الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية

د/ حنان أحمد محمد علي

مدرس بقسم علم النفس

كلية الآداب- جامعة أسيوط

hanan.ahmed13@art.aun.edu.eg

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها، ومقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وكذلك تعرُّف وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًّا بين المساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط) وفعالية الذات(متغير مستقل) وجودة الحياة وأبعاده(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة. وقد **أجريت الدراسة** على عينة مكونة من(٢٨٤) مُعلمًا ومعلمة من معلمين المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وموزعين وفقًا للمرحلة التدريسية(١٥٠ الإبتدائية/ ١٣٤ الثانوية)،ووفقًا للنوع(١٠٩ ذكر/ ١٧٥ أنثى)،وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٥– ٥٨عامًا)، بمتوسط عمري قدره(٣٦,٩٤عامًا)،وانحراف معياري قدره(٧,٨٤عامًا)، **وطبق عليهم** مقياس المساندة الاجتماعية إعداد جورج(Geroge(2001، وترجمة عبدالفادي(٢٠١٢)،ومقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من كويفاس وبينات(Cuevas &Peñate(2015،وترجمة الباحثة، ومقياس جودة الحياة"الصورة المختصرة" إعداد منظمة الصحة العالمية(١٩٩٦)،وتعريب إسماعيل(٢٠٠٨). وقد **أظهرت النتائج** وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للنوع والمرحلة التدريسية والتفاعل بينهما في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للنوع والتفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية في فعالية الذات وجودة الحياة، باستثناء وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمرحلة التدريسية، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًّا بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على

حدة، ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية ككل وبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة وفعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الإبتدائية ماعدا بُعد العلاقات الاجتماعية، وكذلك وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية ككل وبُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة وفعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية ماعدا بُعد البيئة.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، فعالية الذات، جودة الحياة.

الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية

د/ حنان أحمد محمد علي
مدرس بقسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة أسيوط
hanan.ahmed13@art.aun.edu.eg

مقدمة الدراسة:

يتطلب الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه في حياته مسئوليات ومتطلبات كثيرة، فكلما تقدم الفرد في الحياة زادت احتياجاته ومتطلباته، وبالتالي زاد احتياجه إلى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها من قبل الآخرين المحيطين به؛ للتغلب على الأزمات والظروف الاجتماعية والحياتية الصعبة، كما تُعد المساندة الاجتماعية من المفاهيم والموضوعات المهمة التي مازال مجال الدراسات النفسية يهتم بها؛ فقد تُعد المساندة التفاعل المشترك بين جميع الأفراد في المجتمعات، ولكن عندما يصل الفرد إلى درجة تعيقه عن القيام بمهماته وممارسة حياته الطبيعية وشعوره بمشكلات انفعالية ونفسية؛ فإنه يطلب من الآخرين المساعدة والعون لمواجهة مشكلاته في حياته الاجتماعية والعملية، وبالتالي فالمساندة من قبل الآخرين تجعل الفرد يستمر في الحياة بصحة نفسية جيدة، ويشعر بالرفاهية، والسعادة، والرضا عن الحياة، والحب، والانتماء للعمل وللمحيطين به.

ويتسق ذلك مع ما أوضحه جرينجلاس(Greenglass(2009, 325 من أن المساندة الاجتماعية تُعد ضرورية ومهمة لاستمرار الفرد بصحة نفسية جيدة، واستمرار الحياة الاجتماعية، وكذلك يمكن تشبيه المساندة الاجتماعية بالقلب، فمن وظائف القلب أنه يضخ الدم إلى مختلف أعضاء الجسم الأخرى لدى الفرد؛ فإذا توقف عمل القلب فإن ذلك يعني نهاية حياة الفرد، وهكذا تكون المساندة الاجتماعية لدى الفرد، فلولا وجودها في حياة الفرد ولولا إدراكه لها، لما انتقل إليه ذلك القبول، والحب، والانتماء، والتقدير الذي يدعم حياته، ويزيد من قوته لمواجهة مشكلات وضغوط الحياة وصعوباتها.

وتتمثل فعالية الذات في إيمان الفرد بقدرته في مؤسسة معينة على تنفيذ المهمات المطلوبة منه بنجاح(Goulão, 2014, 237)، كما أكدت نظرية باندورا دور فعالية الذات والثقة وعلاقتهما بالقدرة على القيام بالعمل بنجاح، ويقدر ذلك بالبناء الاجتماعي والمعرفي لدى الفرد، والذي يتصور من خلاله أنه غير قادر على القيام بسلوك أو مهمة معينة في حياته(Larwin, 2014, 1)، في حين أوضح كلٌّ من دينويل وآخرون(257 ,2014) et al deNoyelles أن الفرد الذي لديه قدرة مرتفعة من الفعالية فإن هذا يؤثر في أدائه في حياته، ويكون لديه قدرة على مواجهة التحديات والمشكلات الصعبة في حياته بدلًا من التهديدات التي يتعرض لها من قبل الآخرين، وتعزيز الدافعية، والمثابرة، والالتزام، وزيادة آليات التوافق في الحياة. كما أشار كلٌّ من شاتوك وآخرون(Shattuck et al(2014, 2 إلى أن الفرد ذي الفعالية الذاتية المرتفعة يرجع فشله إلى انخفاض مستوى المحاولات، بينما الفرد ذو الفعالية المنخفضة يرجع فشله إلى انخفاض مستوى القدرات لديه، كما تُعد الفعالية الذاتية عنصرًا أساسيًا ومهمًا في تعزيز التنمية الصحية لدى الفرد، ويكون ذلك من خلال تصور الفرد لقدرته على القيام بشيء معين والنجاح فيه، وبالتالي قد يؤثر بدوره في طريقة تفكير الفرد.

كما تُعد جودة الحياة من الموضوعات المهمة المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، ومن المتغيرات النفسية المهمة التي تقيس مدى إدراك ورفاهية الفرد في حياته، وبالتالي تُعد جودة الحياة هي شعور الفرد بالسعادة والرضا والرفاهية، وذلك من خلال إشباع احتياجاته النفسية وتحقيق قيمة وأهدافه وتوافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه، وشعوره بالقناعة عن الحياة العملية بصفة خاصة وجميع ما يحدث له بصفة عامة، ومن ثم تُعد جودة الحياة هدفًا أساسيًا لكل فرد من الأفراد في المجتمع، سواء كان فردًا مريضًا أم سويًا أم فقيرًا أم غنيًا، كما يختلف شعور الفرد بجودة الحياة من فرد لآخر من خلال إدراكه لاحتياجاته وحياته.

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه كلٌّ من رايف وآخرون(Ryff et al(2006, 85 من أن جودة الحياة تتمثل في الإحساس بطيب الحال، كما يمكن تحديد ذلك الإحساس بالدلائل السلوكية التي تشير إلى ارتفاع مستوى الرضا لدى الفرد عن ذاته بصفة خاصة وعن حياته بصفة عامة، واستقلالية الفرد في تحديد مساره في الحياة، والوصول إلى تكوين علاقات اجتماعية متبادلة وناجحة مع الآخرين، كما يرتبط ذلك بالشعور بالطمأنينة والسعادة. بينما أوضح لونجيست (Longest(2008, 3 أن جودة الحياة تظهر من خلال قدرة الفرد على

إشباع احتياجاته الصحية النفسية، مثل: العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، والاحتياجات الفسيولوجية، والتوافق الأسري، والاستقرار الاقتصادي، والرضا عن حياته العملية والعلمية، والقدرة على مقاومة الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي فمن المؤشرات المرتفعة التي تدل على تحقيق جودة الحياة لدى الفرد شعوره بالصحة النفسية.

بينما أوضح العبيدي(٢٠١٣، ١٥٤– ١٥٥) أن مفهوم جودة الحياة قد استخدم للتعبير عن التقدم في مستوى الخدمات الاجتماعية والمادية التي تقدم للفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، كما يستخدم في بعض الأحيان للتعبير عن إدراك الفرد لقدرة هذه الخدمات على إشباع احتياجاته الاجتماعية والمادية المختلفة، وبالتالي فإنَّ جودة الحياة تشمل الاستمتاع بالظروف المادية المحيطة بالفرد في البيئة الخارجية، والإحساس بطيب الحال، وإشباع الاحتياجات الأساسية، وإدراك الفرد لمتضمنات حياته، والرضا عن الحياة التي يعيش فيها، وشعوره بالرضا عن معنى الحياة، وشعوره بالسعادة وصولًا إلى العيش في الحياة بشكل متوافق ومتناغم مع جوهر الفرد والقيم والعادات السائدة في المجتمع، وبالتالي يستطيع الفرد من خلال جودة حياته أن يحقق اهتماماته وأهدافه وطموحاته في الحياة، والتغلب على الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها في الحياة، كما تساعده في تحديد هدف له معنى يسعى إلى تحقيقه في الحياة.

كما تساعد جودة الحياة الفرد في التغلب على المشكلات والصعوبات التي يتعرض لها في حياته؛ لتجعله لا يشعر بالتوتر أو الضيق أو القلق أو الخوف، وبالتالي لا يخاف من مشكلاته في المستقبل، وتقل مخاوفه تجاه ما يحمله المستقبل، ويقل التوتر والضغوط النفسية تجاه ما يتعرض له في المستقبل، ومع ذلك فإن الفرد الذي يتمتع بجودة الحياة يستطيع مواجهة الضغوط النفسية ومشكلاته بشكل أفضل، وعلى النقيض من ذلك، فإذا كان مستوى جودة الحياة لدى الفرد منخفضًا فإن الفرد سيشعر بالضغوط والمشكلات النفسية وتنخفض دافعيته في مواجهتها، وبالتالي يكون شعوره بالضغوط النفسية والمشكلات مرتفعًا في جوانب مختلفة لدى الفرد إيجابيًا أو سلبيًا(حامد، ٢٠١٨، ٢٧).

ويتضح مما سبق ذكره أن هذا ما دفع الباحثة في الدراسة الحالية إلى تعرُّف الفروق بين معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية في المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وجودة الحياة وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وجودة الحياة لدى معلمي

المرحلتين الإبتدائية والثانوية. أما عن الجديد الذي تضيفه الدراسة الحالية؛ فإن تحمل الدراسة الحالية بعض الإضافات الجديدة التي تشكل مبررات بحثية، من حيث عدم وجود دراسة سابقة على المستويين العربي والأجنبي– وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة– تناولت الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة بصفة عامة ولدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بصفة خاصة.

مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة الحالية أثناء التعايش مع بعض أفراد العائلة والذين يعملون معلمين في المدارس الإبتدائية والثانوية؛ فقد لاحظت أنه بالرغم من معاناة معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية من الضغوط والمشكلات وكثرة إنجاز المهمات التدريسية التي يقوموا بها أثناء العملية التدريسية وتغيير بعض مناهج المقررات الدراسية من قبل الوزارة؛ إلا أن المُعلم يستطيع التغلب على المشكلات والصعوبات التي يواجهها في حياته من خلال المساندة التي يقدمها الآخرون المحيطون به في المجتمع، وبالتالي يشعر المُعلم بالرضا عن الحياة التي يعيشها، ويكون لديه قدرة على القيام بجميع مهماته الاجتماعية والتدريسية، كما يشعر بالسعادة والرفاهية في مختلف جوانب حياته، كما تكون لديه معتقدات بأنه يمتلك قدرات ومهارات تمكنه من إنجاز مهماته المطلوبة منه، وتحقيق أهدافه وطموحاته في الحياة، كما تكون لديه أيضًا مثابرة في إتمام العمل المطلوب منه على أكمل وجه، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين المحيطين به بشكل جيد، والقيام بواجباته الأسرية المختلفة.

كما تُعد المساندة الاجتماعية من أحد المتغيرات التي تزيد من شعور الإنسان بفعالية ذاته والرضا عنها؛ حيث يرتبط مفهوم المساندة الاجتماعية بمدى اعتقاد الإنسان بأن البيئة المحيطة به وما بها من أفراد ومؤسسات تُعد من مصادر المساندة الفعالة، فهي قد تؤثر على الإنسان في اتجاهين، وهما: اتجاه يرتبط بالصحة النفسية الخاصة به؛ حيث تزيد من رضاه وتقديره لذاته وتوافقه مع من حوله، والاتجاه الآخر يتضمن مواجهة النتائج السلبية التي تنشأ من الضغوط والمشكلات والمواقف غير السارة التي يتعرض لها الإنسان في حياته العملية والحياتية المختلفة(إبرهيم، ١٩٩٨، ١٢٨). في حين أشار باندورا(Bandura(2002, 86 أن فعالية الذات تشير إلى اعتقاد الفرد بقدراته ومهاراته على القيام بأداء المهمات بشكل جيد في المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته، ومنها المواقف والمشكلات التدريسية المختلفة؛

حيث تدفع فعالية الذات الفرد إلى بذل كثير من الجهد بهدف تحقيق طموحاته وأهدافه في الحياة وإنجاز المهمات المطلوبة منه، فالأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في فعالية الذات كانوا أكثر مثابرة وشعورًا بالرضا عن حياتهم وأكثر نشاطًا في إنجاز المهمات التدريسية المطلوبة منهم من الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في فعالية الذات.

وبمراجعة التراث النفسي لاحظت الباحثة– في حدود ما اطلعت عليه– أنه لا توجد دراسات على المستويين العربي والأجنبي تناولت الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة بصفة عامة ولدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بصفة خاصة، ولكن يوجد عدد من الدراسات التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات لدى المعلمين، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات تناقض في نتائجها؛ حيث أظهرت دراسة كروجير Kruger(1997)، ودراسة كلٌ من مينغوي وآخرون Minghui et al(2018)، ودراسة كلٌ من تشين وآخرون Chen et al(2020)، ودراسة كلٌ من حسناء وآخرون Hasna et al(2020)، وكاتسانتونيس Katsantonis(2020)، ونابافي Nabavi(2021) وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات لدى عينة من المعلمين. في حين توصلت دراسة كلٌ من بروويرز وآخرون Brouwers et al(2011)، ودراسة واتس Watts(2014)، وكلٌ من تشونج وتشين Chung& Chen(2018)، ودراسة كلٌ من كورتي وسيمونسين Korte& Simonsen(2018)، وبلازي Blaze(2019) إلى وجود علاقة موجبة ضعيفه بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات لدى المعلمين.

أما عن الدراسات التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة، فقد توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود تضارب في نتائجها؛ حيث توصلت دراسة كلٌ من مويسافي وآخرون Mousavi et al (2017)، وكلٌ من كومكاجيز وشاهين Kumcagiz& Sahin(2017)، وكلٌ من شيريان وكوماري Cherian& Kumari(2021)، ودراسة ناصر (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة. في حين أسفرت دراسة كلٌ من جيون وجونج أون Jiyun& Jong-Eun(2018)، وكلٌ من شوجاي وآخرون Shojaei et al(2019)، ودراسة كلٌ من موغادام

وآخرون(Moghadam et al(2020 عن وجود علاقة موجبة ضعيفه بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة.

بينما فيما يتعلق بنتائج الداسات السابقة التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة، فقد أظهرت نتائجها أيضًا وجود تناقض في نتائجها؛ حيث أشارت دراسة محمد(٢٠١٧)، وخان(Khan(2017، ودراسة كلٌّ من مورادي وآخرون Moradi et al(2017)، وكلٌّ من سونج وزانج(Song& Zhang(2020 إلى وجود علاقة موجبة قوية بين فعالية الذات وجودة الحياة. في حين توصلت دراسة كلٌّ من شعباني وآخرون Shaabani et al(2017)، وكلٌّ من هاشم وخليل(Hashim& Khalil(2018، ودراسة عبدالله(٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة ضعيفه بين فعالية الذات وجودة الحياة، وهذا التناقض بين نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكلٌّ من فعالية الذات وجودة الحياة؛ دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية للكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المساندة الاجتماعية وأبعادها كمتغير وسيط بين فعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية؛ لأن من أحد الشروط التي يجب أن تتوفر في المتغير لكي يكون متغير وسيط وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها ببعض.

وبمراجعة التراث النفسي أيضًا لاحظت الباحثة وجود تضارب في نتائج الدراسات السابقة والتي هدفت إلى دراسة الفروق في المساندة الاجتماعية لدى المعلمين وفقًا لمتغير النوع(ذكورًا/ إناثًا)؛ فقد توصلت دراسة كلٌّ من وينتزيل وآخرون(Wentzel et al(2010، وكلٌّ من تونا وأسلان(Tuna& Aslan(2018، وكلٌّ من سين وآخرون(Sun et al(2019، وكلٌّ من جافاديان وحسيني(Tavadian& Hosseini(2020، ودراسة أكاي(Akcay(2021، وكلٌّ من ديسومبري وآخرون(Desombre et al(2021، وكلٌّ من يانج وآخرون(Yang et al(2022 إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية. في حين أظهرت دراسة الفريحات(٢٠١٧)، ودراسة كلٌّ من جونزاليس وآخرون(Gonzales et al(2020، وكلٌّ من ويو وآخرون(Wu et al(2020، وكلٌّ من علي وآخرون(Ali et al(2021، وكلٌّ من نوفيتاساري وآخرون(Novitasari et al(2021، وكلٌّ من ميورسي وسانتاماريا(Murcia& Santamaria(2021 عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية. بينما لا توجد دراسات تناولت الفروق في المساندة الاجتماعية

وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) لدى المعلمين؛ مما يبرز أهمية دراسة تأثير النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في المساندة الاجتماعية في الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة والتي هدفت إلى دراسة الفروق في فعالية الذات لدى المعلمين وفقًا لمتغير النوع(ذكورًا/ إناثًا)، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات تعارض في نتائجها؛ حيث توصلت دراسة شامباوغ(Shambaugh(2008، ودراسة تيلف(Telef(2011، وكلٌّ من فايزي وفلاح(Vaezi& Fallah(2011، وحجازي(٢٠١٣)، وكلٌّ من كيليس وآخرون(Kılıç et al(2013 ، وكلٌّ من برهم وطلافحة(٢٠١٩)، وكلٌّ من كاراباتاك والانوغليو(Karabatak& Alanoglu(2019، وكلٌّ من باتول وآخرون Batool et al(2020)، وكلٌّ من دانيليدو وآخرون(Daniilidou et al(2020 إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات لدى المعلمين. بينما أسفرت نتائج دراسة شعيب(٢٠١٤)، وكلٌّ من كاسيو وآخرون(Cascio et al(2014، ودراسة الرواحية(٢٠١٦)، ودراسة كلٌّ من سكالفيك وسكالفيك(Skaalvik& Skaalvik(2016، ودراسة كلٌّ من سيليك وكهرامان(Çelik& Kahraman(2018، وكلٌّ من الشهري والنعيم(٢٠٢٠)، ودراسة كلٌّ من لازاريدس وآخرون(Lazarides et al(2021 عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات لدى المعلمين؛ بينما لا توجد دراسات تناولت الفروق في فعالية الذات وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) لدى المعلمين؛ مما يبرز أهمية دراسة تأثير النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في فعالية الذات في الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

بينما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة والتي هدفت إلى دراسة الفروق في جودة الحياة لدى المعلمين وفقًا لمتغير النوع(ذكورًا/ إناثًا)، فقد كشفت نتائج هذه الدراسات تعارض في نتائجها؛ حيث أظهرت دراسة العجوري(٢٠١٣)، وكلٌّ من تاغافي وآخرون Taghavi et al(2014)، وكلٌّ من النجار والطلاع(٢٠١٥)، وكلٌّ من إنجيم وسواثي Anjum& Swathi(2017)، وجنيدي(٢٠١٨)، ومحمد(٢٠١٩)، والكاديكي(٢٠٢١) وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة لدى المعلمين. في حين أسفرت نتائج دراسة كلٌّ من يانج وآخرون(Yang et al(2009، وكلٌّ من بونيا وكامبوج(Punia& Kamboj(2013،

والبردويل(٢٠١٨)، وحسيني(Huseyin(2018، وكلٌّ من تاليب وآخرون Talip et al(2021) عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة لدى المعلمين. بينما لا توجد دراسات تناولت الفروق في جودة الحياة وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) لدى المعلمين؛ مما يبرز أهمية دراسة تأثير النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في جودة الحياة في الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس، وهو: ما شكل النموذج البنائي للمساندة الاجتماعية(متغير وسيط) وفعالية الذات(متغير مستقل) وجودة الحياة(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية؟، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية، وهي:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس جودة الحياة وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؟

٤- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط)، وفعالية الذات(متغير مستقل)، وجودة الحياة وأبعادها(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- معرفة وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية.

٢- تعرُّف وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية.

٣- معرفة وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس جودة الحياة وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية.

٤- تعرُّف وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًّا بين المساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط)، وفعالية الذات(متغير مستقل)، وجودة الحياة وأبعادها(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية فيما يلي:

١- أهمية نظرية:

أ- تُعد المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وجودة الحياة من المتغيرات الإيجابية في علم النفس التي يجب الاهتمام بها؛ لما لها من أهمية جيدة في تحسين مستوى أداء الفرد وزيادة فعاليته وشعوره بالرضا عن الحياة والرفاهية والسعادة.

ب- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تناولها لشريحة مهمة من شرائح المجتمع، وتتمثل في شريحة المعلمين، والذين يُعدون أفرادًا في المجتمع لهم رافدٌ مهمٌ من روافد التنمية في المجتمع، وتعقد عليهم الطموحات والآمال في بناء المجتمع.

ج- محاولة الإسهام في تقديم إطار نظري عن المساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، وجودة الحياة؛ لمعرفة الدور الذي يمكن أن تؤديه المساندة الاجتماعية لدى المعلمين في فعالية الذات وجودة الحياة.

د- تتمثل أهمية الدراسة الحالية أيضًا في عدم وجود دراسة- في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- اهتمت بالدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة بصفة عامة ولدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بصفة خاصة.

٢- أهمية تطبيقية:

أ- في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تحسين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

ب- تفيد نتائج الدراسة الحالية الأفراد المحيطين بمعلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية في تعرُّف شدة المعاناة التي يتعرضون لها في حياتهم، وكذلك تعرُّف كافة المشكلات والصعوبات التي تواجههم في حياتهم التي تتطلب من الآخرين المساندة وتوفير حياة تجعلهم يشعرون بالرضا والرفاهية والسعادة.

ج- تساعد نتائج الدراسة الحالية الجهات المسئولة، مثل: مديرين المدارس الإبتدائية والثانوية الحكومية على توفير الجو المناسب للمعلمين بشكل يتميز بالراحة والسهولة؛ لكي يشعرون بالسعادة ويخففون عنهم المعاناة التي يعانو منها من التدريس.

د- يتم استخدام أسلوب تحليل المسار في الدراسة الحالية، وهو من الأساليب الإحصائية الحديثة المهمة.

هـ- توفر الدراسة الحالية أداة معربة لقياس فعالية الذات مناسب لمعلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية في البيئة العربية، والذي يسهم في إثراء مجال الدراسات النفسية والتربوية المستقبلية في قياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود البشرية:** وتتمثل في العينة التي تم اختيارها، وهي في الدراسة الحالية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وعددهم(٢٨٤)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٥- ٥٨ عامًا).

٢- **الحدود المكانية:** وتتمثل في مكان تطبيق أدوات الدراسة، وهي المدارس الحكومية الإبتدائية والثانوية التي تم فيها تطبيق أدوات الدراسة الحالية بمحافظة أسيوط.

٣- **الحدود الزمنية:** وتتمثل في الفترة الزمنية التي تم خلالها تطبيق أدوات الدراسة الحالية؛ فقد تم تطبيق أدوات الدراسة في شهر فبراير في الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠٢٣.

