فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية فى تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. أحمد محمد جادالرب أبوزيد
أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٥ تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، من تلاميذ المرحلة المتوسطة، في المدي العمري من ١٣ – ١٥ سنة ، بمتوسط ١٣،٥٤ سنة ، وانحراف معياري ٠،٤٢٩، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها ٨ تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها ٧ تلاميذ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين في العمر والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، واستخدم الباحث مقياس كفاءة الذات العامة ، إعداد / الباحث ، بروفيل مهارات واتجاهات المرونة النفسية إعداد كل من دي كارولیو وسيقوني De Caroli and Sagone (2014) تعريب / الباحث ، وبرنامج قائم على الكفاءة الذاتية ، إعداد / الباحث ، وتكون من ١٨ جلسة، وتوصل الباحث إلى فاعلية البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم ، واستمرت فاعلية البرنامج حتى شهرين من التطبيق.

Effectiveness of Counseling Program for the development self- efficacy in improving psychological resilience among pupils with learning disabilities.

Dr. Ahmed Mohamed Gadelrab Abouzaid
Associative professor - special education department
Arab East College

Abstract:

The objective of current research to identify Effectiveness of Counseling Program for the development self- efficacy in improving psychological resilience among pupils with learning disabilities, The sample consisted of 15 male students with learning disabilities in Riyadh, from the middle stage pupils, In the age range of 13-15 years, An average of 13.54 years and a standard deviation 0,429, It was divided into an experimental group (8 pupils), and a control group (7 pupils), It was verified homogeneity between the two groups in age, self-efficacy and psychological resilience, The researcher used a measure of general self-efficiency, prepared/ researcher, Resiliency Attitudes and Skills Profile prepared De Caroli and Sagone (2014) and the program is based on self-efficacy by/ researcher, it Consists of 18 sessions, The researcher found Effectiveness of self-efficacy based on Program based on self- efficacy in improving psychological resilience among those with learning disabilities, And the continued effectiveness of the program until two months of the application.

مقدمة:

يعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المهمة في مجال علم النفس ، وفي مجال الصحة النفسية لارتباطه بالتوافق النفسي ، والقدرة على الحفاظ على مستوى مستقر من الثبات عند التعرض للأزمات والشدائد والمحن. والمجتمع الحالي أحوج إلى تدريب أفراده على المرونة النفسية نظراً لما يشهده من أزمات ومشكلات سواء في مجال العمل أو الأسرة أو تحديات العصر الحديث. وزاد التركيز على مصطلح المرونة Psychological Resilience بعد المجال الجديد الذي اقترحه " سليجان مارتن " والذي ركز فيه دراسة جوانب القوى لدى الإنسان بدلاً من دراسة جوانب الضعف والمشكلات والاضطرابات التي كرس الباحثون في علم النفس كل جهودهم على دراستها في مجال علم النفس.

وتعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على التعافي من أحداث الحياة المؤلمة والصعبة مع زيادة المعرفة بالمواجهة التكيفية للأحداث السلبية المماثلة في المستقبل (Keye & Pidgeon, 2013).وتعرف المرونة بأنها قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع المحن Adversity التي تقابله ، والارتداد Bouncing back عن المشكلات ، والتعامل بقوة وذكاء أكثر معها (البحيري ، ٢٠١٠).

ويترتب على المرونة النفسية الكثير من النتائج الإيجابية على سبيل المثل التخفيف من الأثار السلبية للضغوط ، وتعزيز التكيف ، وتطوير مهارات المواجهة الفعالة للتعامل مع التغيرات المجتمعية والشدائد (Ahern, Kiehl, Sole, & Byers, 2006). فالمرونة عامل مهمة في الوقاية من تطور الاضطرابات النفسية ، والحفاظ على الأداء الأمثل والصحة النفسية والبدينة في المواقف الضاغطة. (Ryff& Singer, 2003)

وتلعب الكفاءة الذاتية دورا كبيرا في تطوير المرونة النفسية لدى الأطفال ، حيث أشار (Saarni, 1999). الى ان الكفاءة الذاتية تلعب دور رئيس في القدرة على مواجهة المواقف الصعبة لدى الاطفال المرينين. ويرى " باندورا وزملائه " أن الكفاءة تحدد مرونة الفرد في الشدائد ، وعند التعرض للضغوط والاكتئاب (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino& Pastorelli, 2003).

وتهدف الكفاءة الذاتية العامة إلى تحقيق الكفاءة الشخصية على نطاق واسع وبصفة مستمرة للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المتنوعة (Adeyemo & Adeleye, 2008). فتعمل معتقدات الكفاءة على تنظيم الأداء البشري ، وطيب الحياة الانفعالية emotional well-being من خلال العمليات المعرفية والوجدانية والتحفيزية والانتقائية عند مواجهة الأحداث السلبية ، فأولئك الذين يمتلكون معتقد الكفاءة الذاتية سوف يكونوا قادرين على بسط السيطرة على أفكارهم ، ويكونوا اكثر مثابرة في جهودهم ، وهم أكثر احتمالاً لرفض الأفكار السلبية حول ذواتهم أو قدراتهم أكثر من الأفراد الذين لا يمتلكون مشاعر الكفاءة الذاتية (Ozer& Bandura, 1990). وبالتالي تعلب الكفاءة الذاتية دوراً مفتاحياً في القدرة على المواجهة والمثابرة عند مواجهة الشدائد ، والذي يؤدي بدوره إلى مرونة في التفاعل مع المواقف لدى الأطفال (Hamill, 2003)

وتشير البحوث والدارسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم مثقلون بالكثير من مشاعر انخفاض تقدير الذات وعدم الكفاءة ، حيث يعتقدون أن وضعهم لن يتحسن ، وبالتالي هم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب والضغوط نظراً لما يتعرضون له من خبرات فشل متكررة نتيجة للإحباط المتكرر في المهام الأكاديمية ، وأن هذه المشاعر قد تكون بمثابة عقبة كبيرة أمام تحقيق النجاح في المستقبل ، حيث أشار كل من Panicker and Chelliah (2016) إلى ان ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق والاكتئاب والتوتر. وأن ذوي صعوبات التعلم عرضة لخطر الفشل بسبب تدني المستوى ، وتعرضهم للهروب من المدرسة ، والنقص في المهارات الاجتماعية ، وظهور المشكلات الانفعالية المرتبطة بالفشل المتكرر ، فالشعور باليأس الذي يشعر به ذوي صعوبات التعلم بمثابة عقبة كبيرة أمام نجاح ذوي صعوبات التعلم (Miller, 2002 ;Theron, 2004).

فمجال صعوبات التعلم وما يرتبط به من مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية وسلوكية مجال خصب لانخفاض المرونة النفسية ، حيث أشار كل من Panicker and Chelliah (2016) إلى انخفاض المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يتنشر لديهم بنسبة ٧٥ ٪ ، وأنه أكثر انتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بذوي الوظائف العقلية الحدية ، كما يرتبط انخفاض المرونة بكل من القلق والاكتئاب والتوتر ، والنقص في المهارات الاجتماعية.

فتعتبر المرونة عاملاً مهماً لدى ذوي صعوبات التعلم ، وإذا كانت المرونة تعني القدرة على التعامل والتغلب على الشدائد ، فهي تمثل قوى كبيرة تساعد ذوي صعوبات التعلم في التغلب على الصراعات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية التي يمرون بها في حياتهم اليومية. ويؤكد ذلك Muskat (2004) حيث يرى أن المرونة النفسية عامل يساعد ذوي صعوبات التعلم على التغلب على الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية التي يمرون بها ، كما ان المرونة تمثل عامل وقائي للأفراد المعرضين للخطر.

وتأتي أهمية المرونة في مجال صعوبات التعلم لأن المداخل التي تركز على تعزيز وتطوير المرونة تركز على بناء نقاط القوة للتغلب على المخاطر بدلاً من التركيز على نقاط الضعف، وذوي صعوبات التعلم معرضون للكثير من عوامل المخاطرة ، وأن صعوبات التعلم تمثل بالنسبة لهم نقاط ضعف ، وتقوية المرونة لديهم من المفترض أن تساعدهم في التغلب على عوامل المخاطرة لصبحوا أكثر قدرة على التوافق والذي يترتب عليه تعزيز قدرتهم على مواجهة صعوبات التعلم وخبرات المدرسة الفاشلة.

