الإسهام النسبي للامتنان و الصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة بالكويت

إعداد

د/ عبدالله سليمان العصيمي

أستاذ علم النفس المشارك

كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠٢٠م

الإسهام النسبي للامتنان و الصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة بالكويت

إعداد/ د/ عبدالله سليمان العصيمي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والتعرف على درجة اسهام الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى عينة الدراسة، وأيضا التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية، وإمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين متغيرات الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسط بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من [٤٠٦] طالباً وطالبة، منهم[٢١٤] من الذكور، و[١٩٢] من الإناث، تراوحت أعمارهم من [١٤ إلى١٥] سنة، ومتوسط عمر قدره [١٤,٦] سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الامتنان ومقياس الصمود النفسي ومقياس الطمأنينة الشخصية وهما من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة عند مستوى [٠١,] وأن الامتنان والصمود النفسي يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية لصالح الإناث، وأن المتغيرات المستقلة [الامتنان والصمود النفسي] كانت قادرة على تفسير حوالي [٨٠,٦%] من التباين في درجات المتغير التابع [الطمأنينة الشخصية] وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

الكلمات المفتاحية: الامتنان . الصمود النفسي . الطمأنينة الشخصية

The relative contribution of gratitude and psychological resilience in predicting Subjective Well-being of middle school students in Kuwait

Abstract :

The current study aimed to reveal the relationship between gratitude, psychological resilience, and subjective well-being among middle school students, and to identify the degree of contribution of gratitude and psychological resilience to predicting subjective well-being among the study sample, and also to identify the differences between male and female students in gratitude, psychological resilience, and subjective well-being, and access to a form Structural combining the variables of gratitude, psychological resilience, and subjective well-being for the middle stage students in Kuwait. The study sample consisted of [406] from male and female students, of whom [214] were male, and [182] were female, whose ages ranged from [14 to 15] years, and the average age [14.6] years, and the study used a scale of gratitude, a scale of psychological resilience, and the scale of subjective well-being, which were prepared by the researcher, and the study found a positive correlation between gratitude, psychological resilience, and reassurance at the level of [0.01], and that gratitude and psychological resilience contribute statistically to Predicting subjective well-being among middle school students, and the results also showed that there were statistically significant differences between male and female in gratitude, psychological resilience, and subjective well-being in favor of females, and that the independent variables [gratitude and psychological resilience] were able to explain about [80.6] of the variance in a staircase The dependent variable [subjective well-being] indicates this high level of practical significance for the proposed model.

Keywords: gratitude - psychological resilience - Subjective Well-being

الإسهام النسبي للامتنان و الصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة بالكويت

إعداد

د/ عبدالله سليمان العصيمي

المقدمة:

يُعد علم الامتنان من العلوم التي انبثقت من علم النفس الإيجابي، حيث انطلق من فرضية مفادها أن غرس الامتنان في نفوس الطلاب يُسهم في زيادة الطمأنينة الشخصية وتحسين الرضا عن الحياة، وتحسين العلاقات الشخصية والاجتماعية، والمساهمة في زيادة قدراتهم على التكيف الأكاديمي والاجتماعي والوجداني في المدرسة، وزيادة السلوكيات الداعمة للانتماء للمدرسة والمجتمع ككل.

وتُبنى فكرة الامتنان كمفهوم جديد نسبياً في علم النفس على مفهوم الصمود، حيث أهتمت الأدبيات بدراسة تأثير ممارسات الامتنان على بناء الصمود في التعليم لدى الطلاب، وأوضحت نتائج الدراسات مثل: دراسة (Wilson, 2016) أن الطلاب الذين يشعرون بالامتنان تجاه من ساعدهم من داخل المدرسة لديهم خبرات وتجارب تعليمية ناجحة، ولديهم قدرة عالية على التركيز داخل الفصل، وكذلك قدرة أفضل على المثابرة في أداء المهام الأكاديمية الصعبة، ولديهم مستويات أقل من التوتر والقلق، ومواقف هادئة أكثر إيجابية تجاه عمليتي التعليم والتعلم.

لقد أصبح التعلم الاجتماعي والوجداني من الطرائق المفضلة لتعزيز الصحة النفسية للطلاب، وحل بدلاً عن النموذج الرجعي reactionary الذي يركز على تحسين السلوكيات والعواطف السلبية للطلاب، حيث طبقت دراسة Hall (2019) ما يسمى ببرنامج الوقاية الأولية الوجدانية emotional primary prevention program تحت مسمى البحث عن المشروع الجيد look for the good projet (LFTGP) بهدف غرس سلوكيات الامتنان في نفوس الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الامتنان والصمود النفسي للطلاب.

وللامتنان الكثير من الفوائد التي تعود بالنفع على الطلاب عند تعليمهم سلوكيات الامتنان، حيث أوضحت نتائج دراسة Watkins, Uhder & Pichin Evskiy (2014) أن تعلم الطلاب سلوكيات الامتنان يُسهم في تحقيق الطمانينة الشخصية لديهم، كما أن تعليم الطلاب لتمارين الامتنان اليومية daily gratites exercises لمدة أسبوع يُسهم في تحسين سلوكياتهم الامتنانية، وكذلك زيادة رضاهم عن الحياة، كما أظهرت المجموعة التجريبية تفوقها على المجموعة الضابطة في الأحداث الإيجابية المرتبطة بأصدقائهم، لأن التدريب على الامتنان يُسهم في تحسين الذكريات الجيدة، ويجعلها أكثر سهولة في عملية التذكر، كما يُسهم غرس سلوكيات الامتنان في تعزيز الرضا العام عن الحياة لدى الطلاب وهي أحد مكونات الطمأنينة، حيث أوضحت نتائج دراسة (Kerr et al., 2015) وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والرضا العام عن الحياة، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية والجماعية.

ويواجه الطلاب في المدارس العديد من الضغوطات الأكاديمية والاجتماعية مما تجعل يشعرون على أنهم مجبرون على أن يكونوا مثاليين، فالتنمر بين الطلاب في المدرسة يمكن أن يحدث تأثيرات سلبية على العلاقات الاجتماعية بين الطلاب،

لذا يتطلب الأمر تحلي الطلاب بالصمود لمواجهة هذه التحديات التي قد تحدث داخل الفصل الدراسي أو خارجة، فالصمود يعزز من فرص الطلاب في التعلم والنمو وإنجاز أهدافهم (Wilson, 2016).

ويُعد الامتنان من العوامل المؤثرة في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب في المدارس، كما يعمل الامتنان على زيادة رضا الطلاب عن الحياة، وزيادة مستوى التفاؤل تجاه المستقبل، كما يرتبط الامتنان بانخفاض مستوى الارهاق في التعليم لدى المراهقين، كما أنه بمثابة طبقة واقية للطلاب من الآثار السلبية للتجارب المدرسية، حيث تشير الدراسات مثل: (Froh & Bono, 2008, 2009; Tain, Du & Huebner, 2015) أن الامتنان يلعب دوراً مهماً في تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التطور والنمو الإيجابي من خلال تحسين مستوى الطمأنينة الشخصية المرتبطة بالمدرسة.

لقد درس الباحثون العلاقة بين الامتنان وبعض المتغيرات السيكولوجية المرتبطة به مثل: الطمأنينة Well-being، والاندماج أو التماسك الاجتماعي social integration، والسعادة happiness، والتعبير عن الامتنان في المستقبل future expressions، والسلوك الاجتماعي prosocial behavior، والرضا عن الحياة life satisfaction، والتأثير الإيجابي positive affect (Froh, Fan, Emmons, Bono, Huebner & Watkins, 2011; Park & Peterson, 2006; Tian, Du & Huebner, 2015).

إن السلوكيات الصامدة للطلاب يمكن أن تعزز من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، وتزيد من قدراتهم على مواجهة الشدائد وهي عملية حاسمة تُسهم في إحداث النمو الإيجابي للطلاب، حيث أفادت نتائج دراسة (Kann, McManus, Harris 2017) أن [٤٢,٨%] من طلاب المرحلة المتوسطة يتعرضون للتنمر عبر الانترنت [الفيسبوك . الانستجرام . تويتر ..إلخ] وبالتالي فإنهم أكثر عرضة للإصابة

بالمشاعر السلبية مثل: الحزن والخوف و الغضب والإحباط والعلاقات السلبية مع الأقران، وممارسة السلوكيات العنيفة، وتدني تقديرهم لذواتهم، وضعف تحصليهم الدراسي.

إن تسلح الطلاب بالصمود يُساعدهم في الحد من التأثيرات الضارة التي تحدث لهم داخل المدرسة، فهو بمثابة عازل يحول بينهم وبين التأثر بالظواهر السلبية التي تحدث داخل المدرسة (Hinduja & Patchin, 2017).

وأوضحت نتائج دراسة Archdall & Kilderry (2016) أن الصمود هو بمثابة بناء متعدد الأوجه لا يمكن تركه للصدفة، بل لابد من حدوث تدخلات مبكرة لغرس المفهوم في نفوس الطلاب لما له من تأثيرات كبيرة على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تدعيم الصمود لدى الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، عبر المناهج الدراسية أو الأنشطة اللامنهجية وأساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة من جانب المعلمين داخل المدرسة لغرس مفهوم الصمود في نفوس الطلاب.

لقد أظهرت نتائج دراسة Ahuja, (2018) أن الأطفال والمراهقين يتمتعون بمستويات عالية من الصمود في أثناء الانتقال إلى مرحلة البلوغ، بمعنى أنهم يمتلكون مهارات حل المشكلات، ولديهم قدرة على وضع أهداف للمستقبل إلى جانب الجدارة الاجتماعية، والقدرة على تقدير الذات. كما أشارت نتائج الدراسات مثل: (Ahuja, 2018; Fredrickson et al., 2003; Ong, Berge man, Bisconti & Wallace, 2006) أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات عالية من الصمود لديهم علاقات قوية، ومهارات اجتماعية، ويشعرون بالرضا عن حياتهم، والتفاؤل نحو المستقبل، والشعور بالسلام الداخلي، والقدرة على مواجهة الصعوبات والشدائد والتحديات داخل المدرسة.

أوضحت دراسة Gray (2011) أن المدرسة يمكن أن تقوم بدور مهم في تحقيق الطمأنينة الشخصية في المدرسة للطلاب من خلال ما تقدمه من عمليات تعلم مقصودة وغير مقصودة، تعزز الدعم، والعلاقات والخبرات، والفرص ونتائج الطلاب وتزيد من إحساسهم بالانتماء والطمأنينة الشخصية، وتحد من العوامل السلبية مثل: إيذاء الأقران، والتنمر، والعدوانية.

كما حرصت مناهج التعليم في كل دول العالم على غرس مفهوم الطمأنينة داخل نفوس الطلاب لتعزيز الصورة الذاتية الإيجابية وتدعيم العلاقات الجيدة، فالطمأنينة قد تأخذ صور عدة منها الطمأنينة الشخصية subjective wellbeing، والطمأنينة الاجتماعية social wellbeing، والطمأنينة النفسية psychological wellbeing، وفي هذه الدراسة سوف نهتم بالتركيز على الطمأنينة الشخصية لأنها تُسهم بتحريك عقولهم من توجيه اللوم إلى الذات إلى الميل الإتقان، كما أنها مساعدتهم على المثابرة في الأوقات العصيبة (Flett & Hewitt, 2014).

مشكلة الدراسة:

شهد التعليم في السنوات الأخيرة اهتمامات متزايدة لتحقيق التنمية الشاملة للطلاب، فلم يعد الاهتمام قاصراً على الاحتياجات الأكاديمية فقط، بل أمتد ليشمل الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية، نظراً لقدراتها وتأثيراتها الإيجابية في تدعيم الروابط الاجتماعية social bonds، والتحصيل الأكاديمي، وتحقيق الرضا عن النفس، والأسرة، والمدرسة، والمجتمع.

إن التعرف على الطمأنينة لدى الطلاب يُسهم في تقليل أعراض ظهرر الاكتئاب lessen depressive symptoms، وتعزيز بيئة التعلم الإيجابية

positive learning environment، وزيادة التحصيل الأكاديمي (Waters, 2014).

ويؤكد علم النفس الإيجابي على ضرورة تحقيق الطمأنينة الشخصية لدى الطلاب، والتي تفوق فكرة الحد من المشاعر السلبية، وتعزيز المشاعر الإيجابية المتمثلة في تصحيح وتعديل سلوكيات الطلاب، بهدف الحد من مشكلاتهم السلوكية، وأن إكساب الطلاب سلوكيات الإمتنان سوف يزيد من عواطفهم ومشاعرهم الإيجابية ويحد من عواطفهم السلبية (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

ويرى Waters,(2014) أن المدارس تقوم بدور مهم في غرس السمات الإيجابية مثل: الأمل، والامتنان، والتعقل، والمرونة، والتعاطف، بهدف الحد من السلوكيات المشكل، وزيادة التزام الطلاب بالمعايير الأكاديمية العالية، وزيادة التزامهم بالمهام التي يقومون بها، وتعزيز الجدارة الاجتماعية social competence لديهم فضلاً عن زيادة تحصيلهم الدراسي.

ويُسهم الصمود resilience في التعليم بتدعيم قدرات الطلاب على تخطي المواقف العصيبة أو غير المواتية من خلال استخدام مهارات التأقلم، وتسخير الطالب لموارده الشخصية من أجل العودة إلى الحالة الطبيعية التي كان عليها قبل المرور بالمواقف العصيبة. فالصمود يتطلب من الفرد نفسه الاعتماد على ما يمتلكه من مهارات للتغلب على الشدائد التي ألمت به، حيث تشير الدراسات مثل: Ahuja,(2018) إلى أن الطلاب الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي العالي يمتلكون مهارات أفضل من غيرهم في حل المشكلات، وهم أكثر شعوراً بالارتياح في حياتهم.

لقد حرصت الدراسات والبحوث على الاهتمام بتمية وتطوير الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب لمساعدتهم في التعرف على نقاط القوة في

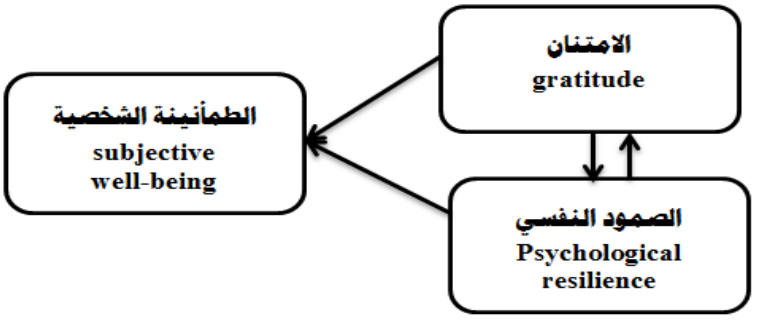
شخصيتهم، واعتبرت أن تعليم الطلاب سلوكيات الامتنان هو الأساس لإحراز تقدم في مجال التعلم الاجتماعي الوجداني social and emotional learning، حيث أوضحت هذه الدرسات مثل: Bono, Krakauer& Froh, (2015) أن تعليم الطلاب سلوكيات الامتنان يساعد في تحسين المناخ المدرسي school climate بصورة عامة، ويحد من سلوكيات التنمر bullying بين الطلاب، ويعزز من عمليات نموهم الوجداني، وأن غرس سلوكيات الامتنان في نفوس الطلاب له تأثيرات إيجابية على الطلاب أنفسهم وعلى البيئة التعليمية، والمجتمع.

ويُشير مشروع البحث عن الخير إلى أن الامتنان يُسهم في تحسين اليقظة العقلية للطلاب، ويحد من سلوكيات العدوانية violence، ويزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو المناخ المدرسي، حيث استهدف هذا المشروع الأطفال من الروضة وحتى الصف السادس الابتدائي لجعلهم أكثر إبداعاً وأكثر استفادة من مواردهم الحياتية، وجعلهم أكثر صموداً (Look for the Good Project, 2017).

ما توصلت إليه دراسة Campbell (2017) من انخفاض مستوى الطمأنينة الشخصية في المدرسة للطلاب، وذلك بسبب ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلمين أو بين الطلاب مع بعضهم البعض، وكذلك انخفاض مستوى الرضا عن الحياة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الطمأنينة الشخصية في المدرسة، ودعت الدراسة إلى ضرورة وجود بيئة مدرسية مناسبة تُسهم في عملية تطور ونمو الطمأنينة الشخصية في المدرسة لدى الطلاب.

وتهتم الدراسة الحالية باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوى عليها الشكل [١] وهى: الامتنان، والصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية، وقد تم اقتراح هذا النموذج البنائي في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة الذي دعمت العلاقة بين هذه المتغيرات والتي أوضحت

أن الامتنان والصمود النفسي يؤثران في الطمأنينة الشخصية للطلاب المراهقين في المدرسة، ولكنها لم تتناول هذه المتغيرات مجتمعه في نموذج واحد وهو ما سيتم عمله في الدراسة الحالية، والشكل [١] التالي يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة.



الشكل [١]

يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقات بين متغيرات الدراسة

▪ أسئلة الدراسة:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟
٣. هل يُسهم كل من الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟
٤. هل توجد فروق بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة؟
٥. هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الامتنان في الطمأنينة الشخصية في المدرسة لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟

٦. هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي في الطمأنينة الشخصية في المدرسة لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟

٧. هل يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الامتنان والصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية لطلاب الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

- **أهداف الدراسة**: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تعرف العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة.

٢. تعرف العلاقة بين الصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة.

٣. تحديد الفروق بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة المدرسية.

٤. الكشف عن درجة إسهام كل من الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية في المدرسية لطلاب الصف التاسع بالمرحلة التوسطة عينة الدراسة.

٥. تعرف التباين بين مرتفعي ومتوسطى، ومنخفضي الامتنان في الطمأنينة الشخصية في المدرسة بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة.

٦. تعرف التباين بين مرتفعي ومتوسطي، ومنخفضي الصمود النفسي في الطمأنينة الشخصية في المدرسة بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة.

٧. إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الامتنان والصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية لطلاب الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

▪ مصطلحات الدراسة:

١. **الامتنان**: عاطفة أخلاقية Moral Emotion تظهر عندما يمر الفرد بالتجارب والحبرات الإيجابية مثل : تلقيه هدية Receiving a gift أو عندما يمر بتجربة تقدير الجمال appreciating the beauty، وتجربة الوفاء للطبيعة Fulfillment of nature، حيث يقوم الفرد بتقديم الشكر والتقدير تجاه من قدم له الهدية (Hall,2019; Emmons & Mc Cullough, 2003; Emmons & Shetlon, 2002, wood, Froh & Geraphy,2010).

ويعرفه الباحث إجرائياً : بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أبعاد الشعور بالرخاء والتقدير البسيط، وتقدير الآخرين على مقياس الامتنان الذي أعد لهذا الغرض.

٢. **الصمود النفسي** psychological rsilience : وتشير إلى قدرة الفرد في التغلب على المواقف السلبية، والتكيف بفعالية مع المواقف، والقدرة على تحمل الضغوطات السلبية، وكذلك القدرة على تحويل الخبرات والتجارب السلبية إلى خبرات وتجارب إيجابية (Ahuja, 2018; Kumar & Dixit, 2014; Masten, 2014).

ويعرفه الباحث إجرائياً بمجموعات الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على أبعاد الصمود المعرفي والوجداني والاجتماعي في مقياس الصمود النفسي الذي أعد لهذا الغرض.

٣. **الطمأنينة الشخصية** Subjective well-being: وتشير إلى تقييم الفرد للجوانب المهمة الثلاثة في حياته والمتمثلة في الحضور الإيجابي المؤثر presence of positive affective، والابتعاد عن التأثير السلبي lack of

negative affective، والحكم على حياته بأكملها jadgment of one's entirety of life (Hall, 2019; Diener, 1994).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها قدرة الطلاب على الشعور بالتعلم الممتع، والارتباط والانتماء للمدرسة، ومعرفة الغاية التعليمية التي يسعون إلى تحقيقها، والفاعلية الأكاديمية لهم في التعلم. وهي تمثل مجموعة الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الطمأنينة الشخصية [الدرجة الكلية والأبعاد].

