دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	النمذجة البنائية للعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وكل من السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدي عينة من المعلمين
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الشربيني، عاطف مسعد الحسيني
مؤلفين آخرين:	عماره، إيهاب محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج28, ع98
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	يناير
الصفحات:	223 - 279
رقم MD:	1011146
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، علم النفس الإيجابي، المعلمون
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011146

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

النمذجة البنائية للعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وكل من السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من المعلمين

د. عاطف مسعد الحسيني الشربيني
أستاذ زائر بقسم العلوم النفسية
كلية التربية جامعة قطر

د. إيهاب محمد نجيب عمارة
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة عين شمس

الملخص

هدف البحث إلى نمذجة العلاقات بين التفاؤل الأكاديمي وكل من السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى المعلمين. وتكونت العينة من (٢١٥) معلماً ومعلمة من مدارس القاهرة. طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي مقياس السعادة النفسية ومقياس التفاؤل الأكاديمي. استخدم التحليل العاملي التوكيدي في التحقق من البنية العاملية لأدوات الدراسة، كما استخدم كل من تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لدراسة إمكانية التنبؤ بشكل عام من مجالات التفاؤل الأكاديمي بالسعادة وبمكوناتها، كما استخدم تحليل المسار أيضا لدراسة توسط مكونات السعادة للعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالسعادة بشكل عام من مكونات التفاؤل الأكاديمي، وكان مجال الفعالية الجماعية أكثر المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بمكونات السعادة يأتي بعده الثقة بالطلاب وأولياء الأمور ثم مجال التوكيد الأكاديمي. وأظهرت نتائج تحليل المسار أيضاً أن مكونات السعادة النفسية تتوسط العلاقة جزئياً بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والانجاز الأكاديمي.

النمذجة البنائية للعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وكل من السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من المعلمين

د. عاطف مسعد الحسيني الشربيني
أستاذ زائر بقسم العلوم النفسية
كلية التربية جامعة قطر

د. إيهاب محمد نجيب عمارة
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة عين شمس

المقدمة:

تندرج الدراسة تحت مظلة علم النفس الإيجابي والذي تركزت جهوده في إثراء القوى الإنسانية وتوجيهها لتحقيق جودة الحياة والحياة الطيبة، وحيث السعادة النفسية للفرد، مؤشرا من مؤشرات الصحة النفسية له ولمجتمعه، وتقاس الصحة النفسية للفرد بمدى قدرته على التأثير في بيئته والتكيف مع الحياة بما يؤدي به إلى قدر مناسب من الإشباع والتفاؤل والكفاءة والسعادة.

ويعتبر التفاؤل أيضاً من بين المفاهيم التي تنتمي لعلم النفس الإيجابي، بل ويعد من صفات الشخصية الناجحة، حيث يزيد الثقة بالنفس ويدفع الأفراد نحو العمل والنشاط، وجميع ذلك من جوانب الشخصية الناجحة. ويرتبط مفهوم التفاؤل بالعديد من الجوانب كالروح المعنوية الإيجابية والنجاح الأكاديمي والمثابرة بخلاف التشاؤم الذي يرتبط بالاكتئاب والفشل على المستويين الاجتماعي والأكاديمي (Anderson, 2012).

كما يعتبر التفاؤل على درجة من الأهمية في علاقته بالإنجاز والتحصيل الأكاديمي، حيث تظهر الدراسات وجود علاقة إيجابية بينهما (Carifio & Rhodes, 2002)

وفي الإطار الأكاديمي وعلى المستوى الجمعي ظهر مفهوم التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism على يد Hoy, Tarter, and Woolfolk Hoy 2006 واستخدم هذا المصطلح كخاصية على المستوى المؤسسي عند دراسة الجودة في العملية التعليمية، ويعتبر التفاؤل الأكاديمي أحد المؤثرات على التحصيل الدراسي للطلاب بعد ضبط المستوى الاقتصادي الاجتماعي والتحصيل السابق للطلاب.

وتنبع السعادة النفسية للفرد من مجموعة الأفكار التي يتبناها الفرد أي من داخل نفسه وليس من مجموعة الظروف المحيطة به (ماكاي وكينكماير، ٢٠٠٥، ١٨٥) والإنسان الفطن يدرك أنه لا يمكن التوصل إلى تحقيق السعادة النفسية إذا جعلت غاية بحد ذاتها، ولكن يكون هذا ممكنا إذا نظر إليها كأثر جانبي للتسامي بالذات النابع من وجود طموحات نبيلة منبثقة من الذات الإنسانية بما يتضمنه من تحقيق الخير للبشر جميعا؛ فتكتمل دائرة التواد والترابط الاجتماعي بما يساعد

الفرد على العيش حياة طيبة.

وفرق سيلجمان بين نوعين من السعادة هما: السعادة اللحظية والسعادة الحقيقية؛ فالشعور اللحظي بالسعادة يتأثر بالأشياء البسيطة مثل تلقي هدية من شخص ما، وهذا من شأنه أن يرفع معدل السعادة بشكل مؤقت، أما السعادة الحقيقية فتتكون من ست فضائل هي: الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والحب، والإنسانية، والعدالة، وضبط النفس والاعتدال، والتسامي، وهي تعبر عن وجودها من خلال سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها (Seligman & Diener, 2002).

وتناولت عدة دراسات العلاقة بين السعادة النفسية والتفاؤل والإنجاز الأكاديمي مثل: دراسة (Joshanloo, M., Park, Y. O., & Park, S. H., 2017)، ودراسة (Datu, J. A., King, R. B., & Valdez, J. P., 2017)، ودراسة (Jalali & Heidari, 2016)، ودراسة (Cenk & Demir, 2015)، ودراسة جبر (٢٠١٥)، ودراسة (Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S., 2013)، ودراسة (Veronese, G., Castiglioni, M., Tombolani, M., & Said, M., 2011)، ودراسة (Neshatdoust, et al., 2009)، ودراسة حسن الفنجري (٢٠٠٧)، ودراسة (Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Dimatteo, M. R., 2005).

وفيما يخص العملية التعليمية وجودتها، كان هناك توجه واضح من الباحثين للاعتماد على مفاهيم علم النفس الإيجابي في العمل المؤسسي ومحاولة رسم خطط التطوير والتحسين في المؤسسات، انطلاقا من أن الدافعية والإقبال على العمل والاهتمام والإنجاز الأكاديمي كمحاور أساسية لجودة العمل المؤسسي تعتمد كثيراً على توافر الإيجابية في أفراد المؤسسة، وخاصة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة سواء على المستوى الاجتماعي بشكل عام أو في مجال العمل.

ولهذا يحاول الباحثان في الدراسة الحالية الاهتمام ببعض المفاهيم الإيجابية كالسعادة النفسية، والإنجاز الأكاديمي، والتفاؤل الأكاديمي الذي ازداد الاهتمام به بعد ظهوره على المستوى المؤسسي على يد Hoy, Tarter, and Woolfolk Hoy 2006، لكنه لا يزال بعيداً عن الاهتمام على المستوى العربي –في ضوء علم الباحثين– بالإضافة إلى السعادة النفسية بمكوناتها في سياق البيئة المدرسية المصرية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من الاهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابي في العصر الحديث، وبأهم المفاهيم فيه كالسعادة النفسية والأمل والتفاؤل والذي انعكس في الدراسات التي تناولته على المستويين العربي والعالمي، ومن سعي الإنسان الحثيث نحو السعادة النفسية، ومن أن تقييمات الأفراد

للأهداف والأحداث والأعمال تعتمد في جوهرها على مدى السعادة المتوقعة منها، كان من الضروري التركيز على الفهم العميق لهذا المفهوم في علاقته بالمفاهيم الإيجابية الأخرى.

ولقد ارتبط متغير السعادة النفسية إيجابياً بعديد من المفاهيم مثل الدافعية الذاتية والاندماج في العمل والمشاركة الأكاديمية كما في دراسة (Datu, et al., 2017)، والهناء الذاتي والابتكارية والأداء الوظيفي للمعلم كما في دراسة (Jalali & Heidari, 2016)، وبوضع مقياس للسعادة كما في دراسة أبو جراد(٢٠١٦)، وتحسين الهناء كما في دراسة (Killen&Macaskill,2014)، وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية (القطاوي، ٢٠١٤) والذكاء الأخلاقي (الطراونة، ٢٠١٤) والامتنان كمنبئ بالسعادة الذاتية ومكوناتها (Lin, 2013) (Chan, 2013)، وفي علاقته بالعمل التطوعي وتقدير الذات (البشر، ٢٠١٣) وكذلك التسامح والامتنان كمنبئات بالسعادة (محمد، ٢٠١٢) والذكاء الروحي (الضبع، ٢٠١٢) وكذلك دراسة الأمل والتفاؤل كمنبئات بالسعادة (جودة و أبو جراد، ٢٠١١) ودراسة العلاقة بين السعادة والتفاؤل وقلق المستقبل (بخيت، ٢٠١١)، وعلاقتها بالذكاء الروحى كما في دراسة أبو هاشم (٢٠١٠)، ودراسة (Fariborsa,B., Fatemehb, A., & Hamidrezac, H.. 2010) ، دراسة (Gilek, M.2010)، دراسة (Lyubomirsky, et al., 2005).

وظهر الاهتمام بمتغير الإنجاز الأكاديمي وتناوله مع بعض المفاهيم النفسية مثل: أساليب المعاملة الوالدية والتفاؤل كما في دراسة (Cenk & Demir, 2015) حيث وجدت علاقة إيجابية بين الإنجاز الأكاديمي والتفاؤل، كما تناولت الدراسات دافعية الإنجاز الأكاديمي كما في جبر (٢٠١٥)، وأبعاد الشخصية كما في دراسة (Pornsakulvanich, V., Dumrongsiri, N., Sajampun, P., Somsri, S., John, S., P., Sriyabhand, T., Nuntapanich, C., Chantarawandi, C., Wongweeranonchai, P., & Jiradilok, S., 2012)، وأساليب التعلم والاتجاه نحو مهنة التدريس كما في دراسة عبد المطلب (٢٠١٤)، (Khalid, R., Mokhtar, A.,A., Omar-Fauzee, M., S., Kasim, A. L., Don, Y., Abdussyukur, N., F., Ponajan, F. A., Mahyuddin, A., Ghazzli, S. N., B., Rosli, M., H. & Geok, S., K.., 2013).

وتعكس الدراسات اهتمام الباحثين بمفهوم التفاؤل الأكاديمي باعتباره أحد أعمدة الصحة الجسمية والنفسية بشكل عام، ويلاحظ من الدراسات السابقة للتفاؤل الأكاديمي دراسه علاقته بالقيادة الواقعية لمديري المدارس ومدى الاندماج بالعمل كما في دراسة (Kulophas,

Ruengtrakul & Wongwanich, 2015)، وكذلك علاقته بممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة كما في دراسة عبد الله (٢٠١٥)، وبالدافعية للتقدم الأكاديمي كما في دراسة (Nasab & Ayati, 2015)، وبمستوى الأمل والنجاح المدرك لدى المعلمين كما في دراسة (Sezgin & Erdogan, 2015) ، و دراسة (Anwar & Haque, 2014)، التي اهتمت بالفعالية الجماعية للمعلمين، دراسة (Donovan, 2014)، والتي اهتمت بالنجاح الأكاديمي، ودراسة (Boonen, et al., 2013) التي أظهرت علاقة التفاؤل الأكاديمي بمستوى تحصيل الطلاب، وتظهر الأدبيات علاقة إيجابية بين التفاؤل والصحة النفسية (Bablini, et al., 2009) والإصرار والتحدي عند مواجهة المشكلات (Nes, et al., 2005) والانفعالات الإيجابية والسعادة النفسية (Chen, et al., 2009) وفعالية الذات (Siddique, et al., 2006; Hochhausen, et 2007).

وعلى الرغم من تناول مفهوم التفاؤل في عديد من الدراسات كما ذكر آنفاً إلا أن التفاؤل الأكاديمي كأحد المفاهيم الحديثة في ميدان علم النفس الاجتماعي والمستخدمة على المستوى المؤسسي الجمعي لم تنل قدراً جيدا من الاهتمام في الدراسات العربية بالقدر الذي تم التركيز فيه على هذا المفهوم في الدراسات الأجنبية كما في دراسة (Sims, 2011) التي تناولت العلاقة بين التفاؤل وبين اليقظة mindfulness ودراسات (Cassity, 2012) و (Murray, 2012) التي تناولت العلاقة بالتحصيل الأكاديمي ودراسة (Sezgin & Erdogan, 2015) التي تناولت المفهوم كأحد المنبئات بالفعالية الذاتية للمعلمين والنجاح المدرك لديهم.

ومن هذا المنطلق، ونظراً لأهمية ضبط الجودة في العملية التعليمية وزيادة الدافعية للأطراف المشاركة فيها، وكذلك من الدعوات المتعددة للاهتمام بمفهوم التفاؤل الأكاديمي وغيرها من متغيرات علم النفس الإيجابي ذات الصلة (Sezgin & Erdogan, 2015) (Nasab, Asgari & Ayati, 2015)، وبسبب ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا المفهوم في البيئة العربية وكذلك عدم وجود دراسات –من وجهة نظر الباحثين– تربط بين مفهوم التفاؤل الأكاديمي وأبعاد السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي، يهتم البحث الحالي بدراسة الإسهام النسبي لأبعاد التفاؤل الأكاديمي في التنبؤ بأبعاد السعادة النفسية ، والإنجاز الأكاديمي لدى المعلمين أحد أهم محاور العملية التعليمية، وذلك للوقوف على أهم تلك الجوانب التي يمكن التركيز عليها لزيادة دافعيتهم ومستوى الإيجابية في الأدوار المنوطة بهم، مما ينعكس إيجابيا على الطلاب.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- هل يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية بشكل عام من مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي)؟

٢- ما مدى الاسهام النسبي لمجالات التفاؤل الأكاديمي الثلاثة (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي) في التنبؤ بأبعاد السعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، تقبل الذات، التمكن البيئي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، النمو الشخصي) في حال كان التنبؤ ممكناً؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي)؟

٤- هل تتوسط مكونات السعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، تقبل الذات، التمكن البيئي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، النمو الشخصي) العلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي) والإنجاز الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والسعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدي المعلمين، والكشف عن احتمالية وجود علاقات بينية بين أبعاد السعادة النفسية وأبعاد التفاؤل الأكاديمي. كما يهدف لتبيان مدى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي من خلال التفاؤل الأكاديمي، وكشف مقدار إسهامها في السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

أ-الأهمية النظرية:

تتضح أهمية الدراسة من الناحية النظرية فيما يمكن أن تقدم إطار نظري يفسر العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وعلاقته الإنجاز الأكاديمي والسعادة النفسية بأبعادها المختلفة لدى عينة من المعلمين؛ فعلى الرغم من أن موضوع التفاؤل الأكاديمي قد حظي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة على مستوى الدراسات الأجنبية، إلا أنه لم يلق نفس الاهتمام على مستوى الدراسات العربية، ومن هنا تأتي أهمية دراسة التفاؤل الأكاديمي بأبعاده المختلفة مما ينعكس إيجابيًا على الصحة النفسية للفرد بصفة عامة وعلى المعلمين بصفة خاصة.

ب-الأهمية التطبيقية:

تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية في قياس وتشخيص السعادة

النفسية لدى المعلمين، كما تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة في قياس وتشخيص التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين، وكذلك يمكن أن تسهم الدراسة الحالية أيضا في توجيه الاهتمام بالمعلمين لحاجتهم الماسة إلى التحلي بالتفاؤل الأكاديمي، والسعادة النفسية في مواقف الحياة الضاغطة التي يتعرضون لها لا سيما في ظل الظروف التي يمر بها المجتمع حاليا، مما ينعكس إيجابيًا على الطلاب وهم ثمرة نتاج هؤلاء المعلمين، وأخيرا

يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية مناسبة لتنمية التفاؤل الأكاديمي، لدى المعلمين للحد من سلوكيات التشاؤم وتفشي السلبية، وتوجيه مشاعرهم إلى الجوانب الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل الأكاديمي والسعادة النفسية، ومن ثم يتحقق لديهم درجة من الصحة النفسية.

مصطلحات الدراسة:

التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism

هو مزيج من التوكيد الأكاديمي academic emphasis والفعالية الجماعية collective efficacy وثقة أعضاء هيئة التدريس في الطلاب وأولياء أمورهم Faculty Trust in Parents and Students يعمل بشكل تبادلي وتفاعلي جنباً إلى جنب لخلق بيئة مدرسية إيجابية (Hoy et al., 2006).

كما يعرف بأنه اعتقاد المعلم بقدرته على تدريس كل طلابه بفعالية، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية التعلم والثقة في الطلاب وأولياء أمورهم (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010; Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008).

