كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

مناخ المرح في الفصول الدراسية وعلاقته بالمرونة الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـداد

د/ عادل عبد الفتاح محمد الهجين

مدرس صحة نفسية – بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة المنوفية

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد السابع – يوليو ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

يهدف البحث الحالي لدراسة العلاقة بين مناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، ودرجة الفروق في المرح في الفصل الدراسية والمرونة الاكاديمية وفقاً للنوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، وقد طبقت الدراسة من الأدوات مقياس مناخ المرح في الفصول الدراسية ومقياس المرونة الأكاديمية (أعداد الباحث الحالي)، على عينة كلية بلغ قوامها ٢٠٠ طالباً وطالبه من طلاب المرحلة الثانوية العامة، ١٠٠ من الذكور (٥٠ علمي – ٥٠ أدبي)، و١٠٠ من الإناث (٥٠ علمي – ٥٠ أدبي)، ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ما يلي:

وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين مناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية، كما توصلت نتائج الدراسة لوجود تفاعل دال احصائياً للنوع (ذكور وإناث)، والتخصص (علمي وادبى) على درجات المرح في الفصول الدراسية [$F\ (1 - 196) = 4.78,\ p < 0.05$]، بينما لم يوجد تفاعل دال إحصائياً للنوع (ذكور وإناث)، والتخصص (علمي وادبى) على درجات الطلاب في المرونة الأكاديمية [$F\ (1 - 196) = 1.5,\ p > 0.05$]، كما أوضحت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث على كل من مقياس مناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لصالح الإناث عند مستوى ٠.٠١، وأخيراً لا توجد فرق دال إحصائياً بين الطلاب وفقاً للتخصص علمي وأدبى في كل من المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية.

Abstract:

The current research aims to investigae the relationship between the playfulness climate in the classroom, and the academic resilience among the students in the secondary schools, the degree of differences in the playfulness in the classroom and the academic resilience to the type and the academic specialization, The study applied the tools of the playfulness scale in classroom and the academic resilience scale (prepared by researcher), on a sample of 200 students of the secondary school students, 100 male (50 scientific – 50 literary), and 100 female (50 scientific – 50 literary). The results of the study indicated that:

There is a statistically significant positive correlation between of the playfulness climate in the classroom and the academic resilience. The results also found that there is a statistically significant interaction between the sex (males and females) and specialization (scientific, literary) on the playfulness climate in the classroom [$F (1 – 196) = 4.78$, $p < 0.05$]. and there is no statistically significant interaction between the sex (males and females), and specialization (scientific, literary), on the academic resilience [$F (1 – 196) = 1.5$, $p > 0.05$]. also shown there is significant statistically differences, between the mean scores of male and female students, in the playfulness climate in the classroom and the academic resilience measure for females at the level of 0.01, and finally there is no significant statistically differences between the averages of the scores of specialization (scientific, literary) students in the playfulness climate in the classroom and the academic resilience measure.

مقدمة:

اظهر علماء النفس على مدار القرن العشرين اهتماماً مستمراً بدراسة المرح، ومنذ أوائل الثمانيات من القرن العشرين فقد تركز الكثير من الاهتمام على الجوانب الإيجابية والاثار المفيدة المحتملة للمرح والفكاهة على الصحة النفسية والجسمية والاجتماعية والاحساس بالراحة. ومن المرجح ان يستمر الاهتمام بدراسة الصفات والخصائص المتعلقة بالمرح في ضوء الاهتمام الحالي بعلم النفس الإيجابي، والتي تركز على العوامل التي تساعد على التكيف مثل المرح والتفاؤل والشجاعة (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir. 2003, p. 49). ولذلك تعتبر الدول التي احتلت مراتب متقدمة في التعليم على مستوى العالم مثل السويد وغيرها، هي الدول التي أهتمت في تعليم ابناءها بوجود المرح والسعادة في مدارسها، وكانت أقل وقت في الساعات التدريسية وأقل واجبات منزليه واكثر اهتماما بالأنشطة، كما توجد دول أنشأت وزارة للسعادة، ومن الأفضل ان نسعى الى تطبيق ذلك عملياً على مدارسنا وان نحقق للتلاميذ المرح والسعادة في المدرسة، خصوصاً أذا اخذنا في الاعتبار ان ذلك لا يكلف المعلمين والقائمين على العملية التعليمية الكثير، وانما يحتاج فقط الى تغيير الوعى والفكر وتوجيه الأنظار الى أهمية المرح في العملية التعليمية لما يترتب عليه من نتائج إيجابية كبيره. ويرى Fix (2003) أن المرح مفهوم مهم يستحق مزيداً من البحث والدراسة، فمستوى المرح لدى الشخص يمكن أن يكون له تأثير كبير على الشخصية والرضا النفسي والقدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية والابداع (ص. ١٤). فالمرح يسهم في الصحة النفسية للفرد من خلال ارتباطه بالمشاعر الإيجابية والرضا والتكيف مع الضغوط (Proyer, 2012; Proyer, Ruch, & Müller, 2010; Qian & Yarnal, 2011) كما ارتبط المرح بالإبداع والتحصيل المعرفي (Chang, Hsu, & Chen, 2013; Graham et al, 1989; Proyer, 2012)، والاتجاه الايجابى نحو المدرسة والثقة بالنفس (Staempfli, 2005) ، والسعادة والرضا عن الحياة (Proyer, 2014; Yue, Leung & Hiranandani, 2016)

ونظراً لما يسود العالم في الوقت الحالي من مشكلات عديدة من حروب ودمار وضغوط ومستوى اقتصادى متردى. و ما يخلفه ذلك من آثار نفسية سيئة على الانسان في العصر الحديث، بالإضافة الى ذلك فإن غالبية الدراسات النفسية ركزت على الجانب المظلم في الانسان متمثلاً في المشكلات والأمراض النفسية، و أهملت الجانب الحسن في الإنسان أو ما يسمى علم النفس الإيجابى أو سيكولوجية القوى الإنسانية، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة الى دراسة الجوانب الإيجابية في الانسان و منها المرونة Resilience التي تساعد الانسان على ان يتقبل العالم بما فيه من متناقضات وصراعات وضغوط، و تعلمه ليس فقط ان يصمد أمام هذه الضغوط والمشكلات، و لكنها تجعله يتخطى ذلك، و هو التفكير في الحلول مهما كانت درجة المحن والشدائد التي تواجه.

وقد ركزت الأبحاث الأجنبية على دراسة المرونة بشكل عام لدى الأطفال والشباب المعرضين للخطر، بينما المرونة الاكاديمية the Academic Resilience هي أحد أنواع المرونة لم تلقى اهتماماً من البحث والدراسة، وهي التي تهمنا في المجال التعليمي والتربوي، نظراً لما يترتب عليها من آثار ايجابية. فقد أوضح Kanevsky et al (2008) من خلال مراجعته للعديد من الدراسات التي حاولت دراسة الفروق بين الطلاب ذوي المرونة الاكاديمية والطلاب الذين ليس لديهم مرونة اكاديمية، ان الطلاب ذوي المرونة الاكاديمية يتمتعون بعدة خصائص وهي الثقة الاكاديمية وفاعلية الذات المرتفعة، مفهوم الذات وتقدير الذات المرتفع بالإضافة الى ذلك من المرجح ان يكون لدى هؤلاء الطلاب مستوى مرتفع في الاندماج والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية (ص. ٤٥٥-٤٥٦)

والمرونة الأكاديمية رغم أهميتها، إلا أنه لم يتم دراستها وبحثها واستخدامها على نحو شائع في الدراسات والبحوث العربية – في حدود علم الباحث – كما أن الدراسات والبحوث الأجنبية في هذا الموضوع نادرة وحديثه. نظراً لأن قياس وتحديد المرونة الاكاديمية ليست مهمة سهلة، بسبب قلة دراستها، والأدوات التي تقيسها على مستوى العالم، ولذلك فهى ما تزال موضع بحث ودراسة من زوايا متعددة. ولهذا فقد حاولت الدراسة الحالية التعرف على المرح في الفصول الدراسية ودورة في المرونة الأكاديمية للطلاب، وهل الطلاب الذين يتميزون بالمرح وما يتعلمنه من سلوكيات واتجاهات مرنة من خلال المرح وما ينتج عنه من آثار إيجابية، قد يساعد هؤلاء الطلاب على التكيف مع المواقف الجديدة والمهام الصعبة التي يتعرضون لها، او يطلب منهم القيام بها في المدرسة، ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع هذه المهام والمواقف الصعبة.

ومن هنا تأتى أهمية الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على المرونة الاكاديمية وإعداد أداة لقياسها، وعلاقتها بمناخ المرح في الفصول الدراسية.

مشكلة الدراسة:

تشير المرونة الى قدرة الانسان على التقدم على الرغم من المحن والشدائد، والتكيف الإيجابي في مواجهة الضغوط والصدمات النفسية، والقدرة على المحافظة على حسن الأداء بعد التعرض للضغوط، وبالتالي فإن دراسة المرونة مهمة للتوصل الى فهم شامل لردود فعل الانسان للضغوط والصدمات النفسية (Campbell-sills & Steim, 2007, p. 1019). ويعرفها كاسدى Cassidy (2016) هي بنية نفسية لوحظت في بعض الأفراد التي تمثل القدرة على النجاح على الرغم من المحن والشدائد، وتعكس المرونة القدرة على استعادة اللياقة مرة أخرى من اجل التغلب على الصعاب، وتعتبر من الصفات الاصيلة التي تميز الانسان. أما المرونة الاكاديمية فهى تعكس القدرة على النجاح الاكاديمى على الرغم من الشدائد، وهي الاستجابة السلوكية والعاطفية والمعرفية التكيفية للطلاب للمحن أو الشدائد الاكاديمية (ص.١)

وتشبر الأدلة التجريبية أن المرونة تقوم على مجموعة متنوعة من العوامل الوراثية والبيولوجية والنفسية والبيئية (Campbell-Sills &Stein, 2007, p. 1019)، و الاستمرار في توضيح الأسس البيولوجية والنفسية و الاجتماعية للمرونة، قد تساعد في جهود الوقاية والتدخل، والتي تركز على مساعدة الأفراد على التعافى من الأحداث العصيبة و الضغوط ذات الصلة بالأمراض والاضطراب (Campbell-sills & Steim, 2007, p. 1019). ويرى كاسدي Cassidy (2016) أن أحد الخصائص التي تساعد على التحصيل الدراسى التي يجب ان تهتم بها البحوث والممارسات التربوية الى جانب القدرات العقلية هي المرونة الاكاديمية والقدرة على الصمود (ص.١). وقد أشار Hashim, Kuldas, & Ismail (2016) الى الحاجة للاهتمام بمجال المرونة الاكاديمية وإجراء مزيداً من الأبحاث لشرح كيفية مساعدة الطلاب غير القادرين على المرونة الاكاديمية، وبناء نموذج للمرونة الاكاديمية المثلى للطلاب غير المرنيين (ص. ٢)

وقد وجد أن طريقة التدريس المرحة تزيد من التحصيل الأكاديمي للطلاب على جميع المستويات والقدرات (Howard, 2002). كما وجدت علاقة دالة بين المرح والتكيف عند الأطفال (Saunders et al, 1998). فالتمتع بأنشطة تحدى فكرى وانشطة تعزز المشاعر الإيجابية، يمكن أن يسهم في الصحة النفسية ومصدر لتطوير الذات عقلياً وجسدياً واجتماعياً ونفسياً (Proyer, 2014, p. 508) ، وتحاول هذه الدراسة التركز على مناخ المرح في الفصول الدراسية باعتبار الفصل الدراسي أول منظمة اجتماعية مصغرة يتواصل معها الشخص في حياته. فهل المرح وما يرتبط به من مشاعر إيجابية من خلال المشاركة في الأنشطة الترفيهية، وتوفير مناخ من الحرية والديمقراطية للطلاب فى الفصول والتعامل معهم بطريقة جيدة، والعلاقات الحسنة، قد يكون سبب في تسهيل وبناء المرونة الاكاديمية والقدرة على الصمود إزاء المواقف التعليمية الصعبة للطلاب، هذا ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه من خلال التساؤلات التالية:

١-ما العلاقة بين درجات المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لدى من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

٢-ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرونة الاكاديمية التي تعزى للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي –أدبي) والتفاعل بينهما؟

٣-ما الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرح في الفصول الدراسية التي تعزى للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي –أدبي) والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين مناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ودرجة الفروق في المرح في الفصل الدراسية والمرونة الاكاديمية وفقاً للنوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، كما تهدف هذه الدراسة لأعداد مقياس جديد لكل من المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية.