فيرى كل من Margalit (2003) and Wong (2003) أن تنمية وتطوير المرونة لدى ذوي صعوبات التعلم موضوع مهم يساعدهم في التغلب على مشكلاتهم. ويريا أن الباحثين اهتموا بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والمرونة من خلال نموذج المرونة المخاطرة والذي يركز على أن التفاعلات المعقدة بين عوامل المخاطرة والمرونة يمكن أن تؤثر على التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم وأكدوا أنه من خلال نموذج المرونة يمكن الفهم الاعمق للتحديات والصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم (Margalit, 2003; Wong, 2003).

وذهب البعض إلى أنه من خلال التركيز على العوامل التي تسهم في تطوير المرونة قد يكون من الممكن تفسير لماذا بعض الأطفال يحتفظون بمفهوم ذات إيجابي ويظهرون توافق نفسي عندما يتواجهون مع صعوبات التعلم وخبرات المدرسة السلبية بينما البعض الأخر يبدي توافق مختل ويستسلم (Theron, 2004).

وخلص Leigh (2015) في تحليله بعض البحوث والدراسات التي تناولت المرونة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية تقيم المرونة وتطورها لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل دوري بحيث يمكن تعزيز استراتيجيات المرونة وتنمية القدرة على التكيف عند الضرورة. وتوصل بعض الباحثين إلى أنه يمكن تنمية وتحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام التدخلات الإرشادية والتربوية أو من خلال تطوير العوامل التي تعزز المرونة النفسية (Leigh, 2015; Panicker & Chelliah, 2016) . ويهتم البحث الحالي بتحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تنمية الكفاءة الذاتية أحد المحددات المهمة للمرونة النفسية. بناء على البحوث والنظريات التي ترى أن الكفاءة الذاتية عامل مهم ووقائي في تطوير المرونة النفسية

مشكلة البحث:

تشير البحوث والدراسات إلى أن المرونة النفسية يمكن تطويرها وتعزيزها لدى الأفراد ، فهي ليست سمة خاصة لدى أفراد دون الأخرين ، وقد يكون التطوير والتعزيز من خلال التعزيز المباشر للمرونة النفسية أو من خلال تطوير أو تعزيز أو تقوية العوامل الوقائية المرتبطة بها. ومن هذه الدراسات دراسة كل من Reivich and Shatte (2002) ، ودراسة .Hamill (2003) وتشير البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية عامل وقائي مهم في تعزيز المرونة النفسية ، ومن هذه الدراسات دراسة Hamill (2003).

وتشير دراسة Chemers, Hu, & Garcia (2001) إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة المرونة. ويرى (Rutter 1987) أن الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد مفاهيم الذات ، تستخدم كعملية في تعزيز وتطوير المرونة لدى الأطفال. ويمكن تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال والمراهقين باستخدام التدخلات المناسبة والتي تعتمد على زيادة المعرفة وممارسة المهارة Grey, Boland, Davidson, (Li,&Tamborlane, 2000).

وتوصلت بعض البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض وقصور في المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والتي ربما تؤثر على أدائهم الأكاديمي ;Margalit, 2003 (Morrison &Cosden, 1997 .Bryan, 2003)

ويحاول الباحث في البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك التحقق من النظريات والافتراضات التي تؤكد أن الكفاءة الذاتية عامل وقائي، ومدخل في تعزيز المرونة وتطويرها. ولذلك صاغ الباحث مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي: ما فاعلية برنامج قائمة على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية).

أهمية البحث:

(١) ترجع أهمية هذا البحث في كونه مبني على توجه أو افتراض نظري سابق حيث يشير إلى أن المدراس في حاجة إلى التعريف بالطرق التي تعزز وتغير معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب وخاصة عندما تكون معتقدات كفاءة الذات لديهم غير دقيقة ومنهكة للطلاب، اتفاقاً مع Alfassi (2003).

(٢) يعتمد البحث الحالي على مقترحات Rutter (1987) لتطوير المرونة النفسية، والذي يرى أن بناء الكفاءة الذاتية عامل مهم ووقائي في تطوير المرونة النفسية.

(٣) ويستمد البحث الحالي أهميته من البحوث والدراسات التي ترى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في كل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومن هذه الدراسات دراسة Bryan (2003)، ودراسة. Margalit (2003)

(٤) يوفر البحث الحالي مقياس للمرونة النفسية تم نقله من البيئة الأجنبية ومن ثم تم ترجمته وتقنينه على مجتمع البحث.

(٥) يوفر البحث الحالي مقياساً للكفاءة الذاتية العامة من إعداد الباحث، يفيد الباحثين في مجال التشخيص والتدريب والعلاج.

(٦) يوفر البحث الحالي برنامجاً قائماً على الكفاءة الذاتية يمكن الاستفادة منه في مجال رعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

تم الاعتماد في البحث الحالي على المصطلحات التالية:

المرونة النفسية Psychological Resilience: تعرف المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع المواقف والأحداث السلبية ، والتي تمثل ضغطاً أو محنة أو شدة على الشخص. وتعرف في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) المستخدم في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية Self-Efficacy: تعرف بأنها معتقدات الفرد في قدرته أو إمكانيته لإنجاز المهام والأنشطة ، وتعرف في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

برنامج قائم على الكفاءة الذاتية: يعرف بأنه البرنامج المصمم في البحث الحالي والمرتكز على الكفاءة الذاتية في بنائه وتصميمه وتنفيذه ، ويتكون من مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة البحث الحالي.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: يعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلم ، ويتلقون خدمات صعوبات التعلم في غرف المصادر.

محددات البحث:

تم الالتزام بالمحددات التالية:

المحددات الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ ه. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع ، ثم أعيد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

المحددات المكانية: تم التطبيق بمدينة الرياض بمدارس التعليم العام.

الإطار النظري:

المرونة النفسية

نمت في العقود الثلاثة الماضية بحوث المرونة النفسية ، وظهرت الكثير من النماذج والبيانات وكذلك الانتقادات حول فائدة المرونة النفسية كبناء في مجال علم النفس.(Masten, 2001) وتم وصف مصطلح المرونة النفسية بعدة تسميات منها " التكيف الناجح successful adaptation ، الأداء الإيجابي positive functioning ، الكفاءة competence بالرغم من حالة التعرض للمخاطر ، والضغوط المزمنة أو بعد التعرض للصدمات أو بعد التعرض للصدمات بفترة طويلة (Egeland, Carlson, &Sroufe, 1993) ، وتمت دراسة المرونة النفسية والتعرف على الخصائص الظاهرة للمرونة من خلال البحوث التي تمت على الأطفال والمراهقين والشباب ، وكان معظم الدراسات على صغار الشباب ، والأفراد المعرضين للخطر (Richardson, 2002).

وبرز مفهوم المرونة أثناء إجراء الباحثون لبحوث ودراسات تضمنت عوامل الخطر المعرفية والنفسية والبيئة والبيولوجية التي تعوق النمو الطبيعي أو العوامل التي تكون مرتبطة بشكل أكبر بنتائج الحياة السلبية. وقد وجد الباحثون أنه حتى في ظل أسوأ الظروف هناك عوامل وقائية تحمي استجابة الفرد للضغوط ، ونتج عنها ما يسمى التكيف الإيجابي أو المرونة (Dole, 2000; Masten, 2001;Werner & Smith, 2001). وبناء على ذلك يمكن اعتبار المرونة النفسية مظهر من مظاهر الكفاءة والتكيف.

ويعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المعقدة في المجال ، ويكاد أن يكون هناك اختلافاً في وضع تعريف محدد لهذا المصطلح ، وذلك بسبب تعدد استخداماته في العديد من التخصصات الأخرى (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000) ومع ذلك في السنوات الأخيرة تضمنت التعريفات مكونات رئيسة أساسية ساعدت على توضيح المصطلح بطريقة أفضل (Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson & Yuen, 2011) فيشير مصطلح المرونة إلى تطوير الكفاءة في مواجهة الشدائد ، وبشكل أكثر تحديد تعرف المرونة بأنها عملية ديناميكية للتكيف الموجب والتطور عند مواجهة كمية كبيرة من الشدائد (Luthar, Cicchetti& Becker, 2000).

وبناء عليه فالمرونة النفسية هي الحفاظ على الاستقرار النفسي في مواجهة المواقف الضاغطة. وتعرف بأنها التكيف المتوقع والناجح بشكل ملحوظ مع أحداث الحياة السلبية والصدمات النفسية والضغوط ، وغيرها من أشكال المخاطر (Fraser, Richman & Galinsky, 1999).وتعرف المرونة بأنها القدرة على تطوير وزيادة الكفاءة عند مواجهة الظروف الضاغطة والعقبات (Rouse, 2001). ويعرفها قاموس ويبستر Merriam-Webster's dictionary (2008) بأنها القدرة على التعافي أو التوافق السهل مع المحن أو التغيير.

