Doi: 10.34120/0085-036-141-019

العلاقات السببية بين الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية لدى الطالبات الجامعيات

د. أسماء فتحي عبد العزيز
كلية التربية – جامعة المنيا

د. سلوي عبد السلام تغيان
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا

جمهورية مصر العربية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد النموذج السببي بين الامتنان وكل من تأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، والكشف عن الفروق بين طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع في متغيرات الدراسة، والكشف عن العلاقات الارتباطية بين الامتنان وكل من تأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية، وكذلك الكشف عن إسهام الامتنان في التنبؤ بالوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي. تضمنت عينة الدراسة الأساسية 300 طالبة من طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع بالكلية؛ تراوحت أعمارهن من 19–22 عام بمتوسط عمري قدره 20.88 عام وانحراف معياري 1.73، وتكونت الأدوات من: مقياس الامتنان بأبعاده: الإحساس الدافئ بتقدير الآخرين – الاستعداد للشكر والتصرف بإيجابية، مقياس الوصمة الذاتية بأبعاده: العدائية من الآخرين، التحيز والتمييز، والنظرة السلبية، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى ما يلي: 1– وجود فروق بين طالبات المستوى الأول والرابع في كلا من بُعدي الامتنان، بُعد النظرة السلبية والدرجة الكلية للوصمة الذاتية، ولم توجد فروق دالة احصائياً في تأجيل الإشباع الأكاديمي، 2– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الوصمة الذاتية وكلا من الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي. 3–إسهام الامتنان في التنبؤ بكل من الوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، 4– مطابقة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين الامتنان وتأجيل الإشباع الاكاديمي والوصمة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: الامتنان، تأجيل الإشباع الأكاديمي، الوصمة الذاتية

مقدمة

المعلم يعتبر الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية في جميع أنحاء العالم؛ فهو قائد العملية حيث يقع على عاتقه تنفيذ التطوير الذي يحدث في التعليم؛ ليساير هذا العصر الذي يتسم بالسرعة و التعقيد، نتيجة للتطور الهائل في المعرفة العلمية والتكنولوجية مما يفرض ضرورة وجود معلم على درجة عالية من الكفاءة يتصل بكل جديد في مجال تخصصه، ويتيح الفرصة أمام الأطفال للإبداع عن طريق استثارتهم والكشف عما لديهم من قدرات وطاقات كامنة، والحرص على إعداد معلمة رياض الأطفال بشكل موضوعي وشامل يعد من الضروريات اللازمة، لأن إعدادها الجيد يعني الاهتمام بالطفولة المبكرة (الخريجي، 2011). لذلك تسعى كليات إعداد المعلم إلى إكساب طلابها اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وذلك بتوفير أفضل البرامج الدراسية التربوية، حيث أثبتت العديد من الدراسات التربوية والنفسية أن المعارف والمعلومات التي يتلقاها الطلاب والطرق التي يتم من خلالها توصيل تلك المعارف والمعلومات إليهم تؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المهنة، كما في دراسة (عبد الغني، 2015)، و(Sort, Celikoez & Secer, 2010). وأكد العديد من علماء النفس على أهمية المشاعر الإيجابية في حياة الفرد ويعتبر من أهم ما تناوله علم النفس الإيجابي من فضائل بشرية هي فضيلة الامتنان وهو حقًا يعتبر فضيلة؛ ليس في علم النفس الإيجابي فقط بل في كل الاعتقادات الدينية أيضًا، إن الشعور بالامتنان أثناء التفاعلات الإيجابية مع الآخرين يصاحبه مشاعر الحماية والقبول والقيمة، ولذلك فإن الامتنان ينمو لدى الفرد من خلال امتلاكه نظرة إيجابية عن الذات والآخرين (Wood, Maltby, Stewart & Joseph, 2008) (محمد، 2017: 179).

أصبح مفهوم الامتنان من المفاهيم المحورية في مجال علم النفس الايجابي و قد يعود هذا إلى سببين، الأول: أن الامتنان يزيد ويحسن من حياة الأفراد في الجوانب الانفعالية والنفسية والجسمية، الثاني: سلوك الامتنان هو سلوك مستحسن من الآخرين ويزيد من العلاقات الايجابية الفعالة مع الآخرين (Chang,

(Li, Teng, Berki & Chen, 2013. ويعد الامتنان قوة انسانية في كونه يحسن من نوعية حياة الفرد، ومفيد للمجتمع لزيادة التماسك المجتمعي (لوبيز وسنايدر، 2013: 594). وقد ارتبط الامتنان بالعديد من المتغيرات النفسية الإيجابية مثل السعادة النفسية كما في دراسة (Watkins, Woodward, Stone & Kolts, 2003) التي وجدت أن ممارسة الشكر والعرفان يجعل الفرد سعيداً، ودراسة (محمد، 2014)، ودراسة (الربيع وعبابنه، 2018) التي وجدت علاقة ايجابية بين الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

إن مصطلح الامتنان Gratitude مشتق من الكلمة اللاتينية Gratia (أي النعمة)، وكل مشتقات هذه الكلمة اللاتينية تتناول العطف، الكرم، السخاء، حسن العطاء والأخذ، والحصول على شئ بلا مقابل، والامتنان في اللغة مرادف للشكر والعرفان بالإحسان، كما يعني الامتنان: الشكر، والتقدير للفوائد المستلمة، ويمكن تقديمه على مستوى الفرد أو الجماعة، وذلك لا يمكن تقديمه للذات، ويعد الامتنان من المفاهيم الصعبة في التصنيف فقد تم تناوله بصور مختلفة منها العاطفة أو الاتجاه أو الفضيلة أو باعتبارها سمة شخصية تهدف إلى التوافق، وقد تم تحديد ثلاثة مكونات للامتنان؛ الأول: الإحساس الدافئ بتقدير شخص ما أو شئ ما، الثاني: الإحساس بالنية الحسنة نحو الشخص أو الشيء، الثالث: الاستعداد للتصرف بإيجابية وبهذا الإحساس ينبع التقدير والنية الحسنة ويدرك الشخص الممتن الحصول على منفعة من شخصٍ آخر (لوبيز وسنايدر، 2013: 597).

حتى وقت قريب لم يتناول علماء النفس "الامتنان" مثلما درسها الفلاسفة وعلماء الإجتماع، وحديثًا حاول (Emmons & Shelton, 2002) تفسير الامتنان بأنه أولاً: يُعتبر بارومتر أخلاقي يزود الأفراد بقراءة وجدانية تصاحب الإدراك بأن شخصًا ما عاملهم بما هو لائق اجتماعيًا، وثانيًا: أن الامتنان يعمل كحافز أخلاقي يدفع الناس للتصرف بطريقة لائقة اجتماعيًا بعد أن كانوا مستفيدين من عمل الآخرين، وثالثا: أن الامتنان معزز أخلاقي يشجع على ما هو مقبول اجتماعيًا، كما أن الامتنان يمكن أن يكون آلية نفسية تكمن في السلوك المتبادل لدى البشر

بالإضافة إلى المعالم الأخلاقية والسلوك المقبول اجتماعيًا، وبذلك فقد تم اعتبار الامتنان عملية تطور وتكيف تهدف إلى التعديل من استجابات الأفراد نحو الأفعال الإيثارية، وبهذا يُعتبر الامتنان عنصرا أساسيا في منظومة الإنفعالات التي يقوم عليها الإيثار المتبادل (Algoe, Haidt & Gable, 2008; Lambert, Clark, Durtschi, Fincham & Graham, 2010)، (لوبيز وسنايدر، 2013: 594). ويمثل الامتنان مؤشرًا على الصفات ذات المنحى الإيجابي في حياة الفرد إذ يشعر الأفراد الممتنون بأن لديهم تصورات إيجابية حول بيئاتهم التي يتواجدون فيها كما أن لديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات الإنتاجية ويتمتعون بصفات شخصية أكثر إيجابية كما أن لديهم تقديرا أعلى لحياتهم وإنجازاتهم (Wood, Maltby, Stewart & Joseph, 2008). ويتصف الأفراد الممتنون ببعض السمات منها: تقدير مساهمة الآخرين له، تقدير أبسط انواع المتعة، وأن يكونوا بحالة إيجابية. إن التصرف المُمتن ليس مجرد ميل لتجربة تأثير معين (أي الامتنان)؛ كما يخرج من كونه إشارات بشأن أسباب النتائج الإيجابية لأحد الأشخاص. إن الامتنان أصبح متميزًا عن السعادة من خلال عملية من خطوتين: أولاً عندما يدرك الناس أنهم حصلوا على نتيجة إيجابية، و تسبب السعادة، ثانيًا: عندما ينسب الناس سعادتهم إلى مصدر خارجي (بمعنى شخص آخر تصرف بقصد)، كما أن الأشخاص الممتنين يميلون إلى تعويل نتائجهم الإيجابية لجهد الآخرين وبالمقابل، قد يميل الأشخاص الذين يشعرون بالامتنان لأن ينسبوا نجاحاتهم وحظهم الجيد لجهودهم أو صفاتهم الإيجابية، ولكن حقيقة أن الأفراد الممتنين يميلون إلى الاعتراف بإحسان الآخرين في نتائجهم الإيجابية لا يعني أنهم يقللون من قدراتهم، ولكن يصبح لهؤلاء الأفراد القدرة على أن يمتد عزوهم لجميع الأشخاص الذين يسهمون في سعادتهم ونجاحهم (McCullough, Emmons & Tsang, 2002: 112).

