# نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة

**أ.م.د. رمضان عاشور حسين**

**قسم الصحة النفسية**

**كلية التربية– جامعة حلوان**

**ملخص الدراسة:** هدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (100) من الطلاب المعلمين تخصص التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الباحة، وإعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: مقياس حس الفكاهة إعداد الباحث، مقياس الإندماج الأكاديمي إعداد الباحث، مقياس الهناء النفسي إعداد الباحث، ومن خلال إستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حس الفكاهة والهناء النفسي، وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي، لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، ويوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لحس الفكاهة في الإندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، ويوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) للإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، ولا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الإندماج الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية:** العلاقات السببية؛ حس الفكاهة؛ الإندماج الأكاديمي؛ الهناء النفسي.

# Modeling causal relationship Between the sense of humor and academic Engagement and Psychological Well-being of students teachers of special education

**Dr. Ramadan Ashour Hussein**
Assistant Professor of Mental Health,
Faculty of Education, Helwan University

## Abstract:

The study was designed to model causal relations between the sense of humor and academic engagement and psychological Well-being, The study sample consisted of (100) students of special education specialization in the Faculty of Education, The study was based on the following tools: A measure Sense of humor by the researcher, a measure of academic Engagement researcher preparation, a measure of psychological Well-being prepared by the researcher, The results of the researcher showed that a positive correlation was statistically significant at the level of (0.01) among the subjects of the study sample on the measure Sense of humor and psychological Well-being, and There is no statistically significant direct effect on the sense of humor in the psychological Well-being of the sample of the study, There is a direct statistical effect at the level of (0.01) between the scores of the sample of the study on the scale of the academic integration and their degrees on the psychometric level. (0.01) for the sense of humor in academic engagement in the sample of the study, and there is a direct effect D statistically at the level of (0.01) for the academic engagement in the psychological Well-being of the study sample members, and there is no indirect effect D statistically significant sense of humor in psychological Well-being through academic engagement.

**Keywords:** causal relationships; Sense of Humor; academic Engagement; Psychological Well-being.

# نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة

**أ.م.د. رمضان عاشور حسين**
**قسم الصحة النفسية**
**كلية التربية– جامعة حلوان**

## مقدمة:

منذ أن نشر نورمان كازينز Norman Cousins حسابًا للتعافي من خطورة الأمراض من خلال الفكاهة والضحك، وقد أعطيت الكثير من الإهتمام لأهمية الفكاهة وتأثيرها في الصحة الجسدية والنفسية، وعلى مر السنوات ساهم عددًا من المنظرين النفسيين، بما في ذلك سيجموند فرويد Sigmund Freud، ورولو ماي Rollo May، وجوردون أولبورتGordon Allport ونورمان ديكسون Norman Dixon، في العلاقات المحتملة بين الفكاهة والصحة النفسية والهناء النفسي، هذا وقد اقترح عدد من الباحثين أن منظور الفرد الفكاهي يؤثر على إدراكه لمشاكله، فهو يسمح للفرد بأن يبتعد قليلًا عن الموقف، ويدرك مواقف الحياة السلبية على أنها أقل تهديدًا، ثم افترض مارتين Martin، نيكولاس كويبر Nicholas Kuiper و جوان اولينجر Joan Olinger، وليفكورت Lefcourt أن حس الفكاهة يخفض مستوى الضغوط من خلال التركيز على التقييم المعرفي الإيجابي والعاطفة ومواجهة مشاكل الحياة اليومية الإيجابية أو السلبية، ومفهوم الذات الإيجابي والهناء النفسي للفرد (Martin *et al*, 1993).

وقد ضع باترسون وسليجمان Peterson & Seligman (2004) نموذج يركز على قوى الشخصية الإيجابية، من خلال مجموعة من الفضائل العامة القائمة على وجود نقاط قوة مختلفة للشخصية وتضم أربعة وعشرون نقطة قوة للشخصية من خلال ست فضائل، وإدرجت حس الفكاهة كأحد قوى الشخصية التي تساعد على دعم فضيلة التسامي Transcendence؛ ويقصد بالتسامي تلك القوى التي تسمح بإيجاد معنى

وشعور متصلين بالكون الأوسع، والفكاهة في ضوء هذا المنظور هي حب النكتة والضحك ومشاركة الفكاهة مع الآخرين.

وتعد الفكاهة أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي positive psychology الذي يركز على القوة التكيفية للفرد مثل التفاؤل والإيمان والشجاعة إضافة إلى الفكاهة (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & McCullough, 2000). فهي وسيلة تساعد الفرد على التنفيس الإنفعالي عن الألم، والترويح عن النفس، وإسترداد النشاط؛ فهي وسيلة تقويم للنفس البشرية من خلال نقد أنواع النقص والقصور دون جرح للمشاعر كما يحدث في الهجاء، فقد أظهرت نتائج دراسة *Bippus et al* (2012) أن الفكاهة أداة إتصال فعالة.

والفكاهة ليست عملية سهله كما يتخيلها البعض، وإنما هي عملية معقده فيرى مارتين (Martine, 2010) أنها تنبع من العمليات البيولوجية المعقدة في الدماغ البشري والجهاز العصبي، فخبرة الفكاهة تستعدي تغيرات في النظام الإنفعالي للفرد مما يحفز على الإبتسام والضحك.

أما بالنسبة للإندماج الأكاديمي للطلاب الجامعيين فهو غاية المؤسسة التعليمية وهدف أي نظام تعليمي، حيث أظهرت نتائج دراسة رودس (2007) Rhodes أن الإندماج الأكاديمي يرتبط بصورة إيجابية بالأداء الأكاديمي، ويمكن للإندماج الأكاديمي أن يساعد الأفراد على الحفاظ على حالة بدنية وعقلية جيدة، فالطلاب الذين يكرسون مزيد من الجهد لدراستهم يميلوا إلى إظهار صحة عقلية وجسدية أفضل من أولئك الذين يستثمرون وقت أقل.

ومن حيث التأثير المحتمل للإندماج الأكاديمي للطلاب الجامعيين، فهو أحد الوسائل التي تساعد على إكتشاف كيف يمكن للخبرات داخل وخارج الصف الدراسي أن تؤثر في السلوك الحالي لطلاب الجامعة ومنها سلوك المثابرة Schreiber & Yu, (2016).

حيث أظهرت نتائج دراسة نوهي ومده (2013) Noohi & Maddah أن إفتقار الطلاب الجامعيين إلى الإندماج الأكاديمي يؤدي إلى عواقب وخيمة منها إنخفاض إنجازهم الأكاديمي وتعرضهم للأمراض وكذلك الفشل والتسرب الدراسي.

وبالنسبة للهناء النفسي Psychological Well-being فقد إختلف الباحثين في الدراسات العربية فمنهم من قام بترجمته على أنه الرفاه النفسي، العافية النفسية، الهناء النفسي، وهناك بعض الدراسات الأجنبية التي خلطت بينه وبين الرضا عن الحياة، وقد إعتمد الباحث على إستخدام مصطلح الهناء النفسي حيث ان الهناء النفسي اقرب إلى المعنى المتضمن في نظرية الهناء النفسي لريف وكيز (1995) Ryff & Keyes التي فحصت العوامل المكونة للهناء النفسي وهي قبول الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحكم الذاتي، إتقان البيئة، الغرض من الحياة والنمو الشخصي، واجريت العديد من الدراسات على هذه النظرية للتأكد من العوامل المكونة للهناء النفسي على عينات في بلدان مختلفة وأظهرت نفس النتائج ومنها دراسة سيرجاتي وآخرون Sirigatti et al (2009).

## مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي، لاحظ الباحث أن بعض الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من حس الفكاهة حققو إنجاز أكاديمي أعلى من أقرانهم، ومن خلال القيام بإجراء دراسة إستطلاعية من خلال ملاحظة الباحث لسلوكيات هؤلاء الطلاب، ومن خلال الإطلاع على الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغير حس الفكاهة، وجد أنها من المتغيرات التي يتم الإعتماد عليها حاليًا في برامج إعداد المعلمين لبث روح الفكاهة داخل الفصل سواء للطلاب المعلمين داخل الجامعات أو التلاميذ داخل الفصول الدراسية، لذا تحاول الدراسة الحالية نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى عينة من الطلاب المعلمين بتخصص التربية الخاصة.

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: أحداهما نظري، والآخر تطبيقي:

**(أ) الأهمية النظرية:** وتاتي من اهمية متغيرات البحث في مجال علم النفس الإيجابي والصحة النفسية والتربية الخاصة بصفة خاصة، وفي المجال التربوي بصفة عامة؛ حيث يتناول البحث ثلاث متغيرات هي: حس الفكاهة والهناء النفسي والإندماج الأكاديمي، ومن ثم تكمن الأهمية النظرية للدراسة في إضافة تأصيل نظري للمتغيرات الثلاثة للمكتبة العربية، وإضافة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة، وأيضًا في تفسير العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وذلك لندرة الدراسات العربية التي حاولت نمذجة هذه العلاقات.

**(ب) الأهمية التطبيقية:** وتُكتسب من أن نتائج الدراسة قد تفيد في فتح أفاق الدارسة التدخلية الإرشادية لتنمية حس الفكاهة في برامج إعداد المعلم بصفة عامة وإعداد معلمي التربية الخاصة بصفة خاصة، وهذا ما أشارت إليه الأطر النظرية الأجنبية والدراسات السابقة، وبصفة خاصة حس الفكاهة ذات التأثيرات المباشرة على الهناء النفسي والإندماج الأكاديمي للطالب والمعلم، وكذلك إثارة إهتمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال مما يؤدي إلى تحسين عملية إعداد المعلم والتأثير على طلابنا بالمدارس.

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اختبار صحة العلاقات النظرية بين متغيراتها الثلاثة كما يوضحها النموذج الإحصائي المقترح، وبالتالي التوصل إلى نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات الهامة على الهناء النفسي في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة؛ وتتضح أهداف الدراسة كالآتي:

1- التعرف على طبيعة العلاقة الإرتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس حس الفكاهة ودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي.

2- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم علي مقياس الهناء النفسي.

3- تحديد التأثير المباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي لدي أفراد عينة الدراسة.

4- تحديد التأثير المباشر لحس الفكاهة في الاندماج الاكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة.

5- تحديد التأثير المباشر للاندماج الاكاديمي في الهناء النفسي لدي أفراد عينة الدراسة.

6- تحديد التأثير غير مباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الإندماج الأكاديمي.

## الإطار النظري للدراسة:

تتناول الدراسة الحالية ثلاث متغيرات رئيسية هي: حس الفكاهة، الإندماج الأكاديمي والهناء النفسي.

## أولًا: حس الفكاهة: Sense of Humor

وردت الفكاهة في معجم لسان العرب لابن منظور (1993، 10) من مصدر فكِهَ الرجل (الكاف بالكسر)، "فهو فكه إذ كان طيب النفس مزاحا، والفاكهُ: المزّاح، والفكاهة: المزِاح، والتفاكه: التمازح"، وفي قاموس المورد وردت عدة معان للفكاهة منها: "الدعابة، والظرف، والمزاح، وحالة ذهنية مؤقتة، وأحد الأخلاط الأربعة" (منير البعلبكي، 1999، 438).

ومن خلال مراجعة التراث النظري العربي والأجنبي طبقًا للترتيب الزمني وجد الباحث عدة تعريفات فيرى زيف (1984) Ziv أنها القدرة على الفهم والإستمتاع بالرسائل الفكاهية.

ويُعرف حنفي محمود إمام (1988، 129) الفكاهة في صورة الضحك بأنها تعبير إنساني يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وينتج من تحول مفاجيء في حالة توقع مشدود إلى حالة اللاتوقع كرد فعل لنكتة مثيرة للضحك، ينعكس عنها تخفيف لحالة التوتر الذي يعاني منها الإنسان.

ويرى روخ (1998) Ruch أن الفكاهة سمة شخصية مستقر أو صفة متغيرة لدى الفرد.

ويذكر مارتين (2001) Martin أنها قدرة إنسانية تتضمن أربعة جوانب إنفعالية، سلوكية، معرفية واتجاهية؛ فهي خبرة شعورية تتحول فيها المواقف الجادة إلى صورة من صور الترفيه.

ومن خلال ما سبق يتضح أن بعض الباحثين يميز بين الفكاهة على إنها حالة (مثل الضحك، التسلية، السعادة) وبين الفكاهة على أنها سمة (كإحساس الفكاهة، الحاجة الفكاهة) في حين أن بعض الباحثين يستخدم المصطلحات السابقة بشكل مترادف (Martin, 2000; Martin et al. , 2003).

ويرى لينش (2002) Lynch أن روح الفكاهة تنطوي على القدرات النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى السمات مثل الخبرة وإنتاج النكته experiencing creating a joke، الحاجة للقبول الاجتماعي need for social approval، الرغبة في السيطرة desire for control، الرغبة والقدرة على التواصل willingness and ability to communicate.

ويتفق كل من كوبر ومارتين وهولمز في أن الفكاهة هي الإجراءات التي يقصد بها الفرد صاحب الفكاهة الترفية طالما أن متلقي الفكاهة يعتبرها تسلية في العمل (Cooper, 2005; Holmes, 2000; Martin, 2010)، لذا فرد فعل المتلقي للفكاهة يؤثر بدور كبير في نجاح أو فشل الفكاهة في تحقيق هدفها، وهذا ما أكده مونلي Mullany, (2004).

ويعرفها باترسون وسليجمان Peterson & Seligman (2004) كأحد قوى الشخصية الإيجابية بأنها حب النكتة والضحك ومشاركة الفكاهة مع الآخرين.

ويرى باتمان (2006) Bateman أن الفكاهة تغير في الحالة الذهنية للفرد تؤدي إلى تخفيف التوتر، وينتج عنها الضحك والإبتسامة والشعور بالإسترخاء، ويذكر مودسلي (Mawdsley et al, 2007) أن الفكاهة هي قدرة الفرد على الإدراك والتقديم

والاستمتاع بما هو فكاهي مما يؤدي إلى الشعور بالسعادة والضحك، ويرى جونز (Jones, 2007) أن الفكاهة هي أي اتصال يقود الفرد إلى الضحك والإبتسامة أو الشعور بالترفيه، أما فرانكلين (Franklin, 2008) فيعرف الفكاهة بأنها قدرة الفرد على الإدراك والتقدير أو التعبير عن ما هو مضحك ومسلي وغريب.

وتعرفها إيمان فوزي شاهين (2010، 697) بأنها عادة مميزة لبعض الأفراد تتضح في بعض جوانب الشخصية كالسلوك والخبرات الداخلية والعاطفة والإتجاهات نحو بعض الموضوعات والمواقف، وتتبدى في صورة من الميل للضحك والترفيه والمزاح والسخرية، وتؤدي بالفرد إلى الشعور بالرضا والسعادة.

ويذكر مارتين (2010) Martin أن الإبتسام والضحك هي ردود فعل نتيجة للفكاهة، حيث إن بناء الفكاهة يختلف من حيث خصائصة (مثل النكات، الرسوم الكرتونية، التورية، السخرية)، فالفكاهة تتطلب العمليات المعرفية والوجدانية وتشمل (إنتاج الفكاهة ، إدراك الفكاهة ، فهم الفكاهة ، تقدير الفكاهة ، والتمتع بالفكاهة).

ويُعرفها سانتوش وأبيو (2015) Santhosh & Appu بأنها اتجاهات الخبرات المعرفية الخاصة لحس الأفراد على الضحك وخلق مناخ من التسلية.

## النظريات التي تفسر حس الفكاهة:

يفسر علماء النفس الفكاهة في ضوء ثلاث نظريات رئيسة؛ هي نظرية التناقض، التخفف والتفوق (Gruner, 2000; Hebert, 1991; Lynch, 2002; Martin, 2010; Ruch, 2008)

### 1-نظرية التناقض Incongruity Theory:

وتفسر هذه النظرية حس الفكاهة نتيجة للتناقض عن الوضع المثالي، وكذلك عنصر المفاجأة، وما تحمله من تناقض غير متوقع ومعاني متناقضة عن ما يتوقعه مستقبل الفكاهة وكذلك قدرة الشخص مستقبل الفكاهة على إكتشاف هذا التناقض وحله جزئيًا.

### 2- نظرية التخفف Relief Theory

وتفسر هذه النظرية حس الفكاهة على أنها تعبير عن الطاقات المكبوتة التي لا يستطيع الفرد التعبير عنها في الواقع الاجتماعي كالطاقات المكبوتة نتيجة المرض أو الفقر أو الجنس، فتوفر الفكاهة وسيلة للتغلب على هذه المشاعر المكبوتة، وهذا التفسير يأتي في إطار الفكر الفرويدي التحليلي.

**3- نظرية التفوق Superiority Theory**

وتفسر هذه النظرية حس الفكاهة بأنها تستند على إعتقاد بأن التفاعلات اليومية بين الأشخاص ما هي إلا نوع من المسابقات اليومية، والفائز فيها هو من يتمتع بالفكاهة على من يخسر، فالفكاهة ما هي إلا تعبير عن التفوق من الفائز على الخاسر.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه من الصعب أن نفسر حس الفكاهة لدى الفرد في ضوء نظرية واحدة فقط من النظريات الثلاثة السابقة، حيث أن حس الفكاهة هو أحد قوى الشخصية الإيجابية، ويمكن إستخدامه بصورة إيجابية أو سلبية وعلى حسب الإستخدام يكون التأثير على المرسل والمستقبل، لذا يطرح الباحث نموذج تفاعلي يفسر حس الفكاهة من خلال ثلاث عوامل رئيسة هي: عوامل داخلية خاصة بمرسل الفكاهة، عوامل داخلية خاصة بمستقبل الفكاهة وعوامل خارجية وسيطة، كما سيتم شرحة بالتفصيل في نهاية عرض المحور.

## أبعاد الفكاهة:

من خلال مراجعة التراث النظري نجد أن الفكاهة بناء متعدد الأبعاد يتكون من:

1- **القدرة المعرفية Cognitive ability**: ويشتمل على قدرة الفرد على إنتاج وفهم وإعادة إنتاج وتذكر النكات (Feingold & Mazzella, 1993).

2- **الاستجابة الجمالية Aesthetic response**: وتشمل على قدرة الفرد على تقدير الفكاهة والاستمتاع بأنواع معينة من المواد الفكاهية (Ruch & Hehl, 1998).

3- **نمط السلوك المعتاد Habitual behavior pattern**: وتشمل ميل الفرد إلى الضحك في العديد من المواقف، كأن يقول نكات تُسعد الآخرين، ويضحك على نكات

الآخرين (Craik, Lampert, & Nelson, 1996; Martin & Lefcourt, 1984).

4- **السمة المزاجية المرتبطة بالعاطفة Emotion-related temperament trait:** وتشتمل على البهجة المعتادة لدى الفرد (Ruch & Kohler,1998).

5- **الموقف Attitude:** وتشمل موقف الفرد الإيجابي تجاه الفكاهة أو نظرته السلبية تجاه العالم (Svebak, 1996).

6- **استراتيجية المواجهة أو آلية الدفاع Coping strategy or defense mechanism:** وتشتمل على ميل الفرد للحفاظ على روح الفكاهة في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها خلال مواقف الحياة اليومية (Lefcourt & Martin, 1986).

ويرى ثارثون وباول (1993) Thorson & Powell أن الفكاهة تتكون من ستة عناصر أساسية هي: الاعتراف بالذات كشخص مضحك recognition of the self as a humorous person، الاعتراف بروح الفكاهة لدى الآخرين recognition of others' humour، وتقدير الفكاهة appreciation of humour، وتقدير الضحك laughing، والنظرة الفكاهية humorous outlook، والتعامل مع الفكاهة coping humour.