الإطار النظري لمفاهيم الدراسة:

أولًا- المساندة الاجتماعية:

تعرف المساندة الاجتماعية بأنها عبارة عن علاقة قائمة بين الفرد والآخرين المحيطين به من الأصدقاء، وأفراد الأسرة، والصحبة الاجتماعية، والجيران، والتي يدرك من خلالها الفرد الثقة بالآخرين، والاعتماد عليهم في قضاء احتياجاته(كردي، ٢٠٠٨، ٤٧٥). بينما عرف كلٌّ من كي وآخرون(Ke et al(2010, 3 المساندة الاجتماعية أنها المساعدة والحماية التي يقدمها الآخرين للفرد التي يحتاجها؛ لكي يتغلب على ظروفه ومشكلاته في حياته، كما أنها تحتوي على ثلاثة أبعاد، وهي: الدعم الاجتماعي والذي يتلقاه الفرد من الأفراد المحيطين به، والدعم الشخصي الذي يعكس الإدراك داخل الفرد الذي يعتمد على نفسه بينما يعكس الدعم الموضوعي درجة المساندة الفعلية التي تلقاها الفرد في الماضي. في حين أشار أبوغالي(٢٠١٤، ١٩) إلى أن المساندة الاجتماعية هي كل ما يتلقاه الفرد من المساندة العاطفية والمادية والمعلوماتية من قبل الآخرين المحيطين به في بيئته الاجتماعية، مثل: الأصدقاء، والأسرة، والجيران بصفة خاصة عندما يواجه مواقف أو أحداث يمكن أن تثير لدى الفرد المشقة وتسبب له مشكلات ومتاعب في حياته؛ مما تساعده على التكيف مع الشدائد والأزمات.

بينما عرف كلٌّ من وانج وآخرون(Wang et al(2015, 105 المساندة الاجتماعية أنها الاتصال الحميم بين الأفراد، فالاتصال يوفر المساعدة الروحية أو المادية للأفراد، وعندما يواجهون صعوبات أو تهديدات، كما أنه أحد العوامل الوسيطة بين الضغط النفسي والاضطرابات النفسية، فالمساندة هي نوع من الموارد الخارجية المهمة التي يمكن للفرد استخدامها. في حين عرف كلًّ من أحمد وعبدالرحيم(٢٠١٧، ٩٨) المساندة الاجتماعية أنها المساندة المعنوية والمادية التي يتلقاها الفرد من قبل الآخرين المحيطين به ومدى قدرته على إدراك وتقبل هذه المساندة المقدمة من خلال مجموعة من العلاقات الرسمية وغير الرسمية؛ لمساعدته في التغلب على الأزمات ومواجهة الظروف الاجتماعية والحياتية الصعبة سواء كانت هذه المساندة من قبل الأصدقاء أم الأسرة أم المجتمع أم الجيران.

في حين عرف كلٌّ من بولجان وشيفتشي ,Bulgan& Çiftçi(2018 (1081المساندة الاجتماعية أنها شعور لدى الأفراد بالمساعدة من قبل وجود أفراد آخرين يمكن الاعتماد عليهم في مواجهة مشكلاته وصعوباته في حياته. بينما أشار ليو وآخرون Liu et

al(2020, 1) إلى أن المساندة الاجتماعية هي حصول الفرد على المساعدة والعون من الأسرة، والجيران، والأصدقاء، والقادة في أنشطة التفاعل الاجتماعي، وتشمل مساندة موضوعية مادية فعلية، ومساندة شخصية عاطفية، ومساندة معلوماتية.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي للمساندة الاجتماعية بأنها" أية مساندة يقدمها الآخرون للفرد وتجعله يشعر بالرضا والراحة النفسية والسعادة، وتساعده على التعايش مع ضغوط ومشكلات حياته المختلفة، وتتم المساندة في إطار الأسرة وخارجها"، وتقاس من خلال مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع المساندة الاجتماعية لدى المُعلم والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

أنواع المساندة الاجتماعية:

أوضح كلٌ من رضوان وهريدي(٢٠٠١، ٧٣)، وكلٌ من نوشيين وكمال Nausheen& Kamal(2007) أن المساندة الاجتماعية لها عدة أنواع، وهي:

١- **المساندة السلوكية:** وتشمل المشاركة في الأعمال والمهمات المختلفة المرتبطة بالجهد الجسدي.

٢- **المساندة المادية:** ويتمثل هذا النوع في الأشياء المادية والنقود.

٣- **التفاعل الحميم:** ويتضمن السلوكيات الإرشادية غير الموجه، مثل: التعبير عن التقدير، والانصات، والفهم، والرعاية.

٤- **التفاعل الإيجابي:** ويشير هذا النوع إلى المشاركة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بهدف الاسترخاء والمتعة.

٥- **التوجيه:** ويشمل إعطاء التعليمات والمعلومات وتقديم النصيحة.

في حين أشار تايلور(٢٠٠٨، ٤٤٥)، وكلٌ من عبدالله وآخرون Abdullah et al(2015, 60) إلى أن المساندة الاجتماعية لها أربعة أنواع، وهي:

١- **المساندة العاطفية:** ويظهر هذا النوع من المساندة من قبل تركيز العائلة والأصدقاء أثناء تقديم المساعدة؛ مما تجعل الفرد يشعر بالعطف والاهتمام، والتي تساعده على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بثقة أكبر.

٢- **المساندة المادية:** وتشمل توفير الخدمات، والموارد، والمساعدة المالية.

٣- **المساندة التقويمية:** وتشمل مساعدة الفرد في تحقيق فهم أفضل للموقف الضاغط والأساليب المتنوعة التي يجب التعامل معها، فمن خلال تبادل التقييمات تجعل الفرد يستطيع مواجهة الموقف الضاغط.

٤- **المساندة المعلوماتية:** ويظهر هذا النوع من المساندة من قبل تزويد الأسرة والأصدقاء والفرد بالمعلومات التي تتعلق بالمواقف الضاغطة.

النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية:

١- نظرية التبادل الاجتماعي:

صاغ كلٌّ من سيبورت Thibeut وكيلي Kelley(٢٠٠٤) نظرية التبادل الاجتماعي المفسرة للمساندة الاجتماعية؛ حيث تقوم هذه النظرية على أن العلاقات بين الأفراد ينظر إليها من خلال نظرية التكافؤ التي تُعد من أهم نظريات التبادل الاجتماعي التي تشمل تبادل الفوائد والمصالح بين الأفراد، أي أن الأفراد في العلاقات المتبادلة يفترضون تقديم منفعة أو فائدة للفرد ترتبط بتلقي الفرد الآخر منفعة أخرى في نفس الوقت، وأن تلقي فائدة يُعد دَينًا ملزمًا به الفرد بإعادة تقديم فائدة للفرد الآخر في المقابل، وأي خلل يحدث في هذا التبادل يؤدي إلى ردود أوجاع نفسية سيئة، ومن أهم العوامل التي تؤثر على أهمية العلاقات المتبادلة نوع العلاقة إذ إن التكافؤ شيء مهم في علاقات العمل، وكذلك في العلاقة الودية، مثل: علاقات الأصدقاء، وبالتالي فعدم قدرة الفرد على تلقي المساندة أو في حالة التلقي الزائد من قبل الفرد الآخر سوف يعاني الفرد من بعض المشاعر السلبية(Jonzon& Lindblad, 2004, 195).

في حين أوضح مبارك(٢٠٠٨، ٥١) أن المكافآت الاجتماعية لها دورٌ مهمٌ في تدعيم العلاقات والروابط الاجتماعية بين الأفراد، فالمساعدة الذي يتلقاها الفرد داخل العلاقات الاجتماعية المعززة ضرورية لديه؛ لكي يتعمق الفرد في عمليات التفاعل مع الآخرين ويقلل من سلوك الابتعاد والانعزال، فمن أهم المكافآت الاجتماعية التي يتلقاها الفرد في تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، هي: المساندة الوجدانية، والرعاية الاجتماعية، والتحفيز، والمقارنة الإيجابية بالآخرين.

٢- نظرية التعلق الوجداني:

تُعد نظرية التعلق الوجداني التي افترضها كلٌّ من بولي Bowibly وأنسيوورث Aniswaorth من أكثر النظريات التي فسرت المساندة الاجتماعية لدى الفرد، وتنص هذه

النظرية على أن الفرد يسعى إلى البحث للوصول إلى كافة أنواع التعلق المقدمة من قبل الآخرين المحيطين به(Zheng et al, 2004, 167)، كما تنص هذه النظرية على أن المساندة الاجتماعية تمثل دورًا مهمًا لدى الفرد، وبصفة خاصة في الأحداث الصعبة التي يمر بها الفرد في حياته، وتنص كذلك على الصفات الشخصية التي قد تؤثر في العلاقات الاجتماعية لدى الفرد والمتمثلة في الأحداث الاجتماعية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، كما تهتم هذه النظرية بقياس كافة الإدراكات الخاصة بمصادر المساندة لدى الفرد ودرجة رضائه عن هذه المصادر(علي، ٢٠٠٥، ٥٥- ٥٦).

في حين أشار دانيال(٢٠١٢، ١٦٢) إلى أن نظرية التعلق الوجداني التي تفسر المساندة الاجتماعية لدى الفرد تشير إلى أن نتائج التعلق تمثل دورًا إيجابيًّا ومهمًّا في اكتساب الفرد كافة المهارات التي تساعده على التغلب على الصعوبات التي تواجهه في حياته، والتعرض لكافة الخبرات ولكن دون وجود مخاطر يتعرض لها الفرد؛ للتحقق من صحة الآراء والأفكار الشخصية، واكتساب السلوكيات الإيجابية من خلال الحب، والدفء، والأمان.

ومن خلال ما سبق ذكره عن النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية لدى الفرد يتضح تباين تلك النظريات، ولا يمكن القول: إنه توجد نظرية أفضل من نظرية أخرى في تفسير المساندة الاجتماعية لدى الفرد، ولكن لا بد من التعامل بمرونة مع هذه النظريات عندما نكون بصدد محاولة فهم ظاهرة المساندة الاجتماعية لدى الأفراد في مجتمع ما، فربما توجد نظرية أنسب من الأخرى وفق طبيعة المجتمع والأفراد الذين يتلقون المساعدة والعون من الآخرين والظروف المحيطة بهم؛ حيث تعتمد نظرية التبادل الاجتماعي على التفاعل المتبادل المستمر بين الأفراد بعضهم بعض، فإن أية منفعة أو فائدة يقدمها الفرد للآخر ينتظر منه مقابلًا لهذه المنفعة أو الفائدة، وبالتالي تساعد على تقوية وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، بينما تعتمد نظرية التعلق الوجداني على كافة الإدراكات المتعلقة بتقديم المساعدة للفرد من قبل الأفراد المحيطين به، ويعتمد عليهم في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجهه في حياته.

ثانيًا- فعالية الذات:

عرف باندورا(Bandura(2003, 12 فعالية الذات أنها عبارة عن اعتقاد الفرد بقدراته على تنفيذ وتنظيم التوجهات اللازمة لإنتاج النتائج المطلوبة. في حين عرف جينسين (Jensen(2008, 1337 فعالية الذات أنها اقتناع الفرد بقدراته لتحريك مصادر المعرفة

والدوافع من أجل تنفيذ الأهداف والمهمات بنجاح في حياته. بينما أشار أحمد(٢٠١١، ٤٨) إلى أن فعالية الذات هي اعتقاد لدى الفرد يجعله قادرًا على أداء مهماته بطريقة معينة؛ لتحقيق أهدافه في حياته، وتكون لديه قدرة على تنفيذ وتنظيم المخططات المطلوبة لإنجاز هدفه في حياته. في حين عرف بورزير Purzer(2011, 656) فعالية الذات أنها معتقدات تؤثر على جهود الأفراد، ونجاحهم في حياتهم. بينما أوضح كلٌّ من أنيماشاون وأوجو Animasahun& Ojo(2012, 105)أن فعالية الذات هي اعتقاد لدى الفرد بأنه قادر على تغيير سلوكه في حياته.

بينما عرف شاهين(٢٠١٢، ١٥٢) فعالية الذات أنها معتقدات لدى الفرد بأنه يمتلك المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق أهدافه؛ مما يؤهله لتحقيق أهدافه والتخطيط، ومثابرته في إتمام المطلوب منه، بالإضافة إلى التواصل الجيد والفعال مع الآخرين. في حين عرف محمود(٢٠١٣، ٥) فعالية الذات أنها إدراك الفرد أنه يمتلك قدرات شخصية لإنجاز مهماته المطلوبة منه، واقتناعه بقدراته التي يمتلكها بأنه قادر على إنجاز أهدافه بنجاح بالإضافة إلى حالته الانفعالية التي تزيد من قدرته على مواجهة الأحداث التي تواجهه في حياته. بينما أشار الزغبي(٢٠١٤، ٥٨٩) إلى أن فعالية الذات هي اعتقاد لدى الفرد بالقدرات التي يمتلكها، والتي تأتي من معتقداته وأفكاره عن توقعاته وقدرته حول أدائه.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي لفعالية الذات أنها"اعتقاد لدى المُعلم أنه يمتلك إمكانات وقدرات تساعده في التعامل مع الأحداث الصعبة وغير المألوفة، والمثابرة في تحمل كثير من المشكلات والصعوبات التي تواجهه في حياته، وقدرته على حلها"، وتقاس من خلال مقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة الحالية؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع فعالية الذات لدى المُعلم والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا المفسرة لفعالية الذات:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي التفاعل المستمر المتبادل للمعرفة والسلوك والتأثيرات البيئية، فقد يشكل السلوك لدى الفرد ومحدداته البيئية والشخصية نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتفاعلة والمتبادلة، كما تؤكد هذه النظرية أن محددات السلوك تشمل التأثيرات البيئية المعقدة التي تسبق السلوك، وتشمل أيضًا المتغيرات العاطفية، والفسيولوجية، والأحداث المعرفية، وكذلك التأثيرات التي تأتي مع السلوك، وأشكال التدعيم أو العقاب الخارجي أو الداخلي، ويرى

باندورا أن الأشكال الجديدة من السلوك يمكن أن يكتسبها الفرد حتى في غياب التعزيز الخارجي؛ وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين المحيطين بالفرد، والنتائج المترتبة عليها، وكذلك أشكال تفاعلهم مع المثيرات والمتغيرات البيئية(الزيات، ٢٠٠٤، ٣٦٤).

وقد أشار كلٌّ من إبراهيم وجهانيان(Ebrahimi& Jahanian(2014, 251 إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي والتي تم تطويرها بواسطة ألبرت باندورا كنظرية اجتماعية معرفية في عام ١٩٧٧ تؤكد أن الفرد له نظام معين من قوة التنظيم الذاتي وضبط النفس التي يسيطر من خلالها على أفكاره ومشاعره وسلوكه، وهو بذلك يمثل دورًا حاسمًا في تقرير مصيره في حياته، ولقد عرَّف باندورا فعالية الذات على أنها اعتقاد حاسم في طريقة تفكير الفرد وتحفيز نفسه وكيف يقرر في النهاية السلوك؛ لتحقيق الهدف المطلوب. بينما أوضح كلٌّ من أميتاي وجومبيل(Amitay& Gumpel(2015, 206 أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد أن فعالية الذات العاطفية والاجتماعية لها تأثير كبير على النمو العاطفي لدى الفرد؛ حيث تؤدي فعالية الذات المنخفضة إلى الفشل بسبب عدم وجود تعزيز أو حوافز، في حين تؤدي فعالية الذات المرتفعة إلى زيادة تحقيق الأهداف والتفاعلات الاجتماعية والرضا عن الحياة؛ مما يسبب انخفاضًا في أعراض الاكتئاب، وزيادة قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على المواقف والأحداث في حياته، ويمنحه المزيد من الثقة لمواجهة الصعوبات وتحقيق النجاح.

ثالثًا- جودة الحياة:

عرف ساماركو(Sammarco(2001, 213 جودة الحياة أنها شعور الفرد بالرفاهية الذي ينشأ من الرضا أو عدم الرضا عن مختلف جوانب الحياة المهمة. بينما عرف هاجيران(Hajiran(2006, 32 جودة الحياة أنها إدراك الفرد أن حياته تتأثر ببعض السمات الشخصية الخاصه به، مثل: تقدير الذات، والعصابية، والرضا عن الحياة، والعوامل البيئية، مثل: الرضا عن العمل، والأسرة، ومستوى المعيشة، والمجتمع، ووقت الفراغ. في حين عرف أحمد(٢٠٠٨، ٨) جودة الحياة أنها إدراك أو اعتقاد لدى الفرد لوضعه في سياق الثقافة والحياة، واتساق المجتمع الذي يعيش فيه، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه في الحياة. بينما أوضح موسكاردو(Moscardo(2009, 162 أن جودة الحياة مفهوم يهتم بفهم إدراك الأفراد لرضائهم عن الظروف التي يعيشون فيها.

في حين عرف كلٌّ من فايرس وماتشين(Fayers& Machin(2013, 205 جودة الحياة أنها عبارة عن درجة الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، والإحساس بطيب الحال، والرضا عن الحياة، وإشباع احتياجاته. بينما أشار أبوحلاوة(٢٠١٤، ٨٢) إلى أن جودة الحياة هي عبارة عن إحساس الفرد الداخلي بالرضا، وطيب الحال، والقدرة على رعاية ذاته، والتفاعل مع الأدوار الاجتماعية بإيجابية، والاستفادة من المصادر الإيجابية المحيطة به وتوظيفها بشكل إيجابي.

بينما عرف كلٌّ من الغريبي وآخرون(Gharibi et al(2016, 179 جودة الحياة أنها إدراك الفرد للحياة، والرضا عن الحياة؛ على الرغم من علاقاته مع العائلة، والأصدقاء، والمجتمع، بالإضافة إلى ذلك شعور الفرد بالرضا عن الجوانب الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، والاقتصادية، والدينية، والجنسية. في حين عرف كلٌّ من ماجيرنيكوفا وأبرونيكوفا (Majerníková& Obročníková(2017 جودة الحياة أنها إدراك الأفراد لأهدافهم، وتوقعاتهم، واهتماماتهم، وأفكارهم، ورضائهم، وسعادتهم في الحياة، وقيمهم ككل. بينما أوضح كلٌّ من بوعيشة وزكري(٢٠٢٠، ٦٧) أن جودة الحياة هي شعور الفرد بالرضا عن الحياة التي يعيشها، وقدرته على القيام بجميع أدواره الاجتماعية، وبالتالي فهي تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية عن ظروف حياته.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف إجرائي لجودة الحياة أنها"قدرة المُعلم الداخلية التي تجعله يشعر بالرضا والسعادة في جميع نواحي سلوكه وتصرفاته، وبالتالي يشعر بأن حياته لها معنى إيجابي تجعله محققًا لذاته في ضوء مختلف الظروف التي يمر بها في حياته، وفي ضوء تقاليد وعادات المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، كما تشمل جودة الحياة: الصحة الجسمية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة"، وتقاس من خلال مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع جودة الحياة لدى المُعلم والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

أبعاد جودة الحياة:

أشار كلٌّ من ويدار وآخرون(Widar et al(2004, 500- 501 إلى أن جودة الحياة تشمل أربعة أبعاد، وهي:

١- **البعد الوظيفي:** يشمل هذا البعد مستوى النشاط الجسمي، والرعاية الطبية.

٢- **البعد الجسمي:** يتضمن هذا البعد الأمراض المرتبطة بالأعراض.

٣- **البعد النفسي:** يشمل الحالة الانفعالية والوظائف المعرفية، والصحة النفسية، والإدراك العام للصحة، والسعادة، والرضا عن الحياة، كما يشمل تقييم الفرد لحياته.

٤- **البعد الاجتماعي:** يتضمن هذا البعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والاتصال فيما بينهم.

الدراسات السابقة:

اتضح من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت المساندة الاجتماعية وجود مجموعة من الدراسات التي تناولت علاقة المساندة الاجتماعية ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على المستويين العربي والأجنبي، ونظرًا لافتقار البيئة العربية للدراسات ذات الصلة بالمساندة الاجتماعية في علاقته بفعالية الذات وجودة الحياة بصفة عامة ولدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بصفة خاصة، وندرة الدراسات ذات الصلة للكشف عن النموذج البنائي بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها؛ فإنه تم الاقتصار على الدراسات التي تناولت أيًا من متغيرات الدراسة الحالية في علاقته ببعض.

فقد هدفت دراسة كلٌّ من بروبرز وآخرون(Brouwers et al(2001 إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية والإرهاق العاطفي، والكشف عن التنبؤ بفعالية الذات والمساندة الاجتماعية من خلال الإرهاق العاطفي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من(٢٧٧) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في هولندا، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢١- ٦٢ عامًا)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس فعالية الذات، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الإرهاق العاطفي إعداد الباحثين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ضعيفة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ويسهم الإرهاق العاطفي في التنبؤ بفعالية الذات والمساندة الاجتماعية.

في حين هدفت دراسة شين(Shen(2009 إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المدارس الإبتدائية والثانوية الصينية، ومعرفة إسهام المساندة الاجتماعية وفعالية الذات في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط، وقد تكونت عينة الدراسة من(٥٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الإبتدائية والثانوية بالصين، وموزعين وفقًا للنوع(٢١٠ذكور/ ٣٢٠إناث)، وتراوحت سنوات الخبرة ما بين(٦- ٢٠عامًا)، وقد طبق عليهم مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث، ومقياس فعالية الذات إعداد لاني(Lane(2006، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط إعداد كلٌّ من كارفير وآخرون(Carver et al(1989، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد توصلت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات، وتسهم المساندة الاجتماعية وفعالية الذات في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط.

بينما هدفت دراسة كلٌّ من بروبرز وآخرون(Brouwers et al(2011 إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات والأداء الوظيفي والتحكم الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية، ومعرفة التنبؤ بفعالية الذات من خلال الأداء الوظيفي والمساندة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(٣١١) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية البدنية بالمدارس الهندية، وموزعين وفقًا للنوع(٩٠ذكور/ ٢٢١إناث)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المساندة الاجتماعية إعداد هي(He(2013، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من كويفاس وبينات(Cuevas &Peñate(2015، ومقياس الأداء الوظيفي إعداد الباحثين، ومقياس التحكم الوظيفي إعداد لونج(Long(1992، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ضعيفة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات.

كما أجرى محمد(٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين فعالية الذات وكلٌّ من المهارات الاجتماعية وجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة رفح، وتعرُّف التنبؤ بجودة الحياة من خلال فعالية الذات والمهارات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٧٦) معلمة في مدارس التعليم العام بمحافظة رفح، وتراوحت أعمارهم ما بين(٣٠- ٦٠ عامًا)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس فعالية الذات، ومقياس المهارات

الاجتماعية إعداد الباحث، ومقياس جودة الحياة إعداد العجوري(٢٠١٣)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة قوية دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات وجودة الحياة، ووجود قدرة تنبؤية لجودة الحياة من خلال فعالية الذات والمهارات الاجتماعية.

في حين أجرى كلٌّ من شعباني وآخرون(2017)Shaabani et al دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى كبار السن من المعلمين، وتعرُّف الفروق بين المعلمين وفقًا للنوع(ذكورًا/إناثًا)، والحالة الاجتماعية في فعالية الذات وجودة الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢١٠) من المعلمين في مدارس طهران عام ٢٠١٥، وموزعين وفقًا للنوع(٨٠ ذكر/ ١٣٠ أنثى)، بمتوسط عمري قدره(٤٥,١٦ عامًا)، وانحراف معياري قدره(١١,٧٨ عامًا)، وقد طبق عليهم مقياس فعالية الذات العام، ومقياس جودة الحياة، وإستبيان لجمع المتغيرات الديموغرافية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ضعيفة دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات وجودة الحياة، وعدم وجود فروق وفقًا للنوع والحالة الاجتماعية في فعالية الذات وجودة الحياة.