وهناك بعض الدراسات مثل دراسة بربر (Berber, 2015) التي اهتمت بدراسة الامتنان في السياق التعليمي؛ حيث إن الامتنان في البيئة المدرسية له قيمة في تحسين العملية التعليمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع (Kristiana, Kustanti & Salam, 2018) التي ربطت بين الامتنان والصحة النفسية للمعلم، وذكرت

(Howells, 2013: 58) أن امتنان المعلمين يتدفق إلى الطلاب وبذلك فإن الطريقة الفعالة لتشجيع الطلاب على "الشكر أثناء التفكير" هي أن يتعامل المعلمون مع طلابهم وأنشطتهم ولديهم قدر عال من الامتنان. وعليه، فإنه يجب التمييز بين الامتنان كعاطفة والامتنان كعمل، وهو أمرٌ مهم في سياق التعليم حتى لا يعتقد المعلمون أنهم بحاجة إلى أن يشعروا بالامتنان طوال الوقت، وفي الواقع يمكن أن يكون لعمل واحد فقط تأثير عميق على مشاعرنا وعلى من حولنا، كما يُعد الامتنان من الأحاسيس المهمة حيث يشجع الامتنان على تقديم المساعدة وفق مبدأ المعاملة بالمثل عندما لا يكون هناك أي حافز أخر لعمل ذلك (Emmons & Crumpler, 2000). ويرتبط الامتنان بتأجيل الإشباع كما في دراسة كل من (Dickens & DeStone, 2016; Watson, 2016; Wills, 2016)؛ حيث وجدت هذه الدراسات أن الامتنان قد ارتبط بتأجيل الإشباع للحصول على أهداف أعلى، وأن مواقف الامتنان اليومي قد ارتبطت بزيادة الصبر وتأجيل الاشباع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وقد نال مفهوم تأجيل الإشباع الأكاديمي اهتمامًا متزايدًا في العقدين الماضيين، ويظهر هذا الاهتمام في تلك المواقف المتصلة بإرجاء الإشباعات الفورية ذات القيمة الأقل لأجل الوصول إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى ذات الأهمية بالنسبة للفرد، ويعتبر تأجيل الاشباع (الشعور) أو تأجيل التأثير هو آلية دفاعية تستخدم ضد مجموعة متنوعة من المشاعر أو الانفعالات السلبية كالغضب أو الانزعاج أو الخوف، وهناك نوعين من التأجيل: التأجيل السلبي (الكبت) في مشاعر الحزن والخوف، والتأجيل الثاني هو التأجيل الايجابي أو ما يسمى بالتنظيم الانفعالي، ويرى فرويد أن تأجيل الإشباع والتحمل المؤقت تجاه الأمور غير المحببة للنفس خطوة على طريقٍ طويل غير مباشر للشعور بالمتعة، وقد شوهدت لمثل هذه السيطرة على الانفعالات اسهامات في القدرة الذهنية للفرد بغض النظر عن معدل الذكاء (Willis, 2016: 20).

إحدى الوظائف الهامة لتأجيل الإشباع الأكاديمي هي تنظيم وضع الأهداف حيث يسهل المفاضلة بين الأهداف الفورية المتوافرة العادية وقليلة الفائدة والأهداف الأكاديمية طويلة المدى عالية القيمة، ولذلك يعتبر تأجيل الإشباع

الأكاديمي استراتيجية تنظيم ذاتي تساعد الطلاب على تنظيم تقدمهم الأكاديمي وإكمال المهام الأكاديمية. حيث ييسر تأجيل الإشباع من عملية التعلم وتجهيز المعلومات ويساعد تأجيل الإشباع على تحمل الجهد بمرور الوقت في مواجهة الصعاب (العطيات، 2014؛ حسن، 2008؛ محمد، 2017). وفي دراسة (Peetsma, Schuttema & Dervean, 2012) أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والترفيه مما يؤكد على أهمية تطوير قدرة الطلبة على السيطرة الإدراكية لمقاومة الأغراءات الفورية من أجل تحقيق أهداف ذات قيمة عالية ويسهم بدوره في إدراكهم لذاتهم. وتتلخص خصائص الشخصية المرتبطة بتأجيل الإشباع الناجح في منظورين: المنظور الأول يرى أن تأجيل الإشباع ناجم عن الكفاءات المعرفية؛ فلذلك الأفراد الذين لديهم القدرة على تأجيل الإشباع يستطيعون مواجهة المواقف الصعبة بنجاح، المنظور الثاني: يعتبر تأجيل الإشباع ناجم عن مرونة الأنا وضبط الإنا؛ ولذلك فإن هؤلاء الأفراد لديهم القدرة على ضبط رغباتهم ودوافعهم بما يتطلب الموقف (حسن، 2008: 229). وقد أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسة الهابط (2013) ودراسة محمد (2008) ودراسة عبود (2005) ودراسة (Leafy, Lassana, Prosper & Michel, 2005) شعور معلمة رياض الأطفال بالدونية تجاه مهنتها وأيضا عدم رضاها الوظيفي ولذلك يتكون لديها وصمة لالتحاقها بهذه المهنة. فالوصمة هو التقييم السلبي للشخص استنتاجًا لاتجاهات وتقاليد سائدة تساهم في الشعور بالوصمة، مثل الإصابة ببعض الأمراض كالمرض النفسي أو الاصابة بالإعاقات أو الوصمة بسبب العنصرية والجنس، ومما لاشك فيه أن مثل هذا التحيز له تبعاته وآثاره السلبية في جميع الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية على الأشخاص الذين يشعرون بالوصمة (Michael, Dinos, Shaw, Watson, Steven, Passetti, Weich & Serfat, 2007). فالوصمة تحتوي على عناصر تشمل وضع علامات وألقاب تقوم الجماعة بإلصاقها بالشخص وتؤدي عملية الوصم إلى خدمة أعراض الجماعة وتحقيق بعض أهدافها حيث إنها تساعد على بلورة نقمة الجمهور ضد الشخص المخالف لهم من وجهة نظره، وبالتالي احباط معنوياته، ووضع الموصوم في جهة وباقي أفراد المجتمع في جهة أخرى، وهذا يؤدي

إلى تحول في تقييم الفرد الموصوم لذاته ووجود فجوة بينه وبين الآخرين (الربدي، 2003). ويكمن أصل الوصمة في التصورات المعرفية التي يحملها الناس فيما يتعلق بأولئك الذين لديهم حالة الوصمة حيث يمكن لهذه التصورات أو السمات المعرفية لحالة الوصمة أن تؤدي إلى ردود فعل سلبية عاطفية وسلوكية، (Bos, Proy, Reeder & Stutterhei, 2013: 2)، وقد أظهرت دراسة (Foiles Sifuentes, 2015) أن هناك علاقة بين الوصمة طبقًا للنوع والعرق والطبقة الاجتماعية والإقتصادية على النجاح الأكاديمي،حيث يُحرم الطلاب الموصومون من حقوقهم بسبب القوالب النمطية الإجتماعية السلبية تجاههم. ويعتبر الامتنان دافعا أخلاقيا ومتغيرا يزيد من الوجدانات الإيجابية ويحسن من علاقة الفرد مع الآخرين كما يزيد من الرضا عن الحياة ومن الشعور بالسعادة ويساعد الفرد على الصمود الأكاديمي أمام الصعوبات التعليمية، ويزيد من كفاءة المواقف التعليمية، ويحسن من نوعية الحياة للفرد؛ ولذلك تسعي الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقات السببية بين الامتنان وكلاً من تأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية لدى الطالبات الجامعيات بكلية التربية للطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة

في مجال علم النفس الإيجابي، يدرس العديد من الباحثين تأثير الامتنان على الحياة اليومية، حيث أن الامتنان يتنبأ بزيادة السلوك الاجتماعي الإيجابي والرفاهية الشخصية، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت التدخلات القائمة على الامتنان في المدرسة زيادة الرضا عن الخبرة المدرسية (Froh, Miller & Snyder, 2007). وبالتالي، فإن الإجماع العام هو أن الامتنان شعورٌ بنّاء، يؤدي دورًا أساسياً في تنظيم السلوك (Willis, 2016)، وهناك دراسة (DeSteno, Dickens, Li & Lerner, 2014) التي تري أن: (أ) الشعور بالامتنان يقلل من نفاذ الصبر (ب) كما تكون آثار الامتنان مختلفة عن تلك الخاصة بحالة السعادة الإيجابية بشكل عام، وتم ربط الامتنان بالعديد من مجالات الحياة حيث وجدت دراسات مثل (Froha, Miller & Snyder, 2007) (Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009) (Gilek, 2010) (Szczesniak & Soares, 2011) (Watkins, 2013) (محمد، 2014) أن الامتنان

يرتبط بالرضا عن الحياة والتفكير الإيجابي والتفاؤل والإندماج الإجتماعي ويحسّن مستوى الرضا عن الحياة والسعادة ويقلل من الوجدانات السالبة، كما أن الطلاب الأكثر امتنانًا أظهروا إحساسًا متزايدًا بالمعنى في الحياة، وزيادة السعادة والأمل، وانخفاض التأثير السلبي والإكتئاب، واعتبرت الدراسات أن الامتنان مهم في عملية النمو النفسي السوي، من المهم أيضًا التمييز بين الامتنان والمفاهيم الأخرى التي تُستخدم أحيانًا بشكلٍ مترادفٍ مع الامتنان، مثل التفكير الإيجابي أو التفاؤل، على الرغم من أن أحد نتائج الشعور بالامتنان غالبًا ما يكون شعورًا بالإيجابية، إلا أنه يلزم اعتبارها بنيات منفصلة،لا يحتاج المرء إلى أن يكون في حالة إيجابية للتعبير عن الامتنان أو الانتظار حتى الآخرين من حولهم أن يشعروا بايجابية (Howells, 2013: 58). وفي دراسة (Gabana, Steifeldt, Wong & Chung, 2018) وُجد أن الامتنان يتوسط العلاقة بين الرضا عن الحياة والضيق النفسي والاحتراق النفسي لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين الرياضيين، وأوصت الدراسة بأهمية التدخلات القائمة على الامتنان في تقليل الضيق النفسي والاحتراق النفسي، وأيضاً دراسة (Cortini, Converso, Galant, Fiore, Domeniic & Fantinelli, 2019) التي صممت نموذج سببي بين الامتنان بأنواعه (الموقفي، الجمعي، والعلاقات) والرضا الوظيفي والأداء الوظيفي حيث أظهرت الدراسة دور الامتنان كمتغير وسيط.