- **أهمية الدراسة**: للدراسة جانبان من الأهمية هما :

- **الأهمية النظرية**: وتتمثل في: تناول الدراسة بعض المتغيرات التي تتسم بالحداثة وتسهم في تحسين الطمأنينة الشخصية للطلاب وتساعد على تحقيق التكامل الاجتماعي فيما بينهم، إلى جانب أنها تسهم في مساعدتهم على التكيف الأكاديمي والاجتماعي والوجداني مع المناخ المدرسي، والرضا عن الحياة، تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الانتماء للمدرسة (Qin, Qu, Yan,& Wan, 2015).
- **الأهمية التطبيقية**: تحديد العلاقة بين متغيرات الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية للطلاب في المدرسة وقد يساعد الأخصائيين النفسيين والأكاديميين في وضع البرامج التدخلية أو الوقائية أو العلاجية التي تهدف إلى زيادة مستويات الامتنان بين الطلاب، بعد أن أظهرت النتائج أن فترة المراهقة هي أنسب الفترات العمرية لنجاح البرامج التدخلية القائمة على الامتنان والذي يجعل حياة الطلاب المراهقين أكثر سعادة ورضا، وكذلك رصد مستوى سمة الامتنان كفضيلة أخلاقية لدى فئة الطلاب في المرحلة المتوسطة وهم على أعتاب مرحلة المراهقة، حيث يُسهم ذلك في القيام بإعداد البرامج الإرشادية والوقائية لغرس الامتنان في نفوس الطلاب على اعتبار أن مرحلة المراهقة هذه أهم المراحل العمرية في تنمية الامتنان.

▪ المفاهيم الأساسية والأطر النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: المفاهيم الأساسية والأطر النظرية المرتبطة بالامتنان:

▪ مفهوم الامتنان The concept of Gratitude: تعود جذور مفهوم الامتنان إلى الفلاسفة اليونايين، حيث بين أرسطو Aristolle عام ٢٥٠ قبل الميلاد أن الامتنان هو شكل من أشكال السعادة البشرية human happiness أو ما يسمى بالـ eudaimonia وأعتقد أن السعادة هي أقصى ما يطمح إليه بني البشر عبر الثقافات واللغات وعبر العصور المختلفة (Ryan & Deci, 2001; Emmons & Mc Cullough, 2003). وهو سمة مميزة للشخصية الإنسانية وهو ضرورة في العالم الاجتماعي وتطور المفهوم ليشمل نكران الذات selfless reciprocity وهو آلية يمكن أن يستخدمها الأفراد في التعبير عن اللطف kindness والمعاملة بالمثل، وشكر الآخرين. أو غير ملموساً ويتم تقديمه مجاناً، ويرافقه تكريم الدافع، وقد يكون الرد عبارة عن شكر أو تعبير عن التقدير عن طريق: التصفيق applause أو تقديم هدية أو التعبيرعن الحب].

ويعود الجذر اللغوي لكلمة الامتنان gratitude إلى gratus وهي تعني الشكر أو السرور أو الجودة أو حالة الامتنان أو الشعور بالتقدير واللطف الذي تلقاه الفرد، بما في ذلك الشعور بالنية الحسنة والرغبة في فعل شيء ما في المقابل (Oxford English Dictionary, 2019).

ويهدف علم النفس الإيجابي إلى تسخير نقاط القوة والسمات الإيجابية في الفرد لتعزيز سعادته ورضاه عن الحياة بالصورة التي تنعكس في أفكاره مشاعره وسلوكياته (Park& Peterson, 2006). ويعد الامتنان أحد أبرز السمات الإيجابية في علم النفس الإيجابي، وتُعد سمة الامتنان من أبرز [٢٤] سمة حددها

دليل بيترسون سيليجمان عام (٢٠٠٤) لتحقيق قوة الشخصية؛ حيث يرتبط الامتنان بالطمأنينة well being، وبالرضا عن الحياة satisfaction with life، كما أوضحت الدراسات مثل: (Froh & Bono, 2011; Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009; McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Park & Peterson, 2006) .

ويتسم دخول مفهوم الامتنان إلى علم النفس بالحداثة، فقد سبقته الفلسفة، والأديان، والأدب في الاستخدام، لذا فقد شهدت العقود القليلة الماضية في علم النفس اهتماماً متزايدًا بمفهوم الامتنان وأصبح ينظر إليه على أنه:

١. مفهوم يُعبر عن القبول accepting، والتشجيع envouragement، والاحترام respect، واهتمام الفرد بالمصلحة الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى شعوره بالوفاء fulfillment، والتفاؤل optimism .
٢. سمة شخصية تعبر عن قدرة الفرد على فهم طبيعة ما أهدى إليه والاستجابة له (McCullough et al., 2002).
٣. مفهوم يُسهم في زيادة اكساب الفرد المناعة النفسية psychological immunity (Bóna, 2014).
٤. تقييم معرفي وجداني إيجابي يقوم به الفرد تجاه ما يمنح أو يقدم إليه من خدمات، في ضوء ما يدركه الفرد من تقدير لهذه الخدمات والفوائد التي يحصل عليها، مما يؤدي إلى استعداده للتصرف بإيجابية وشكر المحسنين ومحبة الغير (حسن،هاني سعيد، ٢٠١٤، ١٤٨).
٥. المشاعر التي يبديها الفرد تجاه من يقدم له خدمة مفيدة (عباينة، كوكب، ٢٠١٥).
٦. مفهوم يُسهم في زيادة التعاطف الإيجابي مع الآخرين (Elfers, Hlava, 2016).

البحث التربوي

٧. حالة عاطفية وسمة وجدانية تدل على شعور الإنسان بالامتنان لمجموعة من الناس أو أشياء في الحياة، ويتسم بالاستمرارية ويختلف من فرد إلى آخر، وهو بمثابة شعور بالتقدير والشكر والعجب (Hamm, Carlson & Erguner-Tekinalp, 2016).

٨. سمة إيجابية تجعل الفرد يدرك قيمة المنفعة التي حصل عليها ويعترف بذلك في قرارة نفسه، ويظهر ذلك الإدراك في سلوكه وتعاملاته مع الآخرين، لتعزيز جوانب شخصيته الإيجابية سواء أدرك الفرد مصدر المنفعة أم لم يدركها (الدراوشة، ٢٠١٧).

٩. ميزة يمكن أن تتم بين الأفراد بعضهم البعض، كما يمكن أن تتم بين الفرد والطبيعة عن طريق قيام الفرد بتقدير جمال الطبيعة، ومتع الحياة اليومية البسيطة (Morgan et al., 2017).

١٠. سمة شخصية تساعد الفرد في فهم تعبيرات الامتنان التي يتلقاها من الآخرين في المواقف والمناسبات، وهو فضيلة أخلاقية لتعزيز الطمأنينة للفرد (Hall, 2019).

- **السمات المميزة لمفهوم الامتنان**: حدد العلماء أربعة سمات محددة لمفهوم الامتنان هي:

١. **الشك** intensity: وتُشير إلى القوة التي يشعر الفرد فيها بالامتنان، فالأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الامتنان سوف يتصرفون بمستويات عالية من الامتنان مقارنة بالأفراد الذين يمتلكون مستويات منخفضة من الامتنان.

٢. **التكرار** frequency: ويشير إلى عدد المرات التي يشعر فيها الفرد بالامتنان، حيث يشعر الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الامتنان بأنهم يشعرون بالامتنان طوال الوقت بغض النظر عن صغر أو كبر المنفعة المقدمة لهم.

٣. **المدى** spon: ويشير إلى عدد المرات التي يشعر فيها الأفراد بالامتنان، حيث تجدهم يوجهون امتنانهم إلى العديد من الأشخاص أو الأماكن أو الأشياء مثل: المدرسة، العمل، المنظمات الدينية والمدنية، والصحة، التي يشعرون لها بالامتنان.

٤. **الكثافة** density: وتشير إلى أن الأشخاص الذين يشعرون بامتنان كبير يكون امتنانهم موجهاً نحو العديد من أفراد الأسرة أو الأصدقاء، أو الزملاء ...إلخ (Reivich, 2009).

- **وظائف وأداور مفهوم الامتنان**: حدد العلماء آمثال (Wang, Wang & Tudge, 2015; Bono et al., 2015) ثلاثة وظائف لمفهوم الامتنان، وهي:

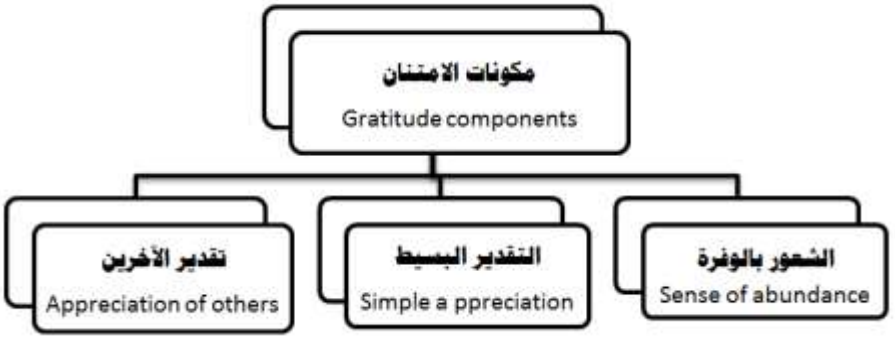
١. الامتنان كمَعلم أخلاقي moral barmeter : لأنه يُسهم في إحداث تغييرات جوهوية في نفسية الفرد؛ فتدفعه للانتقال من حالة إلى أخرى، وتساعده في تعزيز علاقاته الاجتماعية بالآخرين، وتحسين مستوى طمأنينة الشخصية لديه.

٢. الامتنان كدافع أخلاقي moral motive: لأنه يُسهم في الحد من سلوكيات الأنانية داخل الفرد نفسه.

٣. الامتنان كمعزز أخلاقي moral reinforcer: لأنه يسمح للفرد بتقديم الشكر لكل من قدموا إليه الخدمة، وهو مفهوم يحظي بالرعاية والاهتمام من داخل الفرد نفسه، حيث يعمل دائما على غرسه داخل نفسه للاستفادة منه، وإفادة كل من حوله، والمجتمع ككل.

- **مكونات مفهوم الامتنان**: تشير دراسة (Lasota, Agnieszka; Tomaszek,Katarzyna & Bosacki, Sandra; Lasota, 2018) إلى أن مفهوم الامتنان يتكون من ثلاثة مكونات هي: الشعور بالوفرة sense of

abundance . التقدير البسيط simple appreciation . التقدير للآخرين appreciation of others. والشكل [٢] التالي يوضح ذلك:



شكل [٢]

يوضح مكونات الامتنان لدى طلاب المرحلة المتوسطة

١ـ الشعور بالوفرة أو الرخاء: ويقصد به شعور الطلاب وإحساسهم بعدم الحرمان في الحياة، والشعور بالدعم والمساندة، والتقدير الذين حصلوا عليه من الآخرين، والشعور بأن أمور حياتهم جيدة، وقد حصلوا فيها على الكثير من النعم.

٢ـ التقدير البسيط: ويقصد به شعور الطلاب وإحساسهم بالتقدير لله عز وجل، وجمال الطبيعية، والاستمتاع بالنعم والملاذات الموجودة في الطبيعة، والتي تتوافر لدى الغالبية العظمي من الناس، وتقدير أهميتها وفوائدها بالنسبة لهم.

٣ـ تقدير الآخرين:وبقصد به شعور الطلاب بالوفاء والعرفان لكل من مد يد العون والمساندة والدعم لهم سواء كانوا من أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين أو الآخرين المحيطين بهم، والاعتراف بفضل هولاء في مساعدتهم على النجاح في الدراسة أو في الحياة(Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003) .

ـ الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الامتنان:

تُعد نظرية أدلريان للإمتنان Gratitude Adlerian Theory من أهم النظريات المستخدمة في تفسير مفهوم الإمتنان، حيث أسس أدلر نظريته على التشجيع encouragement، حيث ينظر إلى الفرد المحبط على أن لديه القدرة والقوة التي تمكنه من التغلب على هذا الإحباط، حيث عملت النظرية على محاولة تدعيم شعورالفرد بالقوة بدلاً من شعوره بالنقص، وهي منبثقة من علم النفس الإيجابي الذي يسعى جاهداً إلى تدعيم نقاط القوة والفضائل والطمأنينة لدى الفرد بدلاً من التركيز على ضعفه أو عجزه (Hamm, Carlson & Erguner, 2016; Corey, 2016).

وترتكز نظرية أدلر على الاهتمامات الاجتماعية social interest theory حيث ترى أن الاهتمامات الاجتماعية ما هي إلا انعكاسات لسلوكيات واتجاهات الأفراد المرتبطة بالرعاية caring، والاهتمام والرحمة تجاه الآخرين، وأن الأفراد الذين يمتلكون هذا الاهتمام الاجتماعي سوف تكون مساهماتهم جيدة في تدعيم الآخرين، حيث يتمع الفرد الممتن grateful بمستوى عال من الاهتمامات الاجتماعية لأن لديه قدرة على رؤية تأثير الآخرين عليه وعلى نفسه، حيث تهتم هذه النظرية بالتركيز على المدخل الإنساني لتعزيز القدرة الفطرية innate capacity للأفراد في حل مشكلاتهم كما تؤكد على ضرورة فهم السياق الثقافي والاجتماعي للفرد وعلى أن الاهتمام الاجتماعي المتطور ليس فقط دليلاً على الاهتمام بالآخرين، وإنما على امتلاكهم القدرة في المساهمة على زيادة دافعية كل من حولهم (Hamm, Carlson & Erguner-Tekinalp, 2016, 256)

كما تسعى النظرية إلى ضرورة تحفيز السلوك لإحداث التوافق الاجتماعي، حيث أوضح أدلر أن السعي لتحقيق التفوق والكمال والانتماء هي بمثابة دوافع إنسانية يشترك فيها جميع بني البشر، وأن الفرد يسعى لتحقيق المصلحة أو

الفائدة الاجتماعية لنفسه إلى جانب مساعدة الآخرين بطريقة أو بأخرى وتأخذ عملية السعي الإنساني مسارين الأول رأسي vertical striving وغالبا ما يستخدمه الأفراد الذين يشعرون بالاحباط، وهم من منخفضي الانتماء (Powers & Giffith,2012)، وهم يحاولون الانتصار على أقرانهم بدلاً من مساعدتهم، بهدف تجنب الشعور بالنقص، ولديهم مستوى منخفض أيضاً من الشعور بالامتنان، وأن السعي الرأسي لتحقيق الاهتمامات يقوم على المنافسة competition، وعلى العمل بصورة منفردة one-up. والثاني هو السعي الأفقي horizontal striving ويقوم على المساهمة contribution بدلاً من المنافسة، وعلى التعاون cooperation بدلاً من العمل بصورة منفردة .(Arnold, 2014)

- **سمات الطلاب مرتفعي الامتنان**: تشير نتائج دراسة Sun, Jiang, Chu, & Qian (2014) إلى مجموعة السمات يتميز بها الطلاب مرتفعي الامتنان وهي: التركيز على الجوانب الإيجابية في البيئة المحيطة بهم وتقديرها تقديراً كبيرًا، والشعور بالحيوية vitality، والتفاؤل optimism، والتدين religiousness، والروحانية spirituality العالية، وامتلاك مستويات عالية من الطمأنينة الشخصية بالمدرسة.

بينما تشير نتائج دراسة Alkozei, Smith,& Kilgore (2017) إلى أن الطلاب مرتفعي الامتنان يشعرون بالسعادة أكثر من غيرهم، ويحصولون على أفضل الدرجات في التحصيل الدراسي، وهم أكثر شعوراً بالارتياح في المدرسة، وينامون بصورة أفضل، ولديهم شعور منخفض بالألم، وهم أقل عرضة للتأثر بالمرض، وهم يفكرون بطريقة إيجابية، ولديهم صداقات قوية، ويقدمون على مساعدة الآخرين.

آليات غرس الامتنان في نفوس الطلاب:

في السنوات الأخيرة ظهرت العديد من الأدبيات التي تتحدث عن آليات تعزيز قدرات الطلاب على أن يكونوا طلاب ممتنين، وهذه الممارسات أو الآليات تدعوا الطلاب إلى تذوق النعم التي مروا بها ثم القيام بتسجيلها من خلال:

١. **صحيفة الامتنان** gratitude journal: وتتم من خلال قيام الطلاب بتسجيل الأحداث التي مروا بها طوال اليوم ومحاولة تسجيلها وتقييمها على مقياس متدرج من [١ إلى ٥]، وتتم هذه العملية بصورة يومية أو أسبوعية، حيث يتم التركيز فيها على الأفراد الذين قدموا لهم خدمات طوال الأسبوع، وهم يشعرون تجاههم بالامتنان (Seligman,2012).

٢. **خطاب الامتنان** gratitude letter: وتتم من خلال قيام الطلاب بكتابة خطابات الامتنان بصورة يومية أو إسبوعية للأشخاص الذين يشعرون بالامتنان تجاههم، فهذه الآلية تستخدم في اسعاد الممتن وغرس مفهوم الامتنان على الأمد البعيد (Froh,Kashdan, Ozimkowski & Miller, 2009).

٣. **محادثة الامتنان** gratitude conversation: وتتم من خلال قيام الطلاب بالانخراط في المحادثة مع الآخرين حول الأحداث الإيجابية التي مروا بها وكذلك الخبرات أو النتائج التي ترتبت عليها، وهذه المحادثات تُسهم في بناء الروابط الاجتماعية social bonds مع الآخرين مما يقودنا إلى شعور المجتمع ككل بالتماسك والوئام.

٤. **حالة التهيئة والاستعداد** state of preparedness: وتتم من خلال دعوة الطلاب للقيام بعمليات تقييم لاتجاهاتهم والتعرف على وجهة نظرهم الشخصية عن مواقفهم من قضايا الامتنان، وذلك من خلال تشجيعهم على القيام بعمليات الاختبار الشعوري عن طيب خاطر إلى القضايا التي يشعرون فيها بالامتنان، فهذه الآليات تُسهم في تعزيز مستوى السعادة أو الامتنان لدى الطلاب (Wilson, 2016, 2).

وتشير نتائج دراسة Wood et al. (2010) إلى وجود ثلاثة طرائق لتحفيز الامتنان عند الطلاب وأن هذه الطرائق تُسهم في غرس مفهوم الامتنان عند الطلاب وهي: قوائم أو صحف الامتنان gratitude journals or lists، و كتابة الامتنان أو التفكير الامتناني grateful writing or thinking، والتعبيرات السلوكية عن الامتنان behavioral expressions of gratitude.

ثانياً: المفاهيم الأساسية والأطر النظرية المرتبطة بالصمود:

- مفهوم الصمود The concept of resilience:

تُعد القدرة في التغلب على الشدائد من العمليات ألأساسية التي يحتاج إليها الطلاب على مدار حياتهم، كما انهم يحتاجون إلى تطويرها بصورة إيجابية ومستمرة (Pearce, 2011) حيث يُعد الصمود هو المفتاح الرئيس الذي يُمكن الطالب من مواجهة الشدائد والصعوبات والعقبات الضاغطة، وأن هذا الصمود يمكن تدعيمه من خلال التعليم، فالطلاب الذين يتسمون بالصمود هم أولئك الطلاب الذي يمكنهم المثابرة perserver في مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط أكاديمية أو اجتماعية، فهذه الضغوط تُعلمهم كيفية التحدي، وعدم الإصابة بالسأم، وتوسع من ذخيرتهم وكفاءاتهم في مواجهتها.

- الجذور التاريخية لمفهوم الصمود:

نشأ مفهوم الصمود في مجال الطب، ليشير إلى قدرة وسرعة المريض على التعافي من الأزمات الصحية التي ألمت به (Zolkoski & Bullock, 2012). ولكن سرعان ما امتد المفهوم إلى العلوم السلوكية بعد الحرب العالمية الثانية بهدف رعاية الطلاب الأيتام والذين يتضرعون جوعاً بعد الصدمة الشديدة التي تعرضوا لها في أثناء الحرب، وهنا أظهرت البحوث والدراسات الصلة الوثيقة بين الصمود والاضطربات النفسية وفي الآونة الأخيرة ظهرت موجة جديدة من البحوث والدراسات تشير إلى أهمية الصمود في مساعدة الأفراد في التغلب على الشدائد (Masten, 2014).