أهمية الدراسة:

تعتبر المرونة الاكاديمية من العوامل المهمة التي تعزز الروابط الإيجابية بين الطلاب والمدرسة والحياة الاكاديمية، وقدرتهم على النهوض عندما يواجهون مشكلات وضغوط أكاديمية (Martin & Marsh, 2009, p. 354). وهذه الدراسة لمناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية، تستند على منحنى توجهات وقوى الطلاب للاستجابة للمحن والشدائد الاكاديمية، تمشياً مع الاتجاه والابحاث الحديثة في علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، والتي يمكن للطلاب من خلالها أن يتعلموا أن يكونوا أكثر مرونة أكاديمية ومرحاً، من خلال نمو اتجاهات معرفية وعاطفية وسلوكية إيجابية نحو المدرسة والحياة الاكاديمية، وهذا ينقلنا الى ما هو ابعد دفاعية من عوامل الخطر والحماية لتشمل أيضا عوامل التمكين، كنهج استباقى لمواجهة المشكلات والشدائد الاكاديمية.

ولذلك تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يتمشى مع علم النفس الإيجابي، الذي يسعى الى تطوير الصفات الإيجابية في الانسان والاهتمام بها، من خلال الاهتمام بموضوع المرح في الفصول الدراسية لما له من أهمية في الصحة النفسية والتكيف النفسي للطلاب، والمرونة الاكاديمية وما تمثله من أهمية في العملية التعليمية، لأنها تساعد الطلاب على النجاح والتفوق رغم ما يتعرضون له من ضغوط وصعوبات تواجههم داخل المدرسة وخارجها. ولهذا يمكن الاستفادة من النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في إرشاد العاملين في مجال التربية والتعليم من المعلمين والمديرين والمرشدين النفسيين في المدارس، في إيضاح أهمية المرح في الفصول الدراسية، كنوع من التدخل المبكر يساعد في تقوية المرونة الاكاديمية لدى الطلاب، والتي ستكون بمثابة حجر عثر يقف في مواجهة الضغوط والمشكلات التعليمية التي سوف تواجههم ويساعدهم في التغلب عليها. بالإضافة الى أن هذا البحث سوف يمد المكتبة العربية بمقياسين جديدين أحدهما عن المرح في الفصول الدراسية، والأخر عن المرونة الاكاديمية.

مصطلحات الدراسة:

مناخ المرح في الفصول الدراسية The Playfulness Climate in the Classroom:

هو محاولة الفرد التعامل مع المواقف بطريقة مرحة، وجعل الوضع أكثر إثارة ومتعة، بطريقة توفر له أو لغيره التسلية والترفيه والاستمتاع بالحياة. وإشاعة البهجة والسرور في الفصول الدراسية، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرح في الفصول الدراسية من إعداد الباحث الحالي.

المرونة الاكاديمية The Academic Resilience:

يعرفها Morales and Trotman (2004) بأنها هي العمليات التي تسهل قدرة الطالب على أن يكون ناجحاً أكاديمياً على الرغم من العقبات التي تمنع الآخرين من نفس ظروفه من النجاح (ص. ٨)

ويعرفها الباحث الحالي بأنها هي الاستجابات السلوكية والمعرفية والعاطفية التكيفية للمحن والشدائد الاكاديمية، والقدرة على استعادة اللياقة مرة أخرى من أجل التغلب على الصعاب والنجاح الاكاديمى على الرغم من المحن والشدائد.

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المرونة الاكاديمية من إعداد الباحث الحالي.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: مناخ المرح في الفصول الدراسية:

إن فهم طبيعة المرح أمر مهم وضروري لفهم السلوك البشرى، ويمكن ان يقدم لنا مستوى المرح لدى الشخص معلومات مهمه تتعلق بالأسلوب المعرفي والتلاعب بالألفاظ والمفاهيم وسعة الأفق، وهذا المؤشر او الدليل على سعة الأفق يوضح كيف يمكن تعزيز الذكاء والابداع والفاعلية الشخصية من خلال العقلية المرحة، فالأشخاص الذين يفتقرون الى المرح يمكن أن يكون محبطين، ويفتقرون لسرعة البديهة وضعف الخيال والعزلة والجمود والتوتر، والانفصال الاجتماعي عن الاخرين (Rosenberger, 1991, p. 536). وقد أشير الى المرح باعتباره التصرف الذي ينطوي على إعادة صياغة الموقف ليروق الاخرين، وجعل الوضع أكثر إثارة ومتعة، والتي تؤدى الى تغيير وجهة نظر الفرد عند التعامل مع التحديات (Yue, Leung, & Hiranandani, 2016, p. 630). ويعرف Barnett (2007) المرح بأنه: الاستعداد لصياغة أو إعادة صياغة الموقف بطريقة توفر للشخص وربما لغيره التسلية أو الفكاهة أو الترفيه (ص. ٩٩٥). وبشكل عام فالمرح سمة فطرية تسمح للأفراد بدخول المتعة والترفيه في حياتهم (Yue, Leung, & Hiranandani, 2016, p. 630) ورغم ان المرح هو سمة فطرية ، الا أن البيئة الاجتماعية تحفز المرح على الظهور، فالفرد سوف يتأثر بالعناصر الاجتماعية من حوله، لهذا فإن ظهور المرح الشخصي هو نتيجة التفاعل بين الشخصية والبيئة الخارجية، والدمج بين منظور نظرية السمات ونظرية السياق، واقتراح نظرية التفاعل المتبادل للمرح (Chang, Hsu, & Chen,2013, p. 1497) ، وهذا يوضح دور البيئة المدرسية في تعزيز المرح بين طلابها.

وقد أشار الباحثون الى ان المعلمين يفسرون للأسف مرح المراهقين في البيئة التعليمية ، بأن له تأثير سلبي على خبرة التعلم لدى هؤلاء الطلاب، بسبب الاضطراب المحتمل والسلوك غير المنضبط (Staempfli, 2005, p. 23). ولذلك فقد توصلت دراسة Graham and Jardine (1990) والتي شملت ملاحظات المعلمين لسلوك المرح في الفصول الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، أن سلوك المرح كان ينظر اليه سلبياً من قبل المعلمين. ويعتمد مناخ المرح في الفصول الدراسية في جزء منه على شكل العلاقة بين المعلم والتلميذ، وهذا ما توصلت اليه دراسة Graham et al (1989) من أن العلاقة بين مرح الطفل وخبرته في المدرسة، تعتمد بشكل كبير على أسلوب التفاعل بين المعلم والتلميذ، كما توصلت هذه الدراسة الى ان الطلاب الذين كانوا أكثر مرحا في الفصول كانوا أكثر ابداعاً، بينما وجد ان التفاعل السلبي للمعلمين ارتبط بمستويات منخفضة من المرح والابداع لدى التلاميذ. كما قام Chang, Hsu, and Chen (2013) بدراسة العلاقة بين مناخ المرح في الفصل وإبداع الطلاب، على عينة تكونت من ٤١٠ طالبا، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين مناخ المرح في الفصول والابداع لدى الطلاب في اللغة والرسم، وان المرح والتعاون والحميمية في مناخ الفصل كانت قادرة على التنبؤ بإبداع الطلاب.

ويخلط بعض الباحثين بين مفهوم المرح والفكاهة واللعب، ويرى Fix (2003) أن اللعب والمرح على الرغم من وجود علاقة بينهما، فهما مفهومان مختلفان، فاللعب سلوك والمرح سمة يمكن وصفها على أنها أفضل استعداد للعب (ص. ١١). فالمرح سمة شخصية تشير الى ميل الفرد للانخراط في سلوك اللعب بطريقة غير معقولة لزيادة التمتع (Glynn & Webster, 1992, p. 83) ويرى الباحث الحالي ان المرح اعم من الفكاهة، فالفكاهة قد تكون أحد ابعاد المرح.

وتنظر Lieberman (1971) أن المرح لدى المراهقين يتكون من نمطين هما: المرح الأكاديمي Academic Playfulness ويتكون من الانتباه الحسي، الحماس، حب الاستطلاع الفكري، والمرح العاطفي الاجتماعي Social-emotional Playfulness ويتكون من الحركة او التنقل الجسدي، الفرح التلقائي أو العفوي، الفكاهة، الانضمام لمجموعة، الصداقة واللعب (ص. ٢)

وتركز معظم الأبحاث على المرح لدى الأطفال، وتوجد القليل من الأبحاث عن المرح لدى المراهقين، ومن هذه الدراسات دراسة Staempfli (2005) فقد سعت للتعرف على دور المرح في جودة الحياة وتعزيز الصحة لدى المراهقين على عينة بلغ قوامها (٢٩٠) طالباً والذين يتراوح عمرهم بين (١٢–١٥ عاماً)، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة الى ان المراهقين المرحين يميلون الى الذهاب الى المدرسة وان لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وان كانوا غير راضيين عن درجاتهم وتحصيلهم المدرسي، لانهم لا يأخذون المدرسة ومستقبلهم على محمل الجد، وباستثناء المشاركة في الفرق الرياضية، فإن المراهقين المريحين لا يشاركون بشكل كبير

في الأنشطة اللامنهجية، ولا يقضون ساعات أطول في المشاركة في الأنشطة المدرسية، ومن جانب آخر خلال أوقات الفراغ، يبدو منفتحين اجتماعياً ويبحثون عن فرص تسمح لهم بالتفاعل مع الناس من خلال أنواع مختلفة من الأنشطة البدنية والثقافية، التي يتمتعون بها في أوقات فراغهم الترفيهية، وخاصة التي توفر لهم فرصة للانخراط في المجتمع والتعرف على انفسهم والآخرين والاسترخاء والمتعة، كما أن لدى المراهقين المريحين مستوى عال من الثقة بالنفس، والشعور بحالة جيدة من الناحية الصحية واللياقة البدنية بالمقارنة مع المراهقين الأقل مرحا.