بينما أجرى خان(2017)Khan دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى عينة من مديري المعاهد المتوسطة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(٢٠٠) مدير من المعاهد المتوسطة بالقطاعين العام والخاص، وموزعين وفقًا للقطاع(١٠٠ مدير بالعام/ ١٠٠ مدير بالخاص)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس فعالية الذات إعداد سينج وكوماري(1990)Singh& Kumari، ومقياس جودة الحياة إعداد شوكت وأنصاري(2000)Shawkat& Ansari، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة قوية بين فعالية الذات وجودة الحياة.

في حين هدفت دراسة كلٌّ من مينغوي وآخرون(2018)Minghui et al إلى معرفة طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والمشاركة في العمل والمساندة الاجتماعية لدى المعلمين، والكشف عن تأثير النوع وسنوات الخبرة والراتب الشهري على فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٠٢٧) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس التعليم الخاص بالصين، وموزعين وفقًا للنوع(٢٣٢ ذكور بنسبة ٢٤,٦%/ ٧٧٥إناث بنسبة ٧٥,٤%)،

ومتوسط عمري قدره(٣٦,٢٢عامًا)، وانحراف معياري قدره(٧,٥٦عامًا)، وكان متوسط سنوات الخبرة للإناث(١١,٠٩عامًا)، وبانحراف معياري قدره(٧,٨٠عامًا)، بينما كان متوسط سنوات الخبرة للذكور(١٣,٨١عامًا)، وبانحراف معياري قدره(٧,٩٩عامًا)، وقد طبق عليهم مقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من تشانين موران وولفولك هوي Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy(2001)، المساندة الاجتماعية إعداد كل من زيميت وآخرون Zimet et al(1988)، ومقياس المشاركة في العمل إعداد كلٌّ من شوفيلي وآخرون Schaufeli et al(2002)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة قوية بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود تأثير للنوع على فعالية الذات والمساندة الاجتماعية.

بينما هدفت دراسة كلٌّ من كورتي وسيمونسين(2018)Korte& Simonsen إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات والالتزام الوظيفي لدى المعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من(١١٩) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الزراعية، وكانت سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات في التدريس، وموزعين وفقًا للنوع(٤٠ذكور/ ٧٩إناث)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحثين، ومقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من تشانين موران وولفولك هوي Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy(2001)، ومقياس الالتزام الوظيفي إعداد كلٌّ من هانكوك وشيرف(2010)Hancock& Scherff، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ضعيفة بين فعالية الذات وجودة الحياة.

كما أجرى عبدالله(٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وفعالية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية/ المحافظات الشمالية، وتعرُّف الفروق وفقًا للنوع، والمؤهل العلمي، ومنطقة العمل، وسنوات الخبرة في جودة الحياة وفعالية الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من(١١١) فردٍ من مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في المحافظات الشمالية، وموزعين وفقًا للنوع(٤٧ ذكرًا/ ٦٤ أنثى)، وللمؤهل العلمي(٨٢ بكالوريوس، ٢٩ ماجستير فأعلى)، وقد تم استخدام مقياس جودة الحياة، ومقياس فعالية الذات، كما تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أظهرت

نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ضعيفة بين جودة الحياة وفعالية الذات، وعدم وجود فروق وفقًا للنوع، وللمؤهل العلمي، ومنطقة العمل، وسنوات الخبرة في جودة الحياة وفعالية الذات.

في حين أجرى كلٌّ من البلوشي والظفري(٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التنبؤ بفعالية الذات من خلال جودة الحياة لدى المعلمين، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات وجودة الحياة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(١٢٣٣) معلمًا ومعلمة من المعلمين بسلطنة عمان، وموزعين وفقًا للنوع(٦٥٨ذكور/ ٥٧٥إناث)، وقد طبق عليهم مقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من تشانين موران وولفولك هوي Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy(2001)، ومقياس جودة الحياة إعداد الخاريوسي وآخرون Al- Kharusi et al(2016)، وترجمة الباحثين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أظهرت نتائج الدراسة قدرة تنبؤية بفعالية الذات من خلال جودة الحياة، ووجود فروق وفقًا للنوع في فعالية الذات وجودة الحياة اتجاه الإناث.

بينما هدفت دراسة كلٌّ من شوجاي وآخرون(2019)Shojaei et al إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٤١) ممرضة يعملون في جامعة زنجان للعلوم الطبية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينات العنقودية، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المساندة الاجتماعية إعداد ماكين(1994)McCain، ومقياس جودة الحياة إعداد الباحثين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة.

كما هدفت دراسة كاتسانتونيس(2020)Katsantonis إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية الإيجابية ومواجهة الضغوط المرتبطة بالوظيفة لدى المعلمين، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات والمساندة الاجتماعية الإيجابية، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الإبتدائية وما قبل الإبتدائية في المدارس الحكومية من المنطقة الحضرية من باتراس، وموزعين وفقًا للنوع(٢١ذكور/ ٧٩إناث)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٥- ٥٠عامًا)، بمتوسط عمري قدره(٤٤,٢٦عامًا)، وانحراف معياري قدره(١٠,٧٥عامًا)، وتراوحت أعمارهم ما بين (١- ٣٥عامًا)، بمتوسط حسابي قدره ١٧,٩عامًا، وانحراف معياري قدره(٩,٤عامًا)، وقد طبق عليهم

مقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من سيدمان وزاجير(Seidman& Zager(1987، ومقياس مواجهة الضغوط إعداد كلٌّ من سيدمان وزاجير(Seidman& Zager(1997، ومقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من تشانين موران وولفولك هوي Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy(2001)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات اتجاه الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية اتجاه الإناث.

بينما أجرى كلٌّ من تشين وآخرون(2020)Chen et al دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية والهوية المهنية لدى المعلمين، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من(٣٢٢) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم الخاص بالصين، وموزعين وفقًا للنوع(٥٨ذكور بنسبة ١٩,٢%/ ٢٤٤إناث بنسبة ٨٠,٨%)، ووفقًا لمحل الإقامة(١٢٣حضر بنسبة ٤٠,٧%/ ١٧٩ريف بنسبة ٥٩,٣%)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المساندة الاجتماعية إعداد هي(2013)He، ومقياس الهوية المهنية إعداد كين(2009)Qin، ومقياس فعالية الذات ليانج(2000)Liang، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية، بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات اتجاه الذكور.

في حين أجرى كلٌّ من موغادام وآخرون(2020)Moghadam et al دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والمساندة الاجتماعية لدى الموظفين بوزارة التعليم العالي، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة والمساندة الاجتماعية، والكشف عن مستوى جودة الحياة والمساندة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٦٨) موظفًا وموظفة من موظفين وزارة التعليم العالي، وقد تم اختيارهم باستخدام العينات العنقودية، وقد طبق عليهم مقياس المساندة الاجتماعية إعداد فيليبس(1992)Phillips، ومقياس جودة الحياة إعداد الباحثين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ضعيفة بين جودة الحياة والمساندة الاجتماعية، ووجود فروق بين

الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية اتجاه الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة اتجاه الإناث.

بينما أجرى كلٌّ من حسناء وآخرون(2020)Hasna et al دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات والتوازن بين العمل والأسرة لدى عينة من طلاب الدراسات العليا المتزوجين والعاملين بوزارة التربية والتعليم، وتعرُّف الفروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية وفعالية الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢١٤) طالبٍ وطالبة من طلاب الدراسات العليا المتزوجين والعاملين، وموزعين وفقًا للنوع(٨٧ ذكرًا/ ١٢٧ أنثى)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٣– ٥٨ عامًا)، وقد طبق عليهم مقياس فعالية الذات إعداد يوسف(2012)Yusoff، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من زيميت وآخرون Zimet et al(1988)، ومقياس التوازن بين العمل والأسرة إعداد كلٌّ من زهانج وآخرون Zhang et al(2012)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات، وعدم وجود فروق وفقًا للنوع في المساندة الاجتماعية وفعالية الذات.

في حين هدفت دراسة كلٌّ من سونج وزانج(2020)Song& Zhang إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة والرضا عن العمل والرضا عن الدخل لدى المعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من(١٥٢٥) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الإبتدائية والثانوية، وموزعين وفقًا للنوع(٣٩٥ذكور بنسبة ٢٥,٩%/ ١١٣٠إناث بنسبة ٧٤,١%)، ووفقًا للمرحلة الدراسية(١٠٠٢إبتدائي بنسبة ٦٥,٧%/ ٥٢٣ثانوي بنسبة ٣٤,٣%)، وتراوحت سنوات الخبرة ما بين(١– ٣٠عامًا)، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من تشانين موران وولفولك هوي(2001)Tschannen- Moran& Woolfolk- Hoy، ومقياس جودة الحياة إعداد الباحثين، ومقياس الرضا عن العمل إعداد كلٌّ من دينير وآخرون(1985)Diener et al، ومقياس الرضا عن الدخل إعداد كلٌّ من إكسيو وزانج Xu& Zhang(2011)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين فعالية الذات وجودة الحياة.

كما هدفت دراسة كلٌّ من شيريان وكوماري(2021)Cherian& Kumari إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى الممرضات العاملات

في مجال الرعاية الصحية، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٥٨) ممرضة، وقد طبق عليهم مقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من زيميت وآخرون(Zimet et al(1988، ومقياس جودة الحياة إعداد كلٌّ من شارما ونسرين(Sharma& Nasreen(2014، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة.

في حين أجرى نابافي(Nabavi (2021 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية والصحة النفسية لدى المعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونه من(٢٤٧) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس حرم شهيد مفتح(طهران)، وقد تم اختيارهم باستخدام العينات العشوائية العنقودية، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من شارير وآخرون(Sharer et al(1982، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من واكس وآخرون(Wax et al(1986، ومقياس الصحة النفسية إعداد منظمة الصحة العالمية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة.

بينما أجرى ناصر(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والمساندة الاجتماعية لدى المعلمين والمعلمات، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة والمساندة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٠٨) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت، وموزعين وفقًا للنوع(٦٢ذكور/ ١٤٦ إناث)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٨- ٥٧ عامًا)، بمتوسط عمري قدره(٣٨,٢٥عامًا)، وانحراف معياري قدره(٢,٨٠عامًا)، وقد طبق عليهم مقياس جودة الحياة"الصورة المختصرة" إعداد منظمة الصحة العالمية(١٩٩٦)، وتعريب أحمد(٢٠٠٨)، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد كلٌّ من الهلول ومحيسن(٢٠١٣)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة قوية بين جودة الحياة والمساندة الاجتماعية ، وعدم وجود فروق وفقًا للنوع في جودة الحياة والمساندة الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ما يلي:

١- عدم وجود دراسة واحدة على المستويين العربي والأجنبي تناولت المساندة الاجتماعية متغير وسيط بين فعالية الذات(متغير مستقل) وجودة الحياة(متغير تابع) بصفة عامة ولدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بصفة خاصة، بينما وجدت دراسات تناولت العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات كدراسة كلٌّ من برويرز وآخرون(Brouwers et al(2001، وكلٌّ من برويرز وآخرون Brouwers et al(2011)، وكلٌّ من مينغوي وآخرون(Minghui et al(2018 التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات، بينما أظهرت دراسة شين(Shen(2009، وكاتسانتونيس(Katsantonis(2020، وكلٌّ من تشين وآخرون(Chen et al(2020، وكلٌّ من حسناء وآخرون(Hasna et al(2020 وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات. كما وجدت دراسات تناولت العلاقة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة كدراسة كلٌّ من شيريان وكوماري(Cherian& Kumari(2021، ونابافي(Nabavi (2021، وناصر (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود علاقة موجبة قوية بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة، بينما توصلت دراسة كلٌّ من شوجاي وآخرون Shojaei et al(2019)، وكلٌّ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020 إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة. كما وجدت دراسات تناولت العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة كدراسة محمد(٢٠١٦)، وخان(Khan(2017، وكلٌّ من البلوشي والظفري(٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة قوية بين فعالية الذات وجودة الحياة. في حين أظهرت دراسة كلٌّ من شعباني وآخرون(Shaabani et al(2017، وكلٌّ من كورتي وسيمونسين Korte& Simonsen(2018)، وعبدالله(٢٠١٨)، وكلٌّ من سونج وزانج Song& Zhang(2020) وجود علاقة موجبة ضعيفة بين فعالية الذات وجودة الحياة.

٢- تنوعت الدراسات السابقة فيما بين دراسات عربية وأجنبية؛ مما يشير إلى مدى الاهتمام بهذه المتغيرات على المستويين العربي والأجنبي.

٣- اتضح من الدراسات السابقة وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية وفقًا للنوع(ذكورًا/ إناثًا)؛ فقد توصلت دراسة كلٌّ من مينغوي

وآخرون(Minghui et al(2018، وكاتسانتونيس(Katsantonis(2020، وكلٌ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020 إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية، في حين أظهرت دراسة كلٌ من تشين وآخرون(Chen et al(2020، وكلٌ من حسناء وآخرون(Hasna et al(2020، وناصر (٢٠٢٢) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية.

٤- كما اتضح من الدراسات السابقة وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت فعالية الذات وفقًا للنوع(ذكورًا/ إناثًا)؛ فقد أظهرت دراسة كلٌ من مينغوي وآخرون(Minghui et al(2018،وكاتسانتونيس(Katsantonis(2020، وكلٌ من البلوشي والظفري(٢٠١٩)، وكلٌ من تشين وآخرون(Chen et al(2020 وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات، بينما توصلت نتائج دراسة كلٌ من شعباني وآخرون (Shaabani et al(2017، وكلٌ من حسناء وآخرون (Hasna et al(2020، وعبدالله(٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات.

٥- اتضح أيضًا من الدراسات السابقة وجود تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت جودة الحياة وفقًا للنوع(ذكورًا/ إناثًا)؛ فقد أسفرت نتائج دراسة كلٌ من البلوشي والظفري(٢٠١٩)، وكلٌ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020 وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة، بينما توصلت دراسة كلٌ من شعباني وآخرون(Shaabani et al(2017، وعبدالله(٢٠١٨)، وناصر(٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة.

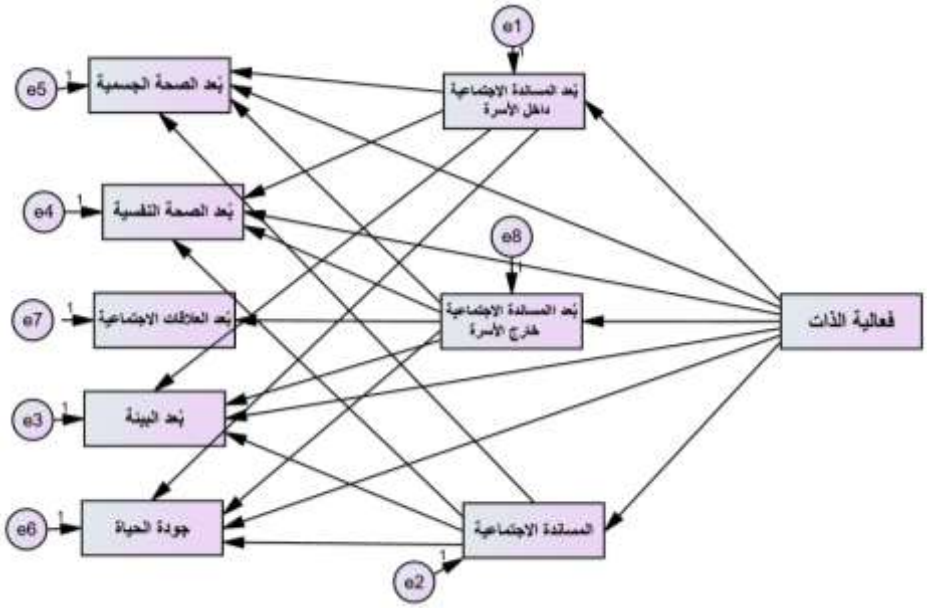
٦- كما اتضح من الدراسات السابقة تنوع في العينات، فقد كانت عينة دراسة كلٌ من بروبرز وآخرون(Brouwers et al(2001، وكلٌ من بروبرز وآخرون Brouwers et al(2011)، وشين(Shen(2009، وكلٌ من مينغوي وآخرون Minghui et al(2018)،وكاتسانتونيس(Katsantonis(2020، وكلٌ من البلوشي والظفري(٢٠١٩)، وكلٌ من تشين وآخرون(Chen et al(2020، وكلٌ من شعباني وآخرون (Shaabani et al(2017، وكلٌ من كورتي وسيمونسين Korte& Simonsen(2018)، وكلٌ من سونج وزانج(Song& Zhang(2020،

ونابافي(Nabavi (2021، وناصر (٢٠٢٢) من المعلمين(ذكور وإناث). بينما كانت عينة دراسة محمد(٢٠١٦) من المعلمات فقط. في حين كانت عينة دراسة خان(Khan(2017 من مديري المعاهد المتوسطة. كما كانت عينة دراسة عبدالله(٢٠١٨) من مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية. في حين كانت عينة دراسة كلٌّ من شوجاي وآخرون(Shojaei et al(2019، كلٌّ من شيريان وكوماري(Cherian& Kumari(2021 من الممرضات. بينما كانت عينة دراسة كلٌّ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020 من الموظفين بوزارة التعليم العالي. في حين كانت عينة دراسة كلٌّ من حسناء وآخرون (Hasna et al(2020 من العاملين بوزارة التربية والتعليم. بينما عينة الدراسة الحالية من المعلمين(ذكور وإناث) من المرحلتين الإبتدائية والثانوية بمحافظة أسيوط.

٧- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في استخدام مقياس المساندة الاجتماعية إعداد جورج (George(2001، وترجمة دانيال(٢٠١٢)، ومقياس جودة الحياة إعداد منظمة الصحة العالمية(١٩٩٦)، وتعريب أحمد(٢٠٠٨)، ومقياس فعالية الذات إعداد كلٌّ من كويفاس وبينات (Cuevas &Peñate(2015 وترجمة الباحثة؛ لقياس السمة المراد قياسها في الدراسة الحالية، واختيار المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي(الارتباطي، والمقارن)، وصياغة فروض الدراسة الحالية، وتفسير نتائجها.

ويتضح مما سبق ذكره من الدراسات السابقة وجود دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات، والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة، وفعالية الذات وجودة الحياة؛ على الرغم من عدم وجود دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها البعض؛ فإن الدراسة الحالية تهتم باختبار صحة النموذج الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل(١) لمتغيرات الدراسة الحالية، وقد اقترحت الباحثة هذا النموذج في ضوء نتائج الدراسات ذات الصلة الأجنبية والعربية التي أكدت وجود ارتباطات نظرية بين هذه المتغيرات بشكل مباشر وغير مباشر، غير أن هذه الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله في الدراسة الحالية.

شكل(١). النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمساندة الاجتماعية وأبعادها متغير وسيط بين فعالية الذات وجودة الحياة وأبعاده لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة.



فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على مشكلة الدراسة الحالية وتساؤلاتها وأهدافها والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية أمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- توجد فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس جودة الحياة وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية.

٤- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط)، وفعالية الذات(متغير مستقل)، وجودة الحياة وأبعادها(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولًا- منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي(الارتباطي، والمقارن).

ثانيًا- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة أسيوط؛ حيث تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية(العمدية)؛ لأن تم الاقتصار فقط على معلمي المرحلة الإبتدائية والثانوية من المتزوجين، وقد تم اختيارهم من المتزوجين؛ بسبب كثرة الأدوار التي يقوموا بها في الحياة الأسرية من تحمل مسئولية الأبناء، والحياة التعليمية من تحمل مسئولية تعليم الطلاب؛ وبناء على ذلك فهم بحاجة ماسة للمساندة الاجتماعية من الآخرين، وقد انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

١-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(١٥٠) مُعلمًا ومُعلمة، وموزعين وفقًا للنوع(٦٩ ذكرًا/ ٨١ أنثى)، ووفقًا للمرحلة التدريسية(٨٥ الإبتدائية/ ٦٥ الثانوية)، ووفقًا لسنوات الخبرة(٣٧ أقل من ٥ سنوات/٣٤ من ٥- ١٠ سنوات/٤٢ من ١١- ١٥ سنة/٣٧ أكثر من ١٥ سنة)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٥- ٥٨ عامًا)، بمتوسط عمري قدره(٣٦,٩٩ عامًا)، وانحراف معياري قدره(٧,٩١عامًا)، كما كانت عينة الدراسة الاستطلاعية من نفس خصائص ومجتمع عينة الدراسة الأساسية، وقد تم استخدام العينة الاستطلاعية؛ للتحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات المستخدمة الدراسة الحالية.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٢٨٤) مُعلمًا ومُعلمة من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وموزعين وفقًا للنوع(١٠٩ ذكر/ ١٧٥ أنثى)، ووفقًا للمرحلة التدريسية(١٥٠ الإبتدائية/ ١٣٤ الثانوية)، وتراوحت أعمارهم ما بين(٢٥- ٥٨عامًا)، بمتوسط عمري

قدره(٣٦,٩٤عامًا)، وبانحراف معياري قدره(٧,٨٤عامًا)، ويوضح جدول(١) خصائص عينة الدراسة الأساسية من معلمي المرحليتن الإبتدائية والثانوية.

جدول(١). خصائص عينة الدراسة الأساسية من معلمي المرحليتن الإبتدائية والثانوية(ن= ٢٨٤).

المتغيرات		معلمي المرحلة الإبتدائية		معلمي المرحلة الثانوية	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٤٨	%٣٢,٠	٦١	%٤٥,٥
	إناث	١٠٢	%٦٨,٠	٧٣	%٥٤,٥
	المجموع	١٥٠	%١٠٠	١٣٤	%١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٢	%٤٨,٠	٢٦	%١٩,٤
	من ٥- ١٠ سنوات	٤٠	%٢٦,٧	٤٠	%٢٩,٩
	من ١١- ١٥ سنة	٢٠	%١٣,٣	٣٤	%٢٥,٤
	أكثر من ١٥ سنة	١٨	%١٢,٠	٣٤	%٢٥,٤
	المجموع	١٥٠	%١٠٠	١٣٤	%١٠٠
متوسط العمر		٣٤,٨٥عامًا		٣٩,٢٩عامًا	
الانحراف المعياري للعمر		٧,٢٩عامًا		٧,٧٩عامًا	

يتضح من جدول(١) أن عينة معلمي المرحلة الإبتدائية بلغت(١٥٠) مُعلمًا ومُعلمة، وموزعين وفقًا للنوع(٤٨ ذكرًا/١٠٢ أنثى)، ولسنوات الخبرة(٧٢ أقل من ٥ سنوات/٤٠ من ٥- ١٠ سنوات/٢٠ من ١١- ١٥ سنة/١٨ أكثر من ١٥ سنة)، وقد بلغ متوسط عمرهم قدره(٣٤,٨٥عامًا)، وبانحراف معياري قدره(٧,٢٩عامًا)، بينما بلغت عينة معلمي المرحلة الثانوية(١٣٤) مُعلمًا ومُعلمة، وموزعين وفقًا للنوع(٦١ ذكر/٧٣ أنثى)، ولسنوات الخبرة (٢٦ أقل من ٥ سنوات/٤٠ من ٥- ١٠ سنوات/٣٤ من ١١- ١٥ سنة/٣٤ أكثر من ١٥ سنة)، وقد بلغ متوسط عمرهم قدره(٣٩,٢٩عامًا)، وبانحراف معياري قدره(٧,٧٩عامًا).