وقام مارتين وآخرون (2003) Martin *et al.* بدراسة تطوير استبيان لأساليب الفكاهة، ومن خلال إجراء تحليل عاملي على عينة مكونة من (1159) أظهرت النتائج وجود أربع عوامل رئيسة هي:

1- **استخدام الفكاهة لتعزيز الذات (التعزيز الذاتي) Self-enhancing:** وفيها يميل الأفراد الذين يتفوقون على هذا النمط إلى أن يتسمو بالمرح والتسلية في كثير من مواقف الحياة اليومية، ويتبنو منظور فكاهي في مواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية، واستخدام حس الفكاهة كإستراتيجية للمواجهة وتنظيم الإنفعالات،

ويفترض هذا البعد أن يرتبط سلبيا بمشاعر الإكتئاب والقلق بصورة أكبر، ولا يرتبط بالعصابية، ويرتبط بشكل إيجابي بالإنفتاح على الخبرة، واحترام الذات، والهناء النفسي.

2- **استخدام الفكاهة لتعزيز علاقات الفرد مع الآخرين (الاجتماعية) Affiliative:** وفيه يميل الأفراد الذين يتفوقون على هذا النمط إلى الحديث عن المواقف المضحكة، والنكات، والإندماج في مزاج إجتماعي عفوي لتسلية الآخرين، وتسهيل العلاقات الإجتماعية بينهم وبين الآخرين، والحد من التوترات، لمساعدة الآخرين على الإنخراط في الفكاهة الذاتية، ففيها يمكن أن يقول الفرد أشياء مضحكة عن ذاته مع حفاظه على احترامه لذاته، فهي نوع من الفكاهة يساعد على تأكيد الذات والآخرين والتماسك والجاذبية بين الأشخاص، ومن المتوقع أن يكون هذا النمط من الفكاهة يرتبط بالانبساط، البهجة، احترام الذات، الحميمية، الرضا عن العلاقة، والمزاج والعواطف الإيجابية.

3- **استخدام الفكاهة لتعزيز الذات على حساب الآخرين (العدوانية) Aggressive:** وفي هذا النمط يميل الأفراد إلى إستخدام السخرية والإثارة والتدني، أو حس الفكاهة بطريقة سلبية، والتلاعب بالآخرين عن طريق التهديد الضمني للسخرية، فهؤلاء يميلون إلى التعبير عن الفكاهة دون النظر إلى التأثير المحتمل على الآخرين؛ فعلى سبيل المثال الفكاهة الجنسية أو العنصرية مما يؤدي إلى إيذاء وتنفير الآخرين، ويتوقع أن يرتبط هذا النمط بشكل إيجابي مع العصابية وخاصة العداء والغضب، ويرتبط بشكل سلبي برضاء العلاقة، الموفقة، الضمير الحي.

4- **إستخدام الفكاهة لتعزيز العلاقات الإجتماعية على حساب الذات (هزيمة الذات) Self-defeating:** وفيه يحاول الفرد أن يُضحك الآخرين من خلال قوله أشياء مضحكة على ذاته، ويفترض هذا النمط إستخدام الفكاهة كنوع من الإنكار الدفاعي أو الميل إلى الإنخراط في هذا النوع من الفكاهة كوسيلة لإخفاء المشاعر السلبية المكبوتة أو تجنب التعامل مع المشاعر السلبية بطريقة فعالة، وعلى الرغم من أن هؤلاء الأفراد

يصغرون جدا من وجهة نظر أنفسهم، إلا أن قد ينظر إليهم على أنهم أذكياء أو مرحين ويطلق عليهم المهرجون الطبقيون Class Clown، وربما يرجع السبب في ممارسة هذا النمط إلى الحاجات العاطفية، التجنب، إنخفاض إحترام الذات، ويتوقع أن يرتبط هذا النمط بشكل إيجابي مع العصابية والعواطف السلبية مثل الإكتئاب والقلق وبشكل سلبي مع الرضا عن العلاقة، والهناء النفسي، وإحترام الذات.

وقامت أيضًا إيمان فوزي شاهين (2010) ببناء مقياس حس الفكاهة للراشدين وترى أن حس الفكاهة يتكون من خمسة عوامل هي كالآتي:

1- إنتاج الفكاهة: ويتمثل في قدرة الفرد على المبادرة بالفكاهة وابتكار المحتويات الفكاهية.

2- تقدير الفكاهة: ويتمثل في قدرة الفرد على الإعتراف بأهمية الفكاهة والضحك وإحترام السلوك الفكاهي.

3-الاستمتاع بالفكاهة: وتتمثل في قدرة الفرد على تذوق الفكاهة والاستمتاع بها.

4- توظيف الفكاهة: وتتمثل في الإستخدمات التكيفية للفكاهة وتوجيهها لأغراض التوافق النفسي.

5-الفكاهة كعنصر جذب اجتماعي: وتتمثل في دور الفكاهة في تقوية الروابط الاجتماعية.

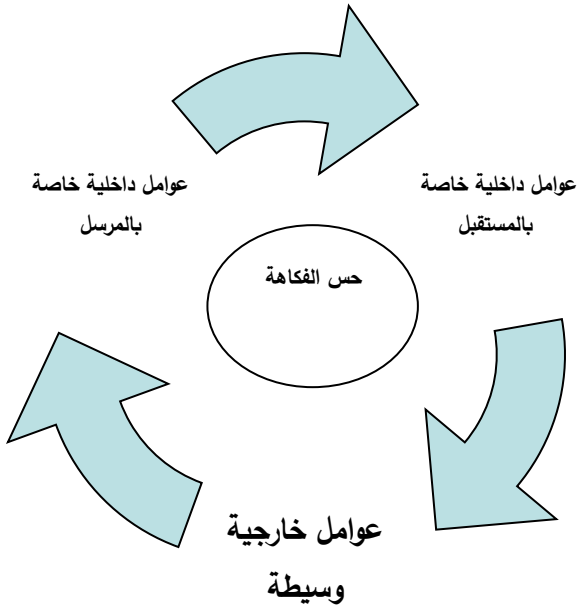
ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الفكاهة هي بناء متعدد الأبعاد المعرفية، والوجدانية، السلوكية والبيولوجية، ونجاح حس الفكاهة يتوقف على عدد من العوامل هي:

**1- عوامل داخلية خاصة بمرسل الفكاهة:** وتتضمن قدرة الفرد البيولوجية والعصبية والعقلية وسماته الشخصية التي تساعده على إنتاج الفكاهة.

**2- عوامل داخلية خاصة بمستقبل الفكاهة:** وتتضمن قدرة الفرد البيولوجية والعصبية والعقلية والانفعالية وسماته الشخصية التي تساعده على الاستجابة وإدراك وفهم الفكاهة.

3-**عوامل خارجية وسيطة** بين العوامل الداخلية الخاصة بالمرسل والعوامل الداخلية الخاصة بالمستقبل؛ وهي العوامل الموقفية التي تساعد في نجاح أو فشل الفكاهة، وتتمثل في العوامل البيئية.

ويدعم وجهة النظر هذه ما ذكره كل من Martin & Dobbin, 1989; Nevo *et al*, 1993; Lefcourt *et al*, 1990 من أن حس الفكاهة يمكن أن يكون من خصائص الفرد أو من البيئة أو ناتج عن التفاعل بين الفرد والبيئة، لذا يَخلص الباحث إلى النموذج التفاعلي الذي يوضح هذه العلاقة التفاعلية كالآتي:




شكل (1) يوضح عوامل نجاح حس الفكاهة

ويعرف الباحث حس الفكاهة إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حس الفكاهة المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتكون من أربعة عوامل هي:

**العامل الأول الفكاهة الإجتماعية:** ويتمثل في ميل الطالب نحو الإنبساط، البهجة، الضحك، طرح النكات، والقصص المضحكة مع الإحتفاظ بإحترامه لذاته، والشعور بالإستمتاع بها بهدف الإندماج، والجاذبية الإجتماعية للتسلية والتماسك وبينه وبين أقرانه.

**العامل الثاني فكاهة الدعم الذاتي:** ويتمثل في ميل الطالب نحو الإنبساط، والبهجة، الضحك، طرح النكات، القصص المضحكة كإستراتيجة للدعم الذاتي لمواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية.

**العامل الثالث الفكاهة العدائية:** ويتمثل في ميل الطالب إلى إستخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الإنتقاد، الإهانة والإيذاء للأخرين.

**العامل الرابع فكاهة هزيمة الذات:** ويتمثل في ميل الطالب إلى إستخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاته الإجتماعية، ولكن على حساب ذاته، كأن يقول قصص مضحكة حدثت له بصرف النظر عن إحترامه لذاته، أو أن يسمح للآخرين بأن يمزحون معه على حساب ذاته، بهدف الحفاظ على علاقته الإجتماعية.

## ثانيًا الإندماج الأكاديمي Academic Engagement:

### مفهوم الإندماج الأكاديمي:

يُعرفها شوفلي وآخرون (2002) Schaufeli et al بأنه حالة ذهنية مستقرة، مستمرة ومتعلمة تتضمن الإيجابية والوفاء، وتتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق.

ويعرفه كلارك وديمارتينو (2004) Clarke & Dimartino بأنه تلك الجهود التي يبذلها الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، وتحدث نتيجة للتفاعل الديناميكي بين الطلاب والمعلمين والأنشطة الأكاديمية وكذلك الظروف والبيئات التعليمية.

ويرى كوه (2001, 2003, 2009) Kuh أن الإندماح الأكاديمي يتمثل في الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب للأنشطة المرتبطة بالنتائج التجريبية التي تهدف لها الكلية، وما تقوم به المؤسسات لحث الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة.

ومن خلال ما سبق يُعرف الباحث الإندماج الأكاديمي على أنه حالة معرفية وجدانية سلوكية تتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق الأكاديمي.

## أبعاد الإندماج الأكاديمي:

تفترض ماسلاش وليتر (1997) Maslach & Leiter أن الإندماج Engagement يتميز بالطاقة Energy، والمشاركة Involvement، والفاعلية Efficacy، والأبعاد الثلاثة تعتبر المتضادات مع أبعاد الإحتراق النفسي Burnout على التوالي: الإجهاد، والسخرية وتبدد الشخصية، وإنخفاض الكفاءة المهنية، وفي ضوء هذا الإفتراض يتم تقييم الإندماج من خلال حصول المفحوصين على الدرجات المعاكسة على مقياس الإحتراق النفسي؛ بمعنى حصولهم على درجات منخفضة على أبعاد الإجهاد والسخرية وتبدد الشخصية ودرجات مرتفعى على بُعد الكفاءة المهنية من خلال الإعتماد على مقياس الإحتراق النفسي.

ويرى شاوفلي وباكر (2001) Schaufeli & Bakker أن هناك بُعدين أساسيين للهناء في العمل وهما: التنشيط Activation في مقابل إستنفاد الحيوية Exhaustion to vigor، والبُعد الثاني هو التحديد Identification في مقابل السخرية إلى التفاني، وفي ضوء هذا الإفتراض يتميز الإندماج بقوة عالية من الحيوية، التفاني والإستغراق في العمل، في حين أن الإحتراق النفسي يتميز بالحيوية المنخفضة، السخرية من العمل، إنخفاض الكفاءة المهنية، إستنفاد الطاقة في مقابل الحماسة والسخرية في مقابل التفاني.

ويوضح شاوفلي وآخرون (2002) Schaufeli *et al* أن الإندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي: **البعد الأول الحيوية Vigor:** ويتميز بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، والرغبة في الاستمرار في بذل الجهد في العمل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، **والبعد الثاني التفاني Dedication:** ويتميز بشعور الفرد بالأهمية، والحماس والإلهام والفخر فيقضي وقت طويل في العمل، ويشعره ذلك بالسعادة، و**البعد الثالث الاستغراق Absorption:** وفيه يركز الفرد بصورة كاملة وعميقة في العمل، حيث يمر الوقت بسرعة أثناء إستغراقه في العمل، ولا يستطيع إيقاف نفسه عن العمل.

في حين أن فريدريكس (2004) Fredricks أوضح أن الإندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي: الإندماج السلوكي، والوجداني، والاندماج المعرفي، وطبقًا لوجهة النظر هذه؛ يرى كينج وباكستر (King & Baxter, 1996) أن المفهوم المتعدد الأبعاد لإندماج الطلاب يؤكد على أن التعلم نتيجة للتفاعل بين أبعاد التآزر synergistic، والمعرفي cognitive، والوجداني affective.

وقام اهلفيلدا وآخرون (2005) Ahlfeldt *et al* بدراسة بهدف بناء استبيان اندماج الطلاب A Survey of Student Engagement من خلال إستخدام المسح الوطني لإندماج الطلاب National Survey of Student Engagment (NSSE) وهي حملة في الولايات المتحدة الأمريكية تقيم إلى أي مدى الكليات والجامعات تدمج الطلاب في الممارسات التعليمية المرتبطة بمستويات عالية من التعلم والتطوير الشخصي، وتكون الاستبيان من (14) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد تقيس مستوى إندماج الطلاب داخل غرفة الصف وهي:

1- ما يتعلق بمستوى التعلم التعاوني Collaborative Learning.

2- ما يتعلق بالتطوير المعرفي Cognitive development.

3- ما يتعلق بتنمية المهارات الشخصية Personal Shills development.

وقدم كوه وآخرون (2008) Kuh *et al* مقياس الأنشطة الهادفة التعليميه، وتكون من (19) عبارة تقيس تفاعل طلاب الجامعة مع أعضاء هيئة التدريس، وتجاربهم المتنوعة مع الآخرين، ومشاركتهم في التعلم النشط والتعاوني.

ويرى الباحث أن الإندماج الأكاديمي يختلف عن المشاركة الأكاديمية، فالإندماج أعم وأشمل من المشاركة، فالمشاركة الأكاديمية أحد أدوات الإندماج الأكاديمي، وهذا ما أكده كل من هاربر وكوي (Harper & Quaye, 2009) أن الإندماج أكثر من مجرد مشاركة participation، فهو يتطلب حاسة ديناميكية Dynamic Sense-Making، والاستجابة للسياق التعليمي.

ويتفق تلير (2010) Trowler مع ما ذكره فريدريكس (Fredricks, 2004) في أن الإندماج مفهوم متعدد الأبعاد من الجوانب السلوكية والوجدانية والمعرفية.

وقامت سوريا وستبلون (2012) Soria & Stebleton ببناء إستبيان لقياس مستوى إندماج الطلاب الجامعيين؛ ومن وجهة نظرها يتكون الإندماج الأكاديمي من أربعة أبعاد هي: الاندماج الأكاديمي والمجتمعي والمدني والمعرفة والمهارات والمعارف العامة للطلاب، وتطوير الحياة الطلابية، ويعتمد على المسح الوطني الشامل (NSSE) في الولايات المتحدة الأمريكية.

في حين يرى شريبر ويو (2016) Schreiber & Yu أن الإندماج علاقة وثيقة بين نجاح الطالب، وما يتم توفيره له من أنشطة قابلة للتنفيذ تؤثر على سلوك الطالب، والظروف المؤسسية التي بدورها تعزز استمرارية الطلاب والإحتفاظ بهم، وقامو بإعداد مسح جنوب أفريقيا لإندماج الطلاب South African Survey of Student Engagement (SASSE)، وإعتمدو في إعداده على تطوير المسح الوطني الشامل (NSSE) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكون الإندماج الأكاديمي بعد عملية التطوير من أربعة أبعاد كالآتي:

1- إندماج الطلاب في الأنشطة التعليمية الهادفة.

2- مدى تفاعل الطلاب مع المحاضرين وأقرانهم بالإضافة إلى درجة إندماجهم في التنوع.

3- كيف يدرك الطلاب البيئة الجامعية.

4- الخلفية الديموغرافية ومعلومات عن الطالب.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإندماج الأكاديمي على أنه حالة معرفية وجدانية سلوكية تتميز بالحيوية، التفاني والاستغراق في الأداء الأكاديمي، ويتم قياسه من خلال مقياس الإندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة والذي يتكون من الأبعاد الأتية:

**البعد الأول الحيوية الأكاديمية:** ويقصد به أن يتميز الطالب بالطاقة والمرونة العقلية، والرغبة في الإستمرار في بذل المجهود تجاه دراسته، والمثابرة عند مواجهة صعوبات الدراسة.

**البعد الثاني التفاني الأكاديمي:** ويُقصد به أن يتميز الطالب بشعوره بأهمية ما يدرسه وأن يدرس بحماس وفخر وطمأنينة، ويبذل أقصى مجهود في دراسته.

**البعد الثالث الاستغراق الأكاديمي:** ويُقصد به أن يتميز الطالب بالتركيز بصورة عميقة في دراسته، وأداء مهامه وواجباته، ولا يستطيع إيقاف نفسه حتى ينجزها.

## ثالثًا الهناء النفسي Psychological Well-being (PWB):

### مفهوم الهناء النفسي:

يعرف وترمان (1993) Waterman الهناء النفسي بكون الفرد يعمل بشكل كامل، ويركز على تحقيق الذات، والتعبير الشخصي، فهو الدرجة التي يكون عندها الأفراد قادرين على تحقيق قدراتهم الحقيقية.

ويذكر دينر وآخرون (1999; 2002; 2003) Diener *et al* بأن الهناء النفسي يُقصد به التقييمات المعرفية والوجدانية للشخص تجاه حياته أو حياتها؛ وتشمل هذا التقييمات الحالة المزاجية، وردود الفعل العاطفية للأحداث والأحكام المتعلقة بالرضا عن الحياة، والصحة النفسية، فهو شعور شخصي من الرضا والسعادة، والرضا عن تجارب الحياة، ودور الفرد في عالم العمل، والإحساس بالإنجاز والمنفعة، والانتماء وعدم الضيق، وعدم الرضا أو القلق.

ويُعرفه سانتوش وأبيو (2015) Santhosh & Appu بأنه الكيفية التي يخَبر بها الأفراد نوعية حياتهم من خلال تقييماتهم لحياتهم وتشمل: الأحكام المعرفية مثل الرضا عن الحياة، والتقييمات وردود الفعل العاطفية (المزاجية والإنفعالية) مثل المشاعر العاطفية الإيجابية والسلبية، حيث يُعرف علماء النفس السعادة بأنها مزيج من الرضا عن الحياة والتكررات النسبية من التأثيرات الإيجابية والسلبية.

## أبعاد الهناء النفسي:

قام ريف وكيز Ryff & Keyes (1995) بإجراء دراسة للتحقق من العوامل المكونة للهناء النفسي على عينة مكونة من (1108) تراوحت أعمارهم بين (25 سنة فما أعلى)، وأظهرت النتائج وجود ستة أبعاد هي: (الحكم الذاتي، إتقان البيئة، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الغرض من الحياة، وقبول الذات)، وطرح نظرية الهناء النفسي Theory of Well-Being، وفي ضوء هذه النظرية حدد التعريفات الإجرائية للأبعاد الستة كالآتي:

**1- قبول الذات Self-Acceptance:**

**الدرجة العالية:** تعني أن يمتلك الفرد موقفا ايجابيًا تجاه ذاته، ويعترف ويقبل جوانب متعددة من ذاته، بما في ذلك الصفات الجيدة والسيئة ويشعر بالإيجابية عن الحياة الماضية.

**الدرجة المنخفضة:** يشعر بعدم الرضا عن ذاته، خيبة أمل مع ما حدث في الحياة الماضية، الإضطراب مع بعض الصفات الشخصية، يود أن يكون مختلفة عما هو أو هي عليه الآن.

**2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others:**

**الدرجة العالية:** لديه علاقات دافئة ومرضية وثقة مع الآخرين، يشعر بالقلق إزاء رفاهية الآخرين، يتمتع بالتعاطف القوي والعاطفة والحميمية، يفهم الأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية.

