الفقرات أي تضمينات بالاجابة .

6- أن تحقق الفقرات أهداف البحث .

7- أن لاتوحي بالتطرف مثل دائما ، غالبا .

8-تجنب الفقرات التي يوافق أو لايوافق الجميع عليها (الزوبعي واخرون ،1981: 69)

تعليمات المقياس Scale Instructions:

طلبت الباحثة من المستجيبين قراءة الفقرات بدقة والإجابة على جميع الفقرات وأن لا تترك أية فقرة من دون إجابة، إذ ليست هناك إجابة صحيحة ، وأخرى خاطئة بل هي آراء شخصية يتميز بها الفرد دون غيره من الآخرين، كما وطلبت الباحثة التأني والدقة في

الإجابة لخدمة البحث العلمي ، ولم تشر إلى عنوان البحث ولا أهدافه لان ذلك قد يؤدي إلى أن يجيب الأفراد عنه بالاتجاه المرغوب فيه اجتماعياً(الزوبعي وآخرين ،1981 : 70). ولم تطلب من المستجيب ذكر اسمه ، وإنما طلبت منه إن يدون بعض المعلومات الخاصة به ،الجنس ، والتخصص ، والعمر ، والكلية والقسم أو الفرع لإعطائه حرية الاستجابة وبعفوية من دون ضغوط .

صلاحية فقرات المقياس:

أشار ايبل(Eble) إلى أنه للتأكد من صلاحية فقرات مقياس عادة ما يقوم عدد من المحكمين *بتقرير مدى صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها(Eble,1972:555). و للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الأولية والذي يتكون من (60) فقرة ملحق (4) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و القياس و التقويم النفسي و البالغ عددهم (30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسباً و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم اعتماد اختبار مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة أكبر أو تساوي(3.84)وهي القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (1) ، و نتيجة لهذا الإجراء عدت الفقرات صالحة بعد أن تم حذف بعض الفقرات وتم استبدال البدائل من قبل المحكمين من بدائل في تدرج سباعي كما في المقياس بصيغته الاولية ملحق (4) إلى بدائل ذات تدرج خماسي كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق (5).

الجدول (4) نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الشغف المعرفي

ت	الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1	30،26،24،22،21،20،15،9،7،5،2،1 58،48،47،44،42،41،35،34،33،32	30	0	30	3.84	0.05
2	36،31،29،27،25،19،17،16،10،8،3 57،55،53،51،50،49،43	27	3	19.2	3.84	0.05
3	52،46،38،37،28،23،14،13،12،11،4 60 ، 59،56	24	6	10.8	3.84	0.05
4	54،45،40،39 ،18 ،6	20	10	3.33	3.84	غير دالة

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس :

يشير فرج (1980) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج، 1980 : 160) ولغرض التأكد من وضوح الفقرات في المقياس، وسهولة استيعابها، وإمكانية الإجابة على بدائلها دون التباس،. طُبق المقياس على عينة مكونة من (40) تدريسي وتدريسية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي،. وبعد إجراء التجربة أتضح أن فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، أما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تراوح(16-20) دقيقة بمتوسط قدره (17) دقيقة. والجدول أدناه يوضح ذلك

جدول (5)

التخصص	الكليات	الشهادة	الجنس		المجموع
			اناث	ذكور	
التخصص العلمي	العلوم	دكتوراه	2	3	**20**
		ماجستير	3	2	
	الهندسة	دكتوراه	3	2	
		ماجستير	2	3	
التخصص الانساني	التربية للعلوم الانسانية	دكتوراه	2	3	**20**
		ماجستير	3	2	
	الاداب	دكتوراه	3	2	
		ماجستير	2	3	
المجموع		دكتوراه	10	10	**40**
		ماجستير	10	10	
			20	20	

1- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الشغف المعرفي:

يسهم تحليل الفقرات لاستخراج قوتها التمييزية في إعطاء مؤشر على صدق الاختبار وثباته ، وذلك لتطوير الاختبارات عبر الاختيار والاستبدال وتنقيح الفقرات (Anastasi & Urbina, 1997, 172. Anastasi, 1976 , 198)

وعليه تم تحليل الفقرات على وفق أسلوبين ،هما :

أ- تمييز الفقرة بطريقة العينتين الطرفيتين .

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (الزوبعي وآخرين ، 1981 :79) . ويكون احتساب القوة التمييزية للفقرة من خلال استعمال المجموعتين الطرفيتين ، بمقايسة نسبة من الفقرات تشكل مجموعات محكية متضادة كما في درجات الصف ، ونسبة العمل ، وسجلات الإنتاج ، وأختيار مجموعتين محكيتين عليا (UPPER) وأخرى دنيا (LOWER) متطرفة في التوزيع . وهنالك آراء علمية متعددة حول اختيار النسبتين العليا والدنيا ،منها ما تراه (1989) Kelley في آن النقطة الأفضل (المثلى) لتوازن الحالتين تكون عندما تستعمل نسبة 27% . وأما (1975) Cureton فيرى أن نسبة 21% نوعا ما هي الأفضل للاستعمال الصفي . (Hopkins & Stanley , 1981, p271). في حين حدد أيبل 1972 Ebel نسبة 27% و الغرض من هاتين النسبتين المتعارضتين الحصول على أقصى حجم وتباين ممكن بين المجموعتين الطرفيتين .(Ebel,1972,385) . وقد طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) تدريسي وتدريسية من غير عينة البحث الذين اختيروا بذات الطريقة ومن نفس الكليات . وحددت درجة المقياس الكلية لكل استمارة ، وهذا يعني أن مجموع الدرجات لكل استمارة تمثل الدرجة الكلية للاستاذ المستجيب ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ،. وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) تدريسي وتدريسية في المجموعة العليا الذين تراوحت درجاتهم من (223-246)، و (108)

تدريسي وتدريسية في المجموعة الدنيا الذين تراوحت درجاتهم من (158-199). واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، إذ أن القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) (علام، 2010، 615) . وفي ضوء هذه الاجراء جدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) القوة التمييزية لفقرات مقياس الشغف المعرفي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.7315	.44525	3.5926	.74929	2.656	دالة
2	4.7593	.54465	4.0741	1.16574	5.534	دالة
3	4.3333	.71040	3.9167	.83302	3.955	دالة
4	4.5648	.64523	3.5833	1.35429	6.799	دالة
5	4.7870	.41131	4.0741	1.06520	6.489	دالة
6	3.8704	1.03303	2.8241	1.30297	6.539	دالة
7	4.6389	.82551	4.1204	1.16585	3.772	دالة
8	4.6296	.60516	3.9630	.97565	6.035	دالة
9	3.3148	1.22778	2.7685	1.15691	3.365	دالة
10	3.8426	.99684	2.8333	1.33606	6.292	دالة
11	4.2407	.73460	3.6111	1.09231	4.971	دالة
12	4.4907	.64844	3.9630	1.06715	4.392	دالة

13	4.6204	.48756	4.3426	.92889	2.752	دالة
14	3.7315	.98214	2.8981	1.32510	5.251	دالة
15	4.2593	.87936	3.7222	1.23677	3.678	دالة
16	4.7407	.44027	3.7870	1.15241	8.034	دالة
17	4.8148	.39026	3.9907	1.14790	7.064	دالة
18	4.7222	.44999	4.0093	1.23421	5.640	دالة
19	3.9722	.91159	2.7500	1.20066	8.426	دالة
20	3.6296	1.05541	2.5278	1.23393	7.052	دالة
21	3.0741	1.31635	2.3426	1.36828	4.004	دالة
22	4.3889	.63883	3.5278	1.16377	6.741	دالة
23	4.6667	.52950	3.7870	1.15241	7.208	دالة
24	3.4815	1.41078	2.2500	1.25397	6.780	دالة
25	4.5093	.69033	3.5463	1.06239	7.899	دالة
26	4.3333	.66977	3.6296	1.07297	5.782	دالة
27	2.6481	1.24040	2.1389	1.17972	3.092	دالة
28	3.1204	1.17384	2.1667	1.25676	5.763	دالة
29	3.1481	1.44568	2.2870	1.23841	4.701	دالة
30	4.3056	.75453	3.8241	1.01234	3.963	دالة
31	4.7037	.56798	4.1481	.75893	6.091	دالة
32	4.1667	.89129	2.3241	1.28855	12.222	دالة
33	4.4167	.82173	2.7778	1.21003	11.644	دالة

34	4.5185	.94207	2.7037	1.49303	10.683	دالة
35	4.8333	.00930	3.1944	1.99023	2.654	دالة
36	4.7685	.42375	4.6204	.62229	2.045	دالة
37	4.7963	.40463	3.9074	1.26445	6.958	دالة
38	4.3148	.65064	3.8611	.74204	4.778	دالة
39	4.5463	.64684	3.4815	1.26404	7.793	دالة
40	4.7685	.42375	3.9907	.99996	7.443	دالة
41	3.9167	1.03332	3.0556	1.28131	5.437	دالة
42	4.6204	.82844	4.0185	1.16796	4.368	دالة
43	4.6019	.61050	3.8611	.98073	6.664	دالة
44	3.3148	1.23537	2.9815	1.15185	2.051	دالة
45	3.8889	.97954	2.7500	1.38837	6.966	دالة
46	4.2315	.75636	3.5000	1.04569	5.890	دالة
47	4.5093	.64844	3.6667	1.14386	6.660	دالة
48	4.6574	.47679	4.1667	1.02765	4.502	دالة
49	3.7130	1.00514	3.1204	1.14155	4.049	دالة
50	4.4074	.76166	3.6667	1.17609	5.494	دالة
51	4.7593	.42953	3.6296	1.18867	9.288	دالة
52	4.8148	.39026	3.9259	1.02039	8.456	دالة
53	4.7500	.43503	3.8981	1.17561	7.062	دالة
54	4.0741	.75756	2.9630	1.22989	7.994	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات كانت ذات دلالة احصائية لذا يبقى عدد فقرات المقياس 54.

الاتساق الداخلي (صدق الفقرات):تم حساب الاتساق الداخلي كالآتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية بواسطة "معامل ارتباط بيرسون"، باستعمال عينة التحليل ذاتها المشار إليها في الفقرة السابقة. فاتضح أن جميع الفقرات حققت ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) وذلك عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.098) ودرجة حرية (398) كما و تراوحت قيم معاملات الارتباط بين القيمتين (0.099- 0.542) . والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الشغف المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.106*	19	.325**	37	.365**
2	.297**	20	.273**	38	.282**
3	.236**	21	.135**	39	.525**
4	.450**	22	.370**	40	.433**
5	.376**	23	.360**	41	.258**
6	.315**	24	.239**	42	.251**
7	.195**	25	.422**	43	.408**
8	.332**	26	.295**	44	.142**
9	.179**	27	.099*	45	.363**

10	.349**	28	.234**	46	.360**
11	.311**	29	.186**	47	.380**
12	.268**	30	.228**	48	.288**
13	.200**	31	.231**	49	.140**
14	.193**	32	.542**	50	.388**
15	.251**	33	.510**	51	.511**
16	.401**	34	.477**	52	.515**
17	.431**	35	.143**	53	.408**
18	.352**	36	.153**	54	.280**

- *دالة عند0.05
- **دالة عند (0.001)

علاقة درجة الفقرة بالمجال

جدول (8) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه

الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي		الشغف المعرفي القهري الاستحواذي	
1	.539**	30	.365**
2	.556**	31	.282**
3	.556**	32	.525**
4	.692**	33	.433**
5	.748**	34	.258**
6	.253**	35	.251**
7	.643**	36	.408**
8	.645**	37	.142**
9	.443**	38	.363**
10	.703**	39	.360**
11	.611**	40	.380**
12	.711**	41	.288**
13	.695**	42	.140**
14	.320**	43	.388**
15	.740**	44	.511**

16	.763**	45	.515**
17	.698**	46	.408**
18	.679**	47	.280**
19	.701**	48	.365**
20	.539**	49	.282**
21	.579**	50	.525**
22	.397**	51	.433**
23	.462**	52	.258**
24	.681**	53	.251**
25	.432**	54	.408**
26	.399**		
27	.595**		
28	.707**		
29	.665**		

يظهر من الجدول (8) أن جميع قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال ذات دلالة احصائية إذ تراوحت قيمتها بين أعلى قيمة (.763**) وأقل قيمة (.140**) وهي جميعها أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (398).

مصفوفة ارتباطات المجالات :

لتحقيق ذلك فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها(400) تدريسي وتدريسية ، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على إن المجالات تقيس متغير الشغف المعرفي ، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0،098) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (398) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الشغف المعرفي

المجالات	الدرجة الكلية	المجال الاول	المجال الثاني
الدرجة الكلية	1	0,608	0,687
المجال الاول		1	0,855
المجال الثاني			1

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

مؤشرات صدق المقياس (Validity)

صدق الاختبار هو الاهتمام بما يقيسه الاختبار وكيف يؤدي ، وما يمكن استخلاصه من درجات الاختبار، وبهذا الخصوص يجب الحذر من قبول اسم الاختبار على أنه مؤشر بما يقيسه الاختبار . (Anastasi & Urbina , 1997 , 113) .، وقد تم التحقق من صدق مقياس الشغف المعرفي من خلال المؤشرات الآتية:

1 - الصدق الظاهري (Face Validity)

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للمتغير المراد دراسته ومن خلال التصميم المنطقي لفقراته بحيث تغطي المساحات المهمة للموضوع المدروس ، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيداً للنطاق السلوكي الشامل للمتغير المراد دراسته (علام،2000: 191) (الطيب،1999: 293) كما يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات اختباره أو مقياسه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار أو المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم. (الكبيسي، 2010 :265)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الشغف المعرفي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس. والأخذ بآرائهم حول صلاحية الفقرات ملحق (2)، والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضع لأجله، وبهذا يكون قد تحقق الصدق الظاهري للمقياس .

2 - صدق البناء (Construct Validity)

تعد أساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقدير المحكمين لصلاحيتها من أهم مؤشرات هذا النوع من الصدق ، كما أشارت إلى ذلك انستازي إلى أنّ المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء مؤشرين هما : التحليل الإحصائي وتقديرات الخبراء للفقرات يمتلك صدقاً بنائياً (Anastasi, 1982:54)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال المؤشرات الآتية:

- **القوة التمييزية للفقرات:** والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا وقد تحقق ذلك من خلال قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد على المقياس .
- **الاتساق الداخلي:** الذي يتحقق من خلال إيجاد علاقة الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس وارتباط المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس .
- **التحليل العاملي**

التحليل العاملي أسلوب إحصائي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف. ويتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (فرج،1980: 17).

وبذلك يمكن القول ان من أهم أغراض التحليل العاملي تبسيط وصف السلوك باختزال عدد المتغيرات أي انه يسير باتجاه العلم الصحيح من التعدد والكثرة التي تتمثل بمتغيرات المقياس الى القلة التي تتمثل في العوامل المشتركة او السمات (أبو حطب، وآخرون، 2008: 196). وقد يكون الغرض من التحليل العاملي الكشف عن العوامل التي يتوقع ان يقيسها الاختبار. فقد يفترض مطور الاختبار من خلال التبصر (Eyeball Factoring) بمضمون الفقرات أنه يقيس سمة واحدة، او عدة سمات متميزة. ثم يجري تحليلاً عاملياً للاختبارات للتعرف على العوامل الممكنة (عودة، 1998: 361). وقد اعتمدت الباحثة التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (PrincipleComponent) لهوتيللنج Hottelling, 1933، وباستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) ، إذ افرز التحليل المباشر بعد التدوير إلى عاملين ، وبعد تدوير العامل على محاور متعامدة بطريقة الفايرمكس (variamx) تعظيم التباين، كونها تؤدي إلى أفضل الحلول التي تستوفي خصائص البناء البسيط، تم الحصول على عاملين ، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) الجذر الكامن للعامل العام والتباين الكلي لمقياس الشغف المعرفي

ت	المجالات	عدد الفقرات	الجذر الكامن	التباين المفسر
1	الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي	29	6,244	32,864
2	الشغف المعرفي القهري الاستحواذي	25	3,197	24,591

اعتمدت في تفسير النتائج على العامل الحدود الدنيا لجتمان (Guttmann Lower Bonds)، والتي تعد العامل دالاً إحصائيا عندما يكون الجذر الكامن (Eigenvalue) والذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن (واحد عدد صحيح) ، ويبين الجدول (11) مدى تشبع فقرات الاختبارات بالعاملين قبل التدوير بالاعتماد على نسبة تشبع (0,30) فما فوق على وفق معيار جيلفورد (Guilford) (Anastasia &Urbina, 1997:164).

جدول (11) تشبع فقرات المقياس بالعاملين قبل التدوير

ت	الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي	ت	الشغف المعرفي القهري الاستحواذي
	مقدار التشبع		مقدار التشبع
1	0,328	30	0,404
2	0,439	31	0,450
3	0,439	32	0,577
4	0,671	33	0,561
5	0,715	34	0,421
6	0,617	35	0,441
7	0,664	36	0,491
8	0,696	37	0,501
9	0,498	38	0,548
10	0,583	39	0,401
11	0,307	40	0,491
12	0,718	41	0,521
13	0,678	42	0,630
14	0,603	43	0,530
15	0,635	44	0,661
16	0,411	45	0,648
17	0,426	46	0,551
18	0,516	47	0,351
19	0,641	48	0,666

20	0,607	49	0,380
21	0,501	50	0,590
22	0,348	51	0,456
23	0,401	52	0,563
24	0,451	53	0,374
25	0,621	54	0,404
26	0,460		
27	0,730		
28	0,507		
29	0,661		

يتضح من الجدول (11) إن جميع الفقرات كان تشبعها أكثر من (0,30) لذا أصبح عدد الفقرات بصورته النهائية (54).

أما فيما يتعلق بتشبعات الفقرات بالعاملين بعد التدوير كانت كما هو مبين في الجدول (12) أدناه:

جدول(12) تشبعات فقرات المقياس بالعاملين بعد التدوير

ت	الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي	ت	الشغف المعرفي القهري الاستحواذي
	مقدار التشبع		مقدار التشبع
1	0,448	30	0,666
2	0,666	31	0,678
3	0,635	32	0,789
4	0,992	33	0,784
5	0,828	34	0,685
6	0,895	35	0,709
7	0,861	36	0,689
8	0,991	37	0,775
9	0,668	38	0,641
10	0,757	39	0,685
11	0,588	40	0,700
12	0,996	41	0,788
13	0,849	42	0,789
14	0,861	43	0,759
15	0,889	44	0,895
16	0,668	45	0,882
17	0,661	46	0,776
18	0,762	47	0,476
19	0,875	48	0,887
20	0,870	49	0,513
21	0,763	50	0,798

22	0,568	51	0,628
23	0,682	52	0,784
24	0,677	53	0,567
25	0,827	54	0,673
26	0,693		
27	0,993		
28	0,665		
29	0,893		

ثبات المقياس:

يقصد بالثبات (Reliability) مدى الاتساق (Consistency) والتكرارية (Repeatability) في قياس الظاهرة ذاتها ،والقياسات العالية للثبات تتضمن مقدارا أقل من خطا القياس(Goodwin , 1995 , 455) .ويعبر عنه أيضا بانه الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن . **وقد تم اعتماد طريقتين في حساب الثبات وكما يأتي:**

معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

يعد "معامل الفا كرونباخ" المعادلة الاساسية في استخراج الثبات القائم على الاتساق الداخلي (Nunnally, 1970.126) ، إذ يقيس مدى جودة الفقرات في قياسها لمتغير واحد ، وهو دالة لكل فقرات المقياس وبدرجته الكلية في آن واحد (Graham & Litly , 1984. 34) .

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو للتأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذ يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وعلى استقرار استجابات الأفراد ، فإن محتوى المقياس كلما كان متجانسا فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً ، على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته ، لذا استخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (400)، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,86) . والمجال الاول (0،858) والمجال الثاني (857 ،0) ويُعدّ المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى أتساق فقرات المقياس داخلياً .

كما تم استخراج الثبات لهذا المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار

تستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة الى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الاول (عطية ، 2009 : 161) . ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار (السكون Stability) للاختبار . وقد قامت الباحثة بإستخراج الثبات بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي بلغت (40) تدريسي وتدريسية تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي من كليتي الهندسة والاداب كما موضح في جدول (13)

ت	الكلية	التخصص	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	الهندسة	علمي	5	5	5	5	20
2	الاداب	انساني	5	5	5	5	20
	المجموع		10	10	10	10	40

وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الإنتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.85) ، إذ يشير (عيسوي) الى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيد للثبات (عيسوي ، 1985 : 58).

الخطأ المعياري للقياس :

أن الخطأ المعياري للقياس هو الفرق بين الدرجة الحقيقية وتقديرها ويساعد الخطأ المعياري للقياس في معرفة قوة التنبؤ فكلما كانت قيمة الخطأ عالية فأن ذلك يدل على أن هناك فرقا بين الدرجة الحقيقة والدرجة التي حصلنا عليها بتطبيق المقياس وكلما أنخفض هذا الفرق وأقترب من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين الدرجة المستحصلة على المقياس والدرجة الحقيقة قليل جداً ويعد الخطأ المعياري جانبا مهما من جوانب ثبات المقياس (kerlinger,1974 :440) .

كما تعتبر (Anastasi ,1979) كل من الخطأ المعياري ومعامل الثبات طرقا بديلة في التعبير عن ثبات المقياس .في ضوء ما تقدم تم استخراج الخطأ المعياري للقياس كما موضح في جدول (14)

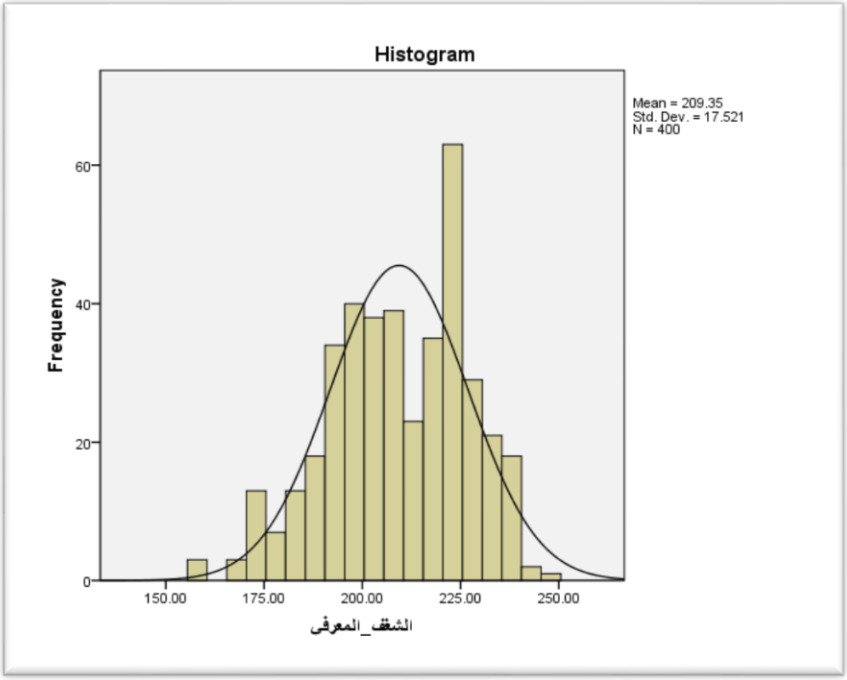
المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الشغف المعرفي	0.86	11.51	4.2587	0.85	13.52	5.2362

المؤشرات الإحصائية لمقياس الشغف المعرفي

بعد أن تم التثبت من صدق وثبات المقياس، فان المقياس بصيغته النهائية يتكون من (54) فقرة وكما مبين في ملحق (5) . وقامت الباحثة باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية ، وكما موضحة في جدول (15).