وفي السنوات الأربعين التي تلت دراسات ميشيل Mischel الأصلية، أقامت العديد من الدراسات الطولية روابط بين القدرة على تأخير الإشباع وبعض النتائج الأكاديمية والنفسية والصحة البدنية. على سبيل المثال، في دراسة تتبعية وجد (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989) أن أطفال ما قبل المدرسة الذين كانوا قادرين على تأخير الإشباع كانوا أيضا أكثر قدرة على التعامل مع الإجهاد خلال فترة المراهقة، علاوة على ذلك، كان هؤلاء الأطفال قد تحسنت لديهم العلاقات الشخصية في مرحلة البلوغ وأيضاً فيما يتعلق بالصحة العقلية، كما أن تأجيل الإشباع والقدرة على مقاومة الدوافع تسهم بقوة في الكفاءة الذهنية فالتحكم الضعيف في الاندفاع أثناء مرحلة الطفولة هو أيضاً مؤشّر قوي على التقصير

والإهمال في مراحل العمر اللاحقة، ولذلك فإن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه لهدف ما ربما يكون هو جوهر التنظيم العاطفي الذاتي (جولمان، 2000). وقد تتنبأ القدرة على تأخير الإشباع بإحساس متزايد بالقيمة الذاتية، ويمكن أن يكون بمثابة واقي من الإضطرابات النفسية والعقلية. تأجيل الإشباع أمْر بالغ الأهمية للنجاح في الحياة في المستقبل؛ ولذلك فإن الباحثين حاولوا فهم الآليات والاستراتيجيات التي تكمن وراء القدرة على تأجيل الإشباع. وكانت النظرية الأبرز تلك التي تنطوي على المعرفة والإدراك؛ حيث إن الأفراد الأكثر قدرة على تأخير الإشباعات لديهم قدرات معرفية متقدمة من خلال التغلب على العواطف التي قد تخلق الإغراء أو تزيد الاندفاع عن طريق إعادة صياغة المهمة، ومن ثم الحصول على المكافأة الأعلى والأفضل، ويفترض النظام المعرفي الوجداني أنه يجب على هؤلاء الأفراد التوازن بين نظامين فطريين أولهما نظام cold (هادئ) وهو يتألف من الإدراك المنهجي المدروس، وثانيهما نظام ساخن hot (قوي) المتمثل في العواطف الانعكاسية أو الاندفاعية؛ (Willis, 2016; Watson, 2015; Ayduk, Denton, Mischel, Downey, Peake & Rodriguez, 2000). وأظهرت دراسة مصطفي (2018) أن الامتنان تنبأ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهذا بدوره يؤكد على أهمية الامتنان في تحسين تقدمهم الأكاديمي حيث يؤدي امتنان الطلاب إلى زيادة الشعور بحياتهم بعد التعرض للضغوط المؤلمة، وبالإطلاع على الدراسات السابقة نجد قلة في تناول علاقة الامتنان بتأجيل الإشباع الأكاديمي، ولكن دراسة (Dickens & DeSteno, 2016) حاولت اكتشاف العلاقة بين الامتنان والصبر للحصول على الأهداف الأعلى؛ حيث إن مواقف الامتنان اليومي ارتبط بزيادة الصبر لدى عينة من طلاب الجامعة، ودراسة (Sun, Jiang, Chu & Qian, 2014) التي وجدت أن الامتنان يرتبط إيجابياً بالصحة النفسية المدرسية.

نتيجة ما لاحظته الباحثتان أثناء المقابلات الشخصية لطالبات الفرقة الأولى من مشاعر الإحباط والإحساس بالفشل نتيجة دخولهم لكلية التربية للطفولة المبكرة وأن ذلك كان عكس ما تمنوا لمستقبلهم، فإن ذلك يسبب الشعور بعدم القيمة والفائدة؛ وبإعتبار الإلتحاق بهذه الكليات صورة من الوصمة. وأظهرت

العديد من الدراسات نظرة معلمة رياض الأطفال الدونية لمهنتها مثل دراسة الهابط (2013) ودراسة محمد (2008) ودراسة عبود (2005)، وهناك دراسات أكدت على التأثير السلبي للشعور بالوصمة والنظرة السلبية على النواحي الأكاديمية مثل دراسة (VanerLind, 2018)، دراسة (Ya-Wen, Don & Rebecca, 2018) التي وجدت أن التغلب على الصور النمطية السلبية من الوصم يعزز النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعات، وكذلك دراسة (Mosley & Rosenberg, 2007) التي وجدت أن الشعور بالوصمة تؤثر سلباً علي الأداء الأكاديمي، ودراسة (Madalay & Guiilermo, 2016) التي وجدت أن الوصمة المدركة المرتبطة بالأداء لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لها تأثير سلبي على فعالية الذات الأكاديمية. وبالتالي ترى الباحثتان أن الشعور بالامتنان سيكون له تأثير في زيادة رغبة الطالبات في تأجيل أو انتظار الأهداف الأكاديمية ذات القيمة الأعلى (تأجيل الإشباع الأكاديمي)، حيث إنه من المعروف أن الامتنان يزيد ويحسن من حياة الأفراد في الجوانب الانفعالية والنفسية والسلوكية، وربما يقوي لديهم مواجهة الضغوط الأكاديمية، وبالتالي يؤدي إلى تعديل شعور الطالبة المعلمة بالدونية ويقلل من الوصمة الذاتية تجاه هذه المهنة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 – ما الإختلافات بين طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع في كل من الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية ؟

2 – ما طبيعة العلاقة بين الامتنان بأبعاده وكل من تأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية بأبعادها لدى طالبات الجامعة؟

3 – ما القدرة التنبؤية للامتنان لكل من الوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

4 – ما النموذج المقترح الذي يفسر العلاقات الارتباطية السببية بين الامتنان وكل من الوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

1 – حداثة المتغيرات التي نقوم بدراستها حيث يعتبر الامتنان من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال البحث، وأيضا متغير تأجيل الإشباع الأكاديمي لما لأهميته في المجال التربوي باعتباره مهارة أساسية وذات تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي، وفيه يسعى الطالب للبحث عن أهداف ذات قيمة أعلى ولكنها بعيدة المدى أكثر من الحصول الفوري على أهداف أكاديمية ولكنها أقل قيمة.

2 – تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الشريحة العمرية المعنية بالدراسة وهي شريحة المراهقين، حيث تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل وأكثرها وقوعاً في المشكلات، وتؤثر على مسيرة حياة الفرد.

3 – تفيد نتائج الدراسة الحالية في إرشاد القائمين على العملية التعليمية بالجامعات على مساعدة الطلاب الملتحقين بكليات التربية بتحسين اتجاهاتهم نحو هذه الكليات ومحاولة تغيير النظرة لها حتى يقلل لديهم الشعور بالدونية مما يحسَن من اختياراتهم للأهداف الأكاديمية الأعلى قيمة.

4 – قد تفيد الدراسة الحالية القائمين بالعملية التعليمية في الجامعات بتخطيط تدريسهم حسب قدرة الطلاب على تأجيل الإشباع، مما يساعد على التنافس وتجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية.

5 – قد تفيد الدراسة الحالية الآباء والأمهات في مساعدة الأبناء على تقبل الكليات التي يلتحقون بها طبقاً لقدراتهم مع عدم التحقير من شأنهم وعدم الاهتمام بنظرة المجتمع.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى اكتشاف النموذج السببي بين متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في الامتنان، تأجيل الإشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية لدى

طالبات التربية للطفولة المبكرة، ومعرفة الفروق بين طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع في كل من الامتنان والوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي، والكشف عن العلاقات الارتباطية بين الامتنان وكل من تأجيل الاشباع الأكاديمي والوصمة الذاتية، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي من خلال الامتنان.

مصطلحات الدراسة

1 – الامتنان Gratitude: الامتنان تم تصوره على أنه (عاطفة، اتجاه، قيمة أخلاقية، عادة، سمة من سمات الشخصية، واستجابة للتعامل)، والامتنان فضيلة قد تسهم في العيش بطريقة جيدة، وأن المجتمعات التي يسودها الامتنان كانت أكثر إيجابية، لأنها تصور انفعالي هام للرقي والاستقرار الاجتماعي (Emmons, McCullough & Tsang, 2003: 327-328). وعرف (McCullough, Emmons & Tasng, 2002) الامتنان بأنه "الانفعال الإيجابي الذي يعيشه ويدركه الفرد وذلك لشعوره بالأحاسيس الطيبة والمشاعر الرقيقة تجاه الآخرين، وأيضا المشاعر الطيبة من الآخرين نحوه"، ويعرف الاتجاه (التوجه) العام للفرد للشعور بالامتنان بأنه سمة الامتنان. كما عرفه كلا من (Wood, Maltby, Stewart, Linley & Joseph, 2008) بأنه "عاطفة تظهر بعد ما يتلقي الفرد مساعدة ما تعتبر غير مكلفة وفيها إيثار". وعرفه (Wood, Froh & Gerahty, 2010) بأنه: "رد الفعل المعرفي والعاطفي الناشئ عن الملاحظة والتقدير للفوائد التي يتلقاها الفرد". ويُعرّف إجرائيا بأنه الإنفعال الإيجابي الذي يعيشه ويدركه الفرد، وهو شعور طيب نحو الآخرين ويتمثل في بعدين الإحساس الدافيء بتقدير الآخرين، والإستعداد للشكر والتصرف بإيجابية. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الامتنان.

2 – تأجيل الإشباع الأكاديمي Academic Delay Of Gratification (ADOG): يشير تأجيل الإشباع الأكاديمي إلى أمنيات ورغبات الطلاب في التأخير الفوري للفرص المتاحة وذلك للحصول على الإشباع للدوافع والأهداف الأكاديمية البعيدة

زمنيًا في الوقت الحالي، ولكنها ذات قيمة أعلى (Bembenutty & Karrabenic, 1996) وفي بعض الكتابات يُشار إليه بمفهوم التأجيل الأكاديمي للإشباع. وطبقًا لميشيل فإن تأخير الإشباع يشير إلى محاولات الأفراد في التأخير الفوري للإشباع الأقل وذلك للبحث عن أهداف أفضل وأعلى. إن تأجيل الإشباع مفهوم متعدد الأبعاد وأهم بعدين هما البُعد الإجتماعي ويشمل إنكار الذات في المكاسب والحاجات الفورية ذات القيمة الأقل لصالح أهداف ذات قيمة أعلى، ولكنها أهداف بعيدة، والبُعد الآخر للتأجيل يتعلق بالنواحي الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي (Mischel, 1981: 224). وقد حدد (Bembenutty & Karabenick, 2004) تأجيل الإشباع الأكاديمي بأنه "إرجاء الطلاب لفرص الإشباع الفوري المتاحة والسعي لتعقب وتحقيق أهداف أكاديمية هامة تبدو بعيدة المدى ولكنها ذات قيمة مرتفعة". وُيعّرف أيضًا تأجيل الإشباع الأكاديمي على أنه تأخير الطالب فرصة الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتا ولكنها ذات قيمة عالية. وهو يُفسر بكونه أحد استراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي وتزيد من الفاعلية الذاتية، حيث يقوم الطالب بتوليد الأفكار والمشاعر، واستكمال المهام الأكاديمية لتحقيق أهداف أكاديمية ويقصد به تأخير فرص الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتًا، ولكنها ذات قيمة عالية ووجودها في الطالب الجامعي مرتبط بالنجاح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات إدارة الموارد المعرفية (حسن، 2008: 225) (Chakreborty, 2017: 151; Casey et al., 2011; Zhang, Karabenick & Lauermann, 2011; Bembenutty, 1998). أما من حيث التعريف الإجرائي لتأجيل الإشباع الأكاديمي، تتبني الباحثتان في هذه الدراسة تعريف صاحب المقياس بيمبنيوتي (Bembenutty & Karabenick, 2004) تأجيل الإشباع الأكاديمي بأنه "إرجاء الطلاب لفرص الإشباع الفوري المتاحة والسعي لتعقب وتحقيق أهداف أكاديمية هامة تبدو بعيدة المدى ولكنها ذات قيمة مرتفعة". ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تأجيل الاشباع الأكاديمي.

