النموذج السببي المفسر للعلاقات بين حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية

د.إيمان عطية حسين منصور جريش

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة قناة السويس

eman_mansour@edu.suez.edu.eg

الملخص:

هدف البحث الحالي هو "الكشف عن مستوى استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والابداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية والتحقق من النموذج السببي المفسر للعلاقات بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والابداع الانفعالي لديهن باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي"، وتم إجراء هذا البحث على (٢٧٧) طالبة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، ممن تراوحت أعمارهن بين (١٨: ٢٤) عامًا، بمتوسط عمر (٢٠,٦٨) عاماً وبانحراف معياري(١,٠٧٩)، وذلك بتطبيق أدوات البحث عليهن والمتمثلة في (مقياس استخدامات الدعابة إعداد مارتن وآخرون وترجمة أحمد الشافعي،٢٠٠٦)،ومقياسي الإبداع الانفعالي والتمكين النفسي "إعداد الباحثة"، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، وبتحليل البيانات إحصائياً ثبت أنهن يتمتعن بمستوى مرتفع من الدعابة التودية ودعابة تحسين الذات والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي ؛ في حين أنهن لديهن مستوى منخفض من الدعابة العدوانية ودعابة الاستخفاف بالذات، كما تم التحقق من النموذج السببي المفسر للعلاقات السببية المباشرة وكذلك العلاقات السببية غير المباشرة بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي، حيث اتضح وجود تأثير مباشر موجب للتمكين النفسي على الإبداع الانفعالي، وكذلك وجود تأثير مباشر وكلي موجب من الدعابة التودية على الإبداع الانفعالي، كما يوجد تأثير مباشر وكلي موجب من دعابة تحسين الذات على الإبداع الانفعالي، كما يوجد تأثير غير مباشر سالب من الدعابة العدوانية على الإبداع الانفعالي عبر التمكين النفسي، كما يمثل التمكين النفسي متغير وسيط بين استخدامات حس الدعابة (التودية وتحسين الذات والعدوانية) وبين الإبداع الانفعالي، بينما لا يوجد تأثير لدعابة الاستخفاف بالذات على الإبداع الانفعالي والتمكين النفسي.

الكلمات المفتاحية: (حس الدعابة–التمكين النفسي–الإبداع الانفعالي)

النموذج السببي المفسر للعلاقات بين حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية

د.إيمان عطية حسين منصور جريش
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة قناة السويس
eman_mansour@edu.suez.edu.eg

المقدمة:

في ضوء اهتمام كليات التربية بإعداد معلمات رياض الأطفال اللاتي لهن دور فاعل في تربية النشء واكتشاف قدراتهن وإمكانياتهن، وهذا في ضوء الاهتمام العالمي بتمكين النساء والفتيات، وزيادة مشاركتهن في المجتمع المدني، كمحور تركيز أساسي لسياسة التنمية المستدامة الدولية، إذ أن تمكين المرأة نفسياً يمكنها من المشاركة في المجال المدني؛ وتعد معلمة رياض الأطفال واحدة من أهم المسئولين عن تربية وتعليم الأطفال الذين هم دعائم بناء مستقبل المجتمع، إذ أن تمتعها بمستوى مرتفع من التمكين النفسي يؤهلها لتفعيل مهاراتها وقدراتها للقيام بعملها على الوجه الأكمل، فالتمكين النفسي بدوره يساعد الفرد أن يفهم البيئة من حوله وأن يتعرف على العوامل التي تحكم وتؤثر فيها، ويتضمن الوعي بتصورات ومهارات وسلوكيات الناس والقدرة على التعامل مع مختلف المعتقدات والكفاءات.

ويمكن الارتقاء بمستوى التمكين النفسي "Psychological Empowerment " لدى المرأة بتنمية الشعور بأن لديها القدرة على الفعل والتأثير (Hibbs, 2022)، ويتمثل التمكين النفسي في (الإحساس بالمعنى والكفاءة الذاتية والتأثير وتقرير المصير والشعور بالثقة Safari, et al.,2011)، فالتمكين النفسي هو عملية يكتسب من خلالها الفرد السيطرة والسيادة على حياته وفهم البيئة التي يعيش فيها، ويفهم كيف يفكر الناس في قدرتهم على التأثير في المجال الاجتماعي (Zimmerman, Israel, Schulz & Checkoway,1992)، ويرتبط التمكين النفسي إيجابيًا بالإبداع الانفعالي للمعلم (محمد عبد اللطيف،٢٠١٩).

وفي ضوء ما يواجه معلمي اليوم من العديد من التحديات الخاصة بمهنتهم في ضوء المصادر الجديدة للتعليم والتعلم والابتكارات التكنولوجية والنظام الافتراضي؛ مما يستوجب تفعيل العنصر البشري في العملية التعليمية من أجل التعامل مع هذه التحديات، مما يستلزم أن يكون المعلم مبدعاً انفعالياً، وأن يكون أكثر لطفًا مع تلاميذه والتعامل معهم في بيئة يسودها الود (Singh & Kumar, 2010).

ولذا تسعى الجامعات في جميع انحاء العالم جاهدة لتنمية القدرات والمهارات الإبداعية لدى طلابها بتنمية المعرفة والفهم والابداع لديهم؛ وبخاصة طلاب كليات التربية حيث أن من أهم مهارات التعلم المطلوبة لإعداد المعلم في العصر الحالي مهارات التعلم والابتكار المتمثلة في القدرة على التفكير بشكل أخلاقي وتنفيذ الابتكارات من خلال العمل على جعل الأفكار الإبداعية متحققة على أرض الواقع، ذلك لأن الإبداع أحد أهم السمات المهنية للمعلم المحترف، كما أن المناهج وطرق التقييم الحديثة تحتاج إلى معلم مبدع فعال ملتزم كفأ يستطيع أن ييسر التعلم للطلاب، وسعيا لتخريج معلمين مبدعين ومبتكرين قادرين على تحقيق التميز على المستويين المحلي والدولي(Magulod, 2017)، فالمعلم المبدع يستطيع أن يسهم في إعداد جيل من المبتكرين المنتجين المبدعين، لذا يتم الاهتمام بجوانب الإبداع المختلفة وبخاصة الإبداع الانفعالي الذي بدوره له انعكاساته على جميع جوانب الشخصية للفرد (النفسية والاجتماعية والجسدية والعقلية)، مما يسهم في تحسين عمليات التفكير وتعزيز العمليات الإبداعية (باسم الفريحات وآخرون، ٢٠٢٢).

ويعبر الإبداع الانفعالي "Emotional Creativity " عن قدرة الفرد على توليد استجابات انفعالية جديدة للخبرات الحياتية، وإيجاد معاني جديدة في مواقف الحياة الصعبة، وجعل المشاعر السلبية والهدامة أعمق معنى في بناء الشخصية وتدعيمها، فالإبداع الانفعالي له دور في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد (Frolova, 2016)، والإبداع الانفعالي هو استجابة انفعالية تتسم بالجدة والأصالة والفعالية، تنتج عن مزيج من المعتقدات الوجودية والقواعد الاجتماعية (Averill, et al.,2001).

وأشار (Humke & Schaefer,1996) إلى أن الإبداع يرتبط إيجابيًا بحس الدعابة " Sense of humor"؛ إذ أن للدعابة تأثيراتها في الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، كما أنها تتباين بتباين الثقافات، ويتمثل حس الدعابة "sense of humor" في سمة شخصية

دينامية تبدو في المزاج الرائق (الإيجابي) والاتجاه نحو المرح والفكاهة والحياة،، ويعبر عن استثارة الضحك والمرح، وأشار مارتن (Martin,1998) لحس الدعابة بأنه فهم وتقدير وبث الدعابة، ويتكون من (إدراك الذات أنها مرحة– إدراك فكاهة الآخرين– تقدير الفكاهة– الميل إلى الضحك من مفارقات الحياة)، كما يتضمن الميل للاحتفاظ بمنظور فكه في مواجهة الشدائد؛ فهو وثيق الصلة بالسعادة النفس–اجتماعية(أحمد الشافعي،٢٠٠٦).

ويؤكد (Chaniotakis & Papazoglou, 2019) على أن الدعابة واحدة من أهم السمات المرغوب وجودها في شخصية المعلم، لما لها من دور في التفاعلات اليومية الصفية، فاستخدام المعلم لحس الدعابة يزيد من بهجة التعلم، ويخفض من مستوى القلق، فيظهر أداء أفضل للمتعلمين بالاهتمام والتفاعل مع موضوع الدراسة، فالدعابة بشكل عام تخلق المزيد من الإيجابية في الفصول الدراسية، وتعمل على توطيد العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وتشجع الانفعالات الإيجابية حول التدريس والتعلم، مما يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات.

وإن تفعيل المعلم لحس الدعابة أثناء شرحه لطلابه خاصة الدعابة المتعلقة بالمقررات الدراسية ينعكس على طلابه بالاستمتاع بالتعلم والدروس والانفعالات الإيجابية وارتفاع مستوى التحصيل لديهم وانخفاض مستوى الملل والقلق (Bieg, Dresel, Goetz & Nett, 2022) Bieg, Grassinger & Dresel, 2017 ;، فالمعلمين المهرة في توظيف حس الدعابة داخل البيئة التعليمية وأثناء التدريس لطلابهم يكونوا أكثر قدرة على تعزيز التعلم لدى تلاميذهم لما يثيرونه من رد فعل انفعالي إيجابي لديهم فيكونوا أكثر دافعية وقدرة على التعلم واكثر استمتاعاً به (Wanzer, Frymier & Irwin, 2010).

كما يتم استخدام الدعابة لتطوير المهارات الاجتماعية للأطفال، وتشجيعهم على التنفيس الانفعالي (Berg, et al.,2009).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة بالتدريس لطالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية نبعت مشكلة الدراسة التي تمثلت في أن الطالبات بشعبة رياض الأطفال بكلية التربية يظهر بينهن تفاوت في الإبداع الانفعالي واستخدامات حس الدعابة وتعبيرهن عن التمكين النفسي، ولإن معلمة رياض الأطفال في علاقتها مع تلاميذ رياض الأطفال يجب أن يكون لديها قدر من الابداع الانفعالي الذي يساعدها على الحفاظ على العلاقات الاجتماعية الإيجابية معهم والتأثير فيهم،

مما يجعل التعامل معهم يحتاج إلى التركيز أثناء إعداد معلمة رياض الأطفال بكليات التربية على الجانب الانفعالي والوجداني والوعي باستخدامات حس الدعابة، وتنمية التمكين النفسي الذي يؤهلهن لإدارة ذواتهن وإدارة بيئة العمل مع أطفال الروضة.

وعلى اعتبار أن الدعابة هي شكل من أشكال اللعب (Morreall,2009)، فاللعب يعتبر وسيلة لتحقيق النمو الشامل المتكامل لديه، ولقد أشار (Hammershøj, 2021) بأن اللعب عند الطفل عبارة عن دعابة ممزوجة بحركة، وأن اللعب والدعابة يمثلان مؤشرات انفعالية للعملية الإبداعية للطفل، وكما أوضح (Lovorn, 2008) فإن تفعيل المعلمين لحس الدعابة يعزز العلاقات الاجتماعية والتعليمية ويحفز التواصل ويعزز التفوق الأكاديمي لدى تلاميذهم، وكما أوصى (Jeder, 2015) بأنه يجب أن يكون إعداد المعلم يتضمن تدريبه على استخدامات الدعابة في التدريس لأن دعابة المعلم تتمثل في القدرة على التعبير الذكي الفعال لجذب انتباه تلاميذه عن طريق استدعاء الانفعالات الإيجابية، فالدعابة وسيلة ذكية لتحفيز الأطفال على المعرفة من خلال (التشبيهات المضحكة والتورية والتلميحات والكوميديا أو السخرية وكذلك الإثارة، وتوجيه الأسئلة المضحكة)،

مما يستلزم دراسة هذه الظواهر النفسية بهدف التعرف على مستوى وجودها والتعرف طبيعة العلاقات بينها من خلال التحقق من النموذج السببي المفسر للعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة المتمثلة في استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

كما أنه بالاطلاع على الدراسات السابقة اتضح:

-ندرة الدراسات العربية التي تطرقت لدراسة العلاقة بين (استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والابداع الانفعالي).

- على الرغم من وجود دراسات تجمع بين الدعابة والإبداع بشكل عام(Eliav, Miron- Spektor & Bear, 2016 ; Cayirdag & Acar ,2010 ; Wycoff& Pryor,203)، إلا أنه هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين حس الدعابة والإبداع الانفعالي.

- بالرغم من وجود العديد من الباحثين الذين تطرقوا لدراسة التمكين النفسي وعلاقته بالإبداع مثل دراسات (Lee, et al.,2014) و(Spreitzer, 1995) و(زهير النواجحة ،٢٠٢١) ؛ إلا أنه ندرت الدراسات العربية التي جمعت بين التمكين النفسي والإبداع الانفعالي.

أسئلة البحث: -

١-ما مستوى استخدامات حس الدعابة لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية؟

٢-ما مستوى التمكين النفسي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية؟

٣-ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية؟

٤-ما هو النموذج السببي المفسر للعلاقات بين استخدامات حس الدعابة والابداع الانفعالي والتمكين النفسي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية؟

ويتفرع منه السؤال الرابع الأسئلة الفرعية التالية:

أ- ما التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين استخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) والإبداع الانفعالي (كمتغير تابع)؟

ب- ما التأثيرات السببية المباشرة بين استخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) والتمكين النفسي (كمتغير تابع)؟

ج-هل يقوم التمكين النفسي بدور "المتغير الوسيط" بين استخدامات حس الدعابة والإبداع الانفعالي؟

أهداف البحث: -

١- وصف مستوى حس الدعابة لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٢- وصف مستوى التمكين النفسي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٣- وصف مستوى الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٤- نمذجة العلاقات السببية بين استخدامات حس الدعابة والإبداع الانفعالي والتمكين النفسي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

أهمية البحث: -

الأهمية النظرية:

١-دراسة متغيرات البحث الحالي أصبحت مطلب حضاري لما أكدته الدراسات السابقة بأن للتمكين النفسي والإبداع الانفعالي دور بالغ الأهمية في العملية التربوية والتنموية في المجتمعات.

٢-ندرة الدراسات العربية التي تناولت استخدامات حس الدعابة وعلاقتها بمتغيرات البحث الحالي المتمثلة في التمكين النفسي والإبداع الانفعالي.

٣-قد يضيف البحث الحالي إطاراً تنظيرياً يُضاف إلى الأدبيات التي تبحث في موضوعات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي.

٤-التحقق من إمكانية نمذجة العلاقات السببية المفسرة للعلاقات بين حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

الأهمية التطبيقية:

١-تمثل نتائج البحث الحالي خطوة تسهم في التخطيط لبرامج إرشادية وتربوية تسعي لتفعيل الابداع الانفعالي والتمكين النفسي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٢-قد يسهم البحث الحالي في توفير معلومات علمية يمكن دمجها داخل المقررات التي يتم تدريسها لطالبات شعبة رياض الأطفال أثناء إعدادهن كمعلمات رياض الأطفال في المستقبل كشريك للأسرة في تربية طفل الروضة الذي يحتاج إلى بيئة تعلُم يمتزج فيها المعرفة بالجد واللعب والمرح والدعابة والتمكين والإبداع مما يستلزم إعدادهن بكليات التربية لما يتناسب مع تلك الأدوار.

٣-بيان بعض التبعات الإيجابية والسلبية لاستخدامات حس الدعابة التكيفية وغير التكيفية لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

محددات البحث:

-المحددات البشرية: تم إجراء هذا البحث على (٢٧٧) طالبة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، ممن تراوحت أعمارهن بين (١٨: ٢٤) عامًا.

- المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

-المحددات المكانية: كلية التربية بجامعة قناة السويس بمحافظة الإسماعيلية.

مصطلحات البحث:

١-حس الدعابة Sense of Humor: هو فهم وتقدير وبث الدعابة، ويتمثل في إدراك الذات أنها مرحة وإدراك فكاهة الآخرين، وتقدير الفكاهة، والميل إلى الضحك من مفارقات الحياة(Martin, 1998) .

٢-**الإبداع الانفعاليEmotional-Creativity :** القدرة على توليد استجابات انفعالية جديدة للخبرات الحياتية، وإيجاد معاني جديدة في مواقف الحياة الصعبة، وجعل المشاعر السلبية/ الهدامة أعمق معنى في بناء الشخصية وتدعيمها (Frolova, 2016).

٣- **التمكين النفسيPsychological-Empowerment :** تعرف "الباحثة" التمكين النفسي بأنه إدراك الفرد لقيمة الحياة، وقدرته على تحفيز ذاته وتحقيق أهدافه والتأثير الإيجابي في الآخرين، والنظر للمهام الصعبة بكونها تحديات يستطيع أن يتغلب عليها ويتقنها.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: حس الدعابة Sense of Humor :

بدأ مارتن اهتمامه بموضوع الدعابة منذ أوائل الثمانينات واستمر على مدار (٣٢عامًا)، ولقد ظهر اهتمامه بمفهوم **الدعابة** في سبيل البحث عن السمات النفسية التي تساعد الأشخاص في أن يتغلبوا على التوتر والصعوبات التي تصاحب الشدائد، وظهر مفهوم **استخدامات الدعابة** كأحد العوامل التي تساعد هؤلاء الأشخاص أن يمروا بتلك المحن دون أن يُصابوا بضيق أو اضطراب نفسي(Martin & Kuiper,2016) ، وتستخدم الدعابة في مجال دراسة النفس البشرية لتشير إلى شيئين ألا وهما:

-سمة شخصية دينامية تظهر في المزاج الإيجابي والاتجاه المرح نحو الحياة.

-مصطلح علمي للسلوك الحيوي أو التعبير اللفظي الذي يستهدف لاستثارة المرح والضحك وهو ما يعرف بحس الدعابة (أحمد الشافعي، ٢٠٠٦).

- **تعريف الدعابة:**

الدعابة هي الميل للمزاح مع الآخرين وقول أشياء بارعة ورواية القصص المسلية والميل للضحك مع الآخرين والميل للبهجة النفسية والألفة الاجتماعية Martin, Puhlik-Doris, (Larsen, Gray & Weir, 2003).

وتعرف **الدعابة** بأنها سمة شخصية دينامية تبدو في المزاج الرائق (الإيجابي) والاتجاه نحو المرح والفكاهة والحياة (أحمد الشافعي،٢٠٠٦).

ويعرفها (Martin & Kuiper,2016) بأنها سمة شخصية مستقرة إلى حدٍ ما، يمكن النظر إليها بأنها ظاهرة نفسية متعددة الأوجه تساعد الشخص أن يكون أكثر توافقًا مع نفسه ومع من حوله.

- **تعريف حس الدعابة:**

عرف مارتن (Martin, 1998) حس الدعابة بأنه سمة شخصية تتغير من شخص لآخر تتمثل في القدرات المتعلقة بالتسلية والضحك والمزاح، ويشمل حس الدعابة على تقدير الدعابة والإبداع فيها وفهمها وبثها، ويتكون من (إدراك الذات أنها مرحة وإدراك فكاهة الأخرين، وتقدير الفكاهة، والميل إلى الضحك من مفارقات الحياة).

ويعرف أحمد الشافعي (٢٠٠٨) استخدامات حس الدعابة بأنها توظيف الدعابة في مواقف التفاعلات الاجتماعية لتحقيق هدف أو لتوصيل رسالة لشخص آخر وتتمثل في أربعة أنواع للدعابة هي (التوادية – تحسين الذات–العدوانية – الاستخفاف بالذات).

