الوفاء الوجودي وعلاقته بالشغف المعرفي لدى مدراء المدارس

م.م نورالدين كاظم حسين

noor188aldeen@gmail.com

وزارة التربية / الكلية التربوية المفتوحة _مركز بابل الدراسي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الوفاء الوجودي وعلاقته بالشغف المعرفي لدى مدراء المدارس الابتدائية، نظراً لأهمية الدور القيادي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة .واعتمد البحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات الارتباطية، وتكونت العينة من مدراء المدارس في مدينة الحلة لكلا الجنسين .تم بناء أداتين للقياس وفق نماذج نظرية معتمدة، والتحقق من خصائصهما السيكومترية .أظهرت النتائج أن مدراء المدارس يتمتعون بمستوى مرتفع من الوفاء الوجودي بأبعاده، ومستوى مرتفع من الشغف المعرفي بنوعيه المتناغم والقهري، مما يعكس نضجهم النفسي والدافعي تجاه ممارساتهم المهنية .كما كشفت التحليلات الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى المعنى الوجودي لدى القائد التربوي ينعكس إيجاباً على شغفه بالتعلم والابتكار .وأكدت الدراسة أن الوفاء الوجودي يعد عاملاً نفسياً وقائياً يدعم الصحة النفسية ويعزز الاستدامة في الأداء القيادي .أوصت البحث بضرورة إدماج برامج تنمية الوفاء الوجودي ضمن خطط التطوير المهني، وتصميم حقائب تدريبية تدمج البعد الوجودي والمعرفي لتمكين المدراء من قيادة مدارسهم برؤية شمولية تعزز جودة التعليم وترسيخ معنى الوجود المهني لديهم، ويسهم البحث في إثراء الأدبيات العربية حول علم النفس الوجودي التطبيقي في المجال التربوي.

الكلمات المفتاحية :الوفاء الوجودي، الشغف المعرفي، مدراء المدارس، الصحة النفسية، القيادة التربوية.

Existential loyalty and its relationship to intellectual passion among school principals

Nooruldeen kadhim hussein

Ministry of Education / Open Educational College – Babylon Study Center

Abstract

The current study aimed to identify the level of existential fulfillment and its relationship with cognitive passion among primary school principals, given the importance of the leadership role in facing contemporary educational challenges. The research adopted the descriptive approach using correlational studies, and the sample consisted of school principals in Hilla city for both genders. Two measurement tools were built based on approved theoretical models, and their psychometric properties were verified. The results showed that school principals enjoy a high level of existential fulfillment across its dimensions, and a high level of cognitive passion in both harmonious and obsessive types, reflecting their psychological and motivational maturity towards their professional practices. Statistical analyses revealed a positive and statistically significant correlation between existential fulfillment and cognitive passion, indicating that raising the level of existential meaning among the educational leader positively reflects on their passion for learning and innovation. The study confirmed that existential fulfillment is a protective psychological factor that supports mental health and enhances sustainability in leadership performance. The research recommended the necessity of integrating existential fulfillment development programs into professional development plans, and designing training packages that combine the existential and cognitive dimensions to enable principals to lead their schools with a holistic vision that enhances education quality and consolidates the meaning of professional existence among them, contributing to enriching Arabic literature on applied existential psychology in the educational field.

Keywords: Existential Fulfillment, Cognitive Passion, School Principals, Mental Health, Educational Leadership.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ان فقدان الأفراد في هذه المجتمعات للوفاء الوجودي قد يتسبب لهم بالكثير من المشكلات و الصعوبات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية من خلال ممارساتهم السلوكية وتعاملهم اليومي مع والديهم أو إخوانهم أو اقرانهم ، وهذا قد يعرضهم للإحباط والصدمة والعزلة عن البيئة الاجتماعية ، إذ يتعرض طلبة الجامعة في هذه المرحلة إلى تغيرات فسيولوجية وتغيرات نمائية نفسية وتغيرات اجتماعية، وطموحات وحاجات تتطلب إشباعا ملحاً ورغبة في تحقيق شخصية مميزة والبحث عن الذات ككيان مستقل في هذه الفترة (حسين, الزيود ,١٩٩٩: ١٥٨).

ويواجه الفرد اليوم العديد من الحدود الوجودية للحصول على الوجود الكامل لذلك يجب على الافراد التغلب على الصراعات النفسية التي اثارتها هذه الحدود ومقابلة العديد من المهام, فعليهم ان يقبلوا بفنائهم وحدود امكاناتهم, فضلا عن كونهم مجرد جزء من الواقع وعليهم ان يعترفوا بالآخرين في العالم الخارجي ويرتبطون به لإنجاز المهام الوجودية (Yalom,1980:76).

ويرى بينس (Pines, 1993) ان ضعف الوفاء الوجودي نابع من خيبة أمل تدريجية في السعي للشعور بالقيمة الوجودية من المجتمع (Pines,١٩٩٣: ٣٨٦). ففي دراسة اجراها لانجل (Langle ,2003) اشارت بأن العجز في الوفاء الوجودي يترتب عليه نقص المبادرة ، والارهاق العاطفي , وفقدان الاهتمام اذ يتم وصف الاشخاص المنهكين على أنهم يركزوا على اهداف ثانوية مثل الدخل القبول الاجتماعي والاعتراف وهذا بدوره يمنعهم من تكريس أنفسهم بحرية لعملهم وتقبلهم المسؤولية ذات الصلة (Langle ,2003:107).

ولقد أصبح المجتمع بحاجة ماسة إلى أفراد يتمتعون بالشغف المعرفي، 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، وفي حالته النفسية، وما يتعلق بمشاعره وأحاسيسه، وقد يحدد له أنماطاً معينة من السلوك تؤثر في ارتباطاته المعرفية وأحياناً البدنية وعلاقاته وتفاعله الاجتماعي، وقد يؤثر إيجاباً أو سلباً في شخصية الإنسان(Carrocchi & Dendke, 2005:162)

فالشغف المعرفي يؤثر بشكل كبير في 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 التدريسيين عن تناول المعرفة بشغف بسبب الأوضاع المحيطة والظروف الراهنة التي تمر بها العملية التعليمية برمتها، وما ينعكس مستقبلاً على الواقع العلمي الذي نعيشه(Vallerand, 2010:31)

فعدم وجود رغبة للشغف المعرفي يقلل من الشعور بالسعادة النفسية، وبالتالي ينعكس بصورة سلبية على حياة التدريسي من خلال انخفاض الحماس والمثابرة وفقدان العزيمة Sudek & (Mittens, 2009:20)

كما أن العمل أو الدراسة من دون رغبة أو دافع يقللان من إنتاجية الفرد ويحجمان من قدراته الإبداعية سواء في الأداء الفكري أو العملي أو السلوكي، مما ينعكس على ضعف المهارة وتدني الخبرة. إلى جانب أن فقدان الشغف المعرفي ينعكس سلباً على بيئة العمل الأكاديمي التي يعملون بها، وبالتالي يؤثر في الأفراد الذين يعيشون في نفس البيئة.