3 – الوصمة الذاتية Self- Stigma: يرجع مصطلح الوصمة إلى اليونانيين قديما؛ حيث مثلت الوصمة لدى اليوناني الجروح والحروق الواضحة التي يلحقها بجلود المجرمين والعبيد والخونة بغية تمييزهم عن غيرهم من المواطنين الصالحين أو الأحرار الذين يجب عليهم تجنب هؤلاء المشوهين، ومع مضي الوقت آلت الوصمة إلي ما نعرفه الآن حيث لم تعني مجرد ختم جسمي مميز، وإنما هي سمة شاذة يتولد عن وجودها رفض اجتماعي واسع النطاق. وتعتبر الوصمة الذاتية عملية مكونة من ثلاث مستويات: 1– تقبل الفرد للأفكار النمطية المشاعة عنه بين أفراد المجتمع، 2– تطابق هذه الأفكار مع الذات، 3– انخفاض مستوى تقدير الذات (Michael et al., 2007) وتُعرّف إجرائيا بأنها إطلاق أو إلصاق مسميات غير مرغوب فيها بالفرد من جانب الآخرين، على نحو يحرمه من التقبل الاجتماعي ويتسم بالعدائية من الآخرين والتحيز والتمييز؛ مما يجعل الفرد يشعر بعدم القيمة والأهمية من باقي أفراد المجتمع. ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الوصمة الذاتية.

فروض الدراسة

1 – لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع على متغيرات الدراسة.

2 – توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الامتنان وكل من الوصمة الذاتية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطالبات الجامعيات.

3 – يسهم الامتنان إسهامًا دالاً احصائيًا في التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطالبات الجامعيات.

4 – يسهم الامتنان إسهامًا دالًا احصائيًا في التنبؤ بالوصمة الذاتية لدى الطالبات الجامعيات.

5 – تشكل متغيرات الدراسة نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (الامتنان، تأجيل الإشباع الأكاديمي، الوصمة الذاتية) لدى الطالبات الجامعيات.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة؛ حيث يُعتبر المنهج الملائم لطبيعة الدراسة الحالية، ويتم من خلاله جمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، ومن ثم توصيفها وتحليلها وتستخدم الدراسة الحالية أسلوب تحليل المسار.

عينة الدراسة

أ – عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 130 طالبة من المستوى الأول والمستوى الرابع بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا؛ تراوحت أعمارهم من 19–22 عام بمتوسط عمري قدره 21.35 عاماً وانحراف معياري قدره 0.768.

ب – عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 163 طالبة من المستوى الأول، و137 طالبة من المستوى الرابع بكلية التربية للطفولة المبكرة ويبلغ العدد الكلي لطالبات المستوى الأول والرابع 1850 حيث تمثل هذه العينة حوالي 16% من المجتمع الأصلي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد تراوحت أعمار العينة من 19–22 عام بمتوسط عمري قدره 20.88 عاماً وانحراف معياري 1.73.

أدوات الدراسة

1 – مقياس الامتنان Gratitude Scale (إعداد الباحثتين).

أ – خطوات إعداد المقياس

– قامت الباحثتان بالاطلاع على المقاييس المتعلقة بالامتنان مثل مقياس (McCullough et al., 2002) المكون من ست فقرات وبتدريج ليكرت السباعي، ومقياس الامتنان من إعداد (Watkins, Woodward, Stone & Kolts, 2003)، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثتان بوضع المقياس مكونًا من 31 عبارة،

مع وجود ثلاثة بدائل توضح انطباق أو عدم انطباق العبارة لا تنطبق = 1، تنطبق بدرجة متوسطة = 2، تنطبق بدرجة كبيرة = 3، وتدل الدرجة العالية على شعور المفحوص بدرجة مرتفعة من الامتنان والدرجة المنخفضة تدل على عدم شعور المفحوص بالامتنان، و تم مراجعته لغويًا للتأكد من وضوح العبارات لعرضه بعد ذلك على المحكمين.

- تم عرض المقياس في صورته الأولية على 10 محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس والصحة النفسية، وتم حذف 5 عبارات؛ لعدم وضوح الصياغة أو تكرار العبارات، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات بناءً على توجيهاتهم، فأصبح عدد العبارات 26 عبارة، وأصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.
- طُبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من 130 طالبة من طالبات المستوى الأول والرابع بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا وذلك في الفصل الدراسي الثاني 2017/2018.

ب – الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً – الصدق

1 – صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية 31 عبارة على 10 من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية وكلية التربية للطفولة المبكرة وتم الابقاء على العبارات كما هي ولكن مع تعديل صياغة عدد من العبارات، مع حذف 5 عبارات، وأصبح عدد العبارات 26 عبارة.

2 – صدق التحليل العاملي: قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق العاملي، حيث تم التحليل العاملي لعبارات المقياس وعددها 26 عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، واتبعت الباحثتان معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل، حيث يُعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحد صحيح فأكثر، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلاً بطريقة

البرومكس لكايزر Kaiser، و أسفر التحليل العاملي عن عاملين فسرا 24% من التباين الكلى، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 17 عبارة، كما تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من 17–51 درجة. وكانت العوامل كالتالي:

1 – العامل الأول لمقياس الامتنان: تشبعت عليه 10 عبارات، تراوحت تشبعاتها من 0.403 – 0.696 وبلغ الجذر الكامن له 3.268، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى 13% ويطلق على هذا العامل "الاستعداد للشكر والتصرف بإيجابية".

2 – العامل الثاني لمقياس الامتنان: تشبع عليه 7 عبارات، تراوحت تشبعاتها من 0.408–0.679 وبلغ الجذر الكامن له 2.855، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى 11% ويطلق على هذا العامل: "الإحساس الدافئ بتقدير الآخرين".

3 – صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من الصدق التكوينى أو البنائى للمقياس Construct Validity، وذلك بحساب ارتباط درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة الفقرة، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.378– 0.628 وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وتشير إلى اتساق المقياس وصدق محتوى فقراته في قياس ما وضع لقياسه، كما ارتبط البعد الاول بالدرجة الكلية بمعامل ارتباط 0.671، كما ارتبط البعد الثاني بالدرجة الكلية بمعامل ارتباط 0.918.

ثانياً– الثبات

1 – ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وذلك لبعدي المقياس والدرجة الكلية حيث بلغ معامل ألفا لبعد الاحساس الدافئ بتقدير الآخرين 0.603 وعدد عباراته 7، والبعد الثاني الاستعداد للشكر والتصرف بايجابية 0.603 وعدد عباراته 10، بينما كان معامل الثبات الكلي للمقياس 0.683.

2 – ثبات التجزئة النصفية: تراوحت معاملات الارتباط للبعد الأول 0.559 والبعد الثاني 0.654 في حين كان معامل الثبات الكلي للمقياس 0.662.

3 – مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي Academic Delay Of Gratification.

المعد الأصلي لهذا المقياس هما (Bembenutty & Karabenic, 1996)، وقامت الباحثتان بترجمة فقرات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، ثم عُرضت النسخة المعّربة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وذلك للتأكد من دقة الترجمة، والتأكد من الصياغة العربية .يتكون المقياس من عشر مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (جملتين)؛ البديل الأول غير أكاديمي ويقدم إشباعاً فورياً، أما البديل الثاني وهو البديل الأكاديمي الذي يقدم إشباعاً مؤجلاً لكنه عالي القيمة، وعلى الطالب أن يختار بين البديلين لكل موقف، وتعكس عبارات المقياس لكل من البدائل الأكاديمية وغير الأكاديمية مدى واسعا من الخبرات الخاصة بالطلبة لحياتهم اليومية الجامعة مثل (استعمال المكتبة، والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والعادات الدراسية في الاستذكار)، وتمثل البدائل غير الأكاديمية الأنشطة التي يمكن أن يصادفها طلبة الجامعة مثل (الذهاب إلى مباراة رياضية أو مشاهدة فيلم سينمائي، أو الذهاب لرحلة، أو قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء، أو التغيب عن الدراسة)، ويتم الإجابة عن مواقف المقياس باختيار أحد البديلين الأكاديمي أو غير الأكاديمي؛ وفق استجابتين لكل واحدة منهما الأولي بالتأكيد سأختار أ، والاستجابة الثانية احتمال سأختار أ، الاستجابة الثالثة احتمال سأختار ب، الاستجابة الرابعة بالتأكيد سأختار ب وعند التصحيح يكون كالتالي 1، 2، 3، 4 ولذلك تتراوح الدرجة على المقياس 10–40.

الخصائص السيكومترية للمقياس

1 – الصدق

أ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية والتربية للطفولة المبكرة وذلك بغرض

التعرف على صلاحية فقرات المقياس ووضوح العبارات وسهولة الفهم وسلامة الصياغة، و تم تعديل صياغة بعض العبارات.

ب – الصدق البنائي أو التكويني وذلك بحساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين 0.310– 0.611 وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 0.01.

ج – صدق التحليل العاملي: قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق العاملي، حيث تم التحليل العاملي للمقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، واتبعت الباحثتان معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل، حيث يُعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحد صحيح فأكثر، وقد أسفر التحليل العاملي عن عامل واحد فسر 31% من التباين الكلى، وجذره الكامن 3.11، و تراوحت التشبعات للمواقف ما بين 0.678 – 0.455.

2 – ثبات المقياس: الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ بلغ ثبات القياس 0.730 عند مستوى 0.01 وهو معامل ثبات جيد وبذلك يصلح المقياس للتطبيق على العينة الأساسية.

3 – مقياس الوصمة الذاتية للطالبة برياض الاطفال (إعداد الباحثتين) Self-Stigma Scale.