وقد حاولت دراسة Yue, Leung, and Hiranandani (2016) فحص العلاقة بين المرح لدى طلاب الجامعة وانماط الفكاهة والسعادة الشخصية، على عينة تكونت من ١٦٦ طالب جامعي في هونج كونج، و١٥٩ في قولنغتشو بالصين، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين المرح والفكاهة والسعادة الشخصية لدى العينتين.

وقد استهدفت دراسة Chang, Yarnal, and Chick (2016) الطولية دراسة العلاقة بين المرح والمرونة، لمعرفة ما إذا كان المرح قد يساهم في المرونة للنساء فوق سن الخمسين اللائي يشاركن في جمعية القبعات الحمراء وهو مجموعة ترفيهية للمسنات، وقد تم جمع البيانات الطولية عبر الانترنت من (١٦٧) من أعضاء جمعية القبعات الحمراء، وتم ضبط العمر والتعليم والحالة الاجتماعية وسنوات العضوية والصحة البدنية والعقلية. وأظهرت النتائج أن المرح قد ساهم في نمو مرونة المرأة مع مرور الوقت، وهذا يوضح الاثار الإيجابية للمرح على المرونة ونمو القدرة على الصمود. وان الخبرات والتجارب المتكررة للمرح بمكن ان تسهم في المرونة لدى النساء المسنات اللائي يشاركن في السياق الاجتماعي لجمعية القبعات الحمراء.

ثانياً: المرونة الاكاديمية:

على الرغم من أن موضوع المرونة في الحياة قد لقى قدراً كبير من الاهتمام، الا أن الاهتمام بالمرونة الاكاديمية لم يلق اهتمام من الدراسة على الرغم من أهميته، باعتبار أن البيئة التعليمية من مدارس وميادين تعليمية آخري يكون فيها التحدي الأكاديمي والاخفاق والضغط هي حقيقة ثابته وواقعاً من الحياة اليومية، وأن مدى نجاح الطالب في مواجهة هذه المشكلات والتحديات الاكاديمية يتوقف على ما يتحلى به من مرونة وقدرة على مواجهة هذه المخاطر والتحديات (Martin & Marsh, 2009, p. 354). ففي الحياة المدرسية من الممكن ان يواجه جميع الطلاب عوائق ومصاعب واخفاقات مختلفة، وبينما يفشل بعض الطلاب في التعامل مع هذه الصعوبات، فإن الكثير منهم ينجحون في هذا السياق، وفى الأدب النفسى يطلق على هؤلاء الطلاب " مرونة أكاديمية Academically resilient" ويعتبر الذى يمتلك هذه الخاصية "مرنا أكاديمياً Academic resilience " ، ولاشك ان معرفة وتحديد العوامل التي ساعدتهم على هذا النجاح بالرغم من الظروف الصعبة سيكون مفيد ومهم لأن هذه العوامل ستكون بمثابة عوامل حماية ووقاية ومرشد للأفراد الذين يجدون أنفسهم في وضع صعب خلال حياتهم الدراسية، كما أن عوامل الحماية هذه سوف تساعد في ظهور ونمو الجوانب الإيجابية للأفراد (Kutlu and Yavuz, 2016, p. 131-132; Yavuz & Kutlu, 2016, p. 2)

وعلى الرغم من أن هناك اهتماماً بالمرونة بمعناها العام، الا أنه يوجد اهتماما اقل بالبحوث التي تركز على المرونة الاكاديمية في السياق الأكاديمي، وقد عرف Alva (1991) الطلاب المرنين اكاديمياً بأنهم هم أولئك الطلاب الذين يحصلون على مستويات عالية من التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، على الرغم من وجود الظروف والاحداث الضاغطة التي تضعهم في خطر الأداء الضعيف في المدرسة أو التسرب من المدرسة (ص. ١٩). ويعرف ماستن وآخرون Masten et al (1990) المرونة بأنها عملية أو قدرة او نتيجة للتكيف الناجح على الرغم من الظروف الصعبة والتحديات (ص. ٤٢٦). بينما يعرفها رايلى وماستن Riley and Masten (2005) بأنها تشير الى أنماط التكيف الايجابى في مواجهة الشدائد (ص.١٣). ويعرف مارتن ومارش Martin and Marsh (2006) المرونة الاكاديمية بأنها قدرة الطلاب على التعامل بفاعلية مع النكسة والتحدي والشدائد أو المحن والضغوط في المجال الأكاديمي (ص. ٢٦٩). ويعرفها Martin and Marsh (2008) بأنها قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع الإخفاق والتحديات الاكاديمية التي تعتبر مألوفة في النمط العادي للحياة المدرسية (مثل: الدرجات الضعيفة، المواعيد المتنافسة، ضغط الامتحان، الواجبات المدرسية الصعبة) (ص. ٥٣)

يتميز من يتصف بالمرونة بالقدرة على التكيف النفسى مع المشكلات والضغوط، واستعادة الفاعلية والتعافي بعد الانكسار او الانهيار، وكان يعتقد ان تلك السمات مقصورة على أناس معينين، ولكن علم النفس الايجابى اعتبرها "نقاط قوى الشخصية" يمكن غرسها في شخصية العديد من الأشخاص وتنميتها (محمد سعد، ٢٠١٠، ص.٥٤١).

وقد ركز Doll (2013) على ست خصائص اعتبرها ضرورية لتعزيز المرونة في الفصول الدراسية وهي:

- شكل العلاقة بين المعلم والطلاب في الفصول الدراسية.
- طبيعة العلاقة مع الأقران الموجودين في الفصل.
- درجة التعاون والترابط الموجودة بين الفصول الدراسية وعائلات الطلاب، بالإضافة الى تعزيز استقلالية الطلاب والضبط الذاتي.
- درجة تمكين الطلاب من اتخاذ القرارات الخاصة بتقرير مصيرهم الأكاديمي، وأن تشجع الفصول الدراسية على الأمل والتفاؤل لدى الطلاب.
- درجة تمكين الطلاب في إدارة السلوك الخاص بهم (ضبط الذات الأكاديمية academic self control)
- درجة دعم الفصول الدراسية لتوقعات الطلاب بأنهم سينجحون في الصف (الفاعلية الأكاديمية academic self efficacy) (ص.٤٠١)

وقد قدمت رابطة علم النفس الامريكية The American Psychological Association (٢٠١٠) ملخص حديث للعوامل التي تدعم بناء المرونة في عشرة طرق وهي:

- **عمل علاقات:** فالعلاقات الجيدة مع أفراد الاسرة أو الأصدقاء المقربين أو الآخرين تقوى المرونة. فقبول المساعدة والدعم من أولئك الذين يهتمون بك ويستمعون اليك يعزز المرونة، كما أن الانضمام الى الجماعات المدنية أو المنظمات الدينية أو الجماعات المحلية الأخرى يوفر الدعم الاجتماعي، ويمكن ان يساعد في استعادة الامل.
- **تجنب رؤية الازمات كمشاكل لا يمكن التغلب عليها:** لا يمكن تغيير حقيقة وقوع احداث مرهقة للغاية، ولكن يمكنك تغيير طريقة تفسير هذه الاحداث والاستجابة لها، حاول النظر الى ما وراء الحاضر الى ما قد يكون عليه ظروف المستقبل، إن كيفية تفسرنا "للحظة" قد تتشكل بشكل عميق من خلال مدى تأثرنا بها.
- **أقبل ان التغيير كجزء من الحياة:** قد لا يمكن تحقيق اهداف معينة نتيجة للأوضاع السلبية، قد يساعدك قبول الظروف التي لا يمكن تغييرها في التركيز على الظروف التي يمكن تغييرها، وأن تتأقلم مع كل ما هو جديد وغريب، بطريقة مرنة ومبتكرة.
- **التحرك نحو أهدافك:** تطوير بعض الأهداف الواقعية، افعل شيئاً ما بانتظام – حتى لو بدا وكأنه انجاز صغير – يمكنك التحرك نحو اهدافك بدلاً من التركيز على المهام التي تبدو غير قابلة للتحقيق. أسال نفسك" ما الشيء الذي أعرفه ويمكنني تحقيقه اليوم ويساعدني على التحرك في الاتجاه الذي اريد؟"
- **اتخاذ إجراءات حاسمة:** التصرف في المواقف السلبية قدر ما تستطيع، واتخاذ إجراءات حاسمة، بدلاً من الابتعاد تمامً عن هذه المشاكل والضغوط وتمنى لو أنها سوف تختفي.
- **ابحث عن فرص لاكتشاف الذات:** كثيراً ما يتعلم الناس شيئاً عن أنفسهم، وقد يكتشفون انهم قد نموا في بعض النواحي كنتيجة لصراعهم مع الخسارة، لقد افاد العديد من الأشخاص الذين عانوا من المأسي والمشقة بعلاقات أفضل، واحساس أكبر بالقوة، حتى مع شعورهم بالضعف، وزيادة الإحساس بأنفسهم، وروحانية أكثر تطوراً وزيادة التقدير للحياة.
- **تعزيز وجهة النظر الإيجابية عن نفسك:** تطوير الثقة في قدرتك على حل المشاكل، والثقة في قدراتك، يساعدك في بناء المرونة.
- **إبقاء الأمور في نصابها:** حتى عندما تواجه احداث مؤلمة للغاية، حاول النظر الى الوضع المجهد في سياق أوسع والحفاظ على منظور طويل الأمد، تجنب تضخيم الحدث بشكل غير مناسب.
- **الإبقاء على نظرة التفاؤل:** نظرة متفائلة تمكنك من توقع أن تحدث أشياء جيدة في حياتك. حاول تخيل ما تريد، بدلاً من القلق بشأن ما تخشاه.
- **أعتنى بنفسك:** انتبه لاحتياجاتك ومشاعرك الخاصة، الانخراط في الأنشطة التي تستمتع بها والاسترخاء، ممارسة الرياضة بانتظام، يساعدك الاعتناء بنفسك على ابقاء عقلك وجسمك مستعدين للتعامل مع المواقف التي تتطلب مرونة.

ويذكر Hashim, Kuldas, Ismail (2016) من خلال دراسة للتراث السابق انه بالرغم من وجود أدلة على قلق متزايد من انتشار الجرائم والجنوح مثل الكحول والمخدرات والاعتداء الجنسي بين الطلاب المراهقين في ماليزيا، فإن بعض الطلاب تمكنوا من أن يكونوا ناجحين دراسياً بالرغم من عوامل الخطر التي تمنع معظم الآخرين، مما لديهم نفس الظروف من النجاح. ويثير هذا التحصيل الدراسي الاستثنائي سؤال عن ماذا وكيف تمكن المرونة بعض الطلاب لأداء نفس المهمة بشكل أفضل من الآخرين الذين لديهم نفس الظروف؟ فالطريقة التي يطور به الطلاب الماليزيون القدرة على المرونة الاكاديمية ضد عوامل الخطر غير واضحة. ومثل هذا النموذج من شأنه أن يسمح للمعلمين ببناء علاقة مع طلابهم تسمح لهم بتقديم الرعاية للطلاب غير المرنيين، تساعدهم على مواجهة عوامل الخطر، وبالتالي إحداث تغيير إيجابي في حياتهم.