جدول (15) قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس الشغف المعرفي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	209،347
الوسيط	210
المنوال	228
الانحراف المعياريّ	17،521
الالتواء	-0،399
التفرطح	0.355
أقل درجة	158
أعلى درجة	246
المدى	88



يظهر من الجدول (15) والشكل (1) أن قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وأن الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي ممايجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق أهداف البحث واستخراج النتائج.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (54) فقرة وقد وضع أمام كل فقرة خمس بدائل وهي (تنطبق عليَ تماماً، تنطبق عليَ غالباً، تنطبق عليَ احياناً ، تنطبق عليَ نادراً ، لا تنطبق عليَ ابداً) يعطى لها عند التصحيح (1،2،3،4،5) على الترتيب، ولاتوجد فقرات سلبية .وبعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (1-5) درجات وهي خمس درجات للبديل (تنطبق عليَ تماماً)، اربع درجات للبديل (تنطبق عليَ غالباً)، ثلاث درجات للبديل (تنطبق عليَ احياناً) ،درجتان للبديل (تنطبق عليَ نادراً) ، درجة واحدة للبديل (لا تنطبق عليَ ابداً). ولاجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس واقصى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (270) وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (54) وبمتوسط فرضي (162) درجة .

ثانياً : مقياس السعادة النفسية:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة، وجدت مقياس اكسفورد للسعادة النفسية (Psychological Happiness) مناسباً للبحث الحالي وهو من إعداد (Argyle & Hills,2002) وقد عَرف (Argyle & Hills,2002) السعادة النفسية (Psychological Happiness) بأنها (انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة وبوصفها انعكاس لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وتتكون السعادة النفسية من ستة أبعاد الرضا عن الحياة ، الثقة بالنفس ، الشعور بالبهجة ،احترام الذات ، العقلية الايجابية، الاهتمام الاجتماعي .(Argyle & Hills,2002)

صدق الترجمة : Translation Validity : لغرض تهيئة (تعريب) مقياس السعادة النفسية واستعماله لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بعدد من الخطوات هي :

1.تم عرض المقياس بنسخته الاجنبية على استاذ متخصص باللغة الانكليزية لغرض ترجمته الى اللغة العربية ملحق (3).

2. عرض النسخة المترجمة إلى اللغة الانكليزية على استاذ اخر متخصص باللغة الانكليزية لإعادة ترجمته الى اللغة العربية .

3. عرضت النسختان المترجمة إلى اللغة العربية والتي اعيد ترجمتها إلى اللغة الانكليزية على استاذ اخر مختص اللغة الانجليزية للتأكد من تطابق ترجمة النسختين .

4. عرض النسخة المترجمة إلى اللغة العربية إلى أحد الاساتيذ المتخصصين بعلم النفس الذي يجيد اللغة الانكليزية للتاكد من سلامة المفاهيم وانسجامها مع المفاهيم في حقل الاختصاص وأكد انسجامها وسلامتها. ملحق (3)

5 . عرضت النسخة المترجمة بعد التأكد من سلامتها وانسجامها مع المفاهيم النفسية على أحد المختصين باللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية. ملحق (3)

صلاحية فقرات المقياس:

و للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (29) فقرة ملحق (7) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و البالغ عددهم

30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم استخدام مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة أكبر أو تساوي(3.84)وهي القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، و نتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع الفقرات إذ عدت صالحة، وتم استبدال بدائل الاجابة من قبل المحكمين من بدائل في تدرج سداسي كما في المقياس بصيغته الاولية ملحق (7) إلى بدائل في تدرج خماسي كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق (8).

الجدول (16) نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياس

ت	الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1	-25-24-23-22-20-18-16-12-10-9-3 -28	30	0	30	3.84	0.05
2	15-14-7-6-5-4-1	27	3	19.2	3.84	0.05
3	29-19-13-11-8-2_27-26-21-17	24	6	10.8	3.84	0.05

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس :

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من أجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على عينة وضوح التعليمات والفقرات،. وبعد إجراء التجربة اتضح أن فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، وهذه ذات العينة التي طبق عليها مقياس الشغف المعرفي أما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تراوح(10–14) دقيقة وبمتوسط زمني قدره 11 دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس السعادة النفسية:

1– القوة التمييزية للفقرات :

بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (400) تدريسي وتدريسية وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى

درجة كلية إلى أقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) تدريسي وتدريسية في المجموعة العليا، و (108) تدريسي وتدريسية. واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، إذ أن القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) (علام ،2010: 615) . وجدول (17) يوضح ذلك ..

جدول (17) القوة التميزية لفقرات مقياس السعادة النفسية بطريقة العينتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.6389	.76682	3.5833	.84417	2.506	دالة
2	4.6481	.64583	4.1204	1.11672	4.252	دالة
3	4.2315	.79256	4.0000	.90688	1.997	دالة
4	4.5278	.64791	3.5833	1.39508	6.381	دالة
5	4.7222	.44999	4.0370	1.12678	5.869	دالة
6	3.7963	1.08308	3.0370	1.38703	4.484	دالة
7	4.6759	.70815	4.0370	1.31082	4.456	دالة
8	4.6111	.60886	4.0185	1.04998	5.074	دالة
9	3.3426	1.18528	2.7130	1.20785	3.867	دالة
10	3.8611	.97116	2.9167	1.40842	5.737	دالة
11	4.2778	.75916	3.4815	1.15590	5.984	دالة

12	4.5370	.64744	3.9352	1.06141	5.031	دالة
13	4.6296	.48516	4.3148	.95358	3.058	دالة
14	3.7315	1.04664	2.8889	1.33489	5.162	دالة
15	4.2500	.90817	3.8056	1.23393	3.015	دالة
16	4.7037	.45875	3.9074	1.14824	6.693	دالة
17	4.8333	.37442	3.9815	1.10209	7.606	دالة
18	4.7407	.44027	4.0093	1.24176	5.770	دالة
19	4.1574	.72553	2.7222	1.25923	10.263	دالة
20	3.6481	.96009	2.5741	1.38890	6.611	دالة
21	3.0278	1.26386	2.3981	1.49103	3.348	دالة
22	4.2870	.84335	3.5370	1.21075	5.282	دالة
23	4.6111	.54401	3.8426	1.22407	5.962	دالة
24	3.5741	1.40894	2.3148	1.27263	6.893	دالة
25	4.3981	.89589	3.7037	1.13779	4.983	دالة
26	4.2870	.77400	3.6852	1.18122	4.429	دالة
27	2.6389	1.13119	2.2222	1.28495	2.529	دالة
28	2.9167	1.10331	2.2500	1.37484	3.930	دالة
29	3.1204	1.43857	2.3611	1.38387	3.953	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية لذا يبقى عدد فقرات المقياس 29 فقرة.

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية ، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة ، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (400) استاذ ، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً ، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.098) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.671	17	0.797
2	0.685	18	0.679
3	0.684	19	0.651
4	0.855	20	0.687
5	0.489	21	0.676
6	0.704	22	0.613
7	0.798	23	0.709
8	0.755	24	0.605
9	0.735	25	0.689
10	0.835	26	0.621
11	0.746	27	0.588
12	0.735	28	0.524
13	0.777	29	0.567
14	0.810		
15	0.619		
16	0.732		

- **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال**

إن إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية هو معرفة فيما إذا كانت الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسهَ الدرجة الكلية للمقياس (Hopkins & Stanely,1972 :111)، ويعد استعمال طريقة الاتساق الداخلي أو ما يسمى علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للتحقق من اتساق المقاييس النفسية، لان في ذلك إشارة إلى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة وان كل فقرة

من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (Allen & Yen,1979, 83-125:) وتعد هذه الطريقة نوع من أنواع صدق البناء (Construct Validity)، إذ يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً على صدق بناء الفقرة وما يسمى بالصدق ألتقاربي (Convergent Validity)، وأن استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيفا بالدرجة الكلية يؤدي إلى زيادة صدق المقياس. ويمكن اعتماد الدرجة الكلية للمقياس كمحك داخلي، إذ أن في حال عدم توافر محك خارجي يكون المحك الافضل هو الدرجة الكلية للمقياس (Messick,1987:63-65).

جدول (19) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه

الرضا عن الحياة		الثقة بالنفس		الشعور بالبهجة		احترام الذات		العقلية الإيجابية		الاهتمام الاجتماعي	
1	.374**	9	.335**	12	.732**	16	.288**	20	.854**	26	.570**
2	.465**	10	.241**	13	.518**	17	.343**	21	.747**	27	.608**
3	.555**	11	.467**	14	.600**	18	.552**	22	.300**	28	.604**
4	.465**			15	.452**	19	.516**	23	.604**	29	.593**
5	.387**							24	.593**		
6	.558**							25	.475**		
7	.767**										
8	.600**										

يظهر من (19) أن جميع قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال ذات دلالة احصائية إذ تراوحت قيمتها بين أعلى قيمة (.854**) وأقل قيمة (.241**) وهي جميعها أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (398).

مصفوفة ارتباطات المجالات

لتحقيق ذلك فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها(400) تدريسي وتدريسية ، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على إن المجالات تقيس متغير السعادة النفسية ، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0.098) عند

مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (398) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول(20) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس السعادة النفسية

المجالات	الدرجة الكلية	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس
الدرجة الكلية	1	0,743	0,805	0,830	0,687	0,749	0,770
المجال الاول		1	0,567	0,679	0,311	0,347	0,602
المجال الثاني			1	0,753	0,401	0,479	0,520
المجال الثالث				1	0,366	0,449	0,602
المجال الرابع					1	0,609	0,357
المجال الخامس						1	0,486
المجال السادس							1

مؤشرات صدق وثبات المقياس

- الصدق : Validity

أ – الصدق الظاهري Face Validity

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات اختباره أو مقياسه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار أو المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم. (الكبيسي، 2010 :265)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس السعادة النفسية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس. والأخذ بآرائهم حول صلاحية الفقرات ملحق(2)، والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضع لأجله.

ب - صدق البناء Construct Validty

وتعرف أنستازي صدق البناء هو مدى القول بأن الأختبار يقيس بناءآ نظرياً محدداً أو سمة معينة ، ويستعمل لتحليل درجات المقياس إستناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ويعد أكثر أنواع الصدق صلة بالنظرية (أنستازي وأورابنا ،2015: 165).

وقد أشارت أنستازي Anastasi,1979 إلى إن صدق البناء يتطلب تراكماً تدريجياً للمعلومات من مصادر متعددة ، وأنه قد وجه الانتباه إلى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار وإلى الحاجة إلى صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi , 1978 , 217) كما تحدد إنستازي و أورابنا أربعة أساليب رئيسية للتحقق من مؤشرات صدق البناء ،وهي :

(1) التغييرات النمائية Development Changes ، التي تتضمن صياغة فرضيات عن وجود فروق في الخاصية المقاسة لدى مراحل نمائية مختلفة .

(2) الأرتباطاتCorrelations مع مقاييس وأختبارات أخرى .

(3) الأتساق الداخلي Internal Consistency

(4) التحليل العاملي Factor Analysis (إنستازي وأورابنا ، 2015: 166-167).

وقد اعتمدت الباحثة في استخراج صدق البناء لمقياس السعادة النفسية على الأتساق الداخلي Internal Consistency وقد تم التحقق من صحة هذا المؤشر في أجراء سابق ، من خلال تحليل فقرات المقياس إحصائيا وحساب معاملات تمييزها ومعاملات أرتباطها مع الدرجة الكلية ،وكذلك معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال والمجال بالمجالات والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: يعني الثبات الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Barron ,1981: 418) كما يقصد به الحصول على النتائج نفسها مرة أخرى (فرج، 1980 :349) والمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه (Kerlinge,1974 ,452).

وهناك طرائق عدة لاستخراج مؤشرات ثبات المقياس، وقد عمد البحث الحالي إلى حساب مؤشرات ثبات مقياس السعادة النفسية بالطرائق الاتية :

معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تستند هذه الطريقة إلى أن اتساق استجابات الأفراد عبر مفردات المقياس والتي يمكن الاعتماد عليها في تقدير معامل الثبات، لذا استخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) ، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,88) .

طريقة إعادة الاختبار: وقد قامت الباحثة بإستخراج الثبات بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي بلغت (40) تدريسي وتدريسية تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي من كليتي الهندسة والاداب كما موضح في جدول (21)

ت	الكلية	التخصص	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	الهندسة	علمي	5	5	5	5	20
2	الاداب	انساني	5	5	5	5	20
	المجموع		10	10	10	10	40

وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الإنتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.85) ، إذ يشير (عيسوي) إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيد للثبات (عيسوي ، 1985 : 58).

الخطأ المعياري للقياس :

أن الخطأ المعياري للقياس هو الفرق بين الدرجة الحقيقية وتقديرها ويساعد الخطأ المعياري للقياس في معرفة قوة التنبؤ فكلما كانت قيمة الخطأ عالية فأن ذلك يدل على أن هناك فرقا بين الدرجة الحقيقية والدرجة التي حصلنا عليها بتطبيق المقياس وكلما أنخفض هذا الفرق وأقترب

من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين الدرجة المستحصلة على المقياس والدرجة الحقيقة قليل جداً ويعد الخطأ المعياري جانبا مهما من جوانب ثبات المقياس (kerlinger,1974, 440) .

كما تعتبر (Anastasi ,1979) كل من الخطأ المعياري ومعامل الثبات طرقا بديلة في التعبير عن ثبات المقياس .

في ضوء ما تقدم تم استخراج الخطأ المعياري للقياس كما موضح في جدول (22)

المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
السعادة النفسية	0.88	9.33	3.232	0.85	9.50	3.679

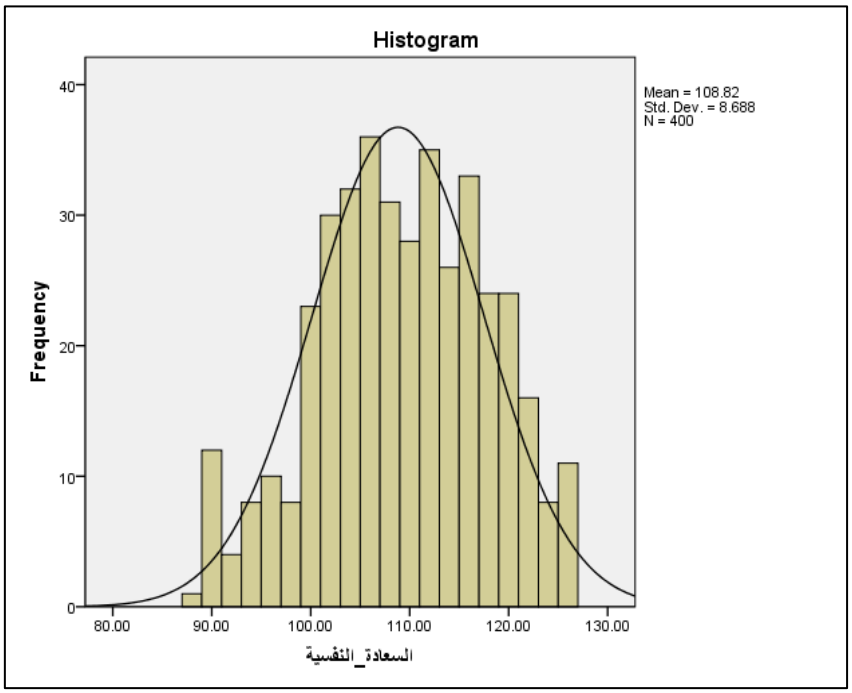
المؤشرات الإحصائية لمقياس السعادة النفسية :

قامت الباحثة باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (23).

جدول (23) قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس السعادة النفسية

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	108,822
الوسيط	110
المنوال	111
الانحراف المعياريّ	8,687
التباين	75,475

الالتواء	-0,182
التفرطح	0,491
أقل درجة	88
أعلى درجة	126
المدى	38



يظهر من الجدول (23) والشكل (2) أن قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وأن الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي ممايجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق أهداف البحث.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (29) فقرة وكانت أمام كل فقرة خمس بدائل وهي (تنطبق عليَ تماماً، تنطبق عليَ غالباً، تنطبق عليَ احياناً ، تنطبق عليَ نادراً ، لا تنطبق عليَ ابداً) يعطى لها عند التصحيح (1،2،3،4،5) على التوالي ، وبالعكس في حال الفقرات السلبية (1، 5، 6، 10، 13، 14، 16، 19، 23، 24 ، 27، 28، 29) يعطى لها عند التصحيح (1، 2، 3، 4، 5). وبعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (1-5) درجات وهي خمس درجات للبديل (تنطبق عليَ تماماً)، أربع درجات للبديل (تنطبق عليَ غالباً)، ثلاث درجات للبديل (تنطبق عليَ احياناً) ،درجتان للبديل (تنطبق عليَ نادراً) ، درجة واحدة للبديل (لا تنطبق عليَ ابداً). ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (145) وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (29) وبمتوسط فرضي (87) درجة .

ثالثا : مقياس التحكم الاكاديمي المتصور:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة لم تجد مقياساً مناسباً لقياس التحكم الاكاديمي المتصور لذا قامت ببناء المقياس اعتماداً على خطوات بناء المقاييس وهي على النحو الآتي: **تحديد المفهوم** :قامت الباحثة ببناء مقياس التحكم الاكاديمي المتصور وفق نظرية بيري وأخرون (Perry et al,2001) وقد عرفه (Perry et al,2001) بأنه إيمان الشخص بقدرته المتصورة بالتأثير على نجاح أو فشل نتائج الانجاز الاكاديمي والتنبؤ بها والتأثير على بيئتهم التعليمية الاكاديمية ، ويصف الاسناد الداخلي الشخصي لنتائج الانجاز وهو تصرف نفسي مستقر نسبياً مع صفات الحالة ، ويعد مؤشراً مهماً للنجاح الأكاديمي . وللتحكم الاكاديمي المتصور مجالان هما : (التحكم الاكاديمي المتصور الأساسي (الأولي) . التحكم الأكاديمي المتصور التفسيري (الثانوي) .

صياغة فقرات المقياس : بعد وضع التعريف النظري للمتغير، صاغت الباحثة فقرات المقياس على ضوء التعريف النظري وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس . وتكون المقياس ككل بصورته الاولية من (50) فقرة.

بدائل الاجابة Response Alternative : أعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Likert) في تحديد بدائل الاجابة و التي تُعد من الطرق العلمية المهمة لما تتمتع به هذه الطريقة من مزايا ومحاسن كما هو مبين في الأتي :

1. سهلة التصحيح .
2. توفر مقياس أكثر تجانساً .
3. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد
4. تتسم بالمرونة (Hopkins , 1998 : 170) .

تعليمات المقياس Scale Instructions:

تُعد تعليمات المقياس بمثابة المرشد الذي يوضح كيفية الاجابة على الفقرات لذا حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس واضحة حيثُ طلب من المستجيب أن تكون الاجابة بكل صدق و موضوعية و أن لا تترك أي فقرة دون أجابة و أن الاجابات سرية و لاغراض البحث العلمي فقط و لا حاجة لذكر الاسم مع تقديم مثال يوضح كيفية الاجابة .

صلاحية فقرات المقياس:

للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (50) فقرة ملحق (9) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية البالغ عددهم (30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم استخدام مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة أكبر أو تساوي(3.84)وهي القيمة

الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، و نتيجة لهذا الإجراء عدت الفقرات صالحة بعد أن تم حذف بعض الفقرات ، وتم استبدال بدائل الاجابة كما في المقياس بصيغته الأولية ملحق (9) إلى بدائل في تدرج خماسي كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق (10) .

الجدول (24) نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياس

ت	الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1	-20-18-16-10-9-15-14-7-6-5-4-1-3 49 - 33-32-31-28-25-24-23-22	30	0	30	3.84	0.05
2	48-47-46-45-44-43-42-41-40-39-30	27	3	19.2	3.84	0.05
3	-35-34-29-19-13-8-2_27-26-21-17 50 -38-37-36	24	6	10.8	3.84	0.05
4	12،11	20	10	3.33	3.84	غير دالة

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس:

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من أجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على العينة وهي ذاتها العينة التي طبق عليها المقياسين السابقين وبعد إجراء التجربة اتضح أن فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، أما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تراوح 12–15) دقيقة بمتوسط زمني قدره 13 دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التحكم الاكاديمي المتصور:

1- القوة التمييزية للفقرات .

بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (400) تدريسي وتدريسية وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) تدريسي وتدريسية في المجموعة العليا تراوحت درجاتهم من (198–221)، و (108) تدريسي وتدريسية تراوحت درجاتهم من

(128-176). واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، إذ أن القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) (علام، 2010: 615) . وفي ضوء هذا الإجراء جدول (25) يوضح ذلك ..