أ – خطوات اعداد المقياس:

1 – بعد البحث في المكتبة العربية والدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة الوصمة بصفة عامة، وجدت الباحثتان أن المقاييس الموجودة ركزت فقط على الوصمة حول الإعاقة أو الوصمة تجاه المرض النفسي والعقلي ولدى مدمني المخدرات وكذلك الوصمة لدى آباء وأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم توجد الوصمة تجاه نوعية التعليم والنظرة المتحيزة، لذلك تم بناء مقياس الوصمة الذاتية لطالبة رياض الاطفال طبقا لرؤية المجتمع لها ونظرتها لنفسها عند التحاقها بهذه الكلية.

2 – تم وضع المقياس في صورته الأولية في صورة تقريرية عبارات تكونت من 36 عبارة تم التأكد من السلامة اللغوية حتى تصبح سهلة الفهم وواضحة عند التحكيم والتطبيق.

3 – قامت الباحثتان بعرض المقياس في صورته المبدئية على 5 من المحكمين في مجال الصحة النفسية علم النفس، وتم تعديل صياغة بعض العبارات ولم تحذف أي عبارة وأصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الأستطلاعية.

4 – تم وضع المقياس في صورة عبارت ايجابية وعبارات سلبية بحيث يكون التصحيح طبقا لتدريج ليكرت الثلاثي (لا تنطبق ابداً=1، تنطبق بدرجة متوسطة=2، تنطبق بدرجة كبيرة=3)، وتُعكس الدرجات في العبارات الإيجابية، بحيث تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود الوصمة الذاتية.

ب – الخصائص السيكومترية للمقياس

1 – الصدق

أ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية والتربية للطفولة المبكرة، وأقروا الابقاء على المقياس كما هو ولكن مع تعديل صياغة بعض العبارات حتى يسهل فهمها، وبذلك أصبحت الصورة الأولية 36 عبارة.

ب – الصدق العاملي: حيث تم التحليل العاملي لعبارات المقياس وعددها 36 عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، واتبعت الباحثتان معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل، حيث يُعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحد صحيح فأكثر، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلاً بطريقة البرومكس لكايزر Kaiser، و أسفر التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فسرت مجتمعة 32% من التباين الكلى، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 29 عبارة، كما تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من 29–87 درجة. وكانت العوامل كالتالي:

العامل الأول لمقياس الوصمة الذاتية: تشبعت عليه 12 عبارة، تراوحت

تشبعاتها من 0.407–0.681، وبلغ الجذر الكامن له 4.835، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى 13% ويطلق على هذا العامل "العدائية من الآخرين".

العامل الثاني لمقياس الوصمة الذاتية: تشبعت عليه 11 عبارة، تراوحت تشبعاتها من 0.454–0.721 وبلغ الجذر الكامن له 4.067، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى 11% ويطلق على هذا العامل: "*النظرة السلبية* ".

العامل الثالث لمقياس الوصمة الذاتية: تشبعت عليه 6 عبارات، تراوحت تشبعاتها من 0.409–0.760 وبلغ الجذر الكامن له 2.717، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى 8% ويطلق على هذا العامل: "*التحيز والتمييز*".

ج – صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة ودرجة البعد، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجميع المعاملات دالة احصائيا عند مستوى 0.01.

جدول رقم 1

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد لمقياس الوصمة الذاتية (ن=130)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
العدائية من الآخرين	1	0.505**	النظرة السلبية	23	0.447**	التحيز والتمييز	13	0.537
	2	0.544**		24	0.647**		14	0.661
	3	0.496**		25	0.647**		15	0.646
	4	0.558**		27	0.727**		16	0.644
	6	0.477**		28	0.550**		17	0.456
	7	0.633**		29	0.535**		22	0.716
	8	0.653**		30	0.730**			
	10	0.492**		31	0.748**			
	11	0.539**		32	0.632**			
	18	0.546**		33	0.605**			
	20	0.474**		34	0.577**			
	21	0.520**						

وبلغت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يلي علي التوالي: العدائية من الآخرين 0.803، النظرة السلبية 0.830، التحيز والتمييز 0.594 وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 0.01.

نتائج الدراسة

الفرض الأول – للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 2.

جدول رقم 2

المتوسطات والإنحراف المعياري وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المستوى الأول والمستوى الرابع ر

الأبعاد	المستوى الأولي		المستوى الرابع		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإحساس الدافئ بتقدير الآخرين	18.46	2.01	17.386	2.54	4.083**	دالة
الاستعداد للشكر والتصرف بايجابية	19.11	2.83	19.70	2.67	2.219**	دالة
الدرجة الكلية للإمتنان	37.57	4.05	37.08	4.35	0.994	غير دالة
العدائية من الآخرين	18.88	4.68	19.09	4.49	0.550	غير دالة
التحيز والتمييز	11.17	2.65	11.43	2.88	0.807	غير دالة
النظرة السلبية	18.63	4.9	20.28	4.96	2.893**	دالة
الدرجة الكلية للوصمة الذاتية	48.68	9.36	50.81	8.82	2.09*	دالة
تأجيل الإشباع الأكاديمي	30.018	5.95	29.21	6.05	1.684	غير دالة

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية في بُعد الإحساس الدافئ بتقدير الآخرين لصالح طالبات المستوى الأول عند مستوى دلالة 0.01، أما بُعد الاستعداد للشكر والتصرف بايجابية جاء لصالح طالبات

المستوى الرابع، وجاء بُعد النظرة السلبية والدرجة الكلية للوصمة الذاتية لحساب طالبات المستوى الرابع عند مستوى دلالة 0.01، 0.05، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من: الدرجة الكلية للإمتنان، وأبعاد مقياس الوصمة الذاتية وهي: العدائية من الآخرين، والتحيز والتمييز، و أخيراً لم توجد فروق دالة احصائياً في تأجيل الإشباع الأكاديمي، وبهذا تحقق الفرض جزئياً.

وتفسر الباحثتان وجود فروق دالة احصائياً لصالح طالبات المستوى الأول في بُعد "الاحساس الدافئ بتقدير الآخرين" أن الطالبات في المستوى الأول ليس لديهم خبرات كثيرة في فهم الأشخاص الذين يتعاملون معهم بعكس طالبات المستوى الرابع الذين تعاملوا مع كثير من الأشخاص خلال سنوات الجامعة سواء من خلال الأنشطة الجامعية أو من خلال التدريب الميداني؛ كما أن طالبات المستوى الأول مقبلين على حياة جديدة؛ هي الحياة الجامعية ومازال لديهم قبول لذواتهم وطموح وتطلع لمستقبل أفضل في كونهم من الممكن أن يكونوا أساتذة في الجامعة ويغيرن مستقبلهن، كما أن الفروق في بُعد "الاستعداد للشكر والتصرف بإيجابية" جاء لصالح طالبات المستوى الرابع بسبب خبراتهم سواء على مستوى الحياة الجامعية أو على مستوى الحياة عامة، وهذا يتفق مع دراسة حسن (2014) ودراسة عصام الدين (2013) ودراسة Lin (2013)، ودراسة (Sun, Jiang, Chu & Qian, 2014) ودراسة (مصطفى، 2018).

كما وجدت فروق لصالح طالبات المستوى الرابع في بُعد "النظرة السلبية" والدرجة الكلية للوصمة الذاتية، ويمكن تفسير ذلك أن طالبات المستوى الرابع اللائي علمن ما سوف يكونون عليه في المستقبل و الضغوط التي سوف يواجهنها في العمل فيما بعد، وهو ما أكدته دراسة (الهابط، 2013) ودراسة الشيخ وشرير (2008) ودراسة (محمد، 2008) ودراسة (Leafy, Lassana, Prosper & Michel, 2005) ودراسة (السيد والرمادي، 2003) من انخفاض رضا الطالبات المعلمات عن وظيفتهم في المستقبل بسبب النظرة السلبية من المجتمع تجاه طبيعة هذه المهنة مع شعورهن بالدونية عند المقارنة مع خريجي الكليات العملية وخاصةً كليات

القمة، مع تدني الخدمات لهذه الوظيفة المستقبلية بالإضافة إلى عدم توافر فرص الوظائف؛ ونظرة المجتمع السلبية تجاه الكلية والوظيفة، فلهذا تشعر الطالبة المعلمة بعدم قيمة هذه المهنة مع محاولتها للالتحاق ببرامج الدراسات العليا لتحسين مستواها بعد التخرج.

الفرض الثاني– للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة هذا الفرض، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم 3.

جدول رقم 3

معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس الامتنان وكلا من مقياس الوصمة الذاتية وأبعادها، ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي (ن=300)

المتغيرات	العدائية من الآخرين	التحيز والتمييز	النظرة السلبية	الدرجة الكلية للوصمة الذاتية	تأجيل الإشباع الأكاديمي
الإحساس الدافئ بتقدير الآخرين	0.285–**	0.143–*	0.321–**	0.381–**	0.289**
الاستعداد للشكر والتصرف بايجابية	0.348–**	0.318–**	0.311–**	0.399–**	0.316**
الدرجة الكلية للإمتنان	0.391–**	0.158–*	0.387–**	0.478–**	0.372**
العدائية من الآخرين	1	0.379**	0.241**	0.783**	0.486–**
التحيز والتمييز	0.379**	1	0.111*	0.551**	0.302–**
النظرة السلبية	0.241**	0.111*	1	0.709**	0.424–**
الدرجة الكلية للوصمة الذاتية	0.783**	0.551**	0.709**	1	0.598–**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الامتنان وأبعاده وتأجيل الإشباع الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الوصمة الذاتية وأبعادها، وكل من :الامتنان وأبعاده، وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وبهذا تحقق الفرض كلياً. وتفسر الباحثتان ذلك أن الأشخاص الذين لديهم إمتنان

دائمًا ما يطمحون إلى المستوى الأعلى وتحقيق الأهداف العليا، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Willis, 2016) التي أشارت إلى أن الشعور بالفخر والامتنان ارتبط بتأجيل الإشباع، وكذلك دراسة (Dickens & DeStone, 2016) التي أظهرت نتائجها أن مواقف الامتنان اليومي ارتبط بزيادة الصبر للحصول على الأهداف الأفضل لدى طلاب الجامعة. كما أن الطالبات اللائي لديهن امتنان تكون اتجاهاتهن إيجابية نحو مهنتهن ونحو التقدم الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة السيد والرمادي (2003) ومحمد (2008)، عندما يمر الفرد بخبرة الامتنان فإنه يكون لديه دافع أن يقوم بسلوك اجتماعي إيجابي ويكون لديه الحماس للحفاظ على هذه السلوكيات الأخلاقية ويكون لديه دافع يمنعه من ارتكاب سلوكيات تدمر علاقاته مع الآخر (لوبيز وسنايدر، 2013: 596).