وقد قدمت الدراسات السابقة مساهمات قيمة فيما يتعلق بالعوامل التي تساعد على المرونة الاكاديمية، وتأثير وفوائد المرونة على حياة الشخص. وقد نظر كل من Martin and Marsh (2008) الى نمو التحسن الاكاديمي للطلاب باعتباره مكون يعكس المرونة الاكاديمية اليومية في سياق علم النفس الإيجابي، وذلك من خلال الدراسة التي أجريت على ٥٩٨ طالباً من الصف الخامس الى العاشر، في خمس مدارس استرالية، طلب منهم تقييم معدل التحسن الاكاديمي لديهم ، بالإضافة الى مجموعة من التنبؤات المفترضة (فاعلية الذات الاكاديمية، الاندماج المدرسي، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم)، وقد أوضحت النتائج ان فاعلية الذات، الاندماج الاكاديمي، علاقة المعلم بالطالب متنبأ إيجابي ذو دلالة بالمرونة الاكاديمية، بينما أظهرت الدراسة أن القلق متنبأ سلبى بالمرونة الاكاديمية، وأن القلق يفسر الجزء الأكبر من التباين في التحسن الاكاديمي.

وقد قام Martin and Marsh (2006) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين المرونة الاكاديمية وبعض المتغيرات النفسية والتربوية، على عينة مكونة من (٤٠٢) طالباً في المدارس الثانوية الأسترالية، وقد أوضحت النتائج ان خمسة عوامل يمكن ان تكون متنبأ بالمرونة الاكاديمية وهي: فاعلية الذات، الضبط، التخطيط، القلق المنخفض، والمثابرة. كما أظهرت النتائج أن المرونة الاكاديمية يمكن ان تكون متنبأ مستقبلى بثلاثة نتائج تعليمية ونفسية وهي: التمتع بالمدرسة، والمشاركة في الصف، والتقدير العام للذات، كما توصلت النتائج الى ان الذكور أعلى في المرونة الاكاديمية من الاناث.

ومما يدل على التأثير العميق لبيئة التعلم على المرونة الاكاديمية للطلاب، تلك الدراسة التي قام بها Mallick and Kaur (2016) للكشف عن العلاقة بين بيئة التعلم والمرونة الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. والتي أجريت على ٦٠٠ طالب في المرحلة الثانوية في ثلاثة مناطق في اقليم البنجاب، مستخدما من الأدوات مقياس بيئة التعلم والمرونة الاكاديمية لجمع البيانات. وقد كشفت نتائج الدراسة ان الذكور قد حصلوا على درجات أكبر في المرونة الاكاديمية من الاناث، كما حصل الطلاب في المناطق الحضرية على مستوى أعلى من المرونة الاكاديمية، بينما حصلت الاناث على مستوى عالي من البيئة التعليمية مقارنة بالذكور، وحصل الطلاب الحضريون في المناطق الحضرية على مستوى مرتفع ذو دلالة إحصائية في بيئة التعلم مقارنة بالطلاب الريفيين، ووجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين بيئة التعلم والمرونة الاكاديمية لدى طلاب المدارس الثانوية.

وينظر الى المرونة على انها تساعد الأفراد للبقاء على قيد الحياة، أو حتى النهوض في خضم المحن. فالمرونة في علم النفس هي القدرة الإيجابية للناس للتعامل مع الضغوط والمحن، وتعلم التعايش مع الخوف والقلق، والتكيف الإيجابي على الرغم من الصعوبات الكبيرة في الحياة، والقدرة على التكيف مع المواقف الحياتية الصعبة (Rathore & Mathur, 2014, p. 451). ولذلك فقد سعت دراسة Rathore and Mathur (2014) لدراسة العلاقة والتفاعل بين المرونة والسعادة واستراتيجيات التكيف للامهات الأطفال المعاقين عقليا، وذلك على عينة تكونت من (١٠٠) من أمهات الأطفال المعاقين عقليا في مدارس للتربية الخاصة والذين يتراوح عمرهم بين ٧–١٥ عاماً، طبق على هؤلاء الأمهات قائمة السعادة، مقياس كونور–ديفيسون للمرونة للكبار، قائمة الاستجابات التكيفية ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من السعادة والمرونة واستراتيجيات التكيف للأمهات الأطفال المعاقين عقلياً، وان المرونة متنبأ قوى بالقدرة على التكيف.

وفى دراسة Morales (2008) والتي اجريت على ٣١ من الاناث و١٩ من الذكور، من طلاب الجامعة ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، أوضحت أن من العوامل التي تسهم في المرونة الاكاديمية هي العلاقة الجيدة مع المعلمين، ووجود المؤسسات الاجتماعية الداعمة، والجو السائد في الاسرة، كما توصلت الدراسة الى أن الطالبات أكثر مرونة من الطلاب.

وقد أجرى Kutlu and Yavuz (2016) دراسة استهدفت الكشف عن العوامل التي تلعب دوراً في المرونة الاكاديمية للأكاديميين، وذلك من خلال مقابلات مع ١١ اكاديمياً من كلية العلوم التربوية بجامعة أنقرة، حاول من خلالها التعرف على عوامل الخطر التي عانى منها الاكاديميون من الناحية الاكاديمية وعوامل الوقاية الداخلية والخارجية ، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ان عوامل الخطر التي عانى منها الاكاديميون من الناحية الاكاديمية هي الفقر والظروف البيئية السلبية، كما كشفت الدراسة العوامل الداخلية التي ساعدت على التغلب على عوامل الخطر لديهم وتعزيز المرونة الاكاديمية هي تقدير الذات والحزم و حب الاستطلاع، وان العوامل الخارجية هي دعم الاسرة والتأهيل العلمي والعلاقات مع الاقران.

وكذلك دراسة Gizir and Aydin (2009) هدفت الى الكشف عن العوامل الشخصية والبيئة التي تعزز المرونة الاكاديمية للطلاب المراهقين الفقراء في تركيا، وذلك على عينة تكونت من ٨٧٢ طالباً وطالبة، مستخدماً من الأدوات نموذج البيانات الديمجرافية، مقياس المرونة وتنمية الشباب، مقياس الكفاءة المدرسية، مقياس اليأس لبيك، مقياس وجهة الضبط، مقياس للتحصيل الدراسي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن عوامل الحماية البيئية التي تنبأ بالمرونة الاكاديمية هي: التوقعات العالية للمنزل، علاقات الرعاية المدرسة والتوقعات العالية، علاقات رعاية الاقران، أما بالنسبة للعوامل الشخصية التي كانت متنبأ إيجابي بالمرونة الاكاديمية فهي: وجود تصورات ذاتية إيجابية حول القدرات الاكاديمية للفرد، والتطلعات الاكاديمية العالية، فهم المشاعر، الضبط الداخلي، والأمل بالمستقبل.

أما دراسة Arif and Mirza (2017) فقد استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج للتدخل في تعزيز المرونة الاكاديمية للطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدارس الثانوية، وقد صمم لهذ الغرض برنامج للمعلمين لبناء المرونة، ويتكون البرنامج من عدة جلسات تستند الى النشاط الذي يهدف الى تعزيز الابداع، وجهة الضبط الداخلية، مفهوم الذات، تقدير الذات، الإحساس بالاستقلال في الحياة، التفاؤل، الحس الفكاهي، العلاقة بين الطلاب والمعلمين. وبعد الاختبار القبلي تم تحديد العينة الضابطة والتجريبية، وتكونت من ٦٤ من الطلاب غير المرنيين بالتساوي في كل من العينة الضابطة والتجريبية في المدارس الثانوية في لاهور تراوح عمرهم بين ١٤–١٦ سنة. تم تحديد هؤلاء الطلاب باستخدام استبيان لتقييم المخاطر ومقياس لتقييم المرونة، وقد تم التعامل مع المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، بينا قام أحد الباحثين بدور معلم المرونة بالنسبة للمجموعة التجريبية، وقد كشف الاختبار القبلي – البعدي أن برنامج التدخل كان فعالاً بدرجة كبيرة في تعزيز المرونة الأكاديمية لدى الطلاب بشكل عام، وفى كل عامل على حدة.

ويرى Sandoval-Hernandez and Bialowolski (2016) ان من العوامل التي تسهل النجاح الأكاديمي للطلاب المحرومين هو تعزيز المرونة الاكاديمية. ولذلك فقد قاما بدراسة للتعرف على العوامل التي تعزز النجاح الدراسى والمرونة الاكاديمية لدى الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض في خمس دول اسيوية وهي سنغافورة وكوريا الجنوبية وهونج كونج والصين وتايلاند، وعددهم (٢٣٣٥٤ طالباً في ٧٢٠ مدرسة في الدول الخمس)، وقد حدد الطالب المرن أكاديميا اجرائياً إذا جمع بين المتغيرين وهما ان يقع ضمن فئة المحرومين وفى نفس الوقت ناجح اكاديمياً. وقد توصلت النتائج الى ان العوامل التي يمكن اعتبارها بمثابة تعزيز للمرونة الاكاديمية هي: توقعات الطلاب الاكاديمية الإيجابية، مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في عمل الواجبات، كما أوضحت النتائج ان انخفاض مستوى التنمر في المدرسة زاد من احتمال المرونة الاكاديمية.

واستهدفت دراسة Yavuz and Kutlu (2016) الكشف عن بعض العوامل المنبئة بالمرونة الاكاديمية لدى عينة بلغ قوامها (٣٠٤) من طلاب المرحلة الثانوية في ١٨ مدرسة بأنقرة في تركيا، طبق عليهم مقياس المرونة الاكاديمية للراشدين، مقياس للمرونة المعرفية، مقياس التعلق بالمدرسة للأطفال والمراهقين، مقياس للدعم المدرك. وقد كشفت نتائج الدراسة أن المرونة المعرفية والدعم الاجتماعي المدرك متنبأ ذو دلالة بالمرونة الاكاديمية، بينما التعلق المدرسي لم يكن متنبأ ذو دلالة بالمرونة الاكاديمية، كما أوضحت الدراسة ان الطالبات يتمتعن بمستوى أعلى من المرونة الاكاديمية مقارنة بالطلاب الذكور.

وقد قام Copland (2006) بدراسة العوامل المتعلقة بالمرونة في المعلمين والمراهقين الذين تعرضوا لقصف مدينة اوكلاهما، لمعرفة اثار الكوارث على الصحة النفسية، وفحص العلاقة بين ضغوط ما بعد الصدمة والمرونة، وقد سعت الدراسة لمعرفة الفروق في المرونة وفقاً للجنس ومراحل النمو، وذلك على عينة مما لديهم مرونة تكونت من ٣٧ من المراهقين و ٧ من الراشدين، وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث في المرونة لصالح الذكور، كما أوضحت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة تبعاً لمراحل النمو بين المراهقين والراشدين في المرونة.