جدول (25) القوة التميزية لفقرات مقياس التحكم الاكاديمي المتصور

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.8056	.39762	4.5229	.84543	3.146	دالة
2	4.8148	.39026	3.9908	1.22848	6.646	دالة
3	4.4630	.60258	3.8991	.91231	5.367	دالة
4	4.6204	.54202	3.5138	1.38520	7.736	دالة
5	4.8056	.39762	3.9725	1.11769	7.302	دالة
6	4.0185	.96656	2.8716	1.34784	7.198	دالة
7	4.5833	.90817	4.0550	1.23854	3.580	دالة
8	4.6389	.60308	3.9083	1.00500	6.486	دالة
9	3.4537	1.29257	2.7431	1.18949	4.214	دالة
10	3.9722	.99961	2.8257	1.35294	7.095	دالة
11	4.3056	.86962	3.5596	1.10077	5.536	دالة
12	4.5370	.72892	3.9358	1.09945	4.743	دالة

13	4.6389	.48256	4.3028	.97662	3.210	دالة
14	3.7870	1.09417	2.9083	1.32316	5.329	دالة
15	4.2407	1.22184	3.6789	1.26843	3.323	دالة
16	4.7685	.46577	3.6972	1.24354	8.388	دالة
17	4.8426	.36588	3.8807	1.25259	7.663	دالة
18	4.7685	.44525	3.8532	1.35281	6.682	دالة
19	4.1204	.85070	2.7339	1.26668	9.456	دالة
20	3.8241	1.02153	2.4954	1.30259	8.356	دالة
21	3.3333	1.34651	2.3119	1.44464	5.386	دالة
22	4.3426	.87715	3.4220	1.27870	6.179	دالة
23	4.6759	.48968	3.6606	1.35551	7.325	دالة
24	3.7685	1.31566	2.2661	1.33085	8.363	دالة
25	4.5370	.68938	3.4862	1.20658	7.867	دالة
26	4.3981	.65481	3.5229	1.22169	6.569	دالة
27	3.0556	1.37965	2.1193	1.25996	5.221	دالة
28	3.2685	1.32979	2.1468	1.33212	6.208	دالة
29	3.4167	1.43472	2.2294	1.32381	6.336	دالة
30	4.2870	.76183	3.6697	1.19455	4.534	دالة
31	4.7315	.44525	4.1651	.77596	6.586	دالة
32	4.2685	.78068	2.2936	1.30741	13.494	دالة
33	4.4259	.77585	2.8073	1.24333	11.492	دالة

34	4.4444	1.01699	2.7431	1.54203	9.585	دالة
35	4.2522	.96149	3.9769	.99446	2.143	دالة
36	4.8333	.37442	4.5046	.80074	3.868	دالة
37	4.8519	.35690	3.9358	1.30011	7.063	دالة
38	4.4722	.61838	3.7890	.80592	7.002	دالة
39	4.6019	.59499	3.4771	1.30239	8.170	دالة
40	4.7870	.41131	3.9266	1.03375	8.042	دالة
41	4.0648	.90969	3.0826	1.32727	6.353	دالة
42	4.5926	.89690	3.9083	1.17490	4.820	دالة
43	4.6852	.50508	3.8257	1.00778	7.931	دالة
44	3.4630	1.27833	2.8807	1.18419	3.481	دالة
45	3.9537	1.02660	2.8073	1.41079	6.839	دالة
46	4.2870	.77400	3.4404	1.04022	6.797	دالة
47	4.6667	.47360	3.6055	1.13870	8.948	دالة
48	4.6852	.46661	4.1009	1.05361	5.273	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات كانت ذات دلالة احصائية لذا يبقى عدد فقرات المقياس 48 فقرة.

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية ، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة ، علماً أن عينة الاتساق الداخلي تتكون من (400) تدريسي وتدريسية ، واتضح أن جميع معاملات

الارتباط دالة احصائياً ، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0،098) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) والجدول (26) يبين ذلك.

جدول (26) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.138**	14	.211**	27	.276**	40	.291**
2	.355**	15	.266**	28	.274**	41	.227**
3	.283**	16	.452**	29	.303**	42	.399**
4	.477**	17	.501**	30	.231**	43	.171**
5	.370**	18	.414**	31	.558**	44	.383**
6	.324**	19	.397**	32	.516**	45	.360**
7	.167**	20	.354**	33	.450**	46	.380**
8	.344**	21	.230**	34	.115*	47	.281**
9	.208**	22	.430**	35	.153**	48	.331**
10	.348**	23	.434**	36	.408**		
11	.285**	24	.318**	37	.349**		
12	.270**	25	.493**	38	.537**		
13	.200**	26	.389**	39	.412**		

- **علاقة درجة الفقرة بالمجال :**

قامت الباحثة باستخراج علاقة الفقرة بالمجال من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (27)

جدول (27) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه

التحكم الاكاديمي المتصور الاساسي (الاولي)		التحكم الاكاديمي المتصور الثانوي (التفسيري)	
1	.463**	23	.262**
2	.473**	24	.631**
3	.379**	25	.332**
4	.626**	26	.352**
5	.661**	27	.295**
6	.249**	28	.227**
7	.461**	29	.325**
8	.638**	30	.335**
9	.255**	31	.242**
10	.449**	32	.525**
11	.548**	33	.222**
12	.577**	34	.251**
13	.583**	35	.351**
14	.246**	36	.448**
15	.542**	37	.125**
16	.653**	38	.163**
17	.736**	39	.364**
18	.669**	40	.380**
19	.464**	41	.688**
20	.254**	42	.190**
21	.229**	43	.388**
22	.538**	44	.511**
		45	.515**
		46	.408**
		47	.710**
		48	.375**

يظهر من الجدول(27) أن جميع قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال ذات دلالة احصائية إذ تراوحت قيمتها بين أعلى قيمة (.736**) وأقل قيمة (.125**) وهي جميعها أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (398).

مصفوفة ارتباطات المجالات:

لتحقيق ذلك فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها(400) تدريسي وتدريسية ، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على إن المجالات تقيس متغير التحكم الاكاديمي المتصور ، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (398) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (28) يوضح ذلك.

جدول(28) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

المجالات	الدرجة الكلية	المجال الاول	المجال الثاني
الدرجة الكلية	**1**	0,558	0,667
المجال الاول		**1**	0,475
المجال الثاني			**1**

التحليل العاملي Factor Anaslysis :

أن التحليل العاملي يسعى إلى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات غير المشاهدة (أو الكامن) التي تمثل تمثيلا كافيا العلاقات البينية بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة (أو المشاهدة أو الملاحظة او الظاهرة، بحيث أن كل متغير كامن يمثل القاسم المشترك من المعلومات التي تشترك فيها جملة من المتغيرات الملاحظة او المقاسة (تيغزه، 2012: 17)

وهناك أساليب متعددة لإجراء التحليل ومنها أسلوب المكونات الرئيسة، أسلوب المحاور الرئيسة، أسلوب الارجحية القصوى، أسلوب ألفا وأسلوب تحليل صور المتغيرات، وبعد استخلاص العوامل بإحدى الطرق (علام،2003: 725-726) تأتي مهمة الباحث في تحديد

عدد العوامل القابلة للتفسير، علماً أن هناك خمسة وعشرين محكاً يمكن استخدامها لهذا الغرض مثل محك كومب (Comb) وكايزر أو المعيار المزدوج أو معيار جيلفورد وغيرها (تيغزه، 2012: 17). ولتحقيق هذا المؤشر لاختبار مدى التطابق بين الأبنية النظرية (الافتراضات) للاختبارات ومعرفة مدى تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام أو العوامل المتعددة أستعملت الباحثة طريقة المجالات الأساسية ،على عينة التحليل البالغ عددها (400) استاذ (ذكوراً وأناثاً) ، وقد مثلت فقرات مقياس التحكم الاكاديمي المتصور التي أستعملت في عينة التحليل العاملي ،وتم حساب معاملات أرتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وتكونت مصفوفة الأرتباط Correlation Matrix التي اجرى عليها التحليل العاملي ، وقد كانت الفقرات التي دخلت التحليل العاملي (48) فقرة بعد إجراءات التمييز والاتساق الداخلي ،وكانت نتيجة التحليل العاملي متجانسة ومتسقة مع النظرية وهي وجود عاملين للمقياس ،كما أصبح مجموع فقرات المقياس (48)،وبلغ الجذر الكامن Total للعامل الأول (10,083) الذي يفسر (45,83) من التباين الكلي الذي تشبعت به اول 22 فقرة . وبلغ الجذر الكامن Total للعامل الثاني (10,575) الذي يفسر (40,67) من التباين الكلي الذي تشبعت به الفقرات ذوات الارقام من 23 الى 48 .وكما موضح في الجدول ادناه:

جدول (29)الجذر الكامن للعامل العام والتباين المفسر لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

ت	المجالات	عدد الفقرات	الجذر الكامن	التباين المفسر
1	التحكم الاكاديمي المتصور الاولي	22	10,083	45,83
2	التحكم الاكاديمي المتصور الثانوي	26	10,575	40,67

بعدها استعملت الباحثة طريقة فاريماكس للتدوير Varimax Rotation Method للتعرف على تشبع Loading الفقرات في هذه العوامل ،واستناداً الى معيار ثرستون Therston الذي يؤكد أهمية أن تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالته العلمية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى (ابو النيل ،1986: 33).والجدول (30) يوضح نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات قبل التدوير بالعاملين.

رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الاول	رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الثاني
1	0.925	23	0.555
2	0.891	24	0.671
3	0.863	25	0.669
4	0.643	26	0.359
5	0.653	27	0.468
6	0.553	28	0.562
7	0.363	29	0.627
8	0.554	30	0.588
9	0.754	31	0.624
10	0.408	32	0.614
11	0.667	33	0.588
12	0.754	34	0.676
13	0.504	35	0.584
14	0.654	36	0.468
15	0.606	37	0.663
16	0.751	38	0.643
17	0.651	39	0.653
18	0.661	40	0.598
19	0.621	41	0.791

رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الاول	رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الثاني
20	0.744	**42**	0.711
21	0.591	**43**	0.731
22	0.771	**44**	0.721
		45	0.651
		46	0.559
		47	0.788
		48	0.811

اما فيما يتعلق بتشبع الفقرات بالعاملين بعد التدوير كما في الجدول (31) ادناه:

جدول(31)

رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الاول	رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الثاني
1	**0.998**	**23**	0.785
2	**0.992**	**24**	0.890
3	**0.997**	**25**	**0.872**
4	**0.885**	**26**	**0.652**
5	**0.873**	**27**	**0.609**
6	**0.756**	**28**	**0.784**
7	**0.567**	**29**	**0.881**

رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الاول	رقم الفقرة	قيمة التشبع بالمجال الثاني
8	0.789	30	0.759
9	0.987	31	0.824
10	0.678	32	0.890
11	0.837	33	0.795
12	0.976	34	0.893
13	0.791	35	0.770
14	0.836	36	0.678
15	0.875	37	0.823
16	0.996	38	0.898
17	0.825	39	0.805
18	0.847	40	0.781
19	0.877	41	0.982
20	0.981	42	0.899
21	0.784	43	0.990
22	0.771	44	0.948
		45	0.867
		46	0.777
		47	0.847
		48	0.998

مؤشرات صدق وثبات المقياس

- **الصدق : Validity**

أ – **الصدق الظاهري Face Validity:** تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بآرائهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

ب – **صدق البناء Construct Validty** : وقد اعتمدت الباحثة في استخراج صدق البناء لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور على أسلوبين: •التمييز بين المجموعتين الطرفيتين:

•الاتساق الداخلي Internal Consistency وقد تم التحقق من صحة هذا المؤشر في إجراء سابق ، من خلال تحليل فقرات المقياس إحصائيا ومعاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية ومع المجال وبين المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس .

- التحليل العاملي:

ثبات المقياس:

يعني الثبات الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Barron, 1981: 418) كما يقصد به الحصول على النتائج نفسها مرة أخرى (فرج، 1980 :349) والمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه. (Kerlinge1974, :452). وهناك طرائق عدة لاستخراج مؤشرات ثبات المقياس، وقد عمد البحث الحالي الى حساب مؤشرات ثبات مقياس التحكم بالطرائق الاتية :

معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تستند هذه الطريقة إلى أن اتساق استجابات الأفراد عبر مفردات المقياس والتي يمكن الاعتماد عليها في تقدير معامل الثبات لذا أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) ، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,85) .

طريقة إعادة الاختبار :

وقد قامت الباحثة بإستخراج الثبات بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي بلغت (40) تدريسي وتدريسية تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب من كليتي الهندسة والاداب كما موضح في جدول (32)

ت	الكلية	التخصص	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	الهندسة	علمي	5	5	5	5	20
2	الاداب	انساني	5	5	5	5	20
	المجموع		10	10	10	10	40

وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الإنتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.84) ، إذ يشير (عيسوي) الى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيد للثبات (عيسوي ، 1985 : 58).

الخطأ المعياري للقياس :

أن الخطأ المعياري للقياس هو الفرق بين الدرجة الحقيقية وتقديرها ويساعد الخطأ المعياري للقياس في معرفة قوة التنبؤ فكلما كانت قيمة الخطأ عالية فأن ذلك يدل على أن هناك فرقا بين الدرجة الحقيقة والدرجة التي حصلنا عليها بتطبيق المقياس وكلما أنخفض هذا الفرق وأقرب من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين الدرجة المستحصلة على المقياس والدرجة الحقيقة قليل جداً ويعد الخطأ المعياري جانبا مهما من جوانب ثبات المقياس (kerlinger,1974 :440) .

كما تعتبر (Anastasi ,1979) كل من الخطأ المعياري ومعامل الثبات طرقا بديلة في التعبير عن ثبات المقياس . في ضوء ما تقدم تم استخراج الخطا المعياري للمقياس كما موضح في جدول (33)

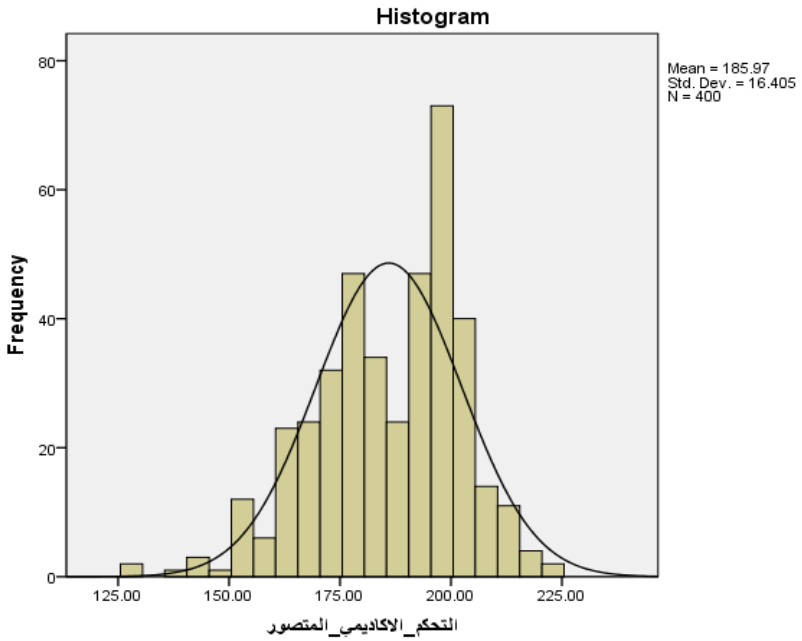
المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التحكم الاكاديمي المتصور	0.85	8.51	3.295	0.84	8.84	3.536

المؤشرات الإحصائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور :

قامت الباحثة باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (34).

جدول (34) قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	185,97
الوسيط	188
المنوال	198
الانحراف المعياريّ	16,405
التباين	269,137
الالتواء	-0,510
التفرطح	0,047
أقل درجة	128
أعلى درجة	221
المدى	93



يظهر من الجدول (34) والشكل (3) أن قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وأن الالتواء والتفرطح يزيد عن الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي ممايجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق أهداف البحث.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (48) فقرة وضعت الباحثة أمام كل فقرة خمس بدائل وهي (تنطبق عليَ تماماً، تنطبق عليَ غالباً، تنطبق عليَ احياناً ، تنطبق عليَ نادراً ، لا تنطبق عليَ ابداً) يعطى لها عند التصحيح (1،2،3،4،5) على التوالي ، وبالعكس في حال الفقرات السلبية (2، 4 ، 6، 7، 13) يعطى لها عند التصحيح (1، 2، 3، 4، 5). وبعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (1-5) درجات وهي خمس درجات للبديل (تنطبق عليَ تماماً)، أربع درجات للبديل (تنطبق عليَ غالباً)، ثلاث درجات للبديل (تنطبق عليَ احياناً) ،درجتان للبديل (تنطبق عليَ نادراً) ، درجة واحدة للبديل (لا تنطبق عليَ ابداً). ولاجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (240) وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (48) وبمتوسط فرضي (144) درجة .

رابعاً. التطبيق النهائي:

بعد أن تاكدت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة لغرض الاجابة عن أهداف البحث قامت بتطبيق المقاييس معاً على عينة البحث التطبيقية الرئيسة التي تكونت من (400) تدريسي وتدريسية من جامعة بابل للعام الدراسي (2021-2022).

خامساً. الوسائل الإحصائية :

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث وكما يأتي :

- مربع كأي لحسن المطابقة للتأكد من صلاحية الفقرات لجميع المقاييس الثلاث
- الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لحساب القوة التميزية لفقرات المقاييس
- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لحساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية وكذلك درجة الفقرة مع المجال والمجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس ولجميع مقاييس البحث كما استخدم للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .
- معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي، استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي للمقاييس الثلاث.
- الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرات لدى العينة.
- الاختبار الزائي لمعرفة الفروق في العلاقة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والشهادة.
- تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على نسبة اسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية في التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

اولاً. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

ثانياً. الاستنتاجات

ثالثاً. التوصيات

رابعاً. المقترحات

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

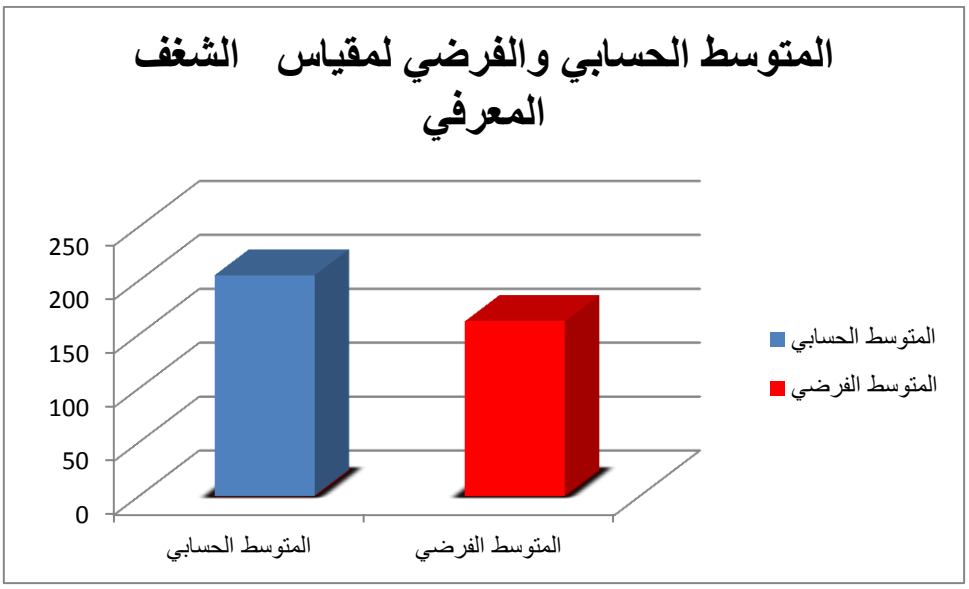
يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بناء على الاهداف التي تم تحديدها وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بحسب الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع الذي تمت دراسته في البحث الحالي ، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

الهدف الاول : التعرف الى الشغف المعرفي لدى تدريسي الجامعة...

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الشغف المعرفي المتكون من (54) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) تدريسي وتدريسية. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (204,630) درجة وبانحراف معياري قدره (24,817) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (162) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (34,355) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم الشغف المعرفي بمستوى عالي والجدول (35) والشكل (4) يوضحان ذلك.

جدول (35) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الشغف المعرفي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الشغف المعرفي	400	204,630	24,817	162	34,355	1,96	دالة



الشكل (4) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الشغف المعرفي

يشير الجدول (35) والشكل (4) الى أن عينة البحث يمتلكون درجة اعلى من المتوسط الفرضي لمقياس الشغف المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات ودراسات البحث الحالي ويعزى ذلك إلى أن عينة البحث الحالي وهم تدريسي الجامعة سواء كانوا ذكورا أم أناثاً ومن التخصصات العلمية والإنسانية يمتلكون شغفاً معرفياً ولديهم خبرات واسعة ولديهم انفتاح واسع على المعلومات والمعارف ويمتلكون مهارات عقلية عليا وتدفقاً معرفياً نحو الأنشطة المعرفية وخصوصاً كونهم يمثلون شريحة اجتماعية مهمة في المجتمع ومن سماتهم بأن يكونوا شغوفين بالمعرفة بشكل دائم ومستمر مما يعود عليهم بالفائدة للمصلحة الذاتية والتطوير الشخصي لأدائهم في الجامعة وذلك لأن الأفراد الشغوفين بالمعرفة يبذلون فيه طاقة كبيرة ويستغرقون أوقات طويلة من أجل الوصول إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها وذلك من خلال النشاطات التي يتعاملون معها وينجذبون إليها بشغف (Vallerand,2015 :64). ونتيجة لهذه الآثار الإيجابية فإن تمتع عينة البحث الحالي بالشغف المعرفي وفقاً لنظرية الشغف المعرفي لـ (Vallerand et al.,2003) بأنه يدفع تدريسي الجامعة بشكل مستمر نحو المثابرة والعزيمة ويمكنهم من مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية والمهنية مما يولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة نحو الإبداع والتمييز مما يجعلهم يتمرسون في هذا النشاط المعرفي ويشعرون بالرضا التام لأدائه، ويحافظون على الانتظام في أداء هذا النشاط لفترات طويلة مما ينعكس بصورة إيجابية على أدائهم المهني والأكاديمي وبالتالي ينعكس على

المؤسسة الجامعية بشكل عام مما يعزز من المكانة الأكاديمية للجامعة من الفائدة التي تعود عليهم من التعلم مدى الحياة ، ويتيح لهم شغفهم المعرفي ويدفعهم إلى الابتكار والابداع ودفع التدريسي الجامعي إلى البحث عن مصادر جديدة للمعرفة ، وكذلك دفعهم لبناء علاقات اجتماعية داخل وخارج المنظمات والمؤسسات التعليمية الجامعية وذلك من أجل الاستفادة من أحدث الافكار والرؤى العلمية للمضي قدماً في الابتكارات المستمرة (Hagel ،2010:148 et al) وأيضا تمتع عينة البحث بمستوى مرتفع من الشغف المعرفي يسمح لهم بتلبية الاحتياجات النفسية كالاستقلالية والكفاءة والانتماء أو الارتباط عندما يصبح النشاط المعرفي شغفاً .وهذا يتفق مع دراسة (Carbonneau et al .,2008)،ودراسة ستوبير وآخرون (Stoeber et al.,2011)، ودراسة زهاو وآخرون (Zhao et al.,2021)،ودراسة (عباس ،2022).