ثالثًا- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات السيكومترية الآتية:

١- مقياس المساندة الاجتماعية:

أعد هذا المقياس جورج(Geroge(2001، وترجمة دانيال(٢٠١٢)؛ بهدف قياس المساندة الاجتماعية لدى عينات عمرية مختلفة، وتكون من(٤٢) فقرة، وتمت الإجابة عن المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من أربع بدائل(موافق تمامًا- موافق بصفة عامة- موافق إلى حد ما- غير موافق)، وتوزعت فقرات المقياس على بعدين، هما: بُعد المساندة داخل

إطار الأسرة، ويشمل الفقرات(١، ٢، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١)، بينما يشمل بُعد المساندة خارج إطار الأسرة الفقرات(٣، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٦، ٤٠، ٤٢)، ويشمل كل بُعد على(٢١) فقرة، وقد تم تصحيح المقياس بإعطاء موافق تمامًا أربع درجات، وموافق بصفة عامة ثلاث درجات، وموافق إلى حد ما درجتين، وغير موافق درجة واحدة فقط، ومع ذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين(٤٢-١٦٨) درجة.

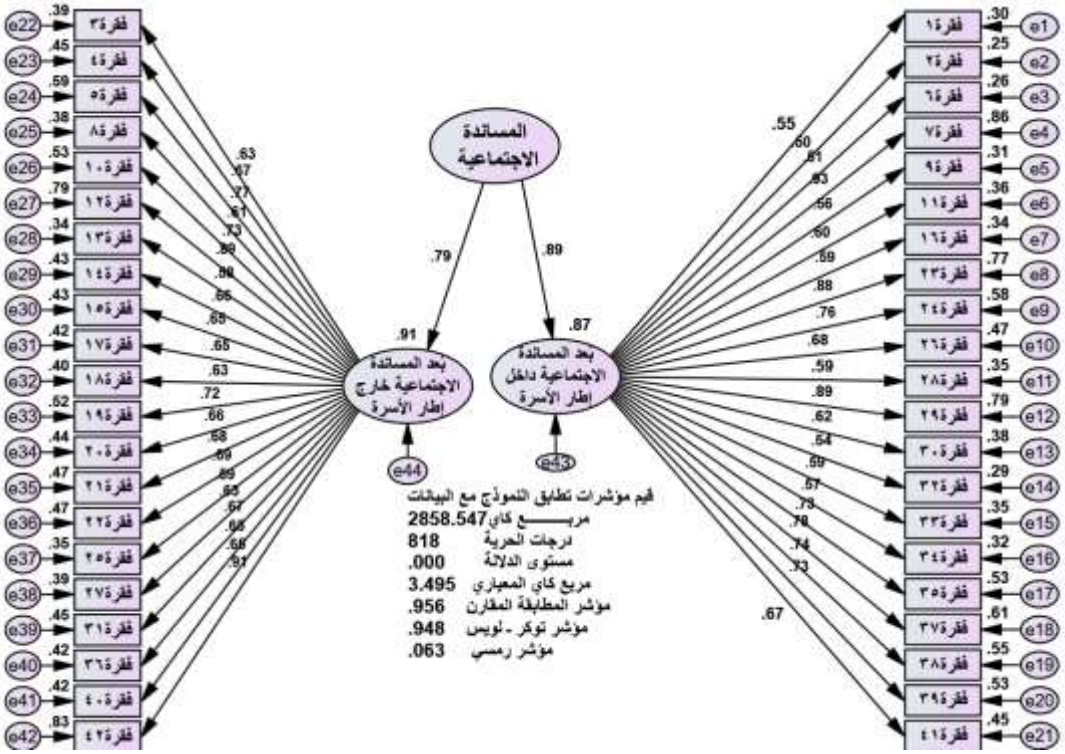
صدق وثبات المقياس:

- صدق المقياس:

قام مُعرب المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق العاملي الاستكشافي، واستخرج عاملين بعد تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة ألفاريمكس، وبطريقة صدق الاتساق الداخلي عن طريق علاقة الفقرات بالدرجة الكلية، وكذلك علاقتها بدرجة البعد الفرعي، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الصدق** العاملي التوكيدي؛ للتأكد من الصدق العاملي الاستكشافي لمُعِدًّا المقياس؛ ولمعرفة تطابق العوامل المستخرجة(عاملين) التي تم التوصل إليه مُعِدًّا المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، مع الاعتماد على أن يكون مربع كاي(χ^2)Chi- Square غير دالة إحصائيًا، أي تشير إلى أن النموذج المقترح يتطابق مع البيانات، ولكن من عيوبه أنه يتأثر بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج المقترح حتى وأن كان نموذجًا جيدًا أو قريبًا من النموذج الحقيقي المستخرج بناء على أطر نظرية، كذلك قد تؤدي العينات الصغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبيًا بينها وبين البيانات الملاحظة(المشاهدة)؛ لذا تم الاعتماد على مؤشرات مطابقة أخرى إلى جانب مؤشر مربع كاي كما يلي: مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الأقتراب(RMSEA) على أن يكون المدى المقبول له من صفر إلى ٠,١ فأقل، بينما مؤشر المطابقة المقارن(CFI)، ومؤشر تاكر-لويس(TLI)، ومؤشر المطابقة التزايدي(IFI)، ومؤشر جودة المطابقة(GFI) أن يكون المدى المقبول لهم من ٠,٩٠ إلى ١، وأن يكون المدى المقبول للنسبة بين مربع كاي ودرجة حريتها(χ^2 /df) من صفر إلى أقل من ٥(تيغزة، ٢٠١٢، ٣٣٢- ٣٣٥)، وبالتالي فقد أظهرت

نتائج نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لمقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وجود تطابق بشكل ممتاز بين العوامل المستخرجة من الصدق العاملي الاستكشافي والنموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، وذلك كما في شكل(٢).

شكل(٢). نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي



المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن=١٥٠).

يتبين من شكل(٢) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس المساندة الاجتماعية قد تشبعت عليه الفقرات التي يتضمنها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، وكما يمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية(بيتا) واللامعيارية لنموذج مقياس المساندة الاجتماعية ودلالتها الإحصائية في

جدول(٢)، بينما يوضح جدول(٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(٢). معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية (ن=١٥٠).

العامل	<--	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ١	٠,٥٥	١,٠٠٠	–	–	–
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢	٠,٥٠	٢,٥٠	٠,٧٤	٣,٣٨	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٦	٠,٥١	٣,٠٧	٠,٩٠	٣,٤٠	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٧	٠,٥٣	٢,٣٥	٠,٧١	٣,٣٢	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٩	٠,٥٦	٢,٥٥	٠,٧٤	٣,٤٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ١١	٠,٦٠	٣,٣٠	٠,٩٥	٣,٤٨	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ١٦	٠,٥٩	٢,٣٢	٠,٦٧	٣,٤٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢٣	٠,٨٨	١,٢٣	٠,٣٩	٣,١٦	٠,٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢٤	٠,٧٦	٢,١١	٠,٦٤	٣,٢٩	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢٦	٠,٦٨	٣,٠٠	٠,٨٥	٣,٥٣	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢٨	٠,٥٩	٢,٤٩	٠,٧١	٣,٤٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٢٩	٠,٨٩	١,١٤	٠,٤٧	٢,٤٠	٠,٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة ٣٠	٠,٦٢	٣,٣٠	٠,٩٤	٣,٤٩	٠,٠٠١

العامل	<--	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٢	٠,٥٤	٢,٧٣	٠,٧٩	٣,٤٢	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٣	٠,٥٩	٣,٤٧	١,٠٠	٣,٤٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٤	٠,٥٧	٣,٢٩	٠,٩٥	٣,٤٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٥	٠,٧٣	٣,٧٦	١,٠٥	٣,٥٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٧	٠,٧٨	٤,٣٧	١,٢٢	٣,٥٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٨	٠,٧٤	٣,٥٧	١,٠٠	٣,٥٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٣٩	٠,٧٣	٣,٨٧	١,٠٩	٣,٥٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	فقرة٤١	٠,٦٧	٣,٧٤	١,٠٦	٣,٥٢	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٣	٠,٦٣	١,٠٠٠	–	–	–
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٤	٠,٦٧	١,١٥	٠,١١	٩,٧٣	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٥	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٢٥	٣,٥٣	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٨	٠,٦١	١,٠٨	٠,١١	٩,٠٩	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٠	٠,٧٣	٠,٨٦	٠,١٢	٧,٢١	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٢	٠,٨٩	١,٠٣	٠,١٢	٨,٥٨	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٣	٠,٥٨	٠,٨٠	٠,٠٩	٨,٧٠	٠,٠٠١

العامل	<--	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٤	٠,٦٦	١,٢٤	٠,١٣	٩,٦٢	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٥	٠,٦٥	١,١٤	٠,١٢	٩,٥٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٧	٠,٦٥	٠,٩٢	٠,٠٩	٩,٤٩	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٨	٠,٦٣	١,٢٣	٠,١٣	٩,٢٨	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ١٩	٠,٦٢	١,٢٥	٠,١٢	١٠,٣٥	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٢٠	٠,٦٦	١,٠٨	٠,١١	٩,٩١	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٢١	٠,٦٨	١,٣٢	٠,١٣	٩,٩١	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٢٢	٠,٦٩	١,١٣	٠,١١	٩,٩١	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٢٥	٠,٥٩	١,٠٢	٠,١١	٨,٨٣	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٢٧	٠,٦٣	٠,٩٢	٠,٠٩	٩,٢٦	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٣١	٠,٦٧	١,٣٣	٠,١٣	٩,٧٧	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٣٦	٠,٦٥	١,٠٧	٠,١١	٩,٥١	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٤٠	٠,٦٥	١,٠٦	٠,١١	٩,٤٨	٠,٠٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	فقرة ٤٢	٠,٩١	١,٠٤	٠,١٥	٦,٨٤	٠,٠٠١

جدول (٣). مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية (ن=١٥٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٢٨٥٨,٥٤ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٨١٨	-
النسبة بين كا^{2}إلى درجة حريتها(χ^2/df)	٣,٤٩ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٣ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي(٢، ٣) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية(لأن المقياس له أبعاد ودرجة كلية) تشير إلى أن مقياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية(٣,٤٩)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن(٠,٩٥)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب(٠,٠٦)، ومؤشر المطابقة التزايدي(٠,٩٥)، ومؤشر تاكر- لويس(٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة(٠,٩٣)، كما تشبع على كل عامل من العوامل الكامنة الفقرات الخاصة به، وكما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملاءمة النموذج الحالي في قياس المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العوامل الكامنة؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج(٠,٤٦، ٠,٤٣) لبُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة على التوالي، والذي تم حسابه عن طريق مجموع مربع التشبعات على عدد الفقرات لكل بُعد من أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية

على حده، وهي قيم تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين(٠,٧٠- ٠,٩٠).

ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي؛ حيث نجد أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب(ثبات ماكدونالد أوميجا)، فقد بلغ معامل الثبات المركب(٠,٩٨، ٠,٩٧) لبُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة على التوالي، والذي تم حسابه عن طريق مربع مجموع التشبعات على مربع مجموع التشبعات زائد مجموع خطأ القياس لكل بُعد من أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية على حدة.

- ثبات المقياس:

قام مُعرب المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية له؛ حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين(٠,٨٠- ٠,٨٩)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تراوحت قيم معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلتي سبيرمان- براون، وجتمان بين(٠,٧٤- ٠,٩١)، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الثبات** باستخدام طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز، وأيضًا باستخدام طريقة ثبات التجزئة النصفية للمقياس مع تعديل معامل الارتباط بين نصفين المقياس باستخدام معادلة "جتمان" في أبعاد المقياس؛ وذلك لعدم تساوي فقرات نصفي الأبعاد، بينما تم استخدام معادلة"سبيرمان- براون"؛ وذلك لتساوي فقرات نصفي المقياس، ويوضح جدول(٤) قيم معامل الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(٤). معاملات ثبات مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها

لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن=١٥٠).

مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها	عدد الفقرات	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد تصحيح الأبعاد بمعادلة "جتمان"
بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة	٢١	٠,٩٨	٠,٩٢	٠,٩٦
بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة	٢١	٠,٩٧	٠,٩١	٠,٩٥
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٤٢	٠,٩٧	٠,٨٩	تصحيح "سبيرمان- براون" ٠,٩٤

يتضح من جدول(٤) أن مقياس المساندة الاجتماعية، وكذلك كل بُعد من أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية ثابت سواء بطريقة ثبات معامل ماكدونالد أوميجا لهايز، أم بطريقة ثبات التجزئة النصفية للمقياس لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام معادلة "جتمان" للأبعاد، واستخدام"معادلة سبيرمان– براون" للدرجة الكلية، فقد تراوحت معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس ما بين(٠,٩٤– ٠,٩٧)، بينما تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس ما بين(٠,٩١– ٠,٩٨)، وتوضح النتائج السابقة أن مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية جميعها تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي فإنه يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

٢– مقياس فعالية الذات:

أعد هذا المقياس كلٌّ من كويفاس وبينات(2015)Cuevas & Peñate، وترجمة الباحثة؛ بهدف قياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وقبل تطبيقه على عينة الدراسة الحالية تم عرضه على بعض أعضاء هيئة التدريس بقسمي اللغة الإنجليزية واللغة العربية؛ وذلك لمراجعة المقياس لُغويًا، وتكون المقياس من(١٠) فقرات، وتمت الإجابة عن المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من أربع بدائل(ليس صحيحًا على الإطلاق– صحيح إلى حد ما– صحيح بدرجة متوسطة– صحيح تمامًا)، كما تم تصحيح المقياس بإعطاء ليس صحيحًا على الإطلاق درجة واحدة، وصحيح إلى حد ما درجتين، وصحيح بدرجة متوسطة ثلاث درجات، وصحيح تمامًا أربع درجات، ومع ذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين(١٠– ٤٠) درجة.

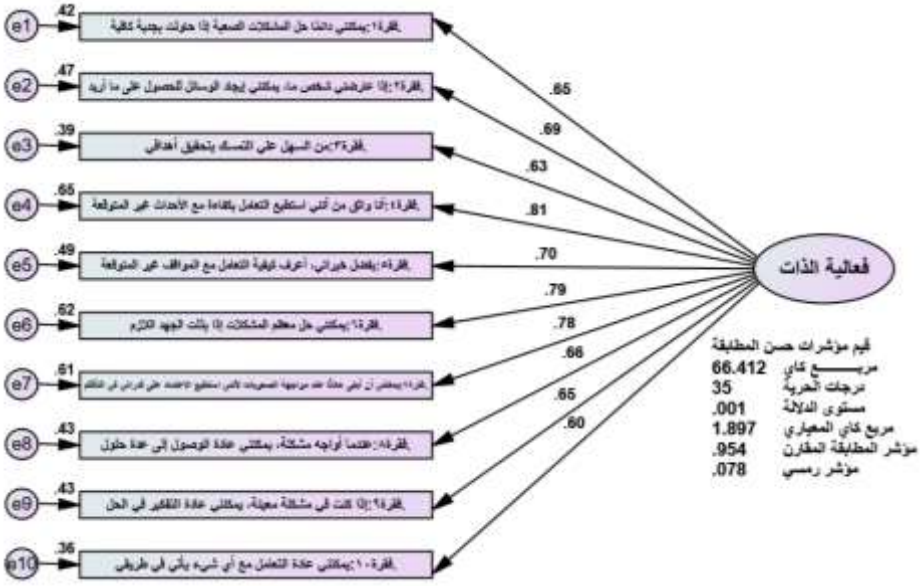
صدق وثبات المقياس:

– صدق المقياس:

قام مُعِدًّا المقياس بحساب الصدق باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي، واستخرجا عاملًا واحدًا فقط بعد تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة ألفاريمكس، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الصدق** العاملي التوكيدي؛ للتأكد من الصدق العاملي الاستكشافي لمُعرب المقياس؛ ولمعرفة تطابق العامل الواحد المستخرج التي تم التوصل إليه مُعرب المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة

الحالية، وبالتالي فقد أظهرت نتائج نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لمقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وجود تطابق بشكل ممتاز بين العامل المستخرج من الصدق العاملي الاستكشافي والنموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، وذلك كما في شكل(٣).

شكل(٣). نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية**(ن= ١٥٠)**.



يتبين من شكل(٣) أن العامل الكامن لمقياس فعالية الذات قد تشبعت عليه جميع الفقرات التي يتضمنها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس فعالية الذات ودلالتها الإحصائية في جدول(٥)، بينما يوضح جدول(٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(٥). معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العامل الكامن لمقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن= ١٥٠).

العامل	--->	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
فعالية الذات	--->	فقرة ١	٠,٦٥	١,٠٠٠	–	–	–
فعالية الذات	--->	فقرة ٢	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,١١	٧,٣٤	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٣	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,١٢	٦,٧٧	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٤	٠,٨١	١,٠٧	٠,١٣	٨,٣٦	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٥	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,١٠	٧,٤٤	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٦	٠,٧٩	٠,٩٧	٠,١٢	٨,٢١	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٧	٠,٧٨	٠,٩١	٠,١١	٨,١٥	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٨	٠,٦٦	١,١٤	٠,١٦	٧,٠٦	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ٩	٠,٦٥	٠,٥٩	٠,٠٨	٧,٠٤	٠,٠٠١
فعالية الذات	--->	فقرة ١٠	٠,٦٠	٠,٧٨	٠,١٢	٦,٥٢	٠,٠٠١

جدول(٦). مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن=١٥٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٦٦,٤١ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٣٥	–
النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها(χ^2/df)	١,٨٩ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب(RMSEA)	٠,٠٧ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر– لويس (TLI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩١ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضـــح من خلال جدولي(٥، ٦) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى(لأن المقياس له درجة كلية فقط) تشـــير إلى أن المقياس لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية(١,٨٩)، بينما كانت

قيمة مؤشـر المطابقة المقارن(٠,٩٥)، ومؤشـر جذر متوسـط مربع خطأ الاقتراب(٠,٠٧)، ومؤشـر المطـابقـة التزايـدي(٠,٩٥)، ومؤشـر تـاكر- لويس(٠,٩٤)، ومؤشـر جودة المطابقة(٠,٩١)، كما أن جميع الفقرات تشـبعت على العامل الكامن، وكما كانت جميع تشـبعات الفقرات دالة إحصـائيًا؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صـلاحية وملاءمة النموذج الحالي في قياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العامل الكامن؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج(٠,٤٩)، والذي تم حسابه عن طريق مجموع مربع التشبعات على عدد الفقرات، وهي قيمة تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين(٠,٧٠- ٠,٩٠).

ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي؛ نجد أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب(ثبات ماكدونالد أوميجا)، فقد بلغ معامل الثبات المركب(٠,٩٠)، والذي تم حسابه عن طريق مربع مجموع التشبعات على مربع مجموع التشبعات زائد مجموع خطأ القياس.

- ثبات المقياس:

قام مُعِدًا المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ للمقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات(٠,٩٠)، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الثبات** باستخدام طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز ؛ حيث بلغ معامل الثبات(٠,٩٠)، كما تم استخدام طريقة ثبات التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس(٠,٧٥)، وبلغ معامل الثبات بعد تصحيح معامل الارتباط بين فقرات نصفي المقياس باستخدام معادلة"سبيرمان- براون"(٠,٨٦)، وتوضح هذه النتائج أن مقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

٣- مقياس جودة الحياة:

أعد مقياس جودة الحياة"الصورة المختصرة" منظمة الصحة العالمية(١٩٩٦)، وتعريب أحمد(٢٠٠٨)؛ بهدف عمل بروفايل مختصر عن مستوى الجودة السائدة لدى الفرد في حياته، وتكون من(٢٦) فقرة؛ حيث تشمل الفقرة الأولى جودة الحياة العامة، والفقرة الثانية الصحة العامة، بينما تشمل جودة الحياة(٢٤) فقرة، تم توزيعها على أربعة عوامل، هي:

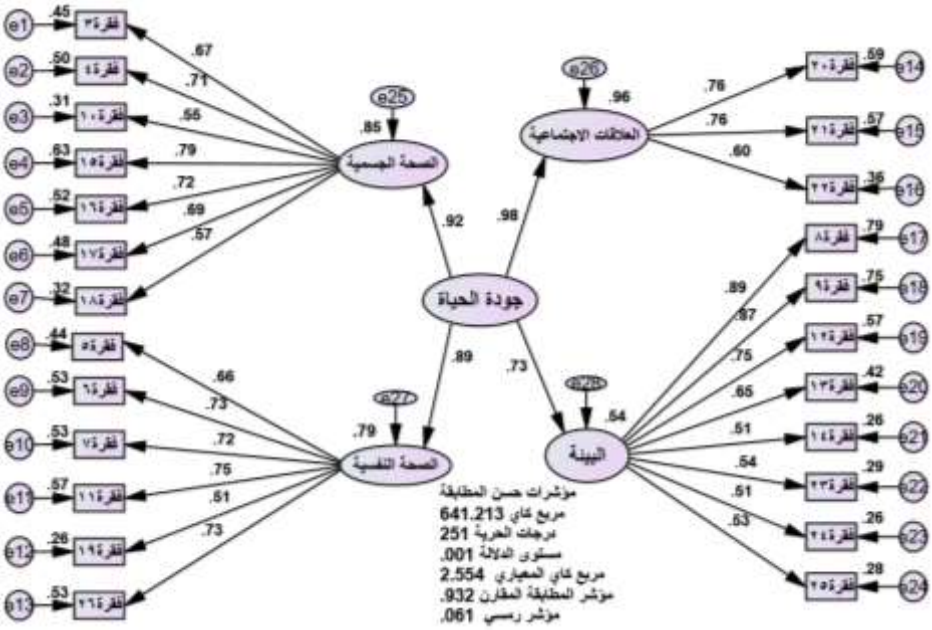
الصحة الجسمية، وتشمل الفقرات(٣، ٤، ١٠، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨)، والصحة النفسية، وتشمل الفقرات(٥، ٦، ٧، ١١، ١٩، ٢٦)، والعلاقات الاجتماعية، وتشمل الفقرات(٢٠، ٢١، ٢٢)، والبيئة، وتشمل الفقرات(٨، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٣، ٢٤، ٢٥)، وتمت الإجابة عن المقياس وفقًا لاختيار بديل واحد من خمسة بدائل، كما تراوحت درجات التصحيح من درجة واحدة إلى خمس درجات بالنسبة للفقرات الإيجابية، والنقيض بالنسبة للفقرات السلبية، وهما الفقرتان ٣ و٢٦.

صدق وثبات المقياس:

- صدق المقياس:

قام مُعرب المقياس بحساب الصدق باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي، واستخرج أربعة عوامل بعد تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة ألفاريمكس، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الصدق** العاملي التوكيدي؛ للتأكد من الصدق العاملي الاستكشافي لمُعرب المقياس؛ ولمعرفة تطابق العوامل المستخرجة(أربعة عوامل) التي تم التوصل إليه مُعرب المقياس بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، وبالتالي فقد أظهرت نتائج نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لمقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وجود تطابق بشكل ممتاز بين العوامل المستخرجة من الصدق العاملي الاستكشافي والنموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية، وقبل إجراء التحليل العاملي، تم عكس الفقرات السالبة إلى فقرات موجبة حتى لا تتأثر مؤشرات حسن المطابقة بالفقرات العكسية، وذلك كما في شكل(٤).