إذ أن دور مدير المدرسة فعال ومؤثر في المجتمع التربوي والتعليمي الذي يشكل شريحة كبيرة من المجتمع، وعندما يكون دوره إيجابياً ومعطاء ومحباً لطلبته وجيداً في تعامله مع الموظفين وزملائه، فإنه يؤثر بطريقة تساعدهم على تحقيق التفاؤل والسعادة، لأن الإحساس بالسعادة غاية يسعى إليها جميع الناس في زمن تعاظمت فيه التحديات والمشكلات

وبناء على ما تقدم فأن مشكلة البحث هذا تتضح بالإجابة عن التساؤل الاتي: ما قوة العلاقة الارتباطية واتجاهها بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي لدى مدراء الدراس ؟

أهمية البحث:

لعل النظرة المتفحصة لما يمر به العالم في الآونة الأخيرة من أحداث وتهديدات تحمل في طياتها الكثير من المخاطر التي تهدد وجود الإنسان وتجعله عرضة للصراعات والاضطرابات النفسية، مما فرض على العالم أجمع ومنه الدول العربية بالطبع أن يزيد من الجهود الموجهة نحو الاهتمام ببناء أفضل الصفات في حياة الإنسان وتعزيز مواطن القوة في شخصيته، والبحث عن كل ما يجعل حياته أفضل، وأكثر قيمة ومعنى، وذلك من خلال المؤسسات التربوية والإعلامية والدينية، وما تقدمه من برامج ومبادرات احترازية وتنموية تعزز كل من الجوانب والقدرات والكفاءات الإبداعية والاهتمامات الإيجابية الوجودية التي تخلق معنى للحياة والوجود الإنساني كتعزيز الشعور بالوفاء الوجودي الذي يعتبر أسلوب حياة مليء بالمعنى، ومصدر من مصادر شعور الفرد بالسعادة والصحة النفسية فضلا عن كونه بعداً إنسانياً متميزا بما يتضمنه من مكونات إيجابية تتمثل في تقبل الذات، والتسامي بها وتحقيق أهدافها في الوجود بما يؤدي إلى شعور الفرد بمعنى الحياة، وتبنيه استراتيجيات تكيفية تساعده على المواجهة مع أحداث الحياة بسلبياتها و إيجابياتها (الكيال ، 2022: 12).

ويرى لانجل (Langle et al 2003) أن الوفاء الوجودي يعتبر مؤشرا مهماً على الصحة النفسية الايجابية أو الكاملة لدى الفرد فالفرد القادر على إيجاد المعنى الشخصي للحياة ويستخدم كفاءته الشخصية الوجودية في التعامل مع ذاته والعالم الذي يحيط به هو شخص يتمتع بصحة نفسية جيدة، ويعتقد سيم (sym et al,2006) أن الشعور بالوفاء الوجودي يؤدي إلى

انخفاض في شدة الأعراض العصبية واضطرابات الشخصية أو تقليل شدتها إذ اكدت العديد من الدراسات على اهمية الوفاء الوجودي منها (Loonstra e t al 2007 , Tomic,2008 , Kay ,2014) وذلك لكي يقي الفرد من الشعور بالإجهاد النفسي والارهاق , واكد Monroz et al 2017) على أهمية الوفاء الوجودي في ضبط النفس وقوة الإرادة، والذي يتمثل بكفاءة الفرد الذاتية التي يسعى الى تحقيق اهدافه بطريقة صحية نفسيا تجعله يشعر بالارتياح (Monroz et al,2017:38).

لذا تعد تنمية الوفاء الوجودي ركناً اساسياً من اركان الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات والمسؤولية ويمكن للفرد ان يحقق ذلك من خلال تنمية ادارة الانفعالات كما يواجه كثيرا من الافراد العديد من الحدود الوجودية للحصول على وجود كامل ، فيجب على الافراد التغلب على الصراعات النفسية التي اثيرت بسبب هذه الحدود ومقابلة الكثير من المهام ويجب عليهم أن يقبلوا بفنائهم ، وحدود إمكاناتهم ، لأنهم جزء من الواقع وعليهم أن يعترفوا بوجود الآخرين في العالم الخارجي ويرتبطون به لإنجاز المهام الوجودية (Yalom, 1980:453). ولاحظ (Barzoki et al 2018) أن الأشخاص الذين يتقبلون ذاتهم وقدراتهم إلى حد ما لا يستثمرون الكثير من الطاقة في خلق بيئة يتلقون فيها بعض من التقدير الذي يحتاجون إليه ويمكنهم من التركيز أكثر على ما لديهم من أشياء للقيام بها ، وبذلك يخلق لديهم فرصة أكبر لمواجهة التحديات الحياة بفعالية (Barzoki et al, 2018:67). ويذكر (Tomic,2010) أن الوفاء الوجودي يلعب دورا مهماً في تفاني الإنسان في عمله وأداء المهام المنوطة له بكفاءة ، وهذا بدوره له الأثر الأكبر في شعوره بالصحة النفسية الجيدة في مكان عمله (Tomic,2010:168).

وبهذا يعد مفهوم الوفاء الوجودي ضروريا في مجال الصحة النفسية والعقلية للفرد فقد اشارت دراسة (عبد الله,٢٠٢٢) الى ان الافراد يتمتعون بدرجة عالية من الوفاء الوجودي ويرجع ذلك الى ما توفره المؤسسات من موارد مهمة تتيح لهم فرصة التطور والنمو الشخصي والاجتماعي, من خلال المساهمة في المجتمع والمشاركة في الحياة وتحتاج المدارس في عالمنا اليوم إلى مواكبة حركة التقدم العلمي السريع، كما تحتاج إلى استثمار الطاقات العقلية وتوظيفها بصورة تتناسب مع التطور المعرفي المعاصر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مدراء وتدريسيين يمتازون بالحماس والمثابرة والقدرة على التكيف مع المتغيرات الأكاديمية

فالشغف المعرفي يتيح لهم البحث عن مصادر جديدة للمعرفة، ويحفزهم على الابتكار والإبداع، ويساعدهم على بناء علاقات اجتماعية داخل وخارج المؤسسات التعليمية، والمضي قدما في الابتكارات الجامعية(Hagel et al) 2010:148

لذا يعد مدير المدرسة ركناً أساسياً في العملية التعليمية، باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتطوير التربوي.

ومن هنا تأتي ضرورة تنمية الشغف المعرفي لدى مدير المدرسة من أجل تحسين أدائه وتزويده بمختلف المهارات والمعارف الضرورية لمواكبة التطور المعرفي المعاصر (Al-Maian, 2012:56)

كما أن الشغف المعرفي يقود إلى الانخراط في الأنشطة الإيجابية بصورة منظمة ولساعات طويلة، ويؤدي إلى زيادة الرفاهية النفسية والرضا عن الحياة (Lafreniere et al., 2012:518)

ويرى Vallerand (2003)أن الشغف يمثل رغبة قوية تجاه نشاط ذي معنى وقيمة عالية للفرد، بحيث يصبح جزءا من هويته.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

١. الوفاء الوجودي لدى مدراء المدارس.

٢. الشغف المعرفي لدى مدراء المدارس.

٣. العلاقة الارتباطية بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي لدى مدراء المدارس.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على دراسة " الوفاء الوجودي وعلاقته بالشغف المعرفي لدى مدراء المدارس" في مديرية تربية بابل ولكلا الجنسين (ذكور- اناث) للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات:

١. الوفاء الوجودي

عرفه كل من :

١. لونسترا (Loonstra et al ,2007) : وهو الحالة التي يمتع بها الفرد بدافعية عالية لإنجاز هدفه , وبقدرة على ايجاد المعنى الشخصي في الحياة وبكفاية شخصية وجودية في التعامل مع الذات والعالم ((Loonstra et al, 2007:9.

٢. تومس (Tomic, 2016): بأنه اسلوب حياة مليء بالمعنى والهدف ويكشف عن مقاربة نفسية وجوديه للحياة والتركيز على تجارب الانسان كمحددات لوجوده في الحياة (Tomic,2016:9).

التعريف النظري : اعتمده الباحث على تعريف (Loonstra et al 2007) تعريفا نظريا كونه تبنى نظريته الحالية في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة نتيجة الاجابة على فقرات مقياس الوفاء الوجودي.