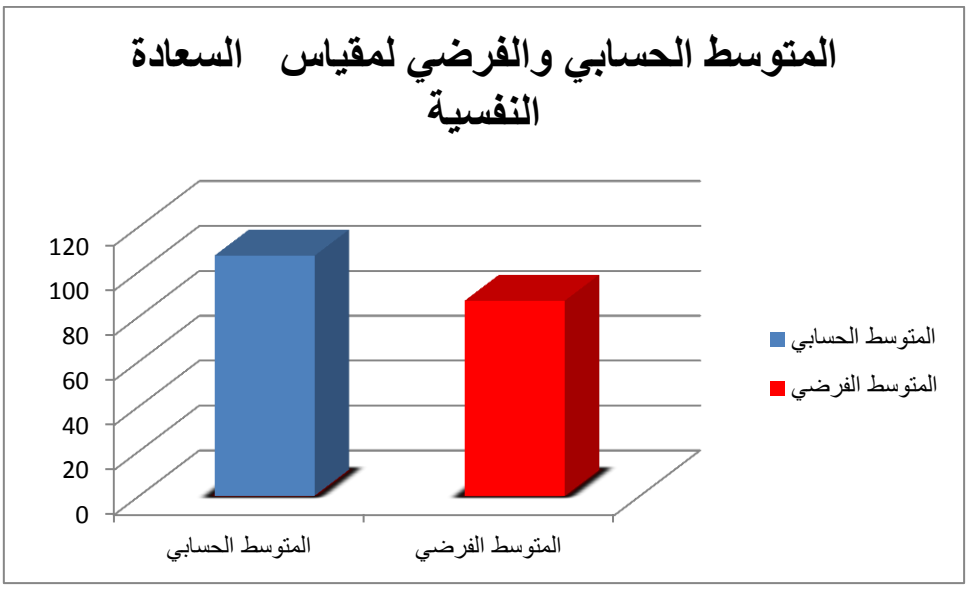
الهدف الثاني : التعرف الى السعادة النفسية لدى تدريسي الجامعة...

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس السعادة النفسية المتكون من (29) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) تدريسي وتدريسية. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (107,005) درجة وبانحراف معياري قدره (15,060) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (87) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26,566) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم السعادة النفسية بمستوى عالي والجدول (36) والشكل (5) يوضحان ذلك.

جدول (36)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس السعادة النفسية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
السعادة النفسية	400	107,005	15,060	87	26,566	1,96	دالة



الشكل (5) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس السعادة النفسية

ويعزى ذلك إلى تمتع عينة البحث الحالي وهم تدريسي الجامعة بمستويات عالية من السعادة النفسية ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات البحث الحالي والدراسات السابقة ووفقاً لـ (ليوبوميسكي Lyubomisky,et al .2005) بأن الشعور بالسعادة النفسية له دوراً رئيساً في نجاح الفرد في كافة المجالات الحياتية والمهنية ويدل على ارتفاع مؤشرات الصحة النفسية للفرد ويدل على مدى تكيفهم مع المؤسسة الجامعية والمجتمع الذي ينتمون إليه وسعيهم المستمر لتحقيق أهدافهم الشخصية وهذا يؤثر عليهم بشكل إيجابي في تكوين شخصيتهم وصقلها ، فشعورهم بالسعادة النفسية يعكس لديهم الرضا عن الحياة وثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم وشعورهم بالطمأنينة والفرح والبهجة وعقليتهم الإيجابية المتفتحة وتفاعلهم الاجتماعي مع الأفراد الاخرين، وتمتع عينة البحث الحالي بالسعادة النفسية له آثار إيجابية قوية على سلوكهم كالتفكير الايجابي حيث يفكر الأفراد بطرق إيجابية مختلفة يكونوا فيها سعداء ،وكذلك يكونوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديراً لذواتهم وأكثر في الكفاءة الاجتماعية ولديهم استعداداً لحل مشكلاتهم بطرق أفضل والقدرة على مواجهة كافة الصعوبات والضغوطات الحياتية والأكاديمية (Alans, Seth & Reginaconti,2008)، ويتمتعون أيضاً بأنهم يمتلكون إرادة قوية وإصرار في المواقف الصعبة ولديهم القدرة على تحمل الاحباطات وحل الصراعات بفعالية (ارجايل،1993:146).وهذا يتفق مع ماتوصلت إلية دراسة (Argyle & Hills,2002) ، ويتفق مع دراسة (كحيلة، مرتكوش،2019) (الغامدي ، 2022) بأن مستوى السعادة النفسية

كان مرتفعاً لدى أعضاء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية ، ودراسة (الجنابي ، 2018) بأن عينة البحث يتمتعون بالسعادة النفسية ، ويتفق مع دراسة (أبو حماد ، 2018) بأن الشعور بالسعادة النفسية كان مرتفعاً لدى عينة البحث ، بينما في دراسة (العنزي ، الجاسر ،2019) كان امتلاك العينة للشعور بالسعادة النفسية كان بشكل متوسط .

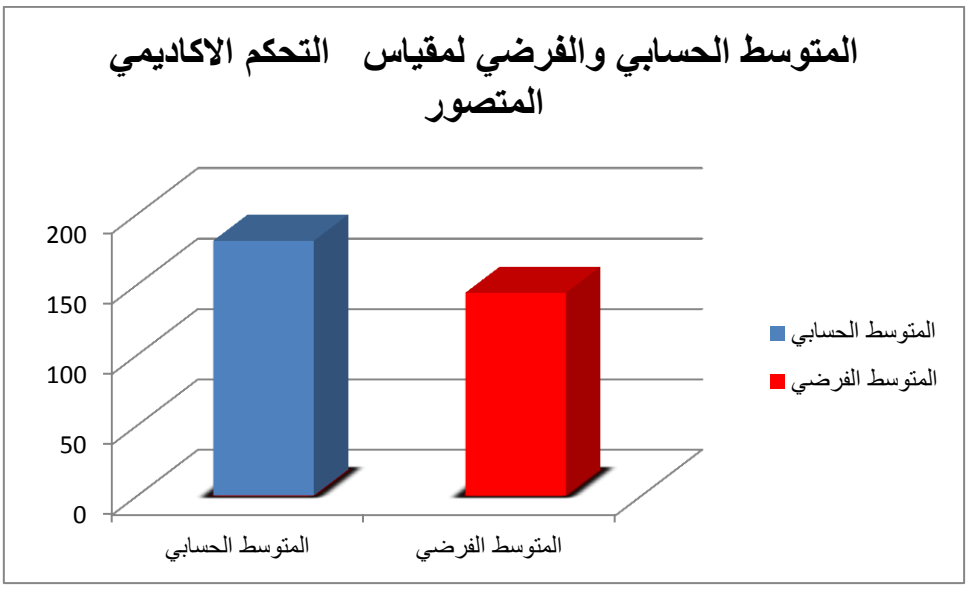
الهدف الثالث : التعرف الى التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التحكم الاكاديمي المتصور المتكون من (48) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) تدريسي وتدريسية. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (181,262) درجة وبانحراف معياري قدره (22,229) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (144) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (33,525) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم التحكم الاكاديمي المتصور بمستوى عالي والجدول (37) والشكل (6) يوضحان ذلك.

جدول (37)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التحكم الاكاديمي المتصور	400	181,262	22,229	144	33,525	1,96	دالة



الشكل (6) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التحكم الاكاديمي المتصور

وهذه النتيجة تفسر بأن تدريسي الجامعة يمتلكون مستويات عالية من التحكم الأكاديمي المتصور ويعزى ذلك إلى أنهم كانوا يشعرون بقدر كبير من التحكم تجاه مهامهم الاكاديمية والمهنية في المؤسسة الجامعية بشكل خاص ومهامهم الحياتية بشكل عام ، وكانوا يبذلون مزيداً من الجهد وكانوا أقل شعوراً بالملل والقلق والضجر وكانوا أكثر حماساً ويستخدمون في أكثر الاحيان استراتيجيات المراقبة الذاتية وكان أدائهم الاكاديمي بشكل أفضل من الأفراد ذوي التحكم الاكاديمي المتصور المنخفض وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة بيري وآخرون (Perry et al,2001) ، ويتفق مع ماتوصلت إليه دراسة ريسبونديك وآخرون(Respondek et al.,2017) بأن التحكم الاكاديمي المتصور له الاسهام والدور الكبير في التوقع والتنبؤ بشكل إيجابي بالنجاح والإنجاز الاكاديمي لدى الفرد.

الهدف الرابع : التعرف الى الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة

للتحقق من هذا الهدف ، قامت الباحثة بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول(38).

الجدول(38) **العلاقة بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور.**

المتغير الاول	المتغير الثاني	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
الشغف المعرفي	التحكم الاكاديمي المتصور	400	0,331	7,042	1,960	0,05	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور قد بلغت (0,331)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,042) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) ، وهي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الشغف المعرفي مرتفعا لدى عينة البحث زاد التحكم الاكاديمي المتصور لديهم والعكس صحيح وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أنه بزيادة الشغف المعرفي لدى عينة البحث يزداد شعورهم بالتحكم الاكاديمي المتصور وأن انخفاض شعورهم بالرغبة والشغف نحو الانشطة المعرفية يؤدي إلى انخفاض سيطرتهم وتحكمهم الاكاديمي المتصور ويؤدي إلى فشلهم وفقدان سيطرتهم الأكاديمية ووفقاً لأدبيات ودراسات البحث الحالي إذ أن الشغف المعرفي هو الذي يحدد مسار واتجاه الفرد ويؤثر عليه بشكل كبير في كافة المجالات الحياتية بشكل عام وفي المجال الاكاديمي في البيئة الجامعية بشكل خاص ويجعل الفرد يكتشف ذاته ومدى انسجامه مع ذوات الأفراد الأخرين من أجل التعلم والاستفادة منهم وخوض تجارب جديدة وفريدة من نوعها تعمل على توسيع معارفهم ومداركهم وتعلم مهارات ومعارف جديدة (Brougham&Huar,2018:240)، لذلك فأن ارتفاع مستوى الشغف المعرفي لدى عينة البحث الحالي يؤدي بدورة إلى زيادة تحكمهم الاكاديمي المتصور وقدرتهم على تحقيق النجاح وانجاز مهماهم الاكاديمية في بيئتهم الجامعية.

الهدف الخامس : التعرف الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير :

أ- الجنس (ذكور-اناث):

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (39) الفروقات الآتية :

جدول (39) الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	262	0.097	0.097	4.504	1.96	دالة
الإناث	138	0.515	0.570			

ومن الجدول (39) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (4.504) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يشير بأن الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الأكاديمي المتصور لدى الإناث كان أعلى من الارتباط لدى الذكور إذ يتمتعون بالشغف المعرفي حيث يكون لديهم انفتاحيه أكثر على الانشطة المعرفية الخاصة بشغفهم المعرفي والذي بدوره يوسع من معارفهم ومداركهم من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد ومتنوع أكثر من الذكور والذي بدوره يزيد من تحكمهم وسيطرتهم الأكاديمية في حياتهم العملية والمهنية ويرجع ذلك أيضاً إلى توفر الفرصة والرغبة أمامهم بشكل كبير للانخراط في الأنشطة المعرفية ولساعات طويلة أكثر من الذكور ،بالإضافة الى أن الاناث يتمتعنَّ برغبة عالية في بذل الجهود المكثفة للتوصل الى النتيجة وتحقيق الاهداف المطلوبة وتحقيق النجاح للمهمات المختلفة لأنه يؤدي الى الشعور بالرضا والتفوق بين الاخرين والمحافظة على مكانتهن الاجتماعية والاكاديمية وذلك من خلال سعيهن بشكل دائم لتحسين حياتهن العامة بشكل عام والمهنية بشكل خاص من خلال الانخراط بشكل مستمر ودائم في النشاط المعرفي ، كما أن الإناث أكثر سعياً وراء النجاح والتفوق وارتفاع مستوى دافعيتهن الداخلية للتعلم والشغف بالدراسة وتحمل المسؤولية الشخصية عن تعلمهن واندماجهن الاكاديمي واستثمارهن للوقت والجهد في انجاز ما

يطلب منهن من واجبات ومسؤوليات وتكليفات بسرعة واتقان وذلك في محاولة منهن لإثبات ذواتهن وتكوين شخصية مستقلة بهن مما يزيد من مدى قدرتهم في التأثير في البيئة الاكاديمية ومدى سيطرتهن الاكاديمية وقدرتهن المتصورة التي لها علاقة بدورهن في الحياة من أجل تحسين أدائهن ونجاحهن وإنجازاتهن الأكاديمية وتزويدهن بمختلف المهارات والمعارف الضرورية لمواكبة التطور المعرفي . .

ب_ التخصص (علمي ، انساني)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (40) الفروقات الآتية :

جدول (40) الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	284	0.111	0.111	6.944	1.96	دالة
الانساني	116	0.701	0.868			

ومن الجدول (40) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الإنساني ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (6.944) وهي اكبر من القيمة الحرجة البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).وهذا يشير بأن الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى التخصصات الإنسانية كان أعلى من الارتباط لدى التخصصات العلمية ويعزى ذلك ربما إلى طبيعة المواد والمناهج الدراسية التي تمتاز نوعاً ما بالبساطة والمرونة وعدم التعقيد لدى التخصصات الإنسانية التي تتيح لهم الفرصة لمواصلة الشغف بالمعرفة والانخراط بشكل دائم ومستمر في النشاط المعرفي لإثراء حصيلتهم الفكرية والمعرفية دون قيود او صعوبات وبالتالي زيادة مستوى تحكمهم وسيطرتهم الاكاديمية المتصورة وقدرتهم على مواكبة القوى البيئة على عكس التخصصات العلمية حيث يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات العلمية والتعقيد بسبب طبيعة مناهجهم العلمية بالإضافة إلى توفر الفرص والوقت أمام التخصصات الإنسانية بشكل كبير يتيح لهم مواصلة الاستمرار والشغف بالمعارف مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم وتحكمهم الأكاديمي المتصور .

ج_ الشهادة (ماجستير ، دكتوراه)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (41) الفروقات الآتية :

جدول (41) الفروق في معاملات الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
ماجستير	140	0.508	0.563	4.630	1.96	دالة
دكتوراه	260	0.100	0.100			

ومن الجدول (41) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الشهادة ولصالح الماجستير، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (4.630) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).ويمكن تفسير ذلك بأن الارتباط بين الشغف المعرفي والتحكم الأكاديمي المتصور لدى التدريسين من أصحاب شهادة الماجستير كان أعلى من الارتباط لدى التدريسين من أصحاب شهادة الدكتوراه ويرجع ذلك بأن رغبتهم ودوافعهم الداخلية وشغفهم بالمعرفة رغبةً منهم في بداية حياتهم التعليمية وإثبات وجودهم وسط المجتمع الأكاديمي والعلمي والاجتماعي وتحقيق مستوى مرتفع من النجاح والإنجاز الأكاديمي مما يؤدي ذلك إلى تحفير قدراتهم وامكاناتهم العقلية وزيادة تركيزهم العقلي أذ أن تمتعهم بالشغف المعرفي والذي يؤدي إلى زيادة مستوى تحكمهم الاكاديمي وقدرتهم المتصورة يعد مطلباً أساسياً لابد من أن يتميز بالقدرة على توليد الأفكار وتحفيز العقل للانخراط الدائم والمستمر من أجل الأبداع والابتكار وتحسين أدائهم الاكاديمي والمهني ، إذ يكون لديهم حباً وشغفاً بالأنشطة المعرفية ويكونوا متحمسين بشكل دائم ويمتلكون الاصرار والعزيمة والمثابرة للمواد التي يدرسونها وبذل الوقت والجهد في سبيل الاطلاع والتعرف على كل ما هو جديد من أجل رفع مستوى شغفهم المعرفي وتحكمهم الاكاديمي المتصور .

الهدف السادس : التعرف الى الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

للتحقق من هذا الهدف ، قامت الباحثة بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول(42).

الجدول(42) العلاقة بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور.

المتغير الاول	المتغير الثاني	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
السعادة النفسية	التحكم الاكاديمي المتصور	400	0,303	6,339	1,960	0,05	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور قد بلغت (0,303)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (6,339) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) ، وهي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كانت السعادة النفسية مرتفعة لدى عينة البحث زاد التحكم الاكاديمي المتصور لديهم والعكس صحيح وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن شعور عينة البحث الحالي تدريسي الجامعة بالسعادة النفسية يؤدي بدورة إلى زيادة في مستوى تحكمهم الاكاديمي المتصور ومدى قدرتهم على التكييف ومواجهة كافة التحديات والمصاعب ، ولكن في حالة غياب السعادة النفسية يؤدي إلى انخفاض مستوى تحكمهم الاكاديمي المتصور وإلى انخفاض مستوى إنجازهم ونجاحهم الاكاديمي .

الهدف السابع : التعرف الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير :

أ. الجنس (ذكور–اناث)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (43) الفروقات الآتية :

جدول (43) الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الجنس

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	262	0.122	0.124	2.896	1.96	دالة
الإناث	138	0.431	0.460			

ومن الجدول (43) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.896) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن تفسير ذلك بأن الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور كان لدى الاناث أكثر من الارتباط لدى الذكور ويرجع ذلك بأن الإناث من عينة البحث الحالي كانوا أكثر شعوراً بالسعادة النفسية والرضا عن حياتهم والشعور بالفرح والسرور والبهجة والارتياح النفسي والشعور بالرفاهية والانسجام مع الاخرين والذي بدوره يزيد من تحكمهم الاكاديمي المتصور ومدى تأثيرهم بالبيئة الأكاديمية حيث أنه كلما كانوا أثر شعوراُ بالسعادة النفسية يزداد مستوى سيطرتهم وتحكمهم بشكل كبير في حياتهم العامة والحياة الاكاديمية بشكل خاص ، وخاصة في ضوء النظرة المجتمعية التي تفضل في بعض الاحيان الذكور على الإناث مما يدفعن ذلك إلى إظهار أعلى مستويات الأداء مما ينعكس على جودة أدائها الأكاديمي فضلاً عن رغبتهن في أن يكون لهن دور مؤثر في المجتمع وخاصة في التطورات والتغيرات المعرفية والاقتصادية والاجتماعية في محاولة منها لإثبات دورها ومدى تأثيرها في المجتمع بشكل عام والبيئة الجامعية بشكل خاص وهذا ما يزيد من مدى إحساسهن بالسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور .

ب . التخصص (علمي ، انساني)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (44) الفروقات الآتية :

جدول (44) الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير التخصص

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	284	0.136	0.139	2.532	1.96	دالة
الانساني	116	0.393	0.415			

ومن الجدول (44) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الإنساني ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.532) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يدل على أن الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور كان لدى تدريسي التخصصات الإنسانية أكثر من الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي التخصصات العلمية وهذا يعزى إلى طبيعة تخصصهم الإنساني وتناولهم في موادهم ودراستهم قضايا ومواضيع لها صلة بواقعهم وعلى تماس مباشر بالمواقف الحياتية فهم قادرين على تلبية احتياجاتهم النفسية وايجاد حلول متعددة لمشكلاتهم مما يشعرهم بالسعادة والرضا ويزيد من مستوى تحكمهم الاكاديمي المتصور.

ج_ الشهادة (ماجستير ، دكتوراه)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (45) الفروقات الآتية :

جدول (45) الفروق في معاملات الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة تبعاً لمتغير الشهادة

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
ماجستير	140	0.431	0.460	3.779	1.96	دالة
دكتوراه	260	0.119	0.121			

ومن الجدول (45) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الشهادة ولصالح الماجستير، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (3.779) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).وهذا يدل على أن الارتباط بين السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى التدريسيين من أصحاب شهادة الماجستير كان أكثر من الارتباط بين

السعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الدكتوراه ويعزى ذلك إلى السعي بشكل مستمر من قبل أصحاب شهادة الماجستير للحصول على المهارات الاكاديمية وغير الاكاديمية والمعلومات وممارسة الأنشطة الإيجابية والممتعة القادرة على تلبية احتياجاتهم الداخلية وتحقيق مستويات مرتفعة من الشعور بالسعادة النفسية والرضا وزيادة تحكمهم الاكاديمي المتصور.

الهدف الثامن: التعرف الى نسبة اسهام الشغف المعرفي والسعادة النفسية في التحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة .

تحقيقاً لهذا الهدف فقد تم أولاً حساب معامل الارتباط المتعدد بين الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور، وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد (0,392) ،ويتبين انه دال احصائيا من خلال مقارنته بالقيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط والبالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) ، وهذا يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متغيرات البحث والجدول (46) يوضح ذلك.

جدول (46) تحليل الانحدار المتعدد

العينة	قيمة معامل الارتباط المتعدد	القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتبط	مستوى الدلالة 0.05
400	0,392	0,098	دالة

يتضح من الجدول (46) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرات الثلاث ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءا على الادبيات والدراسات السابقة في أن تمتع التدريسيين بالشغف المعرفي وشعورهم بالسعادة النفسية له دور كبير في رفع وزيادة مستوى تحكمهم الاكاديمي وقدرتهم المتصورة ، والرفاهية الأكاديمية، والرضا عن أدائهم الاكاديمي، وتحقيق مستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمي ومساعدتهم على تحقيق النجاح في مهامهم الاكاديمية في بيتهم الجامعية (Ruiz & León 2016; 2017) . كما تم استخراج تحليل الانحدار المتعدد والجدول (47) يوضح ذلك.

جدول (47) تحليل التباين للانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	30321.928	2	15160.964	36.075
المتبقي	166845.509	397	420.266	
الكلي	197167 .438	399		

من الجدول اعلاه تبين ان القيمة الفائية المحسوبة (36.075) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3,03) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (2- 397) وهذا يشير بأن كل من الشغف المعرفي والسعادة النفسية يتنبأن بالتحكم الاكاديمي المتصور.

اما في ما يتعلق بنسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الشغف المعرفي والسعادة النفسية) في التنبؤ بالمتغير التابع (التحكم الاكاديمي المتصور)، تم استخراج معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد والجدول (48) يوضح ذلك .

جدول (48) معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

العينة	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
400	0.392	0.154	20.500

يتبين من الجدول (48) ان المتغيرين المستقلين يسهمان مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع اذ ان معامل التحديد بلغ (0.154) وهذا يعني ان نسبة (15,4%) من تباين درجات الافراد في التحكم الاكاديمي المتصور (التابع) يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرين المستقلين(الشغف المعرفي والسعادة النفسية) ويسمى هذا التباين بالتباين المشترك بين المتغيرات، وما تبقى من هذه النسبة يرجع الى عوامل اخرى غير العوامل المحدد في هذا البحث .

اما لتعرف الاسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة (الشغف المعرفي والسعادة النفسية) فهذا تعكسه معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة درجات خام (b) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسه قيم (Beta)، اذ اختبرت المتغيرات بحسب دلالتها (اسهامها) واحدا واحدا والجدول (49) يوضح ذلك.