ويرى كل من Schelble, Franks, Miller (2010) ان الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة يكون عرضه لصعوبات التعلم والاضطرابات العاطفية، وان المرونة – هي الأداء الطبيعي للطفل على الرغم من تعرضه لسوء المعاملة – أمر نادر الحدوث. ولهذا فقد قام هؤلاء الباحثون بدراسة الاضطرابات العاطفية والمرونة الاكاديمية للأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة، وذلك على عينة تكونت من ١٥٨ طفل، وقد توصلت الدراسة ان الاضطراب العاطفي متنبأ سلبي بالتحصيل الدراسي، وأن غياب الاضطراب العاطفي للأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة كان مرتبطا بدرجة كبيرة بالمرونة الاكاديمية.

وقام Paut, Siriam, Subalukshmi and Mala (2014) بدراسة العلاقة بين المرونة والدافعية الاكاديمية والدعم الاجتماعي، على عينة تكونت من ٢٠٠ من طلاب الجامعة في الهند، طبق عليهم مقياس المرونة، مقياس الدافعية الاكاديمية، مؤشر العلاقات الاجتماعية لبيركمان– سيم، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين الدافعية الاكاديمية والمرونة، بينما لم توجد علاقة بين التدعيم الاجتماعى والمرونة لدى طلاب الجامعة.

وقام Bouillet, Ivanec and Ridicki (2014) بدراسة العلاقة بين مرونة معلمات ما قبل المدرسة واستعدادهم لتنمية المرونة عند الأطفال. وذلك على عينة تكونت من ١٩١ معلمة لأطفال ما قبل المدرسة المسجلين في برنامج التعليم العالي بجامعة زغرب في كرواتيا، طبق عليهم مقياس المرونة للكبار، استبيان استعداد معلمي ما قبل المدرسة لتنمية المرونة عند الأطفال. وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان هؤلاء المعلمات قد حصلنا على درجات عالية في قياس المرونة، وان لديهم اتجاهات إيجابية تجاه برنامج بناء المرونة عند الأطفال وأنهم على استعداد لتنفيذ هذه البرامج في ممارستهم اليومية، كما أن المعلمات الذين اعتبروا أنفسهم أكثر مرونة، كانوا أيضا أكثر كفاءة في تطوير المرونة عند الأطفال، بالإضافة الى ذلك ان المعلمات الذين رأوا أن مناخ مؤسسات رياض الأطفال الخاصة بهم على أنه داعم، كانوا أكثر كفاءة لتعزيز المرونة عند الأطفال وأكثر استعداد لتنفيذ برامج المرونة عند الأطفال.

والمرونة باعتبارها تشير الى قدرة الشخص على التغلب على الضغوط والشدائد، ليست سمة يملكها الناس أو لا يملكونها، أنها تنطوي على السلوكيات والأفكار والإجراءات التي يمكن – على الأقل الى حد ما– أن تكون قد تعلمها أي شخص وطورها (Cohen, 2013, p. 411).

ويتضح من خلال ما سبق أن هناك اهتمام بدراسة المرونة عند الأطفال، وان الاهتمام بدراسة المرونة الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعة كان أقل، كما أتضح من خلال مسح الدراسات السابقة وجود تعارض بين نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في المرونة الاكاديمية ، فقد توصلت نتائج بعض الدراسات الى ان الاناث كانوا اعلى في المرونة الاكاديمية من الذكور مثل دراسة (Morales, 2008; Yavuz & Kutlu, 2016)، في حين توصلت نتائج أخرى لعكس ذلك وهى أن الذكور كانوا اعلى في المرونة الاكاديمية من الإناث مثل دراسة (Copland, 2006; Mallick & Kaur, 2016; Martin & Marsh, 2006)، كما يتضح من خلال الدراسات السابقة أنه لم يتسنى للباحث الحالي الحصول على دراسة تناولت العلاقة بين المرح في الفصول الدراسية والمرونة الأكاديمية، باستثناء دراسة Chang et al (2016) التي تناولت العلاقة بين المرح والمرونة لدى المسنات، ولكنها كانت عن المرح بشكل عام وليس المرح في الفصول الدراسية، والمرونة بشكل عام وليس المرونة الاكاديمية، كما يتضح من خلال الدراسات السابقة أن المرونة الاكاديمية لها دور مهم في زيادة قدرة الطلاب على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجههم في حياتهم التعليمية، والتعامل مع التغيير، وبالتالي فدراسة المرونة الاكاديمية أمر مهم لتحقيق فهم شامل لاستجابة الانسان لضغوط والمشكلات في المجال الاكاديمي، وبالرغم من ذلك لم يعطى اهتمام كافي بدراسة المرونة الاكاديمية والعوامل التي تساعد على ذلك– وخصوصاً في عالمنا العربي – ولعل منها التجارب المدرسية الإيجابية والمرح في الفصول الدراسية واثره على المرونة الاكاديمية، بالرغم من أهمية هذا الموضوع، والتي من شأنها ان تضئ طريق النجاح الاكاديمي للطلاب خصوصاً هؤلاء الطلاب المحفوفين بالمخاطر، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه من خلال الفروض التالية:

١-توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
٢-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرح في الفصول الدراسية تعزى للنوع (ذكر – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما؟
٣-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرونة الأكاديمية تعزى للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من ٢٠٠ طالباً وطالبه من طلاب المرحلة الثانوية العامة، مقسمين الى أربع مجموعات وهي ١٠٠ طالباً من طلاب الصف الثاني بمدرسة الشهداء الثانوية بنين (٥٠ علمي – ٥٠ أدبي)، و١٠٠ من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة الشهداء الثانوية بنات (٥٠ علمي – ٥٠ أدبي). وذلك في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ م.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية: مقياس المرح في الفصول الدراسية، ومقياس المرونة الاكاديمية، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، فقد تم تطبيق المقياسين على عينة تكونت من ٧٠ طالب وطالبة (٣٠ طالباً بمدرسة الشهداء الثانوية بنين، ٤٠ طالبة بمدرسة الشهداء الثانوية بنات) من غير عينة الدراسة.

١. مقياس المرح في الفصول الدراسية The Playfulness Scale in the Classroom (إعداد الباحث).

تم عمل هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والأبحاث السابقة والعديد من المقاييس في هذا المجال مثل مقياس المرح للأطفال (Children's Playfulness Scale, CPS, Barnett, 1990,1991) وهو يتكون من ٢٣ مفردة مستخدما طريقة ليكرت في التصحيح، وهو أداة ملاحظة تستخدم لرصد روح الدعابة للأطفال الصغار، ولكن يعاب على هذا المقياس صعوبة الكشف عن روح الدعابة بسبب الفروق الفردية لدرجات الأشخاص المقيمون لسلوك روح الدعابة في الأطفال. مقياس المرح للراشدين (Adult Playfulness Scale, APS, Glynn & Webster, 1992) وهو لقياس المرح في بيئة العمل، وقد لاحظ الباحث ان هذا المقياس قد صممت عباراته للناس الأكبر سناً، وان محتوى هذه العبارات قد صيغ بشكل يناسب بيئة العمل للكبار. ويتفق هذا مع Glynn and Webster (1992) في أن

مقياس المرح للكبار قائم على النظر الى مرح الكبار في علاقتهم بالمؤسسات(ص. ٨٤). ومقياس المرح للمراهقين (the Adolescent playfulness Scale, Staempfli, 2005) ومقياس المرح لكبار السن (the older Adult Playfulness Scale, OAP, Yarnal & Qian, 2011) ومقياس المرح للراشدين (Playfulness Scale for Adults, APS, Schaefer & Greenberg ,1997)

ولذا فقد حاولت بناء مقياس المرح من وجهة نظر المراهقين يتناسب مع البيئة الدراسية، كأداة تقييم في محيط المدرسة والبيئة التعليمية من حيث عادات العمل الأكاديمي للطلاب، وأنشطة المدرسة. كما أنه من أجل ان نتعرف على البنية الحقيقية للمرح لدى هذه الفئة يجب ان يتم بناء أداة لقياس المرح من وجهة نظر العينة التي نهدف الى تقيمها.

يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من ٢١ عبارة تقيس مناخ المرح في الفصول الدراسية، ويتم الإجابة عليها وفقاً لطريقة ليكرت على مقياس متدرج يبدا من ٣ – ١ وتكون كالتالي: (تنطبق على تماماً = ٣؛ تنطبق على أحياناً = ٢؛ لا تنطبق على مطلقاً = ١)، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين ٢١ الى ٦٣، وكلما ارتفعت الدرجة، كلما دل ذلك على ارتفاع مناخ المرح في الفصول الدراسية.

صدق وثبات المقياس:

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس على عينة التقنين بطريقتين: الأولى عن طريق صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض المقياس على أربعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على المقياس، وفى ضوء آراء المحكمين، قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات، والإبقاء على عبارات المقياس التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين أكثر من ٩٠% على الأقل.و الطريقة الثانية، من خلال حساب الاتساق الداخلي لمعامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت الدرجات بين ٠.٣٤٣ الى ٠.٥٣٢ وكلها دالة عند مستويات دلالة ٠.٠١، وذلك باستثناء ثلاث عبارات كانت معامل الارتباط لهما غير دال إحصائياً، ولهذا فقد تم حذف هذه العبارات الثلاث، ليبقى المقياس في صورته النهائية مكون من ٢١ مفردة (ملحق رقم ١).

الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس على عينة التقنين، بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٤، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني مقداره ١٥ يوما حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٧، مما يؤكد الثبات المرتفع للمقياس.