ويتفق معظم الباحثين والآباء وأفراد المجتمع على أن المرونة تستند على قدرة الفرد على الحفاظ أو استعادة المستوى المعياري للأداء وتجنب المشكلات الكبيرة عند مواجهة المحن adversity ، بدلاً من عرض الأفراد للسلوكيات الاستثنائية أو الانجازات الرائعة عند مواجهة المحن(Masten & Reed, 2005) فقد يرى بعض الباحثين على أن المرونة سمة شخصية ثابتة نسبياً ، ويرى البعض الأخر المرونة على أنها عملية أكثر ديناميكية ، ويمكن تطويرها خلال مراحل الحياة (Atkinson, Martin, & Rankin, 2009)

ويبدو أن التعريفات التي تناولت مصطلح المرونة في التراث النفسي كانت في اتجاهين ، الاتجاه الأول ينظر إلى المرونة على أنها عملية process ، والاتجاه الثاني ينظر للمرونة على أنها بناء construct، فالدراسات التي نظرت إلى المرونة النفسية على أنها عملية تستدل على المرونة النفسية من خلال النتائج السلوكية الإيجابية بالرغم من وجود الحدث السلبي ، أما الدارسات التي نظرت للمرونة على أنها بناء نفسي يعكس إطار فكري يساعد الفرد على تجنب أو سرعة التعافي من النتائج السلبية. وتم فحص كيف أن هذا الإطار الفكري يؤثر في نتائج السلوك المتعددة ، والأفراد ذو الإطار الفكري الموجب يمتلكون خصائص شخصية مثل المستويات المرتفعة من الكفاءة الشخصية والتفاؤل والاستقرار الذاتي وتقرير المصير (Zautra, Hall, & Murray, 2010). وهناك عاملين ضروريين لتحديد وتميز الأفراد من حيث المرونة ، أولهما يجب أن يؤدي الشخص عمله أو مهمته بطريقة مناسبة أو على أكمل وجه ، وثانيهما أن الشخص يجب أن يكون على خبرة بالظروف المتوقعة التي تشكل خطرا على النتائج الإيجابية (Masten& Reed, 2005).

وقدم التراث عدة نظريات للمرونة النفسية ، ومن هذه النظريات نظرية فلاتش عن المرونة Flach's theory of resilience والتي تنص على أن المرونة النفسية تتكون من القوى النفسية المطلوبة للانتقال للتغير بنجاح. أما نموذج المخاطرة والمرونة Risk and Resilience Model قد استحوذ على انتباه المربين والمشرعين ومقدمي الرعاية والباحثين ، وينص هذا النموذج على أنه: " إذا أمكن تحديد السمات والعوامل التي تخلق المرونة ، فالسمات يمكن تطويرها ، والعوامل يمكن تغيرها لدى الأفراد غير المرنيين"(Bryan, 2003).

وقدم كل من " رتشردسون ورتشردسون " نظرية للمرونة رأيا فيها أن المرونة تعني قدرة الشخص على التكيف الجسمي والعقلي والروحي مع ظروف الحياة الحالية ، والضغوط الداخلية والخارجية في أي وقت مضى إلى الوقت الحاضر ، وقدرة الشخص على مواجهة هذه الأحداث تتأثر بكل من التكيفات الناجحة وغير الناجحة للاضطرابات السابقة أو العوامل الوقائية تكون غير فعالة مما تؤدي إلى اختلال التوزان الروحي النفسي الحيوي. وفي الوقت المناسب الاستجابة لهذه الاضطرابات تكون عملية تكاملية تؤدي واحدة من النتائج الأربعة التالية: الاضطراب يمثل فرصة لنمو وزيادة المرونة حيث أن التكيف مع الاضطرابات يؤدي إلى مستوى أعلى وجديد للتوازن ، أو العودة إلى التوزان الأساسي (خط الأساس) كمحاولة لمجرد الحصول على الماضي أو إلى ما قبل الاضطراب ، أو التعافي مع الخسارة أي وضع مستوى أدنى من التوازن ، أو حالة من الاختلال الوظيفي والتي تكون عبارة عن استراتيجيات غير تكيفية يتم استخدامها لمواجهة الضغوط. وفي هذه الحالة ينظر إلى المرونة على أنها قدرة على مواجهة الضغوط بنجاح (Richardson,Neiger,Jensen&Kumpfer,1990;Richardson,2002).

وأشارت أدبيات البحث إلا أن البحث في مجال المرونة ارتكز على مدخلين ، المدخل الأول وهو المدخل المرتكز على الشخص Person-focused approach ، والمدخل المرتكز على المتغير variable-focused approach ، ويحلل المدخل المرتبط على المتغير الروابط ضمن خصائص الأفراد والبيئات والتجارب في محاولة لتحديد ما يفسر النتائج الإيجابية بالنسبة لمؤشرات التوافق عندما تكون المخاطر والشدائد مرتفعة.

وتشمل بعض النماذج المرتكزة على المتغير والتي تم التحقق منها تجريبياً كل من النماذج الإضافية additive models ، النماذج التفاعلية interactive models ، والنماذج غير المباشرة indirect models ، وتتضمن هذه النماذج متغيرات مثل المخاطر ، والعوامل الوقائية ، وإثبات كيف أن هذه العوامل تؤثر على النتيجة المرغوبة من المصلحة interest ، وهذا المدخل مفيد في البحث عن عوامل وقائية محددة لجوانب خاصة من التكيف. أما المدخل الذي يركز على الشخص فإنه يحدد الأفراد المرنيين ، ويحاول فهم كيف أن الأفراد مختلفين عن الآخرين الذين أخفقوا عند مواجهة الشدائد adversity، وهذا المدخل مفيد في دراسة مجموعة متنوعة من الأفراد عبر فترة من الزمن Masten & Reed, (2005). وينظر للأفراد على أنهم مرنيين وفقا لهذا المدخل لأنهم أبلوا بلاء حسناً في العديد من المجالات. وأشارت دراسة كل من Masten and Reed (2005) عن المرونة أن صفات الأفراد وبيئاتهم يمكن أن تفسر لماذا بعض الأفراد يكونون أفضل عند مواجهة الشدائد.

ويرى " كوبوزا Kobasa وروتر Rutter وليونز Lyons" أن الأشخاص المرنيين يتصفون بعدة خصائص منها الالتزام ، التعلق الآمن بالأخرين والحميم ، الأهداف الشخصية والجماعية ، الكفاءة الذاتية ، تقوية التأثير على الضغوط ، النجاحات السابقة ، الشعور الواقعي بالسيطرة ، ومواجهة الخيارات ، الحس الفكاهي ، النهج العملي ، الصبر ، تحمل التأثيرات السلبية ، التكيف مع التغيير ، التفاؤل ، الإيمان. (Connor & Davidson,2003)وبالرغم من البحث في مجال المرونة يحاول إقامة روابط بين الظروف والنتائج عن طريق الدراسات الرجعية والتقدمية إلا أنه مازالت بحوث المرونة النفسية مساندة تجريبياً وليس نظرياً ، وهذا جعل هناك العديد من الاعتبارات والقضايا التي تؤخذ في الاعتبار عن دراسة المرونة (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). ويرى المختصون أن البحث في مجال المرونة النفسية يحمل وعوداً كبيرة ، لأن هناك احتمال لتعزيز المرونة من خلال التدخلات الوقائية والبرامج (Doll &Lyon, 1998).

تطوير وتعزيز المرونة

كشفت أدبيات البحث عن وجود ثلاثة استراتيجيات لتعزيز وتنمية المرونة لدى الأطفال والشباب ، وهذه الاستراتيجيات هي الاستراتيجيات المرتكزة على المخاطرة risk-focused strategies ، والاستراتيجيات المرتكزة على الأصول asset-focused strategies ، والاستراتيجيات المرتكزة على العمليات Process focused strategies. ويهدف النوع الأول - الاستراتيجيات المرتكزة على المخاطرة – إلى إزالة او تقليل تعريض الأطفال للخبرات الخطرة (Masten& Reed, 2005).