جدول (49) تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرين مجتمعة

المتغيرات	معامل الانحدار		Beta	القيمة التائية	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	معامل الاسهام		
القيمة الثابتة	98.351	9.823		10.012	دالة
السعادة النفسية	0.326	0.072	0.221	4.542	دالة
الشغف المعرفي	0.235	0.044	0.262	5.389	دالة

يتضح من الجدول (49) ان متغير الشغف المعرفي قد حظي بأسهام اعلى من اسهام السعادة النفسية اذ كان وزنه المعياري (0.262) وهو اكبر من الوزن المعياري لاسهام متغير

السعادة النفسية والذي بلغ (0.221) ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أسهام الشغف المعرفي بالتحكم الاكاديمي المتصور كان أعلى من أسهام السعادة النفسية بالتحكم الاكاديمي المتصور، أي أن الشغف المعرفي يتنبأ بشكل كبير بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة عينة البحث الحالي حيث للشغف المعرفي دور كبير في تعزيز الشعور بالسيطرة والتحكم لدى تدريسي الجامعة . وتعزيز شعور الأفراد بالتحكم الاكاديمي المتصور يمكنهم من جعل البيئة متوافقة مع رغباتهم وإمكانياتهم وإنجازاتهم الأكاديمية حيث يكون الهدف منها إحداث التغيير في البيئة الجامعية بما يتماشى مع رغباتهم .(Rothbaum et al.,1982 : 11).ووفقاً لنظرية بيري وآخرون (Perry et al 2001،.)، بأن الأفراد ذوي التحكم الاكاديمي المتصور العالي يتمتعون ويمتلكون دافعية أساسية أعلى ، ويبذلون جهوداً كبيرة ، ويستخدمون استراتيجيات المراقبة الذاتية بشكل أكثر ، ويتمتعون بإحساس عالي بالتحكم ويحققون نجاحاً أكاديمياً وأداء أكاديمي أفضل ، ويتمتعون بتحكم أكاديمي متصور أعلى وأكثر في كافة مجالات حياتهم بصورة عامة وفي الحياة الاكاديمية بصورة خاصة، وهذا جاء نتيجة لمساهمة شعورهم بالشغف المعرفي بشكل كبير في تنمية وتعزيز تحكمهم الاكاديمي المتصور.

ثانياً- الاستنتاجات :

على ضوء النتائج التي توصل البحث إليها تستنتج الباحثة الآتي :

1أن بلوغ التدريسي الجامعي لهذه المكانة العلمية لم تكن لتحصل لولا ما يتمتع به من سمات وخصائص نفسية وفكرية تتمثل بالرغبة والحماس والعزيمة والدافع القوي لممارسة الأنشطة التي يحبها وسعيه المتواصل لتحقيق الأهداف التي يصبو لتحقيقها

2. أن تحقيق التدريسي لذاته من خلال ما وصل إليه من مستوى علمي ومعرفي واجتماعي انعكس بشكل واضح على إحساسه بالسعادة النفسية.

3. أن ما يملكه التدريسي الجامعي من مستوى معرفي وفكري متميز ورغبة قوية في تحقيق أهدافة فضلاً عن احساسه بالرضا عن حياته قد انعكس على معتقداته في قدرته على التأثير في بيئته لتحقيق النتائج المرغوبة .

4. أن ما يتمتع به تدريسي الجامعة من مستويات عالية من شغفهم بالأنشطة المعرفية وشعورهم بالسعادة النفسية وتحكمهم الاكاديمي وقدرتهم المتصورة ساعدتهم على مواجهة كافة

التحديات والازمات التي تعيق تكيفهم مع حياتهم العامة والحياة الأكاديمية لكونهم يملكون الإرادة القوية والمثابرة والإصرار لمواصلة تحقيق أهدافهم العلمية والاكاديمية.

5. أن ارتفاع مستوى الشغف المعرفي لدى تدريسي الجامعة يؤدي بدورة إلى زيادة تحكمهم الاكاديمي المتصور وقدرتهم على تحقيق النجاح وانجاز مهماهم الاكاديمية في بيئتهم الجامعية.

ثالثاً ـ التوصيات :

1. أقامه المؤسسات الجامعية لندوات علمية ومؤتمرات تساعد على خلق الرغبة وإثارة الدافع نحو الشغف المعرفي من خلال الانخراط في الأنشطة المعرفية ، لما له من أهمية في توسيع المعرفة والانفتاح على المعلومات والمعارف الجديدة والذي بدوره يزيد من مستوى شعورهم بالسعادة النفسية وتحكمهم الاكاديمي المتصور

2. تكثيف البرامج الارشادية و الندوات و الدروات التي تعزز من تنمية هذه المفاهيم كالشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى طلبة الجامعة والثانوية والمعلمين وشرائح اجتماعية أخرى كموظفي الدولة .

3. نشر الوعي النفسي من أجل تنمية هذه المفاهيم الإيجابية والتعرف عليها لدى عينات متعددة في المجالات المهنية .

4. زيادة الاهتمام من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمتغيرات البحث الحالي الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور على المستوى النظري والتطبيقي ، وادراجهم ضمن مفردات علم النفس التربوي والمعرفي والصحة النفسية في الكليات والمعاهد .

5. ضرورة تعزيز تنمية الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة من قبل المؤسسات الجامعية ومراكز التعليم المستمر لضمان ديمومته وذلك من خلال عقد الندوات وورش العمل لتدريب تدريسي الجامعة على تنمية المشاعر الإيجابية والمشاركة والعلاقات الإيجابية والإنجازات الجامعية الناجحة.

6. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج ارشادية وإنمائية لزيادة جانب الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور لفئات مختلفة من المجتمع.

رابعاً ــ المقترحات :

1. دراسة الشغف المعرفي مع متغيرات أخرى (أساليب التفكير ، الهناء الأكاديمي ، الإندماج الاكاديمي ، التدفق ، الذكاء الروحي ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، المرونة المعرفية، الانفتاح على الخبرة ، الدافعية العقلية، الازدهار النفسي).

2. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية أخرى كطلبة الجامعة والدراسات العليا وموظفي الدولة وطلبة المرحلة الإعدادية المتميزين وأقرانهم العاديين ومعلمي ومدرسي المرحلة الابتدائية والثانوية لما لهذه الشرائح من دور فاعل في مصالح المجتمع ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

3. دراسة السعادة النفسية مع متغيرات أخرى (كالأمن النفسي ، التفاؤل الاكاديمي ، التوافق النفسي الاجتماعي ، الصحة النفسية)

4. إجراء دراسة بين التحكم الاكاديمي المتصور ومتغيرات أخرى (توقعات الفشل، والعجز المتعلم، التنظيم الذاتي ، استراتيجيات المراقبة الذاتية).

المصادر

أولاً- المصادر العربيةِ:

القران الكريم

- إبراهيم ، عبدالستار(2008) :**عين العقل (دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والمهارات الإيجابية)**، سلسلة الممارس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد، سيد عثمان، آمال صادق (2008): **التقويم النفسي** ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابو عشمة، ابراهيم (2013): **الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة غزة** ، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة
- ابو علام، صلاح الدين محمود (2010): **علم النفس التربوي** ،ط1، دار الفكر،عمان، الاردن.
- أبو هاشم ، السيد محمد (2010): **النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها.
- أبو النيل، محمود السيد(1984):**الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية.
- أحمد، جمال شفيق (1994): **الشعور بالسعادة لدى الأطفال في ضوء محددات المرحلة العمرية والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي** "**دراسة سيكومترية مقارنة** " ، مجلة بحوث كلية الآداب ،جامعة المنوفية ، العدد العشرين .117- 155 ، القاهرة .
- أحمد، أسماء فتحي ، و عبد الجواد ،ميرفت عزمي (2013): **التفكير الايجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع22، ج87، 58. 97.

- ارجايل ،مايكل(1993):**سيكولوجية السعادة** ، ترجمة: فيصل عبد القادر يونس، مراجعة شوقي جلال ، سلسلة عالم المعرفة ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،الكويت ،ع 175 .
- انستازي ، أورابنا(2015): **القياس النفسي**، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، الطبعة 10الاولى ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.

- الانصاري ، بدر محمد (2000) ، **قياس الشخصية** ، الكويت ، دار الكتاب الحديث.الكويت.
- بخيت ،ماجدة هاشم (2011):**السعادة وعلاقتها بالتفاؤل وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال** : مجلة الطفولة والتربية ، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية ، الجزء(2) ، العدد (6) ،ص 17 – 85.
- بدير، كريمان محمد عبد السلام (1995):**الإحساس بالسعادة عند الأطفال دراسة عبر حضارية مقارنة** ، دراسات وبحوث في الطفولة المصرية، ،الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة ، 246ـ 303.
- بريك، السيد رمضان (2022): النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، جامعة سوهاج، كلية التربية المجلة التربوية ، عدد (97)، ج 2.
- البشر ،سعاد عبد الله ،الحميدي ، حسن عبد الله (2019) : **معنى الحياة وعلاقته ببعض أبعاد التفكير الإيجابي في ضوء الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت** ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مج (16)، ع (2) 353، – 383 .
- الجنابي ، ندى صباح عباس (2018): **السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة** ،الجامعة المستنصرية ، العراق.
- الخالدي، أديب محمد (2009): **المرجع في الصحة النفسية (نظرية جديدة)**، ط3، دار وائل النشر ، الجامعة المستنصرية ، العراق.
- الخفاف، ايمان عباس (2020): ال**سعادة _ مفهومها . نظرياتها . قياسها . مصادرها علاقتها بالمتغيرات الاخرى**، ط 1، الابتكار للنشر والتوزيع، عمان.
- خليل، صفاء(2016): **السعادة بحياتنا**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- الخوالدة، تيسير محمد(2012): **مستوى السعادة لدى طلبة كلية العلوم التربية في جامعة آل البيت وعلاقتها بدرجة ملائمة البيئة الجامعية**، مجلة المنارة ، المجلد 18، العدد 4، 141ـ 175.
- الخولي، منال علي محمد (٢٠١٤): **أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعات المتأخرات دراسيا**. ع(٤٨). السعودية: دراسات عربية في التربية وعلم النفس

- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين. (1990). **مناهج البحث التربوي**، بغداد. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- الدليمي ، أحسان عليوي ، (1997): **اختلاف درجات بدائل الإجابة في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية وتتبعاً للمراحل الدراسية** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .
- الزغلول ، عماد عبد الرحيم (2012): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي العين ـ دولة الامارات العربية المتحدة ،ط2، جامعة مؤتة ـ الإردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم واخرون(1981):**الاختبارات والمقاييس النفسية**،ط1،مطبعة التعليم العالي، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق.
- سامرز، هيثر، واتسون، وآن(2009): **كتاب السعادة**، الطبعة الأولى ،مكتبة حرير، المملكة العربية السعودية.
- سليمان ، عادل محمد (2003): **الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديرياتها في مديريات محافظات فلسطين الشمالية** ، رسالة ماجستير
- سليمان ، محمد ، دسوقي ، شيرين محمد ، عيسى ، هاجر أحمد السيد(2020): **فعالية برنامج تدريبي لتنمية السعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد**، مجلة كلية التربية ـ جامعة بور سعيد ، العدد (32).
- سليمان، سناء (2010): **السعادة والرضا أمنية غالية وصناعة راقية**، عالم الكتب للنشر، ط(1)، القاهرة، مصر.
- السرسي ، أسماء، وعبد المقصود ، أماني (2000):**مقياس الحاجات النفسية** ، الانجلو المصرية، القاهرة ، مصر.
- السلمي، منصور مفرح سعيد(2014): **جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلاب جامعة أم القرى** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- السيد،هدى جمال محمد (2018):**اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين**، دراسات نفسية ،مج (28) ،ع (4) 883 – 945
- سيلجمان، مارتن(2002): **السعادة الحقيقية**،ترجمة،صفاء الاعسر، علاء الدين كفافي، عزيزة السيد، فيصل يونس، فادية علوان، سهير غباشي. ط1. مصر: دار العين للنشر.

- ـــــــــــــــ (2008): **السعادة الحقيقية: استخدام علم النفس الايجابي الحديث لتحقيق اقصى ما يمكنك من الاشباع الدائم**، ط 1، مكتبة جرير مترجم، السعودية.
- صويح، جمعة هاشم (2009): **المفاضلة في الخصائص القياسية لأساليب انتقاء الفقرات الاختبارية لمقياس التحكم المدرك وفقا لنظرية المنحنى المميز للفقرة** ، كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه
- الضبع، فتحي عبد الرحمن(2012): **الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (29) ، ج1.
- ـــــــــــــــ (2021): **النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية**، بحث منشور في المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الخامس ـ ع (16)، كلية التربية بجامعتي سوهاج والملك خالد.
- الطيب ، أحمد محمد (1999): **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، ط1، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، مصر .
- عباس ، محمد فؤاد عبد علي (2022): **الإعلاء الأخلاقي وعلاقته بالشغف والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية، العراق.
- عبد الحسين ، زيدون سلام (2021): اعداد **اختبار التفوق العقلي وفقا للنظرية الاستجابة للفقرة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية– ابن رشد، بغداد .
- عبد الخالق، أحمد محمد ، مراد ، صلاح أحمد (2001): **التقدير الذاتي للصحة النفسية: دراسة لأهم منبئاته**، مجلة دراسات نفسية ،المجلد الحادي عشر ، العدد الرابع، 623ـ 635.
- ـــــــــــــــ (2001): **السعادة الشخصية: الارتباطات والمنبئات**، دراسات النفسية، م 11
- ـــــــــــــــ، عباس ، سوسن والسعيدي، سماح والشطي، نجاة وسليمان، تغريد (2003): **معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي** ،دراسات نفسية مجلد 13، العدد(4) ، 581ـ 612.
- ـــــــــــــــ (2004): **مستوى السعادة لدى طلاب الجامعة الكويتيين** ، مجلة دراسات السعادة ، م(5) ،ع(1)

- عبد الرحمن ، محمد السيد (1998): **نظريات الشخصية** ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.
- عبد العال، تحية محمد و مظلوم، مصطفي علي (2013): **الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة في علم النفس الإيجابي.** مجلة كلية التربية ، جامعة بنها)، مجلد (93)، عدد (2)، 78 – 98.
- عبد الوهاب، أماني عبد المقصود(2006) :**السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدي عينة من المراهقين من الجنسين:** مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية ، المجلد " 21 "، العدد " 2"، ص 254– 308
- العجمي، هياء(2017): **لماذا أكثر الطلاب نجاحاً ليس لديهم ذلك الشغف نحو الدراسة** ؟ www.ew-educ.com.
- عبيـدات، ذوقان، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق(1996):**البحث العلمي، مفهومه أدواته،** دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عريفج، سامي، ومصلح، خالد حسين، وحواشين، مفيد نجيب. (1999). **في مناهج البحث العلمي وأساليبه.** ط2، دار مجدلاوي للنشر: عمان.
- عسكر، علي(٢٠٠٠): **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها.** دار الكتاب الحديث. القاهرة.
- عطية، محسن علي(2009): **البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية،** دار المناهج ، عمان ، الاردن.
- عقيل، عقيل حسين (1999): **فلسفة مناهج البحث،** مكتبة مدبولي، طرابلس ،ليبيا.
- علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي ،أساسياته، تطبيقاته ، توجهاته المعاصرة،** دار الفكر العربي ، القاهرة.
- ـــــــــــ (2003):**التقويم التربوي المؤسسي** ،دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر.
- ـــــــــــ (2010): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ،ط3، دار المسيرة ، عمان.
- علي ، عبد الكريم سليم (2003) : **موقع الضبط : النظرية والمفهوم.** ط 1 مكتب المنار والعلا ، الموصل .
- علي، ميار محمد محمد(2020). **المرونة العقلية وعلاقتها بكل من السعادة النفسية واتخاذ القرار لدى معلمة الروضة،** مجلة " دراسات في الطفولة والتربية" ، العدد الرابع عشر ، جامعة اسيوط.

- عليوة، اسماء(2019): **تقنين قائمة اوكسفورد للسعادة في البيئة الجزائرية، دراسة ميدانية**، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي، الجزائر
- العنزي ، فيصل خليف ساير، الجاسر، لولوة مطلق فارس (2019):**السعادة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات والمرونة المعرفية لدى طلاب جامعة الكويت**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد (8) ، العدد (12).
- العنزي، فريح عويد(2001) : **الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض سمات الشخصية دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث** ، مجلة دراسات نفسية ، مجلد 11، العدد (3) ، 351ـ 377.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد (1985): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، ط1، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عودة ، أحمد سليمان ،خليل يوسف الخليلي (1988) . **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر ، عمان . الاردن.
- ـــــــــــــــ (1998). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- الغامدي ، عمير بن سفر عمير(2022): **نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء العاطفي والسعادة في بيئة العمل والتميز المؤسسي من خلال عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**، مجلة كلية التربية ـ جامعة الازهر ، العدد (195)،ج2.
- الغامدي ،خديجة (2012): **التفكير البنائي وعلاقته بكل من الاستمتاع بالحياة والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الطائف
- غباري، ثائر؛ أبو شعيرة ،خالد(2009): **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**. الأردن، مكتبة المجتمع العربي، ط 1 ،عمان.
- غسان بركات، ريم سليمون، منعم دخول (2018): **العزو السببي وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في محافظة اللاذقية**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم /الإنسانية، المجلد (40) العدد (1)، سوريا.
- فرج ، صفوت (1980): **القياس النفسي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الفنجري ، حسن عبد الفتاح (2006): **السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية**، جامعة بنها، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- الكبيسي ،وهيب مجيد (2010): **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، ط1 ، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد .
- كحيلة ، ريم خليل ، مرتكوش، شيرين علي(2019): **مستوى السعادة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية دراسة ميدانية في جامعة تشرين**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (41)، ع (3).
- مبروك، رشا(2013): **الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو : دراسة مقارنة بين الكفيف والبصير** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، العدد (10).
- محمد ، أسامة أحمد عطا (2022): **الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الدارسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية**، مجلة كلية التربية عدد يناير ـ الجزء الأول ، جامعة بني سويف.
- مرسي، كمال ابراهيم (2000): **السعادة وتنمية الصحة النفسية**، ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة .
- المرشود، جوهرة صالح(2011): **السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة** ، مجلة العلوم العربية والإنسانية ، جامعة القصيم ، السعودية.
- معشي، محمد (2016): العوامل **الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من السعادة والأمل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان**، مجلة كلية التربية بالزقازيق مصر، 93 ، 283 – 334 .
- ملحم، سامي (2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان. الاردن.
- المهداوي ، زياد (2015): **السلوك الاستكشافي والتسهيل الاجتماعي وعلاقتهما بالإبداع لدى تلامذة المرحلة الابتدائية**، اطروحة دكتوراه ، جامعة ديالى.العراق.
- مؤمن ، داليا محمد (2004):**العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة** : المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس.
- الهواري ، محمد ، غياث ، عثمان(2018): **رحلة الشغف؛ مفاتيح عملية لحياة مفعمة بالشغف**، منصة متقن، المملكة العربية السعودية .

- يونس، مرعي سلامة (2011) :**علم النفس الايجابي** ،ط1،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة

ثانياُـ المصادر الاجنبية:

•Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978): Learned helplessness in human: Critique and reformulation, **Journal of Abnormal Psychology**, 87, 49-74

•Adomako, S., Howard, Q. S., & Narteh, B. (2016). Entrepreneurial orientation, passion for work, perceived environmental dynamism and firm performance in an emerging economy. ***Journal of Small Business and Enterprise Development***, *23*(3), 728-752.

•Akoorie, M. E. M., Ding, Q., & Li, Y. (2011). **A passion for learning Chinese? Investigating a communitybased Chinese cultural education school in Hamilton**, New Zealand. Chinese Management Studies, 5,479–460 .

•Alans, W., Seth, S & Reginacontaconti, R. (2008). The Implication of Tow Conception of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudemonia for the Understanding of In-trinsic Motivation. **Journal of Happiness Studies**, 9 (1),41-70.

•Allen , m . j , & yen , w . m & yen , w . m (1979): **introduction to measurement theory**, calfornia , brook, co .

•Alfonso, Z. & León, J. (2019). **T**eaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. ***Journal of Effectiveness and School Improvement,*** *30* (2), 1- 11.

•Al-Mai'an, H. (2012). The availability of stimulation workplace for notice Arabic teachers and its impact on their vocational development. **Educational Journal**, 27(105), 55-84.

•Amabile, T. & Fisher, C. (2009). **Stimulate creativity by fueling passion**. In: E. A. Locke (Ed.), *Blackwell handbook of principles of organizational behavior (2nd Ed.)* (pp. 481-498). London: Wiley-Blackwell.

• Anastasia, A. (1976): ***Psychological Testing.*** New York, Macmillan Publishing 5th,Edition

• _____ (1979). **Psychological testing**, 4th - ed., New York, Me Millian publishing.

•_____(1982): **Psychological Testing**, Macmillan Publishing, New York.

• _____ & Urbina, S. (1997): **Psychological Testing**. Pitice-Hall, Inc. Printed in the United States of America

•Anderson, L., & Prawat, R. (1983). **Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self-control**. Educational Leadership, 40, 62-66.

•APA . (2015) , VandenBos, G. R. Dictionary of Psychology. **American Psychological Association** •

•Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989).**Happiness as a Function of Personality and Social Encounters**. In J. P. Forgas and J. M. Innes (Ed.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 189-203). North-Holland: Elsevier Science Publishers.

•_____.(1997).Is happiness a cause of health?, **psychology & Health** ,12:6,769-781.

• _____& Hills, P. (2002).**The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being**. *Personality & Individual Differences, 33*, 1073-1082.

•Arunachalam,T.(2018). **An Investigation on the Factor Structure of Hindi Version of Oxford Happiness Questionnaire (OHQ).** *Universitas Psychologica*, *18*(1), 1-11. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.ifsh

• Averill, J. R., & More, T. A. (2000). **Happiness. In M. Lewis & J. M. Jones (Eds.),** *Handbook of emotions*(pp. 663-676). New York: The Guilford Press.

• Baggerly, J. & Max, P. (2005). "Child- centered group play with African American boys at the elementary school level". Journal of Counseling & Development. 83(4). 387- 396.

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

•Bar - Zohar , Y & Nehari , Y (1978) **Conceptual structure of the multidimensionality of locus of control Psychological Reports** , 42 , 363-369 .

•Barron , A. (1981) Psychology , Halt - Saunders , International edition Japan .

• Baum, J, & Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. **Journal of Applied Psychology.**

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

•Brickman , P , Coates , D , & Bulman , R (1978) Lottery winners and accident victims Is happiness relative, **Journal of Personality and Social Psychology** , 30 , 917 927 .

•Brief,A.P.(1993). I integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being : the case of health, **Journal of personality and psychology**, 64(4),646-653

•Brougham, D., & Huar, J. (2018). Smart technology, artificial intelligence, robotics, and algorithms (STARA): Employees perceptions of our future workplace. **Journal of Management & Organization**, 24(2), 239-257.

• Bryant , F B , & Veroff , J (1984) Dimensions of subjective mental health in American men and women **Journal of Health and Social Behavior** , 25 , 116-135 .

•_____ (1989): **A Four-Factor Model of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining, and Savoring**, Journal of Personality, 57 4, by Duke University Press.

•Bullers, Susan (2005): Environmental Stressors, Perceived Control, and Health: The Case of Residents Near Large-Scale Hog Farms in Eastern North Carolina, **Human Ecology**, Vol. 33, No. 1.