التوكيد الأكاديمي Academic Emphasis

ويعرفه (Hoy et al., 1991) بأنه المدى الذي تسعى به المدرسة نحو تحقيق التميز الأكاديمي، بداية من وضع أهداف عالية للطلاب قابلة للتحقيق إلى بيئة تعليمية تتميز بالجدية والنظام إلى معلمين على درجة عالية من الإيمان بقدرات طلابهم على الإنجاز والتحصيل وصولاً إلى طلاب يبذلون أقصى جهد في التعلم ويحترمون الأفضل أكاديمياً بينهم. ويعرفها أيضاً (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006) بالمدى الذي تكون به المدرسة مدفوعة بالسعي نحو تحقيق التميز الأكاديمي.

الفعالية الجماعية Collective Efficacy

وتعرف بأنها: تصورات المعلمين نحو التأثير الإيجابي لجهودهم في المدرسة على طلابهم، حيث يرى المتخصصون الفعالية الجماعية كمنتج من ديناميكية تفاعلية بين أعضاء المجموعة

(Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000, p. 482)

ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلاب Faculty Trust in Parents and Students

ويعرفها (Hoy et al., 2006) أنها: قابلية الشخص للتعرض للآخر الذي يعتقد أن أفعاله لن تكون ضارة بل ستكون في صالحه. وكما هو الوضع في كل من التوكيد الأكاديمي والفعالية الجماعية فإن مفهوم الثقة المقصود هنا يتعلق بالثقة الجماعية في أعضاء هيئة التدريس كوحدة جماعية وليس كأفراد.

السعادة النفسية Psychological Well-Being

والسعادة في المعاجم اللغوية هي ضد الشقاوة، يقال يوم سعد ويوم نحس. ومن سعد يسعد سعادة فهو سعيد: نقيض شقى (المعجم الوسيط ١٩٨٠: ٤٣)، ويعرفها عبد الحميد وكفافي (١٩٩١: ١٤٨٥) في معجم علم النفس والطب النفسي بأنها: حالة من الهنا والإشباع تنشأ من إشباع الدوافع لكنها تسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهي بذلك وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل.

وتعرف السعادة بأنها: خبرة انفعالية سارة، تتضمن الشعور بالتفاؤل وحب الناس والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث (عزت،٢٠٠٤ :٤٣٦). كما تعرف بأنها: انفعال وجداني ثابت نسبيا يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة (البهاص، ٢٠٠٩ :٣٣٢).

فالسعادة النفسية Psychological Well-Being تشمل عديد من المؤشرات السلوكية التي تدل على مستويات رضا الفرد عن حياته بقدر كبير ولخصتها Ryff & Singer (٢٠٠٨) في عدة عوامل هي:

١-الاستقلالية Autonomy وتشير إلى استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، وضبط السلوك الشخصي الداخلي أثناء التفاعل مع الأخرين؛ حيث يستطيع الفرد تقرير مصيره بنفسه، وأيضا مدى قدرته على اتخاذ قراراته بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.

٢-التمكن البيئي Environmental Mastery: وهو قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف المحيطة به والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة؛ أي تغيير البيئة وفق ما يراه الفرد ويتناسب معه من خلال خبراته الماضية والحاضرة وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهداف حياته.

٣-النمو الشخصي Personal Growth: وهو قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته الشخصية في الجوانب المختلفة، وكذلك مدى قدرة الفرد على إدراك طاقاته والارتقاء بها لكي تتقدم وتتسع باستمرار لكي يكون منفتحا ومستعدا لتلقي أي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده وتساعد على تطوره الشخصي.

٤-العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others: وهى قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الأخرين على أساس من الود، والتفهم، والتأثير والدفء، والأخذ والعطاء وغيرها من العلاقات الإنسانية

٥-الحياة الهادفة Purpose in Life: وهي قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي، وأن يكون له رؤية توجه أفعاله مع الإصرار على تحقيق أهدافه، وأن الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية دائما يحمل أهدافا وأفكارا توفر له معنا واضحا لحياته. (جودت، 17:2010).

٦-تقبل الذات Self-Acceptance: وتشير إلى قدرة الفرد على تحقيق ذاته والاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الحياة، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وجوانب سلبية (Singer 2008 & Ryff)

ويلحظ التطور في فهم السعادة النفسية تمثل في توافق نتائج الدراسات النفسية حول مفهوم السعادة النفسية، والمتتبع للدراسات في هذا المجال لا يكاد يرصد اختلافا بين الباحثين حول مفهوم السعادة وعلاماتها؛ فقد أجمعت دراسات نفسية عديدة على أن للسعادة مكونين رئيسين هما:

١-المكون المعرفي ويتمثل في الرضا عن الحياة، والتي تعد بمثابة التقدير العقلي للفرد لرضاه ونجاحه في مجالات حياته المختلفة (الإنجاز، تحقيق الذات، الدخل، الصحة، الأسرة، الأبناء، الزواج، الأصدقاء، الجيران، العلاقات).

٢-المكون الانفعالي، ويتمثل في مشاعر الفرح والابتهاج والسرور والاستمتاع واللذة (محمود، 197:2010)

الإنجاز الأكاديمي Academic achievement

يعرفه علام (٢٠٠٢: ٣٠٥) الإنجاز الأكاديمي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين.

ويعرف عبد المطلب (٢٠١٤: ٥٩) الإنجاز الأكاديمي إجرائيا بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة إنجازه من معدل تراكمي عام استنادا إلى سلم الدرجات المعتمد وفقا للقواعد الواردة في اللائحة

الأساسية بكليته، وذلك وفقا لما يذكره الطالب أو الطالبة في قائمة البيانات الأولية للدراسة.

ويقصد به في البحث الحالي متوسطات درجات الطلاب لكل معلم يتم اختياره في عينة الدراسة وذلك في المقررات التي يقومون بتدريسها، بمعنى أنه سيتم استخدام درجات تحصيل الطلاب كمؤشر على الإنجاز الأكاديمي لهم، ومؤشر أيضاً على الكفاءة الأكاديمية للمعلم وتحقيقه للأهداف المرجوة منه. ولقد أكد الزيات (١٩٩٩) على أن الأداءات الأكاديمية للطلاب تعتبر مؤشراً وصادقاً للحكم عن مستوى الإنجاز الأكاديمي لهم.

الإطار النظري:

أولاً: التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism:

في البداية أشار (Mayer & Salovey, 1993) إلى التفاؤل باعتباره أحد مكونات الذكاء الوجداني Emotional Intelligence وأنه من الممكن أن يتم التنبؤ بالتفاؤل من خلال الذكاء الوجداني. ويرى كل من (Sceheier & Carver, 1985) التفاؤل بأنه: سمة من سمات الشخصية وليس حالة تتصف بالثبات خلال المواقف المختلفة، ويعرفانه بأنه التوقعات الإيجابية للنتائج بشكل عام. ويعرف التفاؤل أيضاً بأنه الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، ويعتقد أن التفاؤل في مستوى أدنى من الأمل والذي يعتبر ميل نحو الجوانب الإيجابية في الحياة (المنشاوي، ٢٠٠٦).

ويوضح (Reeves, 2010) أن التفاؤل تقوم فكرته الأساسية على طبيعة إدراك الفرد؛ فالمعلم الذي ليس لديه الرغبة الحقيقية في تعليم طلابه وتواجهه العديد من المشكلات والعثرات في الطريق نحو تحقيق أهدافه، ويسود مناخ من الإحباط والسلوكيات المتشائمة في المواقف التعليمية التي يمارسها داخل الصف، وهو ما ينعكس بدوره أيضاً عل فعالية العملية التعليمية وعلى مستوى تحصيل طلابه.

ولقد توصل (Hoy et al., 2006) إلى بنية مفهوم التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism وهو من المفاهيم التي تمتد جذورها إلى علم النفس الإنساني ونظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا ونظرية رأس المال الاجتماعي لجيمس كولمان ودراسة سليجمان في التفاؤل المتعلم، ويعتبر من المفاهيم على المستوى الجماعي Group Level، وهو ما يساعد في استخدامه لدراسة الأثر على المستوى المؤسسي في الوقت الذي تعمل فيه مكوناته كمؤشرات للتأثير على المستوى الفردي.

ويعرف التفاؤل الأكاديمي بأنه مجموعة من المعتقدات الجمعية حول نقاط القوة والقدرة في المدرسة والتي ترسم صورة عن القوة البشرية فيها بحيث يعتبر التفاؤل محورها الرئيسي والذي يوحد كل من الفعالية والثقة والتوكيد الأكاديمي. وتضم المدارس المتفائلة أكاديمياً -وفقاً لهذا التصور-معلمين لديهم معتقد بأنهم قادرون على أن يحدثوا فرقاً، وأن تلاميذهم قادون على التعلم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية (Donovan, 2014).

وتتكون بنية التفاؤل الأكاديمي من مكونات ثلاثة بينها مجموعة من العلاقات التفاعلية التبادلية وهي التوكيد الأكاديمي Academic Emphasis والفعالية الجماعية Academic Emphasis والثقة في الطلاب وأولياء الأمور Faculty Trust in Parents and Students. ويتفرد التفاؤل الأكاديمي كنظرية لتفسير السلوك الجمعي بسبب اعتماده على تركيبة من المكونات المعرفية cognitive (المتمثلة في الفعالية الجماعية) والوجدانية affective (المتمثلة في الثقة في الطلاب وأولياء الأمور) والسلوكية behavioral (المتمثلة في التوكيد الأكاديمي)، وهذه التركيبة الثلاثية هي ما دعمت أهمية التركيز على هذا المفهوم الجديد بدلاً من تناول المفهوم الكلاسيكي للتفاؤل (Best, 2014).

ويرى (Hoy et al., 2006) أن التفاؤل الأكاديمي من المفاهيم المهمة التي تستطيع أن تفسر جانب كبير من أداء الطلاب وتحصيلهم، كما يلعب دوراً مهماً ومميزاً في نجاح الطلاب وتعلمهم، وهو ما يؤكد عليه (Reeves, 2010) حيث يرى أن التفاؤل الأكاديمي يمهد الطريق نحو النتائج الإيجابية؛ لأنه يعتبر الأساس الذي يحفز التفكير الإيجابي لدى الفرد. ولذلك ووفقاً لما سبق يمكن القول بإن التفاؤل الأكاديمي عبارة عن_مركب ثلاثي لمجموعة من المعتقدات والانفعالات والأفعال التي تهتم بمراكز القوة في المدرسة وتعمل معاً بشكل تفاعلي لخلق بيئة مدرسية إيجابية.

مجالات التفاؤل الأكاديمي:

يؤكد (Hoy et al., 2013) على أن المكونات الثلاثة وهي التوكيد الأكاديمي والفعالية الجماعية والثقة بالطلاب وأولياء الأمور تعمل بشكل متسق لتشكل بنية التفاؤل الأكاديمي، وفيما يلي وصف توضيحي لتلك المكونات.

المجال الأول :التوكيد الأكاديمي Academic Emphasis

التوكيد الأكاديمي هو واحد من سبعة مكونات أساسية للبيئة المدرسية الجيدة، من تلك المكونات (النزاهة المؤسسية institutional integrity، والبنية structure، السلوك الإداري

consideration، التأثير الإداري أو تأثير المدير principal influence، الدعم المدرسي resource support، الروح المعنوية morale) ويعتبر التوكيد الأكاديمي المنبئ الأفضل بمستويات تحصيل الطلاب داخل المدرسة (Best, 2014).

ويعرف التوكيد الأكاديمي بأنه الدرجة التي تسعى بها المدرسة نحو تحقيق التميز الأكاديمي، من خلال وضع أهداف أكاديمية قابلة للتحقيق وبيئة تعليمية منظمة وجادة يؤمن فيها المعلمون بقدرات طلابهم ويسعى فيها الطلاب لتحقيق أهدافهم ويحترمون الأفضل أكاديمياً من بينهم (Donovan, 2014).

وكانت دراسة كل من (Lee & Bryk, 1989) الأولى في تأكيدها على أهمية التوكيد الأكاديمي وإنجاز الطلاب. ولقد وضح (Hoy et al., 1991) التوكيد الأكاديمي كخاصية جماعية ترتبط مباشرة وإيجابياً بتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية وذلك بعد ضبط مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية، ويؤكد (Hoy & Sabo, 1998) على نفس العلاقة بين المتغيرين في المدارس المتوسطة والثانوية، وأخيراً في المدارس الابتدائية كما هو في دراسة (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000). ومن بين المتغيرات المؤثرة في الفعالية المدرسية يظل التوكيد الأكاديمي الأكثر قوة مقارنة بدرجة التزام المعلمين أو تقييمهم أو درجات الطلاب الفعلية في الامتحانات (Hoy et al., 1991).

ويتناول كل من (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005) تأثير القيادة الإرشادية للمدير والتوكيد الأكاديمي في المدرسة، وتظهر نتائج تلك الدراسة دلالة متغير التوكيد الأكاديمي في تفسير تحصيل الطلاب حتى بعد ضبط المستوى الاجتماعي الاقتصادي. وتؤكد الدراسة على أن القيادة الإرشادية تؤثر بشكل غير مباشر في تحصيل الطلاب، حيث يتوسط هذا التأثير متغير التوكيد الأكاديمي.

المجال الثاني: الفعالية الجماعية Collective Efficacy

يعود نشأة هذا المجال إلى مفهوم فعالية الذات Self-efficacy والذي يعد واحداً من أهم مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory، وهو يمثل معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لإنتاج مستوى محدد من الأداء؛ فالأفراد والجماعات غير قادرين على العمل دون أن ينشأ ذلك من حس إيجابي بالفعالية؛ وذلك لأن قوة فعالية المعتقدات تؤثر في اختيارات الأفراد والجماعات التي يستخدموها في إعداد خططهم المستقبلية.

وقد تم تناول معتقدات الفعالية في عديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية مع أنشطة تحسين الذات والأنشطة الرياضية والمشاركة السياسية؛ ولكن عن كيفية تمكن قوة الشعور بالفعالية من تفسير النجاح في تلك الأنشطة، حاولت النظرية المعرفية الاجتماعية توضيح الأمر بافتراض علاقة قوية بين الأحكام الفعالة للشخص ورغبته في بذل الجهد اللازم لإنجاز المهام الصعبة (Pajares & Miller, 1994). وهي تفسر كيف يمكن لشخص بشعور عال من الفعالية الذاتية أن يكون أكثر ميلاً لأداء المهام الضرورية التي تؤثر في النتائج، وهو ما يعزز إنجاز وتحقيق تلك النتائج. ولقد أكدت نتائج عديد من الدراسات وجود علاقة مباشرة وموجبة بين الشعور بالفعالية الذاتية وتحصيل الطلاب (Bandura, 1997).

وفي الحقيقة وفي ضوء نتائج الدراسات، توجد ثلاثة أنواع من معتقدات الفعالية تربطها علاقة قوية مع تحصيل الطلاب وهي: (Goddard et al., 2004)

١- معتقدات الفعالية الذاتية للطلاب وهي ترتبط إيجابياً بمستويات تحصيلهم، حيث تؤكد نتائج دراسة (Multon, Brown, and Lent, 1991) أن معتقدات الفعالية الذاتية للطلاب يمكنها أن تفسر ١٤% من التباين في أدائهم الأكاديمي، هذا بالإضافة إلى معاملات ارتباط تصل إلى ٠.٥٧ و ٠.٥٩ بين تلك المعتقدات وتحصيل الطلاب في الرياضيات في فصلين مختلفين (Pjares & Graham, 1999).

٢- معتقدات المعلمين عن فعالية أساليبهم التعليمية كانت أيضاً على علاقة قوية بتحصيل الطلاب (Akbari & Allvar, 2010; Tschannen-Moran et al., 1998).

٣- معتقدات المعلمين عن فعالية أعضاء هيئة التدريس في المدرسة والتي كانت هي الأخرى مرتبطة بتحصيل الطلاب.

وتوضح النقاط الثلاث السابقة تطور مفهوم الفعالية من المستوى الفردي للمستوى الجمعي في الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الفعالية ومستويات تحصيل الطلاب.

وتتضمن الفعالية الجماعية للمعلمين تصوراتهم نحو التأثير الإيجابي لجهود المعلمين في المدرسة على طلابهم، حيث يرى المختصون الفعالية الجماعية كمنتج من ديناميكية تفاعلية بين أعضاء المجموعة (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000, p. 482)

ويوضح (Cassity, 2012) رؤية Bandura الرباعية للمصادر التي تشكل الفعالية الجماعية وهي: خبرة الاتقان Mastery Experience والخبرة غير المباشرة Vicarious

Experience والإقناع الاجتماعي Social Persuasion والحالة الوجدانية أو التحفيز النفسي أو العاطفي Affective States، وفيما يلي عرض مختصر لهذه المصادر الأربعة:

١- تتضمن خبرة الإتقان نجاح الشخص في مهمة محددة نتيجة لمهارته ومجهود يبذله بنفسه؛ فالخبرات الفردية الإيجابية تسهم في الفعالية الجماعية للمجموعة التي ينتمي إليها، وخاصة عندما يتم التغلب على الصعوبات نتيجة للجهد المستمر حتى تحقيق الهدف. ولذلك فالخبرات التي تتضمنها المدرسة تحدد لأعضائها احتمالية النجاح في المستقبل.