٢- الشغف المعرفي

عرفه كل من :

تعريف (2003) .Vallerand et al : رغبة قوية تجاه نشاط ذي معنى وقيمة عالية يصبح جزءا من هوية الفرد.

(Curran et al.2015) :كوران وآخرون بأنه خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، حيث تزود خبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في (Curran et al.2015) الانشطة ذات القيمة كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس

(Vallerand, 2016) :فاليراند 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 (Valleran, 2016;192)

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 ، ٢٠٢١: ١٠٤).

التعريف الإجرائي

الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة نتيجة الاجابة على فقرات مقياس الشغف المعرفي.

مفهوم الوفاء الوجودي

الوفاء الوجودي هو بناء متعدد الابعاد الذي يمثل احد العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد الذي قام بأعداده العديد من العلماء امثال (Langle,2003 , Loonstra et al 2007) , ويعد لانجل (Langle) هو اول من قدم مصطلح استيفاء متطلبات الوجود النفسي للذات او ما يمكن ترجمته بالوفاء الوجودي عام (٢٠٠٣) كواحد من اهم مجالات البحث في علم النفس الانساني الوجودي المعاصر وهو اسلوب يعبر عن حياة مليئة بالمعنى وسمه انسانية تمكن الفرد من استخدام خبراته وقدراته الشخصية الوجودية لإيجاد المعنى الشخصي للتعامل مع الذات والبيئة المحيطة لتحقيق الانسجام فيما بينهم فهو يشعر بالإنجاز عند الوصول الى الشعور بالوجود الكامل (Langle,2003:15).

وبالمعنى نفسه فقد ترى لونسترا (Loonstra at al 2007) "بأن الوفاء الوجودي يمثل أسلوب حياة مليء بالمعنى والهدف يتسم به الفرد الذي يتمتع بدافعية عالية لإنجاز هدفه، وقدرة على إيجاد المعنى الشخصي في الحياة، وكفاءة شخصية وجودية في التعامل مع الذات والعالم، يتكون من ثلاثة سمات أساسية هي قبول الذات، وتحقيق الذات، وسمو الذات تمثل في الواقع ثلاثة اهتمامات وجودية يجد الفرد في تحقيقها معنى للحياة ووجوداً كاملاً، وشعوراً بالانسجام بين

العالم والنفس يمثل له إنجازاً وجودياً، كما يتغلب بها الفرد على ما يواجه من صراعات نفسية تثيرها الحدود الوجودية أو محددات الوجود الإنساني المتمثلة في حدود حياته بسبب الموت، وحدود قوته وقدراته وإمكاناته، والحدود الناجمة عن وجود الآخرين أو العالم الخارجي" (Loonstra et al ,2007:9).

وبهذا فأن الوفاء الوجودي كونه اسلوب حياة مليئاً بالهدف والمعنى قد يكشف عن نمط نفسي وجودي للحياة يستطيع من خلاله الفرد هزيمة الازمات التي تواجهه في الحياة مع التخطيط للمستقبل وان ينظر الى الحياة نظرة ايجابية تدعوه الى ان يتمسك في البقاء من اجل تحقيق اهدافه وطموحاته , يشير دانيلونكو ونوزوفا (Danilenko&Nosova,2020) الى ان الوفاء الوجودي هو شرط ضروري لكي يعيش الفرد حياة هادفة وسعيدة ولكي يتحقق ذلك يجب على الفرد ان يدرك المعنى لحياته وان يمتاز بعدد من القدرات الشخصية الوجودية مثل الذي اشار اليه لونسترا وزملاؤه من قبول الذات وتحقيق الذات وسمو الذات (Danilenko&Nosova,2020:47).

العوامل المؤثرة بمستوى الوفاء الوجودي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مستويات الوفاء الوجودي لدى الاشخاص ومن هذه العوامل ما يأتي:

اولا: ظروف الحياة: تتضمن عدة عوامل منها الحالة الاجتماعية , الدخل , السن, الصحة العامة للأفراد.

ثانيا : العامل الوراثي: بمعنى المستوى المحدد جنينيا لمستوى الرفاه النفسي والسعادة الحقيقية.

ثالثا: الانشطة المقصودة: تتضمن الانشطة المعرفية والسلوكية والايجابية القائمة على هدف (عثمان, ٢٠٠١: ١٥٠. ١٥١).

انموذج لونسترا Loonstra et al 2007 :

يشير هذا الانموذج ان للوفاء الوجودي اهمية حاسمة في الرفاه النفسي فقد قدم اتباع فيكتور فرانكل هذا المفهوم (Langle , orgler, kundl ,2003) وقد صاغ فرانكل (١٩٦٢) مصطلح الفراغ الوجودي لنمط بدون أي معنى للحياة ويتميز بالملل ومحاولات الهروب من ذلك عن طريق الالهاء وعرضه للعصابية اما الوفاء الوجودي فيشير الي اسلوب حياة مليء بالمعنى والهدف ويكشف بناء الوفاء الوجودي عن نهج نفسي وجودي للحياة ومن سمات علم النفس الوجودي هو الاهتمام بالتجارب الحدودية للبشر كمحددات للوجود الانساني (يالوم ,١٩٨٠) ويفترض هذا الانموذج أن الوفاء الوجودي والحصول على وجود كامل لدى البشر يتحقق من خلال تغلبهم على الصراعات النفسية التي تثيرها الحدود الوجودية المتمثلة في حدود حياتهم، بسبب الموت، وحدود قوتهم وإمكاناتهم، والحدود الناجمة عن وجود الآخرين، أو بشكل أعم العالم

الخارجي، وهذا يفترض على الفرد أداء عدة مهام وجودية كـ (قبول الذات، وتحقيق الذات، وسمو الذات) حيث تمثل هذه المهام مجالات الوفاء الوجودي، وتعتبر اللبنات الأساسية في بناء علم النفس الإنساني الوجودي، باعتبارها طرقاً صحية نفسياً للسعي وراء الهدف في الحياة، فأولئك الذين يقبلون ويحققون ذواتهم ويسمون بها يقبلون الأشياء كما هي ويقبلون مهامهم الخاصة، ويقبلون إمكاناتهم وقيودهم الجوهرية، عليهم قبول مهامهم الخاصة، وحدود إمكاناتهم، مع الحرص على تطوير تلك الامكانات المحدودة من أجل النمو الشخصي في الفهم والقدرات، فضلاً عن تجاوزهم لذواتهم من خلال اعترافهم بالواقع، وشعورهم بأنهم جزء من كل أكبر، وقدرتهم على رؤية الذات من منظور الواقع الخارجي، وتجاوزهم المصالح الذاتية، وإدراكهم الآخرين في العالم الخارجي وتقديرهم والدخول في علاقات معهم تتسم بالاحترام والتقدير ويشعرون بالمسؤولية تجاهها ويستمدون منها معنى الحياة، والوصول إلى شعور الاساسي بالانسجام بين العالم والذات ، ففي تحقيق هذه المهام الوجودية، يتكون لديهم معنى للحياة، ووجودا كاملاً(Loonstra,2007:5-18).

وحسب انموذج لونسترا (Loonstra,2007) فأن الوفاء الوجودي يتحدد في عدة مجالات وهي كالاتي:

أ. قبول الذات

هو القدرة على تميز الذات عن العالم المحيط وعدم الاعتماد على اشخاص او ظروف اخرى وقبول الاشياء كما هي (Loonstra,et al,2007:9).