•Bulus,M.(2011). **Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective**. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Spring • 540-546.

•Burger . J . M . (1989) : Negative Reactions to Increases in Perceived Personal Control . **Jounrnal of Perscnality Psychology** . vol . 56 : 246-256

•Carbonneau,N. Vallerand,R.J. Fernet,C. Guay,F.(2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. **Journal of Educational Psychology** 2008, Vol. 100, No. 4, 977-987.F

• Carrocchi, J. & Deneke, E. (2005). **Hope, optimism, pessimism and spirituality as predictors of well-being controlling for personality**. Research in the Social Scientific Study of Religion. 4, (13), 131-182.

•Carpentier, J., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? ***Journal of Happiness Studies***, *13*, 501–518.

•Carruthers, C, & Hood, C. (2002). The Power of the Positive: Leisure and Well-Being . ***Therapeutic Recreation*** Vol. 38, No. 2, 225-245.

•Chipperfield, J. G., Perry, R. P., & Menec, V. H. (1999). **Primary and secondary control-enhancing strategies: Implications for health in later life**. Journal of Aging and Health, 11, 517-539.

•Cook, S. and Brown J.S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing', ***Organization Science*** 10(4): 381–400.

• Credé, M., and Niehorster, S. (2012). **Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences**. Educ. Psychol. Rev., 24, 133–165.

•Creed, P. A. Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability. person and situation variables, and concerns in young adults. Journal of Vocational Behavior, 74, 219-229.

•Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond Boredom and Anxiety. San Francisco, CA: Jossey Bass.

•_____ (1990). ***Flow: The psychology of optimal experience***. New York: Harpen Collins.

•_____ (1996). Creativity: flow and the psychology of very and .invention, New York: Harper Perenn

•Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., & Hall, H. K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. ***Psychology of Sport and Exercise***, *12*(6), 655-661.

•Daniels,L.M. Clifton,R.A. Perry,R.P. Mandzuk,D.,& Hall,N.C.(2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. **Social Psychology of Education** . 9:405–423, DOI: 10.1007/s11218-006-9000-0, Springer.

•David, M. Buss. 2000. The Evolution of Happiness, ***Journal of the America Association***,55(1):15.

•Day, C. 2004. ***A passion for teaching***. London: RoutledgeFalmer.

• Deci, E.(1975) : Intrinsic motivation . New York : plenum press.

Smets, E.M.A; pieterse, A.H.; Aalfs, C.m.; Ausems, M.G.E.M.; &Dulmen, A.M. van (2006): The Perceived personal Control (PPC) Questionnaire as an Outcome of Genetic Counseling: Reliability and Validity of the instrument, **American Journal of Medical Genetics**: vol 140, nr . 8,pp843-850

•_____, & Ryan, R.M. (1985). ***Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***. New York: Plenum Press.

•_____. (1991). **A motivational approach to self: Integration in personality**. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska.

•_____. (2000a). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

•_____. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. ***Psychological Inquiry,*** *11,* 227–268.

•_____ & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. **Psychology Research**, 1, 23-40

•Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. **Journal of Gifted Child Quarterly**, 47(1), 26-37.

•Diener, E., & Suh, M. E. (1997). **Subjective well-being and age: An international analysis**. Annual review of gerontology and geriatrics, 17(1), 304-324.

• Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34–43.

• Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill being. Journal of Happiness Studies, 7(4), 397–404

•Dierendonck, V.(2012). **Spirituality as an Essential Determinant for the Good Life, its Importance Relative to Self-Determinant Psychological Needs**.Happiness Stud, 13: 685–700

•Dlugos, R. F., & Friedlander, M. L. (2001). **Passionately committed psychotherapists: A qualitative study of their experience**. *Professional Psychology: Research and Practice, 32,* 298–304.

•Dollinger, S (2000): **Locus of control and incidental learning: An application to college student success. ,College**

•Donahue, E. G., Forest, J., Vallerand, R. J., Lemyre, P.-N., Crevier-Braud, L., & Bergeron, E. (2012). **Passion for work and emotional exhaustion: The mediating role of rumination and recovery**. *Applied*

Psychology: Health and Well-Being, *4*(3), 341-368.

•Driscoll , m , p & beehr (2000) , Moderating Effects of Perceived Control and Need for Clarity on the Relationship Between Role Stressors . **Journal of social psychology** . 151 -159

• Ebel,R.I.(1972):**Essential of Education Measurement**, New Jersy, Prentice-Hall Company.

• Fishman, E.(2012). **The Relationship between Perceived Academic Control, Implicit Theory of Intelligence, and Student Responsibility**.

•_____(2014) : With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self- regulation. Arizona State University, Tempe, Arizona, USA, **British Journal of Educational Psychology**,**Dol(10)**.

•Florida, R. (2002). ***The rise of the creative class. and how it's transforming work: leisure and everyday life***. New York: Basic Books

•Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2011). 'Work is my passion': The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. ***Canadian Journal of Administrative Sciences*** *(John Wiley & Sons, Inc.), 28*(1), 17-30.

•Fredricks,J.A. Alfeld,C.,& Eccles ,J.(2010). **Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains**. Gifted Child Quarterly54(1) 18 -30.

•Fredrickson, B.L.(1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology. 1998;2:300-319

•_____. Branigan, C. **Positive emotions**. In: Mayne TJ, Bonnano GA, editors. ***Emotion: Current issues and future directions.*** Guilford Press; New York: 2001. pp. 123-151

•Fried, R.L. (2001). ***The Passionate Teacher: A Practical Guide***. Boston: Beacon Pres. Arizona State University.

Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J., & Van Goozen, S. (1991). **The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. In K. T. Strongman (Ed.)**, International review of studies on emotion (Vol. 1, pp. 187–225). New York: Wiley.

•Furnham, A. ,& Christoforou, I. (2007). Emotional Intelligence and multiple happiness, North American. **Journal of Psychology** , 9(4),439 – 462

•Gable, M. and F. Dangelo. 1994. Locus of control, machiavellianism, and managerial job performance. **Journal of Psychology** 128 (5): 599–608

•Gange´, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. ***Gifted Child Quarterly,*** 51, 93–118.

•Garg, P., & Goel, A.. (2016). Analysis of Work Stress among Faculties and Coping Strategies at Private Institutions in Mathura District. IITM ***Journal of Business Studies*** (JBS), 23.

•Gherardi, S. (2001). **From Organizational Learning to Practice Based Knowing**', *Human Relations* 54(1): 131–39.

•Gherardi, S. and Nicolini D. (2000). **To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge**', *Organization* 7(2): 329–48.

•Goodwin, W. etal.,(1995). **Hand Book of Social Psychology, Theory and Method** .Addison–Wesley Publishing Company ,INC.USA.

•Graham , J . . , & Litly , R . S . , (1984) .**Psychological of Social Psychology** , 7 (5) , 473 – 489. .USA.

•Gregory W L(1978)Locus of control for positive and negative outcomes **Journal of Personality and Social Psychology**,36 840-849 .

•Gronbach , T.M. (1970) : **Research in Development of psychology The Free press** – New York . .USA.

•Grosch, W. N., & Olsen, D. C. (1994). ***When helping starts to hurt: A new look at burnout among psychotherapists.*** New York: W. W. Norton.

•Gubman, E. (2004). From engagement to passion for work:The search for the missing person. ***Human Resource Planning****, 27(3), 42–46.*

•Hagel, J., Brown, S.J., Kulasooriya, D., & Elbert, D. (2010). **Measuring the forces of long-term change**: The 2010 shift index. Deloitte Center for the Edge, 2

•Hall,N.C.,Perry,R.P., Ruthig ,J.C., Hladkyj.S.,&Chipperfield,J.G. (2006). Primary and Secondary Control in Achievement Settings: A Longitudinal Field Study of Academic Motivation, Emotions, and Performance. **Journal of Applied Social Psychology**. 36, 6, pp. 1430–1470.

•Harrison . a. & bramson . r. (2003): **styles of thinking : strategies of asking , making decision , and solving problems**, new York : anchor press . .USA.

• Harter, S., & Connell, J. P. (1984). **A model of the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation**. In J. Nichols (Ed.), The development of achievement motivation (pp. 219–250). Greenwich, CT: JAI.

•Hatfield, E, & Walster, G. (1978). ***A new look at love***. Reading, MA: Addison-Wesley

•_____ & Rapson, R. (2006). **Passionate love, sexual desire and mate selection: Crosscultural and historical perspectives**. In: Noller, P. & Feeney, J. A. (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes.* (pp. 227-243). Hove, England: Psychology Press/ Taylor & Francis (UK).

•Haung, p (2008): **Authentic Happiness, Self-Knowledge and Legal .Policy**. MNN.J.L.SCI.& TECH ,9,755-784

•Haybron, D.(2010). Mood Propensity as a Constituent of Happiness: A Rejoinder to Hill, ***Journal of Happiness Studies***, Vol.11, Issue 1,19-31.

•Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., and Daniels, L. M. (2009). **A review of attributional retraining treatments: fostering engagement and persistence inVulnerable College Students**, in Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 24, ed J. C. Smart (Dordrecht: Springer), 227–272

•Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). **A life-span theory of control**. *Psychological review*, *102*,284 .

•Hernández, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(6), 2143. https://doi.org/10.3390/ijerph17062143.

•Hodgins HS, Knee R. (2002). **The integrating self and conscious experience**. In Deci EL, Ryan RM, eds. Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, pp. 87–100

•Hone, L., Jarden, A., & Schofield, G. (2014). Psychometric properties of the Flourishing Scale in a New Zealand sample. **Social Indicators Research**, 119(2), 1031-1045

•Honkanen, H., Jaakko Kaprio, J., Honkanen, R., Viinamaki, H., Koskenvuo, M., 2005. **The stability of life satisfaction in a 15-years follow-up of adult Finns healthy at baseline**. *BioMed Cent. Psychiatry 5 (4).*

•Hopkins , K. D. , & Stanley , J. C. (1981) . **Educational and psychological measurement and evaluation** (6th ed .) . Englewood Cliffs , NJ : Prentice - Hall .

•Hopkins , K. D. (1998).**Educational and psychological measurement and evaluation** (8th ed .) . Needham Heights , MA : Allyn & Bacon . Psychological Measurement

•Huppert, F.(2009).**Psychological well-being.Evidence regarding its causes and consequences**. Applied Psychology.Health and Well-Being.

•Isen AM. **Positive affect and decision making**. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, editors. *Handbook of emotions.* 2nd ed. Guilford Press; New York: 2000. pp. 417–435.

•Iyortsuun, A. S., & Shakpande , C. (2022). **Passion, persistence, and firm growth :Moderating role of environmental uncertainty** . Journal Business Research Quarterly1–16.

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

•Jack J. B; Dan M; Jennifer, L. (2008): Narrative Identity and Eudemonic Well-Being. **Journal of Happiness Studies, 9(1), 81-104.**

•Joseph, S., Linley, A., Harwood, J., Lewis, A., & McCollam, P. (2004). **Rabid assessment of well - being: The short depression - happiness scale, psychology & psychotherapy**. Research & Practice, 77 (4), 463 - 478 .

•Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self- efficacy indicators of a common core construct? **Journal of Personality and Social Psychology**, 83, 693–710.

•Kaiser,S. Muller-Seitz,G. Lopes,M.P. Cunha.M.P.(2007). **Weblog-Technology as a Trigger to Elicit Passion for Knowledge**. Organization Volume 14(3): 391–412 ISSN 1350–5084 SAGE (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore.

•Kerlinger , F. N. and Pedhazur , E.J. (1974) **Multiple regression in Behavioral research** . New York : Holt , Rinchart and Winston , Inc

•Kernis, M.H., Paradise, A.W., Whitaker, D.J., Wheatman, S.R., & Goldman, B.N. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1297-1305.

• Krueger . N . Rehly M. & . Dickson . A . (1993): Competing Models of Entreprenecrial Intentions . **Jounrnal of Business Venturing** . 15 . 213-226 .

• Lachman, Margie E. & Agrigoroaei, Stefan, (2011): Low Perceived Control as a Risk Factor for Episodic Memory: The Meditational Role of Anxiety and Task Interference, Brandeis University, **Psychonomic Society, Inc**.

• Lahey , Benjamin b.(2007): **psychology**, an introduction, seventh edition , mcgraw hill press , new York .

•Lafreniere,M.A.K.,Jowett,S.,Vallerand,R.J.,Donahue,E.G.,andLorimer,R .(2008).**Passioninsport:Ontequalityofthecoachathleterelationship**.*Jo urnalofSportandExercisePsychology,30*,541--560.

•_____, St-Louis, A. C., Vallerand, R. J., & Donahue, E. G. (2012). **On the relation between performance and life satisfaction: The moderating role of passion**. Self and Identity, 11(4), 516-530.

•Landri, P. (2005) **The Passion for Mathematics—Emotions, Knowledge and Mathematics In and Out the University', in S. Gherardi and D. Nicolini (eds)** ***The Passion for Learning and Knowing***. *Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge*, Vol. 2, pp. 856–74. Trento: University of Trento.

•Lave, J. and Wenger, E. (1991). ***Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation***. Cambridge: Cambridge University Press

•Lavender,R,(2010): **Teaching the Whole student: perceived Academic control in college**. Art Instruction ,University of southern california.

•Lee , J., & Im, G. (2007). Self - enhancing biasing personality, subjective happiness and perception of life - events: A replication in a Koran aged sample. **Aging and Mental Health**, 11(1), 57 - 60.

•Liu, D., Chen, X.-P., & Yao, X. (2011). **From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion**. *Journal of Applied Psychology, 96*(2), 294-309.

•Lyubomisky, S., King, L & Diener, E. (2005). "The benefit of frequent positive affective: Does happiness lead to success?". Psychological Bulletin. 131(6). 803-855

• Mahon, N. E., & Yarcheski, A. (2002). Alternative theories of happiness in early adolescents. ***Clinical Nursing Research***, **11**(3), 306–323.

•Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. ***Journal of Personality***, *77*(3), 601–646.

Marcil, M. (1991). ***Stress et burnout.*** Montre´al: ACSM.

•Marshall, J.C. (1972). **Essentials testing, Addison, Wesbey Publishing Company**, California, p. 104

•Martz, E., Livneh, H., & Turpin, J. (2000). Locus of control orientation and acceptance of disability. **Journal of Applied Rehabilitation Counseling**, 31(3), 14-21.

•Maslow, A. (1970). ***Motivation and personality***. New York: Harper & Row Publishers. McGreal, R., & Joseph, S. (1993). The Depression-Happiness Scale. *Psychological Reports*, **73**, 1279–1282.

•McDonough, M. H., & Crocker, P. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioural outcomes. ***Journal of Sport & Exercise Psychology***, *29*(5), 645-663. doi: 10.1123/jsep.29.5.645

•Messick , S.(1987a). The once and future issues of validity : Assessing the meaning and consequences of measurement . In H. Wainer & H. Braun (Eds) ,Test validity 33–45 .Hillsdale , NJ : Erlbaum

•Messick , S. (1987b) . Structural relationships across cognition , personality , and style . In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds .) , Aptitude , learning , and instruction (Vol . 3) : Conative and affective process analysis . 35 _75 . Hillsdale , NJ : Erlbaum .

•Miner, M., Dowson , M.& Malone,K. (2013). Spiritual Satisfaction of Basic Psychological Needs and Psychological Health, **Journal of Psychology& Theology**, 41(4):298–314.

• Nunnally , J . C . , (1970) . **Introduction to Psychological Measurement** , New York : McGraw – Hill Book Company.

•O'Keefe,p.A., Dweck ,c.s.,& Walton ,G.M .(2018). Implicit Theories of Interest: Finding Your Passion or Developing It. **Psychological Science** 2018, Vol. 29(10) 1653–1664

•Pallant, J. F. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. ***Journal of Personality Assessment***, *75*, 308–337.

•Paturet, J.-B. (2001). **Pouvoir de la passion** (**Power of passion**). In J. Aı¨n (Ed.), Passions: Alie´nation & liberte´ (Passions: Alienation & freedom) (pp. 9–22). Ramonville Saint-Anne, France: E´ res.

•Paulhus , D (1983) Sphere – specific measures of perceived control **Journal of Personality and Social Psychology** , 44 , 1253– 1265 .

.•Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., and Perry, R. P. (2010). **Boredom in achievement settings: exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion**. J. Educ. Psychol. 102, 531–549. doi: 10.1037/a0019243

•Perreault, S., Gaudreau, P., Lapointe, M. C., & Lacroix, C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burnout. ***International Journal of Sport Psychology***, *38(4)*, 437-450.

•Perry, R. P. (1991). **Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education**. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 7, 1–56.

•_____., Hladkyj, S., & Pekrun, R. H. (1998). ***Action-control and perceived control in the academic achievement of college students: A longitudinal analysis***. Paper presented at the *American Educational Research Association annual meeting, San Diego, CA*

•_____., Clifton, R. A., Menec, V. H., Struthers, C. W., & Menges, R. J.(2000). **Faculty in transition: A longitudinal analysis of perceived control and type of institution in the research productivity of newly hired faculty**. Research in Higher Education, 41, 165-194.

•_____., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). **Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study**. Journal of Educational Psychology, 93,789-776 .

•_____. (2003). **Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings**. Canadian Psychology, 44, 312–332.

•_____., Hall, N., and Ruthig, J. (2005a). **Perceived (Academic) control and scholastic attainment in higher education, in Higher Education: Handbook of Theory and Research**. Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 22, ed J. Smart (Dordrecht; Heidelberg; New York, NY; London: Springer), 363–436.

•_____., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., and Chipperfield, J. G. (2005b). **Perceived academic control and failure in college students: a three-year study of scholastic attainment**. Res. High. Educ. 46, 535–569.

•Pintrich, P. R., and de Groot, E. V. (1990).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. J. .Educ. Psychol. 82, 33–40

•Pollack, J. M., Ho, V. T., O'Boyle, E. H., & Kirkman, B. L. (2020). Passion at work: A meta-analysis of individual work outcomes. ***Journal of Organizational Behavior***, 41(4), 311-331.

•Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. ***Psychology of Sport and Exercise***, *12(2)*, 159-167.

•Raub, S. and von Wittich, D. (2004). Implementing Knowledge Management', ***European Management Journal*** 22(6): 714–28.

•Reich , JW , & Zautra , A (1981) Life events and personal causation Some relation ships with satisfaction and distress **Journal of Personality and Social Psychology** , 41 , 1002-1012.

•Respondek L, Seufert T, Stupnisky, R., & Nett, U.E. (2017) .**P**erceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. **Front Psychol**. 8:243. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00243

•Rodin . J . (1990) : **Control by Any Other Name . Information Concepts and Processes in Scholer & K.W.Scheris** . Hillsdate . Atkinson and Psychology . Printed in the Wiled Sistes of Amence .

•Rony, J.A. (1990). **Les passions (The passions)**. Paris: Presses universitaires de France.

•_____, Rousseau, F & Vallerand, R. (2003). **The role of passion in the subjective well-being of the elderly**. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 34, 143-311.

•Rothbaum, F., Weisz, J. R., and Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: a two-process model of perceived control. **Journal of Personality and Social Psychology**, 42: 5-37.

•Rotter , J. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement ,**Journal of Consulting and Clinical psychology**, 43 , 56-67 .

•Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. **International Journal of Aging & Human Development**, 66, 195-211.

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

•_____ (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation, and grades. **Contemporary Educational Psychology**, 51, 284-292.

• Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control:Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. ***Social Psychology of Education***, *12*, 233-249.

•Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). **Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-**

regulation in behavior and development. Development and Psychopathology, 9, 701-728

•_____, & Deci, E. L. (2003). **On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures.**In M.R. Leary& J.P.Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* 253-272 . New York, NY: Guilford Press.

•_____, & Deci, E. L. (2017). ***Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness***. New York, NY: Guilford Publications.

•Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. ***Journal of Happiness Studies***, 9, 13-39.

•Schwarzer, R. & Schulz, U. (2000) . **Soziale Unterstutzung bei der krankheitsbewaltigung**:Die Berliner Social Support Skalen (BSSS)

•Seligman, M.E. , & Royzman , . (2003). Happiness: The Three Traditional Theories, Authentic Happiness Newsletter July 2003

•Sheldon, K. M. (2002). **The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person.** In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 65-86). Rochester, NY: University of Rochester Press

•Sie´, L., & Yakhlef, A. (2009). Passion and expertise knowledge transfer. **Journal of Knowledge Management**,186-175 ،(4)13 .

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. J. Pers. Soc. Psychol. 71 549-570. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.549

• Smets, E.M.A.; Pieterse, A.H.; Aalfs, C.M.; Ausems, M.G.E.M.; & Dulmen, A.M. van (2006): **The Perceived Personal Control (PPC) Questionnaire as an Outcome of Genetic Counseling: Reliability**

and Valdity of the Instrument, American Journal of Medical Genetics: vol 140, nr. 8, pp. 843-850.

•Steven , R. (2001)The following quotes are from reiss article with the above tittle in Psychology today , Jan / Feb. PP 6-50 .

•Stipek, Deborah J. & Weisz, John R, (1981): **Perceived Personal Control and Academic Achievement, Review of Educational Research**, Vol. 51, No. 1 (Spring, 1981), pp. 101-137, Published by: American Educational Research Association.

•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

•Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L., and Clifton, R. A. (2007). **Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement.** Social Psychol. Educ. 10, 303–330.

•_____, Daniels, L. M., Haynes, T. L.,&Perry, R. P. (2008). **The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement.** Research in Higher Education, 49, 513–530.

•Stewart, M., Ebmeier, K., & Deary, 1. (2005). Personality Correlates of Happiness and Sadness: EPQ-R and TPQ Compared. **Personality and Individual Differences**, 38,1085 1096.

Solmus T. (2004) . Is yasam , denetim odagı ve bes faktorluk kisilik modeli [**Working life , locus of control , and five - factor personality model Turk Paikoloj** : Balieni , 10 , 196-205

• Songwathana, praneed ,& Petpichetchian, Wong Chan, (2011): Concept Analysis of perceived Control Nurse Media Journal of Nursing,

•Sudek,R., Cardon,M.& Mitteness, C. (2009). The impact of perceived entrepreneurial passion on angel investing. ***Journal of Frontiers of Entrepreneurship Research****, 29* (2), 1-29.

•Tennant R,Hiller L,Fishwick R, Platt S, Joseph S, Weich S, Parkinson J, Secker S, and Stewart-Brown S (2007). **The Warwick-Edinburgh Mental well-being Scale (WEMWBS):development and UK validation**. Health and Quality Of Life Outcomes, 5 (63), doi: 10.1186/1477-7525-5-63.

•Terry . D.L. (1994) . Determinants of Coping . The role of Stable and situationnal factors , **Journal of Personality and Social Psychology** , Vole 6 N'5 895-910

•Tiffany, S.T. **Potential functions of classical conditioning in drug addiction**. In: Drummond, D.C.; Tiffany, S.T.; Glautier, S.P.; and Remington, B., eds. *Addictive Behaviour: Cue Exposure, Theory andPractice.* Chichester, England: John Wiley, 1995*a*. pp. 47-71.