لقد تعددت وتنوعت التعريفات المرتبطة بمفهوم الصمود، حيث يُعرف الصمود النفسي بأنه:

١. قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة أو المؤذية في حياته، وكذلك قدراته على التعافي بنجاح من أي موقف سلبي ألم به، وكذلك قدراته على تحويل مشاعره السلبية إلى مشاعر إيجابية (Kumar & Dixit, 2014).
٢. سمة فطرية يمكن تطويرها وتنميتها عندما يتخطى الأفراد المواقف العصيبة، ويمثل الصمود أيضا القدرة على مواجهة نقاط القوة والضعف في البيئة المحيطة بالفرد (Hinduja & Patchin, 2017).
٣. عوامل وقائية protective factors تقي الفرد من العوامل الخطرة risk factors التي تواجه الفرد في حياته، و تساعدة على مواجهة المشكلات والتوترات التي تقابله من خلال الاعتماد على العوامل الإيجابية وتدعيمها، والحد من العوامل السلبية وتأثيرها في حياته (Zimmerman, 2013).

٤. مزيج مركب من الإيجابيات النفسية يتضمن تقدير الذات والجدارة الاجتماعية، والانضباط الذاتي، والتحكم في البيئة (Tomyn & Weinberg, 2018).

▪ العوامل المؤثرة في الصمود:

أوضحت دراسة Fergus & Zimmerman (2005) أن هناك الكثير من العوامل المؤثرة في الصمود النفسي لدى الطلاب والتي يمكن تقسيمها إلى قسمين:

. القسم الأول: و يتعلق بالخصائص التي يتمتع بها الفرد مثل: احترام الذات، والتفاؤل، والامتنان.

. القسم الثاني: ويتعلق بالمصادر الخارجة عن الفرد مثل: نظام الدعم الذي يحظى به من المنظمات التي توفر نوعاً ما من التعليم مثل: المساجد، أو الكنائس،...إلخ؛ فهذه العوامل يمكن أن تُسهم في تعزيز مستوى صمودهم ضد العقبات والتحديات التي تواجهه في الحياة.

▪ تنمية وتطوير الصمود لدى الطلاب الشباب:

تبدأ مرحلة تنمية الصمود في مرحلة الشباب، نظراً لم يتمتع به الشباب من قدرات كبيرة على التحمل، وذلك من خلال التعرف على التحديات التي يواجهها الشباب يوماً بعد يوم، حيث تصبح قدرات الشباب على الصمود في خطر عندما يواجهون تحديات كبيرة مثل: الكوراث البيئية، أو التعرض لعمليات الإيذاء victimization، لذا يجب تقوية العلاقة بين الشباب والبيئة التي يعيشون فيها، وأن هذه العلاقة تُعد من العناصر المهمة في تحقيق التنمية الإيجابية لهم (Zolkoski, & Bullock, 2012).

كما يصبح الصمود النفسي للشباب في خطر عندما يتعرضون لسوء معاملة في مرحلة الطفولة لما لها من تأثيرات على نموهم البيولوجي، والعقلي،

والوجداني، أو عندما يتعرضون للايذاء البدني أو الوجداني أو الإهمال، حيث يسبب ذلك لهم الكثير من المشكلات الصحية والبدنية والعقلية، كما أن سوء المعاملة يغير من نمو المخ في مرحلة الشباب فضلاً عن تأثيراته الضارة على الجهاز العصبي والجهاز المناعي (Centers for Disease Control and Prevention, 2014).

لقد أوصت الدراسات والبحوث بضرورة الحد من العوامل السلبية المؤثرة على الصمود النفسي لدى الشباب من خلال التدخلات المبكرة، والعمل على تعزيز نقاط القوة لديهم، والحد من نقاط الضعف، وتنمية العواطف الإيجابية من أجل بناء مجموعة من المهارات الإيجابية يستفيد منها الشباب في وقت الشدة.

▪ مكونات مفهوم الصمود لدى الطلاب:

حدد العلمات مكونات الصمود لدى الطلاب في:

▪ الصمود المعرفي:cognitive resilience ويتمثل في : قدرة الطلاب في التغلب على الآثار السلبية للانتكاسات والعقبات والتحديات التي تقع على عاتقهم نتيجة تعرضهم للضغوط وتؤثر في أدائهم المعرفي، والتكيف مع استراتيجيات التجهيز المعرفي لمواجهة الظروف الجديدة أو غير المتوقعة في البيئة التعليمية، وكذلك القدرة على تبديل المجموعات المعرفية التي يمتلكها الطلاب للتكيف مع التغيير الذي يطرأ على المثيرات البيئية، وكذلك القدرة على تحمل الضغوط وحل المشكلات واتخاذ القرارات (Ram, Chandran, Sadar & Gowdappa ,2019).

٢▪ الصمود الوجداني:Emotional resilence : ويقصد به قدرات الطلاب على مواجهة التجارب الحياتية الضاغطة و خيبة الأمل disappointments التي قد يتعرضون لها، والعقبات والتحديات بطرق فعالة ذات معنى ومغزى تساعدهم في

الحفاظ على تقديرهم لذواتهم، وكذلك القدرة على منع تسرب الاحباط أو الغضب أو الاكتئاب إلى نفوسهم، وفهو بمثابة مصل واقي عندما يتم تدريب الطلاب عليها منذ الصغر يقلل من المصائب وخيبة الأمل التي قد يتعرضون لها، ويعزز مفهوم الصحة الوجدانية لديهم. كما يقصد بالصمود الوجداني قدرات الطلاب في إبعاد أنفسهم عن ردات الفعل الإرتدادية التي قد تصيبهم بعد المرور بالمواقف أو الخبرات الضارة؛ بمعنى أن يكون لدى الطلاب القدرة على الهدوء والقدرة على التحكم في سلوكياتهم عندما يتعرضون لمواقف ضاغطة، كما يعرف الصمود الوجداني بأنه حجر الزاوية في مساعدة الطلاب في القدرة على العمل بكفاءة وقوة تحت الضغوط، والقدرة على تقديم المساعدة للآخرين ليساعدوا أنفسهم بأنفسهم واتخاذ القرارات الصحيحة والسليمة وتطوير كل المواقف الإيجابية (Sethi & Singh, 2012) .

٣ـ الصمود الاجتماعي:Social resilience ويقصد بها قدرات الطلاب على الثبات persistability في الموقف التي تتطلب منهم قدرة على التكيف adaptability، مثل: التحولات الاجتماعية social transformation والأخطار المحيطة بهم بمختلف أنواعها، كما يعرف الصمود الاجتماعي بقدرة الطلاب على بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية القوية مع الآخرين، والقيام بعلاقات اجتماعية social relations طبيعية معهم(Keck & Sakdapolrak, 2013) .

وتشير دراسة (Zolkoski, & Bullock, 2012) إلى أن الصمود النفسي يتكون من:

١. **الجدارة الاجتماعية** social competence: وتتمثل في القدرة على تكوين علاقات إيجابية وناجحة مع الأقران والكبار، والقدرة على التسلح بالطبيعة kindness، والتعاطف empathylic، والمرونة flexiblety، والفاعلية في التواصل مع الآخرين.

٢. **مهارات حل المشكلات** problem solving skills: وتشير إلى قدرة الطلاب على التفكير خارج الصندوق think outside of the box، والقدرة على التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم.

٣. **الوعي الناقد** critical consciouness: ويشير إلى قدرة الطلاب على فهم الضرر الذي ألم بهم، وكيفية إيجاد الطرائق التي تساعدهم في التغلب عليه.

٤. **الحكم الذاتي أو الاستقلالية** Autonomy: وتشير إلى قدرات الطلاب على التصرف بصورة مستقلة عن أقرانه أو أصدقائه أو المحيطين به.

٥. **الشعور بالغرض** sense of purpose: وتشير إلى قدرات الطلاب على تحديد الأهداف التي يسعون إلى إنجازها وكيفية استخدام مصادر التعلم المختلفة في الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف، وكذلك القدرة على إظهار التفكير المتفائل optimistic thinking فيما يتعلق بمستقبلهم.

- الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الصمود النفسي :

تهتم نظرية الصمود resiliency theory بضرورة البناء على نقاط القوة التي توجد داخل الفرد نفسه بدلاً من التركيز على العيوب أو أوجه القصور التي توجد بداخله، حيث تُيسر نظرية الصمود عملية الانتقال الصحي الآمن للأطفال إلى مرحلة المراهقة بسهولة ويسر (Ahuja, 2018).

إن تدعيم الصمود النفسي لدى الطلاب منذ مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن يتم عبر المناهج الدراسية والأنشطة اللامنهجية أو أساليب واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمين أو المعلمات داخل المدرسة بهدف غرس مفهوم الصمود في نفوس الطلاب، فالصمود النفسي يُعد بمثابة بناء متعدد الأوجه وله تأثيرات كبيرة على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية للطلاب وبالتالي لا

يمكن تركه للصدفة، بل لابد من حدوث تدخلات مبكرة ومدروسة (Archdall & Kilderry ,2016).

لقد استخدمت الأدبيات المدخل القائم على تعزيز نقاط القوة strengths-based literature في تحسين الصمود وتحسن الصحة العقلية للطلاب، حيث يقوم هذا المدخل على فهم نقاط القوة في شخصية الطلاب والعمل على تعزيزها والنظر إلى الطلاب على أنهم يمتلكون مهارات يمكن البناء عليها وبخاصة مهارات المواجهة، والمهارات الاجتماعية إلى جانب المهارات الإيجابية الأخرى (Brownlee, Rawana, Franks, Harper, Bajwa, O'Brien, & Clarkson. ,2013).

ويرى Kumar & Dixit (2014) أن هناك خمس خصائص يقوم عليها المدخل القائم على تدعيم نقاط القوة في نفوس الطلاب وتتمثل في: الامتنان gratitude، والتفاؤل optimism، والحماس zest، والطاقة energy، وحب الاستطلاع curiosity، والقدرة على الحب ability to love، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن العواطف الإيجابية مثل: الامتنان والإيثار altruism، والتفاؤل لها القدرة على تدعيم الصمود لدى الطلاب.

- سمات الطلاب مرتفعي الصمود النفسي:

تُشير دراسة Mguni, Bacon & Brown (2012) إلى أن الطلاب مرتفعي الصمود النفسي يتميزون بامتلاك أصدقاء وأسرة تتولى أمورهم الحياتية بصورة جيدة، وكذلك لديهم القدرة على صنع القرارات والتحدث في الأصدقاء والجيران، والثقة في النفس، حيث تُشير نتائج دراسة McIntosh, & Shaw (2017) إلى أن الطلاب مرتفعي الصمود النفسي يتميزون بالقدرة على إدارة الذات self-management، والقدرة على القيام بعمليات الضبط الوجداني أو العاطفي emotional control، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، والقدرة على

تقديم المساندة والدعم الاجتماعي للآخرين، والشعور بالرضا عن الحياة، والقدرة على مواجهة الألم والمواقف السلبية، والقدرة على التمتع بمرونة عقلية كبيرة.

ثالثاً: المفاهيم الأساسية والأطر النظرية المرتبطة بالطمأنينة الشخصية:

يُعد مفهوم الطمأنينة الشخصية كأحد المعايير المستخدمة في التحقق من امتلاك الفرد مستوى عال من السعادة وجودة الحياة (quality of life (QOL، ويُعد مفهوم الطمأنينة الشخصية من المفاهيم التي باتت أكثر أهمية في ظل التغييرات الديموغرافية وتزايد الضغوط المجتمعية، بهدف فهم احتياجات وحقوق الطلاب، لأنهم هم من سيصنعون المستقبل (James & James, 2012, 59).

مفهوم الطمأنينة الشخصية: يُعرف مفهوم الطمأنينة المدرسية بأنه:

١. التقييمات المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الأفراد لحياتهم المدرسية والتي تتضمن معرفة ردود أفعالهم الوجدانية، وكذلك أحكامهم المعرفية عن الرضا (Diener et al.,2002, 63).

٢. حالة نفسية إيجابية تتميز بمستوى مرتفع من الرضا عن الحياة المدرسية، والوجدان الإيجابي، ومستوى منخفض من الوجدان السلبي (Carr, 2004).

٣. عامل حاسم يؤثر في سلوكيات الطلاب داخل المدرسة (DeSantis King, Huebner, Suldo, & Valois, 2006).

٤. عامل حسام يؤثر في جودة الحياة المدرسية للطلاب بصورة عامة (Huebner, Suldo, & Gilman, 2006).

٥. قدرة الطلاب على القيام بعمليات التقييم الذاتي لخبراتهم وتجاربهم الوجدانية لحياتهم في المدرسة في الجوانب الرئيسة التي تحقق جودة الحياة المدرسية (Tian, Chen,& Huebner, 2014; Tian et al.,2013; Tian & Zhang, 2008).

٦. تقييم ذاتي يعكس معتقدات وقناعات الطلاب بسلوكياتهم وأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم اللفظية وغير اللفظية (Renshaw&Chenier, 2019).

مكونات الطمأنينة الشخصية:

وضع (Tian (2008 نموذجاً للطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة، حيث يقوم هذا النموذج على فكرة قيام الطلاب أنفسهم بعمليات التقييم لتجربتهم العاطفية والوجدانية والحياتية داخل المدرسة، حيث اقترح أن الطمأنينة الشخصية في المدرسةsubjective well-being in school تقوم على ثلاثة مكونات هي:

الرضا المدرسي school satisfaction: وهو يمثل عمليات التقويم المعرفية التي يقوم بها الطلاب لحياتهم في المدرسة مثل: جوانب التعلم الأكاديمي، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين، و أحكام الطلاب المعرفية العامة المرتبطة بحياتهم المدرسة والحياة بصفة عامة، باعتبارها إيجابية ومرضية وتقبلهم غير المشروط لحياتهم سواء كانت الماضية أو الحالية أو المستقبلية، وذلك في ضوء المعايير الشخصية التي وضعوها لأنفسهم.

وعرفت دراسة (Currie , Decker , Lin, 2008,63) الرضا عن الحياة المدرسية بأنه: تقويم الطلاب للجوانب المختلفة في حياتهم داخل المدرسة، حيث أظهر المسح الذي قامت به منظمة الصحة العالمية حول السلوكيات الصحية للطلاب في المدرسة، انخفاض معدلات الرضا عن الحياة المدرسية في العديد من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي للتنمية، وأظهرت نتائج المسح أن الإناث كانوا أكثر من الذكور في عدم رضاهم عن الحياة، فانخفاض الرضا عن الحياة والذي يُعد أحد أبعاد الطمأنينة الشخصية في المدرسة؛ يُعزى إلى مرورهؤلاء الطلاب بالعديد من الخبرات السلبية في المدرسة، في حين أظهرت نتائج دراسة Adamson (2007) أن الطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من الرضا عن

الحياة يظهرون امتلاكهم للخبرات المدرسية الإيجابية، والذين يظهرون مستويات منخفضة من الرضا عن الحياة يظهرون تجارب وخبرات مدرسية سلبية.

١. **الوجدان الإيجابي** positive affect: وهو الجانب الذي يتضمن مستويات متباينة الدرجة من الانفعالات السارة كما يشير الوجدان الإيجابي إلى تكرار المشاعر الإيجابية أو الانفعالات السارة التي مر بها الطلاب في أثناء وجودهم بالمدرسة مثل: مشاعرالسعادة والفرح.

٢. **الوجدان السالب** negative affect: وتشير إلى تكرار المشاعر أو الانفعالات غير السارة أو السلبية التي مر بها الطلاب أثناء وجودهم في المدرسة مثل: الغضب angry، الكآبة، والتوهان، حيث تم اختبار هذا النموذج على المراهقين والأطفال في الصين من خلال الدراسات مثل: (Tian,et al.,2013a; Tian,et al.,2013c; Liu, Tian, Huebner, Zheng, & Li, 2014) .

في حين وضعت مجموعات من الأدبيات تصنيفاً حديثاً للطمأنينة الشخصية مثل دراسات: (Pate, Maras, Whitney, & Bradshaw, 2017; Kim, Furlong,& Dowdy ,2019; Renshaw, & Chenier, 2019)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة تتكون من أربعة أبعاد هي: التعلم الممتع joy of learning . الارتباط المدرسي school connectedness . الأغراض التعليمية educational purpose. الفاعلية الأكاديمية academic efficacy. وسوف تتبني الدراسة الحالية هذا التصنيف لأنه يتسم بالحداثة النسبية، والقدرة على قياس الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة، إلى جانب أن هذا التصنيف يناسب المرحلة العمرية للدراسة الحالية، حيث طبق على العديد من الدراسات الأجنبية على المراهقين، وفيما يلي سوف نوضح كل بعد من هذه الأبعاد على حدة:

١- التعلم الممتع joyful learning: يُعرف Ford et al.(2015) التعلم الممتع بأنه اكتساب المعارف و المهارات بالطرق التي تحقق لطلاب المرحلة المتوسطة المتعة، والسعادة من خلال زيادة دافعيتهم ومشاركتهم وانتباههم في عمليات التعلم، وتعزيز الجوانب الوجدانية في التعلم مما يؤثر إيجابياً في الجوانب المعرفية للطلاب، ويُعد مفهوم التعلم الممتع من المفاهيم الاستراتيجية والهادفة في عملية التعلم، والتي تضم جوانب تطبيقية وعملية، حيث يرى Brotherson (2009) أنه يُعد من مفاهيم التعلم السياقية contextual learning ويراه Clark& Mayer (2008) على أنه من المفاهيم البنائية التي يمكن أن تندرج تحت النظرية البنائية، كما أنه يعتبر من مفاهيم التعلم النشط active learning لأنه من المفاهيم القادرة على إحداث تنمية سيكولوجية حقيقية لدى الطلاب، حيث أسفرت نتائج دراسة Kirikkaya et al.(2010) عن وجود تأثيرات إيجابية للتعلم الممتع على تعزيز وزيادة الدافعية لدى المتعلمين، وقد تم تطوير الألعاب التعليمية في ضوء نظرية التعلم القائم على المتعة، كما تم تطوير نظريات التعلم في ضوء هذا المفهوم، وتم وضع نظرية التعلم القائم على المتعة كنظام للتعلم داخل الفصول الدراسية، وقد أوضحت الأدبيات أن هذه النظرية تساعد الطلاب على الفهم العميق للمواد الدراسية من خلال ما تتضمنه من تدريبات عملية متنوعة إلى جانب قدرتها على زيادة دافعيتهم، وتحسين مستوى إدراكهم لعمليات التعلم .

وتعمل استراتيجيات التعلم القائم المتعة على تقديم الأنشطة الممتعة Joyful activity based learning (ABJL) على مجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي : التعلم من خلال اللعب learn by playing، والتعلم عن طريق الأداء أو العمل learn by doing، والتعلم عن طريق الاستمتاع learn by enjoying، والتعلم عن طريق حل المشكلات learn by problem solving

ويشير Anggoro et al.(2017) إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم تضافر العديد من الأجهزة الحسية في أثناء عمليات التعلم حيث أظهرت العديد من الأدبيات أن أنشطة التعلم الممتعة تعطي نتائج إيجابية تعود بالنفع على المعلم والمتعلم معاً.