وعرفه روجرز (١٩٦١) بأنه الاحترام الإيجابي غير المشروط لذات الفرد، أي لكل تجاربه وأفكاره وعواطفه، وينطوي قبول الذات على فهم الفرد لنفسه دون إصدار انتقادات أو أحكام أخلاقية ضد نفسه, أي إن الأفراد لديهم أفكار عقلانية وغير عقلانية، تنتج عن تفسيرات صغيرة إلى كبيرة غير منطقية وغامضة، وقد تتحدد هذه الأفكار من خلال إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المحيطة به ، بما في ذلك الأحداث التي تؤدي إلى اضطرابات خارجية غير تكيفية تجبر الأفراد على مواجهتها لأنها تشبه هجمات عنيفة من الأفكار والمشاعر السلبية، لذا يجب على الأفراد إعادة تنظيم أفكارهم ليجعل من تفكيرهم عقلانياً ومنطقياً اكثر (بلان ,٢٠١٧ : ٢٣٤).

وتعتقد (REBT) أن لدى الإنسان ميول وتوجهات عقلانية قابلة للتطبيق ومتناسقة مع الواقع، ولديه معتقدات غير عقلانية وجامدة تتعارض مع الواقع (Ellis, 2004: 6). وتعتقد((Davies 2008 ان اسلوب التفكير الواقعي والعقلاني تنتج عن مشاعر وسلوكيات صحية وقبول غير مشروط للذات وللآخرين وبالمقابل فأن نمط التفكير الغير عقلاني دائما ما يؤدي الى مشاعر غير صحية وسلوكيات غير واضحه ونقص في قبول الذات (Davies,2008:102).

ويرى إليس أن الإنسان يولد ولديه القدرة على العقلانية، والقدرة على تحقيق رغباته، والسعادة وقبول الذات، وبدلا من أن يصبح غير عقلاني بسبب التفكير المشوه، مما يعني أن الإنسان ليس معصوما من الخطأ، مما يساعده على القبول أنه هو مخلوق يرتكب الأخطاء أحيانا، بينما يتعلم كيف يعيش بسلام , اكثر من كونه شخص يرتكب الاخطاء (كوري، ٢٠١١: ٣٥٦). أما الحركة الإنسانية في علم النفس فهي تعتبر أول من أوضح أهمية ومعنى مفهوم قبول الذات كمفهوم نفسي مستقل له تعريفه الخاص وبنيته النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية للفرد, و يعتقد ممثلو الحركة الإنسانية أن جذور قبول الذات تكمن في النظرة الجيدة لجوهر الطبيعة الانسانية فهم يرون أن الاصل في الفرد هو فطرته الطيبة ويعتقد ماسلو، أحد رواد الحركة الإنسانية، أن مؤيدي التحليل النفسي والنظرية السلوكية تجاهلوا القدرات الإنسانية وطبيعة الإنسان أثناء دراسة للإنسان (Hoffman et al ,2013:313).

ثم جاء بعد ذلك علم النفس الإنساني الذي اهتم بتنمية قدرات الفرد واستغلال إمكانياته, ووضع ماسلو تحقيق الذات البشرية اعلى قمة هرمه لاحتياجات الإنسان وقبول الفرد لذاته جزء مهم وأساسي حتى يتمكن الفرد من تحقيق ذاته, واعتبر ماسلو أن قبول الذات هو العامل الدافع وراء مجموعة من العادات والسلوكيات الكاملة التي تشكل تحقيق الذات لدى الشخص (Al-Exander& Shelton,2014:439).

ويتشكل مفهوم قبول الذات منذ الطفولة ويستمر عبر مراحل النمو المختلفة، خاصة في فترة المراهقة، مع وجود مؤشرات معينة على أن الإنسان يكتسب صورته الذاتية تدريجياً بالتجارب والمعارف التي يمر بها في حياته (Hussain,2008:95).

ب.تحقيق الذات

ويقصد به حاجة الفرد للتعبير عن ذاته بصورة مباشرة او غير مباشرة والوصول الى اقصى ما يمكن تحقيقه من امكانيات وقدرات بقصد اشباع حاجاته واعادة توازنه التي تساعده على استخدام امكانياته وقدراته في خدمة الفرد والمجتمع والقيام بأدواره ومسؤولياته وواجباته المعتادة (السبعاوي , ٢٠١١ : ٦٧).

ويرى اصحاب الاتجاه الانساني ان المعنى الحقيقي لتحقيق الذات يظهر من خلال محاولة الفرد على اكتشاف ذاته الحقيقية وان يعبر عنها ويعمل على تطويرها ويعد كل من روجرز و ماسلو هم من اكثر العلماء المهتمين بمفهوم تحقيق الذات , ويرى ماسلو ان الفرد المحقق لذاته هو ذلك الفرد القادر على ان يصل الى الحالة التي يرغب ان يكون عليها فهو يمتاز عن غيره كونه اكثر استمتاعا بالحياة ويعيش حالة من الحماس والتوجه نحو تحقيق اهدافه المستقبلية , فدافع تحقيق الذات يجعل الشخص يطمح ويتوقع ما يمكن ان يكون عليه في المستقبل على الرغم من المشكلات والمصاعب التي تواجه في الحياة فهو يرغب على ان يحصل على افضل

ما يريد في هذه الحياة وان يعمل على تحقيقه وذلك من خلال استخدامه الجيد لقدراته وامكانياته وان يوظف كل طاقته من اجل ان يصل الى اهدافه(عبد الحميد , ١٩٩٥: ١٢٩). واقترح ماسلو تسلسلا هرميا شاملا للحاجات الإنسانية, وأكد على أن الأفراد يميلون إلى التركيز على تحقيق ذاتهم, ومنذ ذلك الحين أصبح مفهوم الذات موضوعا شائعا في البحوث النفسية والسلوكية (Arona,2017: 2).

ج . سمو الذات

يعتبر سمو الذات هو الخاصية الذي يمتاز بها الافراد عن غيرهم من الكائنات , إذ تدفع الفرد الى تجاوز دوره السلبي الى مخلوق وخالق في وقت واحد وهذا يتطلب منه ان يقوم بتوليد افكار جديده وتبادل المحبة (Fromm,1995: 50) .

فيمتاز الوجود الانساني بظاهرة تتعلق بتحقيق المعنى لدى الفرد وان اعلى هذه الدرجات هو تجاوز الذات او تسامي الذات , ويرى فرانكل ان تلك الخاصية لم يركز عليها العديد من علماء النفس الشخصية , فكان اكثر اهتمامهم يقتصر على الدافعية ومبدأ استعادة التوازن وفي الوقت نفسه كان هناك العديد من الاشخاص الذي يؤثر عليهم الآخرون ويتفاخرون بابتعادهم عن القوة واللذة ليس لشيء معين وانما وجدوا في ذلك المعنى الحقيقي لحياتهم , ويرى فرانكل أن هذه السلوكيات مثل الكثير من السلوكيات الأخرى التي لا تهدف إلى استعادة التوازن، بل على العكس ومن الافضل لنا كعلماء نفس الشخصية أن نركز اغلب اهتمامنا لهذه الأنواع من السلوكيات، إذ أن الوقوف عليها هو العامل الرئيسي الذي نفهم من خلاله السلوك الإنساني والطبيعة الإنسانية، وأن تحقيق الذات ليس هو الهدف النهائي للإنسان، ولا هدفه الرئيسي، فإذا أصبح تحقيق الذات غاية في حد ذاته، فهو مخالف لخاصية تجاوز الذات أو التعالي على الذات، وهي السمة المميزة للوجود الإنساني, فإن تجاوز الذات هو إدراك حقيقي للحياة يسمح لنا برؤية أنفسنا كهدف, للتصحيح، ومن الوصول إلى ما هو أبعد من أنفسنا، ومن تكليف أنفسنا بمهام تستحق العيش أو الموت ,إذ يروي فرانكل أيضا كيف استطاع هو ومن معه في معسكرات التعذيب أن يتفوقوا على أنفسهم عندما تمكنوا من التغلب على كل الظروف الصعبة، وكيف وجدوا المعنى الأعمق في ذلك (فرانكل، ١٩٨٢: ١٨١).