ويسعى النوع الثاني - المدخل المرتكز على الأصول - إلى زيادة كمية المصادر للأطفال والوصول إليها أو زيادة جودة المصادر ، أما بالنسبة للشباب فهم يحتاجون إلى تطوير الكفاءات ، ويهدف النوع الثالث - الاستراتيجيات المرتكزة على العمليات – إلى تعبئة أنظمة الوقاية الأساسية من أجل التطوير ، ومحاولة التأثير على العمليات التي من شأنها تغير حياة الطفل ، وهذا النوع يتجاوز النوعيين السابقين (Masten& Reed, 2005).

ويشير أخرين إلى وجود أربعة عمليات أو آليات مرتبطة بتنمية المرونة لدى الأطفال والشباب ، وهذه العمليات هي الحد من تأثير المخاطرة reduction of risk impact ، خفض ردود الفعل السلبية المتتالية the reduction of negative chain reactions ، بناء تقدير الذات والكفاءة الذاتية self-esteem and self-efficacy ، إتاحة الفرص (opening up of opportunities Malloy & Malloy, 1998).

وترى "رويتر" أن عملية الحد من المخاطرة ، وعملية خفض ردود الفعل السلبية المتتالية قد لا تكون مناسبة في جميع الحالات ، فقد رأت أن هناك عمليات أخرى تعتمد على تحليل مفاهيم الذات والتي من المحتمل أن تساعد الطفل على المرونة في الظروف الضاغطة ، وأطلق على هذه العملية بناء تقدير الذات وكفاءة الذات ، حيث رأت أن تقدير الذات وكفاءة الذات باعتبارها مفاهيم للذات يمكن أن تعزز المرونة النفسية ، مشيراً إلى أن الأدلة تشير إلى أنه من الوقاية أن يمتلك الشخص مشاعر قوية جيدة بقيمته كشخص جنباً إلى جنب مع الثقة والقناعة

بأنه يمكنه مواجهة تحديات الحياة بنجاح، لذلك رأت رويتر أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات يمكن تنميتها بصفة مستمرة ودائم من خلال توفير الفرص المناسبة للخبرات المباشرة.(Rutter,1987) ويعتمد البحث الحالي على وجهة نظر " رويتر " والتي ترى أن بناء كفاءة الذاتي يسهم في تحسين المرونة النفسية.

المرونة النفسية لدى الأطفال

تم فحص المرونة النفسية لدى الأطفال خلال مراحل النمو المختلفة ، وتم التركيز في هذا المجال على كيفية تغلب الأطفال على الشدائد القوية التي تواجههم في حياتهم مثل الفقر والاعتداء والحفاظ على صحتهم النفسية فيما بعد(Werner & Smith, 1992). وتعني المرونة عند الأطفال قدرة الطفل على التغلب على بعض التهديدات (الفقر ، التشرد ، سوء المعاملة ، وغيرها من الضغوط الأخرى وعوامل الخطر) إلى التكيف الجيد ، والحفاظ أو استعادة مستويات الأداء المعيارية (Masten& Reed, 2005) عند مواجهة الشدائد. وظهرت البحوث التي تناولت المرونة لدى الأطفال في الثمانينات عندما لاحظ بعض الباحثون أن بعض الأطفال يتعاملون بنجاح وكفاءة عند التعرض للمواقف الضاغطة والمشكلات والمحن والبعض الآخر من الأطفال تظهر عليهم المشكلات والاضطرابات عند التعرض لنفس المواقف الضاغطة ، فهذه الملاحظات كانت مثيرة للاهتمام ، وهذا دفع الباحثون إلى إجراء البحوث لفهم تلك الملاحظات (Werner, 2005).

وركزت بحوث المرونة لدى الأطفال من هذا المنطلق على فهم ما يميز مرونة بعض الاطفال وما يعزز ويطور تلك الصفات ، فهناك العديد من الدراسات التي كشفت عن مجموعة أساسية من العوامل التي ثبت انها تعزز الكفاءة في مواجهة الشدائد ، وتشمل هذه العوامل العلاقات مع الكبار في السياق الاجتماعي ، ومهارات حل المشكلة والأداء العقلي الجيد. وأن هذه الصفات مهمة في تعزيز الكفاءة في النمو الطبيعي ، ويبدو أن الأنظمة التي تعزز الكفاءة في النمو الطبيعي تعمل على حماية الطفل من التهديدات التي تفرضها الشدائد (Masten&Coatsworth, 1998).

ويعني هذا أن الأطفال الذين يستمتعون بحب الكبار ودعمهم في حياتهم أكثر احتمالاً ليحصلون على نتائج أفضل عند مواجهة الضغوط أو المحنadversity أو عندما يكون عرضة للخطر في مشكلات النمو (Hamill,2003).

وقد أرجع البحيري (٢٠١٠) وجود مجموعة من الأطفال الذين استطاعوا تحقيق النجاح الدراسي والاجتماعي على الرغم من الضغوط والمحن التي يمرون بها كالفقر وظروف التربية والتنشئة غير المناسبة إلى ما يسمى المرونة لمخاطبة الموضوعات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بشكل نظامي وإتباع استراتيجيات المواجهة الإيجابية ، وهناك مجموعة أخرى لم تصمد أمام الخلل الأسري الحاد والصدمات ، وكذلك الفقر الشديد ، وبالتالي كان الفشل هو المحصلة النهائية.

واقترح كل من Masten (2001), Luthar, et al. (2000), and Rutter (1990) أن بناء المرونة لدى الأطفال يتضمن عاملين مهمين هما وجود تهديدات خطيرة للتكيف والتطور ، وتحقيق التكيف الإيجابي والنتائج الجيدة. والمنظور التنموي موضوعاً مشتركاً في الأطر النظرية لمرونة الأطفال ، ويأخذ في الاعتبار مستوى نمو الطفل وأدائه ، والمستويات المتعددة التي تؤثر مسارات نمو الطفل وبالمثل عوامل المخاطرة والوقاية وتوافق الطفل. فمرونة الطفل تحدث خلال عمليات تكيف الإنسان العادي ، بما في ذلك النمو المعرفي والتنظيم والسلوك ، والتفاعل بين مقدمي الرعاية والبيئة. وتقتضي المرونة وجود تهديدات خطيرة لنمو الطفل (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar,2005).

الكفاءة الذاتية

ظهر مصطلح كفاءة الذات Self-Efficacy في البيئة العربية تحت عدة مسميات منها الفعالية الذاتية – فعالية الذات – فاعلية الذات ، كفاءة الذات..... إلخ. وظهر في البيئات الأجنبية أيضا تحت عدة مسميات منها– Self-Efficacy Sense of Efficacy - Efficacy Beliefs – Self Efficacy Judgment.

ويشير كير Kear (2000) في دراسته " تحليل مفهوم كفاءة الذات " إلى أن مفهوم كفاءة Efficacy مرادف لمصطلحات فعَّال Effective ومؤثر Efficacious ، وجميع تلك المصطلحات تعني القدرة على إحداث الإثراء ، وقدرة الفرد الفعلية أثناء قيامه بإنجاز هدف ما يقويه ويجعله أقدر في المواقف المستقبلية ، وتعني نجاح الفرد في مثابرته للقيام بأعمال مختلفة من أجل الوصول إلى غاياته.

ويختلف مصطلح الكفاءة الذاتية عن مصطلح الكفاية فمصطلح " الكفاءة " يعني الجدارة أي المماثلة في القوة والشرف ، كما يعني أيضاً القوة والقدرة علي تصريف العمل ؛ أما مصطلح " الكفاية " فيعني الاستغناء عن الغير ، بمعني أكتفي بالشيء أي أستغني به وقنع ، واكتفي بالأمر اضطلع به ، والكفء هو ما تكون به الكفاية (المعجم الوجيز ،١٩٩١). ويعتبر مصطلح كفاءة الذات مصطلح مناسب من الناحية اللغوية ومن الناحية العلمية لوصف المصطلح الإنجليزي Self-Efficacy الذي قدمه "ألبرت باندورا" ، حيث أنه يعبر عن الجدارة والمماثلة والقدرة كما حدده " باندورا" ومصطلح " كفاءة " يعبر مباشرة عن الجدارة والمماثلة والقدرة بدون تأويل أو تفسير. ويعتبر عالم النفس " ألبرت باندورا " أول من كشف النقاب عن هذا المصطلح ثم توالت جهود الباحثين في الكشف عن هذا المتغير. ويعرف " باندورا " الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على الانجاز الناجح للمهمة أو السلوك المقدم له. وتعتبر الكفاءة الذاتية أساس الدافعية البشرية ، وطيب الحياة والانجاز الشخصي (Pajares, 2002).