٢. مقياس المرونة الاكاديمية The Academic Resilience Scale: **(إعداد الباحث).**

قام الباحث بإعداد المقياس الحالي بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال المرونة بصفة عامة، والمرونة الاكاديمية بصفة خاصة، والاطلاع على العديد من المقاييس، وقد اتضح ان معظم المقاييس السابقة تركز على المرونة بصفة عامة ،ومن هذه المقاييس التي تم الاطلاع عليها (مقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي، لمحمد سعد، ٢٠١٠؛ مقياس كونور ودايفدسون للمرونة The Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC, Connor & Davidson, 2003؛ مقياس المرونة للراشدين أعداد فريبورج وآخرون Resilience scale for Adults, RSA, Friborg et al, 2003؛ مقياس المرونة لجوى وآخرون Resiliency Scale, Jew at al, 1999؛ مقياس المرونة المختصر لسميث وآخرون The Brief Resilience Scale, Smith, et al, 2008؛ مقياس بونس جارسيا وآخرون للعوامل الوقائية The Scale of protective Factors, SPE, Ponce-Garcia et al, 2015). أما فيما يتعلق بالمرونة الأكاديمية فلم يتسنى للباحث سوى الحصول على مقياسين على مستوى العالم وهما الأول Academic Resilience لمارتن ومارش (Martin & Marsh, 2006) والثاني مقياس المرونة الاكاديمية لكاسيدى The Academic Resilience Scale, ARS (Cassidy, 2016) ولكنها كانت أداة تدور في فلك المقاييس السابقة ولم تركز بشكل مباشر على الوضع التربوى والتعليمي، مما دفع الباحث الحالي بعد تحليل عبارتها الى عدم الاقتناع بها، وأنها لا تفي بالغرض الذي وضعت من أجله بشكل دقيق. كما لاحظ الباحث ان معظم المقاييس السابقة قد ركزت على الدعم المادي والمعنوي الذى يحصل عليه الفرد من المحيطين به، لمواجهة المواقف الصعبة أو الضاغطة، أو السمات الشخصية التي يتحلى بها الشخص ذوى المرونة أو الكفاءة الشخصية أو الاجتماعية أو الدينية، والرضا عن الحياة، الاتجاه نحو العمل، القدرة على التكيف، روح الدعابة، التماسك الاسرى، التفاؤل، ويرى الباحث الحالي أنه ليس بالضرورة أن الشخص الذى يتلقى دعماً من الآخرين أن يتميز بالمرونة، بل قد يحدث العكس وهو ان يكون انانياً يحب ان يأخذ ولا يعطى، وكذلك توافر بعض السمات النفسية و الاجتماعية مثل الشجاعة او القوة أو حب الأخرين له ليس معناه المرونة، أو أن من يتوفر فيه هذه الصفات ان يكون بالضرورة مرناً، مما دفع الباحث الحالى لاتخاذ منحنى آخر لإعداد المقياس الحالي للمرونة الأكاديمية، الذي يركز على ما يحدث في المؤسسات التعليمية، ويتمشى مع الخصائص الشخصية والثقافية والدينية العربية، ولهذا يعتبر المقياس الحالي – في حدود علم واطلاع الباحث – هو أول مقياس عربي في مصر والوطن العربى لقياس المرونة الاكاديمية.

ويتكون المقياس الحالي من (٣٠) مفردة، يتم الاستجابة لها على متصل من أربع نقاط على طريقة ليكرت تتراوح درجاتها من (١-٤) حيث يعطى الدرجة (٤ = أوافق بشدة؛ ٣ = أوافق؛ ٢ = لا أوافق؛ ١ = لا أوافق بشدة). وتتراوح الدرجة الكلية بين (٣٠ – ١٢٠)، وتعكس الدرجة المرتفعة على المقياس مرونة اكاديمية أعلى.

صدق وثبات المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس المرونة الاكاديمية على عينة التقنين بثلاثة طرق وهي:

صدق المحكمين: وذلك من خلال عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس التربوي بكلية التربية، للحكم على مدى دقة العبارات، وصلاحيتها للموضوع الذي تقيسه، ولسن العينة وثقافة المجتمع، وفى ضوء آراء المحكمين قد قام الباحث بتعديل الصياغة لبعض المفردات والاضافة والحذف لمفردات المقياس، كما تم الإبقاء على مفردات المقياس التي حصلت على إجماع من المحكمين.

والطريقة الثانية باستخدام الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٣٢ – ٠.٦٤)، وكلها دالة عند مستوي ٠.٠١، وذلك باستثناء عبارتين كانت معامل الارتباط لهما غير دال إحصائياً، ولهذا فقد تم حذف هاتين العبارتين، ليبقى المقياس في صورته النهائية مكون من ٣٠ مفردة (ملحق رقم ٢). والطريقة الثالثة عن طريق الصدق التلازمي، وذلك من خلال تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية الحالي، ومقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي (إعداد: محمد حامد، ٢٠١٠) على عينة التقنين، ورصد درجات الطلاب على كل منهما وحساب معامل الارتباط بينهما، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠.٧٩٠ وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى ٠.٠١مما يدل على صدق المقياس.

وقد تم حساب ثبات المقياس بواسطة إعادة التطبيق على عينة التقنين، بفاصل زمني مقداره ٢١ يوماً، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٤ وهو معامل دال عند ٠,٠١

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

وينص على " توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات المرح في الفصول الدراسية والمرونة الاكاديمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون Pearson بين الدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس المرح في الفصول الدراسية ودرجاتهم على مقياس المرونة الأكاديمية، وكانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين مناخ المرح في الفصول الدراسية والمرونة الأكاديمية

العينة		المرونة الأكاديمية / المرح في الفصول الدراسية
ذكور	علمي (ن = ٥٠)	**٠.٣٧١
	أدبي (ن = ٥٠)	**٠.٥٢١
	العينة الكلية (ن = ١٠٠)	**٠.٤٣١
إناث	علمي (ن = ٥٠)	*٠.٢٨٨
	أدبي (ن = ٥٠)	**٠.٤٤٥
	العينة الكلية (ن = ١٠٠)	**٠.٣٧٢
العينة الكلية (ن = ٢٠٠)		**٠.٣٨٥

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة في المرح في الفصول الدراسية والمرونة الأكاديمي لدى كل من عينة الذكور والإناث والعينة الكلية لكل منهما، والدرجة الكلية للمقياس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسات سابقة من أهمية المرح ودروة الإيجابي في حياة الفرد وعلاقة بالمرونة، ومن هذه الدراسات دراسة Chang, Yarnal, and Chick (2016) الطولية عن العلاقة بين المرح والمرونة للنساء فوق سن الخمسين اللائي يشاركن في جمعية القبعات الحمراء، والتي توصلت الى وجود علاقة بين المرح والمرونة للنساء فوق سن الخمسين، وان المرح قد ساهم في نمو المرونة لدى النساء المسنات مع مرور الوقت. كما تتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت اليه دراسة Mallick and Kaur (2016) من وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين بيئة التعلم والمرونة الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكذلك نتائج دراسة Staemplfli (2005) والتي اشارت الى ان المرح يلعب دوراً هاماً في جودة الحياة، وتعزيز الصحة النفسية للمراهقين، ويجعلهم يتمتعون بمستوى عال من الثقة بالنفس، والصحة النفسية والبدنية، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة، والميل للذهاب الى المدرسة حتى ولو كانوا غير راضيين عن درجاتهم وتحصيلهم الدراسي، وهذا دليل على المرونة الاكاديمية، كما أنهم يميلون الى الانخراط في المجتمع والتفاعل مع الآخرين بالمقارنة مع المراهقين الآخرين الأقل مرحاً.

ويتفق هذا مع ما ذكره Kutlu and Yavuz (2016) من خلال مراجعة العديد من الدراسات ان من العوامل اتى لها اثار إيجابية على المرونة الاكاديمية للطلاب، الاهتمام الذي تبديه المدرسة للطالب، وعلاقات الصداقة داخل المدرسة، والدعم الاجتماعي من الأصدقاء، والمشاركة في الأنشطة داخل المدرسة، والتعاون والتواصل، والعلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب، والحضور، الشعور بالانتماء، الاتجاه نحو المدرسة (ص.١٣٣). كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Masten et al (2008) من أن المدارس تلعب دوراً مهماً في نمو الطفل في الدول المتقدمة في القرن الحادي والعشرين، والمدرسة كجزء من المجتمع يمكن أن تكون عرضة للضغوط والصعوبات، والمدرسة التي تستطيع ان تعمل بشكل جيد في ظل نلك الظروف، يمكن أن يقال عنها أنها مدارس تظهر مرونة، وهناك اهتمام كبير بالمرونة في الفصول الدراسية أو المدرسة، فمرونة العاملين في هذه المدارس امر مهم، لأن هؤلاء الأفراد يلعبون دوراً مهماً في مرونة المدرسة، كما أنهم سوف يعملون على حماية ووقاية هؤلاء الأطفال من المخاطر الكبيرة التي سوف يتعرضون لها، فاهتمام المدرسة بالنمو الإيجابي، ومنع المشاكل في محيط المدرسة يتيح فرصاً لتسهيل مرونة الأطفال المعرضين لمخاطر التأثيرات السلبية بسبب تعرضهم لمحن. بدءاً من الطلاق والعنف الاسرى والتشرد وسوء المعاملة، للحرب والكوارث الطبيعية والاضطهاد الديني (ص.٧٦).

وتوضح هذه النتيجة الأثر الإيجابي للمرح في الفصول الدراسية على المرونة الأكاديمية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وأن المرح يمكن أن يسهم في المرونة الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرح قد يجعل الفرد منفتحاً على الاخرين، محبوبا، لديه العديد من الصداقات، وهذا قد يوفر له المساندة الاجتماعية في مواجهه الازمات والمشكلات التعليمية التي تواجه، ويساعده في التغلب عليها، وأيضا قد يكسبه العديد من الخبرات والتجارب الحياتية، التي قد تفيده في ما يواجه من مشكلات حياتية مستقبلية، وتجعله مرنا في حلها، ولديه القدرة على الصمود والتغلب على هذه المشكلات، كما يعزى الباحث هذه النتيجة الى ان الشخص المرح ليس سريع الغضب والانفعال، و ليس متصلب في الرأي، مما يساعد على المرونة الاكاديمية في مواجهة المشكلات التعليمية التي تواجه.

كما أن هذه النتيجة تجعلنا نفكر في إعادة النظر لشكل العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، باعتبار مرح الطالب وخبرته الإيجابية في المدرسة، تعتمد بشكل كبير على أسلوب التفاعل بين المعلم والتلميذ، لأن بعض المعلمين يرون أن مرح المراهقين في الفصول الدراسية له تأثير سلبى على العملية التعليمية لدى هؤلاء التلاميذ، وأنه يسبب الاضطراب، والسلوك غير المنضبط في الفصول الدراسية، كما أشار الى ذلك Staempfli (٢٠٠٥، ص.٢٣)، وكما أشارت الى ذلك دراسة Graham and Jardine (1990) من أن سلوك المرح لدى التلاميذ في الفصول

الدراسية ينظر اليه سلبياً من قبل المعلمين، ولذلك ومن واقع هذه الدراسة، يجب أن تتغير هذه النظرة السلبية للمرح، وأن ينظر اليه بشكل إيجابي، لما له من آثار إيجابية على العملية التعليمية والمرونة الأكاديمية والصحة النفسية للطلاب، وأن إتاحة المرح وتشجيعه بين الطلاب فى الفصول الدراسية، يمكن أن يقى الطلاب من عديد من المشكلات التعليمية والنفسية قبل وقوعها، فيكون بمثابة نوع من التدخل المبكر لمنع المشكلات قبل وقوعها كنهج استباقي لمواجهة المشكلات الاكاديمية والنفسية قبل وقوعها، مما يجعله أكثر أهمية من كونه حيلة دافعية ضد عوامل الخطر والمشكلات التعليمية، ليكون عامل حماية من وقوع المشكلات من أسسها.

كما يتضح من خلال هذه النتيجة، دور البيئة المدرسية في تعزيز المرح بين طلابها، حتى لو نظرنا الى المرح على انه سمة فطرية، فإن البيئة الاجتماعية، وخصوصاً الفصل الدراسى باعتباره أول منظمة اجتماعية مصغرة يتواصل معها الشخص في حياته بعد الاسرة، وباعتباره يقضى فيه جزء كبير من الوقت، فأنه يحفز المرح على الظهور، لأن الفرد سوف يتأثر بالبيئة الاجتماعية من حوله، ولذلك فإن المرح لدى الشخص سوف يكون نتاج التفاعل بين الشخص والبيئة الاجتماعية، وكما يرى Chang, Hsu, & Chen (2013) الدمج بين نظرية السمات ونظرية السياق، واقتراح نظرية التفاعل المتبادل للمرح (ص. ١٤٩٧).