ثانيا : 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 (Rony١٩٩) 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, ١٩٩٠)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 1990:100) .(Rony,وترى وجهة النظر الأولى 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 (Rony Rousseau& Vallerand 2003:143)

السيطرة عليها وتوجيهها 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 (Patuet2001:12)سوف تتراكم عندما يتحكم الأفراد في شغفهم إذ كانت البحوث والدراسات حول مفهوم الشغف المعرفي وأنشطة الشغف النفسي نادرة (Baum & Locke, 2004)

مسلمات مفهوم الشغف المعرفي

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

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

٢- 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.

٣-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 العدة أشهر ، وسنوات ، ويستمر في بعض الاحيان مدى الحياة.

٤-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.

٥- 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.

الدراسات السابقة :

اولا: الدراسات التي تناولت الوفاء الوجودي

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالية سواء فيما يتعلق بالوفاء الوجودي أو الشغف المعرفي، حيث هدفت دراسة (Loonstra et al., 2009) إلى فحص العلاقة بين الوفاء الوجودي والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية في هولندا، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تؤكد دور الوفاء الوجودي في الوقاية من الاحتراق، وفي السياق ذاته جاءت دراسة عبد الله (٢٠٢٢) لتؤكد على المستوى المرتفع للوفاء الوجودي والصحة النفسية الإيجابية لدى طلبة الجامعة، وكشفت عن علاقة ارتباطية إيجابية بينهما وإمكانية التنبؤ بالصحة النفسية عبر مجالات الوفاء الوجودي، أما فيما يخص متغير الشغف، فقد تناولت

ثانيا: الدراسات التي تناولت الشغف المعرفي

دراسة عباس (٢٠٢٢) العلاقة بين الإعلاء الأخلاقي والشغف والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة، موضحة وجود علاقة ارتباطية دالة وإسهام للشغف في الإعلاء الأخلاقي، بينما ركزت دراسة (Yovana & Lovaton, 2018) على الشغف بالمعرفة كأحد الصفات المميزة للأساتذة الباحثين لتطوير التميز البحثي والمرونة والاستباقية، مؤكدة أن الشغف يعزز الثقة والإبداع في البيئة العلمية، وبشكل عام تتفق هذه الدراسات في إبراز الأهمية البالغة للوفاء الوجودي والشغف كمتغيرات نفسية إيجابية تسهم في تحسين الصحة النفسية والأداء الأكاديمي والمهني.

الفصـل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته

متغيرات البحث, مستوفية للشروط العلمية والموضوعية التي ينبغي توفرها في المقاييس النفسية وتمتاز بالخصائص السيكومترية (القياسية) ومن ثم التطبيق النهائي والوسائل الإحصائية التي تم استعمالها في هذا البحث.

أولاً :منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات الارتباطية، لما يتلاءم مع طبيعة أهداف البحث الرامية إلى الكشف عن قوة العلاقة واتجاهها بين متغيري البحث :الوفاء الوجودي والشغف المعرفي لدى مدراء المدارس .ويتيح هذا المنهج وصف الظاهرة كما توجد في الواقع، وقياس درجة الارتباط بين المتغيرات باستخدام المعاملات الإحصائية المناسبة، مع إمكانية تعميم النتائج على مجتمع البحث في حدود ضوابط الدراسة (العبيسي وآخرون،.74 :2014)

ثانياً :مجتمع البحث: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة الوفاء الوجودي وعلاقته بالشغف المعرفي تطلب تطبيق أداتي البحث (الوفاء الوجودي / الشغف المعرفي). مأخوذ من مجتمع البحث الأصلي والذ يضم (٣٨٥) مدير ومديرة ضمن مديرية تربية بابل.

ثالثا :عينة البحث تكونت عينة البحث من ١٥٢ مدير ومديرة ضمن مديرية تربية بابل. واعتمد الباحث في اختيار العينة على الطريقة العشوائية القصدية إذ تم اخذها عن طريق توزيع استبيان البحث على المدارس موزعة بصورة عشوائية وضمن مناطق متباينة في محافظة بابل وذلك لضمان تجانس أفراد العينة والحصور على نتائج دقيقة وصحيحة يمكن الوثوق بها

رابعاً :أدوات البحث

أ .مقياس الوفاء الوجودي

تم بناء المقياس استناداً إلى نموذج(Loonstra et al., 2007) ، ويتكون في صورته الأولية من (45) فقرة

بدائل الإجابة :تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (دائماً)، غالباً، أحياناً، نادراً، (أبداً) ودرجاته(5) 4،5 ،3 ،2 ، (1) على التوالي).

ب .مقياس الشغف المعرفي

تم بناء المقياس استناداً إلى نموذج(Vallerand et al., 2003) ، ويتكون في صورته الأولية من (40) فقرة

بدائل الإجابة :تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (دائماً)، غالباً، أحياناً، نادراً، (أبداً) ودرجاته (5)،4 ،3 ،2 ، (1) على التوالي.

خامساً :صدق الأدوات

أ .صدق الخبراء (الصدق الظاهري والمحتوى)

عرضت الصيغة الأولية للمقياسين على لجنة من (7) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية وعلم القياس، طُلب منهم تقييم الفقرات وفقاً لثلاثة معايير :

١. وضوح الصياغة اللغوية.

٢. ملاءمة الفقرة لقياس المتغير المستهدف.

معيار الاحتفاظ بالفقرات :تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) فما فوق كمعيار للاحتفاظ بالفقرة

ب .صدق الاتساق الداخلي(Internal Consistency Validity)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، طُبق المقياسان على عينة استطلاعية مكونة من (50) مديراً ومديرة (غير مشمولة بالعينة الأصلية .(ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (أو البعد الذي تنتمي إليه.

جدول :(2) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الوفاء الوجودي (ن=٥٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط(r)	دلالة الارتباط
1–14	0.42 – 0.71	دالة عند0.01
15–28	0.38 – 0.68	دالة عند0.01
29–38	0.45 – 0.73	دالة عند0.01
جميع الفقرات	0.51 – 0.76	دالة عند0.01

ملاحظة :جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$) ، مما يشير إلى اتساق الفقرات داخلياً.

جدول :(3) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الشغف المعرفي (ن=٥٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط(r)	دلالة الارتباط
1–17	0.47 – 0.74	دالة عند0.01
18–34	0.41 – 0.69	دالة عند0.01
جميع الفقرات	0.49 – 0.77	دالة عند0.01

سادساً :ثبات الأدوات

أ .طريقة إعادة الاختبار(Test–Retest)

تم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية نفسها (ن) 50=بفاصل زمني قدره (14) يوماً، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين:

جدول :(4) معاملات ثبات إعادة الاختبار للمقياسين

المقياس	معامل الثبات(r)
الوفاء الوجودي	0.82
	0.79
	0.84
	0.87
الشغف المعرفي	0.81
	0.78
	0.85

ب .طريقة ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha)

حسب معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ لعينة البحث الأصلية (ن(288=، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول :(5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياسين (ن=٢٨٨)

المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ(α)
الوفاء الوجودي	14	0.84
	14	0.81
	10	0.86
	38	0.91
الشغف المعرفي	17	0.83
	17	0.80
	34	0.89

تشير النتائج إلى أن قيم معاملات الثبات تجاوزت الحد المقبول إحصائياً(0.70) ، مما يؤكد اتساق الأدوات وثباتها للقياس في بيئة البحث الحالية.(Nunnally, 1978)

الفصل الرابع :عرض النتائج ومناقشتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتحليلها إحصائياً وفقاً لأهدافه الثلاثة، وذلك من خلال جداول إحصائية مصحوبة بوصف وتفسير علمي، يليها مناقشة شاملة للنتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً :التعرف على مستوى الوفاء الوجودي لدى مدراء المدارس

لعرض مستوى الوفاء الوجودي لدى أفراد عينة البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدراء المدارس (ن (288=على مقياس الوفاء الوجودي .(وتم مقارنة المتوسطات الحسابية بالمتوسط الفرضي للمقياس(١٣٥) باستخدام اختبار (العينات الواحدة test) –One–Sample t لتحديد دلالة الفروق.