وتعرف سارة مصطفى (٢٠٢٣) حس الدعابة بأنها استراتيجية إيجابية يستطيع من خلالها الفرد مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها، وتشمل مقدرة الفرد على إيجاد الدعابة في المواقف الحياتية العادية أو الضاغطة، والتعبير عنها إما بالسخرية من الذات أو الضحك أو الدعابة اللفظية.

ويرى (Svebak, 2010) أن الدعابة ظاهرة اجتماعية في حين أن استخدامات حس الدعابة تمثل جانب من جوانب الشخصية، وتتضمن (الانفتاح على الغموض، والإعجاب بالمواقف الفكاهية، والإيحاء الانفعالي).

-مكونات الدعابة:

بدأ مارتن اهتمامه بموضوع الدعابة منذ أوائل الثمانينات واستمر على مدار (٣٢عامًا)، وذكر أن للدعابة مكونات تتمثل في:

١-**المكون المعرفي:** يتمثل في إدراك التناقض، وينطوي على التنشيط المتزامن لأثنين أو أكثر من التفسيرات المتعارضة لموقف ما، وتكون مرتبطة بحالة ذهنية مرحة مثيرة للإعجاب.

٢-**المكون الانفعالي:** إذ تنشط العمليات المعرفية استجابة انفعالية فريدة تكون مصاحبة بالمتعة.

٣-**المكون الاجتماعي** "**البين-شخصي**": فالدعابة نشاط اجتماعي في الأساس، كما أن الدعابة بدورها تعزز التماسك الاجتماعي خاصة داخل المجموعات، فالأشخاص بالمجموعات الصغيرة عندما ينخرطون في نوبات ضحك شديدة وممتعة فإن ذلك بدوره يعمل على إيجاد مشاعر تقوي من تماسك المجموعة، فيرتفع لديهم الانتماء والرضا عن العلاقات الاجتماعية (Martin & Kuiper,2016).

-**استخدامات حس الدعابة:** هناك نمطين للدعابة هما (الدعابة التكيفية والدعابة غير التكيفية)، وكليهما يمكن تقسيمه إلى نوعين، **فالدعابة التكيفية** تتمثل في دعابة تعزيز الذات ودعابة تعزيز علاقات الفرد مع الآخرين، أما الدعابة **غير التكيفية** فتتمثل في الدعابة العدوانية وهي تعزيز الذات على حساب الآخرين، ونمط دعابة الاستخفاف بالذات وفيه يتم استخدام الدعابة لتعزيز العلاقات مع الآخرين على حساب الذات، وهي كالتالي: -

١- **الدعابة التودية Affiliative humor** : ويقوم بها الفرد بهدف إمتاع الآخرين ومساعدتهم على الاستمتاع بتفاعلاتهم مع الناس كالاندماج في المزاج الإيجابي بشكل تلقائي وكذلك تكون بهدف إقناع الآخرين.

٢- **دعابة تحسين الذات Self-enhancing humor**: يقوم بها الفرد لحماية الذات من الضغوط من خلال تأكيد مشاعر الفرد بالتحكم والتمكن والقدرة على تخطي المحن ومواجهتها، وفيها يسعى الفرد لتغيير إدراكه للموقف، وتتمثل في الحفاظ على نظرة مرحة للحياة، والميل لاستخدام الدعابة في تنظيم الانفعالات والتعامل معها.

٣- **الدعابة العدوانيةAggressive humor** : وفيها يتم تعزيز الذات على حساب الآخرين وتتضمن السخرية واستخدام الدعابة لانتقاد الآخرين أو التلاعب بهم، كما تتمثل في التعبير القهري عن الفكاهة دون النظر إلى تأثيراتها على الآخرين، إذ يقوم فيها الفرد بالاستهزاء بشخص آخر والانتقاص من قدره أو تشويه سمعته، ويتمثل ذلك في سلوكيات التنمر المتمثلة في اللمز واستخدام عبارات التهكم والسخرية والهجاء، وفي هذا النوع من استخدامات الدعابة لا يهتم الفرد بالتأثيرات السلبية المحتملة على الآخر المعتدى عليه بالسخرية، إذ يندفع لإيذاء الآخر دون تحسب العواقب.

٤- **الدعابة الانهزامية/الاستخفاف بالذات Self-defeating humor** : وتتمثل في الميل لاستخدام الفكاهة لتحقير الذات والسماح للنفس بأن تكون موضع نكات الآخرين وفيها

يسعى الفرد لتحسين وتدعيم علاقاته بالآخرين بأن يسخر من نفسه وينتقص منها بهدف السعي لاكتساب قبول الآخرين وإعجابهم، وهي شكل من أشكال التملق للآخرين سعيًا للحصول على رضاهم، وبذلك يتم استخدام الدعابة كشكل من أشكال الإنكار الدفاعي لإخفاء المشاعر السلبية الكامنة.

(Heintz & Ruch, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003 ; 2015.

وأشار مارتن (Martin, 1998) أن حس الدعابة يظهر الاختلافات في:

١- درجة تمتع الفرد بفهم المزحة والمثيرات الفكاهية.

٢- طريقة تعبير الفرد عن الدعابة والمرح كماً وكيفاً.

٣- قدرة الفرد على الإبداع في إبداء التعليقات على التصورات الفكاهية.

٤- تقدير الفرد للأنواع المختلفة من النكات والرسوم المتحركة وغيرها من مظاهر الفكاهة.

٥- درجة نشاط الفرد في بحثه عن مصادر تثير الضحك لديه ولدى الآخرين.

٦- ذاكرة الفرد للأحداث المضحكة والنكات.

٧- ميل الفرد لاستخدام الدعابة كآلية للتوافق.

النظريات المفسرة لحس الدعابة:

أشار (Martin, 1998) إلى أن هناك تباين واضح في تفسير الدعابة وتقدير النكات والكوميديا ومحفزات الدعابة التي يتم إدراكها من خلال العين أو الأذن، ويظهر ذلك التباين في النظريات المفسرة للدعابة واستخداماتها ويتضح ذلك كما يلي: -

١-تفسير الدعابة في ضوء نظرية التحليل النفسي:

فرويد عندما فسر الدعابة فسرها في ضوء علاقتها باللاوعي، وأوضح أن الضحك هو شكل من أشكال الاقتصاد في الطاقة النفسية التي أصبحت غير ضرورية للأغراض العادية، ففي النكات يظهر ميكانيزمات دفاع كالإزاحة مما يسمح للفرد بالتعبير ولو لفترة وجيزة عن الدوافع اللاواعية، وثم يتم تثبيطها من خلال الطاقة المثبطة التي تعمل على قمع تلك النبضات الليبيدية، كما يفسر فرويد ضحك الفرد على المهرج بأن هذا الفرد يحشد طاقة عقلية وفكرية لتوقع ما سيحدث وعندما لا يحدث الشيء المتوقع فإنه يضحك، وقد يظهر الضحك عندما يتعرض الفرد لموقف خوف أو حزن أو غضب فيبحث عن منظور متغير للموقف ليسمح له

للتفكير في الأمر، وعند فرويد الدعابة بخلاف النكتة فالدعابة تمثل نوع من ميكانيزمات الدفاع التي تسمح للفرد بالمواجهة في المواقف الصعبة، فينظر فرويد للدعابة كعمل الأنا الأعلى الأبوية، التي تحاول تهدئة وطمأنة الأنا القلقة، ولم يستخدم فرويد مصطلح حس الدعابة ولكنه ركز على العمليات التي افترض أنها تحدث لدى جميع الأفراد عندما يستجيبوا للمواقف المبهجة(Martin, 1998)، وبذلك يمكن تفسر عمل الضحك بأنه صمام الأمان في أنبوب البخار؛ إذ أنه يحرر الطاقة العصبية المتراكمة لدى الإنسان، فكما يرى فرويد فالضحك هو الطاقة النفسية التي تستخدم عادة لقمع مشاعر مثل الكراهية(Morreall,2009).

٢-نظرية التناقض:

لقد تناول (McGhee, 2018) نظرية التناقض بالتحليل قائلاً أن تطور الدعابة لدى الإنسان يتبع نظرية التناقض إذ أن فهم الطفل للدعابة وتطورها لديه يرتبط بنموه المعرفي، فالدعابة المبكرة لدى الطفل تمثل مظهر للقدرة على التفكير الرمزي وأن لديه القدرة على حل التناقضات داخل النكات من خلال "استيعاب الخيال" و"استيعاب الواقع" والمعالجة المعرفية الجادة التي تعتمد على تطور التعلم والنمو المعرفي لديه وتظهر في فهم الألغاز والاستعارات، ويشير(Morreall,2009) بأن الفرد في هذه النظرية لا يختبر التناقض فحسب بل يستمتع به.

٣-نظرية التفوق:

شرح (Lintott, 2016) نظرية التفوق في تفسير الدعابة والتي تعود في أصولها إلى الفلاسفة (أفلاطون وأرسطو وهوبز)، والتي تفترض أن مشاعر التفوق هي أساس الدعابة، وتهتم بآليات ردالفعل تجاه الدعابة، والاستجابة الانفعالية التي تُصاحب الدعابة بأنها شعور ممتع بالتفوق على موضوع التسلية، فالضاحك ينظر بازدراء إلى كل ما يضحك عليه ويشعر بالتفوق على الشخص الذي يضحك على أدائه، وبالتالي يحكم عليه بأنه ذا قيمة أقل وفقاً لبعض المعايير، وفيها تحديد وتركيز على نقاط الضعف لدى الآخرين، وبذلك فإن هذه النظرية تمثل وصف وتفسير لنوع معين من الدعابة، بالنظر للدعابة على أنها "سخرية من تصرفات الحمقى"، ويذكر أرسطو أن الضحك يمكن أن يكون بمثابة تصحيح لوضع اجتماعي، كما يؤكد "هوبز" على الجوانب المؤلمة التي يتضمنها الضحك، فنظرية التفوق تركز على الجوانب المعرفية للدعابة.

٤-نظرية حس الدعابة:

تمثل الدعابة استراتيجية لربط الواقع الاجتماعي لمجموعة من الأشخاص متضمنًا (العالم العقلاني لهم) بتخيلاتهم الشخصية للعالم الاجتماعي البديل "العالم غير العقلاني"؛ فالدعابة تسمح للتخيلات الخاصة بالحدوث ضمن السياق الاجتماعي على الرغم من أنها تكون ملتزمة بالعالم العقلاني المستقر، وهناك ثلاثة أبعاد للموقف الهزلي ألا وهي(الرسالة الفكاهية – الإعجابات الشخصية – السماح بالضحك الفعلي)، فيختلف الأشخاص فيما بينهم في حساسيتهم تجاه هذه الرسائل الفكاهية وميلهم للمواقف والأشخاص الكوميديين والحاجة للسيطرة على الانفعالات والمواقف في مواقف الدعابة (Svebak,1974).

٥-نظرية استنباط الدعابة:

أشار (Wyer & Collins ,1992) إلى أن خبرة الدعابة هي خبرة يمر بها البشر في المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية، وهذه النظرية تولي اهتماما **بالأساس المعرفي لاستجابات الدعابة** التي يثيرها الفرد في المواقف الاجتماعية، إذ أن الدعابة عنصر أساسي في التواصل الاجتماعي، وتتمثل الدعابة في سلوكيات لفظية أو غير لفظية ، ويكون لها تأثير على جودة العلاقات بين الأفراد، وإن مثيرات الدعابة قد تكون مقصودة وقد تكون غير مقصودة، وفي الدعابة يتم تفعيل لمهارات تقديم الذات وتعزيز الذات، ويعتمد مقدار الدعابة التي يثيرها سلوك الفرد على مدى إدراك الشخص المستقبل للدعابة للتناقضات ثم قدرته على إعادة تفسير سمات الفرد وسلوكه السابق في ضوء السلوك الجديد، وعند عدم قدرة الفرد على تفسير النكتة التي أثارتها الدعابة واستشعاره بأنها غير واضحة للمتلقي عندها يقوم المتلقي بالمزيد من معالجة المعلومات الموجهة نحو هدف محدد ذا صلة بالموضوع الرئيسي للمحادثة، ويحدث ذلك أيضا عندما تصدر النكات في ظروف لم يكن متوقع ظهورها فيها.

٦-نظرية الدعابة باعتبارها لعب معرفي:

يمكن تلخيصها بأن الدعابة هي ظاهرة معرفية تنطوي على تصورات وأفكار وأنماط وتوقعات عقلية، وتنطوي على تغيير الحالة المعرفية، والتغير المعرفي يكون مفاجئ يتبعه التسلية والمتعة بالتحولات المعرفية، والدعابة نشاط غير جدي يتم فيها تعليق الاهتمام العملي والقلق بشأن ما هو حقيقي، والاستمتاع بالتحول المعرفي، وتمثل خبرة اجتماعية في المقام الأول، كما أن الدعابة هي شكل من أشكال اللعب (Morreall,2009).

٧-نظرية معالجة الدعابة التعليمية:Instructional humor processing theory

تشرح كيفية تعامل المعلمين مع الدعابة التعليمية وكيفية استجابة المتعلمين لهذه الدعابة، وتقترح هذه النظرية أنه تتم معالجة الرسائل الخاصة بالدعابة على المستويين المعرفي والانفعالي لدى المتعلمين، ثم يتم تقييم هذه الرسائل بناء على ما إذا كانت تثير استجابات انفعالية إيجابية أو سلبية، وما إذا كانت تعزز القدرة على معالجة محتوى التعلم مما يؤدي لاستثارة استجابات انفعالية إيجابية وغالبا ما تكون النتيجة الضحك والابتسام، فاستخدامات المعلم الإيجابية لحس الدعابة ذات الصلة بموضوع التعلم يعزز الدافع للتعلم والقدرة على التعلم لدى المتعلمين، أما استخدام المعلم للدعابة غير المناسبة (كالدعابة العدوانية) فلها تأثيرات سلبية على الاستجابات الانفعالية للمتعلمين، مما يؤدي لانخفاض دافعيتهم وقدرتهم على معالجة الرسائل التعليمية وانخفاض مستوى احتفاظهم بالمعلومات، أما استخدام المعلم للدعابة التي تتضمن "الاستخفاف بالذات" فإنها ترتبط إيجابيا بالنتائج المعرفية والوجدانية لدى المتعلمين لأنها تكون غير متوقعة لذا تزيد من قدرة المتعلم على معالجة المعلومات الخاصة بموضوع التعلم، وبذلك تكون أكثر إثارة لأنها تكون أكثر صدمة مما يؤدي لمزيد من الانتباه والاهتمام بالمعلومات وبالتالي ينعكس ذلك على زيادة مستوى الاحتفاظ بالمعلومات لديهم، وكذلك تعمل على تقليل المسافة النفسية بين المتحاورين، إلا أنه يجب ضرورة التأكيد على الحدود المناسبة لاستخدام هذا النوع من الدعابة لأنه أحياناً يضر بمصداقية المعلم (Wanzer, et al.,2010).

وتعقيباً على ما تم عرضه من نظريات مفسرة للدعابة يمكن تصنيفها إلى أربعة مجموعات وهي: المجموعة الأولي المتمثلة في توجه التحليل النفسي الذي يفسر الدعابة بأنها ميكانزيم دفاعي لمواجهة المواقف الصعبة، والمجموعة الثانية متمثلة في نظرية التناقض ونظرية التفوق ونظرية استنباط الدعابة ونظرية الدعابة باعتباره لعب معرفي فهي جميعا تركز على تفسير الجانب المعرفي للدعابة، في حين المجموعة الثالثة متمثلة في نظرية حس الدعابة ونظرية استنباط حس الدعابة فتركزان على السياق الاجتماعي للدعابة، أما نظرية معالجة الدعابة التعليمية فتركز على التأثير الانفعالي إلى جانب الجانب المعرفي لدعابة المعلم على نفوس المتعلمين داخل السياق التعليمي.

- وظائف الدعابة:

تمثل الدعابة جزء من الخبرة الإنسانية، وتوصف بأنها ظاهرة ديناميكية معقدة، كما أن للدعابة دورها في خفض مستوى القلق وتعديل الاستجابة الانفعالية تجاه الضغوط (Cann & Calhoun,1999)، وتعتبر بمثابة ترياق للشدائد، ويمكن اعتبارها استراتيجية لتخفيف حدة التوتر، فهي تقلل من إدراك الفرد للضغوط الناتجة عن أحداث الحياة السلبية كما أنها تُحسن الحالة المزاجية، والدعابة بدورها ترتقي بالصحة النفسية للفرد وتحسن الرفاهية النفسية لديه وتعزز مستوى السعادة والرضا عن الحياة كما أنها تحسن من الحالة المزاجية الإيجابية وتجعل الفرد أكثر انسجامًا مع الآخر(Martin & Kuiper,2016) ، ويوظفها المتخصصين في مجال الصحة النفسية في التعامل مع مواقف الشدائد والصعاب بهدف تقليل التوتر، كما يفعلونها لتعزيز العلاقات الاجتماعية مع المسترشدين (Goodwin, et al.,2024)، وهناك من يستخدمها منهم لعلاج مشكلات النطق والكلام (Bodea-Haţegan, et al.,2024)، كما يستخدمها المعلمون للتخفيف من الضغوط الأكاديمية للمراهقين Handayani, et al.,2024). إلا أن فرويد يشير إلى أن الدعابة المفرطة قد تكون علامة تدل على المرض أو الاضطراب النفسي (أحمد الشافعي ،٢٠٠٦).

- أثر استخدامات المعلم لحس الدعابة على العملية التربوية:

للدعابة أهميتها في جعل العملية التعليمية ممتعة لما لها من دور في جذب انتباه التلاميذ والحفاظ عليه، وفي خلق علاقة إيجابية بين المعلم وتلاميذه، وفي الحد من التوتر في الفصل وتسهيل التعلم والاحتفاظ بالمعلومات بسهولة وتنمية الابداع وتسهيل التدريس بشكل عام وإثارة الاهتمام مما يثير الفضول لدى تلاميذه وينمي التفكير الناقد لديهم، فالدعابة وسيلة ذكية لتحفيز الأطفال على المعرفة من خلال (التشبيهات المضحكة والتورية والتلميحات والكوميديا أو السخرية وكذلك الإثارة، وتوجيه الأسئلة المضحكة)، إلا أن الاستخدامات السلبية للدعابة "كالدعابة العدائية أو المسيئة" فإنها تأثيرها يكون سلبيا لأنها تمثل شكل من أشكال العنف الرمزي" على الثقة والتواصل وتقدير الذات باستخدام أشكال من الفكاهة للسيطرة على الطلاب أو التنمر عليهم أو السخرية منهم أو إيذائهم أو التلاعب بهم كعقوبة موجهة نحوهم مما يسبب لهم الألم والمعاناة، وذلك لأنها تعبر عن عدم التقدير وعدم الاحترام والازدراء والتركيز على عيوب الآخرين ونقاط الضعف لديهم، وبطبيعة الحال فإن شكل الدعابة التي يُفعلها المعلم مع

طلابه يعتمد على الضمير المهني والنزاهة الأخلاقية لديه، مما يستلزم مراعاة المعلم للقواعد والضوابط الأخلاقية أثناء تفعيله للدعابة، كما يجب أن تكون الدعابة متناسبة مع عمر الطفل ومع محتوى النشاط أو موضوع الدراسة، فالدعابة لها تأثير أساسي في إضفاء الطابع الإنساني على التدريس إذ أنها تحفز التفكير والخيال والمشاعر الإيجابية (Liao, ; Jeder, 2015 Luo, Tsai & Chen, 2020).