٢- وتشير الخبرة غير المباشرة إلى إمكانية أن يتعلم أعضاء أو أفراد المدرسة من خلال قصص النجاح أو الفشل لأنظمة أو مدارس أخرى؛ فالمعلمون يتعلمون من متابعة زملائهم والمدارس تستفيد من خبرات المدارس الأخرى.

٣- ويعتبر الإقناع الاجتماعي أيضاً من مصادر المعلومات المشكلة للفعالية الجماعية، حيث يتحقق ذلك للأعضاء من خلال التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من الأقران وأولياء الأمور وزملاء العمل أو من آخرين يوثرون في فعالية أداء المدرسة، ويمكن للإقناع الاجتماعي أن يؤثر على الفعالية الجماعية من خلال التأثير على فعالية الذات وفعالية المعلم.

٤- كما تعتبر الحالة الوجدانية من وجهة نظر Bandura من المصادر المشكلة للفعالية الجماعية أيضاً، فالمشاعر الإيجابية أو السلبية المرتبطة بمهمة محددة يمكنها أن تؤثر في معتقدات الفعالية الذاتية ومن ثم في تحديد كيفية تعامل الفرد مع تلك المهمة، فالشخص ذو الحالة الوجدانية الإيجابية أكثر فعالية ذاتية من آخر ذو حالة وجدانية سلبية. وفي المقابل؛ فالفعالية الجماعية للمدرسة تتأثر بالتحفيز العاطفي والنفسي لأعضائها، فالمؤسسة ذات الفعالية الإيجابية المرتفعة أكثر قدرة على مواجهة التحديات والمشكلات من المؤسسات ذات الفعالية الضعيفة.

المجال الثالث: ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلاب Faculty Trust in Parents and Students

تعرف الثقة trust بأنها قابلية الشخص للتعرض للآخر الذي يؤمن بأنه لن يمثل له مصدرا للضرر بل ستكون أفعاله في صالحه. وبالرغم من أن الثقة في الطلاب وفي أولياء الأمور تبدو منفصلة، إلا أن الأدبيات أظهرت أن ثقة أعضاء هيئة التدريس في أولياء الأمور تكون مماثلة لثقتهم في طلابهم وأنهما غير منفصلتين بأية حال (Duffy-Friedman, 2007).

وكما هو الوضع في كل من التوكيد الأكاديمي والفعالية الجماعية فإن مفهوم الثقة المقصود هنا يتعلق بالثقة الجماعية في أعضاء هيئة التدريس كوحدة جماعية وليس كأفراد. وهو ما يؤكد على التناول لمفهوم الثقة على المستوى الجماعي وليس الفردي كباقي المفاهيم السابقة والمكونة للتفاؤل الأكاديمي. وفي محاولة للتعرف على بنية الثقة، قام (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) بدراسة مسحية لهذا المفهوم عبر الأدبيات المتخصصة، وفيها تم مراجعة أكثر من ١٥٠ مقالة. وأشارت النتائج إلى وجود خمسة مكونات يلاحظ تكرارها في عديد من الدراسات ويمكنها أن تحدد بوضوح مفهوم الثقة. ولقد عرفت الثقة في الدراسة السابقة بأنها استعداد الفرد أو الجماعة للتعرض للآخر على أساس من الاعتقاد بخيريته وصدقه وانفتاحه وكفاءته وجديته. والمكونات الخمسة التي تناولها التعريف السابق هي التي يتضمنها مفهوم الثقة كما يوضحه (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) و(Hoy et al., 2006) حيث يرون أن لمفهوم الثقة مجموعة من الخصائص وهي:

١- الخيرية Benevolence وهو شعور بالهدوء يقوم على افتراض حسن النية في الآخرين وأنهم لن يكونوا مصدراً للمتاعب أو الضرر.

٢- الصدق Honesty وهو افتراض الأمانة في الآخرين، والذي يظهر عند تنفيذ الأعمال في قبول المسؤوليات والحفاظ على الالتزامات.

٣- الانفتاح Openness وهو استعداد لتبادل المعلومات ومشاركتها مع الآخرين.

٤- الجدية أو الموثوقية Reliability وهي تقوم على مدى توقع استمرار اهتمام ومثابرة الآخرين في سبيل تحقيق الأهداف.

٥- الكفاءة Competence وهو مفهوم يتجاوز النوايا الحسنة في الآخرين إلى الاعتقاد القائم على الخبرة والقدرة على تلبية الاحتياجات المطلوبة.

ويلاحظ من تتبع الأدبيات كما هو مذكور في (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006) أن مفهوم الثقة ليس بالمفهوم الجديد؛ فالعديد من الدراسات في مجال الاقتصاد على سبيل المثال اهتمت بدراسة تأثير الثقة على الأداء المؤسسي عبر العقود السابقة، وبالأخص الثقة بين الموظفين وليس مع العملاء، فحيثما تسود الثقة في المؤسسة تزيد معدلات الإنتاجية، وفي تناول لمفهوم الثقة كشكل من أشكال رأس المال الاجتماعي وجدت علاقة بين الثقة والإنتاجية، حيث كان تحصيل الطلاب مرتفعاً في المدارس التي تزيد الثقة بين أعضاء هيئة التدريس فيها، وكان معامل الارتباط بينهما ٠.٧٢، وهو ما يشير إلى ارتباط مرتفع بين المتغيرين، كما واعتبرت ثقة أعضاء هيئة التدريس في زملائهم من الجوانب المسهمة في جودة المناخ المدرسي.

ويمتد مفهوم الثقة أبعد من كونه الثقة بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة إلى الثقة بين شركاء العملية التعليمية (الطلاب وأولياء الأمور)، حيث يشير (Hoy, 2002) إلى أنه من الضروري أن يعمل كل من الآباء والطلاب والمعلمون لإنجاح العملية التعليمية، وأنه في السعي نحو النجاح المؤسسي لا بد من أن تتوافر أجواء من الثقة بين الشركاء في هذه المؤسسة.

ثانيا: السعادة النفسية.

حظي موضوع السعادة النفسية باهتمام الدراسات النفسية الإيجابية، حيث يتضح سعى الإنسان الدائم عن السعادة النفسية، وتحقيقه لها مستمد من تحقيق أحد أهدافه في الحياة كالصحة النفسية، والقوة، والزواج، وغيرها من الأشياء تستمد قيمتها من توقعه أنها ستجعله سعيدا نفسيا.

وللسعادة النفسية كثيرا من التعريفات من قبل الباحثين حيث عرفها أرجايل (١٩٩٣) بأنها: شعور بالرضا والاشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، مصحوبا بالشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة.

وترى عبد المقصود (٢٧٣:٢٠٠٦) أن السعادة النفسية شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة، وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفاعلية.

ويشير الفنجري (٦٥،٢٠٠٦) أن الدرجة المرتفعة من السعادة تتحدد على أساس مكونات ثلاثة: تكرار الوجدان الإيجابي، وعدم تكرار الوجدان السلبي، والإحساس بالرضا عن الحياة، وأن السعادة والرضا عن الحياة متاحة بنفس القدر لكل الناس الصغير منهم والكبير، للرجل والمرأة، للأسود والأبيض، ويمكن التعرف على سعادة الفرد من معرفة سماته وعلاقاته الوثيقة وخبرات العمل والثقافة والتدين، كما أظهرت نتائج دراسة (Gallagher&Vella,2008) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة والدعم الاجتماعي.

وتلخص الجندي (٢٠٠٩، ١٦-١٧) مصادر السعادة النفسية في المكانة الاجتماعية، الصحة النفسية، وجود الهدف، تقدير الذات، الرضا عن النفس، التفاؤل، الأبناء، النجاح، الرضا عن الحياة.

ومن حيث تأثير السعادة على الأفراد فهي كثيرة؛ فالأفراد السعداء يقدرون مجالات حياتهم بدرجة أفضل وأكثر أهمية مقارنة بالأفراد غير السعداء، كذلك تؤثر السعادة على الصحة الجسدية والنفسية السليمة للفرد؛ فهي تقوي الجهاز المناعي للفرد وتطيل العمر، كما أوضحتها دراسات كل من (عبد الخالق ومراد ٢٠٠١، وسليجمان ٢٠٠٥، Hajiran 2006, Siahpush,M. et al, 2008).

تنوعت النظريات المفسرة للسعادة من عدة اتجاهات حيث يرى أصحاب المنظور

الشخصي أن السعادة النفسية سمة ثابتة بدرجة كبيرة عبر الزمن، وأنها استعداد وراثي لدى كل فرد لديه إمكانية فطرية للسعادة، وتمثل محددات مهمة للشعور بالهناء والرضا عن الحياة، كما يرى عبد الخالق وآخرون (٢٠٠٣، ٥٨٦-٥٨٧) من منظور البيئة أنها تتأثر بأحداث الحياة وتقلباتها الإيجابية والسلبية، وأن مستوى السعادة النفسية لدى بعض الناس يمكن أن يتغير ويتذبذب بدرجة كبيرة عبر الزمن حيث تلعب العوامل البيئية دورا محوريا في نشوء السعادة النفسية، بينما يرى أصحاب التصور المرجعي أن السعادة النفسية للشخص تتأثر بفكرته عن الحياة السعيدة، وترتبط كذلك بمدى قدرة الفرد على التكيف مع الأحداث الإيجابية والسلبي؛ فنجد الأفراد الذين لديهم رغبات مقتنعون بتحقيقها أسعد من الذين لديهم رغبات وهم غير مقتنعين بها، أي أن كل فرد له تصور مرجعي يعيش به يختلف عن الآخرين(Mroczek&Kolarz,1998)، أما المدخل الاجتماعي يفترض أن المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص الديموجرافية مثل: العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل هي التي تفسر الفروق الفردية في الشعور بالسعادة، وقد عرف هذا التوجه بحركة المؤشرات الاجتماعية في بحوث السعادة .(عبد المقصود، ٢٠٠٦).

ويذكر جبر (٢٩:٢٠٠٤) أنه يمكن تفسير السعادة في ضوء نموذجين:

الأول: نموذج القاع القمة ينبي هذا النموذج على أفكار ويلسون عن إشباع الحاجات: فإشباع الحاجات الأساسية يؤدي إلى السعادة، ويفترض أنها ترتبط بالآثار المباشرة للظروف المعاشة وخصائص البناء الاجتماعي والأحداث الخارجية والحالة الجسمية والمزاجية للفرد.

ثانيا: نموذج التوازن الدينامي: يركز على متغيرات الشخصية باعتبارها منبأ قويا بالسعادة ويؤكد على أن الأفراد لديهم معدلات مختلفة من السعادة تتحدد في ضوء شخصياتهم.

ثالثا: الإنجاز الأكاديمي Academic achievement

ويعرف عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب (59:2014) الإنجاز الأكاديمي إجرائيا بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة إنجازه من معدل تراكمي عام استنادا إلى سلم الدرجات المعتمد وفقا للقواعد الواردة في اللائحة الأساسية بكليته، وذلك وفقا لما يذكره الطالب أو الطالبة في قائمة البيانات الأولية للدراسة.

وعرف زهير المعاضيدي وفاتن النعيمي (٣١٧:٢٠١٤) الإنجاز الأكاديمي بأنه هو رغبة الطالب في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي يواجهها ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نتيجة للاختبارات العملية.

والإنجاز الأكاديمي يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لديهم، ويقاس باختبارات التحصيل، حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية من

أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد المستوى التحصيلي للطلاب، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب، والاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (أبوعلام، ٢٠٠٦).

ثالثا: الدراسات ذات الصلة:

وفي هذا الجزء يركز الباحثان على استعراض نتائج أهم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة في البيئتين العربية والأجنبية مع التركيز على أهم النتائج التي توصلت إليها ويمكن أن تفسر نتائج الدراسة الحالية.

-دراسة (Joshanloo, et al., 2017)، وهدفت الكشف عن العلاقة بين هشاشة السعادة والهناء الذاتي على التفاؤل، ولقد افترضت أنه في الأفراد ذوي التفاؤل المرتفع لن تكون هناك علاقة سالبة بين الاعتقاد بهشاشة السعادة ومستوى الهناء الذاتي أو السعادة الذاتية للفرد، بينما في الأفراد ذوي التفاؤل المنخفض، فإنه توجد علاقة سالبة ذات معنى بين كل من الاعتقاد بهشاشة السعادة ومستوى الهناء الذاتي. واستخدمت لهذه الدراسة عينة من طلاب الجامعة في كوريا الجنوبية قوامها ٢٤٦. ولقد جاءت النتائج مدعمة للافتراضات السابقة، حيث ارتبط الاعتقاد بهشاشة السعادة بانخفاض مستوى السعادة عند المستويات الدنيا من التفاؤل. وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى أن تصوراتنا عن السعادة قد تتفاعل مع بعض المتغيرات النفسية الأخرى لتؤثر على المستويات الفعلية من السعادة، حيث تظهر معاملات الارتباط بين الاعتقاد بهشاشة السعادة والسعادة عبر مستويات التفاؤل المختلفة وجود علاقة سالبة دالة إحصائية فقط عند المستويات المنخفضة من التفاؤل في حين تميل العلاقة إلى الضعيفة أو الموجبة غير الدالة إحصائية في المستويات المرتفعة من التفاؤل. كما تظهر النتائج الدلالة الإحصائية للتفاؤل كمنبئ بمستوى السعادة الذاتية للفرد. كما يدعو الباحثون في نهاية الدراسة إلى المزيد من البحث عن طبيعة العلاقة بين الاعتقاد بهشاشة السعادة والهناء الذاتي للفرد.

- دراسة (Datu, et al., 2017)، وهدفت الكشف عن العلاقة بين السعادة وبعض المتغيرات ذات الصلة بالنتائج الأكاديمية مثل الدوافع الذاتية والاندماج في العمل والتحصيل وذلك من خلال دراسة مستعرضة وأخرى طولية على عينة بلغ حجمها ٤٠٠ من طلاب المدارس الحكومية بالفلبين (١٠٧ في الصف السابع، ٨٣ في الصف الثامن، ١٢٨ في الصف التاسع، ٨٢ بالصف العاشر). وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية جزئية بين السعادة والاندماج أو المشاركة الأكاديمية من

خلال متغير الدافعية الذاتية (كمتغير وسيط)، كما أظهرت النتائج أيضًا القدرة التنبؤية للسعادة بالمشاركة والاندماج الأكاديمي بعد ضبط المتغيرات الأخرى المنبئة بالتحصيل والانجاز الأكاديمي.

- دراسة (Jalali & Heidari, 2016)، وهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين السعادة والهناء الذاتي والابتكارية والأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وبلغت العينة ٣٣٠ معلمًا اختيروا بالمعاينة الطبقية العشوائية. واستخدم لجمع البيانات مقياس اكسفورد للسعادة ومقياس للهناء الذاتي والابتكارية والأداء الوظيفي للمعلم. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السعادة والهناء الذاتي والابتكارية والأداء الوظيفي للمعلمين، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار إلى أن كل من السعادة والهناء الذاتي كانا الأكثر قدرة على التنبؤ بالأداء الوظيفي للمعلم والذي ينعكس بطبيعة الحال على الإنجاز الأكاديمي للطلاب والذي يعتبر نتيجة معبرة عن فعالية الأداء الوظيفية للمعلم.

- دراسة (Cenk & Demir, 2015)، وهدفت التعرف على مستويات التفاؤل في عينة من المراهقين الأتراك (١٤ – ١٨ سنة) وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والإنجاز الأكاديمي. وبلغ حجم العينة ١٣٥٣ (٧٠٨ ذكور، ٦٤٥ إناث) من المتطوعين للمشاركة في هذه الدراسة. استخدم في الدراسة مقياس التوجه للحياة والاتجاه نحو الوالدين. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل بشكل دال إحصائيًا في المجوعات ذات المستوى الأعلى من الانجاز الأكاديمي مقارنة بنظرائهم في مجموعة المنخفضين في مستوى الانجاز الأكاديمي. كما بينت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل لدى المجموعة التي تدرك مشاعر الثقة في المعاملات الوالدية مقارنة بمن يشعرون بالإهمال والاستبداد في أسلوب المعاملة الوالدية. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة موجبة بين التفاؤل والإنجاز الأكاديمي.

- دراسة (Sezgin & Erdogan, 2015) التي استهدفت التأثير التنبؤي للتفاؤل الأكاديمي لمعلمي المدارس الابتدائية والأمل والحماس للعمل (كمتغير يجمع بين المشاعر الإيجابية مثل السعادة والطاقة الموجهة للعمل والإنجاز) على تصوراتهم أو مدركاتهم عن نجاحهم وفعالية الذات لديهم من خلال عينة طبقية من ٢٧ مدرسة في أحياء وسط أنقرة، واستخدمت الدراسة تحليل المسار Path Analysis لفحص القدرة التنبؤية المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على الفعالية الذاتية ونجاحه المدرك. وكشفت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المتغيرات المستقلة والتابعة بالدراسة، كما أظهرت النتائج أيضاً القدرة التنبؤية لكل من التفاؤل الأكاديمي والأمل والحماس للعمل ككل بالفعالية الذاتية والنجاح المدرك للمعلمين، إضافة إلى ذلك تمكنت

المتغيرات المستقلة من التنبؤ غير المباشر بفعالية الذات من خلال النجاح المدرك للمعلمين كمتغير وسيط.