نتائج الفرض الثاني:

وينص على " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرح في الفصول الدراسية تعزى للنوع (ذكر – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢×٢، وكانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢)

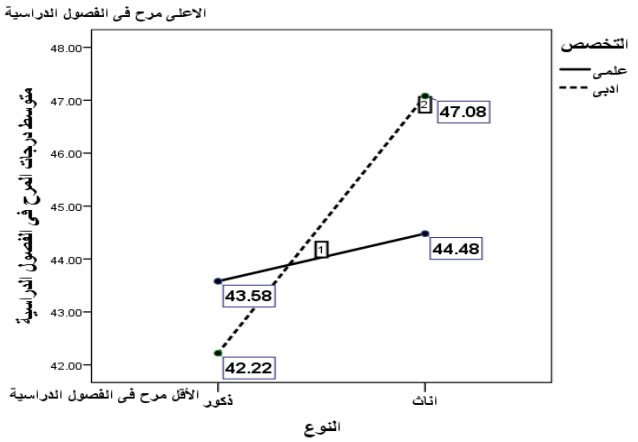
نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) النوع × التخصص لدرجات المرح في الفصول الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٢٩.٩٦٠	٣	٤١٤.٧٢٠	١٠.٠٩	٠.٠١
بين النوع	٤١٤.٧٢٠	١	١٩.٢٢٠	٠.٤٧	٠.٤٩٥
بين التخصص	١٩.٢٢٠	١	١٩٦.٠٢٠	٤.٧٨	٠.٠٥
تفاعل النوع× التخصص	١٩٦.٠٢٠	١	٤١.٠٩٧		
داخل المجموعات (الخطأ)	٨٠٥٤.٩٢٠	١٩٦			
المجموع الكلي	٨٦٨٤.٨٨٠	١٩٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود أثر دال للنوع (ذكور – إناث) على درجات المرح في الفصول الدراسية دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذا التفاعل (١٠.٠٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، لصالح الأناث، حيث كان متوسط درجات الإناث ٤٥.٧٥، في حين كان متوسط درجات الذكور ٤٢.٩٠، كما يتضح من نفس الجدول عدم وجود أثر دال إحصائياً للتخصص (علمي وأدبى) على درجات المرح في الفصول الدراسية، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذا التفاعل (٠.٤٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما يتضح أن أثر التفاعل بين النوع والتخصص على درجات المرح في الفصول الدراسية دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذا التفاعل (٤.٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥، ويوضح الشكل البياني التالي هذا التفاعل:

شكل(١)

تفاعل النوع x التخصص في درجات المرح في الفصول الدراسية



ولتحديد مدى واتجاه هذه الفروق بين المجموعات في درجات التفاعل بين النوع والتخصص في درجات المرح في الفصول الدراسية، لم يستخدم الباحث اختبار المقارنات البعدية Post Hoc Comparisons بطريقة توكى Tukey أو شيفيه، لان هذه الطريقة تستخدم للمقارنات الثلاثية ولا تستخدم للمقارنات الثنائية، ولذلك تم استخدم خلفية Spss للحساب المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربعة موضع الدراسة (الذكور علمي – الذكور أدبي – الإناث علمي – الإناث أدبي)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في مناخ المرح في الفصول الدراسية (الذكور علمي – الذكور أدبي – الإناث علمي – الإناث أدبي) وفقاً لاختبار توكى للمقارنات المتعددة

المتغير	مجموعات المقارنة	م	ح	فروق المتوسطات والدلالة			
				١	٢	٣	٤
مناخ المرح في الفصول الدراسية	١–الذكور علمي	٤٣.٥٨	٥.٣٤	–			
	٢–الذكور ادبى	٤٢.٢٢	٦.٦٨	٢.٦٠	–		
	٣–الإناث علمي	٤٤.٤٨	٦.٦٥	٠.٩٠	٣.٥٠	–	
	٤–الاناث أدبي	٤٧.٠٨	٦.٨٥	٢.٢٦	*٤.٨٦	١.٣٦	–

***دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١**

ويتضح من اختبار المقارنات البعدية Post Hoc Comparisons بطريقة توكى Tukey بين متوسطات المجموعات الاربعة موضع الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في المرح في الفصول الدراسية بين طلاب وطالبات الأدبي لصالح طالبات الأدبي حيث كان متوسط درجات طالبات الأدبي ٤٧.٠٨ في حين كان متوسط درجات طلاب الأدبي ٤٢.٢٢، أما المجموعات الثلاثة الأخرى فلا يوجد بينهما فروق دال إحصائيا في المرح في الفصول الدراسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث لا يميلون الى العنف والعدوان مثل الذكور، وهذا قد يجعل العلاقة بينهم وبين زملائهن في الفصل أقوى والمشاكل أقل، وهذا قد يطفى جو من البهجة والمرح والسرور في الفصل. كما أن العناد والعدوان لدى بعض المراهقين الذكور قد يجعل المدرسين يميلون الى ان يتعاملون معهم بحزم، حتى يضمنوا حسن سير العملية التعليمية، ويقللون من الاضطراب والسلوك غير المنضبط في الفصل، مما قد يؤثر على درجة المرح في الفصول الدراسية لدى المراهقين الذكور، بالإضافة الى ان الاناث قد يعتمدن بشكل كبير على جودة علاقتهن في الفصول الدراسية، لأن دائرة العلاقات الاجتماعية بالنسبة لهن خارج الفصول الدراسية أقل من الذكور، بحكم الثقافة والعادات والتقاليد، وهذا يجعلهن اكثر حرصاً على العلاقات الاجتماعية داخل الفصول، وان تكون بالنسبة لهن فيها جو من المرح، وان يقللن من الخلافات فيما بينهن.

كما يعزى الباحث الفروق السابقة في درجات المرح في الفصول الدراسية بين الذكور والاناث الى ان مدارس البنات خصوصاً في المرحلة الثانوية، نظراً للتقاليد والعادات العربية، فأنهم يتم التعامل معهم بطريقة فيها حذر كبير في النقد والعتاب الموجه لهن، خوف من المشاكل التي تترتب على ذلك، مما يجعل التعامل افضل ومساحة الحرية أكبر، كما يرجع الباحث هذه الفروق الى ان المدارس التي تم التطبيق فيها كانت غير مختلطة، ولذلك فمعظم من يقوم بالتدريس للطالبات كن من الاناث، وهذ قد يجعل تعاملهن اسهل مع الطالبات ولا يلجؤون الى العقاب البدني أو النقد اللاذع مثل ما قد يحدث مع الطلاب الذكور.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة (من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية) على مقياس المرونة الأكاديمية تعزى للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعل بينهما" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢×٢، وكانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) النوع × التخصص

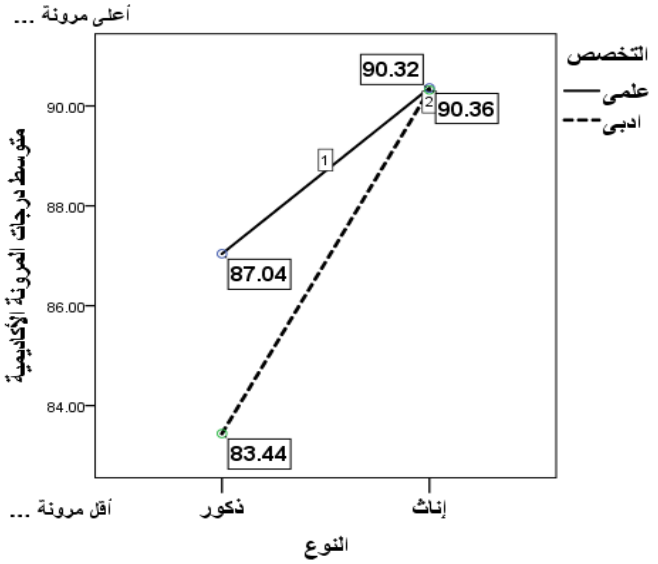
لدرجات الطلاب في المرونة الاكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦٢٤.٥٤	٣			
بين النوع	١٣٠٠.٥	١	١٣٠٠.٥	١٢.٣٤	٠.٠١
بين التخصص	١٦٥.٦٢	١	١٦٥.٦٢	١.٥٧	٠.٢١
تفاعل النوع× التخصص	١٥٨.٤٢	١	١٥٨.٤٢	١.٥٠	٠.٢٢
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٦٥٤.٦٤	١٩٦	١٠٥.٣٨		
المجموع الكلي	٢٢٢٧٩.١٨	١٩٩			

ويتضح من الجدول السابق أن أثر التفاعل بين النوع والتخصص على درجات الطلاب في المرونة الأكاديمية غير دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذا التفاعل **(١.٥)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما يتضح من نفس الجدول عدم جود فرق دال احصائياً بين تخصص علمي وادبى على درجات المرونة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذه الفروق **(١.٥٧)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، بينما يتضح وجود فروق دال إحصائياً للنوع بين الذكور والإناث على درجات المرونة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ف) المعبرة عن هذه الفروق **(١٢.٣٤)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، لصالح الإناث حيث كان متوسط درجات الإناث (٩٠.٣٤) في حين كان متوسط درجات الذكور (٨٥.٢٤)، ويوضح الشكل البياني التالي هذا التفاعل:

شكل(٢)