وتُشير نتائج دراسة Wang (2017) إلى أن دور المعلم في التعلم الممتع يقوم على:

- توفير الأساس المنطقي الذي يساعد الطلاب في فهم مواد التعلم المقدمة، بهدف مساعدتهم على تحقيق واستيعاب هذه المواد المراد تعلمها، وكذلك مساعدتهم في القيام بعمليات تعديل لتصوراتهم تجاه أنشطة التعلم.
- استخدام لغة اعلامية غير مسيطرة تعطي للطلاب الاستقلالية للقيام بالنشاط، كما يطلب منه القيام بعملية التواصل معهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم داخل الفصول الدراسية، والعمل على زيادة دافعيتهم وتعزيز مشاركتهم وانخراطهم في ممارسة النشاط.
- التحلي بالصبر وذلك أثناء قيام الطلاب بأداء مهام غير مألوفة أو معقدة، وأن هذا يتطلب منه تخصيص الوقت الكافي للاستماع للطلاب، وتقديم التشجيع المستمر لهم، وتقديم التلميحات الهادفة والموجهة لهم، وتأجيل تقديم النصح والإرشاد حتى يفهم وجهة نظر الطلاب أولاً، وتقديم الدعم والمساندة عند الحاجة.
- أن يكون منفتحاً ولديه القدرة على تقبل السلبيات، ولديه طريقة في التعامل مع الطلاب غير المشاركين أو غير المنخرطين في ممارسة النشاط.
- أن يعمل على تعزيز مصادر الدافعية الداخلية لدى الطلاب، وهذا يتطلب منه البحث عن الطرائق التي تسهم في تعزيز وتنسيق الأنشطة التعليمية

بحيث تكون مفضلة، ومهمة بالنسبة للطلاب، وتشعرهم بالقدرة على التحدي، وتوفر لهم الاختيار من بين مجموعة من البدائل.

ويري الباحث أن التعلم الممتع يُسهم في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة لأنه يقوم على اللعب الهادف، وحل المشكلات، والاستمتاع، والممارسة والتطبيق، والاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم إلى جانب الجوانب المعرفية والمتمثلة في التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح، وكلها عوامل تسهم في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة.

٢- الارتباط المدرسي School connectedness: يُعرف Fredricks et al (2004) الارتباط المدرسي بأنه شعور الطلاب بالانتماء إلى المدرسة belongingness to school والتقارب الوجداني بينهم وبين أقرانهم و معلميهم داخل المدرسة، حيث تُشير نتائج دراسة (Marraccini, & Brier (2017 إلى أن الارتباط المدرسي يتضمن: وجود علاقات إيجابية طيبة تجاه المدرسة، و الشعور بأن المدرسة جزء من حياتهم، والشعور بالأمن والأمان داخل المدرسة، وإدراك العدالة perceiving fairness داخل المدرسة.

كما توصلت نتائج دراسة Allen, Vella-Brodrick, & Waters (2016) أن الدعم الإيجابي الذي يوفره المعلمين للطلاب داخل المدرسة يُسهم في تعزيز مفهوم ارتباط الطلاب بالمدرسة، وهو بدوره يرتبط بزيادة رضاهم عن الحياة وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وتقليل لمشكلاتهم السلوكية داخل المدرسة (Pate et .al., 2017)

وأشارت نتائج دراسة Klem & Connell (2004) أن نسبة شعور الطلاب بعدم الارتباط المدرسي داخل المدرسة تتراوح ما بين [٤٠ إلى٦٠%] وهى نسبة عالية يجب على الدراسات والبحوث البحث عن أسبابها لأنها سوف تنعكس

بطريقة سلبية على مستوى الطمأنينة الشخصية لهم، وبالتالي على نتائجهم الأكاديمية أيضاً.

- العوامل المساهمة في زيادة ارتباط الطلاب بالمدرسة:

يُعد الارتباط بالمدرسة من العوامل المهمة التي تؤثر على الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة وعلى مستوى تعليمهم داخلها، حيث أشارت نتائج دراسة (Renshaw, & Cook, 2018) إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالارتباط بالمدرسة هم:

- أكثر التزاماً وانتظاماً وحضوراً إلى المدرسة.
- يحصلون على أعلى الدرجات في التحصيل الأكاديمي.
- أقل عرضة للانحرافات السلوكية مثل: التدخين ....إلخ.
- أقل احتمالاً للتورط في أعمال العنف والبلطجة.
- أكثر احتراماً للوائح والقوانين المدرسية.
- أقل عرضة للتعرض لبعض المشكلات الوجدانية.

وأوضحت العديد من الأدبيات وجود بعض العوامل التي تسهم في زيادة ارتباط الطلاب بالمدرسة منها: الدعم الذي يحصل علية الطلاب داخل المدرسة، والانتماء لمجموعة من الأقران يتسم تصرفاتها وسلوكياتها الإيجابية، والالتزام في التعليم من حيث الحضور والانصراف وأداء الوجبات المدرسية، الالتزام بالتعليمات التي تصدر إليه من المعلمين أو إدارة المدرسة، وجود بنية مدرسة إيجابية positive school environment (Kim, Furlong & Dowdy, 2019).

٣- الغاية أو الهدف التعليمي: ويقصد بها" شعور الطلاب وسعيهم الدؤوب إلى تحقيق أهدافهم التعليمية التي يسعون إلى تحقيقها من خلال بذل المزيد من الجهد،

والمثابرة في أداء المهام، وتوقعهم الإيجابي لنتائج ما يقومون به، والعمل بصورة مستمرة في تعديل سلوكياتهم لتتماشي مع الأهداف التي وضعوها لأنفسهم.

٤- الفاعلية الأكاديمية: لقد أجريت العديد من الدراسات في خلال العقدين الماضيين حول قياس الفاعلية الأكاديمية للطلاب في المدرسة، من منطلق أنها تمثل محور النجاح الأكاديمي للطلاب داخل المدرسة، وهي من المتغيرات التي تدعم الطلاب في الظروف المواتية، وغير المواتية، وأنها تعني الثقة بالنفس والاعتماد على الذات، وإيمان الشخص بأنه سوف يكون قادراً على الوصول إلى التنمية المرجوة منه، حيث يُشير مفهوم الفاعلية الأكاديمية إلى قناعة الطلاب بأنهم يمكنهم تحقيق النجاح الأكاديمي (Sharma & Nasa, 2014).

وتُسهم الفاعلية الأكاديمية في مساعدة الطلاب في تحقيق الأهداف التعليمية التي يسعون إلى تحقيقها، وفي زيادة معدلاتهم الأكاديمية، وهذا يُسهم في تحقيق الطمأنينة الشخصية لهم (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). ويمتلك الطلاب الذين يتمتعون بالفاعلية الأكاديمية مستويات عالية من الكفاءة، ويظهرون سلوكيات اجتماعية إيجابية، ومستويات عالية من المشاركة والانخراط في أنشطة التعلم إلى جانب الأداء الأكاديمي الجيد، والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات، كما تُسهم الفاعلية الأكاديمية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب (Dogan, 2015).

وتعتبر الفاعلية الأكاديمية من البناءات متعددة الأبعاد، وهي تُسهم في تفسير سلوكيات الطلاب وفي التنبؤ بقدارتهم على التحصيل الأكاديمي، كما أنها تُسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لهم في التعلم، كما أنها ترتبط بمفهوم الذات، والقدرة على الضبط، كما تتأثر الفاعلية الأكاديمية بعمليات التعلم القائمة على التنظيم الذاتي (Sharma & Nasa, 2014).

الأطر النظرية المفسرة للطمأنينة الشخصية:

تنوعت وتعددت الأطر النظرية المفسرة للطمأنينة، وقد تراوحت بين قدرة الأفراد على التحرر من المرض إلى القدرة على أداء الأنشطة اليومية، وأخذ المفهوم العديد من المُسميات مثل: السعادة، والطمأنينة الاجتماعية والوجدانية، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة.

لقد استطاعت النظرية الاجتماعية ألارت Allardt's sociological theory أن توضح أن مفهوم الطمأنينة يشمل ثلاثة مكونات هي: الوجود، والحب، والكينونة، في حين أوضحت دراسة Konu, & Koivisto (2011) وجود ثمانية مؤشرات دالة على الطمأنينة للطلاب في المدرسة تتمثل في: التكامل الاجتماعي في الفصل . العلاقات مع المعلمين والاهتمام بمهام التعليم . الدافعية للتعلم . الدافعية نحو مهام التعلم . الاتجاهات نحو الوجبات المنزلية . الانتباه داخل الفصل . المفهوم الذاتي الأكاديمي، حيث تُسهم هذه المؤشرات مجتمعة في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب في المرحلة المتوسطة.

- العلاقة بين الطمأنينة الشخصية والامتنان:

يُعرف الامتنان بأنه عبارة عن شعور الفرد بالتجربة الوجدانية التي مر بها مثل: الشكر، أو الاستمتاع عند الاستجابة لتلقي هدية، وهذا الشعور يمكن أن يدفع ويحفز الأفراد على مساعدة الاخرين ويُسهم الامتنان في تدعيم الروابط الاجتماعية بين بني البشر (Bono & Froh,2009).

لقد أظهرت العديد من الأدبيات مثل: (McCullough, 2003, Froh & Bono, 2008) أن الامتنان من العوامل المهمة المؤثرة في سعادة الأفراد، حيث توصلت نتائج دراسة (McCullough er al, 2002) إلى أن الامتنان الموجه ذاتياً self directed gratitude يُسهم في زيادة رضا الأفراد عن حياتهم، كما يُسهم في زيادة تفاؤلهم تجاه المستقبل.

لقد اجتذب موضوع الامتنان أهمية كبيرة من جانب العلماء نظراً لتأثيراته الأخلاقية في الطلاب، حيث أظهرت نتائج دراسة Wen et al., (2010) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج دراسة (Froh et al., 2011) أن المستويات العالية من الامتنان ترتبط بالمستويات المنخفضة من الإرهاق في التعلم بين المراهقين.

ويرى الباحث أن الامتنان من الفضائل الأخلاقية التي تحمي الطلاب من المرور بالتجارب والخبرات السلبية في المدرسة، وتمنع احتمالية تعرضهم أو إصابتهم بالأمراض العصبية، فالامتنان يُسهم في تطوير وتنمية وتحسين الطمأنينة الشخصية أو الذاتية للطلاب داخل المدرسة و يشجعهم على القيام بالتطور الإيجابي لشخصيتهم.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية:

هدفت دراسة Park & Peterson (2006) تعرف العلاقة بين الامتنان والشعور بالسعادة والطمأنينة لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من [٣ إلى ٩] سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس الخصائص [٢٤] لقياس تقديرات الوالدين للامتنان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الامتنان والشعوربالسعادة والطمأنينة لدى الطلاب.

وقام Froh, Self & Emmons (2008) بتعرف تأثير الامتنان على الطمأنينة الشخصية للطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من [٢٢١] من المراهقين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية والرضا عن التجربة في المدرسة وأن التعرف على الامتنان في الفترات المبكرة من عمر الطلاب يُسهم في تعزيز الطمأنينة الشخصية لديهم.

وتحرت دراسة Froh, Kashdan et al. (2009) العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية لدى المراهقين في الفترة المبكرة من حياتهم، كذلك تعرف الفروق بين الذكور والإناث في الامتنان والطمأنينة، وتكونت عينة الدراسة من [١٥٤] طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الطمأنينة الشخصية، ومقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس السلوك الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية والرضا عن الحياة، كما أظهرت النتاج وجود علاقات إيجابية بين الامتنان والفخر والتفاؤل والتسامح والتحمس.

وهدفت دراسة Froh et al.(2010) إلى التعرف على العلاقة بين الامتنان والتماسك أو الاندماج الاجتماعي لدى المراهقين، حيث طبقت الدراسة مشروع الامتنان لمدة [٦] اشهر على الطلاب المراهقين البالغ عددهم [٧٠٠] من طلاب المدارس المتوسطة، وتوصلت إلى أن المراهقين يميلون إلى رد الجميل للمجتمع المحيط بهم كما أبدى الطلاب بعد انتهاء المشروع رغبتهم في المساهمة في تحقيق الطمأنينة للعالم المحيط بهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة تصاعدية بين الامتنان والطمأنينة الاجتماعية للمراهقين، كما توصلت النتائج إلى إمكانية استخدام الامتنان في التنبؤ بالاندماج الاجتماعي، والرضا عن الحياة المدرسية، والطمأنينة الشخصية.

وأوضحت نتائج دراسة Froh & Bono (2011) أن الامتنان يساعد في تعزيز مفهوم الطمأنينة النفسية والشخصية لدى الطلاب ويساعدهم في الرضا عن المدرسة، كما يرتبط بالقدرة على تدعيم العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ويُسهم في تعزيز النجاح الاجتماعي والأكاديمي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم من [١١ إلى ١٣] سنة من طلاب المرحلة المتوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة

ارتباطية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية subjective well-being، والمساندة الاجتماعية، والرضا عن المدرسة.

وتعرفت دراسة Owens & Patterson (2013) على تأثير التدخلات الإيجابية على الطلاب، حيث قارنت الدراسة بين الامتنان وأفضل الأساليب التي تساعد الطلاب على إظهار أنفسهم بصورة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من [٦٢] من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من [٥ إلى ١١] سنة، حيث طبقت الدراسة برنامجاً لمرة واحدة في الإسبوع على الطلاب، حيث يطلب منهم رسم شيء يشعرون تجاهه بالامتنان، ورسم أفضل حالة ممكن أن تكون فيها كطالب، وأوضحت النتائج قدرة الطلاب في التعبير عن شعورهم بالامتنان من خلال الرسومات التي قدموها وتوجههم الإيجابي نحو المستقبل.

وهدفت دراسة حسن، هاني (٢٠١٤) الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الامتنان، وكذلك تعرف العلاقة بين الامتنان والطمأنينة والتسامح، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) من المراهقين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الامتنان لصالح الإناث وكذلك وجود علاقة طردية إيجابية بين الامتنان والطمأنينة والتسامح، وكذلك قدرة الامتنان على التنبؤ بالسعادة والتسامح.

وهدفت دراسة Froh, Bono, Fan, Emmons, Henderson, Harris, Wood (2014) إلى تعرف التدخلات التربوية التي تعلم الطلاب كيفية التفكير في تقديم الامتنان، وتكونت عينة الدراسة [١٢٢] من أطفال المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من [٨ إلى ١١] سنة، حيث تم تطبيق برنامج التداخلات المبكرة على الطلاب لتنمية تفكيرهم الامتناني grateful thinking. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين برنامج الامتنان وشعور الطلاب بالطمأنينة الشخصية وأن [٨٠%] من أفراد العينة قد استطاعوا كتابة بطاقات شكر

للمعلمين أو أولياء الأمور، وأوصت الدراسة بضرورة تعليم الطلاب ثقافة الامتنان في الفترات المبكرة من حياتهم لما له من تأثيرات إيجابية على شعورهم بالانتماء للمدرسة والطمانينة الشخصية، وكذلك تأثيرات إيجابية على الجوانب الأكاديمية.

كما تحرت دراسة Tian, Chen, & Huebner Tain (2015) تأثير الامتنان لطلاب المرحلة الابتدائية على الطمانينة الشخصية، والدور الوسيط الذي يقوم به السلوك الاجتماعي بين المتغيرين، وتكونت عينة الدراسة من [٣٧٥] طالباً، و[٣٣١] طالبة من الصف الرابع حتى الصف السادس، وطبق عليهم مقياس الامتنان لطلاب المرحلة الابتدائية ومقياس الطمأنينة الشخصية في المدرسة subjective wellbeing in school scale، ومقياس الصحة العقلية لطلاب المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الامتنان والطمانينة الشخصية للطلاب في المدرسة، كذلك وجود علاقة بين الامتنان والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والرضا عن المدرسة.

وهدفت دراسة Diebel, Woodcock, Cooper, & Brigness.(2016) تعرف تأثير مذاكرات الامتنان gratitude diary على الشعور بالانتماء للمدرسة school belonging وتعزيز الطمأنينة الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من [١١٦] من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من [٧ إلى ١١] سنة، وتوصلت النتاج إلى وجود تأثير لمذاكرات الامتنان على زيادة انتماء الطلاب للمدرسة وكذلك زيادة مساحات الطمأنينة الشخصية، حيث ارتبطت الزيادة في الامتنان بالزيادة في الانتماء للمدرسة.

وتعرفت دراسة Tian, Pi, Huebner, & Du, (2016) على العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية والاحتياجات النفسية الأساسية، وتكونت عينة

الدراسة من[٨٨١] من المراهقين منهم [٤٢٧] من الذكور، [٤٥٤] من الإناث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية للمراهقين المرتبطة بالمدرسة.

وهدفت دراسة محمد، هبة محمود (٢٠١٧) بحث دور أنماط التعلق الوجداني كمتغير مبني على كل من الشعور بالوحدة والامتنان لدى المراهقين من الجنسين، وبلغت عينة الدراسة [٣٢٧] طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المراهقين والمراهقات في الامتنان، وكذلك قدرة أنماط التعلق الوجداني على التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية :

تحرت دراسة Burns, Anstey & Windsar (2011) العلاقة بين الصمود والطمأنينة الشخصية والإكتئاب والقلق لدى عينة من المراهقين، وبلغت عينة الدراسة [٣٩٨٩] من المراهقين في استراليا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود والطمأنينة الشخصية، وعلاقة سالبة بين الصمود والطمأنينة الشخصية والاكتئاب والقلق لدى الطلاب في مرحلة المراهقة.

وهدفت دراسة Bruggenwirth (2016) تعرف تأثير الصمود في الطمأنينة الشخصية والعواطف الإيجابية، لدى عينة من المراهقين الهولنديين بلغ عددها [١٣٤] طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الصمود

والطمأنينة الشخصية، وقدرة متغير الصمود على التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى المراهقين.

وقام Shenaar- Golan (2017) بتعرف العلاقة بين الطمأنينة الشخصية والصمود النفسي والأمل لدى [٩٢] من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود والطمأنينة الشخصية والأمل وإمكانية استخدام الأمل في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين الطمأنينة الشخصية للأطفال من خلال تحسين أساليب الحياة لأنها تُسهم في تحسين جودة الحياة لدى الطلاب والتي تُعد أحد مكونات الطمأنينة الشخصية.

وتحرت دراسة Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, & Axpe (2018) العلاقة بين الصمود والطمانينة الشخصية وانخراط الطلاب في المدرسة وتأثير ذلك على أدائهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من الذكور [٤٢٥] ومن الإناث ممن تتراوح أعمارهم من [١٢ إلى ١٧] سنة واستخدمت الدراسة نموذج المعادلة البنائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود والطمأنينة والانخراط في المدرسة، والأداء الأكاديمي، وإمكانية استخدام الصمود والطمأنينة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي و المشاركة الفعالة للطلاب في المدرسة، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تحسين سبل الصمود والطمأنينة لدى الطلاب لتحسين تحصيلهم الدراسي.

وهدفت دراسة Tomyn & Weinberg (2018) التعرف على العلاقة بين الصمود والطمأنينة الشخصية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من [١٠٠] من المراهقين واستخدمت الدراسة مقياس Connor Davidson resiliene scale، ومؤشرات الطمأنينة الشخصية personal wellbeing index، وأظهرت

النتائج وجود علاقة إيجابية بين الصمود والطمأنينة الشخصية وإمكانية استخدام الصمود في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الامتنان والصمود النفسي:

هدفت دراسة Froh, Bono, Emmons, Henderson, Harris & Wood (2014) التعرف على تأثير الامتنان في الصمود النفسي لدى المراهقين الذين يعيشون في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للشباب [دور الأيتام]. وتكونت عينة الدراسة من [٢٠٠] من المراهقين في أندونيسيا، واستخدمت الدراسة مقياس الصمود، ومقياس الامتنان، وأظهرت النتائج وجود تأثير للامتنان على الصمود النفسي، وكذلك قدرة الامتنان على تفسير [١٣,١%] من التباين في متغير الصمود النفسي، وأن الامتنان يقوم بدور مهم في تحقيق الصمود النفسي، وأن تعبيرات الامتنان العالية تعكس لنا الدرجات العالية من الصمود النفسي مما يدل على إيجابية العلاقة بين الامتنان والصمود النفسي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج الصمود النفسي الذي طبق على المراهقين.

وتحرت دراسة أبليش (٢٠١٦) الاسهام النسبي لكل من الامتنان والصمود في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى المراهقين وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الصمود النفسي والامتنان والرضا عن الحياة وإمكانية التنبؤ بالصمود النفسي والرضا عن الحياة من الامتنان، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في الصمود النفسي والامتنان والرضا عن الحياة لصالح الذكور.

وهدفت دراسة Wilson (2016) تعرف العلاقة بين الامتنان والصمود في التعلم لدى [١١٠] من الطلاب، واستخدمت الدراسة مقياس الامتنان المكون من ست مفردات gratitude queslionnair-six (GQ-6) وهو من إعداد Emmons, MeCullough & Tsang (2003) ومقياس الصمود النفسي في التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الامتنان والصمود النفسي للطلاب في

أداء مهام التعلم، وأن الامتنان يُسهم في زيادة تركيز الطلاب في أداء مهام التعلم، وزيادة مستوى الصمود النفسي، وفي الحد من تعرضهم إلى صعوبات التعلم.