دراسة (Alarcon, et al., 2013)، وهدفت الكشف عن العلاقة بين السعادة والهناء النفسي وسمات الشخصية وكل من الأمل والتفاؤل، واعتمدت على تحليل الدراسات السابقة التي تناولت تلك المتغيرات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن مفهوم الأمل والتفاؤل متغيران مختلفان عن بعضهما البعض، وقد بلغ معامل الارتباط بين التفاؤل والسعادة (٠.٣٦)، وكانت العلاقة الارتباطية بشكل عام موجبة بين التفاؤل وكل من الهناء النفسي والرضا عن الحياة والسعادة والصحة الجسدية، وسالبة في علاقته بالقلق. كما أشارت النتائج إلى احتمالية التأثيرات السالبة لكل من التفاؤل والأمل على السلوك وخاصة تأثيرات المستويات المتطرفة في كل منهما، ودعت إلى المزيد من الدراسة والبحث في "الجوانب المظلمة" لتلك المتغيرات الإيجابية.

- دراسة (Veronese, et al., 2011)، وهدفت التعرف على مستوى السعادة المدركة والتفاؤل والرضا عن الحياة في مجموعة من الأطفال الفلسطينيين بلغ عددهم (٢٢٦) في بعض المناطق الحضرية والريفية ومخيم للاجئين في الضفة الغربية وفي إسرائيل مستخدمة في ذلك أدوات من نوع التقرير الذاتي لقياس تلك المتغيرات. ولقد أظهرت النتائج تميز الأطفال بشكل عام بدرجة من الرضا عن الحياة والسعادة المدركة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.وعلى الرغم من تعرض الأطفال الفلسطينيين للعنف يوميًا إلا إنهم أظهروا درجة من التكيف الإيجابي مع الأحداث المؤلمة ومواجهتها بدرجة من التفاؤل والسعادة. كما وضحت النتائج وجود علاقة موجبة ضعيفة (٠.٢٧) ذات دلالة إحصائية بين السعادة المدركة والرضا عن الحياة، كما أظهرت النتائج أيضًا علاقة موجبة ضعيفة (٠.٢٤) ذات دلالة إحصائية بين السعادة الذاتية ومستوى التفاؤل.

- دراسة (Neshatdoust, et al., 2009)، وهدفت التعرف على أهم المتغيرات المنبئة بالسعادة على عينة بلغت ٤٠٠ تم اختيارها عشوائيًا من مجتمع الموظفين في شركة الحديد الإيرانية (واحدة من أكبر شركات الحديد بالشرق الأوسط). واستخدم لجمع البيانات في هذه الدراسة مقياس اوكسفورد للسعادة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين السعادة وكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل والرضا عن الأسرة وممارسة الرياضة والرضا الوظيفي والعلاقات الاجتماعية والإيمان العميق بالله. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المتغيرات (الرضا عن الحياة وممارسة الرياضة والتفاؤل وسعادة الزوجة والتاريخ المرضي للفرد) تمكنت جميعًا من تفسير ٥٤% من التباين الكلي للسعادة النفسية.

-دراسة حسن الفنجري (٢٠٠٧) بعنوان: الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وهدفت الكشف عن العلاقة بين الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٣ طالبا وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس سمة الأمل لسنايدر وزملاؤه (Snyder at al.,1991)، وأشارت النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمل (السبل، والإرادة) والإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمل (السبل، الإرادة) والسعادة الذاتية.

- دراسة (Lyubomirsky, et al., 2005)، وهدفت معرفة الفروق بين تقدير الذات والسعادة على عينة بلغ حجمها ٦٢١ مفحوصا من كبار السن، تم استخدام مجموعة من المقاييس النفسية المقننة لقياس العديد من السمات النفسية والشخصية. ولقد أشارت النتائج إلى إنه بالرغم من وجود علاقة ارتباطية بين السعادة وتقدير الذات إلا أن المتغيرات التي أظهرت قدرة تنبؤية أكبر بالسعادة كانت المتغيرات المزاجية (الانبساط والعصابية) والعلاقات الاجتماعية والغرض من الحياة والرضا عن الحياة، في حين كانت المتغيرات المنبئة بتقدير الذات هي تلك التي لها علاقة بالتحدي والدافعية (التفاؤل وعدم اليأس)، وهو ما يشير هنا إلى أن التفاؤل منبئ جيد بتقدير الذات مقارنة بالسعادة.

وكتعقيب عام على الدراسات السابق:

- يلاحظ أن متغير التفاؤل الأكاديمي لم يلق القدر الكافي من الدراسة في علاقته بالسعادة النفسية، كما أن معظم الدراسات التي أجريت كانت على عينات من الطلاب الجامعيين، في حين لم يلق المعلمون القدر نفسه من الاهتمام بالرغم من حساسية الدور والمهام التي يقومون بها.

- لم يلاحظ اهتمام كبير بربط المفاهيم الإيجابية كالسعادة والتفاؤل وغيرهما بدور المعلم وتحصيل الطلاب وإنجازهم الأكاديمي رغم إشارة دراسة (Datu, et al., 2017) إلى وجود علاقة تربط السعادة بالمشاركة الأكاديمية من خلال الدافعية كمتغير وسيط، ودراسة (Jalali & Heidari, 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة بين السعادة والهناء الذاتي والابتكارية والأداء الوظيفي للمعلمين، وهي ما تعتبر في حد ذاتها دعوة للمزيد من الدراسات في فهم طبيعة العلاقة بين المتغيرات الإيجابية ومتغيرات المناخ المدرسي بشكل عام والتحصيل والإنجاز الأكاديمي بشكل خاص.

- ندرة الدراسات التي تناولت الإنجاز الأكاديمي في علاقته بأهم المتغيرات الإيجابية كالسعادة والأمل والهناء الذاتي وغيرها، وندرة الدراسات التي ربطته بالتفاؤل كمتغير من أهم تلك المتغيرات، كما لم يجد الباحثان -في حدود علمهما-دراسات تناولت العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي في البيئة العربية على وجه الخصوص؛ ونتيجة لما سبق، ولكون التفاؤل

الأكاديمي من المتغيرات المعبرة عن الأداء على المستوى الجمعي وليس الفردي، والتي يتوقع فعاليتها في التحقق من جودة النظام المؤسسي في المدارس، وكذلك لأهمية التعرف على طبيعة العلاقة بينه وبين السعادة النفسية والإنجاز الأكاديمي للطلاب في بيئتنا العربية، تسعى الدراسة الحالية إلى الاهتمام بالعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والسعادة النفسية للمعلمين ومستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب على مستوى المكونات الأساسية لتلك المفاهيم وهو مالم يتم التركيز عليه –في حدود علم الباحثين– في الدراسات التي تناولت تلك المتغيرات من قبل.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: العينة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عنقودية، حيث اختيرت مجموعة من المدارس في القاهرة بشكل عشوائي ثم اختيار المعلمين بتلك المدارس في عينة الدراسة، وبلغ حجم العينة (٢١٥) معلماً ومعلمة في مستويات متنوعة من الخبرة، وقد توزع أفراد العينة وفقاً للجنس على النحو التالي: ١١٢ من الإناث بنسبة ٥٢.١%، و١٠٣ من الذكور بنسبة ٤٧.٩%. كما تراوحت فئات الخبرة لهم من ٥ سنوات إلى ١٣ سنة في مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي. وتراوحت أعمارهم بين ٢٩ و٤٨ عاما بمتوسط عمري ٣٩.١٥ وانحراف معياري ٤.٧٣، وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل والجنس.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل (علمي/ أدبي) والجنس (ذكور/ إناث)

المؤهل/ الجنس	ذكور	إناث	المجموع (النسبة%)
علمي	٤٤	٤٨	٩٢
أدبي	٥٩	٦٤	١٢٣
المجموع (النسبة%)	١٠٣	١١٢	٢١٥

ولأغراض تقنين أدوات الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا بجامعة عين شمس ممن لديهم خبرة تدريسية في مدارس متنوعة في محافظة القاهرة، وبلغ عدد الأفراد في عينة التقنين ١٦٠ طالباً وطالبة، وقد توزع أفراد هذه العينة وفقاً للنوع على النحو التالي: ١٠٥ من الإناث بنسبة ٦٥.٦٣%، و٥٥ من الذكور بنسبة ٣٤.٣٨%. وتراوحت أعمارهم بين ٢٥ و٤٣ عاما بمتوسط عمري ٣٦.٦٤ وانحراف معياري ٤.٢٩، وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد عينة التقنين وفقاً للتخصص النوع.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة التقنين وفقاً للمؤهل (علمي/ أدبي) والجنس (ذكور/ إناث)

المؤهل/ الجنس	ذكور	إناث	المجموع (النسبة%)
علمي	٢١	٤٤	٦٥
أدبي	٣٤	٦١	٩٥
المجموع (النسبة%)	٥٥	١٠٥	١٦٠

ثانياً: أدوات الدراسة:

١- مقياس التفاؤل الأكاديمي المدرسي School Academic Optimism Scale (SAOS): تعريب الباحثين

أعد هذا المقياس Dr. Wayane Hoy وزملاءه وهو يتكون من (٣٠ فقرة) (Hoy, et al., 2006). وقد تم اختبار البنية العاملية لهذا المفهوم والتأكد من مكوناته الثلاثة وهي التوكيد الأكاديمي والفعالية الجماعية والثقة بأولياء الأمور والطلاب، هذا بالإضافة إلى التأكد من فعالية هذه البنية العاملية في تفسير نسبة كبيرة من التباين بين الطلاب في التحصيل. وتسمى الدرجة الكلية للمقياس بدرجة التفاؤل الأكاديمي المدرسي، ولقد اقترح Hoy وزملاءه نظام معياري بمتوسط ٥٠٠ وانحراف معياري ١٠٠ لتفسير الدرجات والتمييز بين مستويات المدارس في درجة التفاؤل الأكاديمي، بحيث توصف المدرسة التي تحصل على الدرجة ٥٠٠ بأنها ذات مستوى متوسط في التفاؤل الأكاديمي عندما تقارن بالمجموعة المعيارية، في حين تكون المدرسة التي تحصل على الدرجة ٦٠٠ أعلى من ٨٤% من المدارس، والتي تحصل على ٧٠٠ تكون أعلى من ٩٧% من المدارس في المجموعة المرجعية. وبشكل عام يتكون المقياس من ٣٠ فقرة موزعة على المكونات الثلاثة كما يلي:

١- مقياس الفعالية الجماعية ويتكون من ١٢ فقرة.

٢- مقياس الثقة بالطلاب وأولياء الأمور ويتكون من ١٠ فقرات.

٣- مقياس التوكيد الأكاديمي ويتكون من ٨ فقرات.

ويتم الاستجابة لفقرات المقياس على ميزان ليكرت بتدريج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، كما يتضمن المقياس ست فقرات سلبية في مجال الفعالية الجماعية (وهي الفقرات ٣، ٤، ٨، ٩، ١١، ١٢) وفقرة واحدة كلية سلبية في مجال التوكيد الأكاديمي (وهي الفقرة ٢٢).

ولقد قام الباحثان بتعريب هذا المقياس للتقنين على البيئة المصرية، حيث لا توجد دراسات –

من وجهة نظر الباحثين-قد استخدمت المقياس أو قامت بتقنينه في مصر، وفيما يلي توضيح لإجراءات تقنين المقياس.

أولاً: صدق المقياس

تم التأكد من صدق هذا المقياس باستخدام كل من الصدق الظاهري (المحتوى) والصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وفيما يلي توضيح تفصيلي لكل منهما:

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى تم توزيعه على عدد (١٢) محكما من أعضاء هيئة التدريس[١] ولقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات اللغوية التي تم الأخذ بها ومراعاتها، كما تراوحت نسبة الاتفاق على فقرات المقياس بين ٨٠% و١٠٠% بمتوسط ٩٦.٣٣%، في حين لم تكن من ضمن توجيهات المحكمين توصيات بحذف أية فقرة من فقرات المقياس، كما أكد الجميع على دقة ترجمة الفقرات عن النسخة الأصلية ومراعاتها للفروق الثقافية بين البيئتين. وبذلك يعتبر المقياس على درجة جيدة من الصدق الظاهري.

الصدق العاملي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) من خلال البرمجية Amos-22 والمعدة لتطبيقات نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM) ولذلك لاختبار مناسبة بنية المقياس في صورته الحالية للبيئة المصرية، ولقد تم تحديد البنية العاملية للمقياس في صورتها الموضحة سابقاً (الفعالية الجماعية ١٢ فقط، الثقة

---

[١]. أ.د.فتحي عبد الحميد عبد القادر (قسم علم النفس كلية التربية جامعة الزقازيق)، أ.م.د.عصام على الطيب (قسم علم النفس كلية التربية جامعة جنوب الوادي)، أ.م.د.فتحي أحميدة (قسم العلوم النفسية كلية التربية جامعة قطر)، أ.م.د.حسن سعد محمود عابدين (قسم علم النفس كلية التربية جامعة اسكندرية)، أ.م.د. محمد غازي الدسوقي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، د. إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد (قسم علم النفس التعليمي كلية التربية جامعة الأزهر)، -د. محمد السعيد أبو حلاوة (قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمنهور)، د. محمد سعد (قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس)، د. طه ربيع (قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس) ، د. عماد حامد (مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، كلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر)، د. محمد عبد الرحمن (أستاذ اللغة الإنجليزية وآدابها المساعد، بعمادة خدمة المجتمع، جامعة جازان). د. على البشير (أستاذ اللغة الإنجليزية وآدابها المشارك، بعمادة خدمة المجتمع، جامعة جازان.

بالطلاب وأولياء الأمور ١٠ فقرات، التوكيد الأكاديمي ٨ فقرات)، وبعد حذف بعض المفردات ذات التشبعات المنخفضة والأقل من ٠.٤ كما هو مذكور في (Hair et al. 2006, p 128) أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي على الوصول لدرجة جيدة من المطابقة بين النموذج والبيانات وذلك وفقاً لمؤشرات حسن المطابقة المتعارف عليها والتي يوضحها الجدول رقم (٧)، حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي المقبول لها، ويوضح الجدول (٨) المفردات المتبقية في كل مجال من مجالات التفاؤل الأكاديمي والأوزان الانحدارية المعيارية لها ودلالتها الإحصائية.