•_____. **The role of cognitive factors in reactivity to drug cues**. In: Drummond, D.C.; Tiffany, S.T.; Glautier, S.P.; and Remington, B., eds. *Addictive Behaviour: Cue Exposure, Theory and Practice.* Chichester, England: John Wiley, 1995*b*. pp. 137-165.

•Toner,E.HASLAM,N.ROBINSON,J.&WILLIAMS,P.*charcter strength and wellbeing in adolescence; structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children*.**Personality and Individual Difference**,2011,2-6.

•Vallerand, R. J. (1997). **Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation**. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *29*, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.

- _____, & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation. ***Journal of Applied Sport Psychology,*** *11*, 142-169.
- _____, & Houlfort, N. (2003). **Passion at work: Toward a new conceptualization**. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), Emerging perspectives on values in organizations (pp. 175–204). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- _____, Mageau, G. A., Ratelle, C., Léonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., . . . Marsolais, J. (2003). Les Passions de l'Ãme: On Obsessive and Harmonious Passion. ***Journal of Personality & Social Psychology***, *85*, 756-767.
- _____, Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport. A look at determinants and affective experiences. ***Journal of Sport & Exercise Psychology***, *28*(4), 454-478. doi: 10.1123/jsep.28.4.454
- _____, Salvy, S.-J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L.,Grouzet, F. M. E., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. ***Journal of Personality***, *75*(3),534–505 .
- _____, Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A., & Rousseau, F. L. (2008a). **Passion and performance attainment in sport**. Psychology of Sport & Exercise, 9, 373–392.
- _____, Ntoumanis, N., Philippe, F. L., Lavigne, G. L., Carbonneau, C., Bonneville, A., et al. (2008b). On passion and sports fans: A look at football. **Journal of Sport Sciences**, 26, 1279–1293.
- _____. (2010). **The Dualistic Model of Passion: Theory, research, and implications for the field of Education**. In W. C. Liu, C.

K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.). Building autonomous learners (pp. 31-58). Singapore: Springer

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

•_____. (2016). **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.

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

•Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). **Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being**. En L. Bruni, F. Comim y M. Pugno (Eds.), Capabilities and happiness (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford .University Press

•Veenhoven, R. (1994). Is Happiness a Trait? Tests of the Theory that a better Society Does not make People any Happiest. **Social Indicators Research**, 32, 101-160

• Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. **Journal of Happiness Studies**, 4(4), 437-457.

•Wallston, Kenneth, a. & Wallston, Barbar, (1987): **Perceived Control and Health**, Current Psychological Research & Reviews, Shelton Smith, and Carolyn J. Dobbins. Vanderbilt University.

•Weiner ,B . (1985) . **An Attribution Theory Of Achievement ; Motivation And Emotion** . Psychological Review, 92 (4) , 548 – 573.

•Yovana,K. Lovaton,Q.(2018). **Proactivity, passion for knowledge and resiliency, qualities to develop excellence in research Rasgos de la exc**. *Sinectica 51 www.sinectica.iteso.mx*

• Zeller, R.A.& Carmines, E.G. (1980): ***Measurement in the Social Science***, the lick between theory and data, Cambridge.

•Zhao H, Liu X and Qi C (2021). Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. **Front. Psychol**. 12:697822. doi: 10.3389/fpsyg.2021.697822

•Zimmerman, M. (2007). **Enjoying Life: Behold the New Lets Just enjoy! Theory of Life**. Retrieved from Http//www.suite101.com/content/let—s-just-enjoy-a11111.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية

Ref. No :
Date: / /

العدد : ١٩٣٨
التاريخ : ٢٠٢٢/١/٢٤

/ رئاسة جامعة بابل / قسم الدراسات والتخطيط والمعلوماتية

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الدكتوراه (**اسيل لطيف كتاب حباوي**) من قسم العلوم التربوية والنفسية/علم النفس التربوي في كليتنا، لغرض الحصول على بيانات تخص بحثها الموسوم (**الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الاكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة**) علما انه مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

...مع الاحترام...

أ.د. اسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
الصادرة .

سارة

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633

www.uobabylon .edu.iq

ملحق (2) أسماء السادة المحكين الذين عرضت عليهم فقرات مقياس الشغف المعرفي والسعادة النفسية والتحكم الاكاديمي المتصور

ت	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. إحسان عليوي ناصر	القياس النفسي والتقويم التربوي	جامعة بغداد
9	أ.د. الطاف ياسين خضر	علم النفس العام	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
2	أ.د. أمال اسماعيل حسين	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية
3	أ.د. بتول بناي زبيري	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د. رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د. رحيم عبد الله الزبيدي	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية
7	أ.د. سعدي جاسم عطيه الغريري	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
8	أ.د. صفاء طارق	القياس النفسي والتقويم التربوي	جامعة بغداد
4	أ.د. عبد الرزاق محسن سعود	علم النفس التربوي	الجامعة العراقية / كلية التربية
10	أ.د. عبد السلام جودت جاسم	علم النفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
11	أ.د. علي حسين مظلوم المعموري	علم النفس المعرفي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
12	أ.د. علي عودة محمد الحلفي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية
13	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
14	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
15	أ.د. قبيل كودي حسين	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية للعلوم الإنسانية
16	أ.د. كاظم جبر جخيم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة القادسية
17	أ.د. كريم فخري هلال	الإدارة التربوية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
18	أ.د. لطيف غازي مكي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية
19	أ.د. ناجح حمزة خلخال المعموري	علم النفس العام	جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
20	أ.د. هيثم أحمد الزبيدي	علم النفس التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

25	أ.م.د. حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
21	أ.م.د. سناء حسين خلف	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
22	أ.م.د. شيماء صلاح حسين	علم النفس التربوي / قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
23	أ.م.د. صادق كاظم جريو الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
24	أ.م.د. صافي عمال صالح	علم النفس التربوي	جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
26	أ.م.د. عدنان طلفاح محمد	علم النفس التربوي	جامعة سامراء / كلية التربية
27	أ.م.د. فؤاد محمد فريح	علم النفس السريري	جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
28	أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
29	أ.م.د. نظير سلمان علي	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية للبنات
30	أ.م.د. هناء مزعل حسين	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات

ملحق(3)

أسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات صدق الترجمة لمقياس السعادة النفسية

ت	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.م.د. لحاظ عبد الامير كريم مبارك	طرائق تدريس اللغة الإنكليزية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
2	أ.م. منير علي خضير	طرائق تدريس اللغة الإنكليزية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ.م.د. وفاء مخلص فيصل	طرائق تدريس اللغة الإنكليزية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
4	أ.د. فالح حسن كاطع الاسدي	لغة عربية / لغة	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق (4)

استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الشغف المعرفي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا ـ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:ـ

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **(الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الأكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة)** ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث إعداد مقياس لقياس الشغف المعرفي (Cognitive Passion)، لذا فقد بنت الباحثة مقياس لهذا الغرض على وفق نظرية فاليراند واخرون (Vallerand et،2003) وقد عرفه (Vallerand et،2003) **بأنه : رغبة قوية تجاه نشاط معين ، ذي مغزى وقيمة عالية يحبه الفرد ويجد نفسه فيه ، حيث يستثمر فيه الوقت والطاقة الكبيرين ويجد فيه المتعة والرفاهية ، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة وهذا يكون من خلال الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي والشغف المعرفي القهري الاستحواذي** .

ـ وقد طور (Vallerand et،2003) النموذج الثنائي للشغف المعرفي وهما : (الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي ـ الشغف المعرفي القهري الاستحواذي).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم لذلك تود الباحثة الإفادة من أرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي أمامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح .علماً أن المقياس يتضمن **(60)** فقرة على وفق سبعة بدائل في تدرج **(أوافق بدرجة كبيرة جداً ، أوافق بدرجة كبيرة ، أوافق ، أوافق الى حد ما ، أوافق قليلاً ،أوافق قليلاً جداً ، لا أوافق مطلقاً).**

...مع فائق الشكر والاحترام...

إشراف **الباحثة**

أ.د. حسين ربيع حمادي **أسيل لطيف كتاب**

أولا :الشغف المعرفي المتناغم الانسجامي : يعني قدرة الفرد على التحكم في النشاط الشغفي والسيطرة عليه ، وتحديد الوقت المناسب الذي يبدأ فيه ممارسة هذا النشاط ،ويتميز بالمرونة والموازنة بحيث لايطغي النشاط الشغفي على أدواره الاخرى.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	نشاطي المفضل ينسجم مع أنشطة حياتي الاخرى.			
2	أفضل قضاء الكثير من الوقت بعملي كتدريسي.			
3	أفضل نشاطي المعرفي اكثر عندما اكتشف من خلاله اشياء جديدة وغير مألوفة .			
4	يعكس نشاطي المعرفي الصفات التي أحبها في نفسي.			
5	نشاطي المعرفي يتيح لي أن أعيش مجموعة متنوعة من التجارب والخبرات الجديدة .			
6	نشاطي الشغفي يبرز الجوانب المفضلة في شخصيتي.			
7	الإنخراط في ممارسة نشاطي الشغفي يفضي إلى تجارب إيجابية .			
8	أحب تعلم الاشياء الجديدة من خلال هذا النشاط.			
9	أقضي الكثير من الوقت في التصفح الالكتروني للحصول على المعلومات الجديدة الخاصة بنشاطي المفضل .			
10	أؤدي واجباتي ونشاطي الشغفي بجد واتقان.			
11	شغفي المعرفي يمكنني من مواجهة التحديات في عملي.			
12	أنسى كل المشاكل اليومية عندما أنجز واجباتي ونشاطي الشغفي .			
13	أفقد الاحساس بالتعب عندما أبدأ بممارسة نشاطي المفضل.			
14	الجهود التي أبذلها لإداء نشاطي المفضل تذلل كل الصعوبات التي تواجهني.			
15	أمتلك كفاءة عالية لأداء نشاطي المفضل .			

16	أؤدي نشاطي الشغفي بانسجام دون الشعور بالضجر والملل .			
17	أمتلك طاقة ايجابية وحيوية ذاتية عند أداء واجباتي ونشاطاتي المفضلة .			
18	أشعر بالرضا والارتياح عند أداء واجباتي ونشاطي المفضل.			
19	تثيرني المعلومات الحديثة الخاصة بنشاطي المفضل .			
20	أستطيع انجاز نشاطات مفضلة عدة في وقت واحد.			
21	أعمل بهدوء وتركيز لإنجاز نشاطي المفضل.			
22	يستهويني التحدي العلمي مع زملائي من خلال ممارستي لشغفي المعرفي .			
23	أستوعب كل ما هو جديد ومفيد يخص نشاطي المفضل.			
24	أنجز نشاطي المفضل في وقته المحدد .			
25	نشاطي المفضل ينمي قدراتي المعرفية ويطورها.			
26	أشعر بنشوة الانجاز بعد تنفيذ نشاطي المفضل .			
27	أمتلك عقلية منفتحة ومرنة للانخراط في نشاطي المعرفي.			
28	الانخراط في نشاط ذي مغزى يشعرني بالسعادة النفسية والرضا عن حياتي المهنية .			
29	لديّ القدرة على التركيز بشكل كامل على نشاطي الشغفي المتناغم وتجربة نتائج ايجابية اثناء المشاركة في النشاط.			
30	أستخدم طرق جديدة لممارسة نشاطي الشغفي.			
31	أمتلك الإرادة والحرية الكاملة لممارسة نشاطي المفضل .			

ثانيا: الشغف المعرفي القهري الاستحواذي : ويعني أن النشاط الشغفي هو الذي يتحكم في الفرد ويسيطر عليه ، وينهمك فيه لدرجة قد تصل به إلى الادمان ويفقد معها الاهتمام بجوانب حياته الأخرى.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
32	أجد صعوبة بالتحكم في رغبتي في القيام بنشاطي المفضل .			
33	لديّ شعور بالهوس بعملي كمدرس.			
34	أرغب في ممارسة نشاطي المفضل دون غيره من النشاطات الأخرى في حياتي .			
35	نشاطي المعرفي هو الشيء الوحيد الذي يثيرني حقاً.			
36	يتحكم نشاطي المفضل في شخصيتي .			
37	أخصص اكثر وقتي لممارسة نشاطي المفضل.			
38	لايغيب نشاطي المفضل عن تفكيري .			
39	لو خيرت بين نشاطي المفضل وغيرة من النشاطات الاخرى لاخترت النشاط المفضل لديّ.			
40	لدي انطباع بأن شغفي المعرفي يتحكم بي بشكل كبير.			
41	نشاطي المفضل مثير للغاية لدرجة أنني افقد السيطرة عليه .			
42	اترك التفكير بأشياء اخرى اثناء ممارسة نشاطي المفضل.			
43	عند اداء نشاطي المفضل اجد نفسي كأني في عالم اخر.			
44	أشعر بعدم الاهتمام بما حولي عند تأدية نشاطي المفضل.			
45	ينقطع تفكيري عما يحيط بي أثناء ممارسة نشاطي الشغفي.			
46	انجاز نشاطي المفضل يجعلني أنسى حاجاتي الاساسية.			

47	اداء الواجبات والنشاط المحبب لدي يبعدني عن التفكير بمشاكل الحياة وانشطة حياتي الاخرى.			
48	استمتع بمحاولة فهم ادق التفاصيل عن نشاطي المفضل.			
49	افقد شعوري بالوقت عندما اكون منهمك بالنشاط الشغفي .			
50	أحب أن تكون لدي الإستقلالية في تأدية نشاطي المفضل .			
51	اشعر بالارتياح وأنا مستغرق في ممارسة شغفي المعرفي .			
52	لدي اصرار صارم على ممارسة نشاطي الشغفي.			
53	اشعر بالاحباط عندما تمنعني الصعوبات من ممارسة نشاطي المفضل .			
54	اشعر بالاستغراق التام في نشاطي المفضل .			
55	لدي شعور داخلي يجبرني على ممارسة نشاطي المعرفي.			
56	اعمل لساعات اضافية لممارسة نشاطي المفضل من دون ان يطلب مني ذلك.			
57	لدي رغبة ملحة في ممارسة نشاطي المعرفي .			
58	استمراري في ممارسة نشاطي الشغفي يولد الصراع مع جوانب اخرى مهمة من حياتي .			
59	ممارسة نشاطي المفضل باستمرار يؤدي الى تحسين ادائي الاكاديمي ولكن يأتي على حساب صحتي .			
60	أداء الواجبات والمهام المفضلة تجعلني أتجاهل أي متعة أخرى.			

ملحق (5)

مقياس الشغف المعرفي بصورته النهائية

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

استاذي الفاضل ..... استاذتي الفاضلة

تحية طيبة...

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء التي تستهدف الباحثة من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدماً من العلم والمعرفة ، ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة على جميع هذه الفقرات بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (√) على أحد البدائل الخمسة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها ولا تستخدم اجابتكم إلا لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم. مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا...

- **يرجى عدم ترك أي فقرة دون اجابة / مثال يوضح طريقة الاجابة**
- **ضع علامة (√) امام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن مدى انطباق الفقرة عليك.**

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	نشاطي المفضل ينسجم مع أنشطة حياتي الاخرى.	√				

قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الاتية:

1 . الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. التخصص: علمي ☐ إنساني ☐

3- اللقب العلمي مدرس مساعد ☐ مدرس ☐ استاذ مساعد ☐ استاذ ☐

4- نوع الشهادة : ماجستير ☐ دكتوراه ☐

5- أسم الكلية ☐

الباحثة: أسيل لطيف كتاب

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	نشاطي المعرفي المفضل ينسجم مع أنشطة حياتي الاخرى.					
2	أفضل نشاطي المعرفي اكثر عندما اكتشف من خلاله اشياء جديدة وغير مألوفة .					
3	أجد صعوبة بالتحكم في رغبتي عند القيام بنشاطي المعرفي المفضل .					
4	أرغب في ممارسة نشاطي المعرفي المفضل دون غيره من النشاطات الأخرى في حياتي .					
5	نشاطي المعرفي يعكس الصفات التي أحبها في نفسي ويبرز جوانب شخصيتي المفضلة.					
6	ممارسة نشاطي المعرفي المفضل يفضي إلى تجارب إيجابية .					
7	نشاطي المعرفي هو الشيء الوحيد الذي يثيرني .					
8	يتحكم نشاطي المعرفي المفضل في شخصيتي .					
9	أحب تعلم الاشياء الجديدة من خلال نشاطي المعرفي المفضل.					
10	نشاطي المعرفي يتيح لي أن أعيش مجموعة متنوعة من التجارب والخبرات الجديدة .					
11	أخصص اكثر وقتي لممارسة نشاطي المعرفي المفضل.					
12	نشاطي المعرفي المفضل مثير للغاية لدرجة أنني لا أستطيع التخلي عنه .					
13	أؤدي واجباتي ونشاطي المعرفي المفضل بجد واتقان.					
14	حبي للمعرفة يمكنني من مواجهة التحديات في عملي.					

15	اترك التفكير بأشياء اخرى اثناء ممارسة نشاطي المعرفي المفضل.					
16	عند اداء نشاطي المعرفي المفضل اجد نفسي كأني في عالم اخر.					
17	أنسى كل المشكلات اليومية عندما أنجز واجباتي ونشاطي المعرفي المفضل .					
18	الجهود التي أبذلها لإداء نشاطي المعرفي المفضل تذلل كل الصعوبات التي تواجهني.					
19	نشاطي المعرفي المفضل يسيطر على تفكيري.					
20	استمتع بمحاولة فهم ادق التفاصيل عن نشاطي المعرفي المفضل.					
21	أمتلك كفاءة عالية لأداء نشاطي المعرفي المفضل .					
22	أؤدي نشاطي المعرفي المفضل بانسجام دون الشعور بالضجر والملل .					
23	افقد شعوري بالوقت عندما اكون منهمك بممارسة نشاطي المعرفي .					
24	أحب أن تكون لدي الاستقلالية في تأدية نشاطي المعرفي المفضل .					
25	أمتلك طاقة ايجابية وحيوية ذاتية عند أداء واجباتي ونشاطاتي المعرفية المفضلة .					
26	أستطيع انجاز عدة نشاطات مفضلة في وقت واحد.					
27	اشعر بالارتياح وأنا مستغرق في ممارسة نشاطي المعرفي المفضل .					

28	لـدي اصـرار صـارم علـى ممارسـة نشاطي المعرفي المفضل.					
29	تثيرني المعلومات الحديثة الخاصة باهتماماتي المعرفية. .					
30	أفضل قضاء الكثير من الوقت بعملي كتدريسي.					
31	يسـتهويني التحـدي العلمـي مـع زملائي من خلال ممارستي لنشاطي المعرفي .					
32	لـدي شـعور داخلـي يجبرنـي علـى ممارسة نشاطي المعرفي.					
33	اشـعر بالإحبـاط عنـدما تمنعنـي الصـعوبات مـن ممارسـة نشـاطي المعرفي المفضل .					
34	أستوعب كل ما هو جديد ومفيد يخص نشاطي المعرفي المفضل.					
35	نشـاطي المعرفـي المفضـل ينمـي قدراتي المعرفية ويطورها.					
36	اعمـل لسـاعات اضـافية لممارسـة نشاطي المعرفي المفضل من دون ان يطلب مني ذلك.					
37	أنجز نشاطي المعرفي المفضل في وقته المحدد .					
38	أشعر بعدم الاهتمام بما حولي عند تأدية نشاطي المعرفي المفضل.					
39	لدي رغبة ملحة في ممارسة نشاطي المعرفي .					
40	أقضي الكثير من الوقت في التصفح الالكتروني للحصول على المعلومات الجديدة الخاصة بنشاطي المعرفي المفضل .					
41	أفقد الاحساس بالتعب عندما أبدأ بممارسة نشاطي المعرفي المفضل.					
42	انجاز نشاطي المعرفي المفضل يجعلني أنسى حاجاتي الاساسية.					

43	أعمل بهدوء وتركيز لإنجاز نشاطي المعرفي المفضل.					
44	نشاطي المعرفي المفضل يبعدني عن التفكير بأنشطة حياتي الاخرى.					
45	أشعر بنشوة الانجاز بعد تنفيذ نشاطي المعرفي المفضل .					
46	أمتلك عقلية منفتحة ومرنة للانخراط في نشاطي المعرفي.					
47	استمراري في ممارسة نشاطي المعرفي المفضل يولد الصراع مع جوانب اخرى مهمة من حياتي .					
48	أشعر بالسعادة والرضا عن حياتي المهنية عند أداء نشاط ذي مغزى.					
49	لديّ القدرة على التركيز بشكل كامل على نشاطي المعرفي المفضل.					
50	ممارسة نشاطي المعرفي المفضل باستمرار يؤدي الى تحسين ادائي الاكاديمي ولكن يأتي على حساب صحتي .					
51	أستخدم طرق جديدة لممارسة نشاطي المعرفي المفضل.					
52	أمتلك الإرادة والحرية الكاملة لممارسة نشاطي المعرفي المفضل .					
53	أداء الواجبات والمهام المفضلة تجعلني أتجاهل أي متعة أخرى.					
54	لديّ شعور بالهوس بعملي كتدريسي.					

ملحق (6)

صدق الترجمة لمقياس السعادة النفسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا ـ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:ـ

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **(الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الأكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة) وبعد اطلاع الباحثة على ادبيات الدراسة، وجدت مقياس اكسفورد للسعادة النفسية (Psychological Happiness) مناسباً للبحث الحالي مقياس (Argyle & Hills,2002) وقد عَرف (Argyle & Hills,2002) السعادة النفسية (Psychological Happiness)** بانها (انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة بوصفها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وتتضمن ستة ابعاد الرضا عن الحياة ، الثقة بالنفس ، الشعور بالبهجة ،احترام الذات ، العقلية الايجابية، الاهتمام الاجتماعي (**Argyle & Hills,2002**).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم ، تأمل الباحثة تعاونكم معها في قراءة فقرات المقياس ، واجراء ما ترونه مناسباً من تعديل بشأن صحة الترجمة لفقرات المقياس . علماً أن المقياس يتضمن (29) فقرة على وفق ستة بدائل في تدرج (أوافق بشدة ، أوافق إلى حد ما ، أوافق قليلاً ،لا أوافق قليلاً ، لا أوافق إلى حد ما ، لا أوافق بشدة).