وتعرفت دراسة Listiyandini (2018) على تأثير الامتنان على الصمود النفسي لدى المراهقين الشباب ممن تتراوح أعمارهم من [١١إلى ١٨] سنة، وتكونت عينة الدراسة من [٢٠٠] من المراهقين، واستخدمت الدراسة مقياس الصمود المكون من بُعد واحد وهو من إعداد Connor & Davidson (2003)، ومقياس الامتنان النسخة الأندونيسية وقد قام بتطويرها Listiyandini, (2015) والمكون من [٣٠] مفردة تقيس بُعد واحد فقط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والصمود النفسي وأن الامتنان لديه قدرة على التنبؤ بالصمود النفسي، وهذا يعكس أن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الامتنان؛ قد حصلوا على درجات عالية في الصمود النفسي، ودعت الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج الصمود والامتنان لدى المراهقين.

وكشفت نتائج دراسة Ahuja (2018) عن العلاقة بين الامتنان والصمود وأن الامتنان يمكن أن يُسهم في بناء الصمود وكذلك قدرة متغير الامتنان على التنبؤ بالصمود النفسي لدى الطلاب، وأن العواطف الإيجابية يمكن أن تساعد الطلاب في التصدي لكل المواقف والأوقات السلبية التي يمرون بها في حياتهم.

وهدفت دراسة Hall (2019) تعرف العلاقة بين الامتنان والصمود لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من [٣٧٢] تلميذاً وتلميذة، منهم [٢,٤٨%] من الذكور، [٥١,٨%] من الإناث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والصمود، وعن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الامتنان.

▪ التعليق على الدراسات السابقة:

١. توصلت نتائج دراسات المحور الأول التي تناولت العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية مثل : (Park & Peterson ,2006; Froh, Self & Emmons ,2008; Froh, Kashdan et al. ,2009; Froh et al.,2010; Froh & Bono ,2011; Owens & Patterson ,2013; Forh et al. ,2014; Diebel et al.,2015; Tain, Du & Huebner ,2015; Tian, Pi, Huebner, & Du, 2016;)، والدراسات العربية المتمثلة في: دراسات (حسن، هاني سعيد،٢٠١٣؛ محمد، هبة محمود، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية، وكذلك إمكانية استخدام الامتنان في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢. توصلت دراسات المحور الثاني التي تناولت العلاقة بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية مثل: (Burns, Anstey & Windsar ,2011; Bruggenwirth ,2016; Shenaar- Golan ,2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, & Axpe,2018; Tomyn & Weinberg ,2018) إلى وجود علاقة موجبة بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية، وكذلك إمكانية استخدام الصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣. توصلت دراسات المحور الثالث التي تناولت العلاقة بين الامتنان والصمود النفسي مثل : (Froh, Bono, Emmons, Henderson, Harris & Wood, 2014; Wilson ,2016; Listiyandini ,2018; Ahuja ,2018; Hall ,2019 والدراسات العربية مثل: دراسة أبلش (٢٠١٦) إلى وجود علاقة موجبة بين الامتنان والصمود النفسي، وكذلك إمكانية استخدام الامتنان في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن اشتقاق فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
٢. توجد علاقة ارتباطية بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
٣. يُسهم كل الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
٤. توجد فروق بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة.
٥. " تباين درجات الطلاب في الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الامتنان لدى عينة الدراسة" من طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
٦. تباين درجات الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الصمود النفسي لدى عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
٧. يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الامتنان والصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية لطلاب الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

منهج الدراسة وإجراءاتها: تم استخدام المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب العاملي والفارق أو المقارن والسببي، حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، فالأسلوب العاملي للتعرف على البنية العاملية للمتغيرات، والمقارن للحكم على مدى اختلاف هذه البنية باختلاف بعض المتغيرات الأخرى، والأسلوب السببي يوضح إلى أي حد يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما أو اكتشاف العلاقة السببية بين المتغيرات موضع الدراسة.

عينة الدراسة: اختيرت العينة الاستطلاعية بالدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الصف التاسع المتوسط من منطقة العاصمة ومنطقة حولي بالكويت في العام الدراسي [٢٠١٨/٢٠١٩م]، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من [٢٠٣] طالباً وطالبة موزعة على متغيرات الدراسة لحساب صدق وثبات الأدوات، وقد تم اختيارها من منطقة العاصمة وشملت أربعة مدارس للبنين وهي: قتيبه المتوسطة، وعبدالله بن مسعود، وسيف الدولة، وابن الأثير. أما العينة النهائية فتكونت من[٤٠٦] طالباً وطالبة، وقد تم اختيارها من منطقة حولي وشملت أربعة مدارس للبنات وهي: ابن الفيس، وعبد المحسن الخرافي، وقيس بن العاص، وأبو تمام، وقد استخدمت للتحقق من صدق فروض الدراسة الحالية.

- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

أولاً: الخصائص السيكو مترية لمقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة:

- إعداد مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة:

حاول علماء علم النفس جاهدين وضع العديد من الأدوات المستخدمة في قياس الامتنان منها:

١. بطاقة ملاحظة صفات الامتنان the gratitude adjective checklist (GAC) وتتكون هذه البطاقة من ثلاث صفات رئيسة تقيس الامتنان، حيث يطلب من الطلاب تقدير ما يشعرون به تجاه هذه الصفات الثلاثة هي: ممتن gratitude، وشاكر thank full، ومقدر appreciative، وذلك على مقياس ليكرت الخماسي، وأن الدرجة الكلية على البطاقة تعبر عن درجة امتنان

الشخص المفحوص، فهذه البطاقة تستخدم في قياس الامتنان كعاطفة emotion أو كمزاج mood أو تصرفات dispostion، حيث يطلب من المستجيب تقدير هذه الصفات في غضون فترة زمنية معينة [الآن . الأسابيع القليلة الماضية . بشكل عام] (McCullough, Emmons & Tasang, 2002).

٢. مقياس تقدير الامتنان والاشياء gratitude resentment and appreciation (GRAT) النسخة المختصرة وهو من إعداد Watkins, Woodward, Stone, & Kolts (2003) وهو مكون من [١٦] مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد يقيس البعد الأول الاحساس بالأشياء، والثاني التقدير البسيط الثالث تقدير الآخرين.

٣. مقياس الامتنان إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). وهو مكون من بعدين هما: الامتنان لله عز وجل، والإحساس بعدم الحرمان في الحياة.

٤. مقياس إبليش، حواء إبراهيم (٢٠١٦)، ويتكون من بعدين هما الامتنان للآخرين والتقدير البسيط.

٥. مقياس الامتنان متعدد المكونات: Multi component gratitude measure (MCGM) وهو من إعداد (Morgan, Gulliford & Kristijansson, 2017) وقد وضع هذا المقياس لتلافي العيوب الذي وقع فيها مقياس (GQ-6) مقياس الامتنان المكون من [٦] مفرادات والمتمثلة في عدم القدرة على قياس سلوكيات الامتنان وتوضيح كيفية أن الناس مختلفين في الامتنان وهو من إعداد McCullough, Emmons, & Tsang, (2002, 2004)، ويتكون مقياس الامتنان متعدد المكونات من أربعة مكونات هي: مفاهيم الامتنان conceptions of gratitude، أو تفاهمات الامتنان underslanding of

gratitude، والعواطف الممتنة gratful emotions، والاتجاهات نحو الامتنان attitudes toward gratitude فإذا حصل المستجيب على درجة أعلى من المتوسط يوصف بأنه [أكثر امتناناً most grateful]، وإذا حصل على درجات أقل من المتوسط في جميع المكونات يوصف المستجيب على أنه [أقل امتناناً lost grateful].

وفي ضوء هذه المقاييس والدراسات قام الباحث بإعداد مقياس الدراسة الحالية لقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة، وهو يتكون من ثلاثة مكونات قد حظيت بأعلى تكرارات في المقاييس السابقة مما يدل على أهميتها النسبية، ويتكون مقياس الامتنان من [٣٠] مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: يمثل البعد الأول الشعور بالوفرة والرخاء: ويتكومن [١٠] مفرادت تبدأ من [١ إلى١٠] في الصورة الأولية، ويمثل البعد الثاني التقدير البسيط، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [١١ إلى٢٠] في الصورة الأولية، ويمثل البعد الثالث تقدير الآخرين، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [٢١ إلى ٣٠] في الصورة الأولية، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة خماسية [غير موافق تماماً . غير موافق . محايد . موافق . موافق تماماً]، وتأخذ الدرجات [٥.٤.٣.٢.١] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة المفردات السالبة، والجدول [١] يوضح مفردات المقياس الموجبة والسالبة موزعة على المكونات في صورتها النهائية:

جدول [١]

توزيع مفردات مقياس الامتنان الموجبة والسالبة على المكونات

المكونات	المفردات									
الشعور	١*	٤	٧*	١٠	١٣*	١٦	١٩*	٢٢	٢٥*	٢٨

[*] تمثل المفردات سالبة الصياغة في مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة.

بالرخاء										
التقدير البسيط	٢	٥*	٨	١١	١٤	١٧	٢٠*	٢٣	٢٦*	٢٩
تقدير الآخرين	٣	٦*	٩	١٢*	١٥	١٨*	٢١	٢٤*	٢٧	٣٠*

▪ صدق مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة:

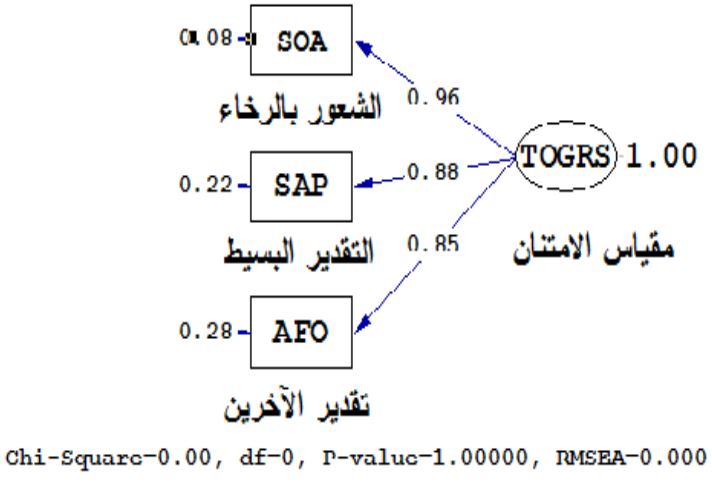
▪ صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة للامتنان، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة.

▪ الصدق المرتبط بالمحك Criterion –related validity: عن طريق إيجاد العلاقة بين درجات الطلاب في المقياس المُعد [الامتنان]، ودرجاتهم على المقياس المحك وهو مقياس الامتنان المترجم من إعداد حسن، هاني سعيد (٢٠١٤)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [٩٠٢,]، وهذا يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

▪ صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال

الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٩٥٧] الشعور بالرخاء [SOA] و[,٨٨١] لبعد التقدير البسيط [SAP]، و[,٨٤٩] لبعد تقدير الآخرين [AFO]، والموضحة بالشكل [٣] التالي:



شكل[٣]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الثلاثة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة

يتضح من الشكل [٣] أن قيمة [كا^{٢}] = صفر عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [١] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى

المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات ويوضح الجدول [٢] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [٢]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة[ن=٢٠٣]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
الشعور بالرخاء [SOA]	,٩٥٧	,٠٥٣٧	١٧,٨٢ **	,٩١٥
التقدير البسيط [SAP]	,٨٨١	,٠٥٦٥	١٥,٥٩ **	,٧٧٧
تقدير الآخرين [AFO]	,٨٤٩	,٠٥٧٦	١٤,٧٣ **	,٧٢٠

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٥٩, ٢]

يوضح الجدول [٢] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو بعد الشعور بالرخاء، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٩٥٧] ومن ثم يمكنه تفسر [٩١,٥%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة].

- **ثبات مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة**: تم التحقق من ثبات مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام أكثر من طريقة:

١. إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين [٢٠٣] طالباً وطالبة بفاصل زمني [٣] أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٨٧٧] وهو دال إحصائياً عند مستوى [,٠١].

٢. الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان وبراون، وجتمان والموضحة بالجدول [٣] التالي:

جدول [٣]

حساب ثبات مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة التجزئة النصفية[ن=٢٠٣]

المفردات	طريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ		
	ألفا	سيبرمان	جتمان
الشعر بالرخاء [SOA]	,٩٣٧	,٩٦٨	,٨٢٩
التقدير البسيط [SAP]	,٨٨٨	,٩٤١	,٨٠٩
تقدير الآخرين[AFO]	,٩١٢	,٩٥٤	,٧٨٣
الدرجة الكلية [TOGRS]	,٩٣٣	,٩٦٥	,٧٣٠

يتضح من الجدول [٣] أن قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة وانحصرت بين [,٨٠٩ إلى,٩٦٨] ومن ثم فإن مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة، وأصبح المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالي.

▪ الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول [٤]

ارتباط المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الامتنان لطلاب المرحلة المتوسطة [ن=٢٠٣]

الشعور بالرخاء [SA]		التقدير البسيط [SP]		تقدير الآخرين [AO]	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
A1	**,٦٨٣	A11	**,٦٦٧	A21	**,٦٨٥
A2	**,٧٨٩	A12	**,٤٩٧	A22	**,٦٤٤
A3	**,٦٩١	A13	*,٤٢١	A23	**,٧٠٦
A4	**,٨٦٧	A14	**,٦٣٦	A24	**,٨٢٤
A5	**,٨٦١	A15	**,٥٧٣	A25	**,٥٢١
A6	**,٦٤٦	A16	**,٦٣٧	A26	**,٦٥٧
A7	**,٨٢٩	A17	**,٥٣٦	A27	**,٥١٩
A8	**,٦٥٧	A18	**,٣٣٩	A28	**,٨٦٠
A9	**,٧٧٢	A19	**,٦٧٣	A29	**,٧٣٨
A10	**,٧٤١	A20	**,٤٣١	A30	**,٧٦٨

[**] دالة عند مستوى [٠١,]؛ [*] دالة عند مستوى [٠٥,]

يتضح من الجدول[٤] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٤٢١, إلى٨٦٧,] وجميعها دالة إحصائياً. ومن ثم فإن مقياس الامتنان لطلاب

المرحلة المتوسطة أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالي.

ثانياً: الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة:

- إعداد مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة:

حاول علماء علم النفس جاهدين وضع العديد من الأدوات المستخدمة في قياس الصمود النفسي منها: مقياس آل شويل ونصر (٢٠١٢)، ومقياس شقورة (٢٠١٢)، ومقياس عابدين ونصر (٢٠١٦)، ومقياس حسن، أماني (٢٠١٨) وهو مكون من [٤٥] مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: الصمود [الفكري والسلوكي و الوجداني و الاجتماعي، ومقياس العلوي، أسيا عياد عريبي (٢٠١٧) وهو مكون من [٣٦] مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الصمود المعرفي، والصمود الوجداني، والصمود الاجتماعي. والمقاييس الأجنبية مثل: مقياس مقياس الصمود النفسي للمراهقين Adolescent psychological resilience scale، وهو من إعداد Bulut, Doğan& Altundağ (2013)، والنسخة المختصرة لمقياس الصمود The Brief *Resilience Scale* (BRS)، مقياس Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)، و مقياس Resilience Scale for Adults (RSA)، و مقياس المرونة المكون من [٦] عوامل، و في ضوء هذه المقاييس والدراسات قام الباحث بإعداد مقياس الدراسة الحالية لقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة، وهو يتكون من ثلاثة مكونات قد حظيت بأعلى تكرارات في المقاييس السابقة مما يدل على أهميتها النسبية، ويتكون مقياس الصمود النفسي من [٣٠] مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: يمثل البعد الأول الصمود المعرفي: ويتكومن [١٠] مفرادت تبدأ من [١ إلى١٠] في الصورة الأولية، ويمثل البعد الثاني

الصمود الوجداني، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [١١ إلى٢٠] في الصورة الأولية، ويمثل البعد الثالث الصمود الاجتماعي، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [٢١ إلى ٣٠] في الصورة الأولية، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة خماسية [غير موافق تماماً . غير موافق . محايد . موافق . موافق تماماً]، وتأخذ الدرجات [٥.٤.٣.٢.١] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة المفردات السالبة، والجدول [٥] يوضح مفردات المقياس الموجبة والسالبة موزعة على المكونات في صورتها النهائية:

جدول [٥]

توزيع مفردات مقياس الصمود النفسي الموجبة والسالبة على المكونات

المكونات	المفردات									
الصمود المعرفي	١*	٤	٧*	١٠	١٣*	١٦	١٩*	٢٢	٢٥*	٢٨
الصمود الوجداني	٢	٥*	٨	١١*	١٤	١٧*	٢٠	٢٣*	٢٦	٢٩*
الصمود الاجتماعي	٣*	٦	٩*	١٢	١٥*	١٨	٢١*	٢٤	٢٧*	٣٠

▪ صدق مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة:

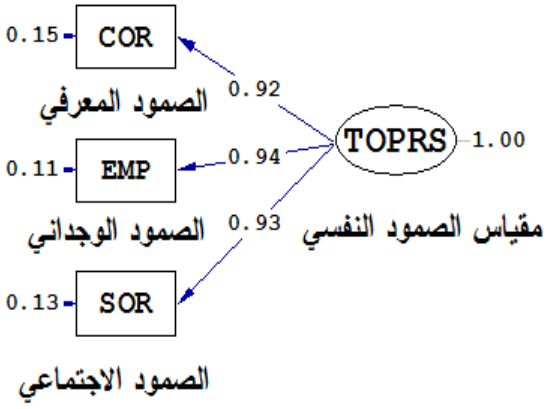
▪ صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء

[*] تمثل المفردات سالبة الصياغة.

التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة للصمود النفسي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة.

- **الصدق المرتبط بالمحك** Criterion –related validity: عن طريق إيجاد العلاقة بين درجات الطلاب في المقياس المُعد [الامتنان]، ودرجاتهم على المقياس المحك وهو مقياس الامتنان المترجم من إعداد حسن، أماني عبدالتواب صالح (٢٠١٨)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٩٠٩]، وهذا يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

- **صدق التحليل العاملي التوكيدي**: تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٩٢٣] الصمود المعرفي [COR] و[,٩٤٢] لبعد الصمود الوجداني [EMP]، و [,٩٣٤] لبعد الصمود الاجتماعي [SOR]، والموضحة بالشكل [٤] التالي:



شكل[٤]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الثلاثة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة

يتضح من الشكل [٤] أن قيمة [كا^{٢}] = صفر عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [١] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات ويوضح الجدول [٦] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [٦]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة[ن=٢٠٣]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
الصمود المعرفي [COR]	,٩٢٣	,٠٥٣٩	١٧,١١ **	,٨٥٢
الصمود الوجداني [EMR]	,٩٤٢	,٠٥٣١	١٧,٧٣ **	,٨٨٨
الصمود الاجتماعي[SOR]	,٩٣٤	,٠٥٣٥	١٧,٤٥ **	,٨٧٢

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٥٩, ٢]

يوضح الجدول [٦] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو بعد الصمود الوجداني، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٩٤٢] ومن ثم يمكنه تفسر [٨٨,٨%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة].

- ثبات مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة: تم التحقق من ثبات مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام أكثر من طريقة:

١. إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين [٢٠٣] طالباً وطالبة بفاصل زمني [٣] أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٩٢٣] وهو دال إحصائياً عند مستوى [,٠١].