تفاعل النوع xالتخصص في درجات المرونة الأكاديمية



وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض نتائج الدراسات السابقة، والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرونة الاكاديمية لصالح الإناث مثل دراسة (Morales, 2008; Yavuz & Kutlu, 2016)، في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة بعض الدراسات الأخرى والتي اشارت الى ان الذكور كانوا اعلى في المرونة الاكاديمية من الاناث مثل (Copland, 2006; Mallick & Kaur, 2016; Martin & Marsh, 2006)_، ويتفق هذا مع ما ذكره Werner (2005) من أنه يجب أن تركز البحوث في المستقبل بشكل اكبر على الفروق بين الجنسين في المرونة والاستجابة للشدائد، فقد لاحظ من خلال عدد من الدراسات الطولية، أن الإناث كانوا أعلى من الذكور في درجات المرونة والتعامل بفعالية مع الشدائد في مرحلة الطفولة والمراهقة، كما اعتمدوا بشكل أكبر على مصادر الدعم غير الرسمية، وتمكنوا من التعافي من اضطرابات المراهقة في كثير من الأحيان أكثر من الذكور، الذين نشأوا في ظروف غير مواتية، ويرى أنه يجب أن تتكرر هذه الدراسات للفروق بين الجنسين في المرونة في بيئات مختلفة. ويجب ان يؤخذ هذا الاختلاف بين الجنسين بعين الاعتبار عند تصميم برامج التدخل المبكر في مراحل الحياة المختلفة(ص. ٨-٩).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الفروق بين الجنسين قد ترجع الى التأثير العالي للقدرة على التكيف لدى الإناث، علاوة على ذلك أن المرونة الاكاديمية قد تتأثر بالوضع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الذى يعيش فيه الفرد، وتعليم الاناث في مجتمعاتنا العربية قد يحتل مرتبة ثانية بعد مرتبة الذكور كمطلب عائلي، وقد تحاول الاناث خلق هوية جديدة لأنفسهن قد تتعارض مع الأدوار والتوقعات التي تدور في أذهان غالبية الآباء في عالمنا العربي، وهى ان البنت في أخر المطاف سوف تكون حياتها مكرسة للمنزل وتربية الأبناء، وأن التعليم هو مجرد شيء روتيني في حياة الانثى، وبالتالي قد يكون خوف الاناث من الاخفاق في التعليم وان تلجأ الاسرة الى ان تجبرهم على ترك المدرسة، هو السبب في رفع درجة التحدي لدى الاناث للصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية والتغلب عليها اكبر من الذكور، وهذا هو صميم المرونة الاكاديمية، كما أن الاناث قد تنظر الى التعليم على أنه الملاذ الوحيد لهن في الحصول على فرصة عمل بعد تخرجهن، وأن تكون فرصتهم أكبر في الزواج، بخلاف بعض الذكور فأنهم يرون أنهم يمكنهم أن يمارسون أعمال حرة. ولهذا فإن الاناث يكن أكثر صبر وأعلى دافعية للتعلم من الذكور، مما يساعد في رفع المرونة الاكاديمية لديهن أكثر من الذكور. كما أن الاناث أقل خروج من الذكور خصوصاً في أوقات الليل نظراً للتقاليد الاجتماعية والخوف على البنات من التعرض للخطر، مما يوفر لديهن وقت أكبر من الذكور للاستذكار ومراجعة الدروس، مما يجعلهن أكثر مرونة وتمكنا في العملية التعليمية من الذكور، وأيضا الاناث تكون أكثر طاعة لما يطلب من هن في العملية التعليمية من قبل معلميهم بخلاف الذكور الذين قد يظهرون سلوكا عدوانيا إزاء الضغوط التعليمية التي تواجههم مما يقلل من المرونة الاكاديمية في مواجهة هذه المشكلات، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي اشارت الى ان العوامل السابقة يمكن ان تكون متنبأ بالمرونة الاكاديمية مثل العلاقة الجيدة مع المعلمين (Morales, 2008)، المثابرة (Martin & Marsh, 2006)، التطلعات الاكاديمية العالية والضبط الداخلى (Gizir & Aydin, 2009)، مقدار الوقت الذى يقضيه الطالب في عمل الواجبات (Sandoval-Hernandez and Bialowolski, 2016)، الدافعية الأكاديمية (Paut, Siriam, Subalukshmi and Mala, 2014). العلاقات الجيدة مع الأقران (Kutlu and Yavuz, 2016)

كما يمكن تفسير التعارض مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي اشارت الى ان الذكور كانوا اعلى في المرونة الاكاديمية قد يرجع للاختلاف الثقافي والاجتماعي بين المجتمعات العربية والأجنبية في النظر الى الولد والبنت وطريقة التعامل.

توصيات البحث والتطبيقات التربوية:

في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج، تقترح الدراسة الحالية عدد من التوصيات التالية:

عمل دورات وورش عمل للمعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية، للتوعية بأهمية خلق جو من المرح والمتعة في الفصول الدراسية والبيئة المدرسية، والتعامل بإيجابية مع الطلاب، وتعريف الطلاب بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، لما لها من آثار في تعزيز المرونة الأكاديمية للطلاب، وبالتالي تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب المعرضين للخطر. كما توصى هذه الدراسة بعمل برامج للتدخل المبكر لتنمية المرونة الاكاديمية للطلاب الأقل مرونة.

وفى ضوء هذه النتائج يمكن اجراء دراسات مستقبلية عن الطالبات اللواتي يمتلكن مرونة أكاديمية عالية، للكشف عن كيف يطور هؤلاء الطالبات المرونة الاكاديمية والقدرة على التكيف الأكاديمي، وما هي هذه العوامل التي تساعد هؤلاء الطالبات على زيادة المرونة الاكاديمية، والتي يمكن أن تكون لنتائجها تطبيقات مفيدة على الطالبات الأقل مرونة أكاديمية، وكذلك دراسة الأسباب التي تؤدى الى هذه الفروق بين الذكور والاناث والتي ستكون لنتائجها تطبيقات مفيدة على الطلاب الذكور الذين هم اقل مرونة أكاديمية من الإناث.

كما أن هذه الدراسة محددة بالعينة التي أجريت عليها، ولذلك يمكن إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر من الطلاب المرنيين أكاديمياً، كما يمكن اجراء دراسات مستقبلية أوسع يقوم بها فريق بحثى، تحاول فهم العديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على المرونة الاكاديمية للطلاب، سواء كانت عوامل الحماية والوقاية أو عوامل الخطر، مثل المرونة المعرفية، الدعم الاجتماعي، اساليب المعاملة الوالدية، الانفصال بين الوالدين أو موت أحدهم، لأن العمليات التي تؤدى الى المرونة الاكاديمية هي أكبر وأعقد بكثير مما كنا نعتقد سابقاً، تتأثر بالعديد من العوامل الشخصية والبيئية، ولكن لطبيعة البحث فقد اقتصر على دراسة بعض هذه العوامل.

المراجع:

محمد سعد عثمان (٢٠١٠) الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية – عين شمس– مصر، ع ٣٤، ج ٢، ٥٣٩–٥٧٣.

American Psychological Association. (2010). *the road to resilience*. Retrieved January 7, 2011, from http://www.apa.org/helpecenter/road-resilience.aspx.

Alva, S. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: the importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.

Arif, M., & Mirza, M. (2017). Effectiveness of an intervention program in fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 251-264.

Barnett, L. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement, *Play and Culture*, 3, 319-336.

Barnett, L. (1991). Characterizing playfulness: correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*, 4, 371-393.

Barnett, L. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958.

Bouillet, D., Ivanec, T., & Ridicki, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450.

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): a new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11

Campbell-Sills. L., & Stein, M. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC): validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic stress*, 20 (6), pp. 1019-1028.

Chang, C., Hsu C., & Chen, I. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Quality & Quantity*, 47(3), 1493-1510.

Chang, P., Yarnal, C., & Chick, G. (2016). The longitudinal association between playfulness in older women engaged in the red hot society. *Journal of Leisure Research*, 48(3), 210-227.

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate a foundation for resilience. In S. Goldstein., B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423). New York, Springer.

Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CDRISC). *Depression & Anxiety*, 18, 76-82.

Copeland, P. (2006). Factors related to resilience in teachers and adolescents exposed to the Oklahoma City bombing. *Doctoral Dissertation*, Pepperdine University, United States, UMI.

Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classroom. In S. Goldstein., B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 399-409). New York, Springer.

Fix, G. (2003). The psychometric properties of playfulness scales with adolescents. *Doctoral Dissertation*, Fairleigh Dickinson University, United States. UMI.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the control projective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 12, 65-67.

Gizir, C., & Aydin, g. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in turkey. *Professional School Counseling*, 1(13), 38-49.

Glynn, M., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: an initial assessment. *Psychological Reports*, 71, 83-103.

Graham, P., & Jardine, D. (1990). Deviance, resistance, and play: a study in the communicative organization of trouble in class. *Curriculum Inquiry*, 20 (3), 283-304.

Graham, P., Sawyers, J., & DeBord, K. (1989). Teacher's creativity, playfulness and style of interaction with children. *Creativity Research Journal*, 2, 41-50.

Hashim, S., Kuldas, S., & Ismail, H. (2016). A review of literature on at-risk adolescent students in Malaysia: needing an academic resilience model. *SHS Web of Conferences*, 23, 1-9

Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.

Howard, G. (2002). School improvement for all: reflections on the achievement gab. *Journal of School Improvement*, 3(1), 11-17.

Jew, C., Green, K., & Kroger, J. (1999). Development and validation of measure of resiliency. *Journal of Measurement and evaluation in Counseling and Development*. 32, 75-90.

Kanevsky, L., Corke, M., & Frangkiser, L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Education and Urban Society*, 40 (4), 452-475.

Kutlu, O., & Yavuz, H. (2016). Factors that play a role in the academic resilience of academicians. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 131-150.

Lieberman, J, N. (1971). Playfulness and creativity: some developmental and situational aspects. *ERIC*, 1-10.

Mallick, M. K., & Kaur, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: influence of learning environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8 (2), 20- 27

Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.

Martin, A., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Martin, R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-58.

Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development Psychopathology*, 2, 425-444

Masten, A., Herbers, J., & Cutuli, H., Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 2(12), 76-84.

Morales, E. (2008). Exceptional female students of color: academic resilience and gender in higher education. *Innovative higher Education*, 33, 197-213.

Morales, E., & Trotman, F. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. New York, NY: Peter Lang.

Paut, H., Siriam, S., Subalukshmi, S., & Mala, V. (201٤). Resilience, academic motivation and social support among college students. Indian *Journal of Positive Psychology*, 6(4), 430- 434

Ponce-Garcia, E., Madewell, A., & Kennison, S. (2015).the development of the scale of protective factors (SPE): Resilience in a violent trauma sample. *Violence and Victims Journal*, 31(4), 1-29.

Proyer, R. (2012). Examining playfulness in adults: testing its correlates with personality, positive psychological functioning goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54(2), 103-127.

Proyer, R. (2014). Playfulness over the lifespan and its relation to happiness. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 47, 508-512.

Proyer, R., Ruch, W., & Müller, L. (2010). Sense of humor among the elderly: findings using the German version of the SHS. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 19-24.

Qian, X, & Yarnal, C. (2011). The role of playfulness in the leisure stress-coping process among emerging adults: an SMS analysis. *Leisure/Loisir*, 35(2), 191-209.

Rathore, S., & Mathur, R. (2014). Resilience and happiness: source of coping in mothers with mentally retarded children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4 (4), 451-455

Riley, J., & Masten, A. (2005). Resilience in context. In. R. Peters, B. Leadbeater, & R. McMahon (Eds.), *resilience in children, families, and communities: linking context to practice and policy* (pp. 13-25). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Rosenberger, J. (1991). Inhibition of play in adulthood: an outcome needing childhood intervention for the learning disabled. *Child and Adolescent Social Work*, 8(6), 535-548.

Sandoval-Hernandez, A., & Bialowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education*, 17(3), 511-520.

Saunders, L., Sayer, M., & Goodale, A. (1998). The relationship between playfulness and coping in preschool children: a pilot study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 221-226.

Schaefer, C., & Greenberg, R. (1997). Measurement of playfulness: a neglected therapist variable. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 21-31.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.

Staempfli, M. (2005). Adolescent playfulness, leisure, and well-being. *Doctoral Dissertation*, University of Waterloo, Canada.

Werner, E. (2005). Resilience research, past, present, and future. In. R. Peters, B. Leadbeater, & R. McMahon (Eds.), *resilience in children, families, and communities: linking context to practice and policy* (pp. 3-11). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Yarnal, C., Qian, X. (2011). Older- adult playfulness: an innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*, 4, 52-79.

Yavuz, H., & Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Education and Science*, 41(186), 1-9.