جدول (٣) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي أسفر عنها التحليل العاملي التوكيدي

م	مؤشر حسن المطابقة	قيمته	المدى المثالي
١	كا٢(درجات الحرية)	٤٧٧.٥١٤ (٢٦٩)	أن تكون غير دالة إحصائيا
٢	كا٢ / درجات الحرية	١.٧٧٥	أقل من ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩١٢	الاقتراب من ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٠٨	الاقتراب من ١
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٢٧	الاقتراب من ١
٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٦٩	أقل من ٠.٠٨

جدول (٤) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل الأكاديمي

المجال	رقم المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الفعالية الجماعية	١	٠.٦٢٥	١	-	-	-
	٢	٠.٦٦٩	١.١٦٥	٠.١٦٢	٧.١٨٢	٠.٠١
	٣	٠.٧٢٢	١.٣٧٧	٠.١٨١	٧.٦١٤	٠.٠١
	٥	٠.٧٢٤	١.١٧١	٠.١٢٨	٩.١٦٤	٠.٠١
	٦	٠.٧١٨	١.٢٢١	٠.١٦١	٧.٥٨١	٠.٠١
	٨	٠.٦٧٨	٠.٩٢١	٠.١١٥	٧.٩٨٩	٠.٠١
	٩	٠.٧٦٣	١.٤٦٥	٠.١٨٥	٧.٩٢٩	٠.٠١
	١٠	٠.٧٤٦	١.٠٥٤	٠.١٣٥	٧.٧٩١	٠.٠١
	١١	٠.٦٤٦	٠.٨٧٥	٠.١٢٦	٦.٩٦٣	٠.٠١
الثقة بالطلاب وأولياء الأمور	١٣	٠.٥٢٩	١	-	-	-
	١٤	٠.٦٤٩	١.٠١	٠.١٦٣	٦.١٩٢	٠.٠١
	١٥	٠.٨١١	١.٧٧٩	٠.٢٥٥	٦.٩٩٠	٠.٠١
	١٦	٠.٨١٧	١.٨٢٣	٠.٢٦٠	٧.٠١٢	٠.٠١
	١٧	٠.٨٥٣	١.٧٥٦	٠.٢٤٥	٧.١٥٥	٠.٠١
	١٨	٠.٧٩٣	١.٤٤٣	٠.٢٠٩	٦.٩١٣	٠.٠١
	١٩	٠.٧٧٠	١.٦١٦	٠.٢٣٧	٦.٨١٠	٠.٠١
	٢٠	٠.٧٥٩	١.٥٤٨	٠.٢٢٩	٦.٧٦١	٠.٠١
	٢١	٠.٧٧٩	١.٦٦٤	٠.٢٤٣	٦.٨٥١	٠.٠١
التوكيد الأكاديمي	٢٣	٠.٧٠٤	١	-	-	-
	٢٤	٠.٥٢٥	٠.٧٢٠	٠.١١٩	٦.٠٦٠	٠.٠١
	٢٦	٠.٧٠٢	٠.٩٩٣	٠.١٢٥	٧.٩٦١	٠.٠١
	٢٧	٠.٦٧١	٠.٨٩٨	٠.١١٧	٧.٦٤٥	٠.٠١
	٢٨	٠.٦٦٢	٠.٩٣٥	٠.١٢٤	٧.٥٥٢	٠.٠١
	٢٩	٠.٦٢٠	٠.٨٤٠	٠.١١٨	٧.١٠٤	٠.٠١
	٣٠	٠.٧١١	١.٠١٠	٠.١٢٥	٨.٠٥٧	٠.٠١
التفاؤل الأكاديمي ككل	الفعالية الجماعية	١.١٢١	١	-	-	-
	الثقة بالطلاب وأولياء الأمور	٠.٧١٦	٠.٦١٠	٠.١٤٥	٤.١٩٤	٠.٠١
	التوكيد الأكاديمي	٠.٤٨٦	٠.٤٧١	٠.١٢١	٣.٨٧٦	٠.٠١

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل الأكاديمي في الجدول السابق إلى ما يلي:

١- **مجال الفعالية الجماعية:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٩ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٦٢٥ – ٠.٧٦٣) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت ثلاث مفردات من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهي المفردات (٤، ٧، ١٢) التي قد يكون السبب وراء عدم ملاءمتها هو الطبيعة

الخاصة للثقافة والبيئة التعليمية في مصر، حيث يتأتى المعلمون كثيراً في ربط انخفاض مستويات الطلاب بمقومات ومهارات المعلمين أنفسهم (المفردة رقم ٤)، كما يتوقع أن يكون الفصل بين البيئة المنزلية والبيئة المدرسية من حيث توافر المعلومات لدى كل منهما عن الآخر سبباً لعدم ملاءمة الفقرات (٧، ١٢)، حيث لا يبادر الطلاب بتوضيح أسباب ما يتعرضون له من إخفاقات بدراستهم الأكاديمية وخاصة إذا ارتبطت ببعض المشكلات المنزلية أو الاجتماعية في البيئة المحيطة بهم.

٢- **مجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٩ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٢٩ – ٠.٨٥٣) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردة واحدة من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهي المفردة (٢٢) وبمراجعة نص المفردة "الطلاب في هذه المدرسة متحفظون في علاقتهم بعضهم ببعض"، يتوقع الباحثان أن يكون السبب وراء حذفها عدم ملاءمتها لطبيعة العلاقة التفاعلية بين الطلاب، حيث تسود علاقات وارتباطات وتفاعلات قوية بين الطلاب وخاصة على المستوى غير الأكاديمي، وقد يكون من المناسب إعادة صياغتها بحيث تكون موجهة للعلاقات البينية في الجوانب الأكاديمية بالدراسات المستقبلية التي تعيد التحقق من الصدق العاملي للمقياس في البيئة المصرية.

٣- **مجال التوكيد الأكاديمي:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٧ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٢٥ – ٠.٧١١) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردة واحدة من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهي المفردة (٢٥). وبمراجعة نص المفردة "يقدم الطلاب المزيد من الأعمال الإضافية للحصول على درجات جيدة"، يتوقع الباحثان أن يكون السبب وراء حذفها عدم ملاءمتها للنظام المدرسي في مصر، حيث لا يتضمن النظام إجراءات تسمح للطلاب بتقديم أعمال إضافية من أجل التحسين (وبالتحديد في المدارس التي تم اختيار عينة الدراسة منها).

٤- **التفاؤل الأكاديمي كعامل عام من الدرجة الثانية:** تؤكد نتائج التحليل العاملي التوكيدي في الجدول (٥) على تشبع المكونات الثلاث السابقة (مجال الفعالية الجماعية، مجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، مجال التوكيد الأكاديمي) على عامل عام من الدرجة الثانية وهو التفاؤل الأكاديمي، وكانت تشبعات المجالات الثلاثة (١.١٢١، ٠.٧١٦، ٠.٤٨٦) على الترتيب دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد على اتساق بنية المفهوم في البيئة المصرية مع بنيته التي اقترحها Hoy وآخرون عام (٢٠٠٦).

ويتضح مما سبق دعم نتائج التحليل العاملي التوكيدي لصدق بنية مفهوم التفاؤل الأكاديمي في البيئة المصرية، حيث تعتبر هذه الدراسة الأولى في البيئة المصرية التي تتناول مفهوم التفاؤل الأكاديمي -في ضوء علم الباحثين-، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن الحكم بصدق وصلاحية استخدام المقياس ببنيته الحالية على المعلمين في البيئة المصرية.

ثانياً: الاتساق الداخلي وثبات ألفا لمكونات مقياس التفاؤل الأكاديمي

تم حساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation بين فقرات كل عامل والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٩) التالي ملخص معاملات الارتباط المصححة وقيم معاملات ألفا لكل عامل من عوامل المقياس:

جدول (٥) ملخص نتائج الاتساق الداخلي لمقياس التفاؤل الأكاديمي وثبات ألفا للمكونات الثلاث

الفعالية الجماعية		الثقة بالطلاب وأولياء الأمور		التوكيد الأكاديمي	
المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
١	٠.٥٢٦	١٣	٠.٤٩٢	٢٣	٠.٦٦٥
٢	٠.٦٨٥	١٤	٠.٥٧٢	٢٤	٠.٦٤٧
٣	٠.٧١٠	١٥	٠.٧٩٢	٢٦	٠.٦٥٣
٥	٠.٧٣٨	١٦	٠.٧٦٧	٢٧	٠.٦٨١
٦	٠.٧٢١	١٧	٠.٧٧٦	٢٨	٠.٧١٤
٨	٠.٧٥٣	١٨	٠.٦٩٨	٢٩	٠.٥٧٢
٩	٠.٧٠٩	١٩	٠.٧٥١	٣٠	٠.٦٢٢
١٠	٠.٦٧١	٢٠	٠.٧١١		
١١	٠.٧٠٠	٢١	٠.٧٤٦		
معامل ثبات ألفا = ٠.٩٠٨		معامل ثبات ألفا = ٠.٩١٤		معامل ثبات ألفا = ٠.٨٧٢	

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم جميع معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل عامل والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة في بعد الفعالية الأكاديمية بين (٠.٥٢٦) و(٠.٧٥٣) وفي بعد الثقة بالطلاب وأولياء الأمور بين (٠.٤٩٢) و(٠.٧٩٢)، كما تراوحت في بعد التوكيد الأكاديمي بين (٠.٥٧٢) و(٠.٧١٤). وفي الوقت نفسه يوضح الجدول السابق قيم معاملات ثبات ألفا-كرونباك والتي بلغت في بعد الفعالية الجماعية (٠.٩٠٨) وبعد الثقة بالطلاب وأولياء الأمور (٠.٩١٤) كما كانت قيمته (٠.٨٧٢) في بعد التوكيد الأكاديمي، وجميعها تشير إلى معاملات ثبات جيدة لمكونات مقياس التفاؤل الأكاديمي.

٢- مقياس السعادة النفسية Psychological Well-Being Scale 2006 إعداد Rosemary A Abbott ترجمة (الباحثين) :

يتكون المقياس من ٤٢ عبارة لقياس السعادة النفسية وهي تشمل ستة أبعاد بواقع سبع عبارات لكل بعد من الأبعاد الستة وهي (الاستقلالية- التمكن البيئي- التطور الشخصي- العلاقات الإيجابية مع الأخرين- الحياة الهادفة – تقبل الذات) ولقد ظهرت عدة صور لهذا المقياس حيث قامت (Ryff, 1989a) بإعداد مقياس للسعادة النفسية يتكون من ١٢٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد بواقع ٢٠ عبارة لكل بعد، ثم ظهرت صورة متعددة لهذا المقياس حتى وصلت للصورة الحالية، ويجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سداسي التدريج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة) وتعطي الدرجات متدرجة حسب الاستجابة من (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) في حالة العبارة الموجبة، والعكس إذا كانت العبارة سلبية، والدرجة العالية على المقياس تشير إلى تمتع صاحبها بدرجة مرتفعة من السعادة النفسية، وفيما يلي بيان بتوزيع فقرات المقياس:

جدول (٦) توزيع العبارات الموجبة والسالبة على العوامل الستة

العوامل	العبارة الموجبة	العبارة السالبة
الاستقلال الذاتي	١، ٢، ٣، ٤	٥،٦،٧
التمكن البيئي	٨،٩،١٠،١١	١٢،١٣،١٤
النمو الشخصي	١٥،١٦	١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١
العلاقات الإيجابية مع الأخرين	٢٢،٢٣،٢٤،٢٥	٢٦،٢٧،٢٨
الحياة الهادفة	٢٩،٣٠	٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥
تقبل الذات	٣٦،٣٧،٣٨،٣٩	٤٠،٤١،٤٢

وتم عرض مقياس السعادة النفسية في الدراسة الحالية على مجموعة من خبراء الصحة النفسية، ومجموعة من خبراء الترجمة واللغة الإنجليزية لتعديل العبارات، كما تم حساب الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: واعتمد الباحثان في التحقق من صدق المقياس على ما يلي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس[٢]؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات للأسلوب الذي

[٢] أ.د.فتحي عبد الحميد عبد القادر (قسم علم النفس كلية التربية جامعة الزقازيق)، أ.م.د.عصام على الطيب (قسم علم النفس كلية التربية جامعة جنوب الوادي)، أ.م.د.فتحي أحميدة (قسم العلوم النفسية كلية التربية جامعة قطر)، أ.م.د.حسن سعد محمود عابدين (قسم علم النفس كلية التربية جامعة اسكندرية)، أ.م.د. محمد غازي

تنتمي له، ودقة الصياغة اللغوية، وكذلك تعديل المقياس بإضافة أو حذف بعض العبارات، وقد تراوحت نسب الاتفاق على عبارات المقياس ما بين (٨٠ % -١٠٠%) وهى نسب مقبولة مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس وبلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (42) عبارة.

ب- الصدق العاملي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) من خلال البرمجية Amos-22 والمعدة لتطبيقات نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM) وذلك لاختبار مناسبة بنية المقياس في صورته الحالية للبيئة المصرية، ولقد تم تحديد البنية العاملية للمقياس في صورتها الموضحة في الجدول رقم (٣)، وبعد حذف بعض المفردات ذات التشبعات المنخفضة والأقل من ٠.٤ كما هو مذكور في (Hair et al. 2006, p 128) أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي على الوصول لدرجة جيدة من المطابقة بين النموذج والبيانات وذلك وفقاً لمؤشرات حسن المطابقة المتعارف عليها والتي يوضحها الجدول رقم (٤)، حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي المقبول لها، ويوضح الجدول (٥) المفردات المتبقية في كل بعد من أبعاد السعادة النفسية والأوزان الانحدارية المعيارية لها ودلالتها الإحصائية.

الدسوقي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، د. إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد (قسم علم النفس التعليمي كلية التربية جامعة الأزهر)، -د. محمد السعيد أبو حلاوة (قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمنهور)، د. محمد سعد (قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس)، د. طه ربيع (قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس) ، د. عماد حامد (مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، كلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر)، د. محمد عبد الرحمن (أستاذ اللغة الإنجليزية وآدابها المساعد، بعمادة خدمة المجتمع، جامعة جازان). د. على البشير (أستاذ اللغة الإنجليزية وآدابها المشارك، بعمادة خدمة المجتمع، جامعة جازان). .

جدول (٧) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي أسفر عنها التحليل العاملي التوكيدي

م	مؤشر حسن المطابقة	قيمته	المدى المثالي
١	كا٢(درجات الحرية)	٨٤١.١٢٠ (٤٥٨)	أن تكون غير دالة إحصائيا
٢	كا٢ / درجات الحرية	١.٨٣٧	أقل من ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٤٩	الاقتراب من ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٨١٠	الاقتراب من ١
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩١٤	الاقتراب من ١
٦	جذر متوسط مربع خطأ للتقريب RMSEA	٠.٠٧٥	أقل من ٠.٠٨

جدول (٨) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السعادة النفسية

البعد	رقم المفردة	و.ن المعياري	و.ن غ المعياري	الخطأ المعياري	البعد	رقم المفردة	و.ن المعياري	و.ن غ المعياري	الخطأ المعياري
الاستقلال الذاتي	١	٠.٦٦١	١		العلاقات الإيجابية	٢٢	٠.٦٨٢	١	
	٣	٠.٧٢٤	١.٢٨١	٠.١٦٧		٢٣	٠.٥٦٢	١.١٤٣	٠.١٨٦
	٤	٠.٥٨٨	١.٢٠٤	٠.١٨٧		٢٤	٠.٦٦٨	١.١٧٦	٠.١٦٤
	٥	٠.٧٧٦	١.٣٥٧	٠.١٦٧		٢٥	٠.٥٣٨	٠.٩١٧	٠.١٥٥
	٦	٠.٧٦٤	١.٥٥١	٠.١٩٣		٢٨	٠.٧٤٣	١.٣٢٤	٠.١٦٨
	٧	٠.٦٤٦	١.٢١٦	٠.١٧٤					
التمكن البيني	٨	٠.٧١٠	١		الحياة الهادئة	٣٠	٠.٥٠٥	١	
	٩	٠.٧٥٥	١.١١٣	٠.١٢٨		٣١	٠.٦٩٣	١.٣٤٣	٠.٢٣٨
	١١	٠.٦٥٩	٠.٨٥٦	٠.١١٢		٣٢	٠.٦٢٨	١.٣٤٢	٠.٢٥٠
	١٣	٠.٧٠٧	١.٠٤١	٠.١٢٨		٣٤	٠.٧٢٣	١.٧٩٤	٠.٣٠٣
	١٤	٠.٧٢٤	١.٠٣٩	٠.١٢٤		٣٥	٠.٦٣٣	١.٢٤٢	٠.٢٣١
النمو الشخصي	١٦	٠.٥٨٩	١		تقبل الذات	٣٦	٠.٥٩٢	١	
	١٧	٠.٧٢٥	١.٠٣٦	٠.١٥٠		٣٧	٠.٧٧٠	١.١٨٣	٠.١٦٢
	١٨	٠.٦٦٤	١.١٢٢	٠.١٧٢		٣٨	٠.٧٧١	١.٣٤٢	٠.١٨٥
	١٩	٠.٧٦٧	١.٠٦٤	٠.١٤٨		٣٩	٠.٥٧٩	٠.٩٦٤	٠.١٦٣
	٢١	٠.٦٩٠	١.١٢٨	٠.١٦٩		٤٠	٠.٦٢١	١.٠٨٨	٠.١٧٤
						٤١	٠.٤٢٩	٠.٦٧٩	٠.١٤٦
١	الاستقلال الذاتي	٠.٨٨٢	٠.٨٨٥	٠.١٣٧	٤	العلاقات الإيجابية	٠.٨٨٩	١	
٢	التمكن البيني	٠.٩٤٦	١.٢٨٨	٠.١٨٢	٥	الحياة الهادئة	٠.٩٠٤	٠.٨٢٧	٠.١٥٧
٣	النمو الشخصي	٠.٩٥٢	١.١٤٩	٠.١٨٧	٦	تقبل الذات	٠.٩٦٠	١.١٨٩	٠.١٩٢

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السعادة النفسية في الجدول السابق إلى ما يلي:

٥- **بعد الاستقلال الذاتي:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٦ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٨٨ – ٠.٧٧٦) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردة واحد من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهي المفردة رقم (٢) التي تنص على (أقرر ما أعمل وفق ما أعتقد، وليس وفق ما يعتقده الآخرون).

٦- **بعد التمكن البيني:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٥ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٦٥٩ – ٠.٧٥٥) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردتان من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع

البيانات وهما المفردتين (١٠، ١٢)، وتنصان على (أغير طريقة تفكيري وسلوكي حتى يمكنني إنجاز الأشياء، أشعر بالقلق مع الناس لعدم وجود ما يتناسب لدي من أساليب التعامل بشكل جيد معهم).

٧- **بعد النمو الشخصي:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٥ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٨٩ – ٠.٧٦٧) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردتان من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهما المفردتين (١٥، ٢٠)، وتنصان على (أعتقد أهمية المرور بتجارب جديدة تساعدني على تغيير طريقتي التي أفكر بها في ذاتي، لا أستمتع بوجودي في المواقف الجديدة التي تتطلب مني تغيير طرقي القديمة في أداء الأشياء).

٨- **بعد العلاقات الإيجابية:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٥ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٣٨ – ٠.٧٤٣) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردتان من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهما المفردتين (٢٦، ٢٧)، وتنصان على (أشعر بالوحدة رغم وجود بعض الأصدقاء المقربين والذين يمكن أن أعبر لهم عن همومي واهتماماتي، لا أجد من الناس من يحب أن يستمع لي عندما أريد التحدث).