٢. الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان وبراون، وجتمان والموضحة بالجدول [٧] التالي:

جدول [٧]

حساب ثبات مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة التجزئة النصفية [ن=٢٠٣]

المفردات	طريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ		
	ألفا	سيبرمان	جتمان
الصمود المعرفي [COR]	,٩١٨	,٩٥٨	,٨٠١
الصمود الوجداني [EMR]	,٩٢١	,٩٥٩	,٨٤٢
الصمود الاجتماعي [SOR]	,٩١١	,٩٥٤	,٧٨٠
الدرجة الكلية [TOPRS]	,٩٦٥	,٩٨٢	,٨٠٣

[**] دالة عند مستوى ٠١,. [*] دالة عند مستوى ٠٥,.

يتضح من الجدول [٧] أن قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة، وانحصرت بين [٧٨٠, إلى٩٥٩,] .

- **الاتساق الداخلي**:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول [٨]

ارتباط المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الصمود النفسي للطلاب

[ن=٢٠٣]

الصمود المعرفي [COR]		الصمود الوجداني [EMP]		الصمود الاجتماعي [SOR]	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
B1	**,٦٨٥	B11	**,٨٧٠	B21	**,٥٤٥
B2	**,٨٧٨	B12	**,٨٧٤	B22	**,٥٤٧
B3	**,٨٣٧	B13	*,٧٩٨	B23	**,٦٦٥
B4	**,٦٧٦	B14	**,٨٥٠	B24	**,٤٠٢
B5	**,٨١٤	B15	**,٤٢٥	B25	**,٦٩٥
B6	**,٦١٩	B16	**,٨٢١	B26	**,٤٦٨
B7	**,٥٠٧	B17	*,٣٤٢	B27	**,٨٠٨
B8	**,٨٣٠	B18	**,٦٢٧	B28	**,٧٧٨
B9	**,٥٢٤	B19	**,٨١٩	B29	**,٣٨١
B10	**,٦٤٢	B20	**,٧٥٨	B30	**,٨٧٠

[**] دالة عند مستوى [٠١,]؛ [*] دالة عند مستوى [٠٥,]

يتضح من الجدول[٨] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] فيما عدا المفردات (١٧،٢٩) فقد

.١٣٢.

البحث التربوي

كانت دالة عند مستوى [٠٥,]، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٣٤٣, إلى٨٧٨,] وجميعها دالة إحصائياً. ومن ثم فإن مقياس الصمود النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالي.

ثالثاً: الخصائص السيكومترية لمقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة:

- إعداد مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة: حاول علماء علم النفس جاهدين وضع العديد من الأدوات الأجنبية المستخدمة في قياس الطمأنينة الشخصية منها: قائمة الطمأنينة الشخصية The Subjective Well-Being Inventory (SUBI) وهي من إعداد Sell (1994)، واستبيان الطمأنينة الشخصية للطلاب Student Subjective Wellbeing Questionnaire وهو من إعداد Renshaw, & Arslan, (2016) ، والمقاييس العربية التي وردت في دراسة حسن، هاني سعيد (٢٠١٤)، عباينة، كوكب يوسف (٢٠١٥).

وفي ضوء هذه المقاييس والدراسات قام الباحث بإعداد مقياس الدراسة الحالية لقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة، وهو يتكون من أربعة مكونات قد حظيت بأعلى تكرارات في المقاييس السابقة مما يدل على أهميتها النسبية، ويتكون مقياس الطمأنينة الشخصية من [٤٠] مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: يمثل البعد الأول التعلم الممتع، ويتكومن [١٠] مفرادت تبدأ من [١ إلى١٠] في الصورة الأولية، ويمثل البعد الثاني الارتباط المدرسي، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [١١ إلى٢٠]، ويمثل البعد الثالث الغاية التعليمية، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [٢١ إلى ٣٠]، ويمثل البعد الرابع الفاعلية الأكاديمية، ويتكون من [١٠] مفردات تبدأ من [٣١ إلى٤٠]، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة خماسية [غير موافق تماماً . غير موافق .

محايد . موافق . موافق تماماً]، وتأخذ الدرجات [٥.٤.٣.٢.١] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة المفردات السالبة، والجدول [٩] يوضح مفردات المقياس الموجبة والسالبة موزعة على المكونات في صورتها النهائية:

جدول [٩]

توزيع مفردات مقياس الطمأنينة الشخصية على المكونات في الصورة النهائية

المكونات	المفردات									
التعلم الممتع	١	٥	٩	١٣	١٧	٢١	٢٥	٢٩	٣٣	٣٧
الارتباط المدرسي	٢	٦	١٠	١٤	١٨	٢٢	٢٦	٣٠	٣٤	٣٨
الغاية التعليمية	٣	٧	١١	١٥	١٩	٢٣	٢٧	٣١	٣٥	٣٩
الفاعلية الأكاديمية	٤	٨	١٢	١٦	٢٠	٢٤	٢٨	٣٢	٣٦	٤٠

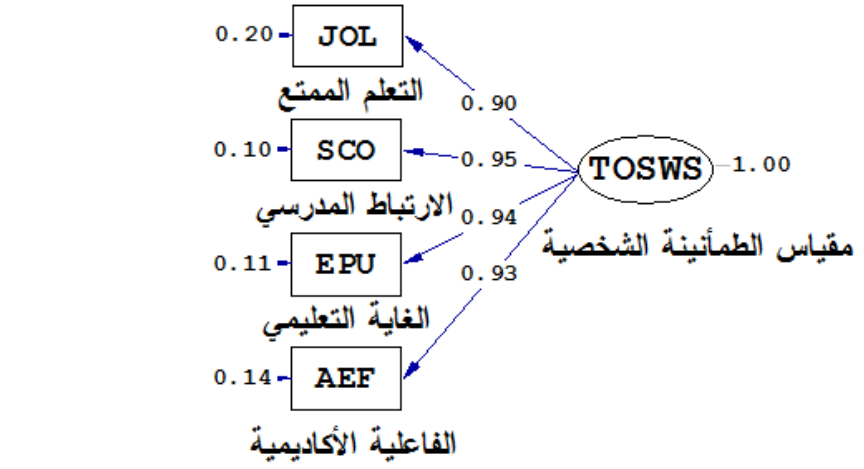
▪ صدق مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة:

▪ صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة للطمأنينة الشخصية، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة.

▪ **الصدق المرتبط بالمحك** Criterion –related validity: عن طريق إيجاد العلاقة بين درجات الطلاب في المقياس المُعد [الطمأنينة الشخصية]، ودرجاتهم على المقياس المحك وهو مقياس الطمأنينة الشخصية المترجم من إعداد حسن، هاني سعيد (٢٠١٤)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٨٨١]، وهذا يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

▪ **صدق التحليل العاملي التوكيدي**:

تحقق الباحث من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likehood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو أربعة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٨٩٥] التعلم الممتع [JOL] و[,٩٤٩] لبعد الارتباط المدرسي [SCO]، و[,٩٤٢] لبعد الغاية التعليمية [EPU]، و[,٩٢٦] لبعد الفاعلية الأكاديمية [AEF]، والموضحة بالشكل [٥] التالي:



Chi-Square=29.96, df=2, P-value=0.00000, RMSEA=0.263

شكل[٥]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الأربعة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة

يتضح من الشكل [٥] أن قيمة [كا^{٢}] = [٢٩,٩] عند درجات حرية [٢] ومستوى دلالة قدره [,٢٦٣] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات ويوضح الجدول [١٠] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [١٠]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة[ن=٢٠٣]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
التعلم الممتع [SOA]	,٨٩٥	,٠٥٤٩	١٦,٣١ **	,٨٠٢
الارتباط المدرسي [SAP]	,٩٤٩	,٠٥٢٥	١٨,٠٧ **	,٩٠١
الغاية التعليمية [AFO]	,٩٤٢	,٠٥٢٨	١٨,٨٣ **	,٨٨٨
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	,٩٢٦	,٠٥٣٦	١٧,٢٩ **	,٨٥٨

[**] دالة عند مستوى [,٠١]

يوضح الجدول [١٠] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو بعد الارتباط المدرسي، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٩٤٩] ومن ثم يمكنه تفسر [٩٠,١%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة].

ـ ثبات مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة:

تم التحقق من ثبات مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام أكثر من طريقة:

١. إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين [٢٠٣] طالباً وطالبة بفاصل زمني [٣] أسابيع، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٩٠١] وهو دال إحصائياً عند مستوى [,٠١].

٢. الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان وبراون، وجتمان والموضحة بالجدول [١١] التالي:

جدول [١١]

حساب ثبات مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة التجزئة النصفية [ن=٢٠٣]

المفردات	طريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ		
	ألفا	سيبرمان	جتمان
التعلم الممتع [JOL]	,٨٣٥	,٩١٠	,٧١٠
الارتباط المدرسي [SCO]	,٩٠٠	,٩٤٨	,٨٥٨
الغاية التعليمية[EPU]	,٩١٢	,٩٥٤	,٧٨٣
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	,٩٠٢	,٩٤٩	,٨٢٧
الدرجة الكلية[TOSWS]	,٩١٨	,٩١٩	,٧٦٨

يتضح من الجدول [١١] أن قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة وانحصرت بين [,٧١٠ إلى,٩٥٤] ومن ثم فإن مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة

المتوسطة، وأصبح المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالي.

▪ **الاتساق الداخلي**: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول [١٢]

ارتباط المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الطمأنينة الشخصية للطلاب [ن=٢٠٣]

التعلم الممتع [JOL]		الارتباط المدرسي [SCO]		الغاية التعليمية [EPU]		الفاعلية الأكاديمية [AEF]	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
C1	**,٧٠١	C11	**,٥٥٤	C21	**,٦٩٠	C31	**,٦٦٧
C2	**,٨٧١	C12	**,٤٩٨	C22	**,٦٠٥	C32	**,٥٦٩
C3	**,٦٩١	C13	**,٥٧٠	C23	**,٧٥٠	C33	**,٧٢١
C4	**,٨٧٨	C14	**,٥٣٧	C24	**,٦٥٥	C34	**,٥٥١
C5	**,٨١٠	C15	**,٥١٣	C25	**,٥٧٣	C35	**,٦٧٥
C6	**,٦٦٣	C16	**,٥٢٤	C26	**,٥١٩	C36	**,٥٧٥
C7	**,٨٤٠	C17	**,٦٧٢	C27	**,٥٦٦	C37	**,٧٦٧
C8	**,٦٤٩	C18	**,٦٢٧	C28	**,٥٢٢	C38	**,٦٨٠
C9	**,٧٦٨	C19	**,٧٥٦	C29	**,٥١٨	C39	**,٥١٤
C10	**,٨١٤	C20	**,٥٢٣	C30	**,٥١١	C40	**,٤٥٠

[**] دالة عند مستوى [٠١,]؛ [*] دالة عند مستوى [٠٥,]

يتضح من الجدول[١٢] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين

[٤٥٠, إلى ٨٧١,] وجميعها دالة إحصائياً. ومن ثم فإن مقياس الطمأنينة الشخصية لطلاب المرحلة المتوسطة أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين الامتنان والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟ وللتحقق من صحة هذا الفرض، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الامتنان ودرجاتهم على مقياس الطمأنينة الشخصية، والجدول [١٣] يوضح ذلك:

جدول [١٣]

معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الامتنان والطمأنينة الشخصية [ن=٤٠٦]

الطمأنينة الشخصية / مقياس الامتنان	التعلم الممتع [JOL]	الارتباط المدرسي [SCO]	الغاية التعليمية [EPU]	الفاعلية الأكاديمية [AEF]	الدرجة الكلية TOSWS
الشعور بالرخاء [SOA]	,٨٣٨**	,٧٩٣**	,٨٢٧**	,٨٣٠**	,٨١٦**
التقدير البسيط [SAP]	,٧٤٣**	,٧٩٨**	,٨٢١**	,٦٨٠**	,٨٣٦**
تقدير الآخرين [AFO]	,٧٨٨**	,٨٧٥**	,٨٩٩**	,٨٦٢**	,٨٢٣**
الدرجةالكلية [TOGRSS]	,٨٩٢**	,٨٠٧**	,٨٨٦**	,٨٨٢**	,٨١٣**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١]

يتضح من الجدول [١٣] وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان [الأبعاد والدرجات الكلية] الطمأنينة الشخصية [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الامتنان لدى الطلاب، كلما ارتفعت درجاتهم في مقياس الطمأنينة الشخصية.

▪ **الفرض الثاني** : وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت؟" ولاختبار صحة هذا الفرض، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية والجدول [١٤] يوضح ذلك:

جدول [١٤]

معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية[ن=٤٠٦]

الطمأنينةالشخصية / الصمود النفسي	التعلم الممتع [JOL]	الارتباط المدرسي [SCO]	الغاية التعليمية [EPU]	الفاعلية الأكاديمية [AEF]	الدرجة الكلية TOSWS
الصمود المعرفي [SOA]	,٨٣١**	,٧٦٩**	,٧٧٠**	,٨٣٨**	,٨٥٢**
الصمود الوجداني [SAP]	,٨٢٠**	,٧٨٨**	,٨٠٦**	,٨٩٥**	,٨٨١**
الصمود الاجتماعي [AFO]	,٨٨٢**	,٧٢٥**	,٧٥٢**	,٨٦٢**	,٨٢٤**
الدرجة الكلية [TOPRS]	,٨٨٤**	,٧٥٠**	,٧٩٥**	,٨٣٣**	,٨٨٢**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١]

يتضح من الجدول [١٤] وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي [الأبعاد والدرجات الكلية] والطمأنينة الشخصية [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس الطمأنينة الشخصية.

الفرض الثالث: وينص على " يُسهم كل الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى عينة الدراسة، وللتأكد من صحة هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد stepwise regression وذلك من خلال الأبعاد الأربعة للطمأنينة الشخصية، المثلة في:

١ـ التعلم الممتع :

جدول [١٥]

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالتعلم الممتع [ن=٤٠٦]

المتغيرات المستقلة	R	R^2	المعدلةR^2	الثابت	ف	B	β	ت
الامتنان [TOGRS]	,٨٩٢	,٧٩٦	,٧٩٥	,٨٥٤	١٤٠٣,٣**	,١٧٦	,٥١٢	١٧,٢**
الصمود النفسي [TOPRS]	,٩٣٥	,٨٧٤	,٨٧٤			,١٥٩	,٤٧٢	١٥,٩**

يتضح من الجدول [١٥] ما يلي:

١. دلالة قيمة "ف"، حيث بلغت [١٤٠٣,٣] وهي دالة عند مستوى [,٠١] مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي لمتغير التعلم الممتع، كما بلغت قيمة الثابت [,٨٥٤].
٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الامتنان [,٨٩٢]، وقيمة معامل التحديد [,٧٩٦]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٧٩٥]، مما يؤكد قدرة متغير الامتنان على تفسير [٧٩,٥%] من التباين الكلي في متغير التعلم الممتع أما النسبة المتبقية [١٩,٥%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى.
٣. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الصمود النفسي [,٩٣٥]، وقيمة معامل التحديد [,٨٧٤]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٨٧٤]، مما يؤكد قدرة متغير الصمود النفسي على تفسير [٨٧,٤%] من التباين الكلي في متغير

التعلم الممتع أما النسبة المتبقية [٨٧,٤%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التعلم الممتع= ٨٥٣,+ ١٧٦,[الامتنان] +١٥٩,[الصمود النفسي]

٢ـ الارتباط بالمدرسة :

جدول [١٦]

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالارتباط المدرسة [ن=٤٠٦]

المتغيرات المستقلة	R	R^2	المعدلةR^2	الثابت	ف	B	β	ت
الامتنان [TOGRS]	,٨٨٥	,٧٨٤	,٧٨٣	١,١٤	٨٢٤,١**	,٢٣٦	,٦٩٦	١٨,٧**
الصمود النفسي [TOPRS]	,٨٩٦	,٨٠٤	,٨٠٣			,١٦٧	,٢٣٦	٦,٣٥**

يتضح من الجدول [١٦] ما يلي:

١. دلالة قيمة "ف"، حيث بلغت [٨٢٤,١] وهي دالة عند مستوى [٠١,] مما يعني قوة متغير الامتنان في تفسير التباين الكلي لمتغير الارتباط المدرسي، كما بلغت قيمة الثابت [١,١٤].
٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير [٨٨٥,]، وقيمة معامل التحديد [٧٨٤,]، وقيمة معامل التحديد المعدل [٧٨٣,]، مما يؤكد قدرة متغير الامتنان على تفسير [٧٨,٣%] من التباين الكلي في متغير الارتباط بالمدرسة أما النسبة المتبقية [٢١,٧%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى.
٣. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الصمود النفسي [٨٩٦,]، وقيمة معامل التحديد [٨٠٤,]، وقيمة معامل التحديد المعدل [٨٠٣,]، مما يؤكد قدرة متغير الصمود النفسي على تفسير [٨٠,٣%] من التباين الكلي في متغير

الارتباط والانتماء للمدرسة أما النسبة المتبقية [١٩,٧%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى، ويمكننا كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الارتباط المدرسى = ١,١٤ + ٢٣٦,[الامتنان] +١٦٧, [الصمود النفسى]

٣ـ الغاية التعليمية :

جدول [١٧]

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالغاية التعليمية [ن=٤٠٦]

المتغيرات المستقلة	R	R^2	المعدلة R^2	الثابت	ف	B	β	ت
الامتنان [TOGRS]	,٨٨٦	,٧٨٤	,٧٨٤	١,١٦	٨٢٤,٩**	,٢٣٦	,٦٩٦	١٨,٧**
الصمود النفسي [TOPRS]	,٨٩٦	,٨٠٤	,٨٠٣			,١٦٧	,٢٣٥	٦,٣**

يتضح من الجدول [١٧] ما يلي:

١. دلالة قيمة "ف"، حيث بلغت [٨٢٤,٩] وهي دالة عند مستوى [,٠١] مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي لمتغير الغاية التعليمية، كما بلغت قيمة الثابت [١,١٦].
٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الامتنان [,٨٨٦]، وقيمة معامل التحديد [,٧٨٤]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٧٨٤]، مما يؤكد قدرة متغير الامتنان على تفسير [٧٨,٤%] من التباين الكلي في متغير الغاية التعليمية أما النسبة المتبقية [٢١,٦%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى.

٣. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الصمود النفسي[,٨٩٦]، وقيمة معامل التحديد [,٨٠٤]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٨٠٣]، مما يؤكد قدرة متغير الصمود النفسي على تفسير [٨٠,٣ %] من التباين الكلي في متغير الغاية التعليمية، أما النسبة المتبقية [١٩,٧%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى، بالتالي يمكننا كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الغاية التعليمية = ١,٧١٦ + ٢٣٦,[الامتنان] +١٥٧٦٧,[الصمود النفسي]

٤ـ الفاعلية الأكاديمية:

جدول [١٨]

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالفاعلية الأكاديمية[ن=٤٠٦]

المتغيرات المستقلة	R	R^2	المعدلة R^2	الثابت	ف	B	β	ت
الامتنان [TOGRS]	,٨٨٢	,٧٧٨	,٧٧٧	,٨٧٢	٩٢٢,٩**	,٢٠٦	,٦٠٢	١٦ ,٩**
الصمود النفسي [TOPRS]	,٩٠٦	,٨٢١	,٨٢٠			,١١٧	,٣٤٨	٩ ,٨**

يتضح من الجدول [١٨] ما يلي:

١. دلالة قيمة "ف"، حيث بلغت [٩٢٢,٩] وهي دالة عند مستوى [,٠١] مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي لمتغير الفاعلية الأكاديمية، كما بلغت قيمة الثابت [,٨٧٢].

٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الامتنان [,٨٨٢]، وقيمة معامل التحديد [,٧٧٨]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٧٧]، مما يؤكد قدرة متغير الامتنان على تفسير [٧٧,٧%] من التباين الكلي في متغير الفاعلية

الأكاديمية أما النسبة المتبقية [٢٢,٣%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى.