**الدرجة المنخفضة:** لديه مشاعر الإنغلاق وعدم الثقة في الآخرين، يجد صعوبة في أن يكون دافئا ومنفتح ومهتمًا بالآخرين، معزول ومحبط في العلاقات بين الشخصية، لا يرغب في تقديم تنازلات للحفاظ على أهمية العلاقات مع الآخرين.

**3- الحكم الذاتي Autonomy:**

**الدرجة العالية:** ذاتي التحديد ومستقل، قادر على مقاومة الضغوط الاجتماعية للتفكير والتصرف بطرق معينة، ينظم السلوك من الداخل، يقيم الذات بالمعايير الشخصية.

**الدرجة المنخفضة:** يشعر بالقلق إزاء توقعات وتقييمات الآخرين، يعتمد على أحكام الآخرين لجعل قراراته مهمة، يتوافق مع الضغوط الاجتماعية للتفكير والتصرف بطرق معينة.

**4- التمكن من البيئة Environmental Mastery:**

**الدرجة العالية:** لديه شعور من الكفاءة والتمكن في إدارة البيئة، التحكم في تعقيدات الأنشطة الخارجية، الإستفادة الفعالة من الفرص المحيطة، قادر على اختيار أو إنشاء سياقات مناسبة للإحتياجات الشخصية والقيم.

**الدرجة المنخفضة:** لديه صعوبة في إدارة شؤونه اليومية، يشعر بأنه غير قادر على تغيير أو تحسين السياق المحيط بها، غير مدرك للفرص المحيطة، يفتقر إلى الإحساس بالسيطرة على العالم الخارجي.

**5- الغرض من الحياة Purpose in Life:**

**الدرجة العالية:** لديه أهداف في الحياة وشعور بالتوجيه، يشعر أن هناك معنى للحياة الحالية والماضية، يحمل معتقدات التي تعطي غرض الحياة، غايته وأهدافه للحياة.

**الدرجة المنخفضة:** يفتقر إلى المعنى في الحياة، لديه أهداف فرعية أو غايات قليلة، يفتقر إلى الإحساس بالتوجيه، لا يرى غرض في الحياة الماضية، ليس لديه توقعات أو معتقدات تعطي معنى للحياة.

**6- النمو الشخصي Personal Growth:**

**الدرجة العالية:** لديه شعور بالتطور المستمر، يرى نفسه ينمو ويتوسع، منفتح للتجارب الجديدة، لديه إحساس بتحقيق إمكاناته، ويرى تحسنا في الذات والسلوك بمرور الوقت، يتغير بطرق تعكس المزيد من معرفة الذات والفعالية.

**الدرجة المنخفضة:** لديه شعور بالركود الشخصي، يفتقر إلى الشعور بالتحسن أو التوسع مع مرور الوقت، يشعر بالملل وغير مهتم بالحياة، يشعر أنه غير قادر على تطوير مواقف أو سلوكيات جديدة.

وأكد على ذلك سيرجاتي وآخرون Sirigatti *et al* (2009) في دراسة للتأكد من نموذج ريف وكيز (RPWB) للهناء النفسي على عينة مكونة من (602) من المراهقين في المدارس الثانوية في منطقة فلورنسا بإيطاليا، وأشارت النتائج إلى التأكيد على تشبع المفردات على العوامل الستة التي أشار إليها ريف في نظريته للهناء النفسي.

ويذكر سانتوش وأبيو Santhosh & Appu (2015) أن الهناء النفسي الذاتي يتضمن المزاج moods، والعواطف emotions مثل تقييمات رضا الفرد بصفة عامة عن حياته أو مجالات محددة منها، وتشتمل على: التأثير الإيجابي والسلبي، السعادة والرضا عن الحياة.

ويرى دينر وآخرون Diener *et al* (1999) أن الهناء النفسي بناء متعدد الأبعاد يشمل أربعة مكونات هي:

1- الهناء السار أو الإيجابي pleasant or positive well-being: مثل الفرح، المرح، السعادة، والصحة النفسية.

2- تأثير غير سار أو المحن النفسية unpleasant affect or psychological distress: مثل الشعور بالذنب، الحزن، القلق، الغضب، التوتر والقلق.

3- الرضا عن الحياة Life satisfaction: ويتضمن تقييم عام للحياة.

4- الرضا المطلق أو الموقفي domain or situation satisfaction: ويتضمن العمل، الأسرة، الصحة.

ومن خلال ما سبق يتبنى الباحث نظرية ريف Ryff & Keyes (1995) في إعداده لمقياس الهناء النفسي كما هو مستخدم في الدراسة الحالية، ويعرف الباحث الهناء النفسي بأنه التقييمات المعرفية والوجدانية والسلوكية للفرد تجاه حياته في الماضي والحاضر والمستقبل، بما يحقق له الرضا والسعادة.

ويعرف الباحث الهناء النفسي إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل الطالب عليها على مقياس الهناء النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، ويتكون من العوامل الستة الآتية:

**البعد الأول الغرض من الحياة:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه الغرض من الحياة بوضع وتنفيذ خطط لحياته، وإدراك المعنى الإيجابي للحياة، والتقييم الإيجابي لخبرات الحياة السابقة.

**البعد الثاني العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه علاقاته مع الآخرين بأنها تتسم بالدفء، التعاطف، الحميمية، الثقة والحب.

**البعد الثالث قبول الذات:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه ذاته بما فيها من جوانب قوة وضعف، والشعور بالرضا عن أدائه الحالي.

**البعد الرابع الحكم الذاتي:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه قدرته على التعبير عن رأيه والإستقلال في التفكير بصرف النظر عن تقييمات الآخرين السلبية له.

**البعد الخامس التحكم في المواقف البيئية:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه المواقف البيئية لتحقيق أهدافه وترتيب أولوياته، والتحكم في الظروف المحيطة بما يحقق إحتياجاته.

**البعد السادس النمو الشخصي:** ويتمثل في تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه الإستعداد للتجارب الجديدة، والتعلم والنمو والإنفتاح بإستمرار على الخبرات المختلفة.

## الدراسات السابقة:

## أولاً دراسات سابقة تناولت حس الفكاهة والهناء النفسي:

دراسة حنفي محمود إمام (1988) التي هدفت إلى دراسة الضحك بالنكتة وتخفيف مستوى القلق، وتكونت العينة من (180) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن الضحك عن طريق النكتة يمكنه أن يخفض مستوى القلق لدى الأفراد ذوي مستوى القلق العالي.

أما دراسة مارتين ودوبين Martin & Dobbin (1989) فقد هدفت إلى فحص تأثير حس الفكاهة على متاعب الحياة اليومية من خلال تطبيق تقارير ذاتية لحس الفكاهة مع متاعب الحياة اليومية، إيضًا إعتمد الباحثان على فحص إفرازات اللعاب للعينة لتحديد نسبة إفراز الجلوبيولين Immunoglobulin وهي عبارة عن جسم مضاد يشكل جزء من مناعة الإنسان في مواجهة الفيروسات والبكتيريا والأمراض، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال لمتوسطات درجات الأفراد على التقارير الذاتية لحس الفكاهة في العلاقة بين متاعب الحياة اليومية ومستوى الجلوبيولين المفرز في اللعاب؛ حيث أظهر الأفراد الذين يعانون من درجات منخفضة على حس الفكاهة تأثير مناعي أقل في مواجهة متاعب الحياة اليومية بالمقارنة بالأفراد الذين حصلو على درجات مرتفعة على حس الفكاهة، حيث إرتبطت المستويات المرتفعة من متاعب الحياة اليومية بمستويات أقل من الجلوبيولين، وتشير نتائج الدراسة إلى أن المستويات العالية من حس الفكاهة تفيد الجسم لمواجهة البكتيريا والفيروسات والأمراض.

وقام رشاد عبد العزيز وأسامة حسين (1991) بدراسة هدفت إلى فحص حاسة الدعابة لدى عينة مكونة من (200) طالبا جامعيًا؛ مقسمين إلى: (100) ذكور، وعدد (100) من الإناث، وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر إستجابة من الإناث ما عدا مجموعة الإناث مرتفعات الدرجات على مقياس حس الدعابة؛ فقد أظهرت النتائج أنهن اكثر إستجابة من مجموعة الذكور منخفضي الدرجات.

وفي إطار فحص العلاقة بين حس الفكاهة والمتغيرات الإيجابية في الشخصية قامت هامبس Hampes (1992) بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الألفة وحس الفكاهة، وتكونت العينة من (103) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود

علاقة إرتباطية موجبه دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الألفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس حس الفكاهة.

وفي نفس الإتجاه قامت أوفر هولسر (1992) Overholser بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين حس الفكاهة وضغوط الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (96) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن حس الفكاهة يرتبط بإنخفاض مع الشعور بالوحدة والإكتئاب، وتربط بصورة مرتفعه مع تقدير الذات المرتفع.

وفي نفس الإطار قام كويبر وآخرون (1992) Kuiper *et al* بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين حس الفكاهة ومؤشرات نوعية الحياة الإيجابية؛ وشملت تقييمات الدور الشخص والتأثير الإيجابي في الإستجابة لأحداث الحياة، وأظهرت النتائج أن حس الفكاهة يساعد في زيادة التأثير الإيجابي لإستجابات الأفراد لأحداث الحياة، وفيما يتعلق بتقييم الأدوار؛ أظهر الأفراد الأكثر فكاهة تصنيف أدوارهم الشخصية على أنها أكثر متعة وإشباعًا من الأشخاص الأقل فكاهة، والأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الفكاهة أظهرو مستويات أعلى من التأثير الإيجابي في إستجابتهم لأحداث الحياة بصورة أكثر إيجابية، بالإضافة إلى ذلك عندما واجهو أحداث الحياة السلبية استمر الأفراد الأكثر فكاهة في إظهار مستويات عالية من التأثير الإيجابي، بينما أظهر الأفراد ذوو حس الفكاهة المنخفض مستويات أقل من الإيجابية تؤثر في إستجابتهم.

وأكدت دراسة مارتين وآخرون (1993) Martin *et al* على نفس النتائج السابقة من خلال دراسة العلاقة بين حس الفكاهة ومواجهة الضغوط ومفهوم الذات والهناء النفسي، وتشير النتائج إلى أن المستويات العليا من روح الفكاهة ترتبط بالآتي: (أ) مفهوم ذاتي أكثر إيجابية واحترام الذات، ومعايير التقييم الذاتي الموضوعية، (ب) التقييم المعرفي الذاتي الإيجابي في مواجهة الضغوط، (ج) تأثير إيجابي أفضل في مواجهة أحداث الحياة الإيجابية والسلبية، وتوصي الدراسة بأهمية التدخل التجريبي المعتمد على الفكاهة.

وقام وليام (1994) William بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الفكاهة الإدارية والمناخ المدرسي والكشف عن تصورات المعلمين لفعالية

مديري المدارس مع اختلاف أساليب الفكاهة، وتكونت العينة من (358) من المعلمين، واعتمدت على الأدوات الأتية: استبانة أسلوب فكاهة مدير المدرسة، أستبانة المناخ المدرسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين تصورات المعلمين لأسلوب فكاهة مدير المدرسة والمناخ المدرسي حيث إرتبط أسلوب الفكاهة (إنتاج الفكاهة- إعادة إنتاج الفكاهة) بالمناخ المدرسي الصحي، في حين أن مدارس المديرين غير الفكهيين إتسم المناخ المدرسي بالمناخ غير الصحي.

وقامت بدرية كمال أحمد (1996) بدراسة هدفت إلى فحص حاسة الدعابة في ضوء بعض المتغيرات النفسية، وتكونت العينة من (80) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين حاسة الدعابة والإنبساطية وكذلك التفكير الإبتكاري لدى طلاب الجامعة، بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين حاسة الدعابة والعصابية.

وقام سورجيون (1998) Spurgeon بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين أساليب الفكاهة الإدراية والإحتراق النفسي للمعلمين، وتكونت العينة من (45) معلمة، (169) معلما، وأظهرت النتائج أن إدراك المعلم الإيجابي لأسلوب فكاهة مدير المدرسة يرتبط إيجابيًا بدرجة الرضا الوظيفي للمعلم.

وقام تين (2000) Teehan, R. E. بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين حس الفكاهة والذكاء العاطفي وتأثيرهما على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من طلاب الماجستير تخصص إدارة الأعمال، وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حس الفكاهة والذكاء العاطفي والرضا الوظيفي.

وفي إطار الدراسات التدخليه قام كل من نزيلك وديركس Nezlek & Derks (2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الحس الفكاهي على تغيير المناخ المدرسي وتحسين العلاقات البينشخصية بين المدير والعاملين في المدرسة (معلمين-

إدراايين)، وإعتمدت الدراسة على طريقة الدورات التدريبية، وأظهرت النتائج أهمية إستخدام الحس الفكاهي لإضفاء مناخ من المرح على المناخ الدراسي.

وفي إتجاه علاقة حس الفكاهة بالمتغيرات الإيجابية قام آبل (2002) Abel بدراسة هدفت إلى إستكشاف طبيعة العلاقة بين حس الفكاهة والضغط وإستراتيجيات المواجهة، وتكونت العينة من (258) من طلاب الجامعة مقسمين إلى (113 ذكور) و(143 إناث) بمتوسط عمري (19.67)، وإنحراف معياري (3.57)، وأظهرت النتائج أن مجموعات الطلاب الذين حصلو على درجات مرتفعة على مقياس حس الفكاهة كانو أكثر إحتمالاً لإستخدام إستراتيجيات المواجهة (التقييم الإيجابي، حل المشكلات) بالمقارنة بمجموعات الطلاب الذين حصلو على درجات منخفضة على مقياس حس الفكاهة.

وفي إطار فحص بناء حس الفكاهة قام مارتين وآخرون (2003) Martin *et al.* بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق الفردية في إستخدام الفكاهة وعلاقتها بالهناء النفسي وتطوير استبيان لأساليب الفكاهة، وتكونت العينة من (1159) طالبًا جامعيًا، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود أربع عوامل رئيسة هي: فكاهة التعزيز الذاتي، الفكاهة الاجتماعية، الفكاهة العدوانية، فكاهة هزيمة الذات، وأشارت التائج إلى أن الأبعاد الأربعة يمكنها التنبؤ بأساليب الفكاهة لدى الأفراد وقياس المزاج (البهجة، التفاؤل، الهناء، القلق، العدائية) وتقدير الذات، التفاؤل، الهناءة، الحميمية، والمساندة الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن المقياسين الأوليين (التعزيز الذاتي والاجتماعية) يتداخلو مع ما سبقهم من مقاييس للفكاهة، أما مقياس الفكاهة العدائية وهزيمة الذات يختلفو إلى حد كبير مع ما سبقهم من مقاييس، وأظهر الذكور درجات أعلى من الإناث على مقاييس الفكاهة العدائية وهزيمة الذات.

وفي نفس الإتجاه قام كازرين ومارتين (2004) Kazarian & Martin بدراسة هدفت إلى فحص بنية وارتباطات استبيان أنماط الفكاهة (HSQ) لدى طلاب الجامعات اللبنانية، وأظهرت النتائج أربعة عوامل لحس الفكاهة، كما هو الحال في الأصل في العينات كندية: الفكاهة الاجتماعية Affiliative، تعزيز الذات، العدوانية وفكاهة هزيمة

الذات، المشاركون اللبنانيون كانوا أقل من الكنديين في فكاهة تعزيز الذات وأقل من البلجيكيين على الفكاهة العدوانية والمرحة Affiliative، وفي العينات الكندية والبلجيكية، حصل الذكور على درجات مرتفعة بكثير من استخدام الفكاهة العدوانية والفكاهة ذات الهزيمة الذاتية من الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود إرتباط موجب بين أنماط الفكاهة وأنماط التعلق، الصحة المدركة، والهناء النفسية، وتشير النتائج إلى دعم الإرتباط بين الأنماط الفكاهة مع السمات الشخصية المتعلقة بالثقافة والهناء النفسية.

وفي إطار دراسة العلاقات الإرتباطية بين حس الفكاهة والمتغيرات الايجابية للشخصية قامت مورين وهيوز Moran & Hughes (2006) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين حس الفكاهة والتقييم الذاتي لمواجهة الضغوط والأعراض الجسمية المرتبطة بالتوتر، وتكونت العينة من (32) من طلاب الخدمة الاجتماعية مقسمين إلى عدد (27إناث) وعدد (5) ذكور، بمتوسط عمري (28) سنة، وأظهرت النتائج أن الميل إلى إستخدام الفكاهة إجتماعيًا Humor Socially يرتبط مع مستويات منخفضة من التقييم الذاتي لمواجهة الضغوط.

وقام إريكسون وفلدستين Erichson & Feldstein (2007) بدراسة هدفت للتحقق من الخصائص السيكومترية لإستبيان أنماط الفكاهة (HSQ) في قياس حس الفكاهة وعلاقته بأساليب المواجهة والدفاع والأعراض الإكتئابية، لدى عينة غير إكلينيكية مكونة من (94) من المراهقيين ممن تراوحت أعمارهم بين (12–15) سنة، وأظهرت النتائج الإتساق الداخلي للمقياس، ومعامل ثبات عالي في قياس مستوى حس الفكاهة لدى المراهقين والبالغين، وقدرة حس الفكاهة على التنبؤ بكل من الأعراض الإكتئابية وأساليب المواجهة والدفاع التي تساعد على تحقيق مستويات عالية من التوافق.

ولتوضيح أهمية إستخدام حس الفكاهة قامت فاريين وآخرون Vereen (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية إستخدام المعلمين لحس الفكاهة في المدرسة، وأظهرت النتائج أن حس الفكاهة يساعد على خلق مناخ مدرسي صحي، فالمرح داخل

المدرسة ليس هدفًا في حد ذاته وإنما مدخل لكسر حالة العزلة بين بيئة المدرسة المصطنعة والحياة الطبيعية التي تتسم بالرغبة في الضحك والسعادة.

وقامت نوال محمد ماضي (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في الأردن للفكاهة وبيان علاقتها بفاعليتهم الإدارية وعلاقاتهم البينشخصية مع المعلمين، وتكونت العينة من (900) معلم ومعلمة، وإعتمدت على الأدوات الآتية: استبانة قياس حس الفكاهة متعددة الأبعاد Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) التي أعدها ثورسون وباول Thorson and Powel، وقامت الباحثة بترجمتها وتطويرها، واستبانة قياس فاعلية مدير المدرسة واستبانة قياس العلاقات البينشخصية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للفكاهة من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام متوسطة بمتوسط حسابي (2.90) وإنحراف معياري (0.79)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لاستخدام المديرين للفكاهة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وإلى وجود علاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للفكاهة ودرجة فاعليتهم بمعامل إرتباط (0.421)، وإلى وجود علاقة بين درجة إستخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للفكاهة والعلاقات البينشخصية مع المعلمين إذ بلغ معامل الإرتباط بينهما (0.464).

وقامت إيمان فوزي شاهين (2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الفكاهة في التعامل مع قلق الموت، وإكتشاف الفئات الأكثر تفضيلاً لتوظيف هذه الإستراتيجية، وتكونت العينة من (50) من الإناث تتراوح أعمارهم الزمنية بين (25–35) سنة، وعدد (50) من الذكور تتراوح أعمارهم الزمنية بين (25–35) سنة، وعدد (50) من الإناث المسنين تتراوح أعمارهم بين (45–55) سنة، وعدد (50) من الذكور المسنين تتراوح أعمارهم بين (45–55) سنة، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة من الشباب والمسنين على مقياس حس الفكاهة ودرجاتهم على مقياس قلق الموت، ووجود أثر دال

إحصائيًا لمتغير العمر في تباين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد إنتاج الفكاهة، الاستمتاع بالفكاهة، الفكاهة كعنصر جذب اجتماعي والدرجة الكلية للمقياس لصالح الشباب، بينما لم يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير النوع أو التفاعل بين متغيري العمر والنوع.