ويشير عبد الرحمن (١٩٩٨ ، ٦٣٧) إلى أن كفاءة الذات تتمثل في قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذى يحقق نتائج مرجوة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في الحياة، وإصدار التوقعات الصحيحة الذاتية عن القدرة على القيام بالمهام أو الأنشطة المحددة، والتنبؤ بحجم الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق تلك المهام أو الأنشطة. وتعرف في قاموس ويبستر Merriam-Webster's dictionary (2008) بأنها معتقد الفرد في قدرته.

وتتضمن مصادر كفاءة الذات الخبرة المباشرة Direct Experience ، الخبرة غير المباشرة Vicarious Experience، الإقناع الاجتماعي أو اللفظي Verbal or social persuasion ، الحالة الانفعالية Emotional State ، والخبرات المباشرة تمثل المصدر الأكثر فاعلية ، وأنها أحد المصادر التي تؤثر بشدة على معتقدات الفاعلية الذاتية عندما تبنى على نتائج الخبرات السابقة للفرد (عسكر ، ٢٠٠٣ ؛ Martinelli, Bartholomeu, Caliatto, & Sassi,2009). فمرور الطلاب بخبرات شخصية متقنة Mastery Experiences من المفترض أن يكون لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية ، واكتساب الكفاءة من خلال

تلك الخبرات يجعل الطلاب يشاركون في المهام والأنشطة ، ويفسرون نتائج أفعالهم ، ويستخدمون التفسيرات لتطوير معتقداتهم حول قدراتهم على الانخراط في مهام تالية والتي تعمل بالتوافق مع خلق معتقدات كفاءة ذاتية جديدة (Pajares,2000) والخبرات غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية يمكن أن تساعد في خلق وتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية ، فعلى سبيل المثال تعريض الطلاب لنماذج أقران ناجحة من المفترض أن تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية (Lent & Hackett, 1987).

ويعد الإقناع الاجتماعي أو اللفظي طريقة أخرى لتعزيز كفاءة الذات لدى الشباب ، عندما يعتقدون أنه لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح فالأفراد المقتنعين لفظياً لديهم اعتقاد أن لهم قدرات للسيطرة على المهام من المحتمل أن يبذلون مزيداً من الجهد للحفاظ عليها ، وبالتالي فهم أقل احتمالاً لانخفاض الثقة بالنفس وأقل احتمالاً لتكرار أوجه القصور عندما تنشأ المشكلات. وعندما يكون الأفراد مقتنعين لفظياً لاعتقاد أنه لديهم قصور في المهارات والقدرات فإنهم يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة التي تبرز الامكانات ويتخلون عنها بسرعة عندما يواجهون الصعوبات ، وبالتالي فالكفاءة الذاتية تكون أضعف .(Bandura, 1994;Pajares, 2000)

وبناء على ذلك هذا يمكن تعزيز هذا المصدر من خلال بناء مواقف للأفراد بطرق متنوعة تعزز الناجح وتجنب تعريضهم للمواقف التي تعرضهم للفشل المستمر والمتكرر. فعلى سبيل المثال يمكن للآباء والمعلمين تقوية كفاءة الذات للأطفال والمراهقين من خلال توفير الفرص للأطفال والمراهقين لبناء القوى بما تحققه القوى من الحصول على الانجازات الناجحة ، وتجنب الفرص التي من المحتمل أن تعرضهم للفشل والحرج.

وبناء على ما سبق يتضح أهمية مصادر الكفاءة الذاتية والتي تتمثل في الخبرات المباشرة وغير المباشرة والاقناع اللفظي أو الاجتماعي والحالة الانفعالية في بناء وتحسين وتطوير معتقدات الكفاءة الذاتية أو تعديلها إذا كانت سلبية ، والبيئة المدرسية ينبغي أن توفر الطرق المناسبة لبناء هذه القوى باعتبارها مقومات الكفاءة الذاتية ، وباعتبار المدرسة بيئة تربوية وتعليمية مسؤولة عن تنمية جميع مجالات النمو للأطفال والمراهقين ، اتفاقاً مع Kozik, Cowles & Sweet (2004) والذي يرى أنه ليصبح الطلاب متعلمين ذوي كفاءة ذاتية بحاجة إلى

بناء مصادر الكفاءة ، واتفاقا مع Alfassi (2003) والذي يرى أن البيئة المدرسية تفتقر إلى الطرق المناسبة لتنمية الكفاءة الذاتية للطلاب.

ويعد التحكم Control من العناصر الرئيسة لكفاءة الذات الفردية individual's self-efficacy ، فاعتقاد الفرد أنه قادر على التحكم يمكنه من السيطرة أو التأثير على نتائج الأحداث في حياته ، وخاصة عند مواجهة الضغوط وحفاظ الفرد على روح السيطرة على أحداثه حياته عامل مهم في التكيف مع مجموعة الظروف المتنوعة. فمعتقدات السيطرة مرتبطة مفاهيمياً وتجريبياً بزيادة المثابرة والتكيف الناجح مع الضغوط ، وربما تكون معتقدات السيطرة عامل مهم في تطوير الكفاءة لدى الأشخاص المرنيين(Aspinwall& Richter,1999)

ويرى Bandura (1994) أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يضعون أهدافاً طموحة ويحتفظون بالتزامات قوية نحوها ، فهم يبذلون الجهود القوية والمستمرة عند مواجهة المحن والشدائد ، ويستعيدون بسرعة احساسهم بالكفاءة بعد الفشل أو الانتكاسات setbacks ، وعند مواجهة الفشل يعزون فشلهم إلى الجهود غير الكافية أو إلى النقص في المهارات والمعرفة التي ما زلوا قادرين على اكتسابها. وعلى النقيض الأفراد ذوي كفاءة الذات المنخفضة أو الذين يشككون في قدراتهم أو يتهربون من المهام الصعبة والتي يعتبرونها تهديدات شخصية. لذلك يتراخون في جهودهم ، ويتخلون بسرعة عندما يواجهون المهام الصعبة ، ولديهم طموحات منخفضة والتزامات ضعيفة نحو الأهداف الموضوعة ، وعند مواجهة الشدائد فإنهم يعزون قصورهم في مواجهتها إلى أوجه القصور الشخصية. والأفراد في هذه الحالة يستعيدون ببطء كفاءة الذات التي تعقب الفشل والانتكاسات ، ويركزون على العواقب التي سوف يواجهونها والنتائج السلبية المحتملة بدلاً من التركيز على كيفية تنفيذ المهام بنجاح ، وبناء على ذلك يرى الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أدائهم غير الكفء على أنه قدرة شخصية ناقصة أو عجز شخصي ، وبالتالي يتوقعون الفشل ولا يبذلون جهداً لأنهم يفقدون الثقة في أنفسهم.

وتؤدي الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى نتائج سلبية أخرى ، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة Chung & Elias (1996) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالكفاء الاجتماعية المنخفضة وأكثر بأحداث الحياة السلبية. وتم إجراء الكثير من

البحوث في مجال علم النفس، وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة منبئ قوى بالتحصيل، فتوصل Graham & Weiner (1996) إلى أن الكفاءة الذاتية منبئ بالنتائج السلوكية بما فيها الأداءات الأكاديمية المتنوعة أكثر من المحفزات الأخرى. وفي دراسة Peetsma, Hascher, Veen and Roede (2005) كانت الكفاءة الذاتية منبئ قوي بالإنجاز، ومرتبطة ارتباط موجب بالإنجاز الأكاديمي، فأداء الطلاب في المدارس، وتحصيلهم الأكاديمي مرتبط بوضوح بالأهداف والتوقعات المتوافقة مع المفاهيم التحفيزية للكفاءة الذاتية.

وتعتبر كفاءة الذات منظم للتعلم والتي تؤثر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الإنجاز الناجح للمهام أو في مجالات أكاديمية معينة مثل القراءة، الكتابة، الحساب، العلوم، إلخ. وهذا ما أشار إليه الكثير من المختصين Baessler &Schwarcer, 1996 Bong,2001، وتؤثر الكفاءة الذاتية على مختلف أداء الطلاب، فقد كان الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أكثر تمثيلاً لخبرات ما وراء المعرفة السلبية من الطلاب ذوي الكفاءة المرتفعة، فذوي الكفاءة المنخفضة يواجهون صعوبة في حل المشكلات الصعبة (Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt& Couture, 2005).