-سمات الأشخاص مرتفعي حس الدعابة:

أشار مارتن (Martin, 1998) أنه عندما يتم ذكر شخص بأنه يتمتع بحس الدعابة فذلك يشير ضمناً أنه شخص ذكي ويحظى بمحبة الآخرين له. فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من حس الدعابة يتسمون بأنهم أشخاص منفتحون ودودون واقعيون يستمتعون بالإثارة والمخاطرة ويظهرون الفكاهة بشكل عفوي، ينظر إليهم أقرانهم على أنهم أشخاص يبتسمون ويضحكون كثيرًا، كما أنهم يحافظون على مظهرهم المرح حتى في وجه الشدائد، **كما أن لديهم القدرة على القيام بمهام إبداعية**، واسلوبهم في معالجة المعلومات يتعلق بقدرتهم على إدراك التناقضات في البيئة(Martin,1996) ، كما أنهم ينظرون للضغوط على أنها تحديات لا على أنها مصادر للتهديد(Martin & Kuiper,2016)،ويتمتعون بدرجة عالية من البهجة والرضا عن الحياة (Ruch& Heintz,2018)، كما أنهن يتسمون بصفات (الكفاءة والدفء الاجتماعي والقدرة على التعامل مع الآخرين والبهجة والانبساطية والانفعالات الإيجابية (Wycoff & Pryor, 2003)، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بحس الدعابة يتسمون بالتفاؤل وقبول الذات والثقة بالنفس والاستقلالية، كما أنهم قادرون على التعامل بفاعلية مع مواقف التوتر، ولديهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية أكثر إيجابية مع الآخرين(Ruch,2010)، إلا أن لحس الدعابة استخدامات سلبية كالدعابة العدوانية ودعابة الاستخفاف بالذات التي ترتبط عكسياً بالكفاءة الاجتماعية والقدرة على إدراك الانفعالات والمشاعر بدقة(Yip & Martin,2006).

ثانياً: التمكين النفسي Psychological Empowerment :

لقد أصبح تمكين النساء والفتيات وزيادة مشاركتهن في المجتمع المدني محور التركيز الأساسي لسياسة التنمية المستدامة الدولية، وذلك لأن تمكين المرأة نفسياً يمكنها من المشاركة في المجال المدني، ويمكن الارتقاء بمستوى التمكين النفسي لدى المرأة من خلال توفير الموارد

والتدريب على المهارات التي تساعدهن في الوصول للتمكين النفسي والشعور بأن لديهن القدرة على الفعل والتأثير (Hibbs, 2022).

ويمثل التمكين النفسي واحد من أهم المفاهيم الإيجابية التي أصبحت حالياً من مقومات الصحة النفسية وذلك على المستوى الشخصي والاجتماعي والمجتمعي، إذ أن تمكين الإنسان أحد أهم ركائز تطوير المجتمعات (إيمان شاهين ،٢٠١٧)، كما يمثل التمكين النفسي الطريق الإيجابي لتحقيق التوافق النفسي، فالتمكين النفسي يرتبط بالتغيرات الإيجابية في السلوك الاجتماعي واتخاذ القرارات المسئولة (Messman,et al., 2022).

ويوضح زيمرمان (Zimmerman,1995) أن التمكين هو العملية التي يتم من خلالها اكتساب الأشخاص والمجتمعات السيطرة على القضايا التي تهمهم لإحداث تغيير على المستوى الشخصي والمجتمعي، والارتقاء بمستوى جودة الحياة، وبناء القدرات الفاعلة بالعمل الاجتماعي، والمشاركة النشطة في المجتمع المحلي، ويمكن التعبير عن **التمكين النفسي بكونه عملية إبداعية** يعطى فيها الأفراد الفرصة للسيطرة على مصائرهم من خلال خبراتهم للتوافق مع أهدافهم وشعورهم بقدرتهم على تحقيق هذه الأهداف وتمكنهم من تحقيقها وحسن استثمار الموارد والحصول عليها، وعلى السياق الاجتماعي يكون التمكين بتطوير هوية المجموعة وتنمية المهارات والمشاركة فيها وأداء المهام التنظيمية الهامة. وقد تتضمن عمليات التمكين فرصًا لتطوير وممارسة المهارات والتعلم حول تنمية الموارد وإدارتها، للعمل مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك، ولتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي، وتطوير مهارات القيادة.

ويهدف تفعيل التمكين النفسي إلى السيطرة على محددات جودة حياة الفرد، فالتمكين هو قدرة الفرد على التحكم في حياته، متضمنا التغيير الداخلي والخارجي للشخص كأن يكون للفرد القدرة على التحكم في صحته الجسمية والنفسية، وقدرته على كسب وسائل عيش حياة كريمة والتحكم في قيمه ووقته ليتحقق له الشعور بالرضا(Tengland, 2008).

تعريف التمكين النفسي:

عرف (Zimmerman, et al.,1992) التمكين النفسي بأنه عملية يكتسب من خلالها الفرد السيطرة والسيادة على حياته وفهم البيئة التي يعيش فيها، وفهم كيف يفكر الناس في قدرتهم على التأثير في المجال الاجتماعي.

كما عرف (Spreitzer, De Janasz & Quinn,1999) التمكين النفسي بأنه دافع جوهري يظهر فيه أربعة مكونات أساسية توجه الفرد نحو دوره في العمل وهي (المعنى والكفاءة وتقرير المصير والتأثير).

ولقد عرف (Tengland, 2008) التمكين النفسي بأنه تغير داخلي أو خارجي للفرد يهدف لزيادة سيطرة الفرد على محددات جودة الحياة لديه من خلال الثقة بالنفس وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والاستقلالية والمعرفة "بمعرفة الذات ورفع الوعي وتنمية الكفاءات والمهارات والحرية".

كما قدم (Terkamo–Moisio, et al.,2022) تعريفا للتمكين النفسي بأنه قدرة الفرد على امتلاك قوة تحقيق الأهداف والقدرة على إحداث تغييرات إيجابية في بيئته.

وتعرف "**الباحثة**" **التمكين النفسي** بأنه إدراك الفرد لقيمة الحياة، وقدرته على تحفيز ذاته وتحقيق أهدافه والتأثير الإيجابي في الآخرين، والنظر للمهام الصعبة بكونها تحديات يستطيع أن يتغلب عليها ويتقنها.

تفسير التمكين النفسي في ضوء نظرية زيمرمان:

التمكين هو توجه قيمي للعمل في المجتمع، وكذلك نموذج نظري لفهم ممارسات وعواقب عمليات التحكم والتأثير على القرارات التي تؤثر على حياة الفرد والأداء التنظيمي في العمل وجودة الحياة المجتمعية، ولقد عبر زيمرمان عن التمكين النفسي بأنه امتلاك الفرد للمهارات والوعي والفرص التي تؤهله لإحداث تغييرات إيجابية في حياته، ويتضح أن التمكين النفسي كما عبر عنه زيمرمان بناء يعبر عن مزيج من المكونات (الشخصية والتفاعلية والسلوكية) تتمثل في الشعور بالتحكم والسيطرة على التفاعلات البينشخصية، والوعي بالبيئة الاجتماعية والقدرة على نقدها والتفاعل معها إلى جانب المشاركة المجتمعية كمكون سلوكي للتمكين النفسي. وللتمكين النفسي ثلاث مكونات هي: –

– **المكون الشخصي:** يشير إلى كيفية تفكير الناس في أنفسهم ويتضمن الرصد والفعالية المدركة للذات للتحكم في مجالات التحفيز والمهارات والإدراك أو المعتقدات حول مهاراتهم الخاصة، (فالمكون الشخصي) يتمثل فيما يقوم به المرء لممارسة التأثير.

– **المكون التفاعلي:** فيتعلق بفهم البيئة الاجتماعية، أي القدرة على تحليل وفهم المواقف الاجتماعية والوضع المجتمعي، فيرتبط **المكون التفاعلي** بتصورات الفرد عن قدرته على السيطرة ويتضمن التفاعلات بين الفرد والآخرين وكذلك بينه وبين البيئات المختلفة من حوله

مما يمكن من تحقيق النجاح للأنظمة الاجتماعية، كما يتضمن إلمام الشخص بالمعرفة التي تمكنه من فهم العوامل المسببة وتقدير الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف، مما يكون لدى الفرد وعي ناقد للبيئة المحيطة به، ويطور لديه مهارات صناعة القرار وحل المشكلات اللازمة للمشاركة الفعالة في البيئة.

-**المكون السلوكي:** يشير إلى الخطوات المحددة التي يقوم بها الفرد لإحداث تأثير في بيئته الاجتماعية وذلك من خلال مشاركته المجتمعية ودوره في مؤسسات المساندة والمؤسسات الخدمية والتطوعية، والمشاركة في الانشطة ذات الصلة بالمجتمع، ومساعدة الآخرين في توعيتهم بكيفية التعامل مع مشكلاتهم (Zimmerman, et al.,1992)

والتمكين النفسي يتضمن التحكم المدرك الخاص "بالمجال التفاعلي" الذي يشير إلى المعتقدات حول قدرة الفرد على ممارسة التأثير في مجالات الحياة المختلفة مثل الأسرة أو العمل أو السياقات الاجتماعية، أما "المكون الشخصي" فيشمل المعايير والقيم ذات الصلة لاتخاذ القرار بالتعاون، والالتزام بالمصالح الجماعية (مقابل الشخصية)، أو المشتركة ومساعدة الأخرين، ويحتاج الأفراد أيضًا إلى تطوير وعي ناقد ببيئاتهم، بما في ذلك فهم العوامل المسببة من أجل التفاعل بشكل فعال في الإعدادات التي تهمهم، والوعي الناقد يشير إلى فهم المرء للموارد اللازمة لتحقيق الهدف المطلوب، ومعرفة كيفية الحصول على تلك الموارد ومهارات إدارتها، والوعي الناقد للسياق والوعي الناقد للبيئة الاجتماعية وتبني السلوكيات اللازمة لممارسة السيطرة(Zimmerman, et al.,1992 ; Zimmerman,1995 ; Zimmerman, 2000).

العوامل المؤثرة في التمكين النفسي:

أوضح (Spreitzer, 1995) أن التمكين النفسي للفرد يتأثر بسياقات البيئة الاجتماعية والتنظيمية والثقافية والسياسية التي يحيا فيها الفرد، **ويترتب على التمكين النفسي في المجال التنظيمي الابداع والابتكارية** والسلوكيات الفعالة التي بدورها أيضاً تؤدي إلى تعزيز الشعور بالتمكين النفسي؛ فالتمكين بدوره يؤدي إلى إثراء التركيز والمبادرة والمرونة وبالتالي إلى زيادة الفعالية الإدارية، كما يترتب عليه الالتزام بالعمل والفعالية التنظيمية بالعمل.

ويتأثر التمكين النفسي بإدارة المعرفة ورأس المال الاجتماعي والقيادة الخيرة (Khamehchi & Rangriz, 2021)، وإحدى الطرق لتنمية التمكين النفسي هي التدريب

على المشاركة في صناعة القرارات التي تؤثر على حياة الفرد (Zimmerman & Rappaport, 1988).

أبعاد التمكين النفسي: -للتمكين النفسي أربعة أبعاد تتمثل في:

١- **المعنى:** هو قدرة الفرد على التوفيق بين متطلبات الحياة وبين قيمه ومعتقداته وسلوكياته الخاصة به.

٢- **الاقتدار:** الكفاءة المرتبطة بالأداء الذي يقوم به الشخص ويتضمن يقين الفرد بقدرته على الأداء بكفاءة.

٣- **تقرير المصير:** المبادرة والاستقلالية لأداء العمل والاستمرارية فيه متمثلاً في حرية اختيار منهج العمل وكيفية تنفيذه، وشعوره بالتحكم في أدائه لهذا العمل، ويعبر عن القوة المحتملة/الكامنة".

٤- **التأثير:** هو اعتقاد الفرد بأهميته في التأثير على النتائج، ويعبر عن قدرة الفرد على إحداث تغيير حقيقي في نواتج الأداء أو النشاط من خلال التعديل في الأساليب والاستراتيجيات المتبعة للتنفيذ(Spreitzer,1995, Kraimer, Seibert & Liden, 1999) ؛ (إيمان شاهين،٢٠١٧).

خصائص المعلمين مرتفعي التمكين النفسي:

يمثل التمكين النفسي للمعلم استراتيجية تحفيزية تمده بالدافعية والطاقة الداعمة لتطوير ذاته وتميز أدائه وتكوين اتجاهات إيجابية تجاه عمله وزيادة الرضا الوظيفي لديه (جيهان حلمي ومنار عبد اللطيف،٢٠٢٣).

وأوضح زهير النواجحة (٢٠٢١) أن التمكين النفسي يحفز الإبداع لدى المعلم ويتم ذلك من خلال توفير البيئة الإيجابية لمنحه الحرية في ممارساته المهنية والأكاديمية مع طلابه، وعرض **سمات المعلمين مرتفعي التمكين النفسي المتمثلة في:**

- أن يكون أكثر مرونة مع طلابه.
- يصمم مواد تعليمية تساعد على نمو طلابه وتعلمهم وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم.
-يجعل طلابه مسئولين فيدعم التمكين النفسي لديهم.
-يحسن من مهارات طلابه وقيمهم.
-يكون أكثر مسئولية تجاه طلابه لمتابعة تقدمهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.

كما أن للمعلم دور في دعم التمكين النفسي لتلاميذه من خلال التوجيهات الفعالة ودعم الاستقلالية لديهم(Watkins, Hart & Mareno, 2016) .

ثالثاً: الإبداع الانفعالي Emotional Creativity:

مصطلح الإبداع الانفعالي قدمه أفريل Averill في إطار النظرية البنائية الاجتماعية social-constructivist theory التي اعتبرت الوجدان عبارة عن متلازمة انفعالية معقدة تتضمن (فهم الانفعالات، والتعبير عنها، والتوافق الاجتماعي مع الخبرة)، مما يستلزم معرفة مسبقة وجيدة بالانفعالات (Frolova, 2016)، والإبداع الانفعالي هو استجابة انفعالية تتسم بالجدة والأصالة والفعالية، تنتج عن مزيج من المعتقدات الوجودية والقواعد الاجتماعية (Averill, et al.,2001).

وفي بداية ظهور مصطلح الإبداع الانفعالي اعتبره البعض كمصطلح غريب؛ إلا أن الإبداع الانفعالي تمتد جذوره إلى ما قدمه أرسطو في الفلسفة اليونانية القديمة إذ ظهر ضمن مفهوم "إتقان الانفعالات perfecting the emotions " والذي عرض أرسطو من خلاله تعلُم الاستجابة الانفعالية من جديد للدراما والمأساة الشخصية للشخص العادي (Sundararajan & Averill,2007).

فالإبداع الانفعالي هو التعبير عن الاستجابات الانفعالية بطرق جديدة، والتحكم المرن الابتكاري في المشاعر لتوليد معاني بناءة للأحداث الحياتية تتسم بالبعد عن النمطية، فهو بمثابة آلية نفسية لزيادة القدرة على التوافق الشخصي من خلال المشاركة في تشكيل نظام فعال للتنظيم الذاتي للسلوك (Frolova, 2016).

والإبداع الانفعالي لا يظهر فقط في التعبير الانفعالي فحسب بل يظهر أيضاً في الكلمات والصور (بما في ذلك الاستجابة الجسدية)، ومنها تظهر المُثل العليا في الحياة اليومية والحياة الانفعالية؛ مما يُظهر الاستمرارية والدينامية بين الفن والحياة (Sundararajan & Averill, 2007).

- **تعريف الإبداع الانفعالي: -**

عرف (Averill, et al.,2001) الإبداع الانفعالي بأنه استجابة انفعالية تتسم بالجدة والأصالة والفعالية، تنتج عن مزيج من المعتقدات الوجودية والقواعد الاجتماعية.

كما عرفه (Frolova, 2016) بأنه القدرة على توليد استجابات انفعالية جديدة للخبرات الحياتية، وإيجاد معاني جديدة في مواقف الحياة الصعبة، وجعل المشاعر السلبية/ الهدامة أعمق معنى في بناء الشخصية وتدعيمها، فالإبداع الانفعالي له دور في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد.

وكذلك عرف (Kuška, et al.,2020) الإبداع الانفعالي بأنه نمط من القدرات المعرفية وسمات الشخصية ذات الصلة بالأصالة في الخبرة الانفعالية، **وهو جزء من الإبداع البشري في الأداء**، ويتضمن قدرة الفرد على التواصل مع أسباب وعواقب الاستجابات الانفعالية " في مرحلة التحضير للعملية المعرفية"، وكذلك تجربة المشاعر الجديدة والتعبير عنها "في مرحلة التحقق من العملية الإبداعية".

وتعرف الباحثة الإبداع الانفعالي بأنه القدرة على إدارة انفعالات الذات والآخرين بكفاءة تظهر إدراك الفرد للقيمة الاجتماعية للانفعالات، وذلك من خلال التعبير عن الانفعالات بشكل مميز، وتجريب خبرات انفعالية فريدة تسهم في إقناع الآخرين والتأثير فيهم انفعاليا.

-أبعاد الإبداع الانفعالي: -

١-الاستعداد/ التهيؤ الانفعالي Preparedness: الفهم والتعلم من انفعالات الفرد والآخرين.

٢-الجدة novelty: القدرة على تجريب خبرات انفعالية غير معتادة.

٣-الفعالية: مهارة التعبير عن المشاعر ببراعة وصدق وأمانة عن التجارب والقيم، والقدرة على توليد انفعالات ذات قيمة اجتماعية.

٤-الأصالة authenticity: تتمثل في إنتاج متلازمة انفعالية تعكس شخصية متفردة وتنشأ الاستجابة الانفعالية من الذات بدلاً من كونها تقليد (Abdi, Singh & Kumar, 2010 ; Frolova, 2016 ; 2010).

-تفسير الإبداع الانفعالي في ضوء نموذج أيفريل وآخرون (Averill, Chon & Hahn, 2001):

حيث قاموا بعرض نموذج فسروا من خلاله الانفعالات والاستجابة الانفعالية، ثم شرحوا كيفية تنمية الإبداع الانفعالي في ضوئه كالتالي:

فالإبداع الانفعالي مصطلح يشير إلى ثراء الحياة الانفعالية للشخص، ويعتمد على (المتلازمة الانفعالية والمخططات الانفعالية والاستجابة الانفعالية، إلى جانب تقدير الجدة والفعالية

والأصالة)، حيث تتأثر الحالة الانفعالية بالعديد من العوامل البيولوجية والاجتماعية، لتسهم تلك الحالة الانفعالية في تكوين المخططات الانفعالية التي تتفاعل مع القوانين الاجتماعية والمعتقدات الوجودية لتكوين المتلازمة الانفعالية التي تسهم بدورها في تكوين السمات الانفعالية للشخصية، وفي ضوء ذلك النموذج فإن تنمية الإبداع الانفعالي تكون من خلال عدة طرق : (إما بالبداية بتحسين المتلازمة الانفعالية بتعديل القواعد والمعتقدات، أو بتغيير الاستجابة الانفعالية، أو بتحسين المخططات الانفعالية)، وذلك قد يسهم فيه استخدام الخيال لمحاكاة التفاعلات الاجتماعية، كما أن استخدام البلاغة وفن الإقناع قد يكون له دور في تنمية الإبداع الانفعالي، إلى جانب فحص التفسيرات المختلفة لتعبيرات الوجه عن الانفعالات، وكذلك تنسيق إدارة المعنى.