وقام كروفورد وكالتبينو Crawford & Caltabiano (2011) بدراسة هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مهارات الفكاهة في تحسين الهناء العاطفية من خلال تنمية الكفاءة الذاتية، والتفكير الإيجابي، التفاؤل واتجاهات التحكم مع خفض التفكير السلبي، إدراك الضغوط، الإكتئاب، القلق والتوتر، وتكونت العينة من (37 ذكور، 18 إناث) بمتوسط عمري (38)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتكون البرنامج من دليل وكتيب لقياس مؤشرات الهناء، وإستمر البرنامج لمدة (8) أسابيع وفترة متابعة لمدة (3 أشهر)، وأظهرت النتائج أن مجموعة الفكاهة حصلت على زيادة كبيرة في العديد من مؤشرات الهناء العاطفية على وجه التحديد حدثت زيادة في الكفاءة الذاتية، والتأثير الإيجابي، التفاؤل، اتجاهات التحكم، في حين وجد إنخفاض في الضغوط المدركه، الإكتئاب، القلق، ومستويات التوتر.

وقام جوفانوفيتش Jovanovic (2011) بدراسة هدفت إلى دراسة دور أنماط الفكاهة في العلاقات بين الشخصية (الانبساط والعصبية) وإثنين من مكونات الهناء الذاتية: الرضا عن الحياة والهناء العاطفي، وتكونت العينة من (225) شاب وشابة متوسط العمر (23.61) سنة، وأشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الإنبساط والعصابية والرضا عن الحياة يمكن تفسيرها جزئيا عن طريق الوساطة لدور فكاهة التعزيز الذاتي، أيضًا أظهرت أن حس الفكاهة يلعب دور المتغير الوسيط الجزئي للعلاقة بين العصابية والهناء العاطفية، وأنماط الفكاهة التكيفية واحدة من الآليات التي تربط بين الشخصية والهناء الذاتية.

وقام كل من ليست ومولر Leist & Muller (2013) بدراسة هدفت إلى فحص الأنماط المختلفة لحس الفكاهة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي وإحترام الذات والهناء النفسي،

على عينة مكونة من (342) من الأفراد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (15–73) سنة بمتوسط عمري (28.35) وإنحراف معياري (10.52)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين أنماط الفكاهة والتنظيم الذاتي وإحترام الذات والهناء النفسي، وإرتبطت فكاهة التعزيز الذاتي بالهناء النفسي، وتؤكد النتائج على أهمية فكاهة تعزيز الذات كمورد مهم للرفاهية النفسية مع غياب لفكاهة هزيمة الذات والفكاهة العدوانية.

وقام نادر فتحي وآخرون (2013) بدراسة هدفت إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس حس الفكاهة متعدد الأبعاد إعداد ثرثون وباول Thorson & Powell (1993)، وتكونت عينة الدراسة من (562) طالبة وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس، وأظهرت النتائج عن نسب مرتفعه من الصدق والثبات للمقياس، حيث أن ثارثون وباول قامو بالمعالجة من خلال التحليل العاملي ثلاث مرات من قبل.

وقام قنا وكوليت Cann & Collette (2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين حس الفكاهة والتأثير المستقر والهناء النفسي، فليس كل أنماط الفكاهة أنماط تكيفية، لذا حاولت الدراسة الكشف عن الأدوار المختلفة لأنماط الفكاهة وإمكانية التنبؤ من خلال الأنماط الفكاهية بالتأثير المستقر، وتكونت العينة من (120) مقسمين إلى: (89 ذكور، 93 إناث) بمتوسط عمري (21.83) وإنحراف معياري (6.52)، وأشارت النتائج إلى أن التأثير المستقر كان مرتبط بالمرونة والهناء النفسية، وأن حس الفكاهة الذي ينطوي على فكاهة تعزيز الذات والفكاهة التي تعتمد على منظور الفرد عن تجاربه إرتبطت إيجابيًا بالتأثير الإيجابي المستقر، وإرتبطت سلبيًا بالتأثير السلبي المستقر، ولعبت حس الفكاهة كمتغير وسيط بين المرونة النفسية والهناء النفسي، ويمكن التنبؤ بالمرونة والهناء النفسي من خلال حس الفكاهة، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن حس الفكاهة يُمكن أن يؤدي دورًا كبير في المرونة وتحسين مستوى الصحة النفسية.

وقام سيرجاتي وآخرون Sirigatti *et al* (2014) بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين حس الفكاهة والهناء النفسي لدى عينة مكونة من (293) من طلاب الجامعة والثانوية العامة مقسمين إلى: (178 إناث، 115 ذكور)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما

بين (14–25) سنة، وأظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في إستخدام نمط حس الفكاهة العدواني، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين والشباب في إستخدام أنماط الفكاهة، وإرتبطت فكاهة المرح وفكاهة تعزيز الذات بالأبعاد الستة لمقياس الهناء النفسي، في حين إرتبطت فكاهة هزيمة الذات سلبيًا مع الأبعاد الستة لمقياس الهناء النفسي، وأشارت النتائج بصورة كلية إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين حس الفكاهة والهناء النفسي.

وقام سانتوش وأبيو Santhosh & Appu (2015) بدراسة هدفت إلى فحص دور التفاؤل وحس الفكاهة في الهناء النفسي الذاتية Subjective well–being لدى عينة مكونة من (80) من طلاب الجامعة بمرحلة الدرسات العليا بمختلف الكليات، وأشارت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل وحس الفكاهة والهناء النفسي الذاتي، وأشارت النتائج أيضًا أن حس الفكاهة يتنبأ بشكل كبير بالهناء النفسي الذاتية، وأن التفاؤل وحس الفكاهة والهناء النفسي الذاتي من المتغيرات المهمة جدًا في الحفاظ على العلاقات بين الأشخاص.

وقام باديباتي وليفاني Padiapati & Livani (2017) بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين مواجهة الفكاهة والضغوط المدركة والهناء النفسي، وتكونت العينة من (80) من طلاب الجامعة مقسمين إلى (40) طالب هندي، وعدد (40) طالب أجنبي في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وأظهرت النتائج وجود مستوى عالي من الضغوط المدركة والهناء النفسي، ومستوى منخفض من مواجهة الفكاهة، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مواجهة الفكاهة ومستوى الهناء النفسي، وعلاقة إرتباطية سالبة بين الضغوط المدركه ومستوى الهناء النفسي بين طلاب الجامعة الهنود والأجانب.

وقام ريسوجل ويازيك Reisoglu & Yazici (2017) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بالعلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية لطلاب الجامعة، وأنماط حس الفكاهة، وذكاء الوجدان في تفسيرهم للهناء النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (1534) من طلاب

الجامعة، وأظهرت النتائج أن العصابية، الإنبساط، الضمير، الإنفتاح على الخبرة، الفكاهة الذاتية self– defeating humor، الحالة النفسية العامة، المهارات الشخصية، المهارات بين شخصية –التفاعل مع الآخرين–، مواجهة الضغوط، العمر والنوع هي متغيرات تنبؤية كبيرة بالهناء النفسي الذاتي.

وقام روخاس وآخرون (2017) Rojas *et al* بدراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين حس الفكاهة والهناء النفسي الذاتي Subjective Well–being لدى عينة مكونة من (80) من البالغين الفنزوليين مقسمين إلى: (50 ذكور، 30 إناث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين حس الفكاهة والهناء النفسي والهناء النفسي الذاتي؛ حيث فسر الاتجاه نحو الفكاهة في المواقف الاجتماعية (22.2%) من التباين الكلي للهناء النفسي الذاتي، وتوصي الدراسة بتطوير التدخلات الفردية والجماعية التي تُعزز النمو الشخصي بإستخدام حس الفكاهة.

ويتضح من خلال العرض السابقة للدراسات التي تناولت متغير حس الفكاهة والهناء النفسي، أن العديد من الدراسات أظهرت وجود علاقة إرتباطية بين حس الفكاهة وعدد من المتغيرات الإيجابية للشخصية ومنها الهناء النفسي، أيضًا ركزت بعض الدراسات على إجراء تحليل عاملي لفحص العوامل المكونة لحس الفكاهة والهناء النفسي.

## ثانيًا دراسات سابقة تناولت الإندماج الأكاديمي والهناء النفسي:

دراسة جيفيل وفليت Gavala & Flett (2005) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين تصورات الطلاب عن الاستمتاع والتحفيز الدراسي وتصورات التوتر وعدم الراحة داخل البيئة الجامعية وعلاقتها بالهناء النفسي لدى عينة مكونة من (122) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى إنخفاض مستوى الشعور بالهناء النفسي ومشاعر الاستمتاع الأكاديمي والتحفيز لدى الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة من الضغوط، ومشاعر عدم الراحة، وشعور أقل بعدم السيطرة الأكاديمية، بالمقارنة بالمجموعات التي حصلت على

درجات عالية من الهناء النفسي ومشاعر الإستمتاع الأكاديمي والتحفيز تميزو بأنهم أكثر سيطرة أكاديمية ومشاعر الراحة والضغوط المنخفضة.

وفي نفس الإطار قام توبهام ومولر (2011) Topham & Moller بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والهناء النفسي لعينة من (117) من طلاب الجامعة بالسنة الجامعية الأولى بمتوسط عمري (21) سنة، وأشارت النتائج إلى أن ما يقرب من الربع من العينة سجلت مستويات شبه كلينيكية من الضيق النفسي والقلق الإجتماعي المعتدل إلى الشديد جدًا، وارتبطت المستويات الكلينيكية للضيق النفسي بإنخفاض احترام الذات والقلق الاجتماعي، ولا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الهناء النفسي والإنجاز الأكاديمي في نهاية العام الأول لطلاب السنة الجامعية الأولى، مما يشير إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من التحقيق لفهم كيفية ارتباط التحصيل الدراسي للطالب بالهناء النفسي.

دراسة جريستي (2012) .Gristy, C وهدفت إلى دراسة الأهمية المركزية للعلاقات بين الطلاب في إندماجهم الأكاديمي والهناء النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين العلاقات الإيجابية بين الطلاب وإندماجهم الأكاديمي والهناء النفسي.

وقام رودريجيز وآخرون (2016) Rodriguez *et al* بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقات بين الدعم الاجتماعي المدرك، مفهوم الذات، المرونة، الهناء الذاتي والاندماج المدرسي، وتكونت العينة من (1250) من طلاب التعليم الثانوي الإلزامي مقسمين إلى (49٪ ذكور و51٪ إناث)، تتراوح أعمارهم بين (12–15) سنة بمتوسط حسابي (13.72) وإنحراف معياري (1.09)، وأشارت النتائج إلى تأثير دعم الأسرة ودعم الزملاء ودعم المعلمين على مفهوم الذات، بالإضافة إلى ذلك، يظهر مفهوم الذات كمتغير وسيط يرتبط بالمرونة بين الهناء الذاتي والاندماج المدرسي.

وقام كليسكن (2016) Caliskan بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الرضا والإندماج الأكاديمي بين طلاب الجامعة: دراسة حالة في جامعة اسطنبول،

وتكونت العينة من مجموعتين من طلاب الجامعة: مجموعة تتمتع بدرجة عالية من الرضا والمجموعة الثانية تتمتع بدرجة منخفضة من الرضا ومن خلال إجراء التحليل العنقوي K-means cluster analysis، ومن خلال إجراء اختبار T. test، وأظهرت النتائج أن الإندماج الأكاديمي يختلف بإختلاف مستوى الرضا، فقد حصلت المجموعة ذات المستويات العالية من الرضا على متوسطات أعلى من المجموعة ذات المستوى المتدني من الرضا وذلك على مقياس الاندماج الأكاديمي.

وقام داتو (2017) Datu بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين راحة البال Peace of mind والاندماج الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين راحة البال والإندماج الأكاديمي والنتائج النفسية والهناء الإيجابية

وقامت ايفرت (2017) Everett بدراسة هدفت إلى تعزيز إندماج الطلاب الأكاديمي وأثره في الهناء النفسي، لعينة مكونة من (53) من طلاب الجامعة في السنة الجامعية الأولى، وإعتمد البرنامج على الندوات من خلال السرد البصري، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تعزيز المشاركة الأكاديمية وأثر ذلك في مستوى الهناء النفسي للطلاب.

وفي نفس الاتجاه قام بخاري وخانام (2017) Bukhari & Khanam بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والهناء النفسي (الاكتئاب والسعادة الذاتية والرضا عن الحياة) لدى عينة مكونة من (300) طالب جامعي بمرحلة الماجستير مقسمين إلى: (150) من الذكور و(150) من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (19–30) سنة، بمتوسط عمري = (21.48)، وإنحراف معياري(2.298)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين الأداء الأكاديمي والإكتئاب، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأداء الأكاديمي والسعادة الذاتية والرضا عن الحياة.

وقام جوستس كارنيكر (2017) Gustems–Camicer et al بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين التفاؤل/ التشاؤم نحو التقدم الأكاديمي وعلاقته بالهناء النفسي

لدى عينة مكونة من (291) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل نحو التقدم الأكاديمي والهناء النفسي، في حين وجدت علاقة إرتابطية سلبية بين التشاؤم نحو التقدم الأكاديمي والهناء النفسي.

وقام اوجها وكومار Ojha & Kumar (2017) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير الهناء العاطفي على الرضا عن الحياة لدى عينة مكونة من (223) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج أن الهناء العاطفي أثر بشكل كبير على الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة.

وفي إطار تحديد العوامل المكونة للهناء النفسي قام اولاه Ullah (2017) بدراسة هدفت إلى فحص محددات الهناء النفسي لدى عينة مكونة من (311) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج ثلاثة عوامل شخصية هي العصابية، الانفتاح والوعي، والدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة باعتبارها تنبئ بدرجة كبيرة بالهناء النفسي.

وفي إطار نمذجة العلاقات السببية قام تكين Tekin (2017) بدراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين الخجل والهناء الذاتي والوحدة النفسية، وتكونت العينة من (279) من طلاب الجامعة مقسمين إلى (52% إناث، 48% ذكور)، وأظهرت النتائج أن المستويات العالية من الخجل والوحدة النفسية ترتبط بشكل سلبي مع الهناء النفسي، وأن الوحدة النفسية تتوسط جزئيًا بين الخجل والهناء النفسي.

وفي دراسة مالهوترا Malhotra (2017) هدفت إلى دراسة مركزية التحكم (قوة الآخرين، التحكم في الفرص، التحكم الفردي) والهناء النفسي (الغرض من الحياة، قبول الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، إتقان البيئة، النمو الشخصي)، وتكونت العينة من (120) من طلاب الجامعة مقسمين إلى (60 ذكور و60 إناث)، وأشارت النتائج إلى أن قدرة التحكم الداخلي والفرص على التنبؤ بالهناء النفسي، وأن مكونات الهناء النفسي: الغرض من الحياة والنمو الشخصي وقبول الذات ترتبط بشكل إيجابي بالتحكم الداخلي، وأيضًا أشارت النتائج أن التحكم الخارجي المرتفع يرتبط بإنخفاض مستويات الهناء النفسي.

وقامت ياسمين وخان (2017) Yasmin & Khan بدراسة هدفت إلى فحص نقاط القوة في الشخصية وعلاقتها بالهناء الذاتي، وتكونت العينة من (50) من طلاب الجامعة ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (18–25) سنة، وأظهرت النتائج أن توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نقاط القوة في الشخصية والهناء الذاتي.

وأوضحت نتائج دراسة كوستسكيو وآخرون (2017) Costescu et al التي هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الضغوط المدركة والهناء النفسي لدى عينة مكونة من (91) من طلاب الجامعة في السنة الجامعية الأولى، حيث أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط المدركة والهناء النفسي.

وقام يو ولوة (2018) Yu & Luo بدراسة هدفت إلى فحص التفاؤل المزاجي والهناء النفسي والكفاءة الذاتية كتغير وسيط بينهما، وتكونت العينة من (2.578) من طلاب الجامعة، أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية، والتفاؤل المزاجي، والهناء الذاتي ترتبط بشكل كبير بشكل إيجابي معا، بالإضافة إلى ذلك، فإن تأثير التفاؤل المزاجي على الهناء النفسي تم توسطه جزئيا من خلال الكفاءة الذاتية، مع حساب تأثير الوساطة بنسبة (31.6 ٪) من التأثير الكلي.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الدراسات السابقة ركزت على فحص العلاقة بين الإندماج الأكاديمي وبعض المتغيرات الإيجابية من جانب، ومن جانب آخر الهناء النفسي كأحد المتغيرات الإيجابية.

**ثالثًا دراسات تناولت الاندماج الأكاديمي:**

في إطار فحص العوامل المكونة للإندماج الأكاديمي قام شوفلي وآخرون (2002) Schaufeli et al بدراسة هدفت إلى قياس الإندماج الأكاديمي من خلال مقارنته بالاحتراق النفسي على عينة مكونة من (314) من طلاب الجامعة وعينة (619) من الموظفين، وأظهرت النتائج وجود ثلاث عوامل مكونة للإندماج الإجتماعي وهي: الحيوية Vigor، والتفاني Dedication، والاستغراق Absorption.

وفي إطار دراسة العلاقات قام كاريني وآخرون Carini *et all* (2006) بدراسة هدفت إلى فحص مدى ارتباط الإندماج الأكاديمي للطلاب بمقاييس الأداء الأكاديمي التجريبية والتقليدية، ما إذا كانت العلاقات بين الإندماج والأداء الأكاديمي مشروطة، وتكونت العينة من (1058) طالب في (14) كلية من أربع سنوات الجامعات، وتم ربط العديد من مقاييس إشراك الطلاب بشكل إيجابي مع نتائج التعلم المرغوب فيه مثل التفكير الناقد والدرجات، وأظهرت النتائج وجود إرتباط إيجابي بين درجات الطلاب على مقاييس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم على نتائج التعلم المرغوبة مثل التفكير الناقد والدرجات النهائية، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الأقل قدرة يستفيدون أكثر من ذلك الإندماج من زملاء الدراسة، حيث يقوم طلاب السنة الأولى والسنوات المتقدمة بتحويل أشكال مختلفة من الإندماج إلى إنجاز أكاديمي.

وفي إتجاه التنبؤ بالإندماج الأكاديمي قام هورستمانشوف وزيمبت (2007) Horstmanshof & Zimitat بدراسة هدفت إلى فحص إمكانية قدرة التوجه المستقبلي للتنبؤ بالإندماج الأكاديمي لدى عينة مكون من (347) من طلاب السنة الجامعية الأولى؛ حيث كانت مشاركة الإناث في الإستجابة للإستبيانات عبر الإنترنت أكبر من الذكور بنسبة (80%) من حجم العينة بعدد (231)، وأظهرت النتائج أنه يوجد علاقات إرتباطية بين أبعاد الإندماج الأكاديمي وسلوكيات تعليمية مثمرة لدى الطلاب مثل التعمق في اتجاه التعلم، وأشارت النتائج أيضًا إلى قدرة التوجه المستقبلي للطلاب على التنبؤ بمستويات التطبيق الأكاديمي والتوجه الأكاديمي وأبعاد الإندماج الأكاديمي للطلاب الذين أكملو فصل دراسي واحد من الجامعة.

في حين أن التقرير الوطني الأول للمسح الوطني لإندماج الطلاب (National Survey of Student Engagment, 2000) (NSSE) في الولايات المتحدة الأمريكية أكد على أن الطلاب الأكبر سنًا كأنو أكثر إندمجًا أكاديمًا من طلاب السنة الأولى.