شكل(٤). نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن=١٥٠).



يتبين من شكل(٤) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس جودة الحياة قد تشبعت عليه الفقرات التي يتضمنها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، وكما يمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية(بيتا) واللامعيارية لنموذج مقياس جودة الحياة ودلالتها الإحصائية في جدول(٧)، بينما يوضح جدول(٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(٧). معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن=١٥٠).

العامل	-->	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الصحة الجسمية	-->	فقرة ٣	٠,٦٧	١,٠٠٠	–	–	–
الصحة الجسمية	-->	فقرة ٤	٠,٧١	٠,٨٣	٠,١١	٧,٦٥	٠,٠٠١
الصحة الجسمية	-->	فقرة ١٠	٠,٥٥	٠,٦٨	٠,٠٩	٧,٥٢	٠,٠٠١
الصحة الجسمية	-->	فقرة ١٥	٠,٧٩	١,٠٣	٠,١٢	٨,٤٣	٠,٠٠١
الصحة الجسمية	-->	فقرة ١٦	٠,٧٢	٠,٧٦	٠,٠٩	٧,٨٠	٠,٠٠١
الصحة الجسمية	-->	فقرة ١٧	٠,٦٩	٠,٨٥	٠,١١	٧,٤٨	٠,٠٠١
الصحة الجسمية	-->	فقرة ١٨	٠,٥٧	٠,٦٨	٠,٠٩	٧,٥٢	٠,٠٠١
الصحة النفسية	-->	فقرة ٥	٠,٦٦	١,٠٠٠	–	–	–
الصحة النفسية	-->	فقرة ٦	٠,٧٣	٠,٥٧	٠,٠٧	٧,٦٨	٠,٠٠١
الصحة النفسية	-->	فقرة ٧	٠,٧٢	٠,٨٢	٠,١١	٧,٦٥	٠,٠٠١
الصحة النفسية	-->	فقرة ١١	٠,٧٥	١,٢١	٠,١٥	٧,٨٩	٠,٠٠١
الصحة النفسية	-->	فقرة ١٩	٠,٥١	٠,٧٢	٠,١٣	٥,٦١	٠,٠٠١
الصحة النفسية	-->	فقرة ٢٦	٠,٧٣	٠,٩١	٠,١٢	٧,٦٧	٠,٠٠١
العلاقات الاجتماعية	-->	فقرة ٢٠	٠,٧٦	١,٠٠٠	–	–	–
العلاقات الاجتماعية	-->	فقرة ٢١	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٠٨	٩,٥١	٠,٠٠١
العلاقات الاجتماعية	-->	فقرة ٢٢	٠,٦٠	٠,٧١	٠,٠٧	٩,١٦	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ٨	٠,٨٩	١,٠٠٠	–	–	–
البيئة	-->	فقرة ٩	٠,٨٧	٠,٩٥	٠,٠٦	١٤,٨٧	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ١٢	٠,٧٥	٠,٧٥	٠,٠٦	١١,٤٩	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ١٣	٠,٦٥	٠,٧٥	٠,٠٨	٩,١٧	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ١٤	٠,٥١	٠,٥٧	٠,٠٦	٩,٢٦	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ٢٣	٠,٥٤	٠,٦١	٠,٠٨	٧,٠٩	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ٢٤	٠,٥١	٠,٦٠	٠,٠٩	٦,٦٧	٠,٠٠١
البيئة	-->	فقرة ٢٥	٠,٥٣	٠,٥٧	٠,٠٦	٩,٢٦	٠,٠٠١

جدول (٨). مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية (ن=١٥٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٦٤١,٢١ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٢٥١	-
النسبة بين كا^{2}إلى درجة حريتها(χ^2/df)	٢,٥٥ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٣ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٢(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٠ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي(٧، ٨) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية(لأن المقياس له أبعاد ودرجة كلية) تشير إلى أن المقياس لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية(٢,٥٥)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن(٠,٩٣)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب(٠,٠٦)، ومؤشر المطابقة التزايدي(٠,٩٢)، ومؤشر تاكر- لويس(٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة(٠,٩٠)، كما تشبع على كل عامل من العوامل الكامنة الفقرات الخاصة به، وكما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملاءمة النموذج الحالي في قياس جودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

كما يمكن الاستدلال على الصدق التقاربي من خلال تشبعات الفقرات على العوامل الكامنة؛ حيث بلغ متوسط التباين المستخرج(٠,٤٦، ٠,٤٨، ٠,٥١، ٠,٤٥) لبُعد الصحة الجسمية، وبُعد الصحة النفسية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد البيئة على التوالي، والذي تم حسابه عن طريق مجموع مربع التشبعات على عدد الفقرات لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة على حده، وهي قيم تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي؛ حيث تُعد التشبعات مقبولة إذا تراوحت بين(٠,٤٠- ٠,٧٠)، وممتازة إذا تراوحت بين(٠,٧٠- ٠,٩٠).

ومن ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي؛ حيث نجد أن قيمة متوسط التباين المستخرج أقل من الثبات المركب(ثبات ماكدونالد أوميجا)، فقد بلغ معامل الثبات المركب(٠,٨٥، ٠,٨٤، ٠,٨٤، ٠,٨٦) لبُعد الصحة الجسمية، وبُعد الصحة النفسية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد البيئة على التوالي، والذي تم حسابه عن طريق مربع مجموع التشبعات على مربع مجموع التشبعات زائد مجموع خطأ القياس لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة على حدة.

- ثبات المقياس:

قام مُعرب المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة الاختبار، وثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية له، بينما تم في الدراسة الحالية **حساب الثبات** باستخدام طريقة ثبات ماكدونالد أوميجا لهايز، وأيضًا باستخدام طريقة ثبات التجزئة النصفية للمقياس مع تعديل معامل الارتباط بين فقرات نصفين المقياس باستخدام معادلة"سبيرمان- براون"؛ وذلك لتساوي فقرات نصفي بُعد الصحة النفسية، وبُعد البيئة، والدرجة الكلية للمقياس، ومعادلة"جتمان"؛ وذلك لعدم تساوي فقرات نصفي بُعد الصحة الجسمية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، ويوضح جدول(٩) قيم معامل الثبات لمقياس جودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(٩). معاملات ثبات مقياس جودة الحياة وأبعادها

لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية (ن=١٥٠).

مقياس جودة الحياة وأبعادها	عدد الفقرات	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان- براون"	بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"
بُعد الصحة الجسمية	٧	٠,٨٥	٠,٧٤		٠,٨٠
بُعد الصحة النفسية	٦	٠,٨٤	٠,٦٦	٠,٧٩	
بُعد العلاقات الاجتماعية	٣	٠,٨٤	٠,٥٣		٠,٦٤
بُعد البيئة	٨	٠,٨٦	٨٣	٠,٩١	
الدرجة الكلية لجودة الحياة	٢٤	٠,٩٥	٠,٨٩	٠,٩٤	

يتضح من جدول(٩) أن مقياس جودة الحياة، وكذلك كل بُعد من أبعاده الأربعة ثابت سواء بطريقة ثبات معامل ماكدونالد أوميجا لهايز، أم بطريقة ثبات التجزئة النصفية للمقياس لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، مع تصحيح معامل الارتباط بين فقرات نصفي

المقياس وأبعاده باستخدام"معادلة سبيرمان– براون"، ومعادلة"جتمان"، فقد تراوحت معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس ما بين(٠,٩٤– ٠,٩٥)، بينما تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس ما بين(٠,٦٤– ٠,٨٦)، وتوضح النتائج السابقة أن مقياس جودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية جميعها تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي فإنه يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

رابعًا– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١– الإحصاء الوصفي، ويشمل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والالتواء والتفلطح، واختبار كولموغوروف وسميرنوف؛ للتحقق من اعتدالية توزيع عينة الدراسة الحالية.

٢– معامل ماكدونالد أوميجا، ومعامل التجزئة النصفية لحساب ثبات مقاييس الدراسة الحالية، ومعادلة سبيرمان– براون، ومعادلة جتمان؛ لتصحيح طول نصفي المقاييس.

٣– التحليل العاملي التوكيدي لحساب الصدق العاملي التوكيدي لمقاييس الدراسة الحالية.

٤– تحليل التباين الثنائي؛ للتحقق من صحة الفروض: الأول والثاني والثالث.

٥– اختبار شيفية Scheffe؛ لمعرفة اتجاه الفروق وفقًا للمجموعات الفرعية في متغيرات الدراسة الحالية.

٦– معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة الحالية؛ وذلك قبل إجراء تحليل المساء.

٧– أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس "IBM "Spss Amos v25؛ للتحقق من صحة الفرض الرابع.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

قبل عرض نتائج الدراسة الحالية باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة تم استخدام الإحصاء الوصفي، والذي يشمل حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح، كما تم استخدام اختبار كولموغوروف وسميرنوف لمتغيرات الدراسة الحالية، وقد تم استخدام اختبار كولموغوروف وسميرنوف بدلًا من اختبار شابيرو؛ لأن عينة الدراسة الحالية أكبر من ٥٠ مُعلم؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة الحالية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وانتمائها للمجتمع الطبيعي المأخوذة منه، ويتضح ذلك في

جدول(١٠) الإحصاء الوصفي واختبار كولموغوروف وسميرنوف لمتغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية.

جدول(١٠). الإحصاء الوصفي واختبار كولموغوروف وسميرنوف لمتغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية(ن= ٢٨٤).

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	قيمة كولموغوروف وسيمرنوف	قيم مستويات الدلالة
بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة	٢٢	٧٩	٦٣,٢٢	٩,١٢	٠,٩٥	١,٠٥	٠,٢١	NS٠,٠٨
بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة	٢٦	٨١	٦٤,٢٩	١١,١٧	٠,٥٥	٠,٣١	٠,٢٣	NS٠,١١
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٤٨	١٥٦	١٢٦,٧١	٢٠,٢٩	٠,٦٩	٠,٦٤	٠,٢٥	NS٠,٠٧
فعالية الذات	١٠	٤٠	٣٠,٩٧	٦,٢٧	٠,٦٧	٠,٣٢	٠,٣٢	NS٠,٠٩
بُعد الصحة الجسمية	١٠	٣٥	٢٤,٨٣	٤,٩٤	٠,٥٥	٠,٥٣	٠,٢٨	NS٠,١٨
بُعد الصحة النفسية	٧	٣٠	٢٣,٦٨	٤,٥٢	٠,٩٩	٠,٨٦	٠,٣٦	NS٠,١٣
بُعد العلاقات الاجتماعية	٣	١٥	١١,٨٢	٢,٩٦	٠,٦٦	٠,٣٢	٠,٣٤	NS٠,١٦
بُعد البيئة	٨	٤٠	٢٨,٣٣	٦,٨٣	٠,٤١	٠,٤٩	٠,٣٩	NS٠,١٠
الدرجة الكلية لجودة الحياة	٢٨	١٢٠	٨٧,٩٥	١٩,٢٥	٠,٩٩	١,٧٨	٠,٤٧	NS٠,٢٤

NS غير دالة إحصائيًا.

يتضح من جدول(١٠) السابق من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح لمتغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية جميعها موزعة توزيعًا اعتداليًا في متغيرات الدراسة الحالية؛ حيث لم يزد الالتواء عن ± ١,٩٦،

في حين لم يزد التفلطح عن ±٢,٥٧، كما كانت قيم مستويات الدلالة لاختبار كولموغوروف وسميرنوف أعلى من ٠,٠٥، وهو ما يشير إلى تمتع عينة الدراسة الحالية باعتدالية التوزيع الطبيعي، وإلى اطمئنان الباحثة لاستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وبناء على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه"**توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية**"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، ويوضح جدول(١١) نتائج هذا الفرض.

جدول(١١). نتائج تحليل التباين الثنائي لدى عينة الدراسة الكلية على مقياس المساندة الاجتماعية وأبعادها وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما(ن= ٢٨٤).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٥١٠,٣٠٤	١	٥١٠,٣٠٤	*٤,٤٠	٠,٠٤
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٦٢١,٨٢٢	١	٦٢١,٨٢٢	*٥,٣٦	٠,٠٥
	تفاعل(أ× ب)	٦٦٤,٤٧٨	١	٦٦٤,٤٧٨	*٥,٧٣	٠,٠٨
	الخطأ	**٣٢٤٥٧,٩١٩**	٢٨٠	١١٥,٩١٨		
	المجموع	**١١٧٠٥٢٦,٠٠**	٢٨٤			
بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٧٠٣,٤٣٨	١	٧٠٣,٤٣٨	*٥,٨٧	٠,٠٥
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	١٤٥٩,٨٢٣	١	١٤٥٩,٨٢٣	***١٢,١٧	٠,٠٧
	تفاعل(أ× ب)	٧٥٦,٨٥٨	١	٧٥٦,٨٥٨	*٦,٣١	٠,٠٥
	الخطأ	**٣٣٥٧٣,٤٥٣**	٢٨٠	١١٩,٩٠٥		
	المجموع	**١٢١٠٨٤٩,٠٠**	٢٨٤			
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	١٨١٤,٨٠٣	١	١٨١٤,٨٠٣	*٤,٠٤	٠,٠٤
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٣٢٠٧,٢٠٤	١	**٣٢٠٧,٢٠٤**	**٧,١٥	٠,٠٢
	تفاعل(أ× ب)	٢١٨٨,٠٦٣	١	٢١٨٨,٠٦٣	*٤,٨٧	٠,٠٩
	الخطأ	**١٢٥٦٦٤,٤١٢**	٢٨٠	٤٤٨,٨٠١		
	المجموع	**٤٦٩٧٨٢٩,٠٠**	٢٨٤			

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. *** دالة عند مستوى٠,٠٠١.**

٠,٠١> ٠,٠٥ تأثير ضعيف. ٠,٠٥ < ٠,٠٩ تأثير متوسط. ≥ ٠,٠٩ تأثير كبير.

يتضح من جدول(١١) وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا للنوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، كما تم استخدام اختبار إيتا أسكوير للمجموعات غير المرتبطة؛ لمعرفة حجم الأثر، فقد كان حجم الأثر ضعيفًا وفقًا للنوع في بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية؛ لأن بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٠٤)، في

حين كان حجم الأثر متوسطًا وفقًا للنوع في بّعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة؛ لأن كانت قيمة حجم الأثر(٠,٠٥)، بينما كان حجم الأثر متوسطًا وفقًا للمرحلة التدريسية في بّعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبّعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة؛ لأن بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٠٥، ٠,٠٧) لبّعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبّعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة على التوالي، في حين كان حجم الأثر ضعيفًا وفقًا للمرحلة التدريسية في الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية؛ لأن كان حجم الأثر(٠,٠٢)، بينما كان حجم الأثر متوسطًا وفقًا للتفاعل في بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة؛ لأن بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٠٨، ٠,٠٥) لبُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة على التوالي، كما كان حجم الأثر كبيرًا وفقًا للتفاعل في الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية؛ لأن كانت قيمة حجم الأثر(٠,٠٩).

ولتحديد اتجاه الفروق في المساندة الاجتماعية وأبعادها وفقًا للنوع والمرحلة التدريسية والتفاعل بينهما لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، تم استخدام طريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستخدام اختبار **شيفية** Scheffe؛ لأن هذا الاختبار من أكثر الاختبارات الحساسة في معرفة الفروق بين المقارنات الثنائية، وكذلك يستخدم في حالة تساوي أو عدم تساوي العينات في كل مجموعة من المجموعات الفرعية، كما في جدول(١٢، ١٣).

جدول(١٢) المقارنات الثنائية وفقًا للنوع والمرحلة التدريسية على المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية باستخدام اختبار شيفية (ن= ٢٨٤).

المساندة الاجتماعية وأبعادها	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة	الذكور	الإناث	٦٠,٥٣	٦٤,٨٩	٤,٣٦-	١,٢٩	٠,٠٠١	الإناث
	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٦٥,٧٥	٦٠,٣٩	٥,٣٦	١,٢٨	٠,٠٠١	معلمي الإبتدائية
بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة	الذكور	الإناث	٦٠,٧٦	٦٦,٤١	٥,٦٥-	١,٣٢	٠,٠٠١	الإناث
	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٦٧,٧٥	٦٠,٣٢	٧,٤٣	١,٣١	٠,٠٠١	معلمي الإبتدائية
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	الذكور	الإناث	١٢١,٢٩	١٣٠,٠٨	٨,٧٩-	٢,٥١	٠,٠٠١	الإناث
	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	١٣٢,٠٧	١٢٠,٧١	١١,٣٦	٢,٥٢	٠,٠١	معلمي الإبتدائية

يتبين من جدول(١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الإناث؛ حيث كان متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا بين عينة معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية؛ حيث كان متوسط معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية أعلى من متوسط معلمي المرحلة التدريسية الثانوية.

جدول(١٣) المقارنات الثنائية وفقًا للتفاعل بين النوع والمرحلة التدريسية على المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية باستخدام اختبار شيفية(ن= ٢٨٤).

المساندة الاجتماعية وأبعادها	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة	إناث معلمات ثانوي	ذكور معلمين ثانوي	٦٧,٠١	٦٠,٤٤	٦,٥٧	٢,٢٢	٠,٠٥	إناث معلمات ثانوي
	إناث معلمات ثانوي	ذكور معلمين إبتدائي	٦٧,٠١	٦٠,٥٦	٦,٤٥	١,٥٥	٠,٠١	إناث معلمات ثانوي
	إناث معلمات ثانوي	إناث معلمات إبتدائي	٦٧,٠١	٦٠,١٣	٦,٨٨	١,٧٦	٠,٠١	إناث معلمات ثانوي
بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة	إناث معلمات ثانوي	ذكور معلمين ثانوي	٦٩,١٦	٦١,٨٢	٧,٣٤	٢,٢٦	٠,٠٥	إناث معلمات ثانوي
	إناث معلمات ثانوي	ذكور معلمين إبتدائي	٦٩,١٦	٦٠,٣٧	٨,٧٩	١,٥٧	٠,٠٠١	إناث معلمات ثانوي
	إناث معلمات ثانوي	إناث معلمات إبتدائي	٦٩,١٦	٦٠,٢٤	٨,٩٢	١,٧٩	٠,٠٠١	إناث معلمات ثانوي
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	إناث معلمات ثانوي	ذكور معلمين إبتدائي	١٣٤,٤١	١٢٢,٢٨	١٢,١٣	٣,٠٥	٠,٠٠١	إناث معلمات ثانوي
	إناث معلمات ثانوي	إناث معلمات إبتدائي	١٣٤,٤١	١٢٠,٣٧	١٤,٠٤	٣,٤٦	٠,٠١	إناث معلمات ثانوي
تم الاقتصار فقط على المقارنات الثنائية الدالة وحذف المقارنات غير الدالة.								

يتضح من جدول(١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والذكور من معلمين المرحلة التدريسية الثانوية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) لبُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والذكور من معلمين المرحلة التدريسية الإبتدائية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥، ٠,٠٠١) لبُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والإناث من معلمات المرحلة التدريسية الإبتدائية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية؛

حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٠١، ٠,٠١)، وكانت جميع الفروق في اتجاه الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية؛ لأن كان متوسط الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية أعلى من متوسط الذكور من معلمين المرحلة التدريسية الإبتدائية والذكور من معلمين المرحلة التدريسية الثانوية والإناث من معلمات المرحلة التدريسية الإبتدائية في أبعاد المساندة الاجتماعية، وكذلك كانت الفروق في اتجاه الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية في الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية؛ لأن كان متوسط الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية أعلى من متوسط الذكور من معلمين المرحلة التدريسية الإبتدائية والإناث من معلمات المرحلة التدريسية الإبتدائية في الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية.

وقد أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية في اتجاه الإناث، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من مينغوي وآخرون(Minghui et al(2018، ودراسة كلٌّ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020، ودراسة أكاي(Akcay(2021، ودراسة كلٌّ من ديسومبري وآخرون(Desombre et al(2021، وكلٌّ من يانج وآخرون Yang et al(2022)التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية في اتجاه الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من تونا وأسلان &Tuna Aslan(2018)، ودراسة كلٌّ من سين وآخرون(Sun et al(2019، ودراسة كلٌّ من جافاديان وحسيني(Tavadian& Hosseini(2020، ودراسة كاتسانتونيس(Katsantonis(2020 التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية في اتجاه الذكور، كما تختلف مع نتائج دراسة كلٌّ من تشين وآخرون(Chen et al(2020، ودراسة كلٌّ من حسناء وآخرون(Hasna et al(2020، ودراسة ناصر (٢٠٢٢) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية في اتجاه الإناث بأن الإناث يتلقهن مساندة اجتماعية من داخل الأسرة وخارجها بشكل جيد؛ حيث يتلقهن مساندة من أبنائهن في أعمال المنزل؛ بسبب كثرة الأدوار التي يقومهن بها في الحياة العملية والأسرية، وكذلك حظهن بالتشجيع الدائم من الأفراد المحيطين بهن، وبعلاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين، كما أن علاقاتهن مع جيرانهن جيدة، ويزورهن جيرانهن في

المنزل للاطمئنان عليهن، كما أنهن يجدهن من يقوم بأعمالهن في حالة شعورهن بالتعب، وبالتالي فالمساندة الاجتماعية تُعد مصدرًا مهمًا من مصادر الصحة النفسية لدى الإناث في المجتمع.

ويرجع أيضًا وجود فروق بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية في اتجاه الإناث إلى تحقيق المساواة بينهن في جميع الواجبات والحقوق والمهمات العملية بصفة خاصة لدى المعلمات مقارنة بالذكور المعلمين؛ حيث لم تُعد الأنثى تشعر بعدم العدالة مقارنة بغيرها في مستوى تلقيها للمساندة الاجتماعية في إطار الأسرة وخارجها وفي كافة الحقوق والواجبات الأخرى؛ ومن هنا تُعد الفروق بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث من المعلمات دالة إحصائيًا في إدراكهن للمساندة الاجتماعية المقدمة إليهن من الأفراد المحيطين بهن؛ لأنهن تلقهن الرعاية والاهتمام والمساندة الاجتماعية من الأفراد المحيطين بهن؛ لأمور ثقافية ودينية وتربوية واجتماعية في حياتهن.

كما توصلت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة الكلية وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية في اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية، ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة تناولت الفروق بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في المساندة الاجتماعية؛ يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المساندة الاجتماعية تُعد عاملًا مهمًا من العوامل التي تساعد معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية على التأقلم والتكيف مع المقررات الدراسية الجديدة، فالمساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة التي يتلقها معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية من الأفراد المحيطين بهم من أحد العوامل الأساسية التي تساعد المُعَلم على الالتزام وتقبل المقررات الدراسية الجديدة، وأيضًا الالتزام بالحصص الدراسية بالمدارس وتناول دورات تدريبية بشكل منتظم والالتزام بإرشادات ونصائح الآخرين من أفراد الأسرة ومديري المدارس وموجهي الإدارة المدرسية وغيرهم من الأفراد المحيطين بهم.