جدول :(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمستوى الوفاء الوجودي لدى مدراء المدارس

المتغير	عدد العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة(٠,٠٥
الوفاء الوجودي	١٥٢	١٣٥	١٧٣.٥٥	٢٨.٩٢	٢٦.٥٨	دالة

يتضح من جدول (٦) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٦.٥٨) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) مما يدل على أن هنالك فروق ذو دلالة احصائية بين

متوسط العينة والبالغ(١٧٣.٥٥) والمتوسط الفرضي للعينة البالغ (١٣٥), وحيث وحيث أن متوسط العين أكبر من المتوسط الفرضي فهذا يدل على أن عينة الدراسة تتمتع بالوفاء الوجودي. ويعزى هذا المستوى المرتفع إلى طبيعة الدور القيادي لمدير المدرسة الذي يتطلب نضجاً وجودياً وقدرة على إيجاد المعنى في الممارسات اليومية، فضلاً عن أن البيئة التربوية في مدينة الحلة قد توفر فرصاً للنمو الشخصي والمهني يعزز من مشاعر الوفاء الوجودي.

ثانياً :التعرف على مستوى الشغف المعرفي لدى مدراء المدارس

لعرض مستوى الشغف المعرفي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشغف المعرفي مع إجراء اختبار (ت)لمقارنة النتائج بالمتوسط الفرضي.

جدول :(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمستوى الشغف المعرفي لدى مدراء المدارس

المتغير	العدد	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة(٠,٠٥)
الشغف المعرفي	١٥٢	١٢٠	١٤٣.٦٥	٢٣.٩٤	١٩.٤٨	دالة

يتضح من جدول (٧) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٩.٤٨) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) مما يدل على أن هنالك فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط العينة والبالغ(١٤٣.٦٥) والمتوسط الفرضي للعينة البالغ (١٢٠), وحيث أن متوسط العين أكبر من المتوسط الفرضي فهذا يدل على أن عينة الدراسة تتمتع بالشغف المعرفي وهو مؤشر إيجابي يدل على أن ممارسات المدراء المعرفية نابعة من قناعة ذاتية وانسجام مع هويتهم المهنية، وليس من ضغوط خارجية أو هوس قهري .وتؤكد دلالة قيم اختبار(ت) أن هذه المستويات تتجاوز الصدفة الإحصائية، مما يدعم فرضية أن القيادة التربوية الفاعلة ترتبط بوجود شغف معرفي حقيقي يدفع نحو التجديد والابتكار في البيئة المدرسية.

ثالثاً :التعرف على العلاقة الارتباطية بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي لدى مدراء المدارس

لاختبار طبيعة العلاقة بين متغيري البحث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)بين الدرجة الكلية لمقياس الوفاء الوجودي والدرجة الكلية لمقياس الشغف المعرفي، وكذلك بين أبعاد كل مقياس.

جدول :(8) معامل ارتباط بيرسون بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي وأبعادهما (ن=٢٨٨)

المتغيرات	ن	قيمة معامل الارتباط
الوفاء الوجودي والشغف المعرفي	١٥٢	٠.٦٠

يتضح من جدول رقم(٨) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي لدى مدراء المدارس(ذكور – إناث) بمديرية تربية بابل. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الوفاء الوجودي لدى المدير، زاد مستوى شغفه المعرفي والوفاء الوجودي، والعكس صحيح. وتفسر هذه النتيجة بأن المدراء الذين يتمتعون بقدرة على قبول ذواتهم، وتحقيق إمكاناتهم، وتجاوز مصالحهم الشخصية نحو معنى أعمق، يميلون بشكل طبيعي إلى تبني شغف معرفي متناغم يدفعهم نحو التعلم والابتكار كجزء من هويتهم المهنية ورسالتهم التربوية.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

بناء على النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يقدم الباحث الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الآتية:

أولاً :الاستنتاجات

١. يتمتع مدراء المدارس الابتدائية في مدينة الحلة بمستوى مرتفع من الوفاء الوجودي، وخاصة في بعد" سمو الذات"، مما يعكس نضجهم النفسي وقدرتهم على إيجاد معنى شخصي ومهني في ممارساتهم القيادية.

٢. يمتلك مدراء المدارس مستوى مرتفعاً من الشغف المعرفي ، وهو مؤشر إيجابي يدل على أن دافعيتهم المعرفية نابعة من قناعة ذاتية وانسجام مع هويتهم المهنية.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي، تؤكد أن تعزيز المعنى الوجودي لدى القائد التربوي ينعكس إيجاباً على شغفه بالتعلم والابتكار.

٤. يسهم الشغف المعرفي المتناغم في تحويل الممارسات الإدارية الروتينية إلى فرص للنمو المهني والتجديد التربوي داخل البيئة المدرسية.

ثانياً :التوصيات

١. لوزارة التربية :اعتماد معايير نفسية–وجودية في عمليات اختيار وتقييم الكوادر القيادية التربوية، إلى جانب الكفاءات الإدارية التقليدية.

٢. لمديريات التربية :إدماج برامج تنمية الوفاء الوجودي والشغف المعرفي ضمن خطط التطوير المهني المستمر لمدراء المدارس، عبر ورش عمل تركز على التأمل في المعنى، وإدارة الذات، والتعلم القائم على الشغف.

٣. لمدراء المدارس :ممارسة التأمل الذاتي الدوري، والبحث عن المعنى في التحديات اليومية، وتشجيع ثقافة التعلم الشغوف بين الكوادر التدريسية.

٤. للباحثين والمختصين :توظيف نتائج هذه الدراسة في تصميم تدخلات نفسية–تربوية تهدف إلى خفض الاحتراق الوظيفي وتعزيز الرفاهية الوجودية لدى القيادات التربوية.

ثالثاً :المقترحات

١. إجراء دراسة مماثلة على عينات من مديري المدارس المتوسطة والإعدادية، ومقارنة النتائج مع المرحلة الابتدائية.

٢. دراسة العلاقة بين الوفاء الوجودي والشغف المعرفي في ضوء متغيرات وسيطة كالدعم التنظيمي، الضغوط الوظيفية، أو الرضا المهني.

٣. استكشاف دور الذكاء الوجودي أو المرونة النفسية كمتغيرات تنبؤية للشغف المعرفي لدى القيادات التربوية.

٤. إجراء دراسة مقارنة بين مدراء المدارس في المحافظات العراقية المختلفة، أو بين القطاعين العام والخاص، للكشف عن تأثير السياق المؤسسي على المتغيرين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٥). الصحة النفسية: منظور جديد (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد أحمد، وصادق، آمال. (٢٠٠٨). التقويم النفسي (ط٤). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العلمية.

الإمام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، أنور، والعجيلي، صباح حسين. (١٩٩٠). التقويم والقياس. دار الحكمة للطباعة والنشر.

باتروفسكي، ياروشفسكي. (١٩٩٦). معجم علم النفس المعاصر (ح. عبدالجواد وع. رضون، مترجمان). دار العالم الجديد.