وبناء على ذلك يتم فإن تنمية الإبداع الانفعالي تستلزم التدريب على إدارة الانفعالات، فالإدارة الناجحة للانفعالات تتطلب تنوع ومرونة الاستجابة الانفعالية، وتسهم في تحسين مهارات التواصل والمرونة النفسية والفاعلية الذاتية (Frolova, 2016)، ولكي تتيح المؤسسات التنظيمية الفرصة لتنمية الإبداع الانفعالي فإنها يجب أن توفر مساحة أكبر من الحرية والمخاطرة والإثارة وفرص التدفق النفسي(Averill,2011)، وأضاف (Trnka, 2023) بأن من المتطلبات الأساسية لتنمية لإبداع الانفعالي (الخبرة الانفعالية غير التقليدية وزيادة الاهتمام بانفعالات الآخرين، والتفكير الانفعالي الثري وزيادة الاهتمام بالحياة الانفعالية للشخص ذاته).

- **خصائص الأشخاص مرتفعي الإبداع الانفعالي:**

من أهم ما يميز مرتفعي الإبداع الانفعالي أنهم يميلون للتعبير عن الانفعالات بشكل مقنع وصادق، وإلى الانفتاح على الخبرة والتجارب الجديدة عند المرور بالخبرات الانفعالية المؤلمة، كما يستطيعون التعبير عن مشاعرهم بشكل رمزي من خلال الكتابة أو الرسومات , Averill (et al., 2001).

وأشارت صفاء عفيفي (٢٠١٦) أن للإبداع الانفعالي دوره في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة المتمثل في المشاركة الجادة في الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية والتزامهم في علاقاتهم بأساتذتهم وزملائهم والمثابرة من أجل التعلم بتفعيل الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.

- **العلاقة بين الإبداع والانفعالات:**

ذكر أفريل (Averill,2011) أن الانفعالات ترتبط بالإبداع في ثلاث صور: -

- **أولاً: الانفعالات كمسببات للإبداع:** -فالأشخاص يميلون إلى أن يكونوا أكثر إبداعاً عندما يكون لديهم مزاج إيجابي، فالإبداع الانفعالي هو منتج إبداعي للخبرة الانفعالية، ويؤكد ذلك(Trnka, 2023).
- **ثانياً: الإبداع كخبرة انفعالية:** -فعندما يتصف شخص ما بالإبداع الانفعالي فذلك يعني أنه عبقرياً في بعض الانفعالات الداخلية " ويختلف فيها عن العاديين ".
- **ثالثاً: الانفعالات قد تكون من نتائج الإبداع:** -فكثير من الناس يمكن الاعتراف بهم كمبدعين انفعالياً؛ ولكنهم ليسوا بالضرورة عباقرة، إلا أن الإبداع الانفعالي يتطلب توافر قدراً مناسباً من الإبداع المعرفي، وتنم عن رغبة في التعلُم والاستكشاف.

وكما يشير (Andries, 2011) ترتبط الانفعالات الإيجابية بارتفاع مستوى الإبداع مما يؤثر على مدى المشاركة المهنية وأداء المهام الإبداعية واستكشاف طرق جديدة لتلبية متطلبات المهنة، ولقد أظهرت العديد من الأبحاث في مجال علم النفس التنظيمي أن المشاعر الإيجابية ترتبط بزيادة الإبداع والاستكشاف والمرونة المعرفية والإنتاجية والرضا المهني وتوافر مهارات الاتصال والتفاوض وتحسين جودة العمل.

كما أن الانفعالات الإيجابية تسهم في تنمية الشخصية وتمكينها من التعامل مع المواقف الصعبة والشدائد بالمزيد من التفكير المتسم بالمرونة والإبداع (Tobert & Moneta, 2013). فهناك جزء كبير من الانفعالات موجهه نحو ردود أفعال الآخرين وتصرفاتهم المختلفة، مما يظهر أنماطًا مختلفة من عرض المشاعر ويكون لها بذلك دور في ظهور الابداع الانفعالي (Parkinson, 2008).

فالإبداع الانفعالي هو استدلال مباشر من وجهة نظر **النظرية البنائية الاجتماعية**، يستند إلى ثلاثة افتراضات أساسية هي: -

١-الإبداع الانفعالي يتمثل في متلازمة تشمل الجوانب (السلوكية والفسيولوجية والتجريبية "الانفعالية").

٢-لا يوجد عنصر واحد من الاستجابة يمثل الغلبة عن المكونات الأخرى.

٣-المعايير الاجتماعية (المعتقدات والقواعد) هي المبادئ التنظيمية الرئيسية التي تضفي على المتلازمة الانفعالية تماسكها، فيرتبط الإبداع الانفعالي بمعنى الشخص نفسه وقيمه وثقافته.
وإن الفرضيتين الأولى والثانية أصبحتا الآن مقبولتين على نطاق واسع؛ إلا أن الفرضية الثالثة هي الأكثر جدلاً لأنها تظهر تجاهلاً للعوامل البيولوجية والنفسية في تطوير الانفعالات والإبداع الانفعالي(Averill,2011).

وتختلف الثقافات في تشجيعها للإبداع الانفعالي، كما أن الثقافات فيما بينها تختلف في تقييمها لمعايير الإبداع، فالثقافات الشرقية كثقافة جماعية تتفق فيها مصالح الفرد مع مصالح الجماعة " كمصالح مشتركة"، لذا فإنها تقييم الإبداع الانفعالي في ضوء القيم الجماعية، بينما الثقافات الغربية فتقيمه في ضوء القيم الفردية، وهذه التوجهات تعكس أبعاد داخل الشخص وكذلك أبعاد في تعاملات وتفاعلات الأشخاص ببعضهم البعض في ضوء "التمايز والمشاركة"، فالمجتمعات الشرقية تركز بشكل أكبر على الأصالة أكثر من الجدة ،وذلك على العكس في المجتمعات الغربية (Sundararajan & Averill, 2007).

-تبعات الإبداع الانفعالي: -

يترتب على ارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي تفعيل استراتيجيات المواجهة التكيفية في المواقف الصعبة وتحمل المسئولية، كاستراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي للأحداث، والحد من تجنب المشكلات، مما يعزز القدرة على إعادة إدراك المشكلات كحافز للنمو الشخصي للتغلب على الخبرات السلبية، ويزيد من قدرة الفرد على مقاومة التحديات وإثراء النشاط السلوكي الذي يعزز بدوره الطرق البناءة للتغلب على الصعوبات، وينمي الذكاء الانفعالي والتفاؤل والثقة بالنفس ويسهم في مقاومة تأثير الضغوط وإدارة الغضب والقلق ومنع الإرهاق الذهني، فالإبداع الانفعالي يسهم في التوافق مع ظروف الحياة المتغيرة في عالم يتسم بالمخاطر المتزايدة (Frolova, 2016).

وكما يشير (Frolova & Novoselova ,2015) إلى العلاقة الإيجابية بين الإبداع الانفعالي ومؤشرات الرفاه النفسي وجودة الحياة على المستويين الشخصي والأسري، فالإبداع الانفعالي واحداً من آليات الارتقاء بالصلابة النفسية، كما أنه بدوره يدعم العلاقات بين الآباء والأبناء.
وذكر (Oriol et al.,2016) أن الانفعالات الإيجابية المتمثلة في " الامتنان والأمل والتفاؤل " تتوسط العلاقة بين الإبداع الانفعالي من جهة وبين الدافعية الذاتية والمشاركة الأكاديمية من

جهة أخرى، وذلك تم التوصل إليه من خلال الدراسة التي أجروها على (٤٢٨) طالب جامعي بتشيلي بأعمار (١٨-٤٥ سنة)، منهم ٦٣,٥% إناث.

علاقة الدعابة بالإبداع:

تعتبر العلاقة بين الدعابة والإبداع من القضايا المثيرة للجدل في مجال الإبداع (Cayirdag & Acar ,2010)، فعندما يستطيع شخص ما أن يضحك أشخاص آخرين فإنهم يفكرون فيه على أنه شخص موهوب ولديه قدرات إبداعية كوميدية، إذ أن الدعابة تعتمد في جزء كبير منها على إيجاد أو اكتشاف أو اختراع شيء جديد، فالأشخاص الأكثر إبداعا هم الأشخاص الأكثر قدرة على إدراك الدعابة وتقديرها (Wycoff & Pryor,2003).

وتمثل الدعابة حافزا للإبداع، وقوة تنشيطية للتفكير الإبداعي، كما أن الدعابة في حد ذاتها تمثل عملاً إبداعيًا يستلزم تحولات مفاجئة في وجهات النظر المعرفية وأنماط التفكير، كما أن الدعابة تسهل الإبداع على مستوى الأفراد وكذلك المنظمات، علاوة على ذلك فإن العملية الإبداعية لا تتطلب توليد أفكار جديدة فحسب بل تتطلب أيضًا قبول هذه الأفكار من قبل الآخرين، وبناءً على ذلك فالدعابة تسهل التفكير المتباين وإنتاج الأفكار الجديدة كما تقوم بدور التخفيف من الانتقادات ومقاومة الأفكار الجديدة (Eliav, et al.,2016).

ويرجع الفضل للدراسات التي جمعت بين الدعابة والابداع إلى نظرية الارتباط الثنائي التي قدمها العالم لآثر كويستلر عام (١٩٦٤) إذ أكد فيها على أن الدعابة توجد في الأنشطة الإبداعية، وأن العلاقة بين الابداع والدعابة علاقة تبادلية فالأفراد المبدعين يظهر لديهم حس الدعابة مما يمكنهم من مواجهة المشكلات بنجاح، وكذلك الأفراد الذين يتمتعون بحس الدعابة بشكل مرتفع يكونوا أكثر إبداعًا (Chang, et al.,2015).

- دراسات سابقة:

أولا : دراسات جمعت بين الإبداع وحس الدعابة:

أجرى (Cayirdag & Acar,2010) دراسة على (٨٤) تلميذ بالصف السادس والسابع والثامن بتركيا، وكان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين استخدامات الدعابة والإبداع، وجاءت النتائج توضح أن الدعابة العدوانية ترتبط ارتباطاً سلبياً بالإبداع ومكوناته المتمثلة في الطلاقة والأصالة، كما أن الدعابة الانهزامية ارتبطت عكسياً بالطلاقة كأحد مكونات الإبداع.

وقام (Ghayas & Malik, 2013) بإجراء دراسة على (٣٠٠) طالب بجامعة لاهور للبحوث والعلوم الاجتماعية منهم (١٥٥) انثى و(١٤٥) ذكر، بأعمار تراوحت بين (١٨: ٢٤) عاماً، وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي أن حس الدعابة يمثل مؤشر هام لمستوى الإبداع والتواصل الاجتماعي، كما أن التميز في الدعابة يمثل مؤشر هام للإبداع.

واجرى (Chang, et al.,2015) دراسة على (١٢٥٢) من الشباب، وأكدت نتائجها على أن الشباب الذين يفعلون دعابة تحسين الذات يكون لديهم ظهور الإبداع أكثر احتمالية من الذين يفعلون استخدامات حس الدعابة غير التكيفية.

كما أجرى (Chen, Chen & Roberts, 2019)دراسة تجريبية بهدف دراسة تأثير الدعابة على الإبداع، وأثبتت نتائجها أن المجموعة التجريبية التي تم تدريبهم على استخدام حس الدعابة كانت أعلى في مستويات الابداع من المجموعة الضابطة مما يثبت أن الدعابة تسهل الإبداع.

وأجرى (Fan & Wilkinson,2021) دراسة على (١٢٧) طالب بالمرحلة الثانوية بالصين للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب الدعابة والابداع لديهم، وأظهرت النتائج أن الطلاب بالصف الأول الثانوي يميلون لتفضيل الدعابة العدوانية التي هي بدورها دعابة غير تكيفية بينما الطلاب الأكبر سنًا يفضلون استخدام دعابة تحسين الذات التي هي دعابة تكيفية، وكذلك توجد علاقة ارتباطية بين دعابة الاستخفاف بالذات والإبداع وكذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدعابة التودية والابداع والتحدي والفضول والخيال، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدامات الدعابة والميل إلى الإبداع، كما أن الدعابة التودية يمكن من خلالها التنبؤ بشكل إيجابي بالميل نحو الإبداع إذ تفسر (٥٠%) من تباين الميل نحو الابداع.

ثانياً: دراسات جمعت بين التمكين النفسي والابداع:

قام (Singh & Sarkar, 2012) بإجراء دراسة على(٤٠١) معلمة للمرحلة الابتدائية بالهند للتعرف على العلاقة بين التمكين النفسي للمعلمة وعلاقته بالسلوك الابداعي لديها، وأثبتت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي للمعلمة يرتبط بالسلوك الإبداعي لديها، وأن أبعاد التمكين النفسي المتمثلة في " المعنى وتقرير المصير" تؤثر تأثير مباشر على السلوك الإبداعي للمعلمة، في حين أن أبعاد التمكين النفسي المتمثلة في " الكفاءة والتأثير" لم يكن لهما تأثير على السلوك الإبداعي.

كما أجرى (Rafiee & Khorasgani, 2018) دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين إبداع المعلم وكلٍ من التمكين النفسي بأبعاده وإدارة المعرفة، ولقد أجريا هذه الدراسة على (٢٥٦) معلم بأصفهان بإيران، وأثبتت نتائج الدراسة أن إبداع المعلم يرتبط إيجابيا بالدرجة الكلية للتمكين النفسي، في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التمكين النفسي وإبداع المعلم، كما يرتبط إبداع المعلم إيجابيا بقدرته على إدارة المعرفة.

وأجرى محمد عبد اللطيف (٢٠١٩) دراسة بهدف التعرف على مدى الاسهام النسبي للتمكين النفسي في التنبؤ بالإبداع الانفعالي وأساليب اتخاذ القرار لدى (٥٦٥) من معلمي الأزهر (٣٢٦) منهم ذكور و(٢٣٩)منهم إناث ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٥ – ٥٨) عاماً، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي والابداع الانفعالي وأساليب اتخاذ القرار، كما أسهم أبعاد التمكين النفسي المتمثلة في "الكفاءة والاستقلالية والمعنى" في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى المعلمين.

وكذلك توصل (Singh & Sarkar, 2019) من خلال دراستهما التي أجرياها على (٢٨٨) معلمة بالهند، أن التمكين النفسي يمثل متغير وسيط بين التمكين الوظيفي خاصة بُعد "تقرير المصير" وبين السلوك الابتكاري للمعلمات.

وهدف (Han, et al.,2022) لدراسة تأثير السلامة النفسية على كلٍ من التمكين النفسي والإبداع لدى (٢٣٨) طالب من الطلاب المنتمين للتعلم القائم على المشاريع، وأثبتت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي يمثل متغير وسيط بين السلامة النفسية وبين إبداع الطلاب، فارتفاع مستوى التمكين النفسي يشجع الطلاب على تحمل المخاطرة ويساعدهم على التعبير عن أفكارهم الجديدة وآرائهم الجديدة بشجاعة ويعزز استقلاليتهم، ويحفزهم على إعادة التفكير في معنى ما يقومون بأدائه وقدرتهم على الإنجاز وبالتالي ينمي قدراتهم الإبداعية.

ثالثاً: دراسات جمعت بين حس الدعابة والتمكين النفسي:

أجرى (Lee, et al.,2014) دراسة بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين حس الدعابة والتمكين النفسي لدى (٣٠٠) أخصائي علاج طبيعي بكوريا، وجاءت النتائج تثبت أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الدعابة والتمكين النفسي، وكذلك تسهم استخدامات حس الدعابة في تحسين حالة المرضى وتقليل التوتر والاكتئاب لديهم، وارتفاع مستوى التمكين النفسي لديهم لأنهم يظهرون مستوى مرتفع من المعنى والكفاءة والفعالية والشعور بالمسئولية.

وقام (Javed, Khan, Bashir & Arjoon, 2017) بإجراء دراسة على (١٨٣) من موظفي قطاع السياحة والفندقة بباكستان، وأثبتت نتائج الدراسة أن القيادة الأخلاقية تعزز الإبداع، وأن التمكين النفسي يمثل متغير وسيط بين القيادة الأخلاقية والإبداع لدى الموظفين.

كما توصل (Zheng, et al.,2022) من خلال دراستهم التي أجروها على (٣٢٤) موظف بالصين إلى أن التمكين النفسي للموظف يمثل متغير وسيط بين استخدام القادة لحس الدعابة وبين إبداع الموظفين.

ومن خلال ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يبدو أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة المتمثلة في حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي، كما توجد دراسات تجمع بين الدعابة والإبداع بشكل عام–(Eliav, Miron & Spektor & Bear, 2016 ; Cayirdag & Acar ,2010 ; Wycoff& Pryor,203)؛ إلا أنه هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين حس الدعابة والإبداع الانفعالي، وكذلك توجد العديد من الدراسات التي تطرقت لدراسة التمكين النفسي وعلاقته بالإبداع مثل دراسات (Spreitzer, 1995 ; Lee, et al.,2014) ودراسة(زهير النواجحة ،٢٠٢١) ؛ إلا أنه ندرت الدراسات العربية التي جمعت بين التمكين النفسي والإبداع الانفعالي، وبذلك يمكن ملاحظة ندرة الدراسات السابقة التي جمعت بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بالجامعة وهذا ما يحاول البحث الحالي دراسته.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

١- تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من استخدامات حس الدعابة.

٢- تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من التمكين النفسي.

٣- تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من الإبداع الانفعالي.

٤- يمكن التحقق من نمذجة العلاقات السببية بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

أ-لاستخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على الإبداع الانفعالي (كمتغير تابع).

ب-لاستخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على التمكين النفسي (كمتغير وسيط).

ج-للتمكين النفسي (كمتغير وسيط) تأثيرات سببية مباشرة وموجبة ودالة إحصائياً على الإبداع الانفعالي.

د-يمثل التمكين النفسي متغير وسيط ذا دلالة إحصائية بين استخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) والإبداع الانفعالي (كمتغير تابع).

الطريقة والإجراءات

أولاً: الإجراءات:

أ) المنهج: تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من النموذج السببي للعلاقات بين حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

ب)العينة:

العينة السيكومترية: لقد قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة (١٥٦) من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، وذلك لهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي.

العينة الأساسية: تم إجراء هذا البحث على (٢٧٧) طالبة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، ممن تراوحت أعمارهن بين (١٨: ٢٤) عامًا، بمتوسط عمر (٢٠,٦٨) عاماً وبانحراف معياري(١,٠٧٩).