المرونة والكفاءة الذاتية

وخلصت دراسات باندورا (١٩٨١، ١٩٨٣، ١٩٩٩) إلى أن الكفاءة الذاتية بناء نظري، ومصطلح يشير إلى قدرة الفرد على تعبئة الدافع والمصادر المعرفية والسيطرة على حدث معين. أو قدرة الفرد على انتاج نتائج معينة او تحقيق هدف معين (Bandura, et al., 1999). وبناء على ذلك إذا لم يعتقد الفرد أنه يستطيع انتاج اهداف مرغوبة من خلال تصرفاته بالتالي سوف يكون لديه حافز ضعيف جداً للمثابرة في مواجهة الصعوبات، ومن ثم من المحتمل أن كفاءة الذات سوف تكون سمة مهمة في تطوير الكفاءة competence عند مواجهة الشدائد adversity، فالكفاءة الذاتية المدركة من المحتمل أن تؤثر على قدرة الأفراد على التكيف، والتعامل بمرونة مع المواقف الصعبة، وتؤثر أيضاً على تطلعات الأفراد، والتفكير التحليلي، والمثابرة في مواجهة الفشل (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli,2001).

وهناك العديد من الافتراضات والمسلمات ونتائج البحوث التي تدعم العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. فهناك نظرية Lightsey's theory والتي تفترض أن الكفاءة الذاتية عامل مركزي في المرونة النفسية. وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تحققت من ذلك الافتراض ، فعلى سبيل المثال دراسة Speight (2009) والتي أجراها على طلاب المرحلة الثانوية للتحقق من العلاقة بين كفاءة الذات والمرونة ، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

وأشارت دراسة كل من Doll and Lyon (1998) إلى أن الأشخاص المرنين يتصفون بالقدرة العقلية الجيدة ، والقدرة اللغوية ، والتصرف الهادئ ، والتوجه الاجتماعي الإيجابي ، وعلاقات الأقران ، والكفاءة الذاتية العالية. وتعتبر الكفاءة الذاتية ظاهرياً سمة مهمة في تطوير الكفاءة عندما يواجه الشخص المحن والشدائد ، وذلك عندما يعتقد الشخص أنه قادر على انتاج أهداف مرغوبة فيما يتعلق بأفعاله ، وعندما يكون قادر على المثابرة في مواجهة الصعوبات (Hamill, 2003). وأشارت البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية من المحتمل أن تؤثر على قدرة الشخص على التكيف والتعامل مع المواقف الصعبة والمثابرة عند مواجهة الشدائد (Bandura, et al.,1999).

وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية على المرونة ، وهذا يتضح من خلال نتائج البحوث التي تشير إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابياً بالمرونة. وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر وبشكل دال على المرونة ، وأنها من الخصائص المرتبطة بالمرونة. وبالتالي يمكن استخدام المرونة كميكانزيم وقائي في مواقف التعلم والذي يترتب عليه تعزيز المرونة ، والتأثير المتبادل للمرونة والكفاءة الذاتية يمكن أن ينتج تأثيرات إيجابية على التعلم والتحصيل الدراسي. وهذا التأثير المتبادل للمرونة والكفاءة الذاتية يمكن أن يساعد في تفسير لماذا بعض الأطفال يحتفظون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية عند مواجهة المحن والشدائد ، وفي نفس الوقت ينهار البعض الأخر من الأطفال عند مواجهة نفس المحن والشدائد. وهذا اتفاقاً مع رويتر (1987) Rutter.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن البحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة في العقود السابقة كان محدوداً مقارنة بالبحوث التي تمت حديثاً في المجال. ومع ذلك أشارت الدراسات والبحوث السابقة والحديثة عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة. وهذا تؤكده كثير من البحوث والدراسات مثل دراسة Richardson (2002) ، ودراسة Jalili (2010) التي توصلت إلى أن المرونة منبئ قوي موجب بالمرونة.

المرونة النفسية والكفاءة الذاتية لدى ذوي صعوبات التعلم

يواجه الباحثون في مجال المرونة النفسية تحدياً يتلخص في البحث لتحديد الظروف التي تشجع المرونة ، فصعوبات التعلم على سبيل المثال تعتبر تحدي ، وفي السنوات الأخيرة شهد مجال صعوبات التعلم نقل نوعية وتحولاً كبيراً من المدخل الموجه نحو المشكلة problem-oriented approach الكامنة في نموذج العجز إلى نموذج قوى الرعاية والتمكين empowering and nurturing strengths model أو من تحديد الخصائص التي تضع الطفل في خطر صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية إلى تحديد بعض العوامل الوقائية التي تخفض المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم ودعم التكيف الإيجابي، والمثير للدهشة أن البحوث التجريبية أعطت الاهتمام للمرونة النفسية ، إلا أن البحوث التي تمت لفحص المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم قليل جداً (Morrison &Cosden, 1997; Margalit, 2003;Bryan, 2003) ، وهذا ترتب عليه أن البحوث الوقائية المعتمدة على المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم ما زالت في مرحلة المهد.(Margalit, 2003)

وتم استخدام نموذج المخاطرة – المرونة Risk-Resilience Model في تفسير القصور في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي يركز على تعزيز النجاح الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدلاً من نموذج العجز deficit model الذي انتشر استخدامه في فترة التسعينات لفحص المهارات الاجتماعية لديهم مقارنة بالعاديين والذي يركز على معالجة العجز الاجتماعي ، فنموذج المخاطرة – المرونة يعتبر نموذج أكبر لدراسة النمو الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم من نموذج العجز (Meltzer, 2004; Wong, 2003).

وبناء على ذلك النموذج تتكون المرونة من عوامل مخاطرة Risk Factors وعوامل وقائية Protective Factors، فالشخص لا يكون مرن بدون عوامل مخاطرة، وعوامل المخاطرة تشمل خبرات الحياة السلبية مثل الضغوط اليومية (الفقر، المرض)، وأوجه القصور في الرعاية الوالدية، والقصور المعرفي مثل صعوبات التعلم. وتتمثل العوامل الوقائية في تحمل الضغوط Stress-Buffers لأنها تؤثر بشكل مباشر على نتائج خبرات الحياة السلبية عن طريق تغيير مسار الخطر إلى التكيف، وبشكل أكثر تحديداً تلعب العوامل الوقائية دوراً وسيطاً في عوامل المخاطرة والنتائج المرتكزة على المرونة (مثل الكفاءة الاجتماعية) لأن هذه النتائج تتأثر سلبياً بعوامل المخاطرة. وبالتالي صعوبات التعلم تمثل في هذا النموذج عامل مخاطرة يمكن أن تسهم في النتائج السلبية، ولكن في حد ذاتها ليست منبئ بالسلوك الاجتماعي مستقبلاً. فهناك عوامل وقائية داخلية (مثل كفاءة الذات الاجتماعية) وعوامل وقائية خارجية (مثل الصداقة، ومساندة الأسرة) والتي تسهم في تعزيز المرونة وخفض مخاطر عدم الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Wong, 2003) (Prevatt, 2003;Meltzer, 2004; Wiener, 2004).

وتشير البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون مهارات أكاديمية إلزامية لتحسين أدائهم وعلاج صعوباتهم، أي تعليهم مهارات تقنية، ومن المهم أيضاً في هذا المجال الأخذ بعين الاعتبار العوامل الانفعالية والاجتماعية المهمة على سبيل المثال المرونة والكفاءة الذاتية، اتفاقاً مع كل من Berg & Lick, (2001) فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما لا شك فيه يواجهون تحديات عند مرورهم بخبرة صعوبات التعلم والتي تستنزف طاقاتهم فتجعلهم يشعرون بانخفاض تقدير الذات وبالتالي يؤثر على أدائهم الأكاديمي، فعامل الكفاءة الذاتية والمرونة عاملان وقائيان مهمان في مجال صعوبات التعلم، اتفاقاً مع National Center for Learning Disabilities (1999).

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فأكد "باندورا" في نظريته على أهمية تطوير العقلية الإيجابية، والثقة والمثابرة والتنظيم وبذل الجهد جنباً إلى جنب لتحسين الدافعية لدى الطلاب والمشاركة والتحصيل الأكاديمي (Bernard ,1996).

وأكدت دراسة Padron, Waxman, Brown, and Powers (2000) أن التلاميذ المرنيين يدركون بيئاتهم التعليمية بطريقة أكثر إيجابية ، وكانوا أكثر ارتياحاً مع مناهجهم ، وأكثر قدرة على قراءة المفاهيم الذاتية من أقرانهم غير العاديين. وتوصل Benard (1991) إلى أن المرونة ذات تأثير على النجاح في القراءة ، وأن المرونة يمكن تعلمها. وأشار Seligman (1998) إلى أنه يمكن تحسين المرونة لدى التلاميذ ذوي مشكلات التعلم من خلال المداخل المعرفية وإعادة البناء المعرفي كما أنه ابتكر مصطلح التفاؤل المتعلم Learned optimism.