بركات، آسيا. (٢٠٠١). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

برينس، ديريك. (٢٠٠٧). الرفض: المشكلة والعلاج الإلهي. المؤسسة الدولية للخدمات العلاجية، شركة الطباعة المصرية.

بلان، كمال يوسف. (٢٠١٧). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (ط١). دار الإعصار العلمي.

بولس، سلامة. (١٩٨٤). الصراع في الوجود (ط١). دار المعارف.

تايلر، ليونا. (١٩٨٩). الاختبارات والمقاييس (م. عثمان نجاتي، مترجم). دار الشروق.

ثورندايك، روبرت، وهيجن، إليزابيث. (١٩٨٩). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ع. الكيلاني وع. عدس، مترجمان). شركة ماكيملان للنشر.

الجابري، كاظم كريم رضا. (٢٠١١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط١). بغداد.

الجاف، كريم حسين. (٢٠٠٠). مسألة الوجود في فلسفة مارتن هيدجر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد، كلية الآداب.

جغيني، نعيم حبيب. (٢٠١٠). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية (ط٢). دار وائل للنشر.

جولفيه، ريجيس. (١٩٨٨). المذاهب الوجودية (ف. كامل، مترجم) (ط١). الدار المصرية للتأليف والنشر.

حسين، محمود عطا، والزيود، نادر فهمي. (١٩٩٩). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. مجلة البصائر. جامعة البنات الأهلية الأردنية.

حسين، فالح حسين. (٢٠١١). الاضطرابات العصابية وعلاقتها بالاغتراب الاجتماعي ومعنى الحياة لدى موظفي دوائر الدولة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المستنصرية، بغداد.

الحنفي، عبد المنعم. (١٩٩٥). موسوعة مدارس علم النفس (ط٢). مكتبة مدبولي.

الخواجا، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٩). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

داخل، مهدي، ومحمد، صفاء. (٢٠١٥). الأفكار السواسية وعلاقتها بالحساسية المفرطة لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب، ٣٨، ٤٧١-٤٩٣.

دالين، فان. (١٩٨٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. مكتبة الأنجلو المصرية.

داوود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين. (١٩٩٠). مناهج البحث في التربية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

زكريا، إبراهيم. (١٩٩٨). الفلسفة الوجودية (ط١). دار المعارف.

زكريا، إبراهيم. (٢٠١٣). دراسات في الفلسفة المعاصرة. دار مصر للطباعة.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٤). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٢). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٨). دار الكتب للنشر والتوزيع.

السبعاوي، فضيلة عرفات. (٢٠١١). تحقيق الذات وإدارة العطاء. دار صفاء للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية (ط١). دار الكتب للنشر والتوزيع.

سمارة، عزيز، إبراهيم، محمد عبد القادر، والنمر، عصام. (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط٢). دار الفكر.

الشمري، كريم عبد سلجر. (٢٠٠٣). الوجود الأصيل والالتزام وعلاقتهما بالرضا عن النفس [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة بغداد.

شيفر، تشارلز، وميلمان، هوارد. (٢٠١٤). الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها (ن. حمدي ون. داود، مترجمان). منشورات الجامعة الأردنية.

صالح، قاسم. (١٩٨٧). الإنسان من هو. مطبعة التعليم العالي.

الطيب، محمد عبد ظاهر. (١٩٩٤). مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهق (ط٢). دار المعرفة الجامعية.

الظاهر، محمد زكريا. (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

عباس، لينا، والزبون، سليم. (٢٠١٢). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. دراسات: سلسلة العلوم التربوية، ٣٩(٢)، ٣٩٤-٤١٠.

عبد الحميد، شاكر. (١٩٩٥). علم النفس والإبداع. دار الغريب.

عبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). نظريات الشخصية. دار قباء للطباعة والنشر.

عبد الله، حنان موسى. (٢٠٢٢). الوفاء الوجودي والصحة النفسية الإيجابية لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية فارقة. مجلة الإرشاد النفسي، ٢(٧٠.(

عبيد، مريم، وعبد النور، كاظم. (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بابل، ٣٨، ١٤٩٥-١٥١٠.

عثمان، أحمد عبد الرحمن. (٢٠٠١). المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعات المتزوجات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٧.

عمار، طاهر سعد. (٢٠١٢). الوجود النفسي الممتلئ وعلاقته بالاكتئاب لدى الشباب: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، ٣(٢.(

العبيسي، محمد مصطفى، نوفل، محمد بكر، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٥). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). القياس والتقييم في العملية التدريسية. دار الأمل.

فايد، حسين. (٢٠٠٤). علم النفس المرضي (ط١). مكتبة حورس الدولية.

فرانكل، فيكتور. (١٩٨٢). الإنسان يبحث عن المعنى (ط. منصور، مترجم). دار القلم.

فرج، صفوت. (١٩٨٠). القياس النفسي (ط١). دار الفكر العربي.

فرج، عبد اللطيف حسين. (٢٠٠٩). الاضطرابات النفسية: الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال (ط١). دار الحامد للنشر والتوزيع.

فرعون، مهند موسى. (٢٠٢٠). مساهمة تمايز الذات والوجود النفسي الممتلئ في التنبؤ بأعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة عند اللاجئين في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.

القاسم، جمال مثقال، وعبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية. دار صفاء.

الكبيسي، وهيب مجيد. (٢٠١٠). الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية (ط١). الدار العالمية.

كوري، جيرالد. (٢٠١١). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي (س. و. الخشن، مترجم) (ط١). دار الفكر.

الكيال، مختار أحمد السيد. (٢٠٢٢). الوفاء الوجودي والصحة الذهنية الإيجابية وعلاقتها بالذكاء الناجح وأساليب التعلم. مجلة البحوث والدراسات التربوية، ١(١.(

المالح، حسان. (١٩٩٥). الخوف الاجتماعي: دراسة علمية للاضطراب النفسي: مظاهره، أسبابه، وطرق العلاج (ط٢). دار الإشراقات للنشر والتوزيع.

محمود، صلاح الدين محمد عرفة. (٢٠٠٦). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. دار عالم الكتب.

المصري، محمد عبد المجيد. (١٩٩٩). أثر اتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصائص السايكومترية للمقاييس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

مقدادي، يوسف موسى. (٢٠١٥). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٣.(

ملحم، سامي. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي. (٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنوفي، إشراق. (٢٠١٧). الحساسية المفرطة سلوك سلبي لحماية الذات. صحيفة الاتحاد . https://www.alittihad.ae/article/42792/2017

ميخائيل، أمطانيوس نايف. (١٩٩٦). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيته (ط١). دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

النوح، مساعد بن عبد الله. (٢٠٠٤). مبادئ البحث التربوي (ط١). كلية المعلمين.

نجم، سعدون سلمان، ورحيم، خلود عزيز. (٢٠١٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. مكتبة الأمير.

هايدجر، مارتن. (٢٠٠١). مبدأ العلة. المؤسسة العربية للنشر والتوزيع.

وهبة، مراد. (٢٠٠٠). الاغتراب والوعي الكوني. مجلة عالم الفكر.

ووكر، جوزيف، أورورك، كولين، وجين، بيجي. (٢٠٠٣). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – الطلاب الموهوبين: كتاب لكل المعلمين (أ. الشامي وآخرون، مترجمون). مركز الأهرام للترجمة والنشر.

ثانياً: المصادر الأجنبية

Al-Exander, B., & Shelton, C. (2014). *A history of psychology in Western civilization*. Cambridge University Press.

Allen, M., & Yen, W. (1979). *Introduction to measurement theory*. Brooks/Cole.

Anastasi, A. (1976). *Psychological testing*. Macmillan Publishing Co.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Prentice Hall.