٩- **بعد الحياة الهادفة:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٥ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٥٠٥ – ٠.٧٦٣) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردتان من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهما المفردتين (٢٩، ٣٣)، وتنصان على (أجتهد وأتحمل الكثير في سبيل الخطط التي أضعها لنفسي بنشاط، أشعر بلا مبالاة عما يجب على فعله وما يجب أن أسعى لتحقيقه في الحياة).

١٠- **بعد تقبل الذات:** اشتمل هذا المجال في صورته النهائية على ٦ مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٢٩ – ٠.٧٧١) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما حذفت مفردة واحد من هذا المجال للوصول إلى مدى جيد من الملاءمة والمطابقة مع البيانات وهي المفردة رقم (٤٢) التي تنص على (أشعر أن تقديري لذاتي ليس إيجابيا مثل شعور أغلب الناس تجاه أنفسهم).

ثانياً: الاتساق الداخلي وثبات ألفا لمكونات مقياس السعادة النفسية:

تم حساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation بين فقرات كل

عامل والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٦) التالي ملخص معاملات الارتباط المصححة وقيم معاملات ألفا لكل عامل من عوامل المقياس:

جدول (٩) ملخص نتائج الاتساق الداخلي لمقياس السعادة النفسية وثبات ألفا للمكونات الستة

البعد	المفردة	معامل الارتباط المصحح	البعد	المفردة	معامل الارتباط المصحح	البعد	المفردة	معامل الارتباط المصحح
الاستقلال الذاتي	١	٠.٥٦٠	النمو الشخصي	١٦	٠.٦٥٧	الحياة الهادفة	٣٠	٠.٦٠٦
	٣	٠.٦٦١		١٧	٠.٧١١		٣١	٠.٦٥٠
	٤	٠.٦٠٥		١٨	٠.٦٩٨		٣٢	٠.٧٦٧
	٥	٠.٣٩٤		١٩	٠.٥٦٥		٣٤	٠.٦٩٣
	٦	٠.٥١١		٢١	٠.٧٠٢		٣٥	٠.٥٦٩
	٧	٠.٥٨٢						
	(٠.٧٩٨)			(٠.٨٧٣)			(٠.٨٤٧)	
التمكن البيني	٨	٠.٦٤٥	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٢٢	٠.٥٨١	تقبل الذات	٣٦	٠.٣٠٩
	٩	٠.٥٥٤		٢٣	٠.٦٣٦		٣٧	٠.٥٤٩
	١١	٠.٥٧١		٢٤	٠.٤٥٠		٣٨	٠.٥١٢
	١٣	٠.٦٨٣		٢٥	٠.٦٨٠		٣٩	٠.٤٥١
	١٤	٠.٦٣٠		٢٨	٠.٥٩٥		٤٠	٠.٦٤٤
							٤١	٠.٥٨٧
	(٠.٨٥٦)			(٠.٨٣٦)			(٠.٧٩١)	

ملاحظة: الرقم بين القوسين يشير إلى قيم معاملات ثبات ألفا.

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط المصححة بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصححة في بعد الاستقلال الذاتي بين (٠.٣٩٤ – ٠.٦٦١) وفي بعد التمكن البيني بين (٠.٥٥٤– ٠.٦٨٣)، كما تراوحت في بعد النمو الشخصي بين (٠.٥٦٥ – ٠.٧١١) وفي بعد العلاقات الإيجابية بين (٠.٤٥٠ – ٠.٦٨٠) وفي بعد الحياة الهادفة بين (٠.٥٦٩ – ٠.٧٦٧) وأخيراً في بعد تقبل الذات بين (٠.٣٠٩ – ٠.٦٤٤) وهو ما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بدرجة جيدة. وفي الوقت نفسه يوضح الجدول السابق قيم معاملات ثبات ألفا–كرونباك والتي تراوحت بين (٠.٧٩١) في بعد تقبل الذات و (٠.٨٧٣) في بعد النمو الشخصي، وجميعها تشير إلى معاملات ثبات جيدة لأبعاد مقياس السعادة النفسية.

النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: هل يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية بشكل عام من مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي)؟

استخدم للإجابة على هذا السؤال تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالسعادة بشكل عام من خلال مجالات التفاؤل الأكاديمي.

جدول (١٠) يوضح دلالة نموذج الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٥٢٨٢.٨٨	٣	١٧٦٠.٩٦	٧٦.٢١	٠.٠٠١
البواقي	٤٨٧٥.٢٩	٢١١	٢٣.١١		
المجموع	١٠١٥٨.١٧	٢١٤			

وقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول (١٠) دلالة قيمة ف (٣، ٢١١)= ٧٦.٢١ عند مستوى ٠.٠٠١ وهو ما يؤكد إمكانية التنبؤ بالسعادة من مجالات التفاؤل الأكاديمي، كما كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل ٠.٥١٣ وهو ما يعني إمكانية تفسير نسبة ٥١.٣% من التباين في المتغير التابع من التباين في المتغيرات المستقلة.

جدول (١١) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لنموذج الانحدار

المتغير	الوزن الانحداري غير المعياري	الوزن الانحداري المعياري	الخطأ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٥.٣٩	-	٢.٠٥	٧.٥١	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية	٣.٢٨	٠.٣٣	٠.٩٤	٣.٤٩	٠.٠٠١
الثقة بالطلاب وأولياء الأمور	٤.٤٤	٠.٣١	١.٠٣	٤.٢٩	٠.٠٠١
التوكيد الأكاديمي	١.٩٧	٠.١٧٤	٠.٧٩	٢.٤٨	٠.٠٠١

ويتضح من جدول (١١) الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ للأوزان الانحدارية المعيارية (٠.٣٣، ٠.٣١، ٠.١٧٤) للمتغيرات المستقلة الثلاثة التي تمثل مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور) على الترتيب، وقد جات الفعالية الجماعية في مقدمة هذه المجالات من حيث إسهامها في التنبؤ بالسعادة، وفي المرتبة الثانية جاءت الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، ثم التوكيد الأكاديمي، وقد استطاعت المتغيرات المستقلة الثلاثة تفسير نسبة ٥١.٣% من التباين العام في المتغير التابع وهو السعادة.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى الاسهام النسبي لمجالات التفاؤل الأكاديمي الثلاثة (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي) في التنبؤ بأبعاد السعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، تقبل الذات، التمكن البيني، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، النمو الشخصي) في حال كان التنبؤ ممكناً؟

استخدم للإجابة على هذا السؤال أحد تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية وهو تحليل المسار Path Analysis باستخدام البرمجية Amos-22، وفي ضوء التعديلات المتتالية في النموذج المقترح واستبعاد المسارات غير الدالة ومتابعة مؤشرات التعديل التي تقترحها البرمجية، تم التوصل إلى نموذج تحليل المسار الموضح في الشكل (١) والذي أظهر درجة جيدة من المطابقة للبيانات، حيث كانت نسبة كا^2 إلى درجات الحرية (١.٤٤) وهي في المدى المقبول لهذا المؤشر، كما اقتربت قيم المؤشرات (GFI، AGFI، CFI) من الواحد الصحيح، حيث كانت قيمها على الترتيب (٠.٩٧٣، ٠.٩٣٨، ٠.٩٩٢)، واقترب كذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMESA من الصفر، حيث كانت قيمته (٠.٠٤٥)، وهو ما يعني اتفاق مؤشرات حسن المطابقة على درجة جيدة من الملاءمة بين النموذج والبيانات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي أسفر عنها تحليل المسار

م	مؤشر حسن المطابقة	قيمته	المدى المثالي
١	كا^2(درجات الحرية)	٢٨.٧٥ (٢٠) غير دالة إحصائياً	أن تكون غير دالة إحصائيا
٢	كا^2 / درجات الحرية	١.٤٤	أقل من ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٧٣	الاقتراب من ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٣٨	الاقتراب من ١
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٢	الاقتراب من ١
٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤٥	أقل من ٠.٠٨

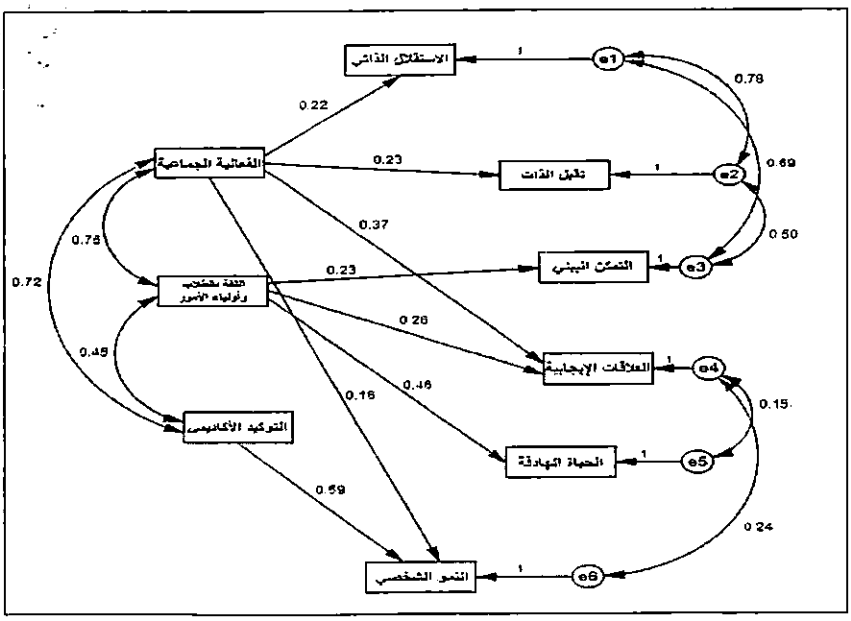
جدول (١٣) ملخص نتائج تحليل المسار

المسار	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الفعالية الجماعية ← الاستقلال الذاتي	٠.٢٢١	٠.٢٥١	٠.٠٦٤	٣.٩١٤	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← تقبل الذات	٠.٢٣٣	٠.٢٣٨	٠.٠٦٣	٣.٧٩١	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← العلاقات الإيجابية	٠.٣٦٩	١.٣٧٧	٠.٣٠٠	٤.٥٨٤	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← النمو الشخصي	٠.١٦٠	٠.٥٥٠	٠.٢٣٣	٢.٣٦٣	٠.٠٥
الثقة ← التمكن البيني	٠.٢٣٢	٠.٢٣٨	٠.٠٥٨	٤.١٣٧	٠.٠٠١
الثقة ← العلاقات الإيجابية	٠.٢٦١	١.٣٨٣	٠.٤٢٣	٣.٢٦٦	٠.٠٠١
الثقة ← الحياة الهادفة	٠.٤٦٣	٣.٢٤٨	٠.٤٢٥	٧.٦٤٨	٠.٠٠١
التوكيد الأكاديمي ← النمو الشخصي	٠.٥٩٥	٢.٣٣٤	٠.٢٦١	٨.٩٣٧	٠.٠٠١

ويتضح من نموذج تحليل المسار في الشكل (١) ونتائج التحليل في الجدول (١٣) أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للمسارات في النموذج قد تراوحت بين (٠.١٦٠ – ٠.٥٩٥)

وكانت جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠٠١ فيما عدا المسار من متغير الفعالية الجماعية إلى مكون النمو الشخصي، حيث كان الوزن الانحداري له دالاً عند مستوى ٠.٠٥، وهو ما يعني أن جميع الأوزان الانحدارية تشير إلى تأثيرات غير صفرية وذات معنى لا يمكن إهمالها. وجاءت أعلى هذه القيم للمسار من متغير التوكيد الأكاديمي لمكون النمو الشخصي، في حين جاء أقل الأوزان الانحدارية للمسار من متغير الفعالية الجماعية لمكون النمو الشخصي.

وينبغي الإشارة إلى الاتفاق بين نتائج تحليل المسار الحالي مع تحليل الانحدار المتعدد السابق والذي أظهرت نتائجه أن مجال الفعالية الجماعية كان أكثر المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بمستوى السعادة بشكل عام ثم جاء بعده مباشرة مجال الثقة وفي المرتبة الأخيرة حل مجال التوكيد الأكاديمي؛ وهو ما انعكس في نتائج تحليل المسار كما هو موضح بالشكل (١)، حيث يتضح أن متغير الفعالية الجماعية كان الأكثر إسهاماً في التنبؤ بأربعة من مكونات السعادة وهي (الاستقلال الذاتي، تقبل الذات، العلاقات الإيجابية والنمو الشخصي)، في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال الثقة بالطلاب وأولياء أمورهم والذي أسهم في التنبؤ بثلاثة من مكونات السعادة وهي (التمكن البيئي، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة)، وفي المرتبة الأخيرة تمكن مجال التوكيد الأكاديمي من التنبؤ بمكون واحد فقط من مكونات السعادة وهو النمو الشخصي.



شكل (١) نموذج تحليل المسار الذي يوضح الاسهام النسبي لأبعاد التفاؤل الأكاديمي في التنبؤ

نتائج السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي)؟

استخدم للإجابة على هذا السؤال تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال مجالات التفاؤل الأكاديمي.

جدول (١٤) يوضح دلالة نموذج الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٨٨٥٣.١٠٤	٣	٢٩٥١.٠٣٥	٥٢.٨٦٧	٠.٠٠١
البواقي	١١٧٧٧.٩٨٥	٢١١	٥٥.٨٢٠		
المجموع	٢٠٦٣١.٠٨٨	٢١٤			

وقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول (١٤) دلالة قيمة ف (٣، ٢١١)= ٥٢.٨٦٧ عند مستوى ٠.٠٠١ وهو ما يؤكد إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من مجالات التفاؤل الأكاديمي الثلاث، كما كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل ٠.٤٢١ وهو ما يفسر نسبة ٤٢.١% من التباين في المتغير التابع من التباين في المتغيرات المستقلة الثلاثة.

جدول (١٥) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لنموذج الانحدار

المتغير	الوزن الانحداري غير المعياري	الوزن الانحداري المعياري	الخطأ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٥.٦٤	-	٣.١٨٧	١٤.٣٢٣	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية	٨.٠٥٧	٠.٥٦٧	١.٤٥٦	٥.٥٣٤	٠.٠٠١
الثقة بالطلاب وأولياء الأمور	٣.٦٢٠	٠.١٧٩	١.٦٠٧	٢.٢٥٣	٠.٠٥
التوكيد الأكاديمي	-١.٣٦٥	-٠.٠٨٤	١.٢٣٦	-١.١٠٤	غير دالة

ويتضح من جدول (١٥) الدلالة الإحصائية للأوزان الانحدارية لكل من الفعالية الجماعية (عند مستوى ٠.٠٠١) والثقة بالطلاب وأولياء الأمور (عند مستوى ٠.٠٠٥)، في حين لم يكن للتوكيد الأكاديمي أي تأثير ذو دلالة إحصائية على مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب (بمعنى أنه لم يقدم هذا المجال إضافة ذات معنى في تفسير التباين في المتغير التابع لمعادلة الانحدار وهو الإنجاز الأكاديمي)، وقد جات الفعالية الجماعية في مقدمة هذه المجالات من حيث إسهامها في

التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وفي المرتبة الثانية جاءت الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، وقد استطاعت المتغيرات المستقلة تفسير نسبة ٤٢.١% من التباين العام في المتغير التابع.