دراسات سابقة:

راجع الباحث العديد من البحوث التي تناولت المرونة النفسية ومنها دراسة Rachel, Aileen, Frances and Steven (2016) التي هدفت إلى التعرف على المرونة واليقظة العقلية كمنبئات بالضغوط النفسية وضغوط ما بعد الصدمة ، ودراسة Hongshan and Junmin (2016) التي هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للمرونة على المساندة الاجتماعية والوحدة النفسية ، ودراسة Mamen and Dias (2016) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية وطيب الحياة النفسية ، ودراسة Arslan (2016) التي هدفت إلى التعرف على سوء المعاملة النفسية والمشكلات السلوكية والانفعالية والدور الوسيط للمرونة النفسية. ودراسة عثمان (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. ودراسة محمود (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي. ودراسة فرغلي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بمعني الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. ودراسة عامر (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية. واقتصر الباحث على العرض التفصيلي للبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي ، وتم تصنيفها في محورين ؛ المحور الأول وتضمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية ، أما المحور الثاني فتضمن الدراسات التي تناولت تنمية وتحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ، وفيما يلي عرض هذه البحوث:

دراسات تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية

تضمن هذه المحور عرضاً للبحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية ، وبعضاً من البحوث التي تناولت المرونة والكفاءة لدى ذوي صعوبات التعلم ، فهدف كل من Panicker and Chelliah (2016) إلى التعرف على مستوى المرونة والقلق والاكتئاب والضغوط لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية Borderline Intellectual Functioning ، وإدراك الوالدين لصعوبات التعلم لدى أبنائهم ، وتكونت العينة من ٤١ طفلاً ومراهقاً (٣٧ ذكور – ٥ أناث) من ذوي صعوبات التعلم ، وأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية البالغ عددهم ٤١ طفلاً ومراهقاً (٣٢ ذكور – ٩ إناث، مستوى ذكائهم من ٧٥ – ٧٩) ، في المدى العمري من ٧ – ١٧ سنة ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (١٤عبارة)Wagnild ، ومقياس الضغوط والقلق والاكتئاب ، والمقابلة الأولية مع الآباء ، وتم التوصل إلى أن مستوى المرونة المنخفض كان لدى ٧٥ ٪ من ذوي صعوبات التعلم والمراهقين ، ونسبة الضغوط الحادة كانت ١٦،٦ ٪ ، ونسبة الاكتئاب الحاد بلغت ١٤،٢ ٪ ، ونسبة القلق الحاد بلغ ٢٣،٨ ٪ لدى نفس العينة ، وكان مستوى المرونة منخفض لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية.

وتناول كل من Çelikkaleli and Kaya (2016) دراسة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، وتكونت العينة من ٣٤٦ طالباً من طلاب الجامعة بتركيا (١٥٠ ذكور – ١٩٦ إناث) ، ومتوسط عمر ٢٠،٥٧ سنة ، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية الشخصية ، ومقياس المرونة الثالث المعدل إعداد كل من Maddi and Khoshaba وتعديل Durak ، ومقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية ، وبطارية الدور الجنسي ، وتم التوصل إلى وجود علاقة سالبة بين التشوهات المعرفية وكل من المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، ووجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الانفعالية ، ولا توجد علاقة بين الدور الجنسي والمرونة النفسية.

وأجرى كل من Kapoor and Tomar (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والاحساس بعضوية

المدرسة والقيادة، وتكونت العينة من ٢٠٠ طالب بالمرحلة المتوسطة (١٠٩ ذكور، ٩١ إناث) وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للأطفال ومقياس المرونة للأطفال والشباب The Child and Youth Resilience Measure، واختبار القيادة، ومقياس الاحساس بعضوية المدرسة، وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية (الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية) والقيادة والاحساس بعضوية المدرسة.

وقام Haryana (2015) بدراسة هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية والكفاءة الانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٧٢ طالباً من طلاب المدارس، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومقياس الكفاءة الانفعالية، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية العامة ونوع الطالب، ووجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية ومجال الصعوبة. وكانت هناك علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والنوع ومجال الصعوبة.

وعن الكفاءة الذاتية كمنبئ بالمرونة النفسية أجرى كل من Keye and Pidgeon (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على دور اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية، وتكونت العينة من ١٤١ مشاركاً من طلاب الجامعة (٣٩ ذكور، ١٠٢ إناث) بمتوسط عمري ١٨ سنة، وتم استخدام قائمة فروبيرج لليقظة العقلية، واختبار معتقدات النجاح الأكاديمي، ومقياس المرونة النفسية دافيدسون Connor Davidson، وتم التوصل إلى أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية منبئين بالمرونة النفسية. وهذا يعني أن اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ذو تأثير دال على المرونة النفسية.

وتتمة للبحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة أجرى Fields (2013) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية والأوضاع الاقتصادية الاجتماعية، وتكونت العينة من ٢٤ ولداً، ٥٨ بنتاً في الصف ١٢، وتم استخدام مقياس الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية، ومقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقنيلدويونق، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم التوصل إلى أن المرونة النفسية والأوضاع الاقتصادية منبئات بالكفاءة الذاتية.

وأجرى Kearney (2010) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق في المرونة والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والهوية العنصرية لدى الطلاب الموهبين وغير الموهبين، وتكونت العينة من ٣٧ طالباً موهباً (١٥ ولداً، ٢٢ بنتاً)، وأقرانهم غير الموهبين ٣٨ طالباً (١٦ ولداً، ٢٢ بنتاً)، في المدى العمري من ٩ – ١٢ سنة، بمتوسط عمر ١٠ سنوات، وتم استخدام عدة مقاييس منها مقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقنيلد ويونقWagnild and Young ومقياس الكفاءة الذاتية العامة. وتم التوصل إلى أن الطلاب الموهبين كانوا أعلى من أقرانهم غير الموهبين في المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات.

واستكمالاً في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة أجرى Speight (2009) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من ١٢١ مراهقاً (٤٢ ذكور، ٧٩ إناث)، تم اختاريهم من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الانجاز الأكاديمي وقائمة المعاملة الوالدية، وتم التوصل إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين المرونة النفسية وكل من الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية الجيدة. ودرس Rhodes-Stanford (2007) الكفاءة الذاتية في القراءة والمرونة في القراءة والأداء في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٣ تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، والمرونة في القراءة والأداء في القراءة، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين المرونة في القراءة والكفاءة الذاتية في القراءة والأداء في القراءة.

ودرس Hamill (2003) الكفاءة والمرونة النفسية لدى المراهقين المرنيين، وتكونت العينة من ٤٣ مراهقاً، في المدى العمري من ١٦ – ١٩ سنة، وتم استخدام مقياس الأحداث الضاغطة، ومقياس الكفاءة الذاتية، واستفتاء الاستجابة للضغوط، ومقياس استراتيجيات المواجهة، ومقياس المرونة، وتم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية منبئ بالمرونة النفسية، حيث ميزت الكفاءة الذاتية بين الأفراد المرنيين والأفراد غير المرنيين، كما أن الأشخاص المرنيين أكثر قدرة على مواجهة الضغوط.

الدراسات التي تناولت تنمية وتحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية

يتضمن هذا المحور البحوث والدراسات التي تناولت تحسين وتنمية المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ، فأجرى Macpherson, Hart and Heaver (2016) دراسة للتعرف على فاعلية أنشطة الفن المرئي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة من ذوي المشكلات النفسية مع وبدون صعوبات تعلم ، وتكونت من ١٠ مشاركين من المراهقين والراشدين ، وتم استخدام الملاحظة واستبيان المرونة الممكنة (١٣عبارة) ، وبرنامج أنشطة الفن المرئي لمدة ١٠ أسابيع ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ، وأوصى الباحثون إلى أن أنشطة الفن المرئي تساعد في تحسين الثقة بالنفس والمرونة النفسية.

وهدف كل من Hana and Hee-Soon (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية وضبط الذات ، وتكونت العينة من ٢١ طفلاً من مرضى الصرع ، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية وبرنامج علاجي قائم على الكفاءة الذاتية ، تم تطبيقه لمدة ثلاثة أسابيع ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية وضبط الذات والاتجاه نحو المرض لدى مرضى الصرع.