ج)أدوات البحث:

١- مقياس الإبداع الانفعالي (إعداد : الباحثة):-

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بالإبداع الانفعالي وبعض المقاييس التي تم إعدادها بهدف قياس الإبداع الانفعالي منها مقياس(Averill, 1999)، ومقياس (الهام البلال ،٢٠٢٠)، ومقياس (زينب بدوي،٢٠١١)،

ثم قامت الباحثة بإعداد مقياس الإبداع الانفعالي بالبحث الحالي حتي يتناسب مع عينة الدراسة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية وطبيعة البيئة المصرية والذي تكون في صورته المبدئية من (٣٣) مفردة، بحيث يتم الاستجابة على مفردات المقياس بطريقة ليكرت الخماسي (لا اتطبق بشدة ، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق كثيراً ، تنطبق بشدة) وكانت توزيع الدرجات عليه (١، ٢، ٣، ٤، ٥)،ثم قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس على ثلاثة من الخبراء المتخصصين بمجال الصحة النفسية للاستفادة من خبراتهم وآرائهم في تعديل صياغة بعض المفردات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع الانفعالي تم اتباع الخطوات التالية:-

- **أولاً: التحقق من الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس الإبداع الانفعالي:**

حيث قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس الإبداع الانفعالي بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على درجات طالبات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=١٥٦) من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، حيث تم حساب مصفوفة ارتباط المفردات لمقياس الإبداع الانفعالي وتبين عدم وجود معامل ارتباط يساوي (-١) أو (+١)أو صفر، أو أصغر من (٠,٢٥)أو أكبر من (٠,٩)، ولهذا لم تقم الباحثة بحذف أي مفردة من مفردات المقياس، وتم حساب قيمة (KMO=0.906)، وبإجراء التدوير بطريقة (Promax-Rotation) فكانت المفردات متشبعة على العوامل كما بجدول (١)، وكانت قيمة التباين المفسر (٥٤,٣٠٧%).

جدول (١) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الإبداع الانفعالي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
٢٧	٠,٨٠١	٢	٠,٧٢٢	٢١	٠,٨١٨	٣٢	٠,٧٠٧
٢٩	٠,٧٢٠	٨	٠,٦٤١	٢٠	٠,٦٠٨	١١	٠,٦٩٥
٣	٠,٦٥٩	٩	٠,٥٩٥	١٩	٠,٥٨٤	١٢	٠,٦٨٣
١٧	٠,٦١٣	١٣	٠,٥٦٩	٦	٠,٥٤٧	١٨	٠,٥٩٣
٢٦	٠,٥٤١	٥	٠,٥٢١	٢٤	٠,٥٠٣	٢٨	٠,٥٤٤
٢٣	٠,٥٢٩	١٠	٠,٥١٦	٢٢	٠,٣٣٤	٧	٠,٤٢٢
٤	٠,٥١٧	١٦	٠,٥٠٦				
٣١	٠,٤٩٦	١٤	٠,٤٤٢				
١	٠,٤٨٣	١٥	٠,٣٨٨				
٢٥	٠,٤٧٩						
٣٣	٠,٣٦١						
الجذر الكامن	١٢,٢٧٠	١,٩٤٧		١,٦٨٠		١,٤٧٥	
نسبة التباين المفسر	%٣٨,٣٦٢	%٦,٠٨٦		%٥,٢٥١		%٤,٦٠٨	
التباين الكلي المفسر = ٥٤,٣٠٧%							

ومن جدول (١) يتضح نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإبداع الانفعالي، وأن مفرداته توزع على أربعة عوامل، وهي كالتالي:

العامل الأول: حيث تشبعت المفردات (١، ٣، ٤، ١٧، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣) على البُعد الأول، والذي يفسر (٣٨,٣٦٢%) من تباين المقياس والذي يعبر عن تجريب خبرات انفعالية فريدة تسهم بدورها في التعبير بصدق عن الذات مما ينعكس على تفعيل الدور الإيجابي للانفعالات في النجاح في اتخاذ القرارات، والذي يعبر عن " **بُعد الأصالة**".

العامل الثاني: إذ تشبعت المفردات (٢، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) على البُعد الثاني، والذي يفسر (٦,٠٨٦%) من تباين المقياس والذي يعبر عن القدرة على توليد انفعالات ذات قيمة اجتماعية وإدارة انفعالات الذات والآخرين بكفاءة تتمثل في تعديل الحالة المزاجية إلى الأفضل وتفعيل مهارات التأثير والإقناع الانفعالي بالتعبير عن الانفعالات ببراعة وصدق، والذي يعبر عن "**بُعد الفعالية**".

العامل الثالث: وتشبعت عليه المفردات (٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤)، والذي يفسر (٥,٢٥١%) من تباين المقياس، والذي يعبر عن الاهتمام الانفعالي بالآخرين والتخطيط

لمواقف انفعالية متفردة وغير معتادة تسهم بدورها في التعبير بشكل متميز عن الانفعال وفي إفادة الآخرين، والذي يعبر عن "**بُعد الجدة**".

العامل الرابع: وتشبعت عليه المفردات (٧، ١١، ١٢، ١٨، ٢٨، ٣٢)، والذي يفسر (٤,٦٠٨%) من تباين المقياس، والذي يعبر عن الفهم والتعلم من انفعالات الفرد والآخرين، ويعبر عن بُعد" **التهيؤ/الاستعداد**".

ولقد تم حذف المفردة رقم (٣٠) لعدم تشبعها على أي من أبعاد المقياس.

- **ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبُعد كما بجدول (٢).

جدول (٢) لحساب الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي

الأصالة		الفعالية		الجدة		التهيؤ	
المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد
١	**٠,٦٤٤	٢	**٠,٥٥٨	٦	**٠,٦٩١	٧	**٠,٧٠١
٣	**٠,٦٩٩	٥	**٠,٦٤٣	١٩	**٠,٨٠٦	١١	**٠,٧٨٤
٤	**٠,٦٧٢	٨	**٠,٦٩٥	٢٠	**٠,٧٨٨	١٢	**٠,٧٧١
١٧	**٠,٧٤٠	٩	**٠,٦٨٦	٢١	**٠,٧٩٢	١٨	**٠,٧٦١
٢٣	**٠,٦٣٩	١٠	**٠,٥٩٣	٢٢	**٠,٧٣١	٢٨	**٠,٦٧٧
٢٥	**٠,٧٦٦	١٣	**٠,٧٣٤	٢٤	**٠,٧٤٨	٣٢	**٠,٧٥٦
٢٦	**٠,٦٥١	١٤	**٠,٧١٣				
٢٧	**٠,٧٧٠	١٥	**٠,٦٦٠				
٢٩	**٠,٧٠٦	١٦	**٠,٦٨٧				
٣١	**٠,٦٠٣						
٣٣	**٠,٦٣٦						

**دال عند ٠,٠١

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي مع أبعاده حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل كما بجدول (٣).

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

البُعد	الأصالة	الفعالية	الجدة	التهيؤ	الدرجة الكلية لمقياس الابداع الانفعالي
الأصالة	١,٠٠**	٠,٨٦٠**	٠,٧٠٩**	٠,٦٧٩**	٠,٩٠٣**
الفعالية		١,٠٠**	٠,٦٤٩**	٠,٦٦٧**	٠,٨٦٨**
الجدة			١,٠٠**	٠,٧٠٥**	٠,٨٦١**
التهيؤ				١,٠٠**	٠,٨٤٩**

**دال عند ٠,٠١

ومن جدول (٢)، وجدول(٣) يتضح أن مفردات مقياس الإبداع الانفعالي كانت مرتبطة بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها وذلك بقيم إيجابية دالة إحصائياً، وكذلك الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية لمقياس الإبداع الانفعالي بقيم إيجابية دالة إحصائياً، مما يدل على أن عبارات المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي مع أبعاده.

ثالثاً: ثبات مقياس الإبداع الانفعالي:

لقد تم حساب ثبات مقياس الإبداع الانفعالي في البحث الحالي بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كما بجدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس الإبداع الانفعالي وأبعاده

البُعد / معامل الثبات	الأصالة	الفعالية	الجدة	التهيؤ	مقياس الإبداع الانفعالي
ألفا كرونباخ	٠,٨٨٦	٠,٨٤٠	٠,٨٥١	٠,٨٣٧	٠,٩٤٧
التجزئة النصفية	٠,٨٣٩	٠,٨٠٨	٠,٨١٦	٠,٨١١	٠,٨٨٩

ومن جدول (٤) يتضح أن معامل ثبات أبعاد مقياس الإبداع الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ تراوح بين (٠,٨٣٧ و٠,٨٨٦)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوح بين (٠,٨١١ و٠,٨٣٩) كما أن معامل ثبات مقياس الإبداع الانفعالي ككل بطريقة ألفا كرونباخ كان (٠,٩٤٧) وبطريقة التجزئة النصفية كان (٠,٨٨٩)، مما يشير إلى أن مقياس الإبداع الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبذلك يتضح أن مقياس الإبداع الانفعالي الذي قد تم إعداده بالبحث الحالي يتمتع بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والاتساق الداخلي والثبات لذا سيتم الاعتماد عليه بالبحث الحالي.

٢-مقياس التمكين النفسي " إعداد الباحثة": -

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة وبعض المقاييس التي أعدت لقياس التمكين النفسي منها مقياس (أحمد عبد الحليم وآخرون،٢٠٢١)، ومقياس (Spreitzer,1995) ومقياس(Peterson, et al., 2006)، ثم قامت الباحثة بإعداد مقياس التمكين النفسي بالبحث الحالي ليتناسب مع طبيعة بيئة ومجتمع عينة الدراسة المتمثلة في طالبات شعبة رياض الطفال بكلية التربية، حيث كانت الصورة المبدئية للمقياس تتكون من (٤٠) مفردة، بحيث يتم الاستجابة على مفردات المقياس بطريقة ليكرت الخماسي (لا تطبق بشدة، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق كثيراً، تنطبق بشدة) وكانت توزيع الدرجات عليه (١، ٢، ٣، ٤، ٥) إلا أن العبارات أرقام (٢، ٤، ٩، ٣٠، ٣٤) كانت عبارات عكسية لذا فتوزيع الدرجات عليها (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، ثم قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس على ثلاثة من الخبراء المتخصصين بمجال الصحة النفسية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم في تعديل صياغة بعض المفردات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي تم اتباع الخطوات التالية:-

- **أولاً: التحقق من الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس التمكين النفسي:**

حيث قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس التمكين النفسي بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على درجات طالبات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=١٥٦) من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة قناة السويس، حيث تم حساب مصفوفة ارتباط المفردات لمقياس التمكين النفسي وتبين عدم وجود معامل ارتباط يساوي (-١) أو (+١)أو صفر، أو أصغر من (٠,٢٥)أو أكبر من (٠,٩)، ولهذا لم تقم الباحثة بحذف أي مفردة من مفردات المقياس، وتم حساب قيمة (KMO=0.942)، وبإجراء التدوير بطريقة (Promax-Rotation) فكانت المفردات متشبعة على العوامل كما بجدول (٥)، وكانت قيمة التباين المفسر (٦٣,٧٣٢%).

جدول (٥) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التمكين النفسي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٣٩	٠,٧٧٢	٥	٠,٧٨٢	٣٠	٠,٨٢٤	١٧	٠,٧٧٩
١٠	٠,٧٤٣	١٢	٠,٧٠٦	٣٦	٠,٦٦٧	٧	٠,٧٢٣
٢٣	٠,٧٢٠	٨	٠,٦٢٨	٢٨	٠,٦٢٥	٢٥	٠,٦٦٨
٢٢	٠,٧١٩	١١	٠,٥٧١	٢٩	٠,٥٩١	٣١	٠,٥٨٨
٩	٠,٦٨٠	٦	٠,٥٥٧	٣٥	٠,٥٥٨	١٤	٠,٤٢٢
٣٨	٠,٦٨٣	١٨	٠,٥٢٨	٣٤	٠,٥٥٠	١٣	٠,٤٠٠
٢	٠,٦٨٠	٣	٠,٥٢٧	٢٦	٠,٤٩٠		
٢٧	٠,٦٤٣	٤	٠,٥٠٦	٢٤	٠,٣٩٥		
١	٠,٦٤٢	٤٠	٠,٤٩٤	٣٢	٠,٣٩٣		
١٦	٠,٤٧٤	٣٣	٠,٤٧٠	١٩	٠,٣٦٦		
٣٧	٠,٤٦٠	١٥	٠,٣٦٦				
٢٠	٠,٤٥٥						
٢١	٠,٣٦٢						
الجذر الكامن	٢١,٤١٥	١,٤٢١		١,٣٤٤		١,٣١٣	
نسبة التباين	%٥٣,٥٣٧	%٣,٥٥٢		%٣,٦٣١		%٣,٢٨٢	
التباين الكلي المفسر لمقياس التمكين النفسي=٦٣,٧٣٢%							

ومن جدول (٥) يتضح التالي: –

– عبارات **العامل الأول** (١٣) مفردة تتمثل في المفردات أرقام (١، ٢، ٩، ١٠، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٧، ٣٨، ٣٩)، وهو يفسر (٥٣,٥٣٧%) من تباين مقياس التمكين النفسي، وهو يتضمن العبارات تعبر عن استشعار الفرد لقيمة الحياة مما يحقق الرضا عنها والتفاؤل بالمستقبل، والتي تمثل "**بُعد المعنى**".

–وعدد عبارات **العامل الثاني** (١١) مفردة تتمثل في المفردات رقم (٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١١، ١٢، ١٥، ١٨، ٣٣، ٤٠)، وهو يفسر (٣,٥٥٢%) من تباين مقياس التمكين النفسي، ويتضمن العبارات التي تعبر عن ثقة الفرد في قدراته وإمكانياته التي تساعده على تحقيق أهدافه وثقته في قدرته على مواجهة العراقيل التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، والنظر للمهام الصعبة على أنها تحديات يحب التغلب عليها وإتقانها، والتي تمثل "**بُعد الكفاءة/ الاقتدار**".

– عدد عبارات **العامل الثالث** (١٠) مفردات، وتتمثل في المفردات أرقام (١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦)، وهو يفسر (٣,٦٣١%) من تباين مقياس التمكين النفسي، وهذه العبارات تتضمن التحفيز الذاتي والاستقلالية والمبادأة والسعي لاكتساب المعرفة

والتخطيط لاستثمار الوقت على الوجه الذي يساعد الفرد على تقرير مصيره، والتي تمثل" **بُعد تقرير المصير**".

-**العامل الرابع** يتمثل في (٦) مفردات تتمثل في المفردات أرقام (٧، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٥، ٣١)، وهو يفسر (٣,٢٨٢%) من تباين مقياس التمكين النفسي، وهي تتضمن العبارات التي تعبر عن سعي الفرد لترك أثر طيب في البيئة التي يعيش فيها وفي الآخرين من حوله، وامتلاكه مهارات الإقناع مما يساعده على تحقيق إنجازات ملموسة على أرض الواقع وفي تفاعلاته مع الآخرين، والتي تمثل "**بُعد التأثير**".

- **ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي:**"-

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه كما بجدول (٦).

جدول (٦) لحساب الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي بين المفردة والبعد المنتمية له

المعنى		الكفاءة		تقرير المصير		التأثير	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠,٧٦٤**	٣	-٠,٥٢٦**	١٩	٠,٧٦١**	٧	٠,٧٩٥**
٢	٠,٧٨٢**	٤	٠,٧٩٧**	٢٤	٠,٨٣٢**	١٣	٠,٧٧٦**
٩	٠,٧٩٤**	٥	٠,٧٦٢**	٢٦	٠,٧٤٣**	١٤	٠,٨١٢**
١٠	٠,٧٩٦**	٦	٠,٨٣٦**	٢٨	٠,٧٦٥**	١٧	٠,٧٧٩**
١٦	٠,٨٢٠**	٨	٠,٧٩٢**	٢٩	٠,٧٦٠**	٢٥	٠,٧٤٢**
٢٠	٠,٨٠١**	١١	٠,٧٦٨**	٣٠	٠,٧١٤**	٣١	٠,٧٨٦**
٢١	٠,٧٦٦**	١٢	٠,٨١٥**	٣٢	٠,٧٦٤**		
٢٢	٠,٨٤٩**	١٥	٠,٧٣٦**	٣٤	٠,٨٠١**		
٢٣	٠,٨١١**	١٨	٠,٨٢٩**	٣٥	٠,٧٩٨**		
٢٧	٠,٧٦٩**	٣٣	٠,٧٩١**	٣٦	٠,٨٠١**		
٣٧	٠,٧٢٧**	٤٠	٠,٦٨٦**				
٣٨	٠,٧٣٣**						
٣٩	٠,٧٦٨**						

**دال عند ٠,٠١

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي مع أبعاده حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل كما بجدول (٧).

جدول (٧) الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

	المعنى	الكفاءة	تقرير المصير	التأثير	الدرجة الكلية
المعنى	**١,٠٠	**٠,٨٤٤	**٠,٨٤٠	**٠,٨١٠	**٠,٩٥٢
الكفاءة		**١,٠٠	**٠,٨٦٦	**٠,٧٦٥	**٠,٩٣٧
تقرير المصير			**١,٠٠	**٠,٤٩٥	**٠,٩٤١
التأثير				**١,٠٠	**٠,٨٨٣

**دال عند ٠,٠١

ومن جدول (٦)، وجدول(٧) يتضح أن مفردات مقياس التمكين النفسي كانت مرتبطة بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها وذلك بقيم إيجابية دالة إحصائياً، وكذلك الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للتمكين النفسي بقيم إيجابية دالة إحصائياً، مما يدل على أن عبارات المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي مع أبعاده، وأن الأبعاد تتمتع بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمقياس.

- **ثالثاً: ثبات مقياس التمكين النفسي:**

لقد تم حساب ثبات مقياس التمكين النفسي في البحث الحالي بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كما بجدول (٨).

جدول (٨) قيم معاملات الثبات لمقياس التمكين النفسي وأبعاده

البُعد / طريقة حساب الثبات	المعنى	الكفاءة	تقرير المصير	التأثير
ألفا كرونباخ	٠,٩٤٧	٠,٨٦٩	٠,٩٢٥	٠,٨٧٣
التجزئة النصفية	٠,٩٢٠	٠,٩٠٤	٠,٩١٧	٠,٨٥٣
ألفا كرونباخ لمقياس التمكين النفسي = ٠,٩٧٣				
التجزئة النصفية لمقياس التمكين النفسي= ٠,٩٥٣				

ويتضح من جدول (٨) أن معاملات ثبات أبعاد مقياس التمكين النفسي بطريقة ألفا كرونباخ تراوح بين (٠,٨٦٩ و٠,٩٤٧)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوح بين (٠,٨٥٣ و٠,٩٢٠)، كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل كان (٠,٩٧٣)، في حين أن ثبات مقياس التمكين النفسي بطريقة التجزئة النصفية كان (٠,٩٥٣)، مما يدل على أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبذلك يتضح أن مقياس التمكين النفسي الذي تم إعداده بالبحث الحالي يتمتع بدرجة مرتفعة من الخصائص السكومترية المتمثلة في الصدق والاتساق الداخلي والثبات.

٣-مقياس استخدامات حس الدعابة: إعداد مارتن وآخرون، تعريب (أحمد الشافعي، ٢٠٠٦):

وهو مقياس الهدف منه التمييز بدقة بين الأشكال المختلفة لاستخدامات حس الدعابة، وتم بناء هذا المقياس في ضوء تصور مفاهيمي (٢×٢) للوظائف اليومية للدعابة، ويعتمد هذا التصور على محورين هما:

- الذات في مقابل الآخر: وتستخدم في تحسين الذات، وتحسين العلاقات مع الآخر.
- الدعابة الحميدة في مقابل الدعابة الضارة: فالدعابة الحميدة تهدف لتحسين الذات وإيجاد روح التواد مع الآخر، أما الدعابة الضارة فتتمثل في الاستخفاف بالذات والدعابة العدوانية على الآخر.

ويتكون المقياس من (٤٠) مفردة تتوزع على أربعة مقاييس فرعية هي: -

١- **دعابة تحسين الذات:** وتتمثل في العبارات (٤، ٧، ٩، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٥، ٤٠).