نتائج السؤال الرابع: هل تتوسط مكونات السعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، تقبل الذات، التمكن البيني، العلاقات الإيجابية، الحياة الهادفة، النمو الشخصي) العلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي (الفعالية الجماعية، الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، التوكيد الأكاديمي) والإنجاز الأكاديمي؟

استخدم للإجابة على هذا السؤال أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام البرمجية Amos-22، وفي ضوء النموذج السابق الذي يوضح الإسهام النسبي لمجالات التفاؤل الأكاديمي في التنبؤ بمكونات السعادة النفسية، قام الباحثان باقتراح النموذج الذي يختبر توسط مكونات السعادة النفسية للعلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي (والذي يتضمن مسارات مباشرة من مجالات التفاؤل الأكاديمي إلى الإنجاز الأكاديمي، ومسارات مباشرة من مكونات السعادة النفسية إلى الإنجاز الأكاديمي بالإضافة إلى المسارات السابقة في النموذج النهائي الموضح بالشكل (١). ولقد أظهرت نتائج تحليل المسار درجة جيدة من المطابقة للبيانات، حيث كانت قيمة كا^2 (٢٨.٧٥٠) عند درجات حرية (٢٠) غير دالة إحصائياً، كما كانت نسبة كا^2 إلى درجات الحرية (١.٤٣٨) وهي في المدى المقبول لهذا المؤشر، كما اقترتب قيم المؤشرات (GFI، AGFI، CFI) من الواحد الصحيح، حيث كانت قيمها على الترتيب (٠.٩٧٥، ٠.٩٣٢، ٠.٩٩٤)، واقترب كذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMESA من الصفر، حيث كانت قيمته (٠.٠٤٥)، وهو ما يعني اتفاق مؤشرات حسن المطابقة على درجة جيدة من الملاءمة بين النموذج والبيانات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي أسفر عنها تحليل المسار

م	مؤشر حسن المطابقة	قيمته	المدى المثالي
١	كا^2(درجات الحرية)	٢٨.٧٥٠ (٢٠) غير دالة إحصائيا	أن تكون غير دالة إحصائيا
٢	كا^2 / درجات الحرية	١.٤٣٨	أقل من ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٧٥	الاقتراب من ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٣٢	الاقتراب من ١
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٤	الاقتراب من ١
٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤٥	أقل من ٠.٠٨

جدول (١٧) ملخص نتائج تحليل المسار

المسار	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الفعالية الجماعية ← الاستقلال الذاتي	٠.٢٢١	٠.٢٥١	٠.٠٦٤	٣.٩١٤	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← تقبل الذات	٠.٢٣٣	٠.٢٣٨	٠.٠٦٣	٣.٧٩١	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← العلاقات الإيجابية	٠.٣٦٩	١.٣٧٧	٠.٣٠٠	٤.٥٨٤	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← النمو الشخصي	٠.١٦٠	٠.٥٥٠	٠.٢٣٣	٢.٣٦٣	٠.٠٥
الثقة ← التمكن البيلي	٠.٢٣٢	٠.٢٣٨	٠.٠٥٨	٤.١٣٧	٠.٠٠١
الثقة ← العلاقات الإيجابية	٠.٢٦١	١.٣٨٣	٠.٤٢٣	٣.٢٦٦	٠.٠٠١
الثقة ← الحياة الهادفة	٠.٤٦٣	٣.٢٤٨	٠.٤٢٥	٧.٦٤٨	٠.٠٠١
التوكيد الأكاديمي ← النمو الشخصي	٠.٥٩٥	٢.٣٣٤	٠.٢٦١	٨.٩٣٧	٠.٠٠١
تقبل الذات ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٨٠	١.١١٠	٠.٦٣٨	١.٧٤٠	غير دالة
التمكن البيلي ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٢٩٣	٥.٧٣٦	٠.٧٧١	٧.٤٣٦	٠.٠٠١
الاستقلال الذاتي ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٣٣٣	٤.١٤١	٠.٦٨٤	٦.٠٥٨	٠.٠٠١
النمو الشخصي ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٩	٠.٠٣٦	٠.١٦٩	٠.٢١٠	غير دالة
الحياة الهادفة ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٥٥	٠.١٥٦	٠.٠٩١	١.٧٢٢	غير دالة
العلاقات الإيجابية ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٣٥١	١.٣٢٩	٠.١٣٦	٩.٧٦٤	٠.٠٠١
الفعالية الجماعية ← الإنجاز الأكاديمي	٠.٢٧٠	٣.٨٢٢	٠.٨٠٥	٤.٧٤٦	٠.٠٠١
الثقة ← الإنجاز الأكاديمي	-٠.٠١٢	-٠.٢٣٧	٠.٩٣١	-٠.٢٥٥	غير دالة
التوكيد الأكاديمي ← الإنجاز الأكاديمي	-٠.٠٤٧	-٠.٧٦١	٠.٧٦٥	-٠.٩٩٤	غير دالة

ويتضح من نموذج تحليل المسار في الشكل (٢) ونتائج التحليل في الجدول (١٧) أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للمسارات في النموذج قد تراوحت بين (-٠.٠٤٧ و ٠.٥٩٥) ولم تكن كل المسارات دالة إحصائياً. حيث لم تكن المسارات الموجهة من كل من تقبل الذات والنمو الشخصي والحياة الهادفة (من مكونات السعادة النفسية) وكذلك الثقة بالطلاب وأولياء الأمور والتوكيد الأكاديمي (من مجالات التفاؤل الأكاديمي) دالة إحصائياً أو ذات معنى في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب. في حين جاءت باقي المسارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ فيما عدا المسار من متغير الفعالية الجماعية إلى مكون النمو الشخصي، حيث كان الوزن الانحداري له دالاً عند مستوى ٠.٠٥، وهو ما يعني أن جميع الأوزان الانحدارية الباقية تشير إلى تأثيرات غير صفرية وذات معنى لا يمكن إهمالها.

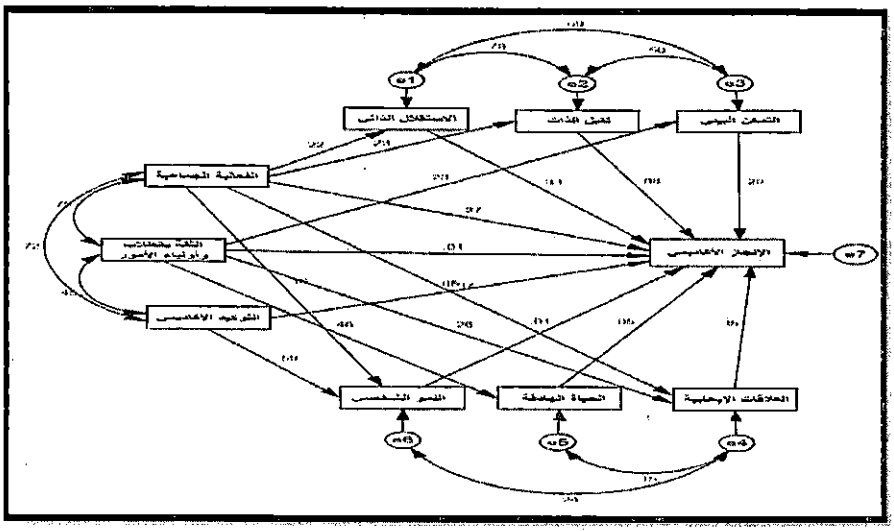
أما عن توسط مكونات السعادة النفسية للعلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي فقد تمت مقارنة الأوزان الانحدرية المعيارية للمسارات المباشرة من مجالات التفاؤل الأكاديمي الثلاثة إلى الإنجاز الأكاديمي (من نتائج تحليل الانحدار في السؤال الثالث) مع نفس

المسارات بعد إضافة مكونات السعادة النفسية (كما هي في الجدول السابق). وقد لوحظ انخفاض جميع الأوزان الانحدارية بعد الإضافة بشكل واضح، حيث انخفض الإسهام النسبي لمجال الفعالية الجماعية من ٠.٥٦٧ إلى ٠.٢٧٠ وهو ما يقترب من نصف القيمة الأولى وبقيت القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، في حين انخفض الإسهام النسبي لمجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور من ٠.١٧٩ إلى -٠.٠١٢ وهو انخفاض واضح حيث كانت القيمة الانحدارية المعيارية بعد الإضافة غير دالة إحصائياً (مع أنها كانت قبل الإضافة دالة عند مستوى ٠.٠٥)، وفي الوقت نفسة حدث انخفاض في الوزن الانحداري للتوكيد الأكاديمي من القيمة -٠.٠٨٤ إلى -٠.٠٤٧ وظل الوزن الانحداري غير دال إحصائياً.

وبناء على ما سبق، والمقارنة بين المسارات المباشرة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي قبل وبعد إضافة مكونات السعادة النفسية، يمكن القول بإن مكونات السعادة النفسية تتوسط العلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، ولكن لا يمكن أن يسمى هذا التوسط كلياً لأنه لا تزال هناك مسارات دالة إحصائياً بعد إضافة مكونات السعادة النفسية، ولكن يسمى هذا التوسط لمكونات السعادة النفسية توسطاً جزئياً نتيجة للانخفاض الواضح في الأوزان الانحدارية (Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011).

ومن النتائج السابقة يمكن القول -بشكل عام-بإن مكونات السعادة النفسية التي كان لها إسهام واضح في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، العلاقات الإيجابية) تحمل جزء من العلاقة بين مكونات التفاؤل الأكاديمي (وبالتحديد الفعالية الجماعية والثقة بالطلاب وأولياء الأمور) والإنجاز الأكاديمي. وتفصيلاً يمكن القول بإن كل من الاستقلال الذاتي والعلاقات الإيجابية تتوسط بشكل جزئي العلاقة بين الفعالية الجماعية والإنجاز الأكاديمي، حيث لا يزال هناك تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية للفعالية الجماعية على الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط هذه العلاقة بإضافة المتغيرات الوسيطة (ويظهر هذا التوسط الجزئي في إنخفاض قيمة الإسهام النسبي المباشر بين المتغيرين). في حين توسطت بشكل كلي كل من التمكن البيئي والعلاقات الإيجابية العلاقة بين مجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور والإنجاز الأكاديمي حيث لم يكن الاسهام النسبي المباشر لمجال الثقة ذا دلالة إحصائية بعد ضبط العلاقة بإضافة المتغيرات الوسيطة (وهو ما يعني أن الاسهام المباشر أقرب للصفر)؛ لذلك نلخص النتيجة السابقة في أن التفاؤل الأكاديمي ذو تأثير واضح على الإنجاز الأكاديمي وخصوصاً بمكونية الفعالية الجماعية والثقة بالطلاب وأولياء الأمور، ولكن يتوسط تأثير التفاؤل الأكاديمي على الإنجاز الأكاديمي بعض مكونات السعادة النفسية للمعلم وهي الاستقلال الذاتي والتمكن البيئي والعلاقات الإيجابية. ولعبت هذه المكونات الوسيطة دور الوساطة

الجزئية فيما يخص مجال الفعالية الجماعية والذي ظل له تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي رغم عملية الضبط بإضافة المتغيرات الوسيطة، في حين لعبت دور الوساطة الكلية فيما يخص مجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور والذي لم يعد له تأثير مباشر ذو دلالة إحصائية.



شكل (٢) النموذج المقترح لاختبار توسط مكونات السعادة النفسية للعلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي

مناقشة النتائج:

تشير النتائج الموضحة فيما سبق إلى أنه يمكن التنبؤ من مجالات التفاؤل الأكاديمي بشكل عام بمكونات السعادة النفسية ومن كل منها يمكن التنبؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب. وتظهر أهم تلك النتائج فيما يلي:

- اتضح من النتائج أن تصورات المعلمين عن جهودهم وتأثيرها على الطلاب كانت الأكثر تنبؤاً بمستوى السعادة النفسية للمعلمين بشكل عام، مقارنة بثقتهم بالطلاب وأولياء الأمور أو سعي المدرسة بشكل عام نحو التميز الأكاديمي، وهو ما يعني أن المعلم يتحقق له الشعور بالسعادة النفسية بشكل أكبر كلما كان هناك تأكيد على أهمية دوره وتأثيره في تعليم الطلاب وبأنه حجر الأساس في العملية التعليمية، أكثر مما يتحقق من الثقة في الطلاب وأولياء الأمور وطبيعة المؤسسة وسعيها نحو التميز.
- وفي ضوء نتائج تحليل المسار الموضح في الشكل (١)، يتضح أن تصورات المعلمين عن ذواتهم وعن جهودهم وطبيعة دورهم وأهميته كان الأكثر تنبؤاً بمكونات السعادة

النفسية. حيث كان له تأثير واضح على استقلالهم الذاتي؛ فهو يدفعهم نحو تحقيق الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير والبحث عن حلول لمشكلاتهم ذات الصلة بالأدوار التي يقومون بها؛ بالإضافة إلى أنه يقف دور الداعم لهم في مواجهة الضغوط ومقاومتها وكذلك في تحديد ذواتهم وهو ما يتفق مع رأي كل من (Pajares & Miller, 1994) حيث يؤكدان على أن معتقدات وتصورات المعلمين عن ذواتهم تدفعهم لبذل الجهد اللازم لإنجاز المهام الصعبة وخاصة عندما تتسع تلك التصورات على المستوى الجمعي لتشمل تصوراتهم ومعتقداتهم عن ذواتهم مقارنة بباقي المعلمين في الميدان وتصوراتهم عن فعالية هؤلاء المعلمين، وهو ما يؤكد عليه (Goddard, et. al., 2000, Cassity, 2012).

- وتؤكد النتائج أيضاً أن تصورات المعلمين ومعتقداتهم على المستويين الفردي والجمعي تحقق لهم درجة من تقبل الذات وبناء اتجاهات إيجابية نحو الذات والحياة بشكل عام وأدوارهم الوظيفية بشكل خاص، مما يسمح لهم برؤية أكثر وضوحاً لذواتهم تساعدهم في فهم السلبيات ونقاط الضعف والعمل على علاجها. كما تساعد تلك المعتقدات والتصورات أيضاً على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين في بيئة العمل تقوم على الود والمحبة والألفة والثقة المتبادلة وتحقيق درجة من الإنسانية في العلاقات بينهم.
- وفي الوقت نفسه، تساعد الفعالية الجماعية للمعلمين في تحقيق النمو الشخصي وتطوير الذات وزيادة الفعالية والكفاءة الشخصية وإدراك الطاقات الكامنة بداخلهم لاستغلالها والاستفادة منها وكذلك الانفتاح على الخبرات الجديدة.
- يتفق ما سبق مع رؤية Bandura الرباعية التي يوضحها (Cassity, 2012) والتي تحدد المصادر التي تشكل الفعالية الجماعية وهي خبرة الإتقان، الخبرة غير المباشرة، الإقناع الاجتماعي والحالة الوجدانية أو التحفيز النفسي والتي تم تناولها في موضع سابق من الدراسة.
- جاء في المرتبة الثانية في التنبؤ بمكونات السعادة النفسية مجال الثقة بالطلاب وأولياء الأمور، حيث إن توافر مناخ أو بيئة قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلم والطلاب وأولياء الأمور يساعد على استغلال الفرص المتاحة وتحقيق الأهداف بدرجة من المرونة الشخصية، وكذلك تسمح هذه البيئة بإقامة علاقات إيجابية بين الأطراف ذات التأثير في العملية التعليمية تقوم على التعاطف والود والمحبة والألفة والإنسانية، وهو ما يتفق مع رؤية كل من (Tschannen, et. al., 2000, Hoy, et. al., 2006) عن

مفهوم الثقة.

- ووفقاً لما سبق، يتضح أن مثل هذا المناخ يسمح للمعلم بالسعي نحو الحياة الهادفة، حيث تساعده على تحديد أهدافه بشكل موضوعي والمثابرة والإصرار على تحقيقها بما يحقق له المعنى من الحياة، وهو ما أكد عليه نموذج تحليل المسار من إمكانية التنبؤ من الثقة بالطلاب وأولياء الأمور بالحياة الهادفة إحدى مكونات السعادة النفسية.
- في المرتبة الثالثة، يظهر مفهوم التوكيد الأكاديمي كأقل مجالات التفاؤل الأكاديمي إسهاما في التنبؤ بالسعادة النفسية، حيث لم يكن له إلا إسهام واضح في التنبؤ بالنمو الشخصي من مكونات السعادة النفسية والذي يتضمن القدرة على تطوير وتنمية الذات وزيادة الفعالية والكفاءة الشخصية وإدراك الطاقات والارتقاء بها والانفتاح على الخبرة، ولعل هذا يتفق مع معنى التوكيد الأكاديمي الذي يركز على مدى سعي المدرسة نحو تحقيق التميز الأكاديمي، حيث يتوقع من المعلم التركيز على النمو الشخصي المستمر وتطوير الذات في مناخ من التوكيد الأكاديمي والسعي نحو التميز والنجاح والجودة على المستوى المؤسسي وهو ما يتفق مع رؤية كل من (Best, 2014, Donovan, 2014).

وعن العلاقة بين كل من مكونات السعادة النفسية ومجالات التفاؤل الأكاديمي بالإنجاز الأكاديمي تظهر مجموعة من النتائج يمكن تفصيلها فيما يلي:

- أظهرت النتائج أن تصورات ومعتقدات المعلمين عن ذواتهم على المستويين الفردي والجمعي وكذلك مناخ الثقة بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور كان لهما دور واضح في التنبؤ بمستويات تحصيل الطلاب وإنجازهم الأكاديمي. ولعل هذا يتفق مع (Boonen, et. al., 2013) والذي أكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل الأكاديمي بشكل عام وتحصيل الطلاب.
- وأوضحت النتائج أيضاً أنه لم يكن لمجال التوكيد الأكاديمي من بين مجالات التفاؤل الأكاديمي تأثيرا ذا دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب، وهي نتيجة تتعارض مع كل من (Best, 2014, Donovan, 2014, Hoy, et. al., 2008, Goddard, 2000) الذين يؤكدون على ارتباط التوكيد الأكاديمي كمفهوم جمعي مؤسسي بنتائج مستويات تحصيل الطلاب وإنجازهم الأكاديمي. ولعل عدم وضوح وفهم أطراف العملية التعليمية لطبيعة مفهوم الجودة المؤسسية وخاصة في المؤسسات التعليمية المصرية يمكن أن يكون السبب وراء مثل هذه النتيجة المعارضة لنتائج الدراسات في البيئة الأجنبية.