٣. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الصمود النفسي[,٩٠٦]، وقيمة معامل التحديد [,٨٢١]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٨٢٠]، مما يؤكد قدرة متغير الصمود النفسي على تفسير [٨٢ %] من التباين الكلي في متغير بالفاعلية الأكاديمية أما النسبة المتبقية [١٨%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى، بالتالي يمكننا كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الفاعلية الأكاديمية = ,٨٧٢ + ,٢٠٦[الامتنان] +,١١٧[الصمود النفسي]

٥- الدرجة الكلية للطمأنينة الشخصية:

جدول [١٩]

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالدرجة الكلية للطمأنينة الشخصية

[ن=٤٠٦]

المتغيرات المستقلة	R	R^2	المعدلةR^2	الثابت	ف	B	β	ت
الامتنان [TOGRS]	,٩١٣	,٨٣٤	,٨٣٣	٧,٣	١٧٢٥,٣*	,٧٣٠	,٥٧٦	٢١,٢**
الصمود النفسي [TOPRS]	,٩٤٦	,٨٩٥	,٨٩٥			,٥١٩	,٤١٩	١٥,٤*

يتضح من الجدول [١٩] ما يلي:

١. دلالة قيمة "ف"، حيث بلغت [١٧٢٥,٣] وهي دالة عند مستوى [,٠١] بالنسبة لمتغير الامتنان، مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي في الدرجة الكلية للطمأنينة الشخصية، كما بلغت قيمة الثابت [٧,٣].

٢. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الامتنان [,٩١٣]، وقيمة معامل التحديد [,٨٣٤]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٨٣٣]، مما يؤكد قدرة متغير الامتنان على تفسير [٨٣,٣%] من التباين الكلي في الدرجة الكلية للطمأنينة الشخصية أما النسبة المتبقية [١٦,٧%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى.

٣. بلغت قيمة معامل الارتباط لمتغير الصمود النفسي[,٩٤٦]، وقيمة معامل التحديد [,٨٩٥]، وقيمة معامل التحديد المعدل [,٨٩٥]، مما يؤكد قدرة متغير الصمود النفسي على تفسير [٨٩,٥%] من التباين الكلي في الدرجة الكلية للطمأنينة الشخصية أما النسبة المتبقية [١٠,٥%] فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى، وبالتالي ويمكننا كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية للطمأنينة = ٧,٣+ ,٧٣٠[الامتنان] +,٥١٩[الصمود النفسي]

الفرض الرابع:

ينص على " توجد فروق بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لتعرف الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقاييس الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية، والجدول [٢٠] يوضح ذلك:

جدول [٢٠]

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقاييس الامتنان والصمود النفسي[ن=٤٠٦]

المقاييس	الأبعاد	ذكور=[٢١٤]		الإناث=[١٨٢]		قيمة "ت"
		م	ع	م	ع	
الامتنان	الشعور بالرخاء [SOA]	٣٣,٧	٤,٤٨	٣٥,٠٣	٤,٣٨	٢,٨٧**
	التقدير البسيط[SAP]	٣١,٨	٣,٩٩	٣٣,٣	٣,٤٢	٣,٩٨**
	تقدير الآخرين [AFO]	٣١,٥	٥,٢٣	٣٣,١	٥,٥٢	٢,٧٣**
	الدرجة الكلية [TOGRSS]	٩٨,١	١٢,٨	١٠٢,٤	١٢,٢	٣,٤١**
الصمود النفسي	الصمود المعرفي [COR]	٣٣,٤	٤,٤٥	٣٤,٩	٤,٢٥	٣,٤٣**
	الصمود الوجداني[EMR]	٣٣,٨	٤,٤٤	٣٤,٩	٤,٤٨	٢,٧٦**
	الصمود الاجتماعي [SOR]	٣٣,٢	٣,٩٦	٣٤,٤١	٣,٧٨	٣,٢٤**
	الدرجة الكلية [TOPRS]	٩٩,٣	١٣,٣٤	١٠٣,٥	٣١٢,٢	٣,٣١**
الطمأنينة الشخصية	التعلم الممتع [JOL]	٣٣,٩	٤,٣٦	٣٥,٣	٤,٢٨	٣,١٥**
	الارتباط المدرسي[SCO]	٣٢,١	٣,٩٣	٣٣,٥	٤,١٣	٣,٤٢**
	الغاية التعليمية [EPU]	٣٢,١	٤,٢٤	٣٣,٤	٤,٣٨	٢,٩٧**
	الفاعلية الأكاديمية [AEF]	٣٢,٨	٤,١٩	٣٤,١	٤,٤٥	٢,٩٦**
	الدرجة الكلية [TOSWS]	١٠٣,٩	١٥,٧	١٣٥,٢	١٦,٢	٢,٦٧**

(**)عند مستوى [,٠١]

يتضح من الجدول [٢٠] ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] بين الذكور والإناث في الامتنان لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١,) بين الذكور والإناث في الصمود النفسي لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض.

٣. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١,) بين الذكور والإناث في الطمأنينة الشخصية لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض.

الفرض الخامس: ينص على" تباين درجات الطلاب في الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الامتنان لدى عينة الدراسة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتقسيم درجات أفراد العينة وفقاً لمستويات الامتنان [مرتفع . متوسط . منخفض] وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول [٢١] ذلك.

جدول [٢١]

تحليل التباين الأحادي للطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الامتنان [ن=٤٠٦]

الطمأنينة الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
التعلم الممتع [JOL]	بين المجموعات	٣٩١٩,٤	٢	١٩٥٩,٧	٢٠٧,٢**
	داخل المجموعات	٣٨١١,٧	٤٠٣	٩,٤٦	
	المجموع	٧٧٣١,١	٤٠٥		
الارتباط المدرسي [SCO]	بين المجموعات	٤٣٦٦,١	٢	٢١٨٣,١	٣٧٠,٩**
	داخل المجموعات	٢٣٧١,٣	٤٠٣	٥,٨٨	
	المجموع	٦٧٣٧,٤	٤٠٥		
الغاية التعليمية [EPU]	بين المجموعات	٤٤٣٩,٥	٢	٢٢١٩,٧	٢٩٣,٧**
	داخل المجموعات	٣٠٤٦,٣	٤٠٣	٧,٥٦	
	المجموع	٧٤٨٥,٧	٤٠٥		
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	بين المجموعات	٤٥٢٧,٢	٢	٩٠٢٣,٨١	٢٩١,٢**
	داخل المجموعات	٣١٣٣,٢	٤٠٣	١٠٤,٤٤٧	

الطمأنينة الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
	المجموع	٧٦٦٠,٤	٤٠٥		
الدرجة الكلية [TOSWS]	بين المجموعات	٦٢٤٦٨,٧	٢	٣١٢٣٤,٤	
	داخل المجموعات	٤٢٢١٣,٩	٤٠٣	١٠٤,٧	
	المجموع	١٠٤٦٨٢,٦	٤٠٥		

(**) دالة عند مستوى (٠١,).

يتضح من الجدول [٢١] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] في الطمأنينة الشخصية [الدرجة الكلية والأبعاد] وفقاً لمستويات الامتنان [مرتفع . متوسط . منخفض]، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات الموضحة بالجدول [٢٢] التالي:

جدول [٢٢]

الفروق بين المتوسطات في الطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الامتنان[ن=٤٠٦]

الطمأنينة الشخصية	مجموع المقارنة	المتوسطات	منخفض	متوسط	مرتفع
التعلم الممتع [JOL]	منخفض[ن=١١٢]		-	٤,٧٨*	٨,٥٩*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٣ ,٨١*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الارتباط المدرسي [SCO]	منخفض[ن=١١٢]		-	٤,٢٥*	٩,٠٩*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,٨٥*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الغاية التعليمية	منخفض[ن=١١٢]		-	٤,٧١*	٩,١٧*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,٤٦*

الطمأنينة الشخصية	مجموع المقارنة	المتوسطات	منخفض	متوسط	مرتفع
[EPU]	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	منخفض[ن=١١٢]		-	٥,١٤*	٩,٢٣*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,٠٩*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الدرجة الكلية [TOSWS]	منخفض[ن=١١٢]		-	١٨,٨٨*	٣٤,٣٢*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	١٨,٤٥*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-

(**) دالة عند مستوى [,٠١].

يتضح من الجدولين السابقين [٢١] و[٢٢] ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً في الطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الامتنان [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات الأعلى في الامتنان، بمعنى أن المستوي الأعلى في الامتنان يعكس مستوى أعلى من الطمأنينة الشخصية، وهذا يؤكد العلاقة الطردية بين المتغيرين.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً في الطمأنينة الشخصية بين منخفضي ومتوسطي الامتنان، وكذلك بين منخفضي ومرتفعي الامتنان، وكذلك بين متوسطي ومرتفعي الامتنان لصالح المستويات العليا في الامتنان مما يعكس تأثر الطمأنينة الشخصية للطلاب بالامتنان وهذا يوضح تأثير الامتنان في الطمأنينة الشخصية، فالشعور بالرخاء، والتقدير البسيط، وتقديرين الطلاب للآخرين عوامل تُسهم في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب.

الفرض السادس: وينص على" تباين درجات الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الصمود النفسي لدى عينة الدراسة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث

بتقسيم درجات أفراد العينة وفقاً لمستويات الصمود النفسي [مرتفع . متوسط . منخفض] تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول [٢٣] ذلك.

جدول [٢٣]

تحليل التباين الأحادي للطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الصمود النفسي[ن=٤٠٦]

الطمأنينة الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
التعلم الممتع [JOL]	بين المجموعات	٤٧٩٥,٨	٢	٢٣٩٧,٩	٣٢٩,٢**
	داخل المجموعات	٢٩٣٥,٣	٤٠٩	٧,٢٨	
	المجموع	٧٧٣١,١	٤١١		
الارتباط المدرسي [SCO]	بين المجموعات	٣٠٥١,١	٢	١١٣٥,٨٢	١٦٦,٨**
	داخل المجموعات	٣٦٨٦,٣	٤٠٩	١٢,٤٦٥	
	المجموع	٦٧٣٧,٤	٤١١		
الغاية التعليمية [EPU]	بين المجموعات	٤١٢٥,٩	٢	٢٠٦٢,٩	٢٤٧,٥**
	داخل المجموعات	٣٣٥٩,٧	٤٠٩	٨,٣٤	
	المجموع	٧٤٨٥,٧	٤١١		
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	بين المجموعات	٤٤٥٠,٣	٢	٢٢٢٥,١	٢٧٩,٣**
	داخل المجموعات	٣٢١٠,٢	٤٠٩	٧,٩٧	
	المجموع	٧٦٦٠,٤	٤١١		
الدرجة الكلية [TOSWS]	بين المجموعات	٦٦٢٢٤,٤	٢	٣٣١١٢,٢	٣٤٦,٩**
	داخل المجموعات	٣٨٤٥٨,٢	٤٠٩	٩٥,٤٣	
	المجموع	١٠٤٦٨٢,٦	٤١١		

يتضح من الجدول [٢٣] وجود فروق دالة عند مستوى [٠١,] في الطمأنينة الشخصية [الدرجة الكلية والأبعاد] وفقاً لمستويات الصمود النفسي [مرتفع . متوسط . منخفض]، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات الموضحة بالجدول [٢٤] التالي:

جدول [٢٤]

الفروق بين المتوسطات في الطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الصمود النفسي [ن=٤٠٦]

الطمأنينة الشخصية	مجموع المقارنة	المتوسطات	منخفض	متوسط	مرتفع
التعلم الممتع [JOL]	منخفض [ن=١١٢]		-	٣,٩٤*	٨,٨٨*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,٩٤*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الارتباط المدرسي [SCO]	منخفض[ن=١١٢]		-	٢,٨٦*	٧,٠٣*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,١٩*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الغاية التعليمية [EPU]	منخفض [ن=١١٢]		-	٢,٨٩*	٨,٠٨*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٥,١٩*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الفاعلية الأكاديمية [AEF]	منخفض [ن=١١٢]		-	٣,٩٩*	٨,٥٨*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	٤,٥٩*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-
الدرجة الكلية [TOSWS]	منخفض [ن=١١٢]		-	١٣,٧٢*	٣٢,٨٦*
	متوسط [ن=١٩٢]			-	١٩,١٤*
	مرتفع [ن=١٠٦]				-

يتضح من الجدولين السابقين [٢٣] و[٢٤] ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً في الطمأنينة الشخصية وفقاً لمستويات الصمود النفسي[منخفض . متوسط . مرتفع]، وكانت هذه الفروق كانت لصالح المستويات الأعلى في الصمود النفسي.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً في الطمأنينة الشخصية بين منخفضي ومتوسطي الصمود النفسي، وكذلك بين منخفضي ومرتفعي الصمود النفسي، وكذلك بين

متوسطي ومرتفعي الصمود النفسي لصالح المستويات العليا في الصمود النفسي، وهذا يوضح تأثير الصمود النفسي الإيجابي في الطمأنينة الشخصية، فالصمود المعرفي والوجداني والاجتماعي للطلاب عوامل لها القدرة على تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب.

التحقق من صحة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على " يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية لدى طلاب الصف التاسع المتوسط بالكويت". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار Path analysis، باستخدام برنامج Liseral8.8، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٥] التالي:

جدول [٢٥]

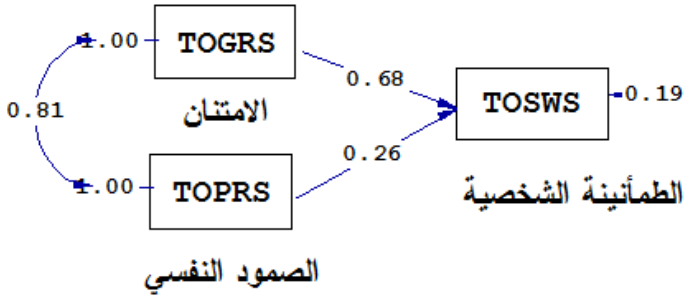
التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج المقترح وقيمة "ت" والخطأ المعياري[ن=٤٠٦]

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
الطمأنينة الشخصية	الامتنان[TOGRS]	الصمود النفسي[TOPRS]
التأثير	,٦٧٧	,٢٥٦
الخطأ المعياري	,٠٣٧٤	,٠٣٧٤
ت ودلالتها	١٨,١**	٦,٨٥**
معامل الثبات	,٨٠٦	

يتضح من الجدول [٢٥] ما يلي: وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى [,٠١] لكل من الامتنان، الطمأنينة الشخصية، وأن هذا التأثير كان على الترتيب: (,٦٧٧) للامتنان، و (,٢٥٦) للصمود النفسي، كما بلغت قيمة معامل الثبات [,٨٠٦] مما يدل على قدرة متغيرات الامتنان والطمأنينة الشخصية على تفسير [٨٠,٦%] من التباين في الامتنان أما الباقي وهو [١٩,٤%] فيمكن أن تفسر من خلال عوامل أخري، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة البنائية على النحو التالي:

الطمأنينة الشخصية = ,٦٧٧ [الامتنان]+ ,٢٥٦ [الصمود النفسي]

ويوضح الشكل [٥] التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض.



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل [٥]

يوضح التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض.

ملخص نتائج الدراسة:

١. وجودعلاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] بين الامتنان والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.

٢. وجودعلاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة لطلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.

٣. اسهام كل من الامتنان والصمود النفسي في التنبؤ بالطمأنينة الشخصية لدى طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت.

٤. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] بين طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت في الامتنان والصمود النفسي والطمأنينة الشخصية في المدرسة لصالح الإناث.

٥. " تباين درجات الطلاب في الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الامتنان لدى عينة الدراسة" من طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت لصالح مستويات الامتنان العالية.
٦. تباين درجات الطمأنينة الشخصية بتباين مستويات الصمود النفسي لدى عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بالكويت لصالح مستويات الصمود العالية.
٧. إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الامتنان والصمود النفسي، والطمأنينة الشخصية لطلاب الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

التعليق على نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان [الأبعاد والدرجات الكلية] الطمأنينة الشخصية [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الامتنان لدى الطلاب، كلما ارتفعت درجاتهم في مقياس الطمأنينة الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: (Park & Peterson ,2006; Froh, Self & Emmons ,2008; Froh, Kashdan et al. ,2009; Froh et al.,2010; Froh & Bono ,2011; Owens & Patterson ,2013; Forh et al. ,2014; Diebel et al.,2015; Tain, Du & Huebner ,2015; Tian, Pi, Huebner, & Du, 2016;)، والدراسات العربية المتمثلة في: دراسات (حسن، هاني سعيد،٢٠١٣؛ محمد، هبة محمود، ٢٠١٧) والتي وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية، وعن قدرة الامتنان على التنبؤ بالطمأنينة الشخصية.

كما أوضحت الأطر النظرية التي تناولت العلاقة بين الامتنان والطمأنينة الشخصية مثل دراسات (Froh & Bono, 2011; Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009; McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Park & .١٥٨.

(Peterson, 2006 أن الامتنان يعمل على زيادة الرضا عن الحياة وبالتالي تحسين مستوى الطمأنينة الشخصية.

ويرى الباحث أن تمتع الطلاب في مرحلة المراهقة بالامتنان يُسهم في زيادة الطمأنينة الشخصية ويزيد من متعة التعلم ويقوى ارتباط وانتماء الطلاب للمدرسة، ويجعل لهم أهداف تعليمية واضحة يسعون إلى تحقيقها، ويزيد من فاعليتهم التعليمية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي [الأبعاد والدرجات الكلية] والطمأنينة الشخصية [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [٠١,] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس الطمأنينة الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة والإطار النظري مثل دراسات: (Burns, Anstey & Windsar ,2011; Bruggenwirth ,2016; Shenaar- Golan ,2017; Rodrigucz-Fernandez, Ramos-Diaz & Axpe ,2018; Tomyn & Weinberg ,2018) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الصمود النفسي والطمأنينة الشخصية، وعن قدرة الصمود النفسي على التنبؤ بالطمأنينة الشخصية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الإطار النظري، حيث أوضحت، الدراسات مثل: (Froh & Bono, 2008, 2009; Tain, Du & Huebner, 2015) أن الامتنان من العوامل المؤثرة في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب في المدارس، كما يعمل الامتنان على زيادة الرضا عن الحياة المدرسية للطلاب وزيادة مستوى التفائل بالمستقبل، كما يرتبط الامتنان بانخفاض مستوى الارهاق في التعليم لدى المراهقين، كما أنه يُعد بمثابة طبقة واقية للطلاب من الآثار السلبية للتجارب المدرسية، وأن الصمود المعرفي والوجداني والاجتماعي لهم أدوار مهمة في تحسين

مستوى الطمأنينة الشخصية المرتبطة بالمدرسة، من خلال إدخال المتعة في التعلم وزيادة ارتباط الطلاب بالمدرسة، وزيادة فاعليتهم الأكاديمية داخل المدرسة.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الذكور والإناث في الامتنان لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض، حيث أوضحت نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري أن الامتنان يُعد من العواطف المعقدة التي تحدث نتيجة تلقي الفرد هدية ما أو مروره بتجربة مرضية، ثم يقوم بالتعبير عن ذلك في شكل كلمات شكر أو تقدير أو إظهار الرضا، وقد تختلف الأفراد في التعبير عن الامتنان بناءاً على النوع [ذكر/أنثى]، فقد يشعر الفرد الممتن بأنه أصبح مديون لهذا الشخص الذي أسدى إليه الهدية، في حين يتسلم الآخرون الهدية بصورة عادية، وقد يختلف الذكور في التعبير عن الامتنان عن الإناث، فقد ينظر بعض الذكور إلى التعبيرات الصادرة للامتنان على أنها نقطة ضعف أو تهديد محتمل لرجولتهم masculinity لذا فقد يتجنب البعض منهم مشاعر الامتنان بهدف حماية الأنا من العواقب الاجتماعية المحتملة (Hall, 2019). وربما يعزى ذلك إلى تفوف الإناث عن الذكور في الامتنان.

ومن ناحية أخرى فمن المتوقع أن البنات سوف يرحبن بمشاعر الامتنان لأنه مفيد في إنشاء وتكوين اللاقات اجتماعية الإيجابية والمحافظة عليها (Schwartz & Rubbel, 2005). حيث اختبرت دراسة Kashdan et al.(2009) الفروق بين الذكور والإناث في التعبير عن مشاعر الامتنان، وأظهرت أن الإناث تميلن إلى التعبير عن مشاعر الامتنان أكثر من الذكور، فهن يعتقدن أن الامتنان مفيد لهن، لأنه يساعدهن على التواصل مع الآخرين، وأظهرت أن تعبيرات الامتنان لدى الطلاب لا تكون موجهة فقط للأصدقاء والأسرة، ولكن لكل العاملين

بالمجتمع، وكل الأشخاص الذين هم على صلة بهم (Gordon, Musher-Eizenman, Holub, Dalrymple, 2004).