كما تفسر الباحثتان ارتباط الامتنان بتأجيل الإشباع الأكاديمي لطبيعة كلية رياض الأطفال من كونها كلية طالبات فقط؛ حيث إن طبيعة البنت في المجتمعات العربية طبيعة طموحة ودائمًا ما تتطلع للأعلى، وذلك بسبب أن مجتمعاتنا العربية هي مجتمعات يكون فيها الذكر محض الأهتمام، وفي مراكز عالية دون البنات. كما أن الفتاة تعاني في بعض الأسر من المشكلات النفسية المتعلقة بانخفاض مستواها نتيجة إلتحاقها بكلية رياض الأطفال التى يمكن أن تزيد من شعورها بالوصمة الذاتية. وهذا ما أكدته دراسة (Vanerlind, 2018) التي توضح أن الأشخاص الذين يعانون من المشكلات النفسية يزيد لديهم شعورهم بالوصمة، وكذلك دراسة (Madalay & Guiilermo, 2016) من أن الأفراد الذين تنخفض الوصمة الذاتية تزيد لديهم الكفاءة الذاتية المرتبطة بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي المرتفع. كما أظهرت دراسة عبود (2004)، ودراسة عبود (2005)، ودراسة الهابط (2013) أنه كلما انخفض المستوى الأكاديمي للطالبات الخريجات كلما كانوا أقل رضا عن مهنتهن في المستقبل نظرًا لما يعانونه من ضغوط مجتمعية تجاه مهنتهم. و أظهرت دراسة (Foiles Sifuentes, 2015) أن هناك علاقة بين الوصمة طبقًا للنوع والعرق والطبقة الاجتماعية والاقتصادية و النجاح الأكاديمي، حيث يُحرم الطلاب الموصومون من حقوقهم بسبب القوالب النمطية الاجتماعية السلبية تجاههم،

وكذلك دراسة (Mosley & Rosenberg, 2007) التي وجدت أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الوعي بالوصمة وتهديد القوالب النمطية فإنهم يعانون في الأداء الاكاديمي ومعاملاتهم الاجتماعية والفاعلية الذاتية، ودراسة (Pinel, Warner & Chua, 2005) التي تنبأت بانخفاض المستوى الأكاديمي وتقدير الذات الأكاديمي من ارتفاع الوصمة الذاتية لدى الطلاب الجامعيين من الأقليات.

الفرض الثالث: للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثتان تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة Enter كما في جدول رقم 4.

جدول رقم 4

تحليل الانحدار بين الامتنان وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى الطالبات الجامعيات (ن= 300)

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R square	قيمة نسبة (F) للارتباط المتعدد	الدلالة الإحصائية للارتباط المتعدد	قيمة الثابت Constant	وزن الانحدار العادي قيمة B	وزن الانحدار المعياري قيمة Beta	قيمة T	الدلالة
الامتنان	تأجيل الإشباع الأكاديمي	0.372	0.138	47.819	0.01	7.42	0.495	0.372	6.915	0.01

يتضح من جدول رقم 4 أن حجم الإسهام النسبي لمتغير الامتنان في التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي هو 13.8% وهو اسهام دال احصائياً، ويشير إلى أن الامتنان يُسهم بنسبة دالة في التنبؤ بتأجيل الإشباع الأكاديمي عند مستوى دلالة 0.01، وتعني هذه النتيجة أن الامتنان يساعد الطالبات على انتظارهم لأهداف تربوية وأكاديمية أعلى، وأكثر قيمة، ويمكننا صياغة معادلة التنبؤ التالية: تأجيل الإشباع الأكاديمي= 7.42 + 0.495× الامتنان. إن نقص الامتنان لدى الأفراد يقلل من القدرة على تأجيل الإشباع؛ باعتبار الامتنان انفعالا اجتماعيا هاما في تحسين العلاقات بين الآخرين وفي مشاركة الأهداف مع الجماعة الاجتماعية، وكذلك وجود الامتنان يحسن من مشاعر تقبل الآخر، كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة في الآخرين. وأخيراً فإن اعتبار الامتنان معززاً اجتماعياً انفعالياً يؤثر على تأجيل تحقيق الأهداف القريبة

الأقل قيمة في مقابل انتظار الأهداف البعيدة في التحقيق ولكنها أعلى وأفضل في القيمة؛ حيث يصبح الأفراد الأكثر امتنانًا أكثر صبراً، وتعتبر القدرة على الصبروكذلك تأخير وتأجيل الاشباع نقطة محورية في الكفاءة الاجتماعية (Destone, Li, Dickens & Lerner, 2014; Dickens & DeSteno, 2016).

الفرض الرابع: للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثتان تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة Enter كما هو موضح في جدول رقم 5.

جدول رقم 5

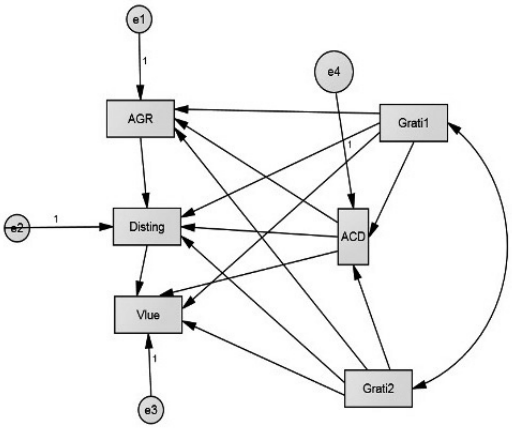
تحليل الانحدار بين الامتنان والوصمة الذاتية لدى الطالبات الجامعيات (ن= 300)

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R square	قيمة نسبة (F) للارتباط المتعدد	الدلالة الإحصائية للارتباط المتعدد	قيمة الثابت Constant	وزن الانحدار العادي قيمة B	وزن الانحدار المعياري قيمة Beta	قيمة T	الدلالة
الامتنان	الوصمة الذاتية	0.478–	0.229	88.33	0,01	85.29	0.95–	0.48–	9.34–	0.01

يتضح من الجدول رقم 5 أن حجم الإسهام النسبي لمتغير الامتنان في التنبؤ بالوصمة الذاتية هو 22.9% وهو إسهام دال احصائياً، ويشير إلى أن الامتنان يُسهم بنسبة دالة في التنبؤ بالوصمة الذاتية عند مستوى دلالة 0.01، ويمكننا صياغة معادلة التنبؤ التالية: الوصمة الذاتية = 85.29+ (0.95–) × الامتنان. لأن الامتنان انفعال ايجابي، فخبرة الامتنان كاستجابة يمكن أن تخلق الرغبة في أن يتصرف الفرد بطريقة اجتماعية لائقة تجاه الآخرين، وبالتالي فإن هذه الانفعالات الممتنة تقود الفرد إلى التفكير في الطريقة التي يمكن بها أن يفيد الآخرين فيما بعد وبمرور الوقت فإن هذه الخبرات المتبادلة يمكن أن تؤدي إلى بناء علاقات اجتماعية وصداقات دائمة (محمد، 2017: 189).

الفرض الخامس: لاختبار صحة هذا الفرض تم اقتراح النموذج المبين في الشكل رقم 1، واستخدمت الباحثتان أسلوب تحليل المسار، وذلك وفق برنامج

أموس (Amos22) للتحقق من مطابقة النموذج المقترح مع البيانات (شكل رقم 1) و أسفر عن النتائج الموضحة بجدول رقم 6.



شكل رقم 1

يوضح نموذج تحليل المسار المقترح لمتغيرات الدراسة

جدول رقم 6

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

مؤشرات جودة المطابقة المطلقة	القيمة المحسوبة	القيمة المثالية للمؤشر
كا^2 CMIN	1.095	أن تكون كا2 غير دالة
درجات الحرية /	1	أن تتراوح القيمة من 1–5
مستوى الدلالة	0.295	
نسبة (كا^2 / درجات الحرية)	1.095	
(GFI) مؤشر جودة المطابقة	0.967	تنحصر بين 0 – 1
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	0.01	تنحصر بين 0 – 0.1 وتشير القيمة الأقل من 0.05 إلى حسن المطابقة
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	0.04	تنحصر بين 0 – 0.1 وتشير القيمة الأقل من 0.05 إلى حسن المطابقة

تابع/ جدول رقم 6

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

مؤشرات جودة المطابقة المطلقة	القيمة المحسوبة	القيمة المثالية للمؤشر
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	تنحصر بين 0 – 1
(IFI) مؤشر المطابقة التزايدي	1	تنحصر بين 0 – 1
(ECVI) مؤشر الصدق التقاطعي (الزائف) المتوقع	النموذج الحالي: 4.11 النموذج المشبع: 4.22	أن تكون قيمة ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.966	تنحصر بين 0 – 1
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.998	تنحصر بين 0 – 1
محك المعلومات لأيكيك AIC	النموذج الحالي 41.09 النموذج المشبع 42.00	أن تكون قيمة AIC للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع

يوضح جدول رقم 6 أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حظّي بمؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث كانت قيمة كا^2 غير دالة احصائياً، ووقعت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها. مما يدل على مطابقة النموذج المقترح. وتم اعتبار الامتنان عملية تطور وتكيف تهدف إلى التعديل من استجابات الأفراد نحو الأفعال الإيثارية، وبهذا يُعتبر الامتنان عنصراً أساسياً في منظومة الإنفعالات يقوم عليه الإيثار المتبادل. وتشير العديد من الدراسات على اعتبار الامتنان كعامل أساسي في تعزيز العلاقات مع الآخرين (Algoe, Haidt & Gable, 2010; Lambert et al., 2010) (لوبيز وسنايدر، 2013: 594)؛ حيث تم استخدام الامتنان كأحد المداخل الايجابية في تحسين السعادة الذاتية للفرد مع تقليل الوجدانات السالبة وزيادة الرضا عن الحياة (Froha, Yurkewicz & Kashdan, 2009)، كما أن الامتنان يقلل من الضيق النفسي والاحتراق النفسي، ويزيد من الرضا عن الحياة (Gabana, Steifeldt, Wong & Chung, 2018). وفي نظرية العزو التي تفسر الامتنان نجد أن الأشخاص الممتنين يميلون إلى تعويل نتائجهم الإيجابية لجهد