كذلك يُعد معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية أكثر من معلمي المرحلة التدريسية الثانوية في تلقيهم للمساندة الاجتماعية من الأفراد المحيطين بهم؛ نظرًا لما يمرون به معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية من كثرة الأعباء التدريسية التي يقوموا بها في المدارس في تعليم الطلاب بالمرحلة الإبتدائية القراءة والكتابة وتوجيههم إلى عدم فعل السلوكيات غير المرغوبة

في المجتمع المحيط بهم، وكذلك تعليمهم للطلاب في فهم المبادئ والعادات والقيم الأخلاقية المنتشرة في مجتمعهم؛ لكي يساعدهم على الرضا عن الحياة بصفة عامة والحياة الدراسية بصفة خاصة، وذلك مقارنة بما يقوموا به معلمي المرحلة التدريسية الثانوية فإنهم يتعاملون مع طلاب لديهم قدرة على فهم وقراءة المقررات الدراسية بشكل جيد، وبذلك فهم لا يبذلون جهد في تعامل وفهم طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بطلاب المرحلة الإبتدائية، وبناء على ما سبق ذكره فمعلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية في حاجة ماسة إلى المساندة الاجتماعية من الآخرين؛ للتكيف مع الحياة العملية والأسرية.

وبالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الكلية وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة الدراسية(الإبتدائية/ الثانوية) وصلت قيمة"ف"(٥,٧٣، ٦,٣١، ٤,٨٧) للمساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة وخارج إطار الأسرة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية على التوالي لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)، وبناء على ذلك تم استخدام اختبار شيفية؛ لمعرفة اتجاه الفروق، فقد وجد فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والذكور من معلمين المرحلة التدريسية الثانوية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية، ووجد فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والذكور من معلمين المرحلة التدريسية الإبتدائية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية، وكذلك وجد فروق دالة إحصائيًا بين الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية والإناث من معلمات المرحلة التدريسية الإبتدائية في المساندة الاجتماعية وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية، وكانت الفروق في اتجاه الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية.

ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية في المساندة الاجتماعية؛ وذلك في حدود اطلاع الباحثة يمكن إرجاع وتفسير هذه النتيجة إلى أن المساندة الاجتماعية ومدى إدراك الفرد لها ولأنواعها المتنوعة والتي يتناولها الفرد من الأفراد المحيطين به سواء داخل إطار الأسرة أم خارج إطار الأسرة تختلف باختلاف التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية؛ حيث كانت الفروق في اتجاه الإناث من معلمات المرحلة التدريسية الثانوية؛ لأن الإناث يهتمهن بالمساندة الاجتماعية أيًا ما كان، كما أن طرق الحصول على المساندة الاجتماعية تُعد واحدة فيما بينهن مقارنة

بالذكور بصفة عامة والإناث من معلمات المرحلة التدريسية الإبتدائية بصفة خاصة، كما أنهن يحتاجهن للمساندة بأنواعها؛ نظرًا لكثرة الأعباء التدريسية بالمدارس التي تعق على عاتقهن؛ لأن المعلمين من الذكور لا يهتموا بالتدريس بالمدارس، وبالتالي تُعد المساندة الاجتماعية ضرورية لدى الفرد؛ لمواجهة الضغوط والأعباء التدريسية والأزمات التي يتعرض لها في حياته، وتجعله يشعر بالسعادة والرضا عن الحياة.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه"**توجد فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية**"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثنائي، ويوضح جدول(١٤) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٤). نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية وفقًا لمتغيري النوع (ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما (ن= ٢٨٤).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
فعالية الذات	أ- النوع (ذكورًا/ إناثًا)	٧٤,٩٦٧	١	٧٤,٩٦٧	NS١,٩٩	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٢٦٨,١٣٥	١	٢٦٨,١٣٥	**٧,١٣	٠,٠٥
	تفاعل (أ× ب)	٤,٣٣٥	١	٤,٣٣٥	NS٠,١١	٠,٠٠
	الخطأ	١٠٥٣٤,١٩٦	٢٨٠	٣٧,٦٢٢		
	المجموع	١١١٤٧,٨٧٣	٢٨٤			

NS غير دالة إحصائيًا. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. ٠,٠٥ > ٠,٠٩ تأثير متوسط.

يتبين من جدول(١٤) وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لمتغير المرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) على مقياس فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية؛ حيث بلغت قيمة"ف"(٧,١٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠١)، كما تم استخدام اختبار إيتا أسكوير للمجموعات غير المرتبطة؛ لمعرفة حجم الأثر؛ فقد كان حجم الأثر متوسطًا وفقًا للمرحلة التدريسية في فعالية الذات؛

حيث بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا للنوع وللتفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية على مقياس فعالية الذات؛ حيث كانت قيمة"ف" غير دالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق في فعالية الذات وفقًا للمرحلة التدريسية؛ تم استخدام طريقة المقارنات البعديةPost Hoc Test باستخدام اختبار **شيفية** Scheffe، كما في جدول(١٥).

جدول(١٥) المقارنات الثنائية وفقًا للمرحلة التدريسية على فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية باستخدام اختبار شيفية (ن= ٢٨٤).

المتغير	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
فعالية الذات	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٣٢,٢٨	٢٩,٥٢	٢,٧٦	٠,٧٣	٠,٠٠١	معلمي الإبتدائية

يتضح من جدول(١٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة الكلية وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) على مقياس فعالية الذات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٠١)، كما كانت الفروق في اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية؛ حيث كان متوسط معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية أعلى من متوسط معلمي المرحلة التدريسية الثانوية.

فقد توصلت نتائج الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في فعالية الذات لدى عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من الضبع وصفحي(٢٠١٦)، ودراسة كلٌّ من عرنكي وآخرون(٢٠١٦)، ودراسة كلٌّ من شعباني وآخرون Shaabani et al(2017)، وكلٌّ من حسناء وآخرونHasna et al(2020)، ودراسة عبدالله(٢٠١٨)، ودراسة كلٌّ من اليباكهشي وآخرونAlibakhshi et al(2020)، ودراسة كلٌّ من ليبينسكا جروبيلني-Lipińska Grobelny& Narska(2021) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من مينغوي وآخرون Minghui et al(2018)، وكاتسانتونيسKatsantonis(2020)، ودراسة النابلسي(٢٠٢٠)، وكلٌّ من البلوشي والظفري(٢٠١٩)، ودراسة كلٌّ من تشين وآخرونChen et al(2020)، ودراسة كلٌّ من حميد وسيكيرHamid& Sukir(2002)، ودراسة كلٌّ من دافيس وآخرون Davis et

al(2022) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات إلى أنهم يتعرضون لنفس الضغوط، والمشكلات، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية، وكيفية مواجهتها في حياتهم.

كذلك توصلت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في فعالية الذات في اتجاه معلمي المرحلة التدريسة الإبتدائية، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة الفروق بين المعلمين وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في فعالية الذات يمكن تفسير وإرجاع وجود فروق بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية في فعالية الذات إلى قوة التطلع تجاه المستقبل لدى معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية وقدرتهم على التحكم والضبط في انفعالاتهم وقلقهم، ولديهم ثقة مرتفعة بنجاحهم في أداء المهمات المطلوبة منهم، أو عمل معين يقومون به، ويبذلون كثيرًا من الجهد لتحقيق نتائج مرغوبة في عملهم، وهي ليست مجرد توقع أو إدراك، كما تكون لديهم ثقة بقدراتهم على تنفيذ وتنظيم المخططات العملية المطلوبة منهم؛ لإنجاز الهدف المرغوب، كما يمتلكون القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تقييم وتحليل الأفكار والخبرات الذاتية، وكذلك معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية أكثر من معلمي المرحلة التدريسية الثانوية في تكوين العلاقات الاجتماعية دون الوقوع في التهميش والوحدة؛ حيث يكون معلمي المرحلة التدريسية الثانوية محدودين في علاقاتهم الاجتماعية؛ نتيجة لكثرة الأعباء عليهم؛ بسبب تغيير المقررات التدريسية، كما لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والضغوط الحياتية التي يتعرض لها في حياتهم.

كما يمكن تفسير تفوق معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية عن معلمي المرحلة التدريسية الثانوية في فعالية الذات بأن ذلك يرجع إلى وجود قناعة ذاتية لدى معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية في القدرة على التغلب على المشكلات والصعوبات التي يتعرضون لها في حياتهم، ولديهم قدرة على إنجاز أهدافهم في حياتهم، وقدرة على إيجاد أكثر من بديل لحل مشكلاتهم، ويتعاملون بكفاءة مع الأحداث الطارئة غير المتوقعة، كما أنهم يستطيعون إنجاز المهمات المطلوبة منهم دون تأجيل، ولديهم قدرة على التواصل الجيد والفعال مع الآخرين المحيطين بهم، ومثابرة في تحمل الأزمات والكوارث التي تحدث لهم في حياتهم.

وبالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) وصلت قيمة"ف"(٠,١١) لفعالية الذات، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية في فعالية الذات؛ وذلك في حدود اطلاع الباحثة يمكن إرجاع وتفسير هذه النتيجة إلى أن فعالية الذات ومدى إدراك الفرد لها لا تختلف باختلاف التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية؛ لأن الفرد يهتم بفعالية ذاته أيًا ما كانت، كما أنه يستطيع إنجاز أهدافه والمهمات المطلوبة منه، ولديه القدرات والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافه في حياته، ويمتلك مثابرة في إتمام المطلوب منه، كما يكون لديه اقتناع بقدراته لإنجاز أهدافه بنجاح.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه"**توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، المرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما على مقياس جودة الحياة وأبعادها لدى عينة الدراسة الكلية**"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، ويوضح جدول(١٦) نتائج هذا الفرض.

جدول(١٦). نتائج تحليل التباين الثنائي لدى عينة الدراسة الكلية على مقياس جودة الحياة وأبعادها وفقًا لمتغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية)، والتفاعل بينهما(ن= ٢٨٤).

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
بُعد الصحة الجسمية	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٧٧,٨٣٩	١	٧٧,٨٣٩	NS٣,٢٣	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٢٤٦,١٩١	١	٢٤٦,١٩١	***١٠,٣٧	٠,٠٢
	تفاعل(أ× ب)	٥٧,٤٨	١	٥٧,٤٨	NS٢,٤٢	٠,٠٠
	الخطأ	٦٦٤٦,٥٦٢	٢٨٠	٢٣,٧٣٨		
	المجموع	١٨٢١١٦,٠٠٠	٢٨٤			
بُعد الصحة النفسية	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٢,٩٦٦	١	٢,٩٦٦	NS٠,١٥	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	١٠٧,٥٨٤	١	١٠٧,٥٨٤	*٥,٣٩	٠,٠٣
	تفاعل(أ× ب)	٤٨,٢٦٧	١	٤٨,٢٦٧	NS٢,٨٧	٠,٠٠

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	حجم الأثر
	الخطأ	٥٥٨٤,٧٥٦	٢٨٠	١٩,٩٤٦		
	المجموع	١٦٥١٤٣,٠٠٠	٢٨٤			
بُعد العلاقات الاجتماعية	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٣١,٢٠٦	١	٣١,٢٠٦	NS٣,٦٤	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٧٩,٦٥٧	١	٧٩,٦٥٧	**٩,٢٩	٠,٠٢
	تفاعل(أ× ب)	٠,١٢٠	١	٠,١٢٠	NS٠,٠١	٠,٠٠
	الخطأ	٢٣٩٨,٨٨١	٢٨٠	٨,٥٦٧		
	المجموع	٤٢١٩٢,٠٠٠	٢٨٤			
بُعد البيئة	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	١٣٨,٢٠٧	١	١٣٨,٢٠٧	NS٣,٠٤	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	٢٦٤,٥٧٥	١	٢٦٤,٥٧٥	*٥,٨١	٠,٠٢
	تفاعل(أ× ب)	٥٩,٨٦٢	١	٥٩,٨٦٢	NS١,٣١	٠,٠٠
	الخطأ	١٢٧٤٥,١٩٤	٢٨٠	٤٥,٥١٩		
	المجموع	٢٤١٢٦٨,٠٠٠	٢٨٤			
الدرجة الكلية لجودة الحياة	أ- النوع(ذكورًا/ إناثًا)	٢٣١,٢٣١	١	٢٣١,٢٣١	NS٠,٨٤	٠,٠٠
	ب- المرحلة التدريسية (الإبتدائية/ الثانوية)	١١٠٣,١٢٨	١	١١٠٣,١٢٨	*٤,٠٠	٠,٠٢
	تفاعل(أ× ب)	٣٧٧,٩٥٨	١	٣٧٧,٩٥٨	NS١,٣٧	٠,٠٠
	الخطأ	٧٧١٤٩,٣٦١	٢٨٠	٢٧٥,٥٣٣		
	المجموع	٢٢٧٥٩٧٠,٠٠٠	٢٨٤			

NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

***** دالة عند مستوى٠,٠٠١. ٠,٠١> ٠,٠٥ تأثير ضعيف.**

يتضح من جدول(١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وفقًا للنوع(ذكورًا/ إناثًا) في جودة الحياة وأبعادها؛ حيث كانت قيمة"ف" غير دالة إحصائيًا، بينما توجد فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) في جودة الحياة وأبعادها؛ حيث كانت قيمة"ف" دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥)، كما تم استخدام اختبار إيتا أسكوير للمجموعات

غير المرتبطة؛ لمعرفة حجم الأثر؛ فقد كان حجم الأثر ضعيفًا وفقًا للمرحلة التدريسية في جودة الحياة وأبعادها؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر(٠,٠٢، ٠,٠٣، ٠,٠٢، ٠,٠٢، ٠,٠٢) لبُعد الصحة الجسمية، وبُعد الصحة النفسية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد البيئة، والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية في جودة الحياة وأبعادها؛ حيث كانت قيمة"ف" غير دالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق في جودة الحياة وأبعادها وفقًا للمرحلة التدريسية؛ تم استخدام طريقة المقارنات البعدية Post Hoc Test باستخدام اختبار **شيفية** Scheffe، كما في جدول(١٧).

جدول(١٧) المقارنات الثنائية وفقًا للمرحلة التدريسية على جودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية باستخدام اختبار شيفية (ن= ٢٨٤).

جودة الحياة وأبعادها	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
بُعد الصحة الجسمية	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٢٥,٥١	٢٤,٠٨	١,٤٣	٠,٥٨	٠,٠٥	معلمي الإبتدائية
بُعد الصحة النفسية	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٢٤,٤٠	٢٢,٨٨	١,٥٢	٠,٥٣	٠,٠١	معلمي الإبتدائية
بُعد العلاقات الاجتماعية	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	١٢,٢٦	١١,٣٥	٠,٩١	٠,٣٥	٠,٠٥	معلمي الإبتدائية
بُعد البيئة	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٢٩,١٨	٢٧,٣٩	١,٧٩	٠,٨٠	٠,٠٥	معلمي الإبتدائية
الدرجة الكلية لجودة الحياة	معلمي الإبتدائية	معلمي الثانوية	٨٩,٩٤	٨٥,٧٢	٤,٢٢	١,٩٧	٠,٠٥	معلمي الإبتدائية

يتضح من جدول(١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في جودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥، ٠,٠١)، كما كانت الفروق في اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية؛ حيث كان متوسط معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية أعلى من متوسط معلمي المرحلة التدريسية الثانوية في جودة الحياة وأبعادها.

فقد أظهرت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جودة الحياة لدى عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وتتسق هذه

النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من بونيا وكامبوج(Punia& Kamboj(2013، ودراسة كلٌّ من شعباني وآخرون(Shaabani et al(2017، ودراسة عبدالله(٢٠١٨)، ودراسة البردويل(٢٠١٨)، وحسيني(Huseyin(2018، ودراسة كلٌّ من تاليب وآخرون Talip et al(2021)، ودراسة ناصر(٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من النجار والطلاع(٢٠١٥)، ودراسة كلٌّ من إنجيم وسواثي(Anjum& Swathi(2017، ودراسة جنيدي(٢٠١٨)، ودراسة محمد(٢٠١٩)، ودراسة الكاديكي(٢٠٢١)، ودراسة كلٌّ من البلوشي والظفري(٢٠١٩)، ودراسة كلٌّ من موغادام وآخرون(Moghadam et al(2020 التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في جودة الحياة بأن ذلك يرجع إلى أنهم يتعرضون لنفس الظروف الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والبيئية، ويواجهون نفس المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها في حياتهم، ويشعرون بالسعادة ذاتها والرفاهية عن مختلف جوانب حياتهم المهمة، ويستمتعون بالظروف المادية في البيئة الخارجية المحيطة بهم، ويشعرون بطيب الحال، والرضا عن حياتهم، وإشباع احتياجاتهم الضرورية، كما أنهم يشعرون بقدرتهم على رعاية ذاتهم، وتكون لديهم قدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بشكل إيجابي.

كما أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في جودة الحياة اتجاه معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة الفروق بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في جودة الحياة؛ وذلك في حدود اطلاع الباحثة يمكن تفسير هذه النتيجة يرجع إلى أن معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية لديهم قدرة على المشاركة في مختلف الأنشطة الحياتية اليومية، ولديهم قدرة على القيام بعملهم بشكل جيد، ويشعرون بالراحة والرضا عن الحياة التي يعيشونها، كما أنهم يشعرون بالمشاعر الإيجابية، مثل: السرور، والمتعة، والسعادة، ويحاولون تجنب المشاعر السلبية، مثل: الخوف، والحزن، والألم، ولديهم قدرة على التفكير الإيجابي بشكل جيد عن حياتهم، ويشعرون بارتفاع في تقدير ذواتهم، وقدرة على الاندماج والتعامل مع العالم الخارجي

وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية، ويشعرون بالارتياح والأمن والأمان عند إشباع حاجاتهم ودوافعهم الخاصة بهم، كما لديهم كثير من الفرص المتاحة في تعلم المهارات واكتساب المعارف، ولديهم قدرة على ممارسة الأنشطة الترفيهية والإبداع.

وبالنسبة للفروق بين عينة الدراسة الكلية من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع(ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التدريسية(الإبتدائية/ الثانوية) وصلت قيمة"ف"(٢,٤٢، ٢,٨٧، ٠,٠١، ١,٣١، ١,٣٧) لبعد الصحة الجسمية، وبُعد الصحة النفسية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد البيئة، والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ونظرًا لعدم وجود دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية في جودة الحياة؛ وذلك في حدود اطلاع الباحثة يمكن إرجاع وتفسير هذه النتيجة بأن جودة الحياة ومدى شعور الفرد بها ولأنواعها المتنوعة والتي يشعر بها الفرد في حياته لا تختلف باختلاف التفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التدريسية؛ لأن الفرد يهتم بجودة الحياة أيًا ما كانت، كما أنه يستطيع أن يمارس عمله اليومي بشكل جيد، ويشعر بالسعادة والرضا عن حياته. **وبناء على وجود فروق بين معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية ومعلمي المرحلة التدريسية الثانوية في جميع متغيرات الدراسة الحالية، تم إجراء فرض التأثيرات لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة؛ لعدم تأثير هذه الفروق في النموذج المقترح.**

- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه"**توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط) وفعالية الذات(متغير مستقل)، وجودة الحياة وأبعادها(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌّ على حدة**"؛ وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس Amos v25 "Spss" IBM؛ حيث أوضح هايز Hayes(2022) أن أنواع النماذج البنائية، هي: نموذج تحليل الانحدار وهو عبارة عن متغيرات مشاهدة فقط؛ حيث يتم فيه التنبؤ بمتغير تابع واحد فقط من خلال متغير مستقل واحد أو أكثر، ونموذج قياسي وهو عبارة عن متغيرات مشاهدة وكامنة، ولكن يربط بينهما علاقة، بينما نموذج المعادلة البنائية هو عبارة عن متغيرات مشاهدة وكامنة معًا، والتي يتضمن أن يقيس واحدًا أو أكثر من المتغيرات

الكامنة(المستقلة أو التابعة)، وهو من أعقد النماذج البنائية، أما نموذج تحليل المسار هو عبارة عن متغيرات مشاهدة(مقاسه) جميعًا؛ حيث يتضمن متغيرات مشاهدة تابعة عديدة ومتغيرات مشاهدة مستقلة عديدة مع وجود متغير وسيط أو أكثر، وهذا ما تم استخدامه في الدراسة الحالية، وبناء على ذلك يهدف التحقق من صحة الفرض الرابع تعرُّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين فعالية الذات(متغير مستقل) والمساندة الاجتماعية وأبعادها(متغير وسيط) وجودة الحياة وأبعادها(متغير تابع) لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كُلٌ على حدة، وقبل إجراء أسلوب تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لتعرُّف مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية؛ لأن من أحد الشروط التي يجب أن تتوفر في المتغير لكي يكون متغير وسيط وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها ببعض، ويوضح جدول(١٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

جدول (١٨). معاملات الارتباط بين المساندة الاجتماعية وأبعادها وفعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الإبتدائية(ن= ١٥٠).

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١	١								
٢	٠,٦٦**	١							
٣	٠,٧٧**	٠,٩٥**	١						
٤	٠,١٢NS	٠,٢٨**	٠,٢٢**	١					
٥	٠,٠٥NS	٠,٢١*	٠,١٤NS	٠,١٣NS	١				
٦	٠,٤٩**	٠,٦٦**	٠,٦٧**	٠,٣٢**	٠,٥٦**	١			
٧	٠,٢١*	٠,١٨*	٠,١٨*	٠,٢٦**	٠,٣١**	٠,٢٧**	١		
٨	٠,٥٧**	٠,٧٠**	٠,٦٧**	٠,٣٦**	٠,٤٧**	٠,٨٠**	٠,٣٧**	١	
٩	٠,٥٢**	٠,٦٧**	٠,٦٥**	٠,٣٥**	٠,٥٨**	٠,٨٨**	٠,٣٩**	٠,٩٣**	١

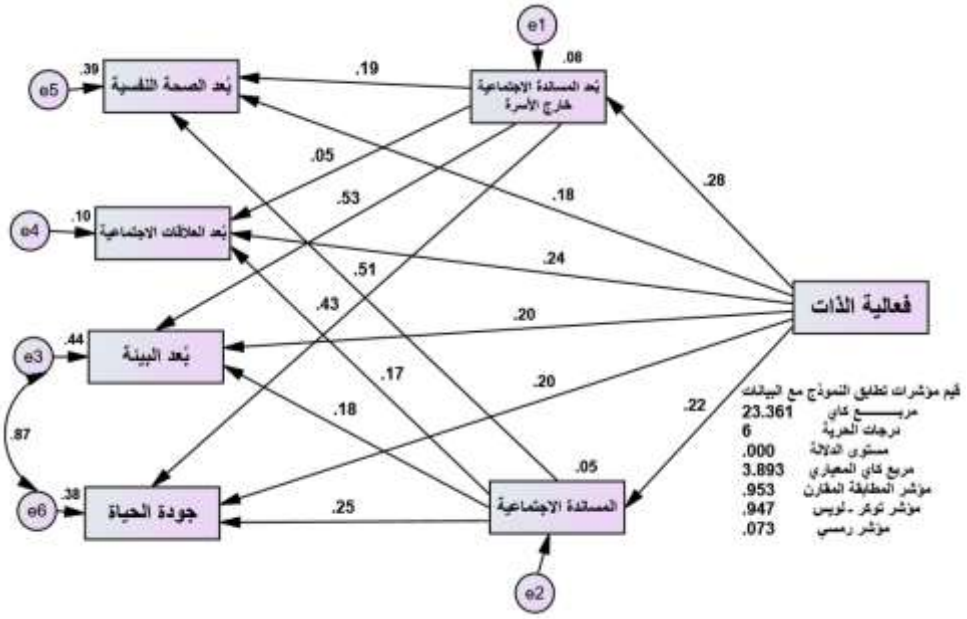
NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

١- بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، ٢- بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة، ٣- الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية، ٤- فعالية الذات، ٥- بُعد الصحة الجسمية، ٦- بُعد الصحة النفسية، ٧- بُعد العلاقات الاجتماعية، ٨- بُعد البيئة، ٩- الدرجة الكلية لجودة الحياة.