وأكدت نتائج دراسة Wang et al. (2015) أن الإناث أكثر امتناناً من الذكور لأنهم يقومون بتوجيه تعبيرات امتنانهم إلى فئات وكيانات أكبر من الذكور مثل: الأسرة، والمجتمع، مما يظهر أن الإناث تهتم بالتأكيد على تعزيز الروابط الاجتماعية social connections، في الوقت الذي يشعر فيه الذكور أن التعبير عن الامتنان يسبب لهم الشعور بالقلق، لذا فهم قد يلجأون إلى تجنب استخدام عاطفة الامتنان، على حساب تعزيز العلاقات الاجتماعية (Kashdan et al., 2009).

وأظهرت نتائج دراسة Froh, Yurkewiez (2009) وجود دالة بين الذكور والإناث في التعبير عن مشاعر الامتنان، لصالح الإناث الأكثر امتناناً لما يقع لهن في حياتهن اليومية، وأظهرت الإناث فوائد طفيفة للامتنان بالنسبة لهن، في حين أظهر الذكور أن فوائد الامتنان بالنسبة لهم كبيرة، حيث تمثلت في زيادة رضاهم عن المدرسة، وكذلك زيادة مستوى الطمأنينة الشخصية بالنسبة لهم (Diebel et al., 2016; Tian et al., 2015).

كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١,) بين الذكور والإناث في الصمود النفسي لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض، حيث توصلت نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري مثل: دراسة Bezek (2010) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الصمود النفسي لدى المراهقين، كما توصلت نتائج دراسة Sun & Stewart (2007) إلى حصول الإناث على مستويات عالية من التواصل communication، والتعاطف empathy، وطلب المساعدة help-seeking، ووضع أهداف للمستقبل، والطموح من الذكور، في حين اختلفت نتائج دراسة Erdogan, Ozdogan & Erdogan

(2015) التي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في مستويات الصمود والدرجة الكلية والأبعاد من الإناث. وتوصلت دراسة Mwang & Ireri (2017) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الصمود الأكاديمي لصالح الإناث. وأظهرت نتائج دراسة De Caroli, & Sagone (2016) أن الإناث أعلى من الذكور في التعاطف والفاعلية الذاتية، حيث استخدمت الدراسة عينة من المراهقين والمراهقات في إيطاليا.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١,) بين الذكور والإناث في الطمأنينة الشخصية لصالح الإناث مما يدل على تحقق صحة الفرض، حيث أوضحت نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري اختلاف الذكور عن الإناث في الشعور بالطمأنينة الشخصية، حيث أظهرت الدراسات (Diener, Oish & Tay, 2017; Tay Ng, Kuykendall & Diener, 2014; Blanchflower & Oswald, 2004) حصول الإناث على مستويات عالية من الشعور بالطمأنينة الشخصية عن الرجال فيما يتعلق بالمكونات المرتبطة بالطمأنينة الشخصية مثل: الرضا عن الحياة، التأثير الإيجابي، التأثير السلبي. في حين أظهرت نتائج دراسات (Pinquart & Sorensen, 2001; Batz, Tay, Kuykendall & Cheung, 2018) حصول الذكور على درجات عالية في مستوى الرضا عن الحياة كأحد أبعاد الطمأنينة الشخصية. كما توصلت دراسة (Zuckerman, Li & Diener, 2017) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد التأثيرات الإيجابية، في حين كشفت نتائج دراسة (Lnglehart,2002) عن حصول الإناث على مستويات أعلى في السعادة من الذكور، في حين أظهرت نتائج دراسة (Zuckerman, Li & Diener,

(2017 أن الإناث أعلى من الذكور في التأثير السلبي كأحد أبعاد الطمأنينة الشخصية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية نقدم مجموعة من التوصيات العملية والإجرائية القابلة للتطبيق تتمثل في:

١. قيام وزارة التربية من خلال المناهج الدراسية واللوائح المدرسية بدعم عملية تعزيز تصرفات الطلاب القائمة على الامتنان داخل المدرسة من خلال تأطير الخبرات المدرسية بطريقة إيجابية تساعد على بناء الوعي الامتناني في التعليم، ووضع مجموعة من العايير الإجرائية العملية لقياس سلوكيات الامتنان لدى المعلمين والمتعلمين والعاملين في ميدان التعلم.

٢. ضرورة قيام الإدارة المدرسية والمعلمين بالعمل على تعزيز سلوكيات الامتنان في نفوس الطلاب لما يمثله الامتنان من تأثير إيجابي على المناخ المدرسي، وتحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب بالمدرسة من خلال الأنشطة اللامنهجية والتدريبات العملية وورش العمل التي يمكن أن تتم في هذا الإطار.

٣. وضع مجموعة من الآليات المعززة للصمود النفسي للطلاب بعدما أسفرت النتائج عن الدور الإيجابي للصمود النفسي في تحقيق الطمأنينة الشخصية للطلاب داخل المدرسة مما يُسهم في الحد من الكثير من المشكلات داخل المدرسة مثل: التنمر المدرسي، والسلوكيات المشكل، والتوتر، القلق، والاكتئاب، بعد أن أشارت نتائج الدراسات الحديثة أن [٤٢,٨%] من طلاب المرحلة المتوسطة يتعرضون للتنمربشقيه التقليدي وغير التقليدي الذي يتم عبر الانترنت.

٤. غرس سلوكيات الامتنان وتدعيم الصمود النفسي فهما يُسهمان في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم، والشعور بالارتياح في حياتهم المدرسية والطمأنينة، مما ينعكس بصورة إيجابية على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

▪ بحوث مقترحة:

١. برنامج لتنمية سلوكيات الامتنان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على جودة الحياة المدرسية".

٢. الصمود المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. الصمود النفسي كمنبأ بالتنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). النمذجة البنائية للتسامح النفسي في علاقته بكل من العرفان وعوامل الشخصية الخمس الكبرى والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١(٤٦)،٢٣٢-٣٠٨.

إبليش، حواء إبراهيم أحمد (٢٠١٦). الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى المراهقين، *مجلة البحث العلمي في التربية*،جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،١(١٧)، ٤٤٩-٥٠٤.

آل شويل، سعيد أحمد ونصر، فتحي محمد (٢٠١٣). الفرق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣(١٣)، ١٧٨٣. ١٨١٧.

حسن، أماني عبدالتواب صالح (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٤(٦)،٣٣٧-٣٨٨.

حسن، هاني سعيد (٢٠١٤). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة: دراسات في علم النفس الإيجابي، *مجلة دراسات نفسية*، ٢٤(٢)، ١٤٣-١٨٤.

الدراوشة، رنين فريج (٢٠١٧). القيم الدينية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة العقبة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

شقورة، يحيي عمر (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

شوبان، عبير عقان (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لأنماط التوافق بالارتباط بالمدرسة لدى الطلبة المراهقين، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية الأردن.

عابدين، حسن سعد محمود والشرقاوي، فتحي محمد (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٦)، ١٥٣.٢٣٤.

عباينة، كوكب يوسف (٢٠١٥). الامتنان والسعادة وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

العلوي، أسيا عياد عريبي (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

محمد، هبة محمود (٢٠١٧). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بكل من الشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين، *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١٦(١)، ١٧٧-٢٢٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adamson, G. (2007). *Thinking through craft*. Oxford ; New York : Berg.

Ahuja, S. (2018). Pathways to resilience: Does gratitude and helping attitude pave the way? *The International Journal of Indian Psychology, 6*(3), 116-128.

Alkozei, A., Smith, R., & Killgore, W. D.(2017). Grateful People are Happy and Healthy—but why?.

Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 97–121.

Anggoro, S.,& Sholehuddin, M. (2017). Influence of joyful learning on elementary school students' attitudes toward science. *Journal of Physics: Conf., 812* (1),1-6.

Archdall, K. & Kilderry, A. (2016). Supporting children's resilience: Early childhood educator understandings. *Australian Journal of Early Childhood, 41*(3), 58-65.

Arnold, J. (2014). The practices of forgiveness and gratitude in successfully navigating

Batz, C., & Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. *Handbook of well-being. Salt Lake City, UT: DEF*.

Bezek, Erin, (2010)."Gender Differences in Resilience in the Emerging Adulthood Population".Thesis. Rochester Institute of Technology. Rochester Institute of Technology RIT Scholar Works.

Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88(7), 1359-1386.

Bóna, K. (2014). An exploration of the psychological immune system in Hungarian gymnasts.

Bono, G., & Froh, J. J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), ***Handbook of positive psychology in schools*** (pp. 77–88). New York: Routledge.

Bono, G., Krakauer, M., & Froh, J. J. (2015). The power and practice of gratitude. In S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 559-575). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Brotherson, S. (2009). Young children and the important of play. *Bright Beginning*, *23*(1), 37- 48.

Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E., & Clarkson, A. (2013). A systematic review of strengths and resilience outcome literature relevant to children and adolescents. Child and Adolescent Social Work Journal, 30(5), 435-459.

Bruggenwirth, D. (2016). *Impact study of futuring on resilience and well-being and the mediating role of positive emotions in adults* (Bachelor's thesis, University of Twente).

Bulut, S., Doğan, U & ،.Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: validity and reliability study .*Contemporary Psychology, 17(1),21-32.*

Burns, R. A., Anstey, K. J., & Windsor, T. D. (2011). Subjective well-being mediates the effects of resilience and mastery on depression and anxiety in a large community sample of young and middle-aged adults. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, *45*(3), 240-248.

Campbell, K. (2017). *Boys' and girls' experiences on school well-being in lower secondary schools* (Master's thesis), University of Tampere.

Carr, A. (2004). Positive psychology: New worlds for old. Irish Psychologist , 30 (11),278-279.

Centers for Disease Control and Prevention: Division of Violence Prevention (2014). *Essentials for Childhood: Steps to Create Safe, Stable, Nurturing Relationships and Environments.*

Clark, R.,& Mayer, R. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *International Journal of Learning Disabilities, 47*(1),5-13.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82.

Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Currie J, Decker S, Lin W. Has public health insurance for older children reduced disparities in access to care and health outcomes? Journal of Health Economics. 2008;27:1567–1581.

De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 149-159.

DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life, 1*(3-4), 279–295.

Diebel, T., Woodcock, C., Cooper, C., & Brigness, C. (2016). Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging. *Educational &Children Psychology, 33*(2), 117-129.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*(2), 103-157.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). Oxford: Oxford University Press.

Diener, E.S. Oishi, & L. Tay (2017). Gender Differences in Subjective Well-Being. *e-Handbook of Subjective Well-Being,*

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, *20*(3), 553-561.

Elfers, J., & Hlava, P. (2016). The spectrum of gratitude experience. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41030-2.

Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377-389.

Emmons, R. A. & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459-471). New York, New York: Oxford University Press.

Erdogan, E., Ozdogan, O., & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-social and behavioral sciences*, *186*, 1262-1267.

Fergus, S. & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health, 26,* 399-419.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). The perils of perfectionism in sports" revisited: Toward a broader understanding of the pressure to be perfect and its impact on athletes and dancers. *International Journal of Sport Psychology*, *45*(4), 395-407.

Ford, M., Opitz, M.,& Emeritus, M. (2015). Helping young children discover the joy of learning. *Review of Human Factor Studies*, *21* (1), 27-42.

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, 59–109.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What are good emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365-376.

Froh, J. J. & Bono, G. (2011). Gratitude in youth: A review of gratitude interventions and some ideas for applications. *NASP Communiqué, 39*(5), 1.

Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34*, 144-157.

Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Wood, A. (2014).Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review, 43*(2), 132-152.

Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G., & Wilson, J. A. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 289–302.

Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment, 23*(2), 311-324.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408-422.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescence: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology,46*, 213-233.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*, 633-650.

Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis

of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Development Psychology, 25*, 541-553.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, *3*(4), 443-463.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 362-482

Hall, Laura,(2019). "Gratitude and Resilience in Elementary School Students: A Review of the Look for the Good Project in Establishing Grateful and Resilient Youth". *Theses and Dissertations (All)*. 1728.

Hamm, J. S., Carlson, J., & Erguner- Tekinalp, B. (2016). Adlerian-based positive group counseling interventions with emotionally troubled youth. *Journal of Individual Psychology, 72*(4), 254-272.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyber bullying victimization. *Child Abuse & Neglect, 73*, 51-62.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2006). Life Satisfaction. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 357–368). National Association of School Psychologists.

Inglehart, *R. (2002). Gender, aging, and subjective well-being. International Journal of Comparative Sociology, 43(3-5), 391-408.*

James, A., & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Kann, L., McManus, T., Harris, W.A., et al. (2017). *Youth Risk Behavior Surveillance-United States*.

Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals,

narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*, *77*(3), 691-730.

Keck, M., & Sakdapolrak, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 5-19.

Kerr, S., O'Donovan, A., & Pepping, C. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies*, *16*(1), 17-36.

Kim, E. K., Furlong, M. J., & Dowdy, E. (2019). Adolescents' Personality Traits and Positive Psychological Orientations: Relations with Emotional Distress and Life Satisfaction Mediated by School Connectedness. *Child Indicators Research*, 1-19.

Kirikkaya, E., İşeri, Ş.,& Vurkaya, G. (2010). At- risk children. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 9**,** 1-13.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273.

Konu, A. I., & Koivisto, A. M. (2011, July). The School Well-Being Profile-a valid instrument for evaluation. In *Proceedings in EDULEARN11 Conference* (pp. 4-7).

Kumar, A. & Dixit, V. (2014). Forgiveness, gratitude and resilience among Indian youth. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 5*(12), 1414-1419.

Laedtke, Andrea (2017).Gratitude Interventions in Schools: Implications for School Counselors A Literature Review. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Adlerian Counseling and Psychotherapy. The Faculty of Adler Graduate School.

Lasota, Agnieszka; Tomaszek,Katarzyna & Bosacki, Sandra (2018).Gratitude, empathy and resilience among emerging adults in poland. Lin, C.-C. (2013). A higher-order gratitude uniquely predicts subjective well-being: Incremental validity above the personality and a single gratitude. *Social Indicators Research*, 1-16.

Listiyandini, Ratih Arruum (2018).The Influence of Gratitude on Psychological Resilience of Adolescence Living in Youth

Social Care Institutions. Journal of Educational, *Health and Community Psychology*, 7(3),197-208.

Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Li, Z. (2014). Preliminary development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research*, 1–21.

Look for the Good Project. (2017). *Teacher's Guide: Uplift your school with a two-week gratitude campaign.* Middletown, DE.

Marraccini, M. E., & Brier, Z. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32, 5–21.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6-20.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127.

McIntosh, E. A., & Shaw, J. (2017). Student resilience: Exploring the positive case for resilience. *Unite Students Publications*.

Mguni, N., Bacon, N., & Brown, J. F. (2012). The wellbeing and resilience paradox. *The Young Foundation, London*.

Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjansson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences*, *107*, 179-189.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 730.

Owens, R. L. & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison for gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(4), 403-428.

Oxford English Dictionary. (2019)."art, n. 1." OED Online. Oxford University Press, December.

Park, N. & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children:Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies, 7*, 323-341.

Pate, C. M., Maras, M. A., Whitney, S. D., & Bradshaw, C. P. (2017). Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. School Mental Health, 9, 28–43.

Pearce, C. (2011). *A Short Introduction to Promoting Resilience in Children*. London:Jessica Kingsley Publishers.

Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological wellbeing in old age a meta-analysis. The Journals of Gerontology Series B: *Psychological Sciences and Social Sciences*, 56(4), 195-213.

Powers, R. L, & Griffith, J. (2012). *Key to psychotherapy: Understanding the self -created individual*. Port Townsend, WA: Adlerian Psychology Associates.

Qin, Y., Qu, S., Yan, J., & Wan, X. (2015, August). The Role of Life Satisfaction and Coping Style in the Relationship between Gratitude and School Belonging. In *2015 International Conference on Economy, Management and Education Technology*. Atlantis Press.

Ram, D., Chandran, S., Sadar, A., & Gowdappa, B. (2019). Correlation of cognitive resilience, cognitive flexibility and impulsivity in attempted suicide. *Indian journal of psychological medicine*, *41*(4), 362.

Reivich, K. (2009). Fishful thinking: Cultivating gratitude in youth. *NASP Communiqué*, 38, 1-22.

Renshaw, T. L., & Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian journal of school psychology*, *31*(2), 139-151.

Renshaw, T. L., & Cook, C. R. (2018). Initial development and validation of the youth internalizing problems screener. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(4), 366-378.

Renshaw, T. L., & Chenier, J. S. (2019). Screening for Student Subjective Well-Being: An Analog Evaluation of Broad and Targeted Models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282918795797.

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2018). The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. *Health and Academic Achievement*, 159-176.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52,* 141–166.

Sagone, Elisabetta; De Caroli, Maria Elvira (2016).“Yes … i can”: psychological resilience and self-efficacy in Adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 141-148.

Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 1010–1028.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York, NY: Simon and Schuster.

Seligman, M. E. P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965–974.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421.

Sell, H. (1994). The subjective well-being inventory (SUBI). *International Journal of Mental Health, 23*(3), 89-102.

Sethi, D., & Singh, D. (2012). Action Research on Impact of Emotional Resilience Curriculum on Children affected by communal violence in Gujarat. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 16 (1) 59, 85*.

Sharma, H. L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education, 2*(3), 57-64.

Shenaar-Golan, V. (2017). Hope and subjective well-being among parents of children with special needs. *Child & family social work, 22*(1), 306-316.

Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of mental health promotion, 9*(4), 16-25.

Sun, P., Jiang, H., Chu, M., & Qian, F. (2014). Gratitude and school well-being among Chinese university students: Interpersonal relationships and social support as mediators. *Social Behavior and Personality: an international journal, 42*(10), 1689-1698.

Tay, L., Chan, D., & Diener, E. (2014). The metrics of societal happiness. *Social Indicators Research*, 117(2), 577-600.

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. Psychology *Development and Education*, 24(3), 100–106.

Tian, L., & Liu, W. (2007). School well-being and its' relationships with self-perception of competence and personality in adolescent. *Psychological Development and Education*, 23(3), 44–49.

Tian, L., & Zhang, Q. Q. (2008). A study on the characteristics of middle school students' school well-being. *Chinese Special Education*, 8, 62–96.

Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372.

Tian, L., Du, M., & Huebner, S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicator Research, 122*, 887-904.

Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and

middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008.

Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S., & Du, M. (2016). Gratitude and adolescents' subjective well-being in school: the multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1409.

Tomyn, A. J., & Weinberg, M. K. (2018). Resilience and subjective wellbeing: A psychometric evaluation in young Australian adults. *Australian Psychologist*, *53*(1), 68-76.

Wang, D., Wang, Y. C., & Tudge, J. R. H. (2015). Expressions of gratitude in children and adolescents: Insights from China and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(8), 1039-1058.

Wang, J. (2017). *The joy of learning: What it is and how to achieve it*. National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Waters, L. (2014). Balancing the curriculum: Teaching gratitude, hope and resilience. In H. Sykes (Eds.), *A love of ideas* (pp. 117-124). Sydney, NSW: Future Leaders.

Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *31*(5), 431-451.

Watkins, P., Uhder, J., Pichinevskiy, S. (2014). Grateful recounting enhances subjective well- being: The importance of grateful processing. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(2) 91-98.

Wen, C., Zhang, W., Li, D. P., Yu, C. P., & Dai, W. Z. (2010). The relationship between gratitude and academic achievement among junior school students: The mediational role of school engagement. *Psychology Development and Education*, 26(6), 598–605.

Wilson, J. T. (2016). Brightening the mind: The impact of practicing gratitude on focus and resilience in learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(4), 1-13.

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*, 890-905.

Zimmerman, M. A. (2013). Resilience Theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior, 40*(4), 381-383.

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*, 2295-2303.

Zuckerman, M., Li, C., & Diener, E. F. (2017). Societal Conditions and the Gender Difference in Well-Being: Testing a Three-Stage Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 329 – 336.