الآخرين مع عدم التقليل من قدراتهم ولكنهم ينظرون إلى الآخرين كمصدر لسعادتهم ونجاحهم؛ (McCullough et al., 2002: 112). وبذلك يتضح من النموذج أن الامتنان يؤثر على الوصمة الذاتية سلباً فعندما يزيد الامتنان لدى الفرد تقل النظرة السلبية لنفسه أو إدراكه بعدم القيمة. وفي دراسة (Dreves, 2015) ارتبطت الوصمة الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة بانخفاض الوجدانيات الإيجابية كالرضا عن الحياة وجودة الحياة. أما فيما يخص تأجيل الإشباع الأكاديمي، فتتنبأ القدرة على تأخير الإشباع بإحساس متزايد بالقيمة الذاتية (Ayduk et al., 2000)، ويمكن أن يكون بمثابة واقْ من الاضطرابات النفسية والعقلية. فتأجيل الإشباع أمْر بالغ الأهمية للنجاح في الحياة في المستقبل. ويرتبط تأجيل الاشباع بالفخر والامتنان، ويعتبر الفخر أو الاعتزاز هو الوعي الذاتي والمسبب في تقدير الذات، و يعني بأن يصبح الفرد مقبولاً اجتماعياً، وبذلك يصبح الشعور بالامتنان والفخر الوقود لزيادة الدافع نحو الانجاز (Tracy & Robins, 2007). وتم استخدام الامتنان كمدخل علاجي ومعزز في تحسين حياة الفرد وتخفيف مشاعر الاحباط القلق وكذلك الاضطرابات السلوكية من خلال تقبل الحب والتقدير من الآخرين (Emmons & Stern, 2013).

توصيات الدراسة

1 – من خلال نتائج الدراسة اتضحت قيمة الامتنان كمعزز اخلاقي؛ مما يؤكد ضرورة الاهتمام بتصميم برامج إرشادية لتنمية الامتنان لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية لما له من أثر كبير في تعزيز علاقة الفرد من المجتمع مع البعد عن الخلافات، وكذلك إعطاء دافع للطلاب لتحسين تقدمهم الأكاديمي.

2 – التركيز على قيمة معلمة رياض الاطفال ودورها في العملية التعليمية وعدم التقليل من شأنها؛ حيث يشجع ذلك الطالبات في الإقبال على هذه الكليات، وبالتالي تقل النظرة الدونية لها، ومعها لا تشعر الطالبة بالوصمة نتيجة التحاقها بهذه الكليات.

3 – في ضوء أهمية تأجيل الاشباع الاكاديمي يمكن أن يساهم أعضاء في تدريب الطلاب على كيفية تأجيل الاشباع؛ وذلك عن طريق اقتراح خطط تساعدهم في انتظار الأهداف الاكاديمية الأعلى قيمة.

4 – يجب ألا نهمل دور الاسرة في تشجيع الابناء على استخدام تأجيل الاشباع باعتبارها استراتيجية هامة في التطلع للمكافأت التعليمية الأعلى وهذا بدوره يزيد من النظرة الإيجابية للفرد وأن يتقبل التحاقه بالكلية التي تناسب قدراته دون النظر إلى آراء المجتمع السلبية.

The Causal Relationships among Gratitude, Academic Delay of Gratification and Self- Stigma among Female University Students

Dr. Asmaa F. AbdelAziz
College of Education - Minia University

Dr. Salwa A. Teghian
College of Education for Early Childhood
Minia University

A.R.E.

Abstract

The present study aims to identify the causal model between gratitude, academic delay of gratification and self-stigma among female students of the Faculty of Early Childhood Education, and to explore the differences between the female students of the first level and fourth level in the variables of the study, as well as to detect the correlations between gratitude and both self-stigma and academic delay of gratification, in addition to know the extent of gratitude contribution in both academic delay of gratification and self-stigma. The sample of the study included 300 female students from the first level and the fourth level in the college, their ages ranged from 19-22 with mean age 20.88 and a standard deviation 1.73. Gratitude scale, Self-Stigma Scale, and Academic Delay of Gratification Scale were used. Results indicated that: 1- There were differences between first and fourth level female students in both dimensions of gratitude and one dimension of self-stigma and the total score, but there was not difference in academic delay of gratification. 2 - There was a positive statistically significant correlation between gratitude and its dimensions and academic delay of gratification, and a negative statistically significant correlation between the self-stigma and both gratitude and academic delay of gratification. 3- The results highlighted the possibility of predicting the self-stigma and academic delay of gratification through gratitude among the sample. Finally, the proposed causal model fitted the data.

Keywords: Gratitude, Self-stigma, Academic delay of gratification.

المراجع

الخريجي، صباح بنت محمد صالح (2011). بطاقة تقويم أداء الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال: الواقع والمأمول. *مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي*، كلية التربية، جامعة أم القرى، *3*(1)، 99–152.

الربيع، فيصل خليل وعبابنه، كوكب يوسف (2018). الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، *45*(4)، 653– 672. DOI:10.35516/0102-045-986-035

الربدي، محمد (2003). *العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم النساء في المجتمع السعودي* [رسالة ماجستير]. التأهيل والرعاية الاجتماعية جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

السيد، بخيت محمد والرمادي، نور أحمد (2003). تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الطفولة و التنمية*، *3*(11)، 71–100.

الشيخ، خليل وشرير، عزيزة (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية*، سلسلة العلوم الإنسانية، 1(16)، 683–711.

العطيات، خالد عبد الرحمن (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الطفولة والتربية*، *6*(20)، 149– 206.

الهابط، عبير فوزي يوسف (2013). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة: دراسة مقارنة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *43*(3)، 121–148.

جولمان، دانييال (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلي الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، (262).

حسن، عزت عبد الحميد محمد (2008). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 58، 225–278.

عبد الغني، سلوى عبد السلام (2015). فعالية برنامج مقترح في تعديل اتجاه الطالبات المعلمات لرياض الأطفال قبل الخدمة نحو بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة التربوية*، كلية الدراسات العليا التربوية، 23(3)، 87–122.

عبود، سحر عبد الغني (2005). دراسة العلاقة بين الاحباط المهني والإغتراب لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (19)، 41–80.

عبود، صلاح الدين عبد الغني (2004). فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الشعور بالأحباط المهني لدى المعلم. *المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 463–508.

لوبيز، ج. شين وسنايدر، شارلز ر. (2013). *القياس في علم النفس الايجابي: نماذج مقاييس*. ترجمة: صفاء يوسف الأعسر وميرفت شوقي ونادية محمود شريف وعزة خليل وعزيزة محمد السيد وهبة السيد سري وأسامة أبو سريع ومنى الصواف. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

محمد، رشا عصام الدين (2013). *نوعية الحياة وعلاقتها بكل من الامتنان والسعادة والتسامح. دراسة نمائية* [رسالة ماجستير]. *كلية الآداب، جامعة طنطا*.

محمد، سحر هاشم (2017). القيمة التنبؤية لأبعاد ماوراء الدافعية في تأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، *24*(2)، 1074–1098.

محمد، سهام إبراهيم كامل (2008). *إتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية* [رسالة ماجستير]. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

محمد، هاني سعيد حسن (2014). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة (دراسة في علم النفس الإيجابي). *دراسات نفسية، 24*(2)، 143–184.

محمد، هبة محمود (2017). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بكل من الشعور بالوحدة النفسية والامتنان لدى المراهقين من الجنسين. *مجلة دراسات عربية، 16*(1)، 177– 228.

مصطفي، منال محمود محمد (2018). التحيز المعرفي والامتنان كمنبئات بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، 180*(2)، 649– 708. DOI: 10.21608/jsrep.2019.39471

Abdel-ghany, S. A. (2015). The effectiveness of a proposed program in modifying the direction of female pre-service female kindergarten teachers towards some groups with special needs, (in Arabic). *Educational Journal, 23*(3), 87-122.

Aboud, S. A. (2004). The efficacy of the emotional, rational counseling to reduce the teacher's sense of professional frustration, (in Arabic). *The Eleventh Annual Conference of the Center for Psychological Counseling*. Ain Shams University, 463-508.

Aboud, S. A. (2005). The relationship between occupational frustration and alienation among kindergarten teachers, (in Arabic). *Psychological Counselling Journal*, Ain-Shams University, (19), 41-80.

Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8*(3), 425-429.

Al-Habet, A. F. (2013). Job satisfaction among public and private kindergarten teachers: a comparative study, (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology, 43*(3), 121-148.

Al-Kharegy, S. M. (2011). Evaluation card for performance of the student

teacher at the Department of Kindergarten: Reality & Hope, (in Arabic). *Journal of Curricula and Educational Supervision, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, 3*(1), 99-152.

Al-Rabee, F. K. & Ababna, K. Y. (2018). Gratitude, Happiness and Quality of Life among Yarmouk University Students in regard to Some Variables, (in Arabic). *Studies, Educational Sciences, 45*(4), 653-672. DOI:10.35516/0102-045-986-035.

Al-Sayed, B.M. & Al-Rmady, N. A. (2003). Estimating the attitudes of female kindergarten teachers towards the teaching profession in regard to some variables, (in Arabic). *Childhood & Development Journal, Arab Council for Childhood & Development, 3*(11), 71-100.

Al-Sheik, K. & Sharir, A. (2008). Job satisfaction and its relationship to some (demographic) variables among teachers, (in Arabic). *Journal of the Islamic University. Humanities Series, 1*(16), 683-711.

Ayduk, Ö., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 776-792. DOI: 10.1037//0022-3514.79.5.776

Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1996). *Academic Delay of Gratification Scale. A new measurement for delay of gratification.* Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia.

Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences, 10*(4), 329-346 https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_3150.

Bembenutty, H. & Karabenick, S.A., (2004). Inherent Association between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review, 15*(1), 35-56.

Berber, L.C. (2015). Teachers' Perspective on Gratitude within Classroom Environment. Master Thesis, College of Education, University of Jyvaskyla.

Bos, A.E.R., Proy J.B., Reeder, G.D. & Stutterhei, S.E. (2013). Stigma:

Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology https://www.researchgate.net/journal/1532-4834_Basic_and_Applied_Social_Psychology, 35(1), 1-9. DOI: 10.1080/01973533.2012.746147*

Casey, B., Somerville, L., Gotlib, I., Ayduk, O., Franklfin, N., Askren, M., Jonides, J., Berman, M., Wilson, N., Teslovich, T., Glover, G. & Zayas, V. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21876169, 108*(36), 14998-5003. doi: 10.1073/pnas.1108561108.