Aron, E. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. Broadway Books.

Atlas, G. (1994). Sensitivity to criticism: A new measure of responses to everyday criticisms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 12*, 241-253.

Atlas, G., & Them, M. (2008). Narcissism and sensitivity to criticism: A preliminary investigation. *Current Psychology, 27*, 62-76. https://doi.org/10.1007/s12144-008-9024-z

Ayduk, Ö., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2008). Individual differences in the rejection–aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 775-782. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.004

Baron, R. A., & others. (1980). *Psychology: Understanding behavior*. Holt, Rinehart and Winston.

Barzoki, S. T., Rafieinia, P., Bigdeli, I., & Najafi, M. (2018). The role of existential aspects in predicting mental health and burnout. *Iranian Journal of Psychiatry, 13*(1), 40-45.

Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*(3), 341-351.

Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development, 66*(6), 1719-1738. https://doi.org/10.2307/1131906

Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2008). *Abnormal psychology: Core concepts*. Pearson.

Carpiniello, B., Lai, A., Carta, M. G., Sisti, E., Rocchi, M. B., Murgia, S., Simula, F., Altamura, A. C., & Tamura, A. (2002). Clinical and psychosocial outcome in patients affected by panic disorder with or without agoraphobia: Results from a naturalistic follow-up study. *European Psychiatry, 17*(3), 125-131.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment* (7th ed.). McGraw-Hill.

Dabrowski, K. (1980). *Nothing can be changed here* (E. Mazurkiewicz, Trans.; P. Rolland, Ed.). Privately Printed.

Danilenko, O. I., & Nosova, A. S. (2020). Existential fulfilment and sociopsychological adaptability as predictors of subjective well-being of students. *Perspectives of Science and Education, 46*(4), 315-325. https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.24

Davies, M. F. (2008). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance: III. The relative importance of different types of irrational belief. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 26*, 102-118. https://doi.org/10.1007/s10942-007-0061-4

Demos, S. A. (2000). *The relationship between sensitivity to criticism and cognitive distortions in women suffering from bulimia* [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. ProQuest Dissertations Publishing.

Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1327–1343. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.

Ellis, A. (2004). *Rational emotive behavior therapy: It works for me—it can work for you*. Prometheus Books.

Harris, S. H. K. (2004). *Relationships among life meaning, relationship satisfaction, and satisfaction with life* [Master's thesis, Trinity Western University].

Haupt, A. (2012, May 15). How to cope with criticism. *U.S. News & World Report*. http://health.usnews.com/health-news/articles/2012/05/15/how-to-cope-with-criticism

Hendin, H. M., & Cheek, J. M. (1997). Assessing hypersensitive narcissism: A reexamination of Murray's Narcissism Scale. *Journal of Research in Personality, 31*(4), 588–599. https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2204

Hoffman, L., Lopez, A. J., & Moats, M. (2013). Humanistic psychology and self-acceptance. In M. E.

Hussain, N. (2008). *Quality of life and its relationship to self-acceptance among university students* Irene, B., Howard, C., & Mannie, S. (1996). Psychosocial explorations of the Jewish community's sensitivity to criticism. *Journal of Psychology and Judaism, 29*(1), 26-39.

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1984). *Psychological principles: Applications and issues*. Brooks/Cole.

Kay, K. A. (2014). *Existential fulfillment and well-being* [Doctoral dissertation]. University of Toronto.

Keyes, C. L. M. (2009). The black–white paradox in health: Flourishing in the face of social inequality and discrimination. *Journal of Personality, 77*(6), 1677–1706. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00597.x

Kessler, R. C. (2003). The impairments caused by social phobia in the general population: Implications for intervention. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 108*(s417), 19–27. https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.108.s417.2.x

Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. International Universities Press.

Lafrenière, M.-A. K., Vallerand, R. J., & Sedikides, C. (2012). On the relation between self-enhancement and life satisfaction: The moderating role of passion. *Self and Identity, 12*(5), 518–532. https://doi.org/10.1080/15298868.2012.699798

Langle, A. (2003). The method of "Personal Existential Analysis". *European Psychotherapy, 4*(1), 59–75.

Langle, A., & Eckhardt, P. (2000). *Test on existential motivation* [Unpublished manuscript]. International Society for Logotherapy and Existential Analysis.

Langle, A., Orgler, C., & Kundi, M. (2003). The Existence Scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. *European Psychotherapy, 4*(1), 135–151.

London, S., et al. (2007). Myeloperoxidase A polymorphism and lung cancer: A HuGE genetic susceptibility to environmental carcinogens pooled analysis. *Genetics in Medicine, 9*, 67–73. https://doi.org/10.1097/GIM.0b013e3180324b77

Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2007). Conceptualization, construction and validation of the Existential Fulfillment Scale. *European Psychotherapy, 7*(1), 5–18.

Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and*

Teacher Education, 25(5), 724-729. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003

Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(1), 176-190. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.176

Masland, S., Hooley, J., Tully, L., Dearing, K., & Gotlib, I. (2014). Cognitive-processing biases in individuals high on perceived criticism. *Clinical Psychological Science, 3*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/2167702614529289

Meltz, B. (2005, March 20). Criticism can eat away at a youth's self-worth. *The Boston Globe*. http://www.boston.com/yourlife/family/articles/2005

Miller, A. (1979). Depression and grandiosity as related forms of narcissistic disturbances. *International Review of Psycho-Analysis, 6*, 61-76.

Mizokawa, A., & Lecce, S. (2017). Sensitivity to criticism and theory of mind: A cross-cultural study on Japanese and Italian children. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(2), 159-171. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1180970

Monroz, A., Aidman, E., & Ivannikov, V. (2017). Sense-making and existential fulfilment mediate the effect of action orientation on willpower. *Journal of Science and Medicine in Sport, 20*(3), 38. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.01.038

Mukerrem, O., Nisa, G., Amuk, E., Emin, D., & Alper, A. (2019). The changes of self-esteem, sensitivity to criticism, and social appearance anxiety in orthognathic surgery patients: A controlled study. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery, 155*, 482-489. https://doi.org/10.1016/j.bjps.2019.01.015

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306). Allyn & Bacon.

Rathvon, N., & Holmstrom, R. (1996). An MMPI portrait of narcissism. *Journal of Personality Assessment, 66*(1), 1–19. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_1

Roger, D., & Najarian, B. (1998). The relationship between emotional rumination and cortisol secretion under

Serena, L., Marcella, C., & Claire, H. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between

Shaughnessy, M., & Lehtonen, K. (1998). *The emotionally sensitive adolescent* (ERIC Document Reproduction Service No. ED420823). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420823.pdf

Solobutina, M., & Miyassarova, M. (2019). Dynamics of existential personality fulfillment in the course of psychotherapy. *Behavioral Sciences, 10*(1), 21. https://doi.org/10.3390/bs10010021

Sym, A., Wiraszka-Lewandowska, K., & Kokoszka, A. (2006). Corrective experience of values and existential

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Thyer, A., Curtis, G., & Fechner, E. (1984). The effects of ethanol intoxication on phobic anxiety. *Journal of Anxiety Disorders, 1*(2), 115–124.

Tomic, W., Evers, W., & Brouwers, A. (2004). Existential fulfilment and burnout. *European Psychotherapy, 5*(1), 65–73.

Tomic, M., & Tomic, E. (2010). Existential fulfilment, workload and work engagement among nurses. *Journal of Research in Nursing, 16*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/1744987110369542

Vallerand, R. J. (2003). Les fondements de la passion harmonieuse et obsessive [The foundations of harmonious and obsessive passion]. *Revue Québécoise de Psychologie, 24*(3), 45–70.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes life most worth living. *Canadian Psychology, 49*(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1