مع فائق الشكر والاحترام

الباحثة	إشراف
أسيل لطيف كتاب	أ.د. حسين ربيع حمادي

ت	الفقرات باللغة الانكليزية	الفقرات باللغة العربية	التعديل المقترح
	Life Satisfaction	**الرضا عن الحياة**	
1	I feel that life is very rewarding	أشعر أن الحياة مجزية للغاية	
2	Life is good	الحياة جيدة	
3	I do not think that the world is a good place	لا أعتقد أن العالم مكان جيد	
4	I am well satisfied about everything in my life	أنا راضٍ تمامًا عن كل شيء في حياتي	
5	I do not have a particular sense of meaning and purpose in my life	ليس لدي شعور خاص بالمعنى والهدف في حياتي	
6	I do not have fun with other people	أنا لا أستمتع مع الآخرين	
7	I don't feel particularly healthy	لا أشعر بصحة جيدة بشكل خاص	
8	I do not have particularly happy memories of the past	ليس لدي ذكريات سعيدة خاصة بالماضي	
	Self confident	**الثقة بالنفس**	
9	I don't feel particularly pleased with the way I am	لا أشعر بالسعادة بشكل خاص تجاه ما أنا عليه الآن	
10	I rarely wake up feeling rested	نادرا ما أستيقظ وأنا أشعر بالراحة	
11	I am not particularly optimistic about the future	لست متفائلاً بشكل خاص بشأن المستقبل	
	Feeling elated	**الشعور بالبهجة**	
12	I laugh a lot	أضحك كثيرا	
13	I am very happy	أنا سعيد جدا	
14	I find beauty in some things	أجد الجمال في بعض الأشياء	
15	I often experience joy and elation	كثيرا ما أشعر بالبهجة والغبطة	
	Esteem Self	**احترام الذات**	
16	I don't think I look attractive	لا أعتقد أنني أبدو جذاباً	

17	There is a gap between what I would like to do and what I have done	هناك فجوة بين ما أرغب في القيام به وما قمت به	
18	I feel that I am not especially in control of my life	أشعر أنني لا أتحكم في حياتي بشكل خاص	
19	I do not find it easy to make decisions	لا أجد أنه من السهل اتخاذ القرارات	
	Positive mindset	**العقلية الإيجابية**	
20	I find most things amusing	أجد معظم الأشياء مسلية	
21	I can fit in everything I want to	يمكنني استيعاب كل ما أريد	
22	I feel able to take anything on	أشعر أنني قادر على تحمل أي شيء	
23	I feel fully mentally alert	أشعر باليقظة الذهنية الكاملة	
24	I feel I have a great deal of energy	أشعر أن لدي قدر كبير من الطاقة	
25	I am always committed and involved .	أنا ملتزم ومشارك دائماً	
	Social Interest	**الاهتمام الاجتماعي**	
26	I am intensely interested in other people	أنا مهتم بشدة بالآخرين	
27	I have very warm feelings towards almost everyone	لدي مشاعر دافئة جدا تجاه الجميع تقريبا	
28	I always have a cheerful effect on others	لدي دائما تأثير مرح على الآخرين	
29	I usually have a good influence on events	عادة ما يكون لدي تأثير جيد على الأحداث	

ملحق (7)

استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس السعادة النفسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا ـ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:ـ

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **(الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الأكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة) وبعد اطلاع الباحثة على ادبيات الدراسة، وجدت مقياس اكسفورد للسعادة النفسية (Psychological Happiness) مناسباً للبحث الحالي مقياس (Argyle & Hills,2002) وقد عَرف (Argyle & Hills,2002) السعادة النفسية (Psychological Happiness)** بانها (انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة بوصفها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وتتضمن سته أبعاد الرضا عن الحياة ، الثقة بالنفس ، الشعور بالبهجة ،احترام الذات ، العقلية الايجابية، الاهتمام الاجتماعي (**Argyle & Hills,2002**).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم لذلك تود الباحثة الإفادة من أرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي أمامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح . علماً أن المقياس يتضمن (29) فقرة على وفق ستة بدائل في تدرج (أوافق بشدة ، أوافق إلى حد ما ، أوافق قليلاً ،لا أوافق قليلاً ، لا أوافق إلى حد ما ، لا أوافق بشدة).

مع فائق الشكر والاحترام

إشراف

أ.د. حسين ربيع حمادي

الباحثة

أسيل لطيف كتاب

أولاً: الرضا عن الحياة: شعور الفرد بالرضا عن حياته وذاته بكل جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية و تقدير عقلي لنوعية الحياة التي يعيشها الفرد ككل والحكم بالرضا عن حياته .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	الحياة معي منصفة .			
2	نظرتي إلى الحياة جيدة.			
3	لا أظن أن العالم مكان جيد .			
4	أنا راضٍ تمامًا عن كل شيء في حياتي .			
5	لا أشعر أن لديّ هدفاً في الحياة وليس لحياتي معنى .			
6	أنا لا أمزح مع الآخرين .			
7	أنا لا أشعر فعلاً بصحة جيدة .			
8	ليس لديّ ذكريات سعيدة خاصة بالماضي .			

ثانياً: الثقة بالنفس : ايمان الفرد بأهدافه وقراراته وامكاناته والايمان بذاته ومعرفة الفرد قيمته امام نفسة وامام الاخرين وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة دون الاعتماد على اراء الاخرين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
9	أنا لا أشعر بالسعادة الآن.			
10	حينما أستيقظ من النوم لا أشعر بالراحة إلا نادراً.			
11	لست متفائلاً فعلاً بشأن المستقبل .			

ثالثاً: الشعور بالبهجة: الاستجابة العاطفية اللحظية للمشاعر الايجابية لملاحظة او ذكرى ممتعة وعادة ما يكون السبب وراء الاستجابة المبهجة هو تلبيه دوافع او حاجة ما ويعبر عن البهجة عادة بابتسامة او ضحكة او الهتاف فرحاً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
12	أنا أضحك كثيرا .			
13	أنا سعيد جدا .			
14	أجد الجمال في بعض الأشياء وليس بكُلها .			
15	أشعر بالبهجة والانفتاح.			

رابعاً: احترام الذات : تقييم الفرد لنفسه وشعوره بالاحترام والقيمة والكفاءة واهمية وجوده في هذه الحياة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
16	لا أظن أنني أبدو جذاباً .			
17	هناك فجوة بين ما أرغب القيام به وبين ما قمت به .			
18	أشعر أنني لا أتحكم في حياتي الخاصة .			
19	أجد أنه ليس من السهل اتخاذ القرارات .			

خامساً: العقلية الايجابية: قدرة الفرد الذهنية والعاطفية في التعامل مع تحديات الحياة بطريقة ايجابية والتنبؤ بنتائج ايجابية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
20	أجد معظم الأشياء مسلية .			
21	بإمكاني أن أنسجم مع ما أريد.			
22	أشعر أنني قادر على تحمل المصاعب الكبيرة.			
23	أنا يقظ ذهنياً .			
24	أشعر أن لديّ قدراً كبيراً من الطاقة الايجابية.			
25	أنا ملتزم ومنشغل دائماً .			

سادساً: الاهتمام الاجتماعي: قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي بين الافراد والاهتمام بهم من خلال تأثيره الايجابي عليهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
26	أنا أهتم بالآخرين بكثرة .			
27	مشاعري منسجمة مع الجميع.			
28	أكون سبباً في رسم الابتسامة على وجوه الاخرين.			
29	لديّ تأثير جيد على الأحداث .			

ملحق (8)

مقياس السعادة النفسية بصورته النهائية

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

استاذي الفاضل ..... استاذتي الفاضلة

تحية طيبة...

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء التي تستهدف الباحثة من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدماً من العلم والمعرفة. ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة على جميع هذه الفقرات بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (√) على أحد البدائل الخمسة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها ولا تستخدم اجابتكم إلا لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم. مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا...

- **يرجى عدم ترك أي فقرة دون اجابة / مثال يوضح طريقة الاجابة**
- **ضع علامة (√) امام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن مدى انطباق الفقرة عليك.**

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	أشعر بأني غير سعيد.	√				

قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الاتية:

1 . الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

2. التخصص: ☐ **علمي** ☐ **إنساني**

3- اللقب العلمي ☐ **مدرس مساعد** ☐ **مدرس** ☐ **استاذ مساعد** ☐ **استاذ**

4- نوع الشهادة : ☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه**

5- أسم الكلية ☐

الباحثة: اسيل لطيف كتاب

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	أشعر بأني غير سعيد.					
2	أهتم بالآخرين بكثرة.					
3	أرى أن الحياة منصفة معي.					
4	أرى أن مشاعري منسجمة مع الجميع.					
5	حينما أستيقظ من النوم لا أشعر بالراحة.					
6	أشعر أني لست متفائلاً بالمستقبل.					
7	أجد أن الاشياء مسلية.					
8	أنا ملتزم ومنشغل بعملي.					
9	نظرتي إلى الحياة متفائلة.					
10	أعتقد أن العالم ليس بمكان مناسب للحياة .					
11	أشعر بالراحة عندما أضحك كثيراً.					
12	أشعر بالرضا عن كل شيء في حياتي.					
13	أظن أنني لا أبدو جذاباً.					
14	أشعر بأن هناك فجوة بين ما قمت به وما أرغب القيام به.					
15	أشعر بأنني سعيد جداً.					

16	أجد الجمال في بعض الاشياء وليس بكُلها.					
17	أسعى لرسم الابتسامة على وجوه الآخرين.					
18	بإمكاني أن أنسجم مع ما أريد.					
19	أعتقد أنني لا أتحكم في حياتي الخاصة.					
20	أشعر أنني قادر على تحمل المصاعب الكبيرة.					
21	أشعر بأني يقظ ذهنياً.					
22	أشعر بالبهجة والانفتاح على الآخرين.					
23	أجد من الصعوبة أتخاذ القرارات .					
24	أشعر بأنه ليس لديّ هدفاً في الحياة .					
25	أشعر أن لديّ طاقة ايجابية.					
26	لديّ تأثير جيد على الاحداث.					
27	يزعجني المزاح مع الآخرين.					
28	أشعر أن صحتي ليس على ما يرام.					
29	ليس لديّ ذكريات سعيدة خاصة بالماضي.					

ملحق (9)

استبيان أراء السادة المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التحكم الأكاديمي المتصور

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا ـ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:ـ

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **(الشغف المعرفي والسعادة النفسية وعلاقتهما بالتحكم الأكاديمي المتصور لدى تدريسي الجامعة)** ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث إعداد مقياس لقياس التحكم الأكاديمي المتصور (Perceived academic control) ، لذا فقد بنت الباحثة مقياس لهذا الغرض على وفق نظرية بيري وأخرون (Perry et al,2001) وقد عرفه (Perry et al,2001) **بأنه إيمان الشخص بقدرته المتصورة بالتأثير على نجاح أو فشل نتائج الانجاز الاكاديمي والتنبؤ بها والتأثير على بيئتهم التعليمية الاكاديمية ، ويصف الاسناد الداخلي الشخصي لنتائج الانجاز وهو تصرف نفسي مستقر نسبياً مع صفات الحالة ، ويعد مؤشراً مهماً للنجاح الأكاديمي** .

ـ وللتحكم الاكاديمي المتصور مجالات هما : (التحكم الاكاديمي المتصور الأساسي (الأولي) ـ التحكم الأكاديمي المتصور التفسيري (الثانوي) .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم لذلك تود الباحثة الإفادة من أرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي أمامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح .علماً أن المقياس يتضمن **(50)** فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج **(موافق بشدة ،موافق ، موافق الى حد ما ، موافق قليلا ، غير موافق بشدة).**

...مع فائق الشكر والاحترام...

إشراف **الباحثة**

أ.د. حسين ربيع حمادي **أسيل لطيف كتاب**

وللتحكم الأكاديمي المتصور مجالات هما :

أولاً- التحكم الاكاديمي المتصور الأساسي (الأولي):ويعرف بأنه استعداد نفسي مستقر نسبيا يؤثر على مساعي التدريسي ودافعيته وانجازه ونجاحه الاكاديمي أي اعتقاده بأنه يمتلك المهارات الضرورية للتنظيم الذاتي للتأثير بشكل فعال على أدائه ويعزز من انجازه الاكاديمي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	لدي قدر كبير من التحكم في أدائي الاكاديمي.			
2	كلما بذلت جهد اكبر ، أودي عملي الأكاديمي بشكل افضل .			
3	عندما أضع لنفسي مهمة أو هدف معين يكون لديّ الثقة بتحقيقه .			
4	بغض النظر عما أفعله ، لا يمكنني القيام بعمل جيد .			
5	أرى نفسي مسؤولاً بشكل كبير عن أدائي كتدريسي .			
6	مهما بذلت من جهد فأن أدائي لن يكون بالمستوى المطلوب.			
7	عندما يكون أدائي غير جيد ، فان السبب يعود إلى ضعف عطائي.			
8	سلطتي كأستاذ تحدد تصرفاتي وأدائي .			
9	أثق بإمكانية تحسين مستواي العلمي بشكل دائم.			
10	أسعى دائما إلى تطوير مهاراتي الاكاديمية.			
11	لديّ سيطرة جيدة على أدائي الاكاديمي .			
12	عندما يكون أدائي وانجازي الأكاديمي ضعيفاً فأن ذلك يكون بسبب انني لم أبذل قصاري جهدي.			
13	الخبرة التي امتلكها أستطيع أن أحقق بها أهدافي.			
14	التخصص الذي أدّرسه يتلاءم ورغباتي .			
15	هناك القليل مما يمكنني فعله لتغيير أدائي.			
16	أستمر في إتمام أي مهام أكلف بها مهما كانت			

	صعوبتها بالاعتماد على خبرتي .			
17	المستوى التعليمي الذي وصلت إليه يساعدني في تحقيق انجاز أفضل .			
18	**الخبرات والتجارب التي مررت بها يمكنني الإفادة منها في تحقيق نجاحي الأكاديمي.**			
19	**لديّ تحكم كبير في تنظيم وقتي بشكل يتلاءم مع واجباتي الأكاديمية.**			
20	إنجازاتي المتحققة في مسيرتي الجامعية تعزى إلى عملي الشاق .			
21	أحفز نفسي ذاتياً عندما أخفق في تحقيق أهدافي.			
22	لديّ القدرة على التحكم بأفكاري من أجل أنجاز المهام المكلف بها بكل دقة .			
23	النجاح في أدائي الاكاديمي أمر خاضع لسيطرتي.			
24	سيطرتي الاكاديمية المتصورة تمكنني من التفوق على زملائي في اقتراح عدة حلول للمشكلات الاكاديمية .			

ثانياً- التحكم الأكاديمي المتصور التفسيري الثانوي :ويعرف بأنه قدرة الفرد المتصورة للتأثير على بيئته التعليمية بالاتساق مع قوى بيئية مؤثرة أي انه يضبط ويسيطر على نفسه نفسياً ليتلاءم مع بيئته ويعزز ويساعد للحفاظ على السعي لتحقيق الإنجاز .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
25	منحتني الخبرة والاداء الأكاديمي فهم أعمق لحياتي.			
26	تجربتي وأدائي في الكلية تساعدني في التعرف على نفسي بشكل جيد وتجعلني شخصاً أقوى .			
27	يساعدني تحكمي الاكاديمي في خلق بيئة تعليمة اكثر انتاجية .			
28	أفيد من التجربة الأكاديمية السيئة التي أمر بها وتغيرها نحو الافضل.			
29	خبرتي في الكلية تساعدني لتعلم الكثير عن حياتي الأكاديمية.			
30	أستمتع بإنجاز المهمات الأكاديمية التي يعدها زملائي صعبة .			
31	سيطرتي الاكاديمية تمنحني القدرة في التأثير على النتائج الاكاديمية وتحقيق النجاح الاكاديمي.			
32	أسعى باستمرار لتحسين نوعية أدائي وكفاءتي من أجل الوصول الى الدقة في الأداء.			
33	لديّ المهارة الكافية التي تمكنني من عمل أشياء مثيرة ومشوقة في عملي وبيئتي الاكاديمية .			
34	أدائي الاكاديمي في الكلية يسير على وفق ما أريد وأرجو .			
35	التزم بحضور المحاضرات بوقتها المحدد .			
36	لن أتوقف عن تحقيق هدفي وأن تكررت المحاولات .			
37	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية.			
38	تمكنني سيطرتي الاكاديمية من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والحفاظ على سيطرتي في المواقف المستقبلية .			
39	لديّ القدرة على أداء أعمالي المكلف بها من قبل الكلية بشكل جيد.			

40	عندما أضع خططًا لتحقيق أهدافي ، فأنني على يقين من تحقيقها بشكل جيد .			
41	يمكنني تحكمي الاكاديمي من التكييف مع الادوار والمسؤوليات الاكاديمية الجديدة والملاءمة مع بيئيات اجتماعية جديدة.			
42	لديّ القدرة على تقييم أدائي وإنجازاتي الاكاديمية .			
43	أعزو أسباب نجاحي أو فشلي إلى قدراتي وإمكانياتي من خلال تأثيري على بيئتي الأكاديمية .			
44	أكافئ نفسي بطريقة ما عند تحقيق أنجاز معين في عملي الاكاديمي.			
45	أمتلك القدرة على بذل المزيد من الجهد من أجل رفع أدائي الاكاديمي في الكلية .			
46	أراقب نفسي من أجل التأكد من قدرتي على تحقيق انجازاتي ونجاحي الاكاديمي .			
47	أخطط مسبقاً قبل إنجاز مهامي الاكاديمية من خلال قدرتي على التنبؤ بنتائج البيئة التعليمة المرغوبة .			
48	لديّ القدرة في التغلب على العقبات التعليمية المختلفة.			
49	يمنحني تحكمي الاكاديمي الإفادة من الفرص الاكاديمية والاجتماعية المختلفة .			
50	يساعدني تحكمي الاكاديمي في الحفاظ على سيطرتي في المواقف المستقبلية.			

ملحق (10)

مقياس التحكم الاكاديمي المتصور بصورته النهائية

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

استاذي الفاضل ..... استاذتي الفاضلة

تحية طيبة...

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء التي تستهدف الباحثة من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدماً من العلم والمعرفة. ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة على جميع هذه الفقرات بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (√) على أحد البدائل الخمسة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها ولا تستخدم اجابتكم إلا لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم. مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا...

- **يرجى عدم ترك أي فقرة دون اجابة / مثال يوضح طريقة الاجابة**
- **ضع علامة (√) امام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن مدى انطباق الفقرة عليك.**

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	لدي قدر كبير من التحكم في أدائي الاكاديمي.	√				

قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الاتية:

1 . الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. التخصص: ☐ علمي ☐ إنساني

3- اللقب العلمي ☐ مدرس مساعد ☐ مدرس ☐ استاذ مساعد ☐ استاذ

4- نوع الشهادة : ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

5- أسم الكلية ☐

الباحثة:أسيل لطيف كتاب

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
1	لدي قدر كبير من التحكم في أدائي الاكاديمي.					
2	أودي عملي الأكاديمي بشكل افضل ، كلما بذلت جهد اكبر .					
3	لدي الثقة العالية لتحقيق أي من المهام التي اضعها لنفسي.					
4	رغم الجهد الذي ابذله، فلا يمكنني القيام بعمل جيد .					
5	أرى نفسي مسؤولاً عن أدائي كتدريسي .					
6	مهما بذلت من جهد فأن أدائي لن يكون بالمستوى المطلوب.					
7	عندما يكون أدائي غير جيد ، فان السبب يعود إلى ضعف عطائي.					
8	مسؤوليتي كتدريسي تحدد تصرفاتي وأدائي .					
9	أثق بإمكانية تحسين مستواي العلمي بشكل دائم.					
10	أسعى باستمرار إلى تطوير مهاراتي الاكاديمية.					
11	أستطيع أن أحقق بها أهدافي من خلال الخبرة التي أمتلكها.					
12	أشعر أن تخصصي يتلاءم ورغباتي .					
13	هناك القليل مما يمكنني فعله لتغيير أدائي.					

14	اعتمد على خبرتي في إتمام مهام عملي.					
15	المستوى التعليمي الذي وصلت إليه يساعدني في تحقيق انجاز أفضل .					
16	يمكنني الإفادة من التجارب والخبرات التي مررت بها في تحقيق نجاحي الاكاديمي.					
17	لديّ تحكم كبير في تنظيم وقتي بشكل يتلاءم مع واجباتي الأكاديمية.					
18	إنجازاتي المتحققة في مسيرتي الجامعية تعزى إلى ادارتي الجيدة لمعارفي .					
19	أحفز نفسي ذاتياً عندما أخفق في تحقيق أهدافي.					
20	لديّ القدرة على التحكم بأفكاري من أجل أنجاز المهام المكلف بها بكل دقة.					
21	النجاح في أدائي الاكاديمي أمر خاضع لسيطرتي.					
22	خبرتي الاكاديمية تمكنني من التفوق على زملائي في اقتراح عدة حلول للمشكلات الاكاديمية .					
23	منحتني الخبرة والاداء الأكاديمي فهم أعمق لحياتي.					
24	تجربتي في الكلية تساعدني في التعرف على نفسي وتجعلني قوي الشخصية .					
25	يساعدني تحكمي الاكاديمي في خلق بيئة تعليمة فاعلة					
26	أستفيد من التجربة الأكاديمية الخاطئة التي أمر بها وأغيرها نحو الافضل.					

27	خبرتي في الكلية تساعدني لتعلم الكثير عن حياتي الأكاديمية.					
28	أستمتع بإنجاز المهمات الأكاديمية التي يعدها زملائي صعبة .					
29	سيطرتي الاكاديمية تمنحني القدرة في تحقيق النجاح الاكاديمي.					
30	أسعى باستمرار لتحسين نوعية أدائي وكفاءتي من أجل الوصول الى الدقة في الأداء.					
31	لديّ المهارة الكافية في عمل أشياء مشوقة في بيئتي الاكاديمية .					
32	أدائي الاكاديمي في الكلية يسير على وفق ما أريد .					
33	التزم بحضور المحاضرات في وقتها المحدد .					
34	أستمر في تحقيق أهدافي وأن تكررت المحاولات .					
35	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية.					
36	تمكنني سيطرتي الاكاديمية من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.					
37	لديّ القدرة على أداء أعمالي المكلف بها من قبل الكلية .					
38	عندما أضع خططًا لتحقيق أهدافي ، فأنني على يقين من تحقيقها .					

39	يمكنني تحكمي الاكاديمي من التكييف مع الادوار والمسؤوليات الاكاديمية الجديدة .					
40	لديّ القدرة على تقييم أدائي وإنجازاتي الاكاديمية .					
41	أعزو أسباب نجاحي أو فشلي إلى قدراتي .					
42	أكافئ نفسي بطريقة ما عند تحقيق أنجاز معين في عملي الاكاديمي.					
43	أمتلك القدرة على بذل المزيد من الجهد من أجل رفع أدائي الاكاديمي في الكلية .					
44	أراقب نفسي من أجل التأكد من قدرتي على تحقيق انجازاتي ونجاحي الاكاديمي .					
45	أخطط مسبقاً قبل إنجاز مهامي الاكاديمية .					
46	أستطيع التغلب على العقبات التعليمية المختلفة.					
47	يمنحني تحكمي الاكاديمي الإفادة من الفرص الاكاديمية والاجتماعية المختلفة.					
48	يساعدني تحكمي الاكاديمي في الحفاظ على سيطرتي في المواقف المستقبلية.					