وقام كوه وآخرون (2008) Kuh *et al*, بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير إندماج الطالب في العام الجامعي الأول، وتكونت العينة من (6193) من طلاب (18) كلية، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية بين الإندماج الأكاديمي في الأنشطة التعليمية الهادفة والنتائج الأكاديمية للطلاب في السنة الجامعية الأولى، وكذلك ثبات الطلاب على إستكمال الدراسة في السنة الجامعية الثانية.

وقام سمرلي وموري (2010) Summerlee & Murray بدراسة هدفت إلى دراسة أثر التعلم المبنى على الإستقصاء Enquiry– Based Learning على الأداء الأكاديمي والإندماج الأكاديمي للطلاب، وتكونت العينة من (100) من طلاب الجامعة الذين حضرو عدد (10) ندوات قائمه على أسلوب التعلم القائم على الاستقصاء وبعدها واصل هؤلاء الطلاب دراستهم في البرامج والندوات التقليدية، وأظهرت النتائج أن مجموعات الطلاب الذين تدربو على هذا النوع من التعليم أظهرو تحول في طريقتهم التي يصلون بها إلى المعلومات، وكذلك يفضلون إستخدام موارد أكثر تطورًا في البحث، ومعدلات عالية من حيث الإندماج والأداء الأكاديمي مقارنة بأقرانهم ممن لم يحضرو مثل هذه الندوات.

وقامت سوريا وستبلون (2012) Soria & Stebleton بدراسة هدفت إلى فحص الإختلافات في الإندماج الأكاديمي والإستمرارية في الدراسة بين طلاب السنة الجامعية الأولى وغيرهم من السنوات المتقدمة، وأظهرت النتائج مستوى منخفض من الإندماج الأكاديمي والإستمرارية في الدراسة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى مقارنة بغيرهم من الطلاب في السنوات المتقدمة، لذا توصي الدراسة بضروة أن تستخدم الجامعات أساليب لتعزيز الإندماج الأكاديمي وضمان إستمرارية الطلاب في الدراسة.

وقام شريبر ويو (2016) Schreiber & Yu بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الإرتباطات بين الإندماج الأكاديمي والأداء الأكاديمي للطلاب في جنوب أفريقيا، وتكونت العينة من (1336) من طلاب الجامعة، وتشير النتائج إلى أن ممارسات الإندماج لدى طلاب الجامعة تختلف حسب العرق، ونوع الجنس وذلك نظرًا للتاريخ

الطويل للتميز بجنوب أفريقيا، وأشارت النتائج إلى إمكانية أنماط الإندماج الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الأداء الأكاديمي حسب العرق ونوع الجنس، وأن الإندماج والأداء الكاديمي يظلو مختلفين على أساس العرق ونوع الجنس.

وقام اكسري (2017) Xerri بدراسة هدفت إلى فحص الإندماج الطلابي في الأنشطة الأكاديمية من منظور الدعم الإجتماعي، في محاولة للكشف عن العوامل التي تؤثر في الإندماج في الأنشطة الأكاديمية، وتكونت العينة من (209) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن العلاقات بين الطلاب وأقرانهم، والعلاقات بين المعلمين والطلاّب، إتسمت بشعور بالرغبة القوية الطلاب لدراسة شهادة التعليم العالي، كانت أساسية في إندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، كانت العلاقات بين المعلم والطالب، والشعور القوي بالهدف من الأمور الأساسية في إدراك لتحمل أعباء الدراسة، تدعم نتائج هذه الدراسة أهمية تطوير علاقات فعالة بين المعلم والطالب، وتسهيل العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبعضهم البعض، وإيصال إحساس واضح بالهدف إلى الطلاب، وذلك لتحسين إندماجهم في الأنشطة الأكاديمية وتحسين إدراك أعباء الدراسة.

وفي نفس إطار تحديد العوامل المكونة للإندماج الأكاديمي قام جاسمي (2018) Ghasemi, بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المرتبطة بالإندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج العوامل الآتية: الدافع الفردي للطالب، الإهتمام، التركيز العقلي، المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، التوجيه الذاتي في التعلم، كذلك شعور الطالب بالرضا عن التعلم يمكنه أن يلعب دورًا مهمًا في خلق الإندماج الأكاديمي.

وفي إطار دراسة العلاقات الإرتباطية قام لى وتشو (2018) Lei & Zhou بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين اندماج الطلاب الجامعيين وإنجازهم الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقات إرتباطية موجبة بين اندماج الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وكذلك على الأبعاد الفرعية لإندماج الطلاب (السلوكي، العاطفي، المعرفي).

وقام غوو (2018) Guo بدراسة هدفت إلى فحص تأثير الدافع الأكاديمي على الإندماج التعليمي والرضا عن الحياة، وتكونت العينة من (418) من المراهقين في ضؤء

نظرية تقرير المصير self-determination theory، وتشير النتائج إلى أن الدافع الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالإندماج التعليمي والرضا عن الحياة، وتلبية الاحتياجات النفسية تلعب دور وسيط في هذا التأثير التنبؤي.

وقام فرنسيس Francis (2018) بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين نماذج تقييم طلاب الجامعة والأداء الأكاديمي في ضوء الاندماج الطلابي، وتكونت العينة من (236) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن مجرد وجود نموذج لعملية تقييم الطلاب لا يكفي لتحسين علاماتهم، مما يدعو إلى النظر إلى ما وراء عملية التقييم وهو الاندماج التعليمي للطلاب، وأيضًا أشارت النتائج إلى ظهور علامات أعلى للطلاب عند قيامهم بالاندماج في مناقشة حول نماذج التقييم وكيفية إستخدامه، في حين أنه ظهرت علامات أعلى مرة أخرى للطلاب عند الإندماج في مناقشات حول نماذج التقييم، وإستخدامها وكذلك مصادر التعلم الأخرى، فأشارت النتائج إلى أن الإندماج التعليمي للطلاب يلعب دور المتغير الوسيط بين نماذج التقييم للطلاب وعلاماتهم.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن أغلب الدراسات السابقة العربية والأجنبية ركزت على فحص العوامل المكونة للإندماج الأكاديمي، أيضًا أظهرت تأثير متغير الإندماج الأكاديمي في بعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الجامعة.

## فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج، وفي ضوء عدم وجود دراسات عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية في حدود علم الباحث، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس حس الفكاهة وودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم علي مقياس الهناء النفسي.

3- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث.

4- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الإندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة البحث.

5- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث.

6- يوجد تأثير غير مباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الإندماج الأكاديمي.

## إجراءات الدراسة:

### منهج الدراسة:

طبقًا لمتغيرات البحث إستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي؛ الذي يهدف إلى وصف ودراسة العلاقات بين المتغيرات، حيث اقتضت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، والذي يُقصد به المنهج الذي يطبق بهدف دراسة وتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويسعى المنهج الوصفي الإرتباطي نحو جمع البيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، وتحديد مقدار هذه العلاقة ( علي ماهر خطاب، 2007، 235).

### عينة الدراسة:

تكونت عينة دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من (200) من الطلاب الذكور معلمي التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الباحة، تم إختيارهم عشوائيًا، بمتوسط عمري (21.44)، وإنحراف معياري (1.72)، أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من (100) من الطلاب الذكور معلمي التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الباحة، بمتوسط عمري (21.34)، وإنحراف معياري (1.65).

### أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات الأتية في الدراسة الحالية:

1- مقياس حس الفكاهة إعداد الباحث.

2- مقياس الإندماج الأكاديمي إعداد الباحث.

3- مقياس الهناء النفسي إعداد الباحث.

**أولاً مقياس حس الفكاهة: Sense of Humor Scale (SHS)**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإطلاع على الدراسات المتوفره في الميدان لقياس حس الفكاهة لدى طلاب الجامعة، فلم يجد مقياس يناسب طبيعة العينة، لذا قام بإعداد المقياس، ومرت عملية الإعداد بعدة خطوات، فمن خلال مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح في عرض الإطار النظري والدراسات السابقة، وأيضًا من خلال الإطلاع على المقاييس الآتية: استبيان حس الفكاهة إعداد سفبك (Svebak,1974)، ومقياس التعامل مع الفكاهة إعداد مارتين وليفورت CHS (Martin and Lefcourt, 1983)، واستبيان الإستجابة للمواقف الفكاهية إعداد مارتين وليفورت SHRQ (Martin and Lefcourt, 1984)، ومقياس تقدير الفكاهة Humor Appreciation Scale (HAS) إعداد: أوفر هولسر (1992) Overholser والذي تكون من عدد (14) من الرسوم الكاريكاترية، وتتم الاستجابة عليه من خلال تدرج خماسي يبدء من غير مضحك للكل ويأخذ درجة (1) إلى مضحك بشدة ويأخذ درجة (5)، وأيضًا مقياس تقدير الفكاهة الإبتكارية Humor Creativity Ratings (HCR) إعداد: أوفر هولسر (1992) Overholser ويتكون المقياس من (8) من المواقف الضاغطة ويُطلب من المفحوص أن يقدم رسوم كاريكاترية إبتكارية، ومقياس حس الفكاهة المتعدد الأبعاد Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) إعداد ثورسون وباول (1993) Thorson and Powel وهو مقياس تقرير ذاتي عن الشعور بالفكاهة يتكون من (24) فقرة تقيس الجوانب المختلفة من حالات الفكاهة، وإستبيان أنماط الفكاهة (HSQ) إعداد مارتن وآخرون (Martin *et al*., 2003)، ومقياس حس الفكاهة (SHS) إعداد بولينج وآخرون (Bowling *et al*, 2004)، مقياس الحاجة للفكاهة NFH إعداد كلين (Cline *et al*. , 2003)، واستبانة حس الفكاهة لدى مديري

المدارس إعداد نوال محمد ماضي (2009) والتي تكونت من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات: إنتاج الفكاهة، مواجهة المواقف الإدراية باستخدام الفكاهة، تقدير الفكاهة، الإتجاهات نحو الفكاهة، ومقياس حس الفكاهة للراشدين إعداد إيمان فوزي شاهين (2010)، مقياس مواجهة الفكاهة Coping humor scale (CHS) إعداد: باديباباتي وليفاني Padiapati & Livani (2017) وهو مقياس للتقرير الذاتي يتكون من (7) بنود تقيس الدرجة التي يستفيد منها مستخدمي الفكاهة في مواجهة الضغوط.

ثم قام الباحث بتحديد التعريف الإجرائي لحس الفكاهة، وكتابة فقرات المقياس بأسلوب بسيط وخالي من التعقيد، ثم تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة قوامها (15) لتحديد مدى فهمهم للعبارات وسهولة الصياغة وخلوها من الغموض، وفي ضوء استجابات الطلاب تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات لتناسب العينة.

**إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس حس الفكاهة:**

**أولًا صدق المقياس:**

**(أ) الصدق الظاهري:**

تم التحقق من الصدق الظاهري، بعرض المقياس في صورته الأولية (30) مفردة، وذلك على عدد (10) من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، لتحكيم صلاحية المقياس من حيث تصميم عباراته، وصياغتها ومناسبتها، وإرتباطها بأبعاد المقياس، وقد أشارو إلى بعض التعديلات على بعض العبارات وحذف بعض العبارات وتم إعتماد العبارات التي إتفق عليها المحكمين بنسبة (90%)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (28) مفردة.

**(ب) صدق التحليل العاملي:**

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس تم إستخدام أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم استخدام طريقة Varimax التدوير المتعامد لمصفوفات الإرتباط، وذلك على عينة (ن=200) من الطلاب معلمي التربية الخاصة بكلية التربية،

وقد أسفر التحليل العاملي إلى إستخلاص (4) عوامل بعد التدوير المائل، فسرت هذه العوامل قيمة (29.664) من التباين الكلي، وقد فسر العامل الأول (8.365) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.510) وتتراوح تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.302- 0.616)، وتعكس بنود هذا العامل ميل الطالب نحو الإنبساط، البهجة، الضحك، طرح النكات، والقصص المضحة مع الإحتفاظ بإحترامه لذاته، والشعور بالإستمتاع بها بهدف الإندماج والجاذبية الإجتماعية للتسلية والتماسك وبينه وبين أقرانه، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل: الفكاهة الإجتماعية، وقد فسر العامل الثاني (7.764) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.329)، وتتراوح تشبعات مفردات هذا العامل بين (- 0.347 0.661) وتعكس بنود هذا العامل ميل الطالب نحو الإنبساط، والبهجة، الضحك، طرح النكات، القصص المضحكة كإستراتيجة للدعم الذاتي لمواجهة الضغوط ومشاكل الحياة اليومية، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل: فكاهة الدعم الذاتي، وقد فسر العامل الثالث (6.838) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.051) وتتراوح تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.381- 0.635) وتعكس بنود هذا العامل ميل الطالب إلى إستخدام الفكاهة الساخرة والنكات والقصص المضحكة بصرف النظر عن التأثير المحتمل لها؛ بهدف السخرية، الإنتقاد، الإهانة والإيذاء للأخرين، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل الفكاهة العدائية، وقد فسر العامل الرابع (6.697) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.009) وتتراوح تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.317- 0.558) وتعكس بنود هذا العامل ميل الطالب إلى إستخدام الفكاهة والنكات والقصص المضحكة لتعزيز علاقاته الإجتماعية، ولكن على حساب ذاته، كأن يقول قصص مضحكة حدثت له بصرف النظر عن إحترامه لذاته، أو أن يسمح للآخرين بأن يمزحون معه على حساب ذاته، بهدف الحفاظ على علاقته الإجتماعية، لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل: فكاهة هزيمة الذات، وبهذا تم التحقق من صدق كل المفردات ماعدا (5) مفردات فلم تتشبع على أي عامل من العوامل بسبب تدني قيمة تشبعها، ولذلك تم حذفها وأصبح المقياس يتكون من (23) مفردة.

جدول (1) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين

| العامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
|---|---|---|---|
| الأول | 2.510 | 8.365 | 8.365 |
| الثاني | 2.329 | 7.764 | 16.129 |
| الثالث | 2.051 | 6.838 | 22.967 |
| الرابع | 2.009 | 6.697 | 29.664 |

جدول (2) قيم التشبع على العوامل الأربعة لمقياس حس الفكاهة بعد التدوير

| المفردة | العامل الأول | المفردة | العامل الثاني | المفردة | العامل الثالث | المفردة | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | .588 | 11 | .383 | 6 | .381 | 1 | .317 |
| 4 | .535 | 13 | .514 | 10 | .498 | 3 | .511 |
| 8 | .616 | 15 | .347 | 19 | .474 | 5 | .537 |
| 14 | .379 | 16 | .649 | 20 | .417 | 7 | .436 |
| 17 | .539 | 22 | .661 | 21 | .523 | 9 | .558 |
| 18 | .302 | | | 23 | .635 | 12 | .441 |

**(ج) صدق الاتساق الداخلي لمقياس حس الفكاهة:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي، بإعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، وذلك على عينة (ن=200)، ويوضح الجدول الآتي معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

| مفردات العامل الأول | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | مفردات العامل الثاني | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | مفردات العامل الثالث | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الرابع | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | .540** | .234** | 11 | .483** | .332** | 6 | .629** | .241** | 1 | .339** | .165* |
| 4 | .491** | .249** | 13 | .535** | .157* | 10 | .515** | .217** | 3 | .570** | .190** |
| 8 | .234** | .249** | 15 | .360** | .333** | 19 | .427** | .257** | 5 | .363** | .233** |
| 14 | .378** | .195** | 16 | .239** | .294** | 20 | .568** | .255** | 7 | .356** | .339** |
| 17 | .457** | .302** | 23 | .547** | .229** | 21 | .228** | .149* | 9 | .390** | .163* |
| 18 | .288** | .267** | | | | 23 | .457** | .418** | 12 | .414** | .288** |

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد صدق الإتساق الداخلي.

**ثانيًا ثبات المقياس:**

تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس حس الفكاهة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.82) بالنسبة لبعد الفكاهة الاجتماعية، و(0.83) لبعد فكاهة الدعم الذاتي، و(087) لبعد الفكاهة العدائية، و(0.84) لبعد فكاهة هزيمة الذات، و(0.88) للدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة (ن=200)، وجميع قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس حس الفكاهة مقبولة إحصائيًا، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**مفتاح التصحيح:** يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الثلاثي (نادرًا– أحيانًا– دائمًا) بحيث تأخذ العبارات الإيجابية (1– 2– 3)، والعبارات السلبية تأخذ (3– 2– 1)، والعبارات السلبية أرقامها هي: (1– 3– 5– 6– 7– 10– 16–19– 20– 21– 23)، وباقي عبارات المقياس إيجابية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (69) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (23) درجة.

**معايير المقياس:**

جدول (4) الإرباعيات المستخلصة من عينة التقنين (ن=200)

| البعد | الإرباعي الأدنى | الوسيط | الأرباعي الأعلى |
|---|---|---|---|
| الفكاهة الإجتماعية | 12 | 13 | 14 |
| فكاهة الدعم الذاتي | 10 | 11 | 12 |
| الفكاهة العدائية | 13 | 14 | 15 |
| فكاهة هزيمة الذات | 12 | 13 | 14 |
| المقياس ككل | 49 | 51 | 52 |

**ثانيًا مقياس الإندماج الأكاديمي Academic Engagement Scale (AES)**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإطلاع على الدراسات المتوفره في الميدان لقياس الإندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فلم يجد مقياس يناسب طبيعة العينة، لذا قام بإعداد المقياس، ومرت عملية الإعداد بعدة خطوات، فمن خلال مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح في عرض الإطار النظري والدراسات السابقة، وأيضًا من خلال الإطلاع على المقاييس الآتية: مقياس حاسة الدعابة إعداد: رشاد عبدالعزيز وأسامة حسين (1991)، وتكون من (45) صورة كاريكاتيرية، مقياس التطبيق الأكاديمي إعداد مسينيس وآخرون ( McInnis, James, & Hartley, 2000)، واستبيان الإندماج الأكاديمي إعداد: شاوفلي وآخرون (Schaufeli *et al*, 2002)، وإستبيان إندماج الطلاب A Survey of Student Engagement إعداد: اهلفيلد وآخرون (Ahlfeldt et al, 2005) من خلال إستخدام المسح الوطني لإندماج الطلاب National Survey of Student Engagment (NSSE)، ومقياس الأنشطة التعليمية الهادفة Scale of Educationally Purposeful Activities إعداد: كوه وآخرون (Kuh *et al*,2008)، واستطلاع رأي الطلاب حول الإندماج الأكاديمي إعداد: سوريا وستبلون (Soria & Stebleton, 2012)، ومسح جنوب أفريقيا لإندماج الطلاب South African Survey of Student Engagement (SASSE) إعداد: شريبر ويو (Schreiber & Yu, 2016) وإعتمد في إعداده على تطوير المسح الوطني الشامل (NSSE) في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم قام الباحث بتحديد التعريف الإجرائي للإندماج الأكاديمي، وكتابة فقرات المقياس بأسلوب مبسط وخالي من التعقيد، ثم تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة قوامها (15) لتحديد مدى فهمهم للعبارات، وسهولة الصياغة وخلوها من الغموض، وبناء على إستجابات الطلاب تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات لتناسب العينة.

**إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإندماج الأكاديمي:**

**أولًا صدق المقياس:**

**(أ) الصدق الظاهري:**

تم التحقق من الصدق الظاهري، بعرض المقياس في صورته الأولية (38) مفردة، وذلك على عدد (10) من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، لتحكيم صلاحية المقياس من حيث تصميم عباراته، وصياغتها وإرتباطها بأبعاد المقياس، وقد أشارو إلى بعض التعديلات على بعض العبارات، وحذف بعض العبارات، وتم إعتماد العبارات التي إتفق عليها المحكمين بنسبة (90%)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (33) مفردة.