٢- **دعابة الاستخفاف بالذات:** وتتمثل في العبارات (٣، ٦، ١٠، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣٦)

٣- **الدعابة التوادية:** وتتمثل في المفردات رقم (١، ٨، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٧، ٣٩).

٤- **الدعابة العدوانية:** وتتمثل في المفردات رقم (٢، ٥، ١١، ١٣، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٣، ٣٤، ٣٨).

والمفردات أرقام (١، ٦، ١١، ١٢،١٩، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٢٨،٢٩، ٣١، ٣٨،٣٩) تمثل عبارات سلبية.

ويتم الاستجابة عليه من خلال تصنيف ليكرت الخماسي، (أعارض دائماً، أعارض، محايد، أوافق، أوافق دائماً)، إذ أن اختيار " أوافق دائما يتخذ الدرجة (٥) واختيار " أعارض دائماً" يتخذ الدرجة (١) وذلك بعكس العبارات السلبية.

وقام معدي المقياس بالتحقق من خصائصه السيكومترية بحساب التحليل العاملي وكانت تشبعات كل الفقرات أعلى من (٠,٤٠)على مقاييسها الفرعية، وكذلك تم حساب الصدق التكويني مع مقياس استجابة الدعابة الموقفية ومقياس دعابة التكيف، والمقياس المتعدد الأبعاد لحس الدعابة، كما تم ارتباط ابعاد المقياس بمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد اسبوع، فكانت قيم معاملات الثبات (الدعابة التودية= ٠,٨٥)، و(دعابة تحسين الذات =٠,٨١)، و(الدعابة العدوانية= ٠,٨٠)، و(دعابة الاستهزاء بالذات=٠,٨٢).

كما قام **أحمد الشافعي(٢٠٠٦)** بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استخدامات حس الدعابة إذ تحقق من الصدق التكويني للنسخة العربية بارتباطه بمقياس حاسة الدعابة (بدرية كمال)، فكانت معاملات ارتباط موجبة دالة باستثناء الدعابة العدوانية لدى مجموعة الإناث، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية لمقياس استخدامات حس الدعابة، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين، وكانت معاملات ثبات المقاييس الفرعية مقبولة.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استخدامات حس الدعابة كالتالي:

- **أولا: الاتساق الداخلي لمقياس استخدامات حس الدعابة:**

حيث تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس استخدامات حس الدعابة بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه فكانت القيم كما بجدول (٩).

جدول (٩) لحساب الاتساق الداخلي لمقياس استخدامات حس الدعابة

الدعابة التوادية		دعابة تحسين الذات		الدعابة العدوانية		دعابة الاستخفاف بالذات	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	**٠,٥٩٩	٤	**٠,٥٨٦	٢	**٠,٦٩٦	٣	٠,٠٥٣
٨	**٠,٤١٨	٧	**٠,٧٣١	٥	**٠,٤٤٨	٦	٠,٠١٣
١٢	**٠,٥٦٠	٩	**٠,٧٢٠	١١	**٠,٣٠٩	١٠	**٠,٥٧٧
١٤	**٠,٤٧٢	١٦	**٠,٦٦١	١٣	**٠,٣٩٧	١٥	**٠,٦١٩
١٨	**٠,٢٤٩	٢٠	**٠,٧٠٠	١٩	**٠,٢٢٣	١٧	**٠,٦٢٩
٢٥	**٠,٢٦٠	٢٤	**٠,٧٣٨	٢٣	**٠,٢٢٩	٢١	**٠,٥٦٢
٢٩	**٠,٧٤١	٢٧	*-٠,١٦٩	٢٦	**٠,٥١١	٢٢	**٠,٦٧٣
٣١	**٠,٦٤٦	٣٠	**٠,٦٢٥	٣٣	**٠,٧٨٠	٢٨	-٠,٠٥٩
٣٧	**٠,٢٧٢	٣٥	**٠,٦٧٢	٣٤	**٠,٧٢٣	٣٢	**٠,٥٨٩
٣٩	**٠,٣٣٧	٤٠	**٠,٦٧٤	٣٨	٠,١٤٥	٣٦	**٠,٦٥٢

*دال عند (٠,٠٥) **دال عند (٠,٠١)

ومن الجدول (٩) يتضح ضرورة حذف المفردات أرقام (٣٨، ٣، ٦، ٢٨) لعدم ارتباطها بأبعادها بقيم ذات دلالة إحصائية، في حين أن بقية المفردات كانت مرتبطة بأبعادها بقيم إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) باستثناء المفردة رقم (٢٧) ارتبطت ببعد دعابة تحسين الذات بقيمة (-٠,١٦٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- **ثانياً: ثبات مقياس استخدامات حس الدعابة:**

لقد تم حساب الثبات لمقياس استخدامات حس الدعابة بطريقة إعادة تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بعد أسبوعين، وبحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمقياس كان ثبات المقاييس الفرعية لمقياس استخدامات حس الدعابة كما بجدول (١٠)

جدول (١٠) معاملات الارتباط الخاصة بثبات إعادة تطبيق مقياس استخدامات حس الدعابة

الدعابة التوادية	دعابة تحسين الذات	الدعابة العدوانية	دعابة الاستخفاف بالذات
**٠,٧٦٩	**٠,٧٩٣	**٠,٨٢٣	**٠,٩٠٥

**دال عند (٠,٠١)

ومن جدول (١٠) يظهر أن معاملات الارتباط تبدأ من (٠,٧٦٩) وتنتهي (٠,٩٠٥) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يظهر أن المقاييس الفرعية الأربعة لمقياس استخدامات حس الدعابة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات بطريقة إعادة التطبيق.

النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول بالبحث الحالي على " تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من استخدامات حس الدعابة."

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد عينة البحث الحالي على المقاييس الفرعية لمقياس استخدامات حس الدعابة ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمه الوسطي لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل مقياس فرعي، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة "التجريبي" ومتوسط المجتمع الفرضي في كل مقياس فرعي واتجاهها بحساب قيمة (ت) للعينة الواحدة One –sample–T–Test فكانت النتائج كما بجدول (١١):

جدول (١١) دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية والمتوسطات الفرضية للمقاييس الفرعية لاستخدامات حس الدعابة(ن=٢٧٧).

البعد	المتوسط التجريبى	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضى	قيمة"ت"
الدعابة التوادية	٣٣,٥١	٥,٣٣٥	٣٠	١٠,٩٦**
دعابة تحسين الذات	٣١,٣٣	٦,٢٢٦	٣٠	٣,٥٦٩**
الدعابة العدوانية	٢٣,٥٣	٥,٣٢٨	٢٧	-١٠,٨٢٥**
دعابة الاستخفاف بالذات	٢٠,٣٨	٥,١٧٣	٢٤	١,٩٧٥*

***دال عند (٠,٠٥)** ****دال عند (٠,٠١)**

ومن جدول (١١) يتضح أن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأفراد عينة البحث في الدعابة التودية ودعابة تحسن الذات لصالح المتوسط التجريبي وذلك لصالح عينة البحث، في حين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأفراد عينة البحث في كالدعابة العدوانية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودعابة الاستخفاف بالذات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك لصالح المتوسط الفرضي.

وبذلك يتضح أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من استخدامات حس الدعابة "التكيفية" المتمثلة في (الدعابة التودية ودعابة تحسين الذات) وذلك بدوره يعكس ما لدى طالبة شعبة رياض الأطفال من إدراك ذاتها بأنها تتسم بأنها مرحة تدرك دعابة الآخرين

ولديها القدرة على فهم وتقدير مفارقات الحياة، مما يساعدها في التأقلم في المستقبل للعمل كمعلمة رياض الأطفال إذ أن التعامل مع أطفال هذه المرحلة تحديداً يتطلب من المعلمة أن تكون مرحة تبث روح البهجة بين الأطفال، تربط بين مواقف التعلم والمتعة والفكاهة حتي تغرس في نفوس هؤلاء الأطفال حب التعلم ولتوفر بيئة آمنة لهؤلاء الأطفال مما ييسر عليهم الاندماج بإيجابية في العملية التعليمية وممارسة الأنشطة التعليمية وهم مندمجون في حالة من المزاج الإيجابي، ويترك في نفوسهم انطباعات إيجابية نحو التعلم بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع أشار إليه (Chaniotakis & Papazoglou, 2019) بأن الدعابة واحدة من أهم السمات المرغوب تواجدها في شخصية المعلم لما لها من دور في مساعدتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها، ويتفق مع ما أوصى به (Jeder, 2015) بأنه يجب أن يكون إعداد المعلم يتضمن تدريبه على استخدامات الدعابة في التدريس لأن دعابة المعلم تتمثل في القدرة على التعبير الذكي الفعال لجذب انتباه تلاميذه عن طريق استدعاء الانفعالات الإيجابية، فالدعابة وسيلة ذكية لتحفيز الأطفال على المعرفة من خلال (التشبيهات المضحكة والتورية والتلميحات والكوميديا وتوجيه الأسئلة المضحكة)، وكذلك تتفق مع ما أشار إليه (Bieg, et al.,2022) ;(Bieg, et al.,2017) (Wanzer, et al., 2010) بأن المعلمين المهرة في توظيف حس الدعابة يكون تلاميذهم اكثر استمتاعا بالتعلم وأكثر دافعية للتعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Lovorn, 2008) بأن تفعيل المعلم لحس الدعابة داخل الفصل الدراسي يخفف الرتابة والملل، ويجعل الفصول الدراسية بيئة جذابة ومثيرة للتعلُم.

-كما تشير النتائج لانخفاض مستوى الدعابة العدوانية ودعابة الاستخفاف بالذات لدى طالبات شعبة رياض الأطفال، وذلك لأن طالبات شعبة رياض الأطفال تحديدا بكليات التربية اختاروا تخصص رياض الأطفال دون غيره من التخصصات لأنهن وجدن فيه سبيل لتعليم الأطفال القواعد الأخلاقية للمجتمع وغرس قيم المجتمع وثقافته بجانب اكتساب المعرفة، لذا فالدور الأساسي الذي تسعى لتحقيقه في حياة هؤلاء الأطفال هو دور القدوة، كما تدرك تأثيرها المستقبلي كمعلمة رياض أطفال على شخصية الأطفال واتجاهاتهم ومعتقداتهم عن ذاتهم ودورها في مساعدتهم على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم مما يبعث في نفوسهم الثقة بالنفس والشعور بالإيجابية وجوانب القوة بشخصيتهم مما يتنافى مع نتائج الدعابة العدوانية ودعابة السخرية من الذات.

فالدعابة العدوانية تتنافي مع الضمير المهني والنزاهة الأخلاقية وأخلاقيات مهنة معلمة رياض الأطفال التي تسعى كلية التربية جاهدة لغرسها في نفوس وعقول معلمات المستقبل، وذلك يتفق مع ما أوضحه (Bao, et al.,2023)بأن المعلم الذي يمارس الدعابة العدوانية يؤدي لصرف انتباه الطلاب بعيدا عن محتوى التعلم خاصة مع التلاميذ الأصغر عمرا، لأن تأثيرها يكون سلبيا، ولأنها تمثل شكل من أشكال العنف الرمزي" فتؤثر بالسلب على الثقة والتواصل وتقدير الذات (Jeder, 2015).

وتتناقض هذه النتيجة مع ذكره (أحمد الشافعي، ٢٠٠٦) بأن الإناث لا يعتبرن الدعابة في المواقف الاجتماعية نوعا من العدوان.

ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني بالبحث الحالي على " تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من التمكين النفسي."

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد عينة البحث الحالي على المقاييس الفرعية لمقياس التمكين النفسي ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمه الوسطي لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بعد، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة "التجريبي" ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد والدرجة الكلية واتجاهها بحساب قيمة (ت) للعينة الواحدة One –sample–T–Test فكانت النتائج كما بجدول (١٢):

جدول (١٢) دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية والمتوسطات الفرضية لمقياس التمكين النفسي وأبعاده

البعد	المتوسط التجريبى	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضى	قيمة"ت"
المعنى	٤٥,٢٩٩	٨,٦٠٢	٣٩,٠٠	١٢,١٨**
الكفاءة	٣٨,٢٤	٧,٢٦٤	٣٣,٠٠	١٢,٠٠**
تقرير المصير	٣٤,٤٨	٦,٤١١	٣٠,٠٠	١١,٦٤**
التأثير	٢١,٥٤	٥,٠٨٧	١٨,٠٠	١١,٥٧**
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	١٦٠,٨٤	٣٠,٣٧	١٢٠,٠٠	٢٢,٣٧**

***دال عند (٠,٠٥)** ****دال عند (٠,٠١)**

ومن جدول (١٢) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأفراد عينة البحث في التمكين النفسي وأبعاده (المعنى – الكفاءة – تقرير المصير–التأثير) لصالح المتوسط التجريبي وذلك لصالح عينة البحث.

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع مستوى التمكين النفسي لدى الطالبة المعلمة بشعبة رياض الأطفال يعبر عن أن لديها القدرة على ان تعي ذاتها ومهاراتها وقدراتها التي تؤهلها للعمل في المستقبل مع أطفال الروضة؛ إذ أن التفاعل معهم يتطلب منها أن تؤثر فيهم وتفهم طبيعة مرحلة النمو التي يمرون بها وتعمل على تلبية متطلبات النمو لهذه المرحلة، وتعي احتياجاتهم التعليمية والوجدانية والمعرفية والترفيهية وتعمل على تنظيم بيئة الروضة بما يسهم في إشباع تلك الاحتياجات، إلى جانب قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاة تلك الفروق، مما يظهر ما لديها من تمكين نفسي بما يتضمن من (الإحساس بالمعنى والكفاءة الذاتية وتقرير المصير والتأثير)، وذلك يتفق مع ما أشار إليه (Zimmerman, et al.,1992; (Safari, et al.,2011; (Hibbs, 2022).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Muñoz–Márquez et al.,2021) بأن ارتفاع مستوى التمكين النفسي يكون مُصاحب بارتفاع مستوى الاستقلالية إذ يجعل الفرد يشعر بالأمن مما يزيد لديه القدرة على التعبير عن نفسه وعن رغباته والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وممارسة أكبر قدر ممكن من السيطرة والتحكم في حياته، مما يجعل الفرد على وعي بذاته واحتياجاته ورغباته والتعبير عنها بطريقة حازمة، وأن يكون الشخص متعاطف وحساس تجاه احتياجات الآخرين، ويظهر القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.

– فطالبات شعبة رياض الأطفال يظهر لديهن مستوى مرتفع من المعنى كأحد أبعاد التمكين النفسي، مما يظهر أنها تستطيع أن تحدث توازن بين المتطلبات الحياتية وبين ما لديها من معتقدات وقيم وسلوكيات خاصة؛ بما يجعلها تستشعر بالرضا عن حياتها والتفاؤل بالمستقبل.

– كما أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من الكفاءة، مما يظهر في ثقة طالبة شعبة رياض الأطفال في نفسها وتعبيرها عن امتلاكها القدرة على الأداء بمهارة وثقتها بقدرتها على تحقيق أهدافها ومواجهة العراقيل التي قد تواجهها، وقدرتها على النظر للمهام الصعبة على أنها تحديات يجب إتقانها، وتعبيرها عن إتقانها لخبرات تتعلمها أثناء

إعدادها داخل كليات التربية مما يجعلها جديرة بإتمام المهام التي يتم تكليفها بها سواء داخل الجامعة أو أثناء تأديتها للتربية العملية بجدارة.

– كما أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من تقرير المصير، ويظهر ذلك فيما تتمتع به طالبة شعبة رياض الأطفال من تحفيز ذاتي واستقلالية في اتخاذ القرارات، وقدرة على المبادرة، وسعي لاكتساب المعرفة والتحكم في عملها وإجراءات تنفيذه، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مجال تخصصها الذي يتطلب مهارات وكفاءات خاصة، والتخطيط لإدارة الوقت بكفاءة.

– كما أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من التأثير، إذ أن طالبة شعبة رياض الأطفال تظهر تميزا في قدرتها على إحداث التغيير وذلك لما تقدمه من وسائل متميزة وأنشطة وممارسات مهنية يكون لها انعكاساتها على شعورها بأنها شخص مؤثر على النتائج، إلى جانب سعيها لترك أثر طيب في نفوس الأشخاص الذين تتعامل معهم بما لديها من مهارات إقناع، ويستشعر ذلك أساتذتها بالجامعة وتلاميذها أثناء تأديتها للتربية العملية، وذلك يتفق مع (Kraimer, et al.,1999 ; Waddimba et al.,2021 ; Terkamo-Moisio, et al.,2022 ; Spreitzer,1995) ; (إيمان شاهين،٢٠١٧).

ثالثاً: نتائج التحقق من الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث بالبحث الحالي على " تظهر طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية مستوى منخفض من الإبداع الانفعالي."

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد عينة البحث الحالي على المقاييس الفرعية لمقياس الإبداع الانفعالي ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمه الوسطي لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بُعد، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة "التجريبي" ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد والدرجة الكلية واتجاهها بحساب قيمة (ت) للعينة الواحدة One –sample–T–Test فكانت النتائج كما بجدول (١٣):

جدول (١٣) دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية والمتوسطات الفرضية لمقياس الإبداع الانفعالي وأبعاده

البعد	المتوسط التجريبى	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضى	قيمة"ت"
الأصالة	٣٤,٧٨	٧,٥٦	٣٣,٠٠	**٣,٩٢
الفعالية	٢٩,١٨	٦,٨٥	٢٧,٠٠	**٥,٣٢
الجدة	١٩,٧٨	٤,٥٨	١٨,٠٠	**٦,٤٩
التهيؤ	٢١,٦٠	٤,٨٠	١٨,٠٠	**١٢,٤٨
الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي	١٠٧,٧٢	٢١,٥٨	٩٦,٠٠	**٩,٠٣٧

*دال عند (٠,٠٥) **دال عند (٠,٠١)

ومن جدول (١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأفراد عينة البحث في الإبداع الانفعالي وأبعاده (الصالة – الفعالية – الجدة–التهيؤ) لصالح المتوسط التجريبي وذلك لصالح عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العصر الحالي وتحدياته التي تستلزم على المعلم عامة ومعلمة رياض الأطفال بشكل خاص أن تتمتع بدرجة مرتفعة من الإبداع الانفعالي مما يجعل لديها القدرة على توليد استجابات انفعالية جديدة للمواقف والخبرات التعليمية والحياتية؛ مما يساعدها في التعامل مع الأطفال الصغار وتوجيه سلوكهم وانفعالاتهم نحو التعلم والإبداع والتميز وأن يكون لديها القدرة على إكسابهم مهارات التعبير عن الذات والانفعالات وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معهم، ليعي الطفل أن المشاعر تمثل جزء مهم من تكوينه، وأن لها تأثير بالغ الأهمية للنجاح في حياته وفي علاقاته بالأخرين، ولذلك تسعى كليات التربية أثناء إعدادها لطالبات شعبة رياض الأطفال أن تركز على إثراء الجانب الوجداني في إعدادها إلى جانب كلٍ من الجانب المعرفي والمهارى، وذلك لأن الإبداع الانفعالي لديها ينعكس إيجابيا على جميع جوانب شخصيتها (النفسية والجسدية والعقلية والاجتماعية) فتكون لديها القدرة على فهم الانفعالات والوعي بها والتعبير عنها والتوافق الاجتماعي مع الخبرات الانفعالية المختلفة وبذلك تتفق هذه النتيجة مع النظرية البنائية الاجتماعية كما أشار (Frolova, 2016)، كما تتفق مع أشار إليه (باسم الفريحات وآخرون، ٢٠٢٢) وما ذكره (Magulod, 2017)) بأن الإبداع الانفعالي أحد أهم السمات المهنية للمعلم المحترف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Kuška, et al.,2020) بأن الطالبات الجامعيات لديهن مستويات مرتفعة من الإبداع الانفعالي لأن انفعالاتهن أصيلة وفريدة وغير شائعة، كما انهن يعبرون عن أنفسهن بأن لديهن مشاعر أصيلة وفريدة وغير شائعة، كما أنهن يظهرن المزيد من الاهتمام بمشاعر الآخرين في محاولة أفضل لفهم انفعالاتهم، كما أنهن يميلن إلى الاعتقاد بأن الانفعالات تساعد في تحقيق أهداف الحياة الخاصة بهن.

- فطالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من الأصالة؛ إذ أن لديهن مستوى مرتفع من الميل إلى تجريب خبرات انفعالية فريدة تسهم في جعل الطالبة تعبر بصدق عن ذاتها ويفعل لديها دور الانفعالات الإيجابية في النجاح في قراراتها، وذلك من متطلبات أدائها لمهنتها المستقبلية التي تُعد من أجلها من خلال دراستها بكلية التربية.
- كما أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من الفعالية؛ وتظهر فيما لديهن من قدرة على تفعيل الانفعالات ذات القيمة الاجتماعية، وكذلك لديهن القدرة على إدارة انفعالاتهن وانفعالات الآخرين بكفاءة مما يساعدهن على تعديل الحالة المزاجية للأفضل وتفعيل مهارات التأثير وٱلإقناع الانفعالي بالتعبير عن الانفعالات ببراعة وصدق، وذلك بدوره يساعدهن على التفاعل بإيجابية مع الآخرين بشكل عام ومع أطفال الروضة بشكل خاص.
- كما أن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من الجدة؛ التي تتمثل في ما يظهر لدى طالبة شعبة رياض الأطفال من الاهتمام الانفعالي بالآخرين وخاصة بالأطفال، والتخطيط لمواقف انفعالية متفردة تسهم في التعبير بشكل متميز عن الانفعالات مما يثري من كفاءاتها بالعمل كمعلمة رياض أطفال بالمستقبل، ويظهر في الإبداع الانفعالي كطالبة معلمة بشعبة رياض الأطفال بكلية التربية.
- وكذلك فإن طالبات شعبة رياض الأطفال يتمتعن بمستوى مرتفع من التهيؤ/ الاستعداد؛ وذلك يوضح أن لديهن القدرة على التعبير عن انفعالاتهن بجدارة إلى جانب القدرة على فهم انفعالات الآخرين، مما يساعدهن على إظهار الانفعالات التي تتناسب مع طبيعة المواقف والأشخاص الذين تتفاعل معهم بشكل يعبر عن الإبداع الانفعالي لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع Singh & Kumar, 2010 ;Frolova, 2016 ; Abdi, 2010; (Averill , et al., 2005).

رابعاً: نتائج التحقق من الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " يمكن التحقق من نمذجة العلاقات السببية بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الطفال بكلية التربية".

ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

أ-لاستخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على الإبداع الانفعالي (كمتغير تابع).

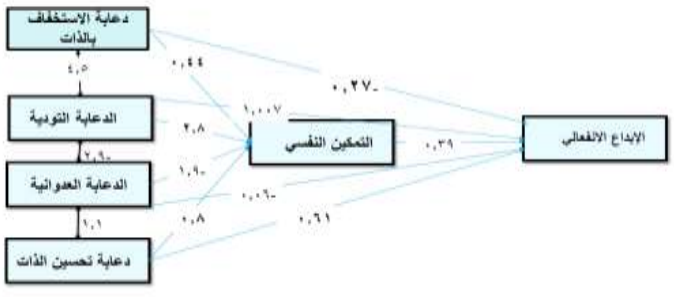
ب-لاستخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) تأثيرات سببية مباشرة موجبة ودالة إحصائياً على التمكين النفسي (كمتغير وسيط).

ج-للتمكين النفسي (كمتغير وسيط) تأثيرات سببية مباشرة وموجبة ودالة إحصائياً على الإبداع الانفعالي.

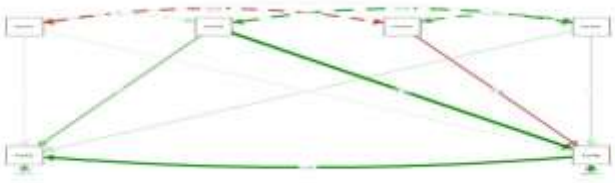
د-يمثل التمكين النفسي متغير وسيط ذا دلالة إحصائية بين استخدامات حس الدعابة (كمتغير مستقل) والإبداع الانفعالي (كمتغير تابع).

ولاختبار صحة الفروض وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة تم اقتراح نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية لحس الدعابة على التمكين النفسي والإبداع الانفعالي، وباختبار النموذج اتضح أنه يتمتع بمؤشرات حُسن المطابقة، وقد تم استخدام برنامج (R) حزمة (Lavann) لاختبار مطابقة النموذج والتحقق من مصداقيته كما بالشكل (١)، والشكل (٢).

التحقق من نموذج تحليل المسار بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي



شكل (١)نموذج تحليل المسار لاستخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي



شكل (٢) نموذج تحليل المسار كما بمخرجات برنامج (R) للعلاقات بين استخدامات حس الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي

ويتضح مطابقة النموذج السببي للبيانات مطابقة جيدة، إذ كانت قيمة مؤشر RMSEA أقل من (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المثلى له (صفر)، كما جاءت قيم مؤشرات GFI, AGFI, CFI، للنموذج مطابقة للقيمة المثلى لهذه المؤشرات وهي قيمة الواحد الصحيح، وتتضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية من المتغيرات المستقلة" استخدامات حس الدعابة" للمتغير التابع "الإبداع الانفعالي" عبر المتغير الوسيط "التمكين النفسي" وقيم الخطأ المعياري وقيم (ت) لكل مسار بالنموذج المختبر كما بجدول (١٤).

جدول (١٤) التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية من المتغيرات المستقلة" استخدامات حس الدعابة للمتغير التابع "الإبداع الانفعالي" عبر المتغير الوسيط "التمكين النفسي" وقيم الخطأ المعياري وقيم (ت) لكل مسار بالنموذج المختبر

المتغير التابع / المتغير المستقل	نوع التأثير	التمكين النفسي				الإبداع الانفعالي			
		قيمة التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	دلالتها	قيمة التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	دلالتها
دعابة الاستخفاف بالذات	مباشر	٠,٤٤٥	٠,٢٧١	١,٦٤٥	٠,١٠١	-٠,٢٦٥	٠,١٦٠	-١,٦٥٥	٠,٠٩٨
	غير مباشر					٠,١٧٢	٠,١٠٦	١,٢١١	٠,١٠٥
	كلي					-٠,٠٩٤	٠,١٩١	-٠,٤٩٠	٠,٦٢٤
الدعابة التودية	مباشر	٢,٧٥٣	٠,٢٤١	١١,٤٠٦	**٠,٠٠١	١,٠٠٧	٠,١٧٢	٥,٨٤٩	**٠,٠٠١
	غير مباشر					١,٠٦٤	٠,١٣٥	٧,٨٩١	**٠,٠٠١
	كلي					٢,٠٧١	٠,١٧٠	١٢,١٨٨	**٠,٠٠١
الدعابة العدوانية	مباشر	-١,٩٠٤	٠,٢٩٢	-٦,٥١٠	**٠,٠٠١	-٠,٠٥٦	٠,١٨٥	-٠,٣٠٥	٠,٧٦١
	غير مباشر					-٠,٧٣٦	٠,١٣٢	-٥,٥٩٣	**٠,٠٠١
	كلي					-٠,٧٩٢	٠,٢٠٦	-٣,٨٤٧	**٠,٠٠١
دعابة تحسين الذات	مباشر	٠,٧٩٦	٠,٣٢٣	٢,٤٦٣	*٠,٠١٤	٠,٦١٠	٠,١٩٢	٣,١٧٤	**٠,٠٠٢
	غير مباشر					٠,٣٠٧	٠,١٢٨	٢,٤٠٣	*٠,٠١٦
	كلي					٠,٩١٧	٠,٢٢٧	٤,٠٣٤	**٠,٠٠١
التمكين النفسي	مباشر					٠,٣٨٦	٠,٠٣٥	١٠,٩٢٨	**٠,٠٠١

***دال عند (٠,٠٥)** ****دال عند (٠,٠١)**

ومن جدول (١٤) يتضح أنه:

١- يوجد تأثير موجب مباشر من التمكين النفسي على الإبداع الانفعالي مقداره (٠,٣٨٦) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبة شعبة رياض الأطفال التي تتسم بارتفاع التمكين النفسي يكون لديها شعور بالكفاءة والقدرة على التأثير الإيجابي والاستشعار بمعنى الحياة وتمتلك مهارات الاستقلالية وتقرير المصير التي بدورها تساعد على ظهور "الإبداع الانفعالي" لديها بدرجة مرتفعة، كما أن التحاق الطالبة بشعبة رياض الطفال بكلية التربية يكون أحد أهم العوامل المسهمة في اكتشاف القدرات الإبداعية لديها وخاصة الإبداع الانفعالي، إذ أنها أثناء دراستها يتم تكليفها بالعديد من المهام التي تستلزم منها التعبير عن انفعالاتها بصدق مع مراعاة قيم المجتمع، ودراسة المشكلات السلوكية للأطفال وكيفية التعامل معها وطرح الحلول لها، وتطبيق ذلك خلال التربية العملية يدفعها لإظهار استجابات انفعالية تتميز بالجدة والأصالة مع الأطفال مما يظهر الإبداع الانفعالي لديها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (محمد عبد اللطيف ،٢٠١٩) بأن التمكين النفسي يسهم في التنبؤ بالإبداع الانفعالي، كما تتفق مع ما أشار إليه (Zimmerman,1995) بأن **التمكين النفسي يمكن اعتباره بكونه عملية إبداعية** يعطى فيها الأفراد الفرصة للسيطرة على مصائرهم من خلال خبراتهم للتوافق مع أهدافهم وشعورهم بقدرتهم على تحقيق هذه الأهداف وتمكنهم من تحقيقها وحسن استثمار الموارد والحصول عليها، كما تتفق هذه النتيجة مع (Spreitzer, 1995) بأنه يترتب على التمكين النفسي الابداع والابتكارية، كما تتفق دراسة (محمد عبد اللطيف ،٢٠١٩) بأن التمكين النفسي منبئ بالإبداع الانفعالي للمعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه (زهير النواجحة، ٢٠٢١) بأن التمكين النفسي يحفز إبداع للمعلم ويتم ذلك من خلال توفير البيئة الإيجابية لمنحه الحرية في ممارساته المهنية والأكاديمية مع طلابه، فالأشخاص مرتفعي التمكين النفسي هم الأكثر إبداعا وتأثيراً وإلهاماً (Spreitzer, et al.,1999).

٢- يوجد تأثير مباشر موجب من الدعابة التودية على الإبداع الانفعالي مقداره (١,٠٠٧) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يوجد تأثير مباشر موجب من الدعابة التودية على التمكين النفسي مقداره (٢,٧٥٣) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)، كما يوجد تأثير غير مباشر موجب من الدعابة التودية على الإبداع

الانفعالي عبر "التمكين النفسي" مقداره (١,٠٦٤) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يوجد تأثير كلى موجب من الدعابة التودية على الإبداع الانفعالي مقداره (٢,٠٧١) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما تتسم طالبة رياض الأطفال بالدعابة التودية فإن تسعى أثناء دراستها وأثناء أدائها للتربية العملية لمساعدة زملائها بتفاؤل يسوده البهجة، ومساعدة الأطفال وتصميم بيئات تعلم تجعل الأطفال يستمتعون بالتعلم ويندمجون في المزاج الإيجابي بشكل تلقائي مما يسهم بدوره في بارتقاء مستوى التمكين النفسي وبارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي لديها فتكون جديرة بإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الأطفال وذلك لقدرتها على توليد استجابات انفعالية جديدة للخبرات الحياتية.

وذلك يتفق مع (Heintz & Ruch, 2015) بان الدعابة تساعد على إثراء التفكير الرمزي واستيعاب الخيال والمعالجة المعرفية الجادة للواقع، وبذلك يتفق مع مضمون نظرية التناقض في تفسيرها للدعابة واستخداماتها كما أوضح (McGhee, 2018)، وكذلك قمع المشاعر السلبية تجاه الأخرين بما يتفق مع تفسير نظرية التحليل النفسي للدعابة واستخداماتها (Morreall,2009)، كما تتفق هذه النتيجة مع (Fan & Wilkinson,2021) بأن الدعابة التودية تعزز الابداع إذ تدعم التماسك بين الأفراد داخل المجموعات وتساهم في إنشاء علاقات اجتماعية متناغمة مما يسهم في ظهور البهجة والتفكير المبتكر ويشجع الخيال الذي يعمل بدوره على الإسراع من المعالجة المعرفية مما يسهل بدوره في تنمية الإبداع، كما يتفق مع ما ذكره (Humke & Schaefer,1996) بأن الإبداع يرتبط إيجابيًا بحس الدعابة؛ إذ أن للدعابة تأثيراتها في الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، وذلك يتفق مع ما أشار إليه (Martin,1996) بأن مرتفعي حس الدعابة لديهم القدرة على القيام بمهام إبداعية، كما يتفق مع ما ذكره (Na'imah, et al.,2020) بأن معلمة رياض الأطفال التي تفعل استخدامات حس الدعابة التكيفية تتميز بأنها أكثر تفاؤلاً وثقةً بالنفس وقبول للذات والشعور بالاستقلالية، وأكثر قدرة على التعامل مع مواقف التوتر بشكل أكثر فعالية، كما أنها تتمتع بصحة بدنية جيدة، وتكون أكثر قدرة على تحسين علاقاتها الاجتماعية مع من حولها والقدرة على الحد من ضغوط العمل والحفاظ على أن تشيع روح التعاون مع الزملاء، وهذه المعلمة تسهم في تنمية شخصية الطفل في كل من الجانب المعرفي والجانب الانفعالي، فاستخدام المعلمة لحس الدعابة يمثل آلية للتوافق الشخصي والانفعالي لها مما يقلل من تعرضها للتوتر وضغوط العمل أثناء التدريس وهنا يمكن القول أن ذلك بدوره يرتقي بمستوى الإبداع الانفعالي لها عبر التمكين النفسي لديها، ويتفق ذلك مع تفسير المنظور **المعرفي للدعابة** بكونها عملية تفعل مهارات الإبداع، وأن الدعابة لها دور في إنشاء دافع داخلي قوى للإبداع (Chen, et al.,)

2019، كما أن الدعابة تسهل الإبداع لما لها من آثار مفيدة على الانفعالات والإدراك والعلاقات الاجتماعية (Eliav, et al., 2016)، كما أن الدعابة التودية بدورها تسهم في جعل طالبة شعبة رياض الأطفال تتعامل بتسامح مع الآخرين والعمل على إدخال البهجة والمرح والسرور على نفوس الآخرين ومساعدتهم على التغلب على المواقف الصعبة ومواقف التوتر ورفع الروح المعنوية لديهم من خلال تفعيل الفكاهة، فيساعد ذلك على تفعيل قدرتها على إقناع الآخرين وتحقيق الألفة الاجتماعية معهم، مما يسهم في الارتقاء بمستوى التمكين النفسي لديها وشعورها بالتأثير والكفاءة والقدرة على تقرير المصير والشعور بمعنى الحياة، فطالبة شعبة رياض الأطفال التي تفعل الدعابة التودية تتمتع بدرجة مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية، وذلك يتفق مع ما أشار إليه (Wycoff & Pryor, 2003) بأن من سمات الشخصية التي تتسم بروح الدعابة (الكفاءة والدفء الاجتماعي والقدرة على التعامل مع الآخرين، ومع ما أشار إليه (Ruch,2010) بأن الأفراد الذين يتمتعون بحس الدعابة يتسمون بالتفاؤل وقبول الذات والثقة بالنفس والاستقلالية، كما أنهم قادرون على التعامل بفاعلية مع مواقف التوتر، ولديهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية أكثر إيجابية مع الآخرين، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Fan & Wilkinson,2021) بأن الدعابة التودية يمكن من خلالها التنبؤ بشكل إيجابي بالميل نحو الإبداع.

٣- يوجد تأثير مباشر موجب من دعابة تحسين الذات على الإبداع الانفعالي مقداره (٠,٦١٠) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يوجد تأثير مباشر موجب من دعابة تحسين الذات على التمكين النفسي مقداره (٠,٧٩٦) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر موجب من دعابة تحسين الذات على الإبداع الانفعالي عبر "التمكين النفسي" مقداره (٠,٣٠٧) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما يوجد تأثير كلي موجب من دابة تحسين الذات على الإبداع الانفعالي مقداره(٠,٩١٧) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبة شعبة رياض الأطفال تميل لتفعيل حس الدعابة بتفعيل منظورها الواقعي للأحداث والمواقف غير المواتية ولتنظيم انفعالاتها، وذلك يتفق مع نظرة فرويد لاستخدام حس الدعابة مما يمكنها من الوصول إلى الإبداع الانفعالي عبر التمكين النفسي وشعورها بقدرتها على التحكم والسيطرة على المواقف الصعبة من خلال تفعيل حس دعابة تحسين الذات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Chang, et al.,2015) بأن الشباب الذين يفعلون حس الدعابة تحسين الذات يكون لديهم ظهور الإبداع بشكل أكبر من أقرانهم.

٤- **يوجد تأثير مباشر سالب من الدعابة العدوانية على التمكين النفسي مقداره (-١,٩٠٤) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يوجد تأثير غير مباشر سالب من الدعابة العدوانية على الإبداع الانفعالي عبر التمكين النفسي مقداره (-٠,٧٣٦) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا من الدعابة العدوانية على الإبداع الانفعالي، كما يوجد تأثير كلي سالب من الدعابة العدوانية على الإبداع الانفعالي مقداره (-٠,٩١٧) ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة التفوق التي تفسر بدورها الدعابة العدوانية بأنها أقرب ما يكون للتنمر اللفظي المقصود على الآخرين من منطلق ادعاء الفرد لتفوقه عليه مما يستدعي الضحك على أدائه والتركيز على نقاط الضعف لديه(Lintott, 2016)، فبذلك تفعيل حس الدعابة العدوانية يضعف من مستوى التمكين النفسي لدى طالبة رياض الأطفال ومن ثم فإن ذلك ينعكس على انخفاض مستوى الإبداع الانفعالي لديها الذي مما يسبب وجود حواجز نفسيه بينها وبين الأخرين وهذا يحول بينها وبين قدرتها على التأثير الإيجابي في نفوس الأطفال مما قد يدفعهم للنفور منها وعدم الاستجابة لما تسعى لتعليمه لهم أثناء التربية العملية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية معالجة الدعابة التعليمية إذ أن استخدامات المعلم الإيجابية لحس الدعابة ذات الصلة بموضوع التعلم يعزز الدافع للتعلم والقدرة على التعلم لدى المتعلمين، أما استخدام المعلم للدعابة غير المناسبة (كالدعابة العدوانية المهينة للآخرين) فلها تأثيرات سلبية على الاستجابات الانفعالية للمتعلمين، مما يؤدي لانخفاض دافعيتهم وقدرتهم على معالجة الرسائل التعليمية وانخفاض مستوى احتفاظهم بالمعلومات Wanzer, (et al.,2010)، كما تتفق مع نتائج دراسة (Cayirdag & Acar,2010) التي أوضحت نتائجها أن الدعابة العدوانية ترتبط ارتباط عكسي بالإبداع ومكوناته.