وهدف Philipson (2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة ، وتكونت العينة من ٦ طلاب من المراهقين ، وتم استخدام مقياس المرونة ، وبرنامج تدريبي لمدة ٨ أسابيع من خلال معسكر صيفي ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى المراهقين.

وأجرى كل من Coholic, Eys and Lougheed (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على أنشطة الفن في تحسين المرونة لدى الأطفال ، وتكونت العينة من ٣٦ طفلاً (٢٠ ولد ، ١٦ بنت) ، في المدى العمري من ٨ – ١٤ سنة ، وتم استخدام مقياس المرونة ومقياس مفهوم الذات ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة.

واستخدم كل من Gillespie and Allen-Craig (2009) مدخل مهم في تنمية المرونة النفسية في دراسته التي هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج البري wilderness therapy [1] في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ١٦ مراهقاً ، وتم استخدام مقياس المرونة ، والبرنامج العلاجي الذي استمر تطبيقه لمدة خمسة أسابيع ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة لدى عينة الدراسة.

وهدف James (2004) إلى التعرف على فاعلية برنامج للأنشطة البدنية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال ، وتكونت العينة من ٢٦ ولد ، ٢٨ بنتاً ، في المدى العمري من ٩ – ١٢ سنة ، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية وبرنامج الأنشطة البدنية بعد المدرسة لمدة ١٢ أسبوعاً ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية.

أما دراسة Neill and Dias (2001) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي قائم على المغامرة adventure education program في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ٤١ مراهقاً ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ،وبرنامج تربوي قائم على المغامرة لمدة ٢٢ يوماً ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ، وكان حجم التأثير مرتفع ، وأوصى الباحثان بإجراء المزيد من البحوث للتعرف على التدخلات المفيدة في تحسين المرونة.

ودراسة Skehill (2001) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي " البقاء في الهواء الطلق Stay Outdoor" في تحسين المرونة ، وتكونت العينة من ٩ مراهقين من الذكور والإناث ، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ، ومقياس الكفاءة المدركة ، وبرنامج البقاء في الهواء الطلق والذي هدف إلى بناء مهارات المرونة ، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين المرونة.

وتم استخدام العلاج المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية حيث أجرى Butler (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الحديث الذاتي الإيجابي

(١) نوع من العلاج يستخدم كبديل لصيغ العلاج الداخلية والخارجية للمراهقين ، ويستخدم هذا النوع من العلاج للمراهقين عندما تفشل الصيغ الأخرى من العلاج ، وظهر هذا النوع من العلاج في بداية ١٩٠٠

على الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من ١٤ تلميذاً في المدى العمري من ١٠ – ١٣ سنة ، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية ، وبرنامج الحديث الذاتي الإيجابي ، والذي تكون من ستة جلسات مدة الجلسة الواحدة ٣٠ دقيقة ، وتعلم التلاميذ في البرنامج مهارات الحديث الذاتي من خلال الأنشطة الفنية والمناقشات ، وتم التوصل إلي فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة

هدفت بعض البحوث إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية مثل دراسة Kapoor and Tomar (2016) ، ودراسة Keye and Pidgeon (2013) ، ودراسة Fields (2013) ، ودراسة Kearney (2010)، ودراسة Speight (2009)، ودراسة Rhodes-Stanford (2007) ، ودراسة Hamill (2003)، وهدفت دراسة Haryana (2015) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وهدفت دراسة Rhodes-Stanford (2007) إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة وعلاقتها بصعوبات التعلم. وهدفت بعض البحوث في المحور الثاني إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية وتحسين المرونة النفسية مثل دراسة Philipson (2013)، ودراسة Coholic, et al.(2012) ، ودراسة Gillespie & Allen-Craig (2009), ودراسة Neill and Dias (2001), ودراسة Skehill (2001)، وهدفت بعض البحوث إلى تحسين الكفاءة الذاتية مثل دراسة Hana and Hee-Soon (2015) ، ودراسة James (2004) ، ودراسة Butler (1996).

ويختلف البحث الحالي من حيث الهدف حيث يهدف الباحث في البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن حيث العينات كانت معظم العينات من تلاميذ المدارس مثل دراسة Haryana (2015) ، ودراسة Keye and Pidgeon (2013)، ودراسة Kearney (2010)، وبعض البحوث كانت العينات فيها من تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة Kapoor and Tomar (2016) ، ودراسة Fields (2013)،

ودراسة Speight (2009)، ودراسة Coholic, Eys, Lougheed (2012). ويتفق البحث الحالي مع البحوث التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم في عيناتها.

وتنوعت الأدوات المستخدم في البحوث والدراسات ومن بين هذه الأدوات مقياس المرونة للأطفال والشباب The Child and Youth Resilience Measure في دراسة Kapoor and Tomar (2016)، ومقياس المرونة النفسية دافيدسون Connor Davidson في دراسة, Keye and Pidgeon (2013) ومقياس المرونة النفسية الذي أعده ويقنيلدويونق Wagnild and Young في دراسة Fields (2013) ، وفي دراسة Kearney (2010) ويعتمد الباحث الحالي على مقياس المرونة النفسية الذي أعده كل من De Caroli and Sagone (2014) تحت مسمى بروفيل مهارات واتجاهات المرونة Resiliency Attitudes and Skills Profile ، وذلك لحداثته وكفاءته في قياس المرونة النفسية. وتنوعت البرامج المستخدمة في تحسين المرونة النفسية ، فاستخدم Philipson (2013) برنامج تدريبي ، واستخدم Coholic et al. (2012) برنامج قائمة على أنشطة الفن ، واستخدم Gillespie & Allen-Craig (2009) العلاج البري ، واستخدم Neill and Dias (2001) برنامج تربوي قائم على المغامرة adventure education program، ويختلف البحث الحالي حيث يعتمد على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية.

واختلفت النتائج باختلاف هدف كل باحث فتوصلت بعض البحوث إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية مثل دراسة Kapoor and Tomar (2016) ، ودراسة Keye and Pidgeon (2013) ، ودراسة Fields (2013) ، ودراسة Kearney (2010)، ودراسة Speight (2009)، ودراسة Rhodes-Stanford (2007) ، ودراسة Hamill (2003)، ويعاني ذوي صعوبات التعلم من قصور في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية في دراسة Haryana (2015) ودراسة Rhodes-Stanford (2007)، وكانت التدخلات فعالة في تحسين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية في دراسة Philipson (2013) ، ودراسة Coholic, et al.(2012) ، ودراسة Gillespie & Allen-Craig (2009)،

ودراسة Neill and Dias (2001)، ودراسة Skehill (2001), وهدفت بعض البحوث إلى تحسين الكفاءة الذاتية مثل دراسة Hana &Hee-Soon (2015) ، ودراسة James (2004)، ودراسة Butler (1996). ودراسة Macpherson, Hart and Heaver (2016) التي توصلت إلى فاعلية أنشطة الفن المرئي في تحسين المرونة لدى ذوي المشكلات النفسية وصعوبات التعلم.

إجراءات البحث

عينة البحث الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية ٥٠ تلميذاً وتلميذه بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الرياض.

عينة البحث الأساسية: وتكونت من ١٥ تلميذاً بالمرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم ، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن = ٨) ومجموعة ضابطة (ن = ٧) ، ومتوسط عمر المجموعة التجريبية ١٣،٦٥ وانحراف معياري ٠،٤٥٠ ومتوسط عمر المجموعة الضابطة ١٣،٤٣ وانحراف معياري ٠،٤٠٥ ، ومتوسط العدد الكلي ١٣،٥٤ وانحراف معياري ٠،٤٢٩ ، وتم سحب العينة من عينة كلية قوامها ٧٠ تلميذاً بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية) ، حيث تم الاعتماد على الإرباعي الأدنى على مقياس المرونة النفسية ، أي ممن حصلن على درجات أقل على مقياس المرونة النفسية المستخدم في البحث الحالي. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والعمر باستخدام اختبار « مان – وتيني » ، والجدول التالي يوضح التكافؤ بين المجموعتين:

جدول (١)

التكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والعمر

نوع القياس		نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعاده	المبادرة	تجريبية	٨	٨،٠٦	٦٤،٥٠	٢٧،٥٠٠	٠،٠٩٨	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٧،٩٣	٥٥،٥٠			
	