**(ب) صدق التحليل العاملي:**

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس تم إستخدام أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم استخدام طريقة Varimax التدوير المتعامد لمصفوفات الإرتباط، وذلك على عينة (ن=200) من الطلاب معلمي التربية الخاصة بكلية التربية، وقد أسفر التحليل العاملي إلى إستخلاص (3) عوامل بعد التدوير المائل، فسرت هذه العوامل قيمة (22.712) من التباين الكلي، وقد فسر العامل الأول (8.750) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (3.325) وهو عامل الحيوية، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.311- 0.625)، وتعكس بنود هذا العامل تميز الطالب بالطاقة والمرونة العقلية، والرغبة في الإستمرار في بذل المجهود تجاه دراسته والمثابرة عند مواجهة صعوبات الدراسة، لذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الحيوية الأكاديمية، وقد فسر العامل الثاني (7.287) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.769)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.308- 0.630)، وتعكس بنود هذا العامل تميز الطالب بشعوره بأهمية ما يدرسه والحماس والفخر والطمأنينة وبذل أقصى جهد ممكن في الدراسة، لذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التفاني الأكاديمي، وقد فسر العامل الثالث (6.675) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.537)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.350- 0.697)، وتعكس بنود هذا العامل تميز الطالب بالتركيز بصورة عميقة في دراسته، وأداء مهامة وواجباته بحيث لا يستطيع إيقاف

نفسه حتى ينجزها، لذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الاستغراق الأكاديمي، وبهذا تم التحقق من صدق كل المفردات ما عدا المفردات (6) مفردات، فلم تتشبع على أي عامل من العوامل بسبب تدني قيمة تشبعها، ولذلك تم حذفها، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (27) مفردة، كما هو موضح في جدول (6).

جدول (5) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين

| البعد | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
|---|---|---|---|
| الأول | 3.325 | 8.750 | 8.750 |
| الثاني | 2.769 | 7.287 | 16.036 |
| الثالث | 2.537 | 6.675 | 22.712 |

جدول (6) قيم التشبع على العوامل الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمي بعد التدوير

| المفردة | العامل الأول | المفردة | العامل الثاني | المفردة | العامل الثالث |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .424 | 2 | .317 | 13 | .697 |
| 3 | .577 | 5 | .630 | 17 | .360 |
| 4 | .625 | 7 | .561 | 20 | .494 |
| 6 | .522 | 9 | .543 | 21 | .350 |
| 8 | .360 | 11 | .398 | 22 | .481 |
| 10 | .353 | 12 | .308 | 23 | .645 |
| 14 | .311 | 15 | .582 | | |
| 16 | .351 | 19 | .592 | | |
| 18 | .313 | | | | |
| 24 | .424 | | | | |
| 25 | .322 | | | | |
| 26 | .611 | | | | |
| 27 | .602 | | | | |

**(ج) صدق الإتساق الداخلي لمقياس الإندماج الأكاديمي:**

تم حساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي، بإعتبار أن بقية مفردات المقياس الفرعي محك للعبارة، وذلك على عينة (ن=200) من الطلاب معلمي التربية الخاصة، ويوضح الجدول الآتي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

| مفردات العامل الأول | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الثاني | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الثالث | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .416** | .456** | 2 | .430** | .264** | 13 | .397** | .174* |
| 3 | .477** | .273** | 5 | .526** | .373** | 17 | .405** | .219** |
| 4 | .427** | .382** | 7 | .504** | .170* | 20 | .423** | .210** |
| 6 | .167* | .143* | 9 | .236** | .146* | 21 | .461** | .188** |
| 8 | .318** | .216** | 11 | .444** | .284** | 22 | .186** | .219** |
| 10 | .233** | .165* | 12 | .325** | .263** | 23 | .475** | .436** |
| 14 | .252** | .210** | 15 | .508** | .319** | | | |
| 16 | .215** | .244** | 19 | .509** | .178* | | | |
| 18 | .298** | .177* | | | | | | |
| 24 | .251** | .216** | | | | | | |
| 25 | .333** | .324** | | | | | | |
| 26 | .421** | .253** | | | | | | |
| 27 | .438** | .407** | | | | | | |

يتضح من جدول (7) أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد صدق الإتساق الداخلي.

**ثانيًا ثبات المقياس:**

تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس الإندماج الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.85) بالنسبة لبعد الحيوية، و(0.87) لبعد التفاني، و(0.86) لبعد الإستغراق، و(0.86) للدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة

(ن=200)، وجميع قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس حس الفكاهة مقبولة إحصائيًا، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**مفتاح التصحيح:** يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الثلاثي (نادرًا- أحيانًا- دائمًا) بحيث تأخذ العبارات الإيجابية (1- 2- 3) وتأخذ العبارات السلبية - 2- 1) (3والعبارات السلبية هي: (2- 14- 18)، وباقي العبارات إيجابية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (81) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (27) درجة.

**معايير المقياس:**

جدول (8) الإرباعيات المستخلصة من عينة التقنين (ن=200)

| البعد | الإرباعي الأدنى | الوسيط | الأرباعي الأعلى |
|---|---|---|---|
| الحيوية الأكاديمية | 26 | 28 | 29 |
| التفاني الأكاديمي | 15 | 17 | 18 |
| الاستغراق الأكاديمي | 12 | 13 | 14 |
| المقياس ككل | 54 | 57 | 60 |

**ثالثًا مقياس الهناء النفسي Psychological Well- being Scale (PWBS)**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإطلاع على الدراسات المتوفره في الميدان لقياس الهناء النفسي لدى طلاب الجامعة، فلم يجد مقياس يناسب طبيعة العينة، لذا قام بإعداد المقياس، ومرت عملية الإعداد بعدة خطوات، فمن خلال مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح في عرض الإطار النظري والدراسات السابقة، وأيضًا من خلال الإطلاع على المقاييس الآتية: النسخة الأسبانية لمقياس الرضا عن الحياة النسخة The Spanish version of the Satisfaction With Life Scale إعداد: دينر وآخرون (1985) Diener *et al*، ويستخدم لتقييم الرضا عن الحياة، ويقيس الأحكام المعرفية العامة للرضا عن حياة الفرد، وتتم الإستجابة عليه من

خلال طريقة ليكرت السباعي: من 1= لا أوافق بشدة إلى 7= أوافق بشدة، ومقياس الهناء النفسية Psychological Well-Being Scale إعداد: ريف وكيز Ryff & Keyes, (1995)، ويتكون من (18 مفردة) موزعين على ستة أبعاد رئيسية يتكون كل منها من (3 مفردات) وهي: الحكم الذاتي Autonomy، إتقان البيئة Environmental Mastery، النمو الشخصي Personal Growth، العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others، الغرض من الحياة Purpose in Life، وقبول الذات Self–Acceptance)، ثم قام الباحث بتحديد التعريف الإجرائي للهناء النفسي، وكتابة فقرات المقياس بأسلوب مبسط وخالي من التعقيد، ثم تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة قوامها (15) لتحديد مدى فهمهم للعبارات، وسهولة الصياغة وخلوها من الغموض، وفي ضوء إستجابات الطلاب تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات لتناسب العينة.

**إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء النفسي:**

**أولًا صدق المقياس:**

**(أ) الصدق الظاهري:**

تم التحقق من الصدق الظاهري، بعرض المقياس في صورته الأولية (38) مفردة، وذلك على عدد (10) من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، لتحكيم صلاحية المقياس من حيث تصميم عباراته، وصياغتها وإرتباطها بمحاور الدراسة، وقد أشارو إلى بعض التعديلات على بعض العبارات وحذف بعض العبارات وتم إعتماد العبارات التي إتفق عليها المحكمين بنسبة (90%)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (36) مفردة.

**(ب) صدق التحليل العاملي:**

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس تم إستخدام أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم استخدام طريقة Varimax التدوير المتعامد لمصفوفات الإرتباط، وذلك على عينة (ن=200) من الطلاب معلمي التربية الخاصة بكلية التربية، وقد أسفر التحليل العاملي إلى إستخلاص (6) عوامل بعد التدوير المائل، فسرت هذه العوامل قيمة (35.860) من التباين الكلي، وقد فسر العامل الأول (8.391) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (3.021)، وتراوحت تشعبات مفردات هذا العامل بين (0.445- 0.623)، وتعكس بنود هذا العامل تقييمات الطالب المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه الغرض من الحياة بوضع وتنفيذ خطط لحياته، وإدراك المعنى الإيجابي للحياة، والتقييم الإيجابي لخبرات الحياة السابقة، لذا يُمكن أن نُطلق على هذا العامل الغرض من الحياة، وقد فسر العامل الثاني (6.732) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.423)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.305- 0.619)، وتعكس مفردات هذا العامل تقييمات الطالب المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه علاقاته مع الآخرين بأنها تتسم بالدفء والتعاطف والحميمية والثقة والحب، لذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وقد فسر العامل الثالث (5.899) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (2.123) وتراوحت تشعبات مفردات هذا العامل بين (0.378- 0.521)، وتعكس مفردات هذا العامل تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه ذاته بما فيها من جوانب قوة وضعف، والشعور بالرضا عن أدائه الحالي، لذا يُمكن أن نُطلق على هذا العامل قبول الذات، وقد فسر العامل الرابع (5.255) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (1.892)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.322- 0.464)، وتعكس مفردات هذا العامل تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه قدرته على التعبير عن رأيه والإستقلال في التفكير بصرف النظر عن تقييمات الآخرين السلبية له، لذا يُمكن أن نُطلق على هذا العامل الحكم الذاتي، وقد فسر العامل الخامس (4.967) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (1.788)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.303-

0.420)، وتعكس مفردات هذا العامل تقييمات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه المواقف البيئية لتحقيق أهدافه وترتيب أولوياته، والتحكم في الظروف المحيطة بما يحقق إحتياجاته، لذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التحكم في المواقف البيئية، وقد فسر العامل السادس (4.617) من التباين الكلي وكان الجذر الكامن (1.662)، وتراوحت تشبعات مفردات هذا العامل بين (0.332- 0.460)، وتعكس مفردات هذا العامل تقييمات الطالب المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية تجاه الإستعداد للتجارب الجديدة والتعلم والنمو والإنفتاح بإستمرار على الخبرات المختلفة، لذا يُمكن أن نُطلق على هذا العامل النمو الشخصي، وبهذا تم التحقق من صدق كل المفردات ماعدا مفردة واحدة، فلم تتشبع على أي عامل من العوامل بسبب تدني قيمة تشبعها، ولذلك تم حذفها، لذا أصبح المقياس يتكون من (35) مفردة، كما هو موضح في جدول (10).

جدول (9) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين

| البعد | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
|---|---|---|---|
| الأول | 3.021 | 8.391 | 8.391 |
| الثاني | 2.423 | 6.732 | 15.123 |
| الثالث | 2.123 | 5.899 | 21.021 |
| الرابع | 1.892 | 5.255 | 26.276 |
| الخامس | 1.788 | 4.967 | 31.243 |
| السادس | 1.662 | 4.617 | 35.860 |

جدول (10) قيم التشبع على العوامل الستة لمقياس الهناء النفسي بعد التدوير

| مفردات العامل الأول | معامل التشبع | مفردات العامل الثاني | معامل التشبع | مفردات العامل الثالث | معامل التشبع | مفردات العامل الرابع | معامل التشبع | مفردات العامل الخامس | معامل التشبع | مفردات العامل السادس | معامل التشبع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | .518 | 3 | .305 | 2 | .479 | 4 | .323 | 7 | .386 | 1 | .378 |
| 6 | .623 | 9 | .321 | 8 | .378 | 11 | .335 | 13 | .303 | 20 | .460 |
| 10 | .445 | 26 | .351 | 15 | .521 | 16 | .398 | 22 | .420 | 21 | .420 |
| 12 | .497 | 27 | .420 | 25 | .383 | 19 | .322 | 23 | .360 | 32 | .332 |
| 14 | .583 | 28 | .619 | 30 | .468 | 35 | .464 | 24 | .393 | 33 | .441 |
| 17 | .501 | 29 | .410 | | | | | | | | |
| 18 | .509 | 31 | .384 | | | | | | | | |
| | | 34 | .393 | | | | | | | | |

## (ج) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الهناء النفسي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي، بإعتبار أن بقية مفردات المقياس الفرعي محك للمفردة، وذلك على عينة (ن=200) من الطلاب معلمي التربية الخاصة، ويوضح الجدول الآتي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة.

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

| مفردات العامل الأول | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الثاني | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الثالث | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | .567** | .417** | 3 | .521** | .214** | 2 | .274** | .284** |
| 6 | .634** | .449** | 9 | .492** | .308** | 8 | .320** | .303** |
| 10 | .497** | .340** | 26 | .297** | .194** | 15 | .579** | .312** |
| 12 | .566** | .345** | 27 | .584** | .370** | 25 | .466** | .320** |
| 14 | .606** | .299** | 28 | .518** | .225** | 30 | .651** | .150* |
| 17 | .532** | .337** | 29 | .493** | .174* | | | |
| 18 | .580** | .450** | 31 | .477** | .328** | | | |
| | | | 34 | .521** | .492** | | | |

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

| مفردات العامل الرابع | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل الخامس | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | مفردات العامل السادس | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | .608** | .417** | 7 | .274** | .284** | 1 | .546** | .311** |
| 11 | .481** | .151* | 13 | .320** | .303** | 20 | .400** | .202** |
| 16 | .621** | .379** | 22 | .579** | .312** | 21 | .584** | .196** |
| 19 | .471** | .311** | 23 | .466** | .320** | 32 | .547** | .264** |
| 35 | .389** | .225** | 24 | .651** | .150* | 33 | .307** | .210** |

يتضح من جدول (12) أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد صدق الإتساق الداخلي.

**ثانيًا ثبات المقياس:**

تم حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس الهناء النفسي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.88) بالنسبة لبعد الغرض من الحياة، و(0.87) لبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين، و(0.86) لبعد قبول الذات، و(0.86) لبعد الحكم الذاتي، و(0.87) لبعد التحكم في المواقف البيئية، و(0.88) لبعد النمو الشخصي، و(0.88) للدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة (ن=200)، وجميع قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الهناء النفسي مقبولة إحصائيًا، وتدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**مفتاح التصحيح: مفتاح التصحيح:** يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي (أرفض بشدة- أرفض إلى حد ما- أوافق بدرجة متوسطة- أوافق بدرجة كبيرة- أوافق بشدة) بحيث تأخذ العبارات الإيجابية (1- 2- 3- 4- 5)، وتأخذ العبارات السلبية (5- 4- 3- 2- 1)، والعبارات السلبية هي: (11- 12- 13- 15- 16- 19- 21- 22- 23- 27- 34). وباقي العبارات إيجابية، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (175) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (35) درجة.

**معايير المقياس:**

جدول (13) الإرباعيات المستخلصة من عينة التقنين (ن=200)

| البعد | الإرباعي الأدنى | الوسيط | الإرباعي الأعلى |
|---|---|---|---|
| الغرض من الحياة | 14 | 16 | 18 |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | 17 | 19 | 22 |
| قبول الذات | 11 | 12 | 13 |
| الحكم الذاتي | 11 | 12 | 13 |
| التحكم في المواقف البيئية | 10 | 11 | 12 |
| النمو الشخصي | 12 | 13 | 14 |
| المقياس ككل | 79 | 83 | 90 |

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص علي أنه** "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس حس الفكاهة ودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي، وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب معامل الإرتباط الخطي البسيط لبيرسون بين الدرجات، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (14) يوضح العلاقة الإرتباطية بين حس الفكاهة والهناء النفسي

| البعد | الفكاهة الإجتماعية | الدعم الذاتي | الفكاهة العدائية | فكاهة هزيمة الذات | حس الفكاهة ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| **الغرض من الحياة** | .068 | -.075 | .292** | .053 | .178* |
| **العلاقات الايجابية مع الآخرين** | .066 | .023 | .025 | .288** | .220** |

| البعد | الفكاهة الإجتماعية | الدعم الذاتي | الفكاهة العدائية | فكاهة هزيمة الذات | حس الفكاهة ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| قبول الذات | .272** | -.054 | -.056 | -.072 | .047 |
| الحكم الذاتي | .058 | .162* | -.095 | .181* | .160* |
| التحكم في المواقف البيئية | .070 | .044 | .158* | .011 | .144* |
| النمو الشخصي | .113 | -.186** | .097 | .011 | .027 |
| الهناء النفسي ككل | .181* | -.037 | .161* | .173* | .256** |

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 05.

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 01.

ومن خلال الجدول السابق (14) يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الدرجة الكلية للطلاب علي مقياس حس الفكاهة ودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات السابقة حنفي محمود إمام (1988)، مارتين ودوبين (1989) Martin & Dobbin، رشاد عبد العزيز وأسامة حسين (1991)، أوفر هولسر (1992) Overholser، كويبر وآخرون Kuiper et al (1992)، مارتين وآخرون (1993) Martin et al، وليام (1994) William، سورجيون (1998) Spurgeon، بدرية كمال (1996)، تين (2000) Teehan، نزيلك وديركس (2001) Nezlek & Derks، آبل (2002) Abel، مورين وهيوز (2006) Moran & Hughes، نوال محمد ماضي (2009)، كروفورد وكالتبينو (2011) Crawford & Caltabiano، جوفانوفيتش (2011) Jovanovic، ليست ومولر (2013) Leist & Muller، قنا وكوليت (2014) Cann & Collette، سيرجاتي وآخرون (2014) Sirigatti et al، سانتوش وأبيو Santhosh & Appu (2015)، باديابـاتي وليفاني (2017) Padiapati & Livani، ريسوجل ويازيك (2017) Reisoglu & Yazici، روخاس وآخرون (2017) Rojas et al، من وجود

علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الأفرد على مقاييس حس الفكاهة ودرجاتهم على مقاييس الصحة النفسية والشخصية الإيجابية المتضمنة المتغيرات الإيجابية الآتية: الميول نحو التفاؤل، الهناء النفسي، التنظيم الذاتي، مستوى مرتفع من تقدير الذات وإحترام الذات، والحالات المزاجية، تخفيف مستوى القلق، القدرة على مواجهة متاعب الحياة اليومية، الألفة، إنخفاض مشاعر الوحدة والإكتئاب، مستويات عالية من التأثير الإيجابي، التقييم المعرفي الذاتي الإيجابي في مواجهة الضغوط، معايير التقييم الذاتي الموضوعي، المناخ النفسي الصحي، الرضا الوظيفي، درجات منخفضة من الإحتراق النفسي، الإنبساطية، التفكير الإبتكاري، الذكاء العاطفي، تحسين العلاقات البينشخصية، التأثير المستقر.

في حين وجدت دراسة Thorson et al (1997) علاقات إرتباطية ضعيفة أقل من (0.25) بين التقارير الذاتية لمقاييس حس الفكاهة ومقاييس الصحة النفسية والهناء الذاتية، ودراسة مارتين (Martin, 2001) حيث لم يجد أي دلالة إحصائية لعلاقة لوجود علاقة إرتباطية بين قياسات التقارير الذاتية لحس الفكاهة ومؤشرات الصحة (المناعة النفسية، تحمل الألم، أعراض المرض).

ويرى الباحث أن ذلك يمكن أن يرجع إلى أن التقارير الذاتية لحس الفكاهة لم تميز بين الوظائف التكيفية من الفكاهة واستخدمات الفكاهة التي قد تضر بالصحة النفسية والهناء النفسية للفرد وهذا ما أكدته نتائج دراسة كيوبر ومارتين (Kuiper & Martin, 1998).