Chakreborty, R. (2017). Validation of Academic Delay Of Gratification Scale among Indian Professional Courses Students. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(2), 150-159. DOI: 10.25215/0402.117

Chang, Z.P., Shan, Li., T., Teng, H.Y. & Berld, L.H.C. (2013). Living with Gratitude: Spouse's Gratitude on one's Depression. *Journal of Happiness Study*, 14, 1431-1442. DOI: 10.1007/s10902-012-9389-4

Cortini, M., Converso, D., Galant, T., Fiore, T.D., Domeniic, A.D. & Fantinelli, S. (2019). Gratitude at Work Works! A Mix-Method Study on Different Dimensions of Gratitude, Job Satisfaction, and Job Performance. Sustainability, 11(14), 3902. https://doi.org/10.3390/su11143902.

DeSteno, D., Dickens L., Li, Y. & Lerner, J.S. (2014). Gratitude A tool for reducing economic impatience. *Psychological Science, 25*(6), 1262-1267. doi:10.1177/0956797614529979

Dickens, L. & DeSteno, D. (2016). The Grateful Are Patient: Heightened Daily Gratitude Is Associated with Attenuated Temporal Discounting. *Emotion*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/emo0000176 http://dx.doi.org/10.1037/%20emo0000176.

Dreves, P.A. (2015). Explaining the Negative Effects of Stigma through Sense of Mastery. *Undergraduate Honors Theses*, East Tennessee State University.

Gabana, N., Steifeldt, J.A., Wong, Y.J. & Chung, J.B. (2018). Attitude of Gratitude: Exploring the Implementation of a Gratitude Intervention with College Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology https://*

www.researchgate.net/journal/1041-3200_Journal_of_Applied_Sport_Psychology, 31(3), 273-284. https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1498956

El-Atyat, K. Abdel Rahman (2014). Exploring the ability to academic delay of gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement among university students, (in Arabic). *Journal of Childhood & Education, 6*(20), 149-206.

El-Reebdy M. (2003). *Social factors related to women crimes in Saudi society*, (in Arabic). Master Thesis. Rehabilitation and Social Welfare Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Emmons, R., & Crumpler, C. (2000). Gratitude as a Human Strength: Appraising the Evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 56-69. https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.56

Emmons, R. A., McCullough, M.E. & Tsang, J. (2003). The Assessment of Gratitude (2003). In: S.J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 327-341.

Emmons, R. A. & Shelton, C. S. (2002). Gratitude and the Science of Positive Psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Emmons, R.A. & Stern, R. (2013). Gratitude as Psychotherapeutic Intervention. *The Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 846-855. DOI: 10.1002/jclp.22020

Foiles Sifuentes, A. M., (2015). Performing the Grade: Urban Latino Youth, Gender Performance, and Academic Success. *Race, Ethnicity and Education*, 18 (6), 764-784.

Froha, J.J., Miller, D.N. & Snyder S.F. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum: Research in Practice, 1(2), 1-13.*

Froha, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B., (2009). Gratitude and Subjective Well-Being in Early Adolescence: Examining Gender Difference. *Journal of Adolescence, 32* (3) 633-650. DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.006

Gilek, M. (2010). *The Effect of Gratitude Intervention on Subjective Well-*

Being in a UK Sample: The Role of Self- Esteem. Master Thesis, The University of Edinburgh.

Golman, D. (2000). *Emotional Intelligence*, (in Arabic). Translated: Laila El-Gebaly, Kuwait, World Knowledge Series, (262).

Hasan, E. (2008). Academic delay gratification and its relationship to learning strategies and academic achievement for students of the College of Education at Zagazig University, (in Arabic). *Zagazig Faculty of Education Journal*, 58, 225-278.

Howells, K. (2013). Enhancing teacher relationships and effectiveness through the practice of gratitude. *Teacher Matter Magazine*, 22, 58-59. DOI: 10.1016/j.tate.2014.04.004

Kristiana, I.F., & Kustanti, E.R. (2018). Should I be grateful?, Gratitude and teachers' mental health of children with special educational needs (SEN). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,*133, 56-58. https://doi.org/10.2991/acpch-17.2018.8

Lambert, N. M., Clark, M. S., Durtschi, J., Fincham, F. D. & Graham, S. M. (2010). Benefits of expressing gratitude: Expressing gratitude to a partner changes one's view of the relationship. *Psychological Science, 21*(4), 574-580. doi: 10.1177/0956797610364003.

Leafy, T., Lassana, M., Prosper, B. & Michel, P. (2005). Comparative Age Differences of Job Satisfaction on Faculty at Higher Education Level China and Taiwan. *International Journal of Educational Management, 19* (3), 259-267. DOI: 10.1108/09513540510591039

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. DOI: 10.1007/s11205-013-0518-1

Lopez, J.S., & Snyder, C.R. (2013). *Measurement in positive psychology: Models and scales*, (in Arabic). Translated by Al-Assar, S.Y., Shawky, M., Sheref, N.M., Khalil, A., AlSayed, A.M., Serei, H. Aboseree, O& Alswaf, M. Cairo: National Center for Translation.

Madalay, F. & Guillermo, W. (2016). The Impact of Academic Self-Efficacy and Perceived Stigma on the Performance of Students with Learning Disabilities https://eric.ed.gov/?q = perceived + stigma + and + academi-

c+&id=EJ1168881. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 21*(2), 59-66.

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.

Michael, K., Dinos, S., Shaw, J., Watson, R., Stevens, S., Passetti, F., Weich, S. & Serfaty, M. (2007). The Stigma Scale: development of a standardized measure of the stigma of mental illness. *British Journal of Psychiatry*, 190, 248-254.

Mischel, W., & Shoda, Y. (2011). Behavioral and Neural Correlates of Delay of Gratification. *40 Years Later Psychological and Cognitive Sciences, 108*(36), 107-125. doi: 10.1073/pnas.1108561108.

Mischel, W.; Shoda, Y. & Rodrigeuz, M.L. (1989). Delay of gratification in children, *Science. New Series, 244*(4907), 933-938.

Mohamed, H. M. (2017). Emotional attachment patterns as a predictor of emotional loneliness and gratitude among teenagers of both sexes, (in Arabic). *Journal of Arab Studies*, Egyptian Psychologists Association, 16(1), 177-228.

Mohamed, H.S. (2014). The Relative Contribution of Forgiveness, Gratitude in Predicting Happiness among University Students: (Study in Positives Psychology), (in Arabic). *Psychological Studies, 24*(2), 143-184.

Mohamed, R.E. (2013). *Quality of life and its relationship to gratitude, happiness and tolerance. Development study*, (in Arabic). Master Thesis, College of Arts, Tanta University.

Mohamed, S.E. (2008). Attitudes of kindergarten teachers towards working with the child regarding to some psychological and demographic variables (in Arabic). *Master Thesis,* Faculty of Kindergarten, Cairo University.

Mohamed, S.H. (2017). The predictive value of Meta motivational Awareness in Academic Delay of Gratification for University students, (in Arabic). *Journal of Humanities, College of Education for Humanities, 24*(2),1074-1098.

Mosley, T.M. & Rosenberg, J. (2007). Stigma Consciousness and Perceived

Stereotype Threat and Their Effects on Academic Performance. *The University of Alabma Mc nair Journal*, 85-114.

Moustafa, M.M. (2018). Cognitive bias and gratitude as predictors of the academic resilience among sample of secondary students, (in Arabic). *College of Education Journal, Al-Azhar University, 180*(2), 649-708.

Peetsma, T., Schuttema, J., & Dervean, I. (2012). A longitudinal Study on Time Perspectives: Relations with Academic Delay of Gratification and Learning Environment. *Japanese Psychological Research, 54* (3), 241-252. DOI: 10.1111/j.1468-5884.2012.00526.x

Pinel, E. C., Warner, L. R., & Chua, P. P. (2005). Getting there is Only Half the Battle: Stigma Consciousness and Maintaining Diversity in Higher Education. *Journal of Social Issues, 61(*3), 481-506. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00417.x.

Sari, H., Celikoez, N. & Secer, Z. (2009). An analysis of pre-school teacher and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-44.

Sun, P., Jiang, H., Chu, M. & Qian, F. (2014). Gratitude and school wellbeing among Chinese University students: Interpersonal relationships and school support as mediators. *Social Behavior and Personality, 42*(10), 1689-1698. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.10.1689

Szczesniak, I. & Soares, E. (2011). Are Proneness to Forgive, Optimism and Gratitude Associated with Life Satisfaction? *Polish Psychological Bulletin, 42*(1), 20-23. DOI: 10.2478/v10059-011-0004-z

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). Emerging insights into the nature and function of pride. *Current Directions in Psychological Science, 16*(3), 147-150. doi:10.1111/j.1467- 8721.2007.00493.x

VanderLind, R. (2018). Identity Development, Stigma, and Academic Resilience in College Students with Mental Illness. *ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation*, Texas State University, San Marcos

Watkins, P.; Woodward, K.; Stone, T. & Kolts, R.L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective wellbeing. *Social Behavior and Personality an International Journal https://www.researchgate.net/journal/0301-2212_-*

Social_Behavior_and_Personality_An_International_Journal, 31(5), 431-445. DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431

Watkins, P.C. (2013). *Gratitude and the Good Life https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7253-3: Toward a Psychology appreciation.* Springer: London.

Watson, S.J. (2016). *Uncovering the longitudinal and physiological association between self-control, delay of gratification and future thinking.* Master Thesis, Victoria University.

Willis, K.D. (2016). Can you wait? The effects of induced gratitude and pride on children. *Project for Departmental Honors in the Department of Psychology*, Texas Christian University, Fort Worth, Texas.

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and Well-Being: A Review and Theoretical Integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890-905. doi:10.1016/j.cpr.2010.03.005.

Wood, A., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. & Joseph, S. (2008). A social cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion,* 8*, 281-290.*

Wood, A., Maltby, J., Stewart, N. & Joseph, S. (2008). Conceptualizing gratitude and appreciation as a unitary personality trait. *Personality and Individual Differences,* 44, 619-630. doi:10.1016/j.paid.2007.09.028

Ya-Wen, L.; Don, J. & Rebecca, R. (2018). Ethnic and gender stereotypes on college students' academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 35, 1-12.

Zhang, L., Karabenick, S. A. & Lauermann, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction, 21*(1), 77-94. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.003