وعن توسط مكونات السعادة النفسية جزئياً للعلاقات بين مجالات التفاؤل الأكاديمي والإنجاز

الأكاديمي يمكن تفصيل النتائج فيما يلي:

- أشارت النتائج أن تأثيرات تصورات ومعتقدات المعلمين نحو ذواتهم على المستويين الفردي والجمعي كان لها تأثير واضح على مستويات تحصيل الطلاب بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر من خلال توسط كل من الاستقلال الذاتي والتمكن البيئي والعلاقات الإيجابية كمكونات للسعادة النفسية، وهو ما يؤكد على أن اعتمادية الفعالية الجماعية من مجالات التفاؤل الأكاديمي على تلك المكونات الثلاثة يعتبر اعتماداً جزئياً وليس كلياً. ولعل هذا الاعتماد الجزئي على مكونات السعادة السابقة يتفق مع (Datu, et. al., 2017) الذي أشار إلى أن السعادة النفسية منبئة بشكل جيد بمقدار المشاركة والاندماج الأكاديمي والتحصيل من خلال الدافعية الذاتية نحو العمل.
- في حين أن مجال الثقة في الطلاب وأولياء الأمور كأحد مكونات التفاؤل الأكاديمي اعتمد كلياً على كل من التمكن البيئي والعلاقات الإيجابية في تنبؤه بمستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ولعل هذه النتيجة تشير إلى أن مجرد الثقة بين المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم في حد ذاتها لا تؤدي إلى نتيجة إيجابية في مستوى الإنجاز الأكاديمي إلا من خلال ما يتحقق من توفير بيئة مناسبة تسمح باستغلال الفرص وتدفع نحو تحقيق الأهداف وتؤكد على ضرورة إقامة علاقات إيجابية بين الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية تسودها الألفة والمحبة والتعاطف والأخذ والعطاء، وهو ما يمثل مناخ إيجابي يسمح بالتقدم والإنجاز الأكاديمي ويدفع المعلم للابتكارية في أدائه الوظيفي كما يرى (Jalali & Heidari, 2016) وتحقيق العدالة والتسامح والاحترام كما يرى الطراونة (٢٠١٤).

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

(١) تصحيح تصورات ومعتقدات المعلمين عن أنفسهم وعن مهنتهم مما ينعكس إيجابيا على طلابهم

(٢) الاهتمام ببرامج تنمية (التفاؤل الأكاديمي، والسعادة النفسية، والإنجاز الأكاديمي) من خلال المناهج التربوية في مراحل التعليم المختلفة.

(٣) تنمية روح الحوار والتقبل الاجتماعي العام بين المعلمين وأفراد المجتمع.

(٤) إتباع الأساليب الإيجابية في التنشئة الاجتماعية وفي التعليم والتعلم بما يشعر المعلمين بالجدارة والقيمة والتقدير.

(٥) إتاحة الفرص المتنوعة للمعلمين للتعبير عن ذاتهم في سياق أكاديمي قائم على الحرية والتقبل.

الدراسات المقترحة:

(١) برنامج إرشادي لتنمية السعادة النفسية لدى المعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

(٢) برنامج إرشادي لتنمية التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين في المراحل المختلفة.

(٣) القيمة التنبؤية للسعادة النفسية وكل من التفاؤل الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمسة.

(٤) الإسهام النسبي للتفاؤل وكل من الإنجاز الأكاديمي وتوجهات الهدف والتدفق النفسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جراد، حمدي (٢٠١٦). تطوير قائمة أكسفورد للسعادة دراسة سيكومترية في نظرية الاستجابة للمفردة، المجلة التربوية، ٢(١١٨)، ١٠٩-١٤٠.

أبو علام رجاء محمود (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٥، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية-جامعة الزقازيق، ٢٠(٨١)، ٢٦٩-٣٥٠.

أرجايل، مايكل (١٩٩٣). سيكولوجية السعادة، ترجمة فيصل عبد القادر يونس. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (١٧٥).

البشر، سعاد عبد الله (٢٠١٣). العلاقة بين القيام بالعمل التطوعي وتقدير الذات والسعادة لدى عينة من الطلبة الجامعيين في دولة الكويت، مجلة دراسات نفسية، ٢٣(٣)، ٣٠٣- ٣٢٢.

البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٢٣)، ٣٢٧-٣٧٨.

جبر، جبر محمد (٢٠٠٤). تقدير الذات وعلاقته بالوجود الأفضل لدى مرضى السرطان مقارنة بالأصحاء. مجلة دراسات عربية في علم النفس، (٣)، ٣٢٧-٣٧٨.

جبر، لؤي خزعل (٢٠١٥). أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. مجلة الآداب، (١١١)، ٥٦٧-٦٠٦.

جودة، آمال وأبو جراد، حمدي (٢٠١١). التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢(٢٤)، ١٢٩-١٦٢ .

حسن، نادية جودت (٢٠١٠). جودة الحياة لدى طلبة الجامعات. مجلة الحوار المتمدن، (٣١٥٢).

الزيات، فتحي (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر السادس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

سليجمان، مارتين إي بي (٢٠٠٥). السعادة الحقيقية ترجمة صفاء الأعسر وآخرون. القاهرة: مكتبة جرير.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من دراسة في على النفس الإيجابي. مجلة دراسات نفسية، ٢٤(٢)، ١٤٣-١٨٤.

الطراونة، أحمد (٢٠١٤). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٥٨)، ٨٠٩-٨٢٥.

الفنجري، حسن عبد الفتاح (٢٠٠٧) الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، المؤتمر العلمي الثامن للتربية (جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي مايو ٢٠٠٧) ، ج٢، ص ص ١٤٢٨-١٤٠٥.

المعاضيدي، زهير، والنعيمي، فاتن وعد الله (٢٠١٤) أثر برنامج نفسي مقترح في تنمية تركيز الانتباه والإنجاز الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في فعالية الوثبة الثلاثية. مجلة الرافدين لعلوم الرياضية،٢٠(٦٥)، ٣١٦-٣٤٢.

عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الخالق، أحمد ومراد، صلاح (٢٠٠١). التقدير الذاتي للصحة النفسية: دراسة لأهم منبئاته. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٤)، ٢٠ -٥٥.

عبد الخالق، أحمد؛ الشطي، تغريد سليمان؛ الذيب، سماح أحمد؛ عباس، سوسن حبيب؛ أحمد، شيماء يوسف؛ الثويني، نادية محمد والسعيدي، نجاة غانم (٢٠٠٣). معدلات السعادة لدى عينة مصرية مختلفة في المجتمع الكويتي. مجلة دراسات نفسية، ١٣(٤)، ٥٨١-٦١٢.

عبد الله، إيناس محمد اسماعيل (٢٠١٥). القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عبد المطلب، عبد المطلب عبد القادر (٢٠١٤). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاغتراب النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، (١٥٥)، ٥١-١٠٥.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (٢٠٠٦): السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، (٢)، ٢٥٤- ٣٠٨.

عزت، داليا محمد (٢٠٠٤). العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ ديسمبر، ٤٢٧-٤٦١.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفنجري، حسن (٢٠٠٦). معدلات السعادة لدى عينات مختلفة من المجتمع المصري. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، ٢٦٥-٢٨٢.

القطاوي، سحر (٢٠١٤). الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٤٥)، ١٣-٤٦.

ماكاي، جاري وكينمكاير، دون (٢٠٠٥). الشعور اختيار ينبع من الذات (ترجمة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

محمد، هاني سعيد (٢٠١٢). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة المراهقين والراشدين .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٢٩)، ١٣٧-١٧٦.

محمود، عبد الله جاد (٢٠١٠). بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المساهمة في السعادة. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٦٦)، ١٩٥-٢٧١.

مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد والنجار، محمد (١٩٨٠). المعجم الوسيط. ج٢، القاهرة: دار المعارف.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠٠٦). التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية. التربية المعاصرة، ٢٣(٧٤)، ١-٦١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akbari, R., & Allvar, N. K. (2010). L2 teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 13*(4), 1-22. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898204.pdf

Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 821-827. doi:10.1016/j.paid.2012.12.004

Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In C. Miskel & W. K. Hoy (Ed.), Educational Leadership Reform (pp. 29-54). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

Anderson, K. (2012). Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3520469)

Anwar, M. & Haque, M. A. (2014). Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct. FWU Journal of Social Sciences, 8(1), 10-16.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. ***Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144. doi:10.1016/j.tate.2010.02.003**

Best, Z. A. (2014). Academic optimism in middle schools: a study of factors that appear to contribute to its development (*Unpublished doctoral dissertation).* The University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee.

Boonen, T., Pinxten, M., Damme, J. V., & Onghena, P. (2013). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. doi:10.1080/13803611.2013.860037

Carifio, J., & Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation, 19, 125-136.

Cassity, A. H. (2012). Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3539972)

Cenk, D. S., & Demir, A. (2015). The Relationship Between Parenting Style, Gender and Academic Achievement with Optimism Among Turkish Adolescents. *Current Psychology*, 35(4), 720-728. doi:10.1007/s12144-015-9375-1

Chan, D.W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. Teaching and Teacher Education, 32, 22–30.

Chen, L. H., Chen, M., Kee, Y. H., & Tsai, Y. (2008). Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese Undergraduate Students. ***Journal of Happiness Studies, 10*(6), 655-664. doi:10.1007/s10902-008-9112-7**

Datu, J. A., King, R. B., & Valdez, J. P. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19-31. doi:10.1016/j.jsp.2016.12.004

Donovan, S. R. (2014). Learning from academically optimistic teachers: supporting teacher academic optimism (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3681312)

Duffy-Friedman, M. (2007). Academic Optimism in High Schools (Unpublished doctoral dissertation). Cleveland State University, ETD Archive. Paper 84.

Fariborsa,B., Fatemehb, A., & Hamidrezac, H. (2010). The relationship between nurse spiritual intelligence and happiness in Iran. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1556-1561.

Gallagher,E.N.,&Vella,D.A.(2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. Journal of Personality and individual differences.Vol.(44).pp.1552-1560.

Gilek, M. (2010). The effect of a gratitude intervention on subjective well-being in a UK sample: The role of self-esteem. Thesis or Dissertation, Masters, The University of Edinburgh.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. ***American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507. doi:10.2307/1163531**

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13. doi: 10.3102/0013189X033003003

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 37(2), 479-507.

Goddard, R. G., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary school and student achievement: A multi-level analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 692-701.

Gruber-Baldini, A. L., Ye, J., Anderson, K. E., & Shulman, L. M. (2009). Effects of optimism/pessimism and locus of control on disability and quality of life in Parkinson's disease. *Parkinsonism & Related Disorders, 15*(9), 665-669. doi:10.1016/j.parkreldis.2009.03.005

Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hajiran, H. (2006): Toward a quality of life theory: Not domestic product of happiness. Social Indicators Reserch, 75.PP31-43.

Hochhausen, N., Altmaier, E. M., Mcquellon, R., Davies, S. M., Papadopolous, E., Carter, S., & Henslee-Downey, J. (2007). Social Support, Optimism, and Self-Efficacy Predict Physical and Emotional Well-Being After Bone Marrow Transplantation. ***Journal of Psychosocial Oncology, 25*(1), 87-101. doi:10.1300/j077v25n01_05**

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. ***Teaching and Teacher Education,24*(4), 821-835. doi:10.1016/j.tate.2007.08.004**

Hoy, W. K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. Journal of School Public Relations, 23(2), 88-103.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446. doi:10.3102/00028312043003425

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills, CA: Sage.

Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. Journal of School Leadership, 9(3), 184-208.

Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies*, 9(6), 45. doi:10.5539/ies.v9n6p45

Joshanloo, M., Park, Y. O., & Park, S. H. (2017). Optimism as the moderator of the relationship between fragility of happiness beliefs and experienced happiness. *Personality and Individual Differences*, 106, 61-63. doi:10.1016/j.paid-.2016.10.039

Khalid, R., Mokhtar, A.,A., Omar-Fauzee, M., S., Kasim, A. L., Don, Y., Abdussyukur, N., F., Ponajan, F. A., Mahyuddin, A., Ghazzli, S. N., B., Rosli, M., H. & Geok, S., K., (2013). The learning styles and academic achievements among arts and science streams student. *International Journal of Academic Research in Progressive Edducation and Development*, (2), 68-85.

Killen, A. & Macaskill, A. (2014). Using a gratitude intervention to enhance well-being in older adults. Journal of Happiness Studies, 1-18.

Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism and School Size as Moderator: A Conceptual Model. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191,*** **2554-2558. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.298**

Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. Sociology of Education, 62(3), 172-192.

Lin, C.C. (2013). A higher-order gratitude uniquely predicts subjective well-being: Incremental validity above the personality and a single gratitude. Social Indicators Research, 1-16.

Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Dimatteo, M. R. (2005). What are the Differences between Happiness and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 78(3), 363-404. doi:10.1007/s11205-005-0213-y

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. ***Intelligence, 17*(4), 433-442. doi:10.1016/0160-2896(93)90010-3**

Mrocezk, D.K & Kolarz, C.M. (1998). The effect of age om positive negative affect, A developmental perspective on happiness, Journal of personality & social psychology,Vol. 75,P.p1333-1349.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30

Murray, L. (2012) The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3514704)

Nasab, S. H., Asgari, A.,& Ayati, M. (2015). The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students. International J. Soc. Sci. & Education, 5(4), 707-722.

Nes, L. S., Segerstrom, S. C., & Sephton, S. E. (2005). Engagement and Arousal: Optimism's Effects During a Brief Stressor. ***Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(1), 111-120. doi:10.1177/0146167204271319**

Neshatdoust, H. T., Kalantari, M., Mehrabi, H. A., Palahang, H., Nouri, N. A. S. & Soltani, I. (2009). Predicting Factors of Happiness in Mobarekeh Steal Company Personnel. *Journal of Applied Sociology*, 20(1), 105-118.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 124-139. doi: 10.1006/ceps.1998.0991

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psychology, 86(2), 193-203.

Pornsakulvanich, V., Dumrongsiri, N., Sajampun, P., Sornsri, S., John, S., P., Sriyabhand, T., Nuntapanich, C., Chantarawandi, C., Wongweeranonchai, P., & Jiradilok, S. (2012). An Analysis of Personality Traits and Learning Styles as Predictors of Academic Performance. *ABAC Journal*, (32), 1-19.

Reeves J. B. (2010). Academic Optimism and Organizational Climate: An Elementary School Effectiveness Test of Two Measures (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3439839)

Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x

Ryff, C.D.: 1989a, Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6), 1069–1081.

Ryff, C.D.: 1989b, Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging, *International Journal of Behavioral Development* 12, 35–55.

Ryff , C & Singer , B (2008) . Know Thyself and Become What You Are : A Eudemonic Approach To PsychologicalWell- Being , Journal of Happiness studies,9. 49.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. ***Health Psychology, 4*(3), 219-247. doi:10.1037//0278-6133.4.3.219**

Seligman. M. & Diener, E. (2002) : Very Happy People Psychological Science; V01.13,No.1,PP81-84.

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-efficacy and Perceived Success. ***Educational Sciences: Theory & Practice,* 7-19. doi:10.12738/estp.2015.1.2338**

Siahpush, M.; Matt Spittal, ; Gopal K. Singh..(2008): happiness and life satisfaction prospectively predict self-rated health, physical health, and the presence of limiting, long-term health condition. American journal of health promotion, 23(1), 18026.

Siddique, H. I., Lasalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Díaz, R. J. (2006). Worry, Optimism, and Expectations as Predictors of Anxiety and Performance in the First Year of Law School. ***Cognitive Therapy and Research, 30*(5), 667-676. doi:10.1007/s10608-006-9080-3**

Sims, R. (2011) Mindfulness and academic optimism: A test of their Relationship (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3461140)

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. Review of Educational Research, 70, 547-593.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202

Veronese, G., Castiglioni, M., Tombolani, M., & Said, M. (2011). 'My happiness is the refugee camp, my future Palestine': optimism, life satisfaction and perceived happiness in a group of Palestinian children. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 26(3), 467-473. doi:10.1111/j.1471-6712.2011.00951.x

Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. ***Journal of Educational Administration, 51*(2), 176-193. doi:10.1108/09578231311304698**

Structural Modeling of the Relations among Academic Optimism, Psychological Well-Being and Academic Achievement in a Sample of Teachers

D.Atef Mossad Elhoseny Elsherbiny[3] Dr. Ehab Mohamed Naguib Amara[4]

This study aimed to model the relations among academic optimism, psychological well-being and academic achievement. A total of 215 teachers were selected randomly from schools in Cairo. Two instruments on psychological well-being and academic optimism were used to gather the data. A confirmatory factor analysis was used to study the structural validity of the measurement tools. Also, multiple regression and path analysis were conducted to test the possibility of predicting psychological well-being components from academic optimism. The mediation of psychological well-being to the relationship between academic optimism and academic achievement were investigated. The result showed that the psychological well-being components can be predicted from academic optimism and the collective efficacy was the most effective predictor. Furthermore, the psychological well-being components were partially mediate the relationship between academic optimism and academic achievement.

[3]Visiting Professor, Department of Psychological Sciences - Faculty of Education, Qatar University.

[4]lecturer of Educational Psychology Faculty of - Education Ain Shams University