في حين أن بمراجعة الدراسات الأجنبية القديمة وجد أن الأداء النفسي الصحي يرتبط مع أنماط وإستخدمات معينة من الفكاهة مثل الفكاهة الاجتماعية Affiliative، الاستنكار الذاتي Self-deprecating، الإنطباع المأخوذ عن الفكاهة Perspective taking humor، في حين أن أنواع أخرى من الفكاهة تكون مضره

برفاهية الفرد النفسية مثل الفكاهة الساخرة Sarcastic، الفكاهة الذميمة Disparaging، الفكاهة التجنبية Avoidant humor Freud (1928), Allport (1961), Maslow (1954), and Vaillant (1977).

حيث أظهرت نتائج دراسة هامبس Hampes (1992) وجود علاقة إرتباطية موجبه دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الألفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس حس الفكاهة، ويفسر الباحث العلاقة الإرتباطية الموجبة بأن حس الفكاهة يساعد الطلاب على النجاح في علاقاتهم مع الآخرين، وذلك لأنه يساعد على مواجهة الضغوط الناتجة عن هذه العلاقات، ووجود علاقات قوية بين حس الفكاهة وبعض الخصائص النفسية والاجتماعية مثل الشعور بالهوية والنزاهة.

وهذا ما أشار إليه آبل Abel (2002) من أن حس الفكاهة الجيد لدى طلاب الجامعة يرتبط بإسترخاء العضلات والسيطرة على الألم وعدم الراحة، والحالات المزاجية الإيجابية، والصحة النفسية الشاملة بما في ذلك مفهوم الذات الصحية، ويفسر الآثار الإيجابية للفكاهة من خلال دور الفكاهة في التقييم المعرفي لمواقف التهديد والضغوط وإعادة هيكلتها ومواجهتها لتصبح أقل تهديدًا للفرد ويستطيع مواجهتها بإيجابية، ويذكر مارتين (Martin et al, 1993) أن الفكاهة تؤدي إلى تحول في الإدراك العاطفي، فتساعد على إطلاق الإنفعالات التي تعمل على مواجهة الضغوط والتهديد.

حيث يشير مورين وهيوز Moran & Hughes (2006) إلى أن إستخدم الطلاب الجامعيين للفكاهة الإجتماعية يرتبط مع مستويات منخفضة من التقييم الذاتي لمواجهة الضغوط، ففي العمل الإجتماعي يتم قبول الفكاهة بشكل كبير كإستراتيجية لمواجهة الضغوط، ويطرح مورين وهيوز تساؤل ما إذا كان حس الفكاهة مكتسب في الوظيفة أم أنه من خصائص الأفراد الذين يدخلون العمل الإجتماعي، فإستخدم الفكاهة الإجتماعية Humor Socially يساعد الأفراد في الحصول على المساندة

الإجتماعية، وهي المسئولة عن الحد من تأثير الضغوط، وقد تكون المساندة الاجتماعية التي تولدها حس الفكاهة أكثر أهمية في تقليل الضغوط من النكتة نفسها.

حيث أوصت العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة مورين وهيوز Moran & Hughes (2006) بأن يتم تضمين منهاج العمل الإجتماعي موضوع الفكاهة، فالتعلم من خلال الفكاهة يجلب الفكاهة إلى الفصول الدراسية، والتي بدورها تُعزز جوانب أخرى في عملية التعلم، وتؤكد بريت Barrett (2005) على أن الكمالية والفكاهة والتفاؤل تحد من التأثير السلبي لضغوط الحياة اليومية على مفهوم الذات والإحتراق النفسي والصحة البدنية، وحس الفكاهة يرتبط مباشرة بالتفاؤل، وتلعب الفكاهة والتفاؤل دور كبير في خفض مستوى التوتر لدى الطلاب وجعلهم أكثر رضا عن حياتهم.

حيث يذكر آبل Abel (2002) ، أنه توجد علاقة إيجابية بين حس الفكاهة وإستراتيجيات المواجهة المرتكزة على العاطفة وحل المشكلة، فللفكاهة دور في إعادة هيكلة المواقف لتصبح أقل ضغطًا، وقد أظهرت نتائج دراسة نوال محمد ماضي (2009) بتفعيل الفكاهة والدعابة في السلوك الإدراي لمديري المدارس الثانوية وتدريب المديرين عليها، حيث وجدت علاقه إرتباطية دالة إحصائيًا بين إستخدام المديرين للفكاهة ودرجة فاعليتهم الإدرية والعلاقات البينشخصية مع المعلمين، وكذلك أكد لفكورت Lefcourt (2001) أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الشعور بروح الفكاهة لديهم استراتيجيات مواجهة أفضل للتعامل مع الضغوط، ويمكنهم ذلك من بناء علاقات إجتماعية جيدة، والمحافظة على الصحة العقلية والجسدية بشكل أفضل.

**اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص علي أنه** "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم علي مقياس الهناء النفسي.

جدول (15) يوضح العلاقة الإرتباطية بين الإندماج الأكاديمي والهناء النفسي

| البعد | الحيوية الأكاديمية | التفاني الأكاديمي | الاستغراق الأكاديمي | الاندماج الأكاديمي ككل |
|---|---|---|---|---|
| الغرض من الحياة | .270** | .185** | .177* | .337** |
| العلاقات الايجابية مع الآخرين | .233** | .032 | .117 | .206** |
| قبول الذات | .200** | .070 | .162* | .224** |
| الحكم الذاتي | .178* | .403** | .073 | .364** |
| التحكم في المواقف البيئية | .210** | .128 | .332** | .326** |
| النمو الشخصي | .133 | .063 | .124 | .165* |
| الهناء النفسي ككل | .385** | .260** | .292** | .494** |

*معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 05.

** معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 01.

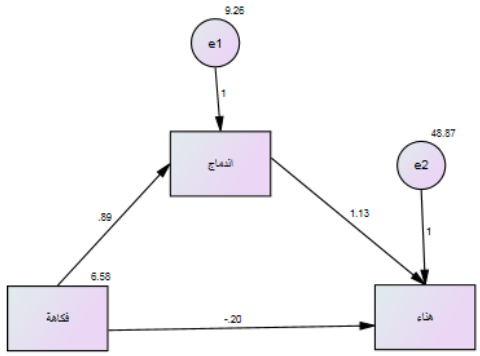
ومن خلال الجدول السابق (15) يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الدرجة الكلية للطلاب علي مقياس الإندماج الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الهناء النفسي، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة جيفيل وفليت (2005) Gaval & Flett حيث أوضحت نتائجها أن طلاب الجامعة ذوي مشاعر الاستمتاع الأكاديمي والتحفيز الدراسي حصلو على درجات عالية على مقياس الهناء النفسي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة توبهام ومولر (2011) Topham & Moller، ودراسة جيرستي (2012) Gristy فقد ركزت على أهمية العلاقات الأكاديمية بين الطلاب وإرتباطها إيجابيًا بمشاعر الهناء النفسي لديهم، وإتفقت معها أيضًا نتائج دراسة رودريجز وآخرون Rodriguez et al (2016)، حيث أكدت نتائج دراسة بخاري وخانام Bukhari & Khanam (2017) على وجود علاقة إرتباطية سلبية الإندماج الأكاديمي ومشاعر الإكتئاب،

ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين الإندماج الأكاديمي والسعادة والرضا عن الحياة، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية بصورة مباشرة، وأيضا إتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جوستس كارنيكر Gustems- Camicer et al (2017).

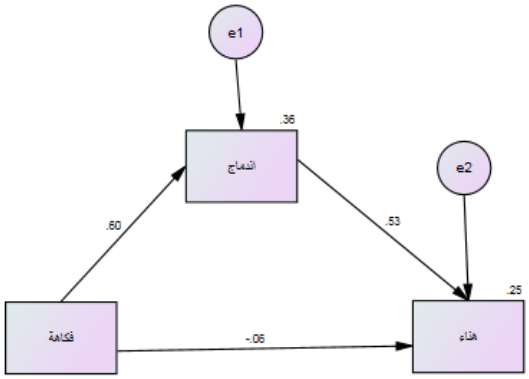
ويرى الباحث أن العامل الإقتصادي يلعب دورًا كبير في طبيعة العلاقة بين الإندماج الأكاديمي والهناء النفسي، حيث أن طبيعة العينة تحصل على مكافأت مالية شهرية من الجامعة، بالإضافة إلى توفير كل سبل الإندماج الأكاديمي، وما يدعم وجهة النظر هذه، ما أظهرته نتائج دراسة انجل وتينتو Engle & Tinto (2008) أن الطلاب ذوي الدخل المنخفض والطلاب من السنة الجامعية الأولى هم أقل إندمجًا في الأنشطة الأكاديمية والإجتماعية التي تساعد على نجاحهم في الكلية مثل الدراسة في مجموعات، التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وإستخدام الخدمات المساندة، وبالإضافة إلى هذا العامل يرى الباحث أن هناك عامل آخر وهو الإرشاد الأكاديمي، حيث تطبيق نظام الساعات المعتمدة وتوفير مرشد أكاديمي لكل طالب يساعده في عمليه التوجيه والإرشاد الأكاديمي طيلة فترة الدراسة، خاصة أن الطالب الجامعي في بداية إلتحاقه بالجامعة يحتاج إلى الإرشاد الأكاديمي حتى يتمكن من الإندماج وهذا ما أكدته نتائج دراسة ميازاكي وجانوسيك Miyazaki & Janosik (2009) من أن طلاب السنة الجامعية الأولى يواجهون عوائق تتعلق بنقص رأس المال الإجتماعي Social Capital من مثل أنهم أقل ثقة في قدرتهم الأكاديمية وكذلك الإستعداد للعمل على مستوى الكلية، ويكونو أكثر عرضة لتجنب طرح الأسئلة أو طلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس. حيث يميل الطلاب إلى الإرتباك حول توقعات أعضاء هيئة التدريس للمهام الأكاديمية والتكليفات وعدم

فهمها بصورة واضحة، بالإضافة إلى الصعوبات في فهم وتحقيق دوره كطالب جامعي، كذلك يعاني من صعوبة في كيفية طلب المساعدة من أعضاء هيئة التدريس، وتحقيق دور الكلية وكلها من المتغيرات التي تؤثر بشكل إيجابي على نجاح الطلاب وإندماجهم.

وللتحقق من صحة الفروض الخاصة بتحليل المسار قام الباحث بإجراء تحليل مسار بين المتغيرات موضع الدراسة (حس الفكاهة، الإندماج الأكاديمي، الهناء النفسي)، حيث أخضعت معاملات الإرتباط بين المتغيرات لتحليل المسار لإختبار العلاقات السببية الموضحة بالشكل(2)، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:




شكل (2) معاملات مسار غير معيارية للنموذج المقترح




شكل(3) معاملات مسار معيارية للنموذج المقترح

وقد وجد الباحث ما يأتي:

– أن نموذج تحليل المسار المقترح والموضح بالشكل (2) قد حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة، حيث كانت قيمة مربع كا غير دالة إحصائيًا، ووقعت مؤشرات حسن المطابقة في المدي المثالي لكل منها، والجدول (16) يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح:

جدول (16) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة البحث (ن=100)

| المؤشر | | القيمة المحسوبة للمؤشر | المدي المثالي |
|---|---|---|---|
| النسبة بين كا$^2$ إلي درجات الحرية | $X^2$/ DF | 0 | (5-0) |
| مؤشر حسن المطابقة | GFI | 1 | (1-0) |
| مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية | AGFI | 1 | (1-0) |
| مؤشر المطابقة المعياري | NFI | 1 | (1-0) |
| الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب | RMSEA | .488 | (1-0) |
| مؤشر المطابقة المقارن | CFI | 1 | (1-0) |
| مؤشر المطابقة التزايدي | IFI | 1 | (1-0) |
| مؤشر توكر ولويس | Tli | 0 | (1-0) |

ومن ثم قام الباحث باختبار صحة الفروض في ضوء النتائج التي حصل عليها، كالآتي:

**اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص علي أنه"** يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث.

جدول (17) نتائج تحليل المسار الخاص بتأثير حس الفكاهة في الهناء النفسي

| الهناء النفسي / حس الفكاهة | معامل المسار (غير المعياري) | | | معامل المسار المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | التأثير | الخطأ المعياري | قيمة ت | |
| | - .197 | .242 | .816 | -.05 |

يتضح من جدول (17) عدم تحقق صحة الفرض الثالث، والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث ؛ حيث كان معامل المسار، وكذلك قيمة ت غير دال إحصائيًا، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت عدة دراسات وجود تأثير لحس الفكاهة على الهناء النفسي لطلاب الجامعة ومنها مارتين ودوبين Martin & Dobbin (1989) فمن التقارير الذاتية لحس الفكاهة، وفحص مستوى الجلوبيولين المفرز في اللعاب، أظهرت وجود تأثير لحس الفكاهة على الشعور بمتاعب الحياة اليومية وأشارت أيضًا إلى أن المستويات العالية من حس الفكاهة تفيد الجسم لمواجهة البكتيريا والفيروسات والأمراض، وكذلك نتائج دراسة كويبر وآخرون Kuiper et al (1992) ودراسة مارتين وآخرون Martin et al (1993) فقد أشارو إلى أن حس الفكاهة يساعد في زيادة التأثير الإيجابي لإستجابات الأفراد لأحداث الحياة والتقييم المعرفي الذاتي الإيجابي في مواجهة الضغوط، وكذلك دراسة بدريه كمال (1996) وجوفانوفيتش Jovanovic (2011) التي أوضحت وجود علاقة إرتباطية سالبة بين حس الفكاهة والعصابية، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين حس الفكاهة والإنبساطية، ودراسة إيمان فوزي (2010) التي أظهرت فاعلية

إستراتيجية الفكاهة في التعامل مع قلق الموت، ودراسة كروفورد وكالتبينو Crawford & Caltabiano (2011) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على مهارات الفكاهة في تحسين الهناء العاطفي، ويفسر الباحث عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي إلى طبيعة العينة حيث أن العامل الإقتصادي ربما لعب دورًا أكثر في التأثير في الهناء النفسي، أيضا مستوى فهم الطلاب لحس الفكاهة بصورته الإيجابية والسلبية، حيث أن الفكاهة لها تأثير إيجابي وتأثير سلبي (الفكاهة الإجتماعية، فكاهة الدعم الذاتي، الفكاهة العدائية، فكاهة هزيمة الذات) حسب إستخدام الطالب لها، لذا فقد أوصت نتائج الدراسة بضروة تضمين مدخل حس الفكاهة في برامج إعداد المعلم وتنمية مهارات الطلبة حول كيفية إستخدام حس الفكاهة بصورته الإيجابية لما له من علاقة إرتباطية بالهناء النفسي والمتغيرات الأخرى الإيجابية في الشخصية.

**اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص علي أنه** "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الإندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة البحث.

جدول (18) نتائج تحليل المسار الخاص بتأثير حس الفكاهة في الإندماج الأكاديمي

| الإندماج الأكاديمي / حس الفكاهة | معامل المسار (غير المعياري) | | | معامل المسار المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | التأثير | الخطأ المعياري | قيمة ت | .60 |
| | .890 | .084 | 10.580** | |

(**) دال عند مستوي دلالة 01.

يتضح من نتائج جدول (18) السابقة تحقق صحة الفرض الرابع، والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الاندماج الاكاديمي لدي أفراد عينة البحث؛ حيث كان معامل المسار، وكذلك قيمة ت دال إحصائيًا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال أن حس الفكاهة وسيلة مهمة للمعلم في تعزيز أو عرقلة عملية التعلم، سواء أكان المعلم عضو هيئة تدريس بالجامعة أو معلم للأطفال العاديين أو ذوي الإحتياجات الخاصة؛ حيث أكدت نتائج دراسة أدواردز وجيبوني Edwards & Gibboney (1992) أن الفكاهة هي أداة مهمة للمعلم، فالضحك له فائدة كبيرة في حياة أي شخص، فله تأثير فسيولوجي على الفرد، ويقلل من التوتر والضغوط وربما يسهل على الإبتكار، ويمكن استخدام حس الفكاهة على حد سواء لتعزيز أو عرقلة عملية التعلم، حسب نوع إستخدام الفكاهة إيجابية أم سلبية، فالفكاهة في الفصول الدراسية غير مرغوب فيها إذا كان الطالب هو هدف النكتة، أما في حالة الإعتماد على حس الفكاهة بصورته الإيجابية فإنه من شأنه تعزيز عملية التعلم، فتكرار الفكاهة واستخدامها بشكل إيجابي يرتبط بتحسين مستوى الفاعلية والإستجابة من قبل الطلاب الجامعيين وبالتالي الإندماج الأكاديمي، فيمكن للمعلم تشجيع الطلبة على الضحك في الظروف المضحكة لبناء شعور من الوحدة والألفة في الفصل الدراسي،

ويمكنهم أيضًا استخدام أمثلة فكاهية أو تقديم المفاهيم بأسلوب فكاهي لمساعدة الطلاب على فهم مواد المحاضرات وإستمرارهم.

حيث أظهرت نتائج دراسة بويد Boyd (1992) تأثير لحس الفكاهة على نوعية الحياة للأفراد المقيمين في مرافق طويلة الأجل؛ تمثل في الشعور بالسعادة، وهو ما أكده هيبرت Hebert (1991) بأنه توجد علاقات إيجابية بين حس الفكاهة والإبتكار والكفاءة والصحة العقلية، وأوضح بعض الإرشادات التي تعزز عملية التعلم من خلال الإعتماد على حس الفكاهة هي: إحتواء الفكاهة وتبني معتقد أنها مفيدة في العمل، أعرف المستفيدين، يكون لديك إستعداد للضحك على نفسك، لا تضيع الوقت في الفكاهة التي ليس لها قيمة أو هدف، التشجيع على المناخ الفكاهي داخل الفصل، إستخدام الأمثلة البصرية والعروض التقديمية للحفاظ على إنتباه الطلاب، الإجابة عن أسئلة الطلاب من خلال الإعتماد على الحس الفكاهي، إبدء الدرس من خلال نكته أو قصص وحكايات فكاهية، فإستخدام الفكاهة بشكل فعال ومناسب يزيد من رضا الطلاب والمعلمين.

ويذكر ليفكورت ومارتين Lefcourt & Martin (2012) إلى أن حس الفكاهة له تأثير عالي على العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وإضطرابات المزاج، حيث إرتبطت المستويات المنخفضة من حس الفكاهة بأحداث الحياة الضاغطة وزيادة إضطرابات المزاج، في المقابل لم يُظهر الأقران ذوي المستويات العالية من حس الفكاهة زيادة كبيرة في إضطرابات المزاج حتى مع المستويات العالية من التوتر، والمستويات العالية من حس الفكاهة أظهرت معدلات أقل من التأثير السلبي لأحداث الحياة السلبية، وهو ما يفسر التأثير المباشر الدال إحصائيًا لحس الفكاهة في الإندماج الأكاديمي، وهو ما أظهرته دراسة أوفر هولسر Overholser (1992) أن حس الفكاهة يؤثر في التوافق النفسي لطلاب الجامعة، فهي تساعد على تزويدهم بإستراتيجيات لمواجهة المواقف الضاغطة. وبالتالي المساعدة في الإندماج الأكاديمي، حيث تشير نتائج دراسة Nezlek & Derks (2001) أن إستخدام حس الفكاهة ينمي حب المدرسة والتعلم لدى الطلبة،

والحس الفكاهي لمدير المدرسة يخفف عبئًا عن العاملين بالمدرسة، فهو يساعد على بناء العلاقات البينشخصية مما يساعد على خلق التوازن الفعال.