٥- **لا يوجد تأثير مباشر أو غير مباشر دال إحصائياً من دعابة الاستخفاف بالذات على الإبداع الانفعالي أو التمكين النفسي.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبة شعبة رياض الأطفال التي تتمتع بدرجة مرتفعة من الإبداع الانفعالي أبعد ما تكون عن أنها تبحث عن الدعابة التي تهدف بها للتملق أو الحصول على الاستحسان، وذلك لوعيها التام بأن الأطفال يتعاملون مع معلمتهم بالفطرة التي تخلو من التملق والافتعال، كما أنها تسعى لأن تكون قدورة لهؤلاء الأطفال ومثل أعلى يحتذوا به، فهي تدرك تماما أن تحقيقها للتمكين النفسي لن يكون إلا من منطلق قوة شخصيتها وقدرتها على التأثير الإيجابي في حياتها وفي حياة أطفال الروضة لتساعدهم على تنمية شاملة في مختلف

جوانب شخصيتهم (الاجتماعية والنفسية والمعرفية والوجدانية والمهارية) إيماناً منها بأن مرحلة رياض الأطفال بمثابة البناء الأساسي لتكوين شخصية الطفل، وذلك يتناقض مع نتيجة دراسة(Fan & Wilkinson,2021) التي ثبت من خلالها أنه توجد علاقة ارتباطية بين دعابة الاستخفاف بالذات والإبداع والخيال.

-توصيات البحث: -

١-تضمين الموضوعات التي تخص سيكولوجية الدعابة والتمكين النفسي والإبداع الانفعالي داخل المقررات التي يتم تدريسها لطالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٢-توعية طالبات الجامعة بالآثار السلبية المترتبة عن تفعيل الاستخدامات غير التكيفية لحس الدعابة (كالدعابة العدوانية ودعابة السخرية من الذات) على الذات وعلى الآخرين.

٣-تقديم برامج إرشادية لطالبات الجامعة تهدف لتنمية التمكين النفسي بهدف تنمية الإبداع الانفعالي لديهن.

٤-العمل على توفير بيئة جامعية داعمة تساعد طالبات الجامعة على تحقيق التمكين النفسي والإبداع الانفعالي.

-البحوث المقترحة: -

١-فعالية برنامج تدريبي لتنمية استخدامات حس الدعابة للمعلمين وأثره في الإبداع الانفعالي لتلاميذهم.

٢-نمذجة العلاقات السببية للعلاقات بين حس الدعابة ورأس المال النفسي والذكاء الأخلاقي لمعلمة رياض الأطفال.

٣-العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والنسق القيمي واستخدامات حس الدعابة لدى طالبات الجامعة.

٤-فاعلية برنامج إرشادي متعدد المداخل لتنمية التمكين النفسي وأثره على الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية.

٥-واقع ممارسات المعلمة لاستخدامات حس الدعابة التكيفية وغير التكيفية وأثره على سلوك التنمر لدى تلاميذها.

المراجع:

- أحمد الشافعي (٢٠٠٦). *استخدامات الدعابة "مفهومها –قياسها"*، مكتبة الأنجلو، مصر.
- أحمد الشافعي (٢٠٠٨). التفاؤل والتشاؤم واستخدامات الدعابة دراسة عبر ثقافية لطلبة الجامعة المصريين والإماراتيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٦١، (١٨)، ٨٥-١٢٩.
- أحمد عبد الحليم وحافظ عبد الستار وياسمين سالم (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٥، (٤)، ١٩٣-٢٣٨.
- الهام البلال (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة تبوك. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٦٧، (١٨)، ١٥٣-١٩٥.
- إيمان شاهين (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي مختصر قصير المدى قائم على اكتشاف المنفعة وتحديد الأهداف في تنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٢ (٥٢-الجزء الأول) ، ١-٥٩.
- باسم الفريحات وايمن الفريحات وهيثم ابو زيد ومحمد السوالمه. (٢٠٢٢). الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بجودة اتخاذ القرار من وجهة نظر الطلبة، *سلسلة مؤتة للبحوث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٧ (٦)، ٧٣ -١٠٦.
- جيهان حلمي ومنار عبد اللطيف. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ٢٠(١١٧) ، ٣٧٥-٤٠٢.
- زهير النواجحة. (٢٠٢١). تمكين المعلمين للإبداع من خلال التحفيز والبيئة الايجابية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ٧(٧) ، ٢٩-٤٤.
- زينب عبد العليم. (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية. دراسات نفسية وتربوية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٧٢، ١٦٧-٢٥٤.
- سارة مصطفى (٢٠٢٣). صناعة المعنى وحس الفكاهة كمنبئات بالرفاهية النفسية لدى عينة من الراشدين. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، العدد ٤٧، جزء ٤، ١٣٩ – ٢٤٦.

- صفاء عفيفي. (٢٠١٦). الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠، (٣)، ١١٩ –٢٥٧
- محمد عبد اللطيف (٢٠١٩). الإسهام النسبي للتمكين النفسي في الابتكار الانفعالي وأساليب اتخاذ القرار لمعلمي الأزهر الشريف. *مجلة كلية التربية–جامعة الإسكندرية*، ٢٩ (٦)، ٩٧–١٤٨.
- فاطمة عامر. (٢٠٢٣). التمكين النفسي لدى معلمات رياض الاطفال. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، ٢٧ (٣) ، ٤٠٨–٤٢٨.
- Abdi, B. (2010). Factor structure of Emotional Creativity Inventory (ECI-Averill, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1442-1446.
-Andries, A. M. (2011). Positive and negative emotions within the organizational context. *Global journal of human social science*, *11*(9), 26-39.
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*, *67*(2), 331-371.
-Averill, J. R. (2011). Emotions and Creativity.in Monteiro, I. P., & Cardoso de Sousa, F.. ECCI XII, 12th European Conference on Creativity and Innovation. The ultimate experience in collaboration.37-54.
- Averill, J. R., Chon, K. K., & Hahn, D. W. (2001). Emotions and creativity, east and west. *Asian Journal of Social Psychology*, *4*(3), 165-183.
- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (2005). Emotional creativity. *Handbook of positive psychology*, 172-185.
- Bao, C., Li, R., Zhan, Q., & Gao, Q. (2023). Teacher Humor Types and Academic Engagement: Mediating Role of Teacher-student Relationships.
-Berg, R. G., Parr, G., Bradley, L. J., & Berry, J. J. (2009). Humor: A therapeutic intervention for child counseling. *Journal of creativity in Mental Health*, *4*(3), 225-236.
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and Individual Differences*, *56*, 24-33.
- Bieg, S., Dresel, M., Goetz, T., & Nett, U. E. (2022). Teachers' enthusiasm and humor and its' lagged relationships with students' enjoyment and

boredom-A latent trait-state-approach. *Learning and Instruction*, *81*, 101579.

- Bodea-Hațegan, C., Trifu, R. N., Talaș, D. A., Popescu, T., & Nemeș, B. (2024). Humor Use in Speech and Language Therapy in Romania. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, *16*(1), 195-223.

- Cann, A., Holt, K., & Calhoun, L. G. (1999). The roles of humor and sense of humor in responses to stressors.

- Cayirdag, N., & Acar, S. (2010). Relationship between styles of humor and divergent thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3236-3240.

- Chang, J. H., Chen, H. C., Hsu, C. C., Chan, Y. C., & Chang, Y. L. (2015). Flexible humor styles and the creative mind: Using a typological approach to investigate the relationship between humor styles and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *9*(3), 306.

- Chaniotakis, N., & Papazoglou, M. (2019). The place of humor in the classroom. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 127-144

- Chen, C. H., Chen, H. C., & Roberts, A. M. (2019). Why humor enhances creativity from theoretical explanations to an empirical humor training program: Effective "ha-ha" helps people to "a-ha". In *Creativity and humor* (pp. 83-108). Academic Press.

- Eliav, E., Miron-Spektor, E., & Bear, J. B. (2016). Humor and creativity. In *The psychology of humor at work* (pp. 72-87). Routledge.

- Fan, H., Ge, Y., & Wilkinson, R. (2021). Humor Style and Creativity Tendency of Senior High School Students of Tujia Ethnic Group in China. *Advances in Applied Sociology*, *11*(4), 141-157.

- Frolova, S. V. (2016). Training of emotional creativity and developing of adaptive personal qualities. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, 3 *(1), 78-85*

- Frolova, S. V., & Novoselova, K. I. (2015). Emotional creativity as a factor of individual and family psychological wellbeing. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, (2), 30-43.

-Ghayas, S., & Malik, F. (2013). Sense of Humor as Predictor of Creativity Level in University Undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, *23*(2).

- Goodwin, J., O'Malley, M., & McCarthy, K. (2024). How Do Mental Health Professionals Use Humor? A Systematic Review. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1-18.
- Hammershøj, L. G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100784.
- Han, S., Liu, D., & Lv, Y. (2022). The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: the mediating role of psychological empowerment. *Frontiers in Psychology*, *13*, 865123.
- Handayani, A. R., Mairanda, J., Giartriweni, N. K., Nirvananda, W. K., & Wijaya, E. (2024). The Role of Humor Style and Emotional Intelligence on Academic Stress in Adolescents. *Edunity Kajian Ilmu Sosial dan Pendidikan*, *3*(1), 103-112.
- Heintz, S., & Ruch, W. (2015). An examination of the convergence between the conceptualization and the measurement of humor styles: A study of the construct validity of the Humor Styles Questionnaire. *Humor*, *28*(4), 611-633.
-Hibbs, L. (2022, January). "I could do that!"–The role of a women's non-governmental organisation in increasing women's psychological empowerment and civic participation in Wales. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 90, p. 102557). Pergamon.
- Humke, C., & Schaefer, C. E. (1996). Sense of humor and creativity. *Perceptual and motor skills*, *82*(2), 544-546.
-Javed, B., Khan, A. A., Bashir, S., & Arjoon, S. (2017). Impact of ethical leadership on creativity: the role of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, *20*(8), 839-851.
-Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 828-833.
- Kang, Y. J., Lee, J. Y., & Kim, H. W. (2017). A psychological empowerment approach to online knowledge sharing. *Computers in Human Behavior*, *74*, 175-187.
- Khamehchi, H., & Rangriz, H. (2021). A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Psychological Empowerment of Employees. Organizational Culture Management, 19(1), 73-95.
-Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and psychological measurement*, *59*(1), 127-142.

- Kuška, M., Trnka, R., Mana, J., & Nikolai, T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal*, *32*(2), 151-160.
-Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*, *41*, 67-79.
- Lee, K. H., Lee, J. H., Kim, K. T., Kim, S. J., Lim, J. Y., Kim, J. H., & Son, K. H. (2014). The Relationship Between a Physical Therapist's Sense of Humor and Empowerment. *Journal of Korean Physical Therapy Science*, *21*(1), 1-12.
- Liao, Y. H., Luo, S. Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, *87*, 102950.
- Lintott, S. (2016). Superiority in humor theory. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *74*(4), 347-358.
- Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, *2*(1).
- Magulod, G. C. (2017). Creativity styles and emotional intelligence of Filipino student teachers: A search for congruity. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, *5*(1), 175-184.
- Martin, R. A. (1996). The situational humor response questionnaire (SHRQ) and coping humor scale (CHS): A decade of research findings. 251-272.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*, *15*.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality*, *37*(1), 48-75.
- Martin, R., & Kuiper, N. A. (2016). Three decades investigating humor and laughter: An interview with Professor Rod Martin. *Europe's journal of psychology*, *12*(3), 498.
-McGhee, P. (2018). Paul McGhee and humor research. *HUMOR-INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH*, *31*(2), 183-212.

- Miguel, M. C., Ornelas, J. H., & Maroco, J. P. (2015). Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales. *Journal of Community Psychology*, *43*(7), 900-919.
- Morreall, John. (2009) "Humor as cognitive play", 241-260. *JOURNAL OF Tonline*(05.11.2010). www.jltonline.de/index.php/articles/article/view/238/713
- Messman, E., Scott, B., Smith-Darden, J., Cortina, K., Thulin, E., Zimmerman, M., & Kernsmith, P. (2022). Psychological empowerment as a route for positive adjustment during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *83*, 101458.
- Morreall, J. (2009) "Humor as cognitive play", 241-260.
- Muñoz-Márquez, C. E., Morales Barrera, R., & Domínguez-Espinosa, A. (2021). Model of psychological empowerment based on structural equations for predicting autonomy. *Revista Colombiana de Psicología*, *30*(2), 55-69.
- Na'imah, T., Suwandi, A. L., & Wahidah, F. R. N. (2020, October). Sense of humor as a predictor of teacher's social competence. In *International Conference on Community Development (ICCD 2020)* (pp. 746-750). Atlantis Press.
-Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, *7*, 1243.
-Parkinson, B. (2008). Emotions in direct and remote social interaction: Getting through the spaces between us. *Computers in Human Behavior*, *24*(4), 1510-1529.
-Perchtold-Stefan, C. M., Papousek, I., Rominger, C., Schertler, M., Weiss, E. M., & Fink, A. (2020). Humor comprehension and creative cognition: Shared and distinct neurocognitive mechanisms as indicated by EEG alpha activity. *NeuroImage*, *213*, 116695.
- Rafiee, M., & Khorasgani, N. S. (2018). Relationship between knowledge management and psychological empowerment with teachers' creativity. *International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research*, *4*(1), 05-11.
- Ruch, W. (Ed.). (2010). *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (Vol. 3). Walter de Gruyter.

- Ruch, W., & Heintz, S. (2018). Psychometric evaluation of the revised Sense of Humor Scale and the construction of a parallel form. *Humor*, *31*(2), 235-257.
- Ruch, W., & Heintz, S. (2019). Humor production and creativity: Overview and recommendations. *Creativity and humor*, 1-42.
- Safari, K., Haghighi, A. S., Rastegar, A., & Jamshidi, A. (2011). The relationship between psychological empowerment and organizational learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1147-1152.
- Singh, M., & Sarkar, A. (2012). The relationship between psychological empowerment and innovative behavior. *Journal of Personnel Psychology*.
- Singh, M., & Sarkar, A. (2019). Role of psychological empowerment in the relationship between structural empowerment and innovative behavior. *Management Research Review*, *42*(4), 521-538.
-Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, *38*(5), 1442-1465.
-Spreitzer, G. M., De Janasz, S. C., & Quinn, R. E. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *20*(4), 511-526.
-Sundararajan, L., & Averill, J. R. (2007). Creativity in the everyday: culture, self and emotions [in:] Everyday creativity and New views of human nature. *Psychological, social, and spiritual perspectives*.
- Svebak, S. (1974). A theory of sense of humor. *Scandinavian Journal of Psychology*, *15*(1), 99-107.
- Svebak, S. (2010). The Sense of Humor Questionnaire: Conceptualization and review of 40 years of findings in empirical research. *Europe's journal of psychology*, *6*(3), 288-310.
- Tengland, P. A. (2008). Empowerment: A conceptual discussion. *Health Care Analysis*, *16*, 77-96.
-Terkamo-Moisio, A., Palonen, M., Vaartio-Rajalin, H., Peltonen, L. M., Partanen, P., Leino-Kilpi, H., ... & Häggman-Laitila, A. (2022). Structural and psychological empowerment of students obtaining continuing leadership education in Finland–a national survey. *Nurse Education Today*, *116*, 105456.

- Trnka, R. (2023). Emotional creativity: Emotional experience as creative product. *The Cambridge Handbook of Creativity and Emotions (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 321-339).*
-Tobert, S. &. Moneta, G.B. (2013). Flow as a Function of Affect and Coping in the Workplace, Individual Differences Research .11, (3), 102-113 www.idr-journal.com
-Tuuli, M. M., & Rowlinson, S. (2009). Performance consequences of psychological empowerment. *Journal of construction engineering and management*, *135*(12), 1334-1347.
- Waddimba, A. C., Bennett, M. M., Fresnedo, M., Ledbetter, T. G., & Warren, A. M. (2021). Resilience, well-being, and empathy among private practice physicians and advanced practice providers in Texas: A structural equation model study. *Mayo Clinic Proceedings: Innovations, Quality & Outcomes*, *5*(5), 928-945.
- Watkins, C., Hart, P. L., & Mareno, N. (2016). The effect of preceptor role effectiveness on newly licensed registered nurses' perceived psychological empowerment and professional autonomy. *Nurse education in practice*, *17*, 36-42.
-Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication education*, *59*(1), 1-18.
-Wycoff, E. B., & Pryor, B. (2003). Cognitive processing, creativity, apprehension, and the humorous personality. *North American Journal of Psychology*, *5*(1), 31-45.
-Wyer, R. S., & Collins, J. E. (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological review*, *99*(4), 663.
- Yıldızbas, F., & Cakır, F. (2009). Determination and study to same parameters of humor styles of kindergarten and elementary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1624-1627.
-Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of research in personality*, *40*(6), 1202-1208.
-Zimmerman,M.A.(1995).Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, *23*(5), 581-599.

- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Boston, MA: Springer US.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of community psychology*, *16*(5), 725-750.
-Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. American journal of community psychology, 20(6), 707-727.
- Zheng, X., Mai, S., Zhou, C., Ma, L., & Sun, X. (2022). As above, so below? The influence of leader humor on bootleg innovation: The mechanism of psychological empowerment and affective trust in leaders. *Frontiers in Psychology*, *13*, 956782.

The Causal Model Explaining the Relationships between Sense of Humor, Psychological Empowerment, and Emotional Creativity among Female Students of the Kindergarten Division at the College of Education

Dr/ Eman Attia Housien Mansour Greash
eman_mansour@edu.suez.edu.eg

Abstract:

The aim of the current research is "to investigate the level of uses of humor, psychological empowerment, and emotional creativity among female students in the kindergarten division at the College of Education, and to verify the causal model explaining the relationships between uses of humor, psychological empowerment, and emotional creativity among them using the descriptive, correlational approach." This research was conducted on (277) female students from the Kindergarten Division at the Faculty of Education, in Suez Canal University, whose ages ranged between (18 and 24) years, with an average age of (20.68) years and a standard deviation of (1.079). The research tools applied to them included (the scale of uses of humor prepared by Martin et al., translated by Ahmed Al-Shafi'i, 2006), and the measures of emotional creativity and psychological empowerment, "prepared by the researcher," during the first semester of the academic year (2023-2024). Statistical analysis of the data revealed that the students had a high level of friendly humor, self-improvement humor, psychological empowerment, and emotional creativity, while they had a low level of aggressive humor Self-defeating humor. The causal model explaining the direct causal relationships as well as the indirect causal relationships between the uses of humor, psychological empowerment, and emotional creativity was verified. It was found that there is a positive direct effect of psychological empowerment on emotional creativity, as well as a direct and positive total effect of friendly humor on emotional creativity. There is also a direct and positive total effect of self-improvement humor on emotional creativity. Additionally, there is a negative indirect effect of aggressive humor on emotional creativity through psychological empowerment. Psychological empowerment also represents an intermediary variable between the uses of humor (friendliness, self-improvement, and aggression) and emotional creativity, while there is no effect of Self-defeating humor on emotional creativity and psychological empowerment.

Kewords: Sense of Humor-Psychological Empowerment- Emotional Creativity