يتضح من جدول(١٨) وجود ارتباط دال إحصائيا بين المتغير المستقل(فعالية الذات)، والمتغير الوسيط (بُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة، والمساندة الاجتماعية ككل)، والمتغير

التابع (بُعد الصحة النفسية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد البيئة، وجودة الحياة ككل)، بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين فعالية الذات وكل من بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، وبُعد الصحة الجسمية، وبناء على ما سبق أمكن استبعاد المتغيرات غير الدالة من النموذج؛ لأن من أحد شروط المتغير الوسيط وجود ارتباطات بين المتغيرات التي يتم قياسها، وبناء على ذلك تم اختبار صحة النموذج المقترح؛ للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال البيانات التي أمكن جمعها، ويوضح شكل(٥) نموذج تحليل المسار.

شكل(٥). النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمساندة الاجتماعية وأبعادها متغير وسيط بين فعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الإبتدائية(ن= ١٥٠).



يتضح من قيم معاملات المسار كما في الشكل(٥) وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، ويوضح جدول(١٩) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة التدريسية الإبتدائية، بينما يوضح جدول(٢٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

جدول (١٩). مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية (ن=١٥٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٢٣,٣٦ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٦	–
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٧(ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٤(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٧(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٤(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI)	٠,٠٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (MECVI)	٠,٠٨	

يتضح من جدول(١٩) أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة؛ حيث كان مؤشر المطابقة المقارن(٠,٩٥)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي ٠,٠٧، ومؤشر المطابقة التزايدي(٠,٩٤)، ومؤشر المطابقة المعياري(٠,٩٧)، ومؤشر جودة المطابقة ٠,٩٤، كما كانت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي(٠,٠٧) وهي أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع(٠,٠٨)؛ مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

جدول (٢٠). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية(ن=١٥٠).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
فعالية الذات	<--	بُعد المساندة خارج الأسرة	مباشر	٠,٢٨	٠,٥٨	٠,١٦	٣,٥٨	٠,٠٠١
فعالية الذات	<--	المساندة الاجتماعية	مباشر	٠,٢٢	٠,٨٨	٠,٣٢	٢,٧٥	٠,٠١
فعالية الذات	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,١٨	٠,١٢	٠,٠٤	٢,٦١	٠,٠١
			غير مباشر	٠,١٦	٠,١١			
فعالية الذات	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,٢٤	٠,١١	٠,٠٤	٢,٨٦	٠,٠١
			غير مباشر	٠,٠٢	٠,٠١			
فعالية الذات	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,٢٠	٠,٢٢	٠,٠٧	٣,١٠	٠,٠١
			غير مباشر	٠,١٩	٠,٢٠			
فعالية الذات	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٢٠	٠,٥٢	٠,١٧	٢,٩٠	٠,٠١
			غير مباشر	٠,١٨	٠,٤٦			
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,١٩	٠,٠٦	٠,٠٢	٢,٧٨	٠,٠١
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٢	٠,٦٤	غير دالة
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,٥٣	٠,٢٧	٠,٠٣	٨,٣١	٠,٠٠١

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المساندة خارج الأسرة	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٤٣	٠,٥٤	٠,٠٨	٦,٤٥	٠,٠٠١
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,٥١	٠,٠٨	٠,٠١	٧,٧٣	٠,٠٠١
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,١٧	٠,٠٢	٠,٠١	٢,١٩	٠,٠٥
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,١٨	٠,٠٥	٠,٠١	٢,٨٥	٠,٠١
المساندة الاجتماعية	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٢٥	٠,١٦	٠,٠٤	٣,٨١	٠,٠٠١

يتضح من جدول(٢٠) وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وكلً من بُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الإبتدائية؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٢٨، ٠,٢٢، ٠,١٨، ٠,٢٤، ٠,٢٠، ٠,٢٠) لبُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٠١، ٠,٠١)، كذلك وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين بُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة وكلً من بُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,١٩، ٠,٥٣، ٠,٤٣) لبُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠١، ٠,٠٠١)، في حين لا يوجد تأثير مباشر بين بُعد المساندة خارج الأسرة وبُعد العلاقات الاجتماعية؛ حيث كانت قيمة معامل الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما يوجد تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وكلً من

بُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٥١، ٠,١٧، ٠,١٨، ٠,٢٥) لبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٠١).

كما يتبين من جدول(٢٠) وجود تأثيرًا غير مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًّا بين فعالية الذات والدرجة الكلية لجودة الحياة وبُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة من خلال بُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات غير المباشرة(٠,١٦، ٠,١٩، ٠,١٨) بين فعالية الذات وبُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة(٠,٠١، ٠,٠٠١)؛ لأنها قيم تقع بين فترات الثقة(٠,٠٥، ٠,٣١) لبُعد الصحة النفسية، و(٠,٠٨، ٠,٣٢) لبُعد البيئة، في حين كانت فترات الثقة للدرجة الكلية لجودة الحياة(٠,٠٧، ٠,٣١)، بينما لا يوجد تأثير غير مباشر بين فعالية الذات وبُعد العلاقات الاجتماعية؛ حيث كانت قيمة معامل الانحدار المعيارية للتأثير غير المباشر(٠,٠٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها قيمة لا تقع بين فترات الثقة(٠,٠٣- ٠,١١)؛ ولتحديد نوع الوساطة لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة البوتستراب، والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ حيث اتضح أن نوع الوساطة جزئية بين فعالية الذات وكلٌّ من بُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة؛ لأن قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

وللتحقق من صحة الجزء الثاني من الفرض الرابع والذي يتعلق بعينة معلمي المرحلة التدريسية الثانوية؛ أمكن في البداية حساب المصفوفة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية وأبعادها وفعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية؛ بهدف تعرُّف طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، ويوضح ذلك جدول(٢١).

جدول (٢١). معاملات الارتباط بين المساندة الاجتماعية وأبعادها وفعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية(ن= ١٣٤).

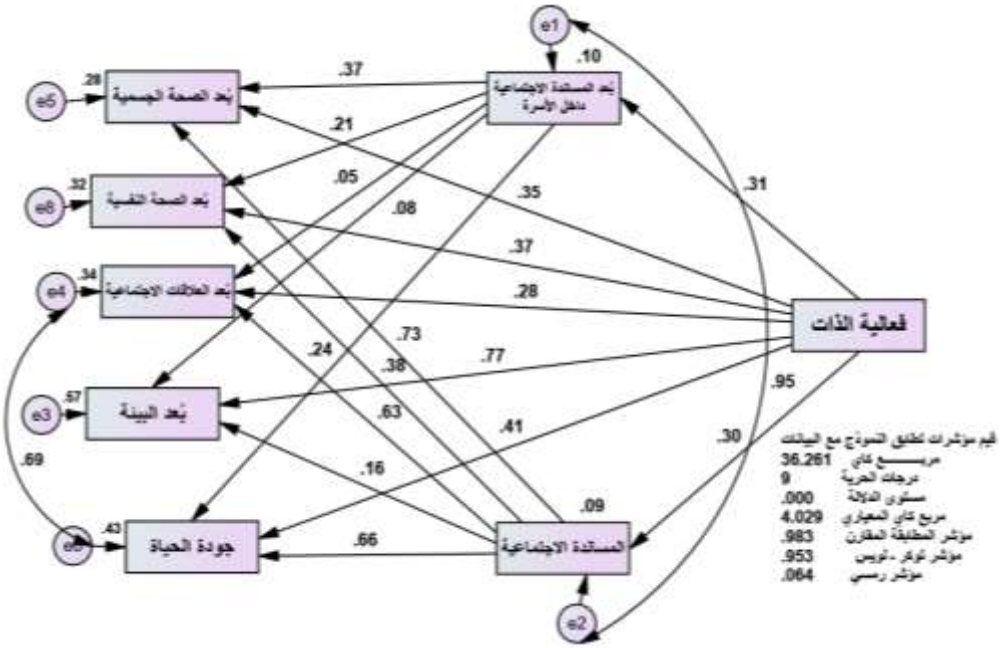
المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١	١								
٢	**٠,٨٢	١							
٣	**٠,٩٥	**٠,٩٥	١						
٤	**٠,٣١	NS٠,١٤	**٠,٣٠	١					
٥	**٠,٣٤	**٠,٤١	**٠,٤٠	**٠,٤٣	١				
٦	**٠,٤٣	**٠,٤٢	**٠,٤٤	**٠,٤٧	**٠,٦٢	١			
٧	**٠,٤٨	**٠,٥٠	**٠,٥٢	**٠,٤٠	**٠,٥٥	**٠,٦٢	١		
٨	**٠,٤١	**٠,٤٣	**٠,٤٤	**٠,٤٦	**٠,٥٣	**٠,٦٨	**٠,٦٦	١	
٩	**٠,٤٨	**٠,٥١	**٠,٥٢	**٠,٥٣	**٠,٨٠	**٠,٨٦	**٠,٧٩	**٠,٨٨	١

NS غير دالة إحصائيًا. **** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.**

١- بُعد المساندة الاجتماعية داخل إطار الأسرة، ٢- بُعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة، ٣- الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية، ٤- فعالية الذات، ٥- بُعد الصحة الجسمية، ٦- بُعد الصحة النفسية، ٧- بُعد العلاقات الاجتماعية، ٨- بُعد البيئة، ٩- الدرجة الكلية لجودة الحياة.

يتضح من جدول(٢١) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير المستقل(فعالية الذات)، والمتغير الوسيط(بُعد المساندة الاجتماعية داخل الأسرة والمساندة الاجتماعية)، والمتغير التابع (جودة الحياة وأبعادها)، بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين فعالية الذات وبُعد المساندة الاجتماعية خارج الأسرة، وبناء على ما سبق أمكن استبعاد المتغيرات غير الدالة من النموذج؛ لأن من أحد شروط المتغير الوسيط وجود ارتباطات بين المتغيرات التي يتم قياسها، وبناء على ذلك تم اختبار صحة النموذج المقترح؛ للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال البيانات التي أمكن جمعها، ويوضح شكل(٦) نموذج تحليل المسار.

شكل(٦). النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمساندة الاجتماعية وأبعادها متغير وسيط بين فعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية(ن= ١٣٤).



يتضح من قيم معاملات المسار كما في الشكل(٦) وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية، ويوضح جدول(٢٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الثانوية، بينما يوضح جدول(٢٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

جدول (٢٢). مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الثانوية (ن=١٣٤).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٣٦,٢٦ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٩	–
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٨(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٦(ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٤(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٤(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٢(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI)	٠,٠٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (MECVI)	٠,٠٩	

يتضح من جدول(٢٢) أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة؛ حيث كان مؤشر المطابقة المقارن(٠,٩٨)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي ٠,٠٦، ومؤشر المطابقة التزايدي(٠,٩٤)، ومؤشر المطابقة المعياري(٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة ٠,٩٢، كما كانت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي(٠,٠٨) وهي أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع(٠,٠٩)؛ مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

جدول (٢٣). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى معلمي المرحلة الثانوية (ن= ١٣٤).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
فعالية الذات	<--	بُعد المساندة داخل الأسرة	مباشر	٠,٣١	٠,٤٨	٠,١٣	٣,٧٥	٠,٠٠١
فعالية الذات	<--	المساندة الاجتماعية	مباشر	٠,٣٠	٠,٩٠	٠,٢٤	٣,٦٨	٠,٠٠١
فعالية الذات	<--	بُعد الصحة الجسمية	مباشر	٠,٣٥	٠,٢٨	٠,٠٦	٤,٤٦	٠,٠٠١
			غير مباشر	٠,٠٨	٠,٠٧			
فعالية الذات	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,٣٧	٠,٢٦	٠,٠٥	٤,٩٣	٠,٠٠١
			غير مباشر	٠,١٠	٠,٠٧			
فعالية الذات	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,٢٨	٠,١٣	٠,٠٣	٣,٧١	٠,٠٠١
			غير مباشر	٠,١٣	٠,٠٦			
فعالية الذات	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,٧٧	٠,١٠	٠,٠١	١٢,٩٨	٠,٠٠١
			غير مباشر	٠,٠٢	٠,٠٠			
فعالية الذات	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٤١	١,٠٧	٠,١٨	٥,٩٦	٠,٠٠١
			غير مباشر	٠,١١	٠,٣٠			
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	بُعد الصحة الجسمية	مباشر	٠,٤٦	٠,٢٤	٠,١٣	١,٩٠	غير دالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,١٠	٠,٢٠	غير دالة

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,٢١	٠,٠٦	٠,٠٧	٠,٨٨	غير دالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,٠٨	٠,٠١	٠,٠١	٠,٤٥	غير دالة
بُعد المساندة داخل الأسرة	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٢٧	٠,٤٥	٠,٣٦	١,٢٥	غير دالة
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد الصحة الجسمية	مباشر	٠,٧٣	٠,٢٠	٠,٠٦	٣,٠٢	٠,٠١
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد الصحة النفسية	مباشر	٠,٣٨	٠,٠٩	٠,٠٥	١,٥٩	غير دالة
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد العلاقات الاجتماعية	مباشر	٠,٦٣	٠,١٠	٠,٠٣	٢,٦٩	٠,٠١
المساندة الاجتماعية	<--	بُعد البيئة	مباشر	٠,١٦	٠,٠١	٠,٠١	٠,٨٥	غير دالة
المساندة الاجتماعية	<--	جودة الحياة	مباشر	٠,٦٦	٠,٥٧	٠,١٨	٣,٠٢	٠,٠١

يتضح من جدول(٢٣) وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وكلً من بُعد المساندة داخل الأسرة والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٣١، ٠,٣٠، ٠,٣٥، ٠,٣٧، ٠,٢٨، ٠,٧٧، ٠,٤١) لبُعد المساندة داخل الأسرة والمساندة الاجتماعية وبُعد الصحة الجسمية وبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٠١)، بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا بين بُعد المساندة داخل الأسرة وكلً من جودة الحياة وأبعادها؛ حيث كانت

قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٤٦، ٠,٠٥، ٠,٢١، ٠,٠٨، ٠,٢٧) لبُعد الصحة الجسمية وبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية وبُعد البيئة والدرجة الكلية على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، في حين يوجد تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وكلٌ من بُعد الصحة الجسمية وبُعد العلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية لجودة الحياة؛ حيث كانت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثير المباشر(٠,٧٣، ٠,٦٣، ٠,٦٦) لبُعد الصحة الجسمية وبُعد العلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠١)، بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وكلٌ من بُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيابة للتأثير المباشر(٠,٣٨، ٠,١٦) لبُعد الصحة النفسية وبُعد البيئة على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

كما يتبين من جدول(٢٣) وجود تأثيرًا غير مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وجودة الحياة وأبعادها ماعدا بُعد البيئة من خلال بُعد المساندة الاجتماعية داخل الأسرة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية؛ حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات غير المباشرة(٠,٠٨، ٠,١٠، ٠,١٣، ٠,١١) بين فعالية الذات وبُعد الصحة الجسمية وبُعد الصحة النفسية وبُعد العلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية لجودة الحياة على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)؛ لأنها قيم تقع بين فترات الثقة(٠,٠١، ٠,١٩) لبُعد الصحة الجسمية، و(٠,٠١، ٠,٢١) لبُعد الصحة النفسية، و(٠,٠٢- ٠,٢٤) لبُعد العلاقات الاجتماعية، بينما كانت فترات الثقة للدرجة الكلية لجودة الحياة(٠,٠١، ٠,٢٢)، في حين لا يوجد تأثير غير مباشر بين فعالية الذات وبُعد البيئة؛ حيث كانت قيمة معامل الانحدار المعياري(٠,٠٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر لا تقع بين فترات الثقة(٠,٠٨، ٠,١٥) لبُعد البيئة؛ ولتحديد نوع الوساطة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة البوتستراب، والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ حيث اتضح أن نوع الوساطة جزئية بين فعالية الذات وكلٌ من جودة الحياة وأبعادها؛ لأن قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى معلمي المرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وكلٌ من المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كل على حدة بأنه كلما زاد مستوى فعالية الذات؛ أي كلما كان لدى الفرد قدرة على تحمل المسئولية، ومرونة في التعامل مع المشكلات والمواقف الصعبة والمعقدة، والمثابرة في إنجاز المهمات المطلوبة منه، وقدرة على التخطيط للمستقبل، ومستوى مرتفع من الثقة بالنفس؛ فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية وجودة الحياة؛ أي أنه يكون لدى الفرد قدرة على مقاومة الإحباط، ويستطيع مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بمختلف أنواعها والتعامل معها باقتدار وبكفاءة، ولديه كذلك مستوى منخفض من المعاناة النفسية، ويشعر بالراحة النفسية، والرضا عن حياته، كما أنه يستطيع إشباع حاجاته الأساسية من احترام وحب وتواصل وتقدير وتعاطف وتفهم.

كما يمكن تفسير وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كل على حدة بأنه كلما زاد مستوى المساندة الاجتماعية؛ أي كلما كان لدى الفرد قدرة على حل المشكلات التي تواجه في حياته، ومواجهة الأزمات والكوارث التي يتعرض لها، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة؛ أي أن يشعر الفرد بالرضا عن الجوانب النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والجنسية، والدينية، وكذلك يشعر بأن حياته لها معنى إيجابي يدفعه إلى تحقيق ذاته في ضوء نواحي الظروف التي يمر بها في حياته.

في حين يمكن تفسير وجود تأثيرًا غير مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وجودة الحياة من خلال المساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية كل على حدة بأنه كلما زاد مستوى فعالية الذات، وبالإضافة إلى ذلك زاد مستوى المساندة الاجتماعية؛ أي كلما كان لدى الفرد قدرة على التعامل باتزان مع آلامه، وكانت لديه قدرة على مواجهة المشكلات والأزمات والكوارث التي يتعرض لها في حياته، وكانت لديه قدرة على التخطيط لمستقبله، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى الفرد، وبالتالي فإن المساندة الاجتماعية تتوسط العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة، أي أن أثر فعالية الذات لدى الفرد انتقل عن طريق المساندة الاجتماعية إلى جودة الحياة؛ مما يوضح أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورًا مهمًا بالاشتراك مع فعالية الذات في تأثيرها على جودة الحياة، وهو ما يشير إلى حسن اختيار متغير المساندة الاجتماعية لتوسط العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة.

كما يمكن تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ونظرًا لعدم وجود دراسة تناولت التأثير بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها ببعض، فإن يمكن تفسير نتائج هذا الفرض بناء على تأثير كل متغير مع غيره من متغيرات الدراسة الحالية؛ حيث تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كلٌّ من برويرز وآخرون Brouwers et al(2001)، ودراسة شين(2009)Shen ، ودراسة كلٌّ من برويرز وآخرون Brouwers et al(2011)، وكلٌّ من مينغوي وآخرون(2018)Minghui et al، ودراسة وكاتسانتونيس(2020)Katsantonis، ودراسة كلٌّ من تشين وآخرون(2020)Chen et al من حيث وجود تأثيرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات لدى المعلمين، وما أشارت إليه نتائج دراسة كلٌّ من شوجاي وآخرون(2019)Shojaei et al، ودراسة كلٌّ من شيريان وكوماري(2021)Cherian& Kumari، ودراسة نابافي Nabavi (2021)، ودراسة ناصر(٢٠٢٢) من وجود تأثيرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى المعلمين، كما تتفق مع ما أظهرته نتائج كدراسة محمد(٢٠١٦)، ودراسة خان(2017)Khan، ودراسة كلٌّ من البلوشي، ودراسة عبدالله(٢٠١٨)، ودراسة الظفري(٢٠١٩)، ودراسة كلٌّ من سونج وزانج(2020)Song& Zhang عن وجود تأثيرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى المعلمين.

وأيضًا يمكن تفسير وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات في ضوء ما قام به كلٌّ من جرين ورودجرز(2002)Green& Rodgers بدراسة التأثير المتبادل بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية المدركة لدى الأفراد؛ حيث وجدوا أن فعالية الذات أعلى؛ مما أدى إلى قدرة أفضل في إدراك وطلب المساندة الاجتماعية من الآخرين عند الحاجة. وبالمثل، أدت المستويات المرتفعة من المساندة الاجتماعية المدركة إلى إتقان أفضل في تنفيذ المهمات، ودراسة مماثلة أجراها كلٌّ من ليسزسينكا وأخرون Luszcynska et al(2005) والتي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت فعالية الذات والمساندة الاجتماعية المدركة عاملان تتنبأن بإيجاد فوائد للأفراد؛ حيث وجدوا أن الأفراد الذين استخدموا الموارد الشخصية والاجتماعية كانوا لديهم نظرة أكثر تفاؤلًا، وظهرت النتائج أيضًا أن يوجد تأثير بين كلٌّ من المساندة الاجتماعية المدركة وفعالية الذات والتي قد تتفاعل للتنبؤ بالمرونة.

كما تتفق نتائج الفرض الرابع من حيث قدرة المساندة الاجتماعية على قيامها بدور المتغير الوسيط بين المتغيرات النفسية وتأثيرها الإيجابي مع نتائج دراسة كلٌّ من خسيفان والكشكي(2017)Khusaifan& El Keshky والتي أظهرت الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين الاكتئاب والرضا عن الحياة، ودراسة أحمد(٢٠١٨) التي توصلت إلى أن المساندة الاجتماعية تتوسط العلاقة بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة، ونتائج دراسة كلٌّ من كونغ وآخرون(2019)Kong et al التي أظهرت دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الاكتئاب وجودة الحياة، ودراسة كلٌّ من بان وآخرون(2019)Pan et al والتي تحدثت عن الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين اضطرابات النوم وأعراض الاكتئاب وجودة الحياة، ونتائج دراسة كلٌّ من رويسوتو وآخرون(2020)Ruisoto et al والتي أظهرت التأثير الوسيط للمساندة الاجتماعية على العلاقة بين المرونة والعبء، ودراسة كلٌّ من وانج وآخرون (2021)Wang et al والتي توصلت إلى التأثير الوسيط للمساندة الاجتماعية على العلاقة بين الضغوط وجودة الحياة.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، جاءت بعض التوصيات كما يلي:

١- ضرورة تقديم المساندة الاجتماعية من خلال إنشاء عيادة نفسية داخل المدارس خاصة بالمعلمين؛ لما لها من قدرة على المساعدة في تحسين أو تنمية جودة الحياة لديهم.

٢- يجب على الأفراد المحيطين بالمُعلم، مثل: الزوج أو الزوجة والعائلة والمجتمع المشاركة في تقديم المساندة الاجتماعية له؛ لشعورهم بالرضا عن الحياة، وذلك نظرًا لما يمر به من ضغوط وأعباء تدريسية.

٣- يجب تدريب الأخصائيين النفسيين التابعين لمصالح المدارس التعليمية على إستراتيجيات التواصل الفعال وتحسين المهارات الاجتماعية بوصفها عوامل ضرورية ومهمة في تحسين جودة الحياة لدى المعلمين.

٤- العمل على تخفيف أعباء المعلمين التدريسية بالمدارس من خلال تقديم المساندة الاجتماعية لهم؛ للشعور بقيمة ذواتهم، والرضا عن الحياة الأكاديمية والتدريسية.

مقترحات الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية مجموعة من البحوث المقترحة المستقبلية في ضوء نتائج الدراسة وهي:

١- دراسة الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى عينات مختلفة.

٢- إجراء دراسة بعنوان"فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين فعالية الذات لدى عينة من المعلمين".

٣- دراسة فعالية برنامج عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من المعلمين.

٤- إجراء دراسة بعنوان"النمذجة البنائية بين صراع الأسرة والعمل والمساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى عينة من معلمي المرحلتين الإبتدائية والثانوية".

قائمة المراجع:

إبراهيم، عبدالستار.(١٩٩٨). **العلاج النفسي السلوكي الحديث"أساليبه وميادين تطبيقه"**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبوحلاوة، محمد السعيد.(٢٠١٤). **علم النفس الإيجابي"ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية"**. مصر: العربي للعلوم النفسية العربية.

أبوغالي، عطاف محمود.(٢٠١٤). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى حالات البتر في محافظات غزة. **مجلة الزرقاء والدراسات الإنسانية، ١٤**(٢)، ١٥- ٣٤.

أحمد، أحمد حسنين.(٢٠١١). دراسة لتوقعات الفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة البحث العلمي في التربية، ١**(١٢)، ٤٥- ٧٠.

أحمد، بشرى إسماعيل.(٢٠٠٨). **مقياس جودة الحياة "الصورة المختصرة"، إعداد منظمة الصحة العالمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، صلاح حمدان وعبدالرحيم، نجدة محمد.(٢٠١٧). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في مناطق المواجهة. **مجلة العلوم التربوية، ١٨**(٨)، ٩٥- ١١٠.

أحمد، محمد محمود.(٢٠١٨). **المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المترددات على بيت الأمان بغزة**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى.

البردويل، مروة محمود محمد.(٢٠١٨). **جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

برهم، أحمد خليل وطلافحة، حامد عبدالله.(٢٠١٩). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦**(٢)، ٤٨٥- ٥٠٦.

البلوشي، مريم والظفري، سعيد.(٢٠١٩). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥**(٤)، ٣٨٧- ٣٩٨.

بوعيشة، أمال وزكري، نرجس.(٢٠٢٠). **جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الصحي لدى مرضى السكري"دراسة ميدانية بمدينة ورقلة"**. أعمال الملتقى الوطني: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات. من الفترة ٤ إلى ٥ نوفمبر، ٦٥- ٧٣.

تايلور، شيلي.(٢٠٠٨). **علم النفس الصحي**. ترجمة: وسام درويش بريك، وفوزي شاكر داود. عمان- الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

تيغزة، أمحمد بوزيان.(٢٠١٢). **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جنيدي، أحمد فوزي.(٢٠١٨). جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧**(١)، ١٧٣- ٢٠٩.

حامد، وائل السيد.(٢٠١٨). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣**(١)، ٢٥- ٤٨.

حجازي، جولتان حسن.(٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩**(٤)، ٤١٩- ٤٣٣.

حنفي، هويدة محمود.(٢٠١٣). **مقياس فاعلية الذات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دانيال، عفاف عبدالفادي.(٢٠١٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية"دراسة ارتباطية مقارنة". **مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١١**(١)، ١٥٣- ٢٠٢.

رضوان، شعبان جاب الله وهريدي، عادل محمد.(٢٠٠١). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتطوير الذات والرضا عن الحياة. **مجلة علم النفس، ١٥**(٥٨)، ٧٢- ١٠٩.

الرواحية، بدرية محمد يوسف.(٢٠١٦). **التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب.

الزغبي، أمل عبدالمحسن.(٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥**(٢)، ٥٨٣- ٦٢٧.

الزيات، فتحي مصطفى.(٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط٢.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

شاهين، هيام صابر.(٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٨**(٤)، ١٤٧- ٢٠١.

شعيب، علي محمود علي.(٢٠١٤). فاعلية الذات لدى المعلمين بغرفة مصادر التعلم بمدينة نجران. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس،** (٤٧)، ٢٥- ٣٩.

الشهري، شذا محمد والنعيم، فهد أحمد.(٢٠٢٠). فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠**(٣٧)، ٨١- ١١٥.

الضبع، فتحي عبدالرحمن وصفحي، محمد يحيى.(٢٠١٦). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة(دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصري). **مجلة كلية التربية بالوادي الجديد، ٥**(٤٦)، ٤١٢- ٤٥٩.

عبدالله، سامر تيسير.(٢٠١٨). **مستوى جودة الحياة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية/ المحافظات الشمالية.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الخليل.

العبيدي، عفراء إبراهيم.(٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركه عند طلبة الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢**(٣٥)، ١٤٨- ١٧١.

العجوري، أحمد حسين إبراهيم.(٢٠١٣). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر – غزة، كلية التربية.

عرنكي، رغدة ميشيل والشمايلة، نسرين بهجت والجعافرة، أسمي عبدالحافظ.(٢٠١٦). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٥**(٣)، ٥٤١- ٥٦٧.

علي، علي عبدالسلام.(٢٠٠٥). **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفريحات، عمار عبدالله.(٢٠١٧). مستوى ضغط العمل والمساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣**(٧)، ٤٤٧- ٤٨٣.

الكاديكي، فتحية إحطيبة.(٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي. **مجلة كلية التربية**، (٩)، ٢١- ٦٠.

كردي، سميرة عبدالله.(٢٠٠٨). المساندة الاجتماعية وإرادة الحياة لدى عينة من مرضى الفشل الكلوي وفعالية برنامج للإرشاد الأسري. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٧**(٣)، ٤٥٣- ٥٣٨.

مبارك، بشرى عناد.(٢٠٠٨). الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى شرائح اجتماعية مختلفة من النساء الأرامل. **مجلة الفتح، ٤**(٣٢)، ٤١- ٦٨.

محمد، حياة زكريا.(٢٠١٦). **فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى- غزة.

محمد، هبه شاكر هشلمون.(٢٠١٩). **جودة الحياة وعلاقتها بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الخليل، كلية الدراسات العليا.

النابلسي، علا محمد.(٢٠٢٠). **فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالقيادة الصفية لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي: حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية.

ناصر، عبدالله مطلق.(٢٠٢٢). جودة الحياة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المعلمين بالمدارس الإبتدائية والثانوية. **مجلة كلية الآداب بقنا**، (٥٥)، ٩٠٦- ٩٣٦.

النجار، يحيى محمود والطلاع، عبدالرؤوف.(٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، ٢٩**(٢)، ٢٠٩- ٢٤٦.

Abdullah, S., Sipon, S., Nazli, N., & Puwasa, N. (2015). The relationship between stress and social support among flood victims. **Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192**, 59-64.

Akcay, P. (2021). The Effect of Social Support Perception and Resilience Levels of Prospective Teachers on Academic Burnout during the Pandemic Period. **Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16**(4), 234-254.

Ali, M., Kundra, S., Alam, M., & Alam, M. (2021). Investigating stress, anxiety, social support and sex satisfaction on physical education and sports teachers during the COVID-19 pandemic. **Heliyon, 7**(8), e07860.

Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5**(1), 1-19.

Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. **International journal of Adolescence and Youth, 20**(2), 202- 227.

Animasahun, R., & Ojo, Y. (2012). Psychosocial Predictors of Creativity Potential among Undergraduates in South-Western Nigeria. **Journal of Education, Society and Behavioural Science,2**(2), 103-126.

Anjum, A., & Swathi, P. (2017). A study on the impact of emotional intelligence on quality of life among secondary school

teachers. **International Journal of Psychology and Counseling, 7**(1), 1-13.

Bandura, A. (2003). **Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (J. Lecomte, trad.).** Paris, France: De Boeck Université.

Bandura, A.(2002). **Self- efficacy: The exercise of control, (5Th Ed).** New York: Freman.

Batool, S., Atta, M., & Riaz, N. (2020). Impact of self-efficacy on job stress in teachers: The role of marital status. **Journal of Research in Social Sciences, 8**(2), 46-55.

Blaze, P. (2019). **The Effects of Social Support and Self-Efficacy on Academic Performance**. Doctoral dissertation (unpublished), University of Adelaide.

Brouwers, A., Evers, W., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. **Journal of applied social psychology, 31**(7), 1474-1491.

Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. **Europe's Journal of Psychology, 7**(1), 17-39.

Bulgan, G., & Çiftçi, A. (2018). Work-Family Balance and Psychosocial Adjustment of Married International Students. **Journal of International Students, 8**(2), 1079- 1107.

Cascio, M., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V., & Battiato, A. (2014). The relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. **Open Journal of Social Sciences, 2**(11), 149- 162.

Çelik, O., & Kahraman, Ü. (2018). The Relationship among Teachers' General Self-Efficacy Perceptions, Job Burnout and Life Satisfaction. **Universal Journal of Educational Research, 6**(12), 2721-2729.

Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. **Frontiers in psychology, 11**, 374- 385.

Cherian, J., & Kumari, P. (2021). Examining the Relationship Between Grit and Quality of Life: The Mediating Role of Social Support

among Nurses. **Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences, 6**(2), 170- 179.

Chung, T., & Chen, Y. (2018). Exchanging social support on online teacher groups: Relation to teacher self-efficacy. **Telematics and Informatics, 35**(5), 1542-1552.

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. **Electronic Journal of Research in Education Psychology, 18**(52), 549-582.

Davis, C., Baker, C., Osborn, J., & Overstreet, S. (2022). Understanding Teacher Self-Efficacy to Address Students' Social-Emotional Needs in the COVID-19 Pandemic. **Urban Education**, 104-125.

deNoyelles, A., Hornik, S., & Johnson, R. (2014). Exploring the dimensions of self-efficacy in virtual world learning: Environment, task, and content. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 10**(2), 255- 271.

Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. **Frontiers in Psychology**, 4281- 4289.

Ebrahimi, M., & Jahanian, R. (2014). Strategies to increase the self-efficacy of educational administrators. **International Journal of Management and Sustainability, 3**(4), 250- 260.

Fayers, P., & Machin, D. (2013). **Quality of life: the assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes**. John Wiley & Sons.

Gharibi, M., Sanagouymoharer, G., & Yaghoubinia, F. (2016). The relationship between quality of life with marital satisfaction in nurses in social security hospital in Zahedan. **Global Journal of Health Science, 8**(2), 178- 184.

Gonzales, G., Gonzales, R., Costan, F., & Himang, C. (2020). Dimensions of motivation in teaching: relations with social support climate, teacher efficacy, emotional exhaustion, and job satisfaction. **Education Research International, 2020**, (29), 200- 218.

Goulão, D. (2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. **Athens Journal of Education, 1**(3), 237- 246.

Green, B., & Rodgers. A. (2002). Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis. **American Journal of Community Psychology 29**(3): 419–442.

Greenglass, E. (2009). The contribution of social support to coping strategies. **Applied Psychology, 42**(4), 323- 340.

Hajiran, H. (2006). Toward a quality of life theory: net domestic product of happiness. **Social Indicators Research, 75**(1), 31-43.

Hamid, L., & Sukir, N. (2022). The Relationship between Self-Efficacy, Burnout and Job Satisfaction AmongSchool Teachers In Selangor. **Journal of Positive School Psychology, 6**(7), 5399-5412.

Hashim, S., & Khalil, M. (2018). Self-efficacy, emotional intelligence, and quality of life amongst Saudi sample cancer patients. **Journal of Psychology and Clinical Psychiatry, 9**(5), 450-454.

Hasna, A., Wibowo, M., & Mulawarman, M. (2020). The Relationship of Self-Efficacy and Social Support on Work-Family Balance. **Islamic Guidance and Counseling Journal, 3**(1), 18-25.

Hayes, A. (2022). **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach** (3rd ed.). The Guilford Press.

Huseyin, A. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers**. European Journal of Educational Research, 7**(2), 169-180.

Javadian, S., & Hosseini, A. (2020). The relationship between social support and job performance of social workers. **Social Behavior Research & Health (SBRH), 4**(1), 480-486.

Jensen, S. (2008). Psychological capital and entrepreneurial stress: propositions for study. In United States Association for Small Business and Entrepreneurship. **Conference Proceedings, United States Association for Small Business and Entrepreneurship**, 1333- 1345.

Jiyun, K., & Jong-Eun, L. (2018). Social support and health-related quality of life among elderly individuals living alone in South Korea: a cross-sectional study. **Journal of Nursing Research, 26**(5), 316-323.

Jonzon, E., & Lindblad, F. (2004). Disclosure, reactions and social support: Findings from a sample of adult victims of child sexual abuse. **Child Maltreatment, 9**(2), 190- 200.

Karabatak, S., & Alanoglu, M. (2019). The Mediator Effect of Stress on Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Job Satisfaction. **International Journal of Contemporary Educational Research, 6**(2), 230-242.

Katsantonis, I. (2020). Teachers' Self- efficacy, Perceived administrative support and positive attitude toward students: their effect on coping with job- related stress. **Hellenic Journal of Psychology, 17**(1), 1-14.

Ke, X., Liu, C., & Li, N. (2010). Social support and quality of life: a cross-sectional study on survivors eight months after the 2008 Wenchuan earthquake. **BMC Public Health, 10**(1), 1- 11.

Khan, S. (2017). A Comparative Study of Quality of Work Life and Self-efficacy among Middle Level Managers of Public and Private Undertakings. **NL Dalmia Institute of Management Studies and Research**, 9-19.

Khusaifan, S., & El Keshky, M. (2017). Social support as a mediator variable of the relationship between depression and life satisfaction in a sample of Saudi caregivers of patients with Alzheimer's disease. **International psychogeriatric, 29**(2), 239- 248.

Kılıç, D., Sökmen, Y., & Ada, Ş. (2013). The relationship among self-efficacy, self-esteem and subjective well-being levels of prospective teachers. **Psycho-Educational Research Reviews, 2**(3), 41-42.

Kong, L., Hu, P., Yao, Y., & Zhao, Q. (2019). Social support as a mediator between depression and quality of life in Chinese community-dwelling older adults with chronic disease. **Geriatric Nursing, 40**(3), 252-256.

Korte, D.& Simonsen, J. (2017). The influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers. **Journal of Agricultural Education, 59**(3), 100-123.

Kruger, L. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. **The Journal of Educational Research, 90**(3), 164-168.

Kumcagiz, H., & Sahin, C. (2017). The relationship between quality of life and social support among adolescents. **SHS Web of Conferences, 37**, 1- 7.

Larwin, K. (2014). Statistics Related Self-Efficacy A Confirmatory Factor Analysis Demonstrating a Significant Link to Prior Mathematics Experiences for Graduate Level Students. **Mathematics Education Trends and Research**, 1- 18.

Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. **Learning and Instruction, 73**, 101- 124.

Lipińska-Grobelny, A., & Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. **e-mentor, 3** (90), 4-10.

Liu, Q., Mo, L., Huang, X., Yu, L., & Liu, Y. (2020). Path analysis of the effects of social support, self-efficacy, and coping style on psychological stress in children with malignant tumor during treatment**. Medicine, 99**(43) 1- 7.

Longest, J. (2008). **Quality of life impact on mental health needs**. New York: Institute of Education Sciences.

Luszczynska, A., Nihal E. Mohamed.,& Schwarzer. R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. **Psychology, Health & Medicine 10**(4): 365–375.

Majerníková, Ľ., & Obročníková, A. (2017). Relationship between the quality of life and the meaning of life in cancer patient. **Pielegniarstwo XXI wieku/Nursing in the 21st Century, 16**(2), 13-17.

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potměšilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. **Frontiers in Psychology, 9**, 648- 671.

Moghadam, K., Mansour-Ghanaei, R., Esmaeilpour-Bandboni, M., & Atrkar-Roshan, Z. (2020). Investigating the relationship between social support and quality of life in the elderly. **Journal of education and health promotion, 9,** 200- 217.

Moradi, R., Roudi, M., Kiani, M., Abdelhossein, S., Rigi, M., Mohammadi, M., & Hosseini, M. (2017). Investigating the relationship between self-efficacy and quality of life in breast

cancer patients receiving chemical therapy. **Bali Medical Journal 6**(1), 13- 18.

Moscardo, G. (2009). Tourism and quality of life: towards a more critical approach. **Tourism & Hospitality Research, 9**(2), 159- 170.

Mousavi, A., Vahedi, Z., Kiaei, Z., & Rahimi, M. (2017). The relationship between family social support and quality of life in diabetic female patients. **Journal of Research and Health, 7**(2), 712- 718.

Murcia, J., & Santamaría, M. (2021). Social support by teacher and motivational profile of Higher Education students**. Psychology, Society & Education, 13**(1), 9-25.

Nabavi, S. (2021). Predicting the mental health of Student Teachers' based on the variables of self-efficacy and social support. **Research in Teacher Education (RTE), 3**(2), 153-135.

Nausheen, B., & Kamal, A. (2007). Familial social support and depression in breast cancer: an exploratory study on a Pakistani sample. **Psycho Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer, 16**(9), 859- 862.

Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Fahmalatif, F., Sudargini, Y., Hidayati, L., & Wiratama, J. (2021). The Influence of Social Support Factors on Performance: A Case Study of Elementary School Teachers. **International Journal of Social and Management Studies, 2**(1), 41-52.

Pan, K., Hung, S., Chen, C., Lu, C., Shih, M., & Huang, C. (2019). Social support as a mediator between sleep disturbances, depressive symptoms, and health-related quality of life in patients undergoing hemodialysis**. PloS one, 14**(4), 1- 14.

Punia, V., & Kamboj, M. (2013). Quality of work-life balance among teachers in higher education institutions. **Learning Community, 4**(3), 197-208.

Purzer, S. (2011). The relationship between team discourse, self-efficacy, and individual achievement: A sequential mixed-methods study. **Journal of Engineering Education, 100**(4), 655- 679.

Ruisoto, P., Contador, I., Fernandez-Calvo, B., Serra, L., Jenaro, C., Flores, N., & Rivera-Navarro, J. (2020). Mediating effect of

social support on the relationship between resilience and burden in caregivers of people with dementia. **Archives of gerontology and geriatrics**, **86**, 1- 6.

Ryff, C., Love, G., Urry, H., Muller, D., Rosenkranz, M., Friedman, E., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. **Psychotherapy and psychosomatics, 75**(2), 85- 95.

Sammarco, A. (2001). Perceived social support, uncertainty, and quality of life of younger breast cancer survivors. **Cancer Nursing, 24**(3), 212- 219.

Shaabani, J., Rahgoi, A., Nourozi, K., Rahgozar, M., & Shaabani, M. (2017). The relationship between self-efficacy and quality of life among elderly people. **Iranian Journal of Ageing, 11**(4), 518- 527.

Shambaugh, R. (2008). Teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, automatic thoughts, states of mind, and stress in elementary school teachers. **PCOM Psychology Dissertations**, 126- 137.

Shattuck, P., Steinberg, J., Yu, J., Wei, X., Cooper, B., Newman, L., & Roux, A. (2014). Disability identification and self-efficacy among college students on the autism spectrum. **Autism Research and Treatment, 2014**(12), 1- 7.

Shen, Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. **Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 25**(2), 129-138.

Shojaei, F., Puryaghoob, M., Babahaji, M., Rezaei, S., & Jafari, S. (2019). The relationship between quality of life and social support among nurses: A cross-sectional study. **Industrial psychiatry journal, 28**(2), 242- 257.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. **Creative Education, 7**(13), 1785- 1799.

Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between

teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. **Teachers and Teaching, 26**(1), 3-31.

Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X., & Zhang, C. (2019). The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers. **Journal of community psychology, 47**(7), 1799-1809.

Taghavi, S., Ebrahimzadeh, F., Bhramzadh, H., & Masoumeh, H. (2014). A study of the relationship between quality of work life and performance effectiveness of high school teachers' in Shirvan. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4**(1), 295- 308.

Talip, D., Hassan, Z., Kasa, M., Sabil, S., & Ibrahim, D. (2021). The relationship of work life balance and the quality of life among employees studying part time. **Inter. J. of Academic Research, 11**(14), 270-284.

Telef, B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. **Elementary Education Online, 10**(1), 81- 108.

Tuna, S., & Aslan, H. (2018). The Relationship between Perceived Social Support and Organizational Commitment Levels of Primary and Secondary School Teachers. **Universal Journal of Educational Research, 6**(5), 983-993.

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. **Journal of language teaching and research, 2**(5), 1168- 1179.

Wang, C., Lin, S., Ma, Y., & Wang, Y. (2021). The mediating effect of social support on the relationship between perceived stress and quality of life among shidu parents in China**. Health and Quality of Life Outcomes, 19**(1), 1-10.

Wang, C., Qu, H., & Xu, H. (2015). Relationship between social support and self-efficacy in women psychiatrists. **Chinese Nursing Research, 2**(4), 103- 106.

Watts, G. (2014). **Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout**. Doctoral dissertation (unpublished), North central University.

Wentzel, K., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and

social motivation. **Contemporary educational psychology, 35**(3), 193-202.

Widar, M., Ahlström, G., & Ek, A. (2004). Health-related quality of life in persons with long-term pain after a stroke. **Journal of Clinical Nursing, 13**(4), 497- 505.

Wu, T., Wang, L., Gao, J., & Wei, A. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. **International Journal of Environmental Research and Public Health, 17**(18), 6884- 6889.

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. **Public health, 123**(11), 750-755.

Yang, Y., Lu, X., Ban, Y., & Sun, J. (2022). Social Support and Job Satisfaction in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Coping Styles. **Frontiers in Psychology, 13**, 1- 8.

Zheng, X., Sang, D., & Lin, Q. (2004). Personality, cognitive and social orientations and subjective well- being among Chinese students. **Australian Psychologist, 39**(2), 166- 171.

The mediator role of Social support in the relationship between self-efficacy and quality of life among teachers of the two stages primary and secondary

Hanan Ahmed Mohamed Ali
Lecturer in Department of Psychology
Faculty of Arts- Assiut University
hanan.ahmed13@art.aun.edu.eg

Abstract:

The current study aimed to identify there is differences statistically significant according to the two variables of gender(male/ female),the Teaching stage(primary/ secondary), and the interaction between them on the social support scale and its dimensions, the self-efficacy scale, and the quality of life scale and its dimensions among teachers of the two stages primary and secondary, in addition to identify to there are direct and indirect effects statistically significant between social support scale and its dimensions(mediator variable) and self-efficacy(independent variable) and quality of life scale and its dimensions(dependent variable) among teachers of the two stages primary and secondary Separately. The study was conducted on a sample of(284) Teacher from teachers of the two stages primary and secondary, And distributed according to the Teaching stage(150 primary/ 134 secondary), and according to gender(109 males / 175 females), and their ages ranged between(25-58 years), with an average age of(36.94 years), and a standard deviation of(7.84 years), And applied to them The social support scale prepared by George(2001), the translation by AbdelFady(2012), the self-efficacy scale prepared by both Cuevas and Peñate(2015), the researcher's translation, and the quality of life scale “short image” prepared by the World Health Organization(1996), and Arabization Ismail(2008), The results showed a There are statistically significant differences according to gender and teaching stage and the interaction between them in social support and its dimensions among the total sample, there isn't differences statistically significant according to gender and the interaction between the variables of gender and teaching stage in self-efficacy and quality

of life, except for there is differences statistically significant according to teaching stage, There is direct effect statistically significant between social support, self-efficacy and quality of life among teachers of the two stages primary and secondary Separately, And there is indirect effects statistically significant between social support, the dimension of social support outside of the family, self-efficacy, quality of life and its dimensions among teachers primary stage, except for the dimension of social relations, as well as there is indirect effects statistically significant between social support, the dimension of social support within the family, self-efficacy, quality of life and its dimensions among teachers secondary stage, except for the dimension of the environment.

Key words: social support, self-efficacy, quality of life.