وهو ما أكده مايرز (2007) Meyers أنه يمكن توظيف الفكاهة في العملية التعليمية والتربوية فتجعلها أكثر فاعلية وتخلق مناخ مريح وباعث على السعادة يساعد في جذب انتباه الطلاب نحو المادة التعليمية ما يؤثر على تحسين التحصيل الدراسي وتخفيف التوتر والقلق تجاه المشكلات أو أثناء أداء الاختبارات.

**اختبار صحة الفرض الخامس، والذي ينص علي أنه** "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث.

جدول (19) نتائج تحليل المسار الخاص بتأثير الإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي

| الإندماج الأكاديمي / حس الفكاهة | معامل المسار (غير المعياري) | | | معامل المسار المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | التأثير | الخطأ المعياري | قيمة ت | |
| | 1.125 | .163 | 6.910** | .53 |

(**) دال عند مستوي دلالة 01.

يتضح من نتائج جدول (19) تحقق صحة الفرض الخامس، والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي لدي أفراد عينة البحث؛ حيث كان معامل المسار، وكذلك قيمة ت دال إحصائيًا.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة ايفرت (2017) Everett حيث أظهرت فاعلية برنامج يعتمد على تعزيز المشاركة الأكاديمية في تنمية الهناء النفسي وإعتمد البرنامج على الندوات من خلال السرد البصري، ويفسر الباحث تأثير الإندماج الأكاديمي في الهناء النفسي إلى أن يرجع إلى شعور الطالب بالحيوية والتفاني والإستغراق في أداء

الواجبات والمهام الأكاديميه وبالتالي الحصول على معدل أعلى مما أثر في شعوره بالهناء النفسي وهذا ما أكدته نتائج دراسة جوستس كارنيكر Gustems– Camicer et al (2017) فقد وجدت علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل نحو التقدم الأكاديمي والهناء النفسي في حين وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التشاؤم نحو التقدم الأكاديمي والهناء النفسي.

**اختبار صحة الفرض السادس، والذي ينص علي أنه** "يوجد تأثير غير مباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الإندماج الأكاديمي.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب التأثير غير المباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الاندماج الاكاديمي، وقد بلغت قيمته (1.002)، وهو تأثير غير دال إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلي عدم تحقق صحة الفرض السادس، ويفسر الباحث ذلك بأنه يرجع إلى نتيجة الفرض الثالث التي أظهرت عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لحس الفكاهة في الهناء النفسي، كذلك لم يوجد تأثير غير مباشر لحس الفكاهة في الهناء النفسي عبر الإندماج الأكاديمي، ويعزي الباحث ذلك إلى طبيعة العينة حيث المستوى الإقتصادي العالي بالإضافة إلى وجود نظام المكأفات الشهرية الطلابية، وكذلك أسلوب إستخدام الفكاهة بصورها المختلفة الإيجابية والسلبية (الفكاهة الإجتماعية– فكاهة الدعم الذاتي– الفكاهة العدائية– فكاهة هزيمة الذات)، كما يمكن أن يرجع ذلك إلى طريقة إستجابة الطلاب وفهمهم للفكاهة.

**التوصيات:**

1- إجراء مسح وطني شامل للإندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة.

2- الإهتمام بحس الفكاهة في برامج إعداد المعلم بصفة عامة، ومعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة.

3- تصميم وتنفيذ الأنشطة الجامعية التي من شأنها أن تسهم في تنمية حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لطلاب الجامعة.

4- تدريس مقرر عن الترويح للطلاب المعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة.

**البحوث المقترحة:**

1- فاعلية برنامج لتنمية حس الفكاهة لدى عينة من معلمي التربية الخاصة وأثره الهناء النفسي لديهم.

2- فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الترويحية لتنمية الإندماج الأكاديمي والهناء النفسي للطلاب معلمي التربية الخاصة.

3- نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى عينات أخرى.

## مراجع الدراسة

ابن منظور. (1993). *لسان العرب*. الجزء العاشر، بيروت: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

إيمان فوزي شاهين. (2010). فاعلية استخدام الفكاهة ضمن استراتيجيات التعامل مع قلق الموت لدى عينة من الشباب والمسنين. المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) *مجلة مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (2)، 695-744.

بدرية كمال أحمد. (1996). حاسة الدعابة لدى بعض طلاب الجامعة دراسة في ضوء بعض المتغيرات النفسية. *مجلة علم النفس*، 37(10)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 72-91.

حنفي محمود إمام. (1988). الضحك بالنكتة وتخفيف مستوى القلق لدى طلبة كلية تربية أسيوط. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، (4)، 127-146.

رشاد عبد العزيز موسى وأسامة حسين. (1991). حاسة الدعابة لدى شباب الجامعة. *مجلة علم النفس*، 20(5)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

علي ماهر خطاب (2007). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. (ط6)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منير البعلبكي. (1999). *المورد قاموس انكليزي- عربي*. بيروت: دار العلم للملايين.

نارد فتحي قاسم وإيمان فوزي شاهين ومحمود عبدالعزيز عبدالعزيز. (2013). الخصائص السيكومترية لمقياس حس الفكاهة متعدد الأبعاد. *مجلة الإرشاد النفسي مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس*، (36)، 577-604.

نوال محمد ماضي. (2009). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للفكاهة وعلاقتها بفاعليتهم الإدراية وعلاقاتهم البينشخصية مع المعلمين. (رسالة دكتوراه كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العربية، الأردن).

Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Journal of Humor Research*, 15(4), 365-381.

Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying

levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Rrsearch & Development*, 24(1), 5-20.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*.New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barrett, T. (2005). Lecturers' experience as problem based learners: Learning as hard fun. *ResearchGate*, 112-124.

Bateman, W. K. (2006). The Relationship Between A sense of Humor and Situational Leadership Styles, Flexibility, and Effectiveness *(Doctoral Dissertation, Nova Southeastem University).*

Bippus, A. M., Dunbar, N. E. & Liu, S. J. (2012). Humorous responses to interpersonal complaints: Effects of humor style and nonverbal expression.*The Journal of Psychology*, 146(4), 437-453.

Bowling, N. A., Beehr, T. A., Johnson, A. L., Semmer, N. K., Hendricks, E. A. & Webster, H. A. (2004). Explaining potential antecedents of workplace social support: reciprocity or attractiveness?. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(4), 339 -350.

Boyd, R. K. (1992). The efficacy of humor In improving the quality of life on residents of long-term care Facilities: An exploratory study. *Disseration Abstracts International*, 52(10), 5222.

Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2017). Relationship of Academic Performance and Well-Being in University Students, *Pakistan Journal of Medical Research*, 56(4), 126-130.

Caliskan, B. O. O. (2016). Satisfaction and academic engagement among undergraduate students: A Case study in Istanbul University. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478), 2(4), 84-92.

Cann, A., & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479.

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student Engagement and Student Learning: *Testing the Linkages. Research in higher education*, 47(1), 1-32.

Clarke, J., & Dimartino, J. (2004). A Personal Prescription for Engagement. *Principal Leadership*, 4(8), 19-23.

Cline, T. W., Altsech, M. B. & Kellaris, J. J. (2003). When does humor enhance or inhibit ad responses? The moderating role of the need for humor. *Journal of Advertising*, 32(3), 31 -45.

Cooper, C. D. (2005). Just joking around? Employee humor expression as an ingratiatory behavior. *Academy of Management Review*, 30(4), 765 –776.

Costescu, C., Oprea, A., Herta, D. C., & Nemes, B. (2018). Perceived stress and well-being among international first year medical students in Romania. *Psihiatru*. Ro, 52(1).

Craik, K. H., Lampert, M. D., & Nelson, A. J. (1996). Sense of humor and styles of everyday humorous conduct. Humor: *International Journal of Humor Research*, 9, 273–302.

Crawford, S. A., & Caltabiano, N. J. (2011). Promoting emotional well-being through the use of humour. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 237-252.

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M & King, R. B. (2017). Exploring the Association Between Peace of Mind and Academic Engagement: Cross-Sectional and Cross-Lagged Panel Studies in the Philippine Context. *Journal of Happiness Studies*, 1-14.

Diener, E, Oishi, s., & Lucas, R. E. (2002). Subjective well-being: The Science of happiness and life. *Journal of Persinality*, 70(3), 345-348.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality culture and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Edwards, C. M., & Gibboney, E. R. (1992). The Power of Humor in The College Classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Assciation*, 21-25.

Engle, J., & Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College for low-income, first-generation students. Washington, DC: The Pell Institute. Final.pdf (accessed May 11, 2011).

Erichson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent Humor and its Relationship to Coping,Defense Strategies, Psychological Distress, and Well-Being. *Child Psychiatry Human development*, 37(3), 255.

Everett, M. C. (2017). Fostering first-year students' engagement and

well-being through visual narratives. *Studies in Higher Education*, 42(4), 623-635.

Feingold, A., & Mazzella, R. (1993). Preliminary validation of a multidimensional model of wittiness. *Journal of Personality*, 61, 439–456.

Francis, J. E. (2018). Linking Rubrics and Academic Performance: An Engagement Theory Perspective. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(1), 3.

Franklin, Douglas D (2008). Do Leaders Use More Humor, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Capella University, USA.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Freud, S. (1928). Humour. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1–6.

Gavala, J. R., & Flett, R. (2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(1), 52-57.

Ghasemi, M. R., Moonaghi, H. K., & Heydari, A. (2018). Student-related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students. *Electronic Physician*, 10(7),7078.

Gristy, C. (2012). The central importance of peer relationships for student engagement and well–being in a rural secondary school. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 225-240.

Gruner, C.R. (2000). *The Game of Humor*: A Comprehensive Theory of Why We Laugh , Transaction, New Brunswick, NJ .

Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learnin Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254.

Gustems-Camicer, J., Calderon, C., & Santacana, M. F. (2017). Psychometric properties of the Life Orientation Test (LOT-R) and its relationship with psychological well-being and academic progress in college students, Revista Latinoamericana de Psicologia, 49(1), 19-27.

Hampes, W. P. (1992). Reiation between Intimacy and Humor.

Psychological Reports, 71(1), 127-130.
Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, With engagement and outcomes for all. *Student engagement in higher education*, 1-15.
Hebert, P. J. (1991). *Humor in the Classroom: Theories, Function and Guidelines. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association*, Chicago, 11-14.
Holmes, J. (2000). Politeness, power and provocation: how humour functions in the workplace. *Discourse Studies*, 2(2), 159 –185.
Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Education Psychology*, 77(3), 703-718.
Jacobowitz, Alan G (1989). The Role of Humor in Education: an Interacyionist Orientation, *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of New Jersey, USA.
Jones, Craig Douglas (2007). The Secret Source of Humor is Sorrow Humor as Acoping Mechanism IN The Dying Process, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Massachusetts School of Professional Psychology, USA.
Jovanovic, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective well-being?. Scandinavian *Journal of Psychology*, 52(5), 502-507.
Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2004). Humour Styles, Personality, and Well-Being among Lebanese University Students. *European Journal of Personality*, 18(3), 209-219.
King, P. M., & Baxter-Magolda, M. P. (1996). A developmental perspective on learning. *Journal of College Student Development*, 37(2), 163–173.
Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17.
Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.
Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.

Kuiper, N. A., & Martin, R. A. (1998). *Is sense of humor a positive personality characteristic?* In W.Ruch (Ed.), The sense of humor: Explorations of a personality characteristic (pp.159–178).New York: Mouton de Gruyter.

Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Dance, K. A. (1992). Sense of humour and enhanced quality of life. Personality and Individual *Differences*, 13(12), 1273-1283.

Lefcourt, H. M. (2001). Humor: The Psychology of Living Buoyantly. *Springer Science & Business media*.

Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (2012). Humor and life stress: Antidote adversity. *Springer Science & Business Media*.

Lefcourt, H. M., Davidson-Katz, K., & Kueneman, K. (1990). Humor and immune system functioning: *Humor International Journal of Humor Research*, 3(3), 305–321.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between students engagement and academic achievement: A meta analysis. Social Behavior and personality: *an international journal*, 46(3), 517-528.

Leist, A. K., & Muller, D. (2013). Humor Types Show Different Patterns of Self-Regulation, Self-Esteem, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 551-569.

Lynch, O. H. (2002). Humorous communication: finding a place for humor in communication research.*Communication Theory*, 12(4), 423 – 445.

Malhotra, R. (2017). Locus of control and well-being among college students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 231-236.

Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313–1324.

Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1984). Situational humor response questionnaire: quantitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 145 –155.

Martin, R. A. (2000). *Humor and laughter*, in Kazdin, A.E. (Ed.), Encyclopedia of Psychology, 4, Oxford University Press, New York,

NY, 202 –204.
Martin, R. A. (2001). Humor, laughter and physical health: *methodological issues and Research Findings. Psychological Bulletin*, 127(4), 504-519.
Martin, R. A. (2010). *The Psychology of Humor*: An Integrative Approach. Academic Press, Burington, MA.
Martin, R. A. (2010). The Psychology of Humor: An Integrative Approach. Academic Press, Burington, MA .
Martin, R. A., & Dobbin, J. P. (1989). Sense of Humor, hassles, and immunoglobulin A: evidence for a stress- moderating effect of humor. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 18(2), 93-105.
Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L. J., & Dance, K. A. (1993). *Humor, Coping with stress, self-concept, and psychological well-being.*
Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48 –75.
Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The Truth About Burnout. Jossey Bass, San Francisco, CA.
Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
Mawdsley, R. H., Verazin, E. J., Bersch, E. S. & Crowley, M. C. (2007). The Relationship between Humor and Physical Therapy Student Anxiety. *Journal of Physical Therapy Education*, 21(1), 70-76.
McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). Trends in the first year experience. Canberra: *DETYA Higher Education Division*.
Meyers, B. A. (2007). Exploring the Use of Humor in Enhancing physics Education and Assessment. An M.A. *Thesis* submitted to the School of Graduate Studies and Research, Indian University, Pennsylvania.
Miyazaki, Y., & Janosik, S. M (2009). Predictors that distinguish firstgeneration college students from non-first generation college students. *Journal of Multicultural, Gender, and Minority Studies*, 3(1), 673-685.
Moran, C. C., & Hughes, L. P. (2006). Coping with stress: Social work student and humour. *Social Work Education*, 25(5), 501-517.
Mullany, L. (2004). Gender, politeness and institutional power roles:

humour as a tactic to gain compliance in workplace business meetings. *Multilingua*, 23(1-2), 13 –37.

National Survey of Student Engagement. (2000). Improving the college experience: National benchmarks of effective educational practice. Bloomington, IN: *Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning*.

Nelzek, J. B & Derks, P (2001). Use of Humor as a coping Mechanism Psychological Adjustment, And Social Interaction Humor. *International Journal of Humor Research*, 14(4), 395-413.

Nevo, O., Keinan, G. & Teshimovsky-Arditi, M. (1993). Humor and pain tolerance: *Humor International Journal of Humor Research*, 6(1), 71–88.

Noohi, E., Abaszadeh, A., & Maddah, S. S. B. (2013). University engagement and collaborative learning in nursing students of Kerman University of Medical Sciences. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 18(6), 505.

Ojha, R., & Kumar, V. (2017). A study on life satisfaction and emotional well-being among university students, *Journal of Positive Psychology*, 8(2), 112-116.

Overholser, J. C. (1992). Sense of Humor when coping with life stress. *Personality and individual differences*, 13(7), 799-804.

Padiapati, S., & Livani, A. (2017). A Study on Coping Humor, Perceived Stress and Well-Being among Foreign and Indian Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 5-17.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY:Oxford University Press.

Reisoğlu, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü/The Role of University Students' Five Factor Personality Traits, Humor Styles, and Emotional Intelligence on Their Interpretation of Subjective Well-Being. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 888-912.

Rhodes, H. J. (2007). Confronting the challenges of student engagement: A case study of a school-based intervention. *(Doctoral dissertation, RAND).*

Rodriguez-Fernandez, A., Ramos-Diaz, E., Fernandez-Zabala, A., Goni,

E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.

Rojas, C., Rosmari, Y., Quero, A., Lolimar, S., & Guerrero Alcedo, J. M. (2017). El sentido del humor y su relación con el bienestar subjetivo en adultos ayors venezolanos. Revista Psicologia y Salud, 27(1), 117-126.

Ruch, W. (2008). Psychology of humor, in Raskin, V. (Ed.),*The Primer of Humor Research*, Mouton de Gruyter, Berlin,17 – 100 .

Ruch, W. (Ed.). (1998). The sense of humor: Explorations of a personality characteristic. (Vol.3). *Walter de Gruyter*.

Ruch, W., & Hehl, F. J. (1998). A two-mode model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity–complexity of personality. *Explorations of personality characteristic*, 3, 109.

Ruch, W., & Kohler, G. (1998). *A temperament approach to humor*. In W. Ruch (Ed.), The sense of humor: Explorations of a personality characteristic, 203–230. New York: Mouton de Gruyter.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Santhosh, A., & Appu, A. V. (2015). Role of optimism and sense of humor towards subjective well being among college students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(2), 143.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids-en Gezondheids psychologie {Work and well-being: towards a positive approach in Occupation Health Psychology}. Gedrag & Organisatie, 14, 229-253.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Schreiber, B., & Yu, D. (2016). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance. South African *Journal of Higher Education*, 30(5), 157-175.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Sirigatti, s., Penzo, I., Giannetti, E., & Stefanile, C. (2014). The Humor Styles Questionnaire in Italy: Psychometric Properties and Relationships With Psychological Well-Being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 429-450.

Sirigatti, S., Strfanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A. (2009). Assessment of factor structure of Ryff's Psychological Well-Being Scales in Italian adolescents. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 259(56), 30-50.

Snyder, C. R., & McCullough, M. E. (2000). A positive psychology field of dreams: If you build it, they will come. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 151–160.

Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation student academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673-685.

Spurgeon, K. L. (1998). Humor Versus Burnout: an Organizational Analysis of Principals and Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, *Vanderbilt University*, USA.

Summerlee, A., & Murray, J. (2010). The Impact of Enquiry-Based Learning on Academic Performance and Student Engagement. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2), 78-94.

Svebak, S. (1974). Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian Journal of Psychology*, 15(1), 328-331.

Svebak, S. (1996). The development of the sense of humor questionnaire: From SHQ to SHQ-6. Humor:International *Journal of Humor Research*, 9, 341–361.

Teehan, R. E. (2000). The relationship between emotional intelligence, sense of humor, and jop satisfaction in masters of business students at a 242idwestern university. *Capella University*.

Tekin, E. G. (2017). Shyness and subjective well-being: The mediating role of Loneliness, *Ceskoslovenska Psychologie*, 61(4), 321-330.

Thorson, J. A. & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13 – 23.

Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I., & Hampes, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical*

*Psychology*, 53, 605–619.
Topham, P., & Moller, N. (2011). New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university, *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 196-203.
Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15.
Ullah, F. I. (2017). Personality factors and perceived social support as determinants of psychological well-being among university students, *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(1).
Vaillant, G.E.(1977). *Adaptation to life.Toronto*: Little, Brown, & Co.
Vereen, L. G., Butler, S. k., Williames, F. C., Darg, J. A., & Downing, T. K. (2006). The use of Humor When Counseling Africa American Collage Students. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 10-15.
Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness eudaimonia and hedonic enjoyment. *Journal Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
Williams, R. A. (1994). The Perceived Value of Administrator Humor to school Climate, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Vanderbilt University, USA.
Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2017). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 1-17.
Yasmin, N., & Khan, W. (2017). Character strengths and subjective well-being: An exploratory study of Indian youth. *Indian Journal of Positive Psychology*, 1, 174-177.
Yu, Y., & Luo, J. (2018). Dispositional optimism and well-being in college students: Self-efficacy as mediator. Social Behavior and Personality: *an international journal*, 46(5), 783-792.
Ziv, A. (1984). Personality and a sense of humor. *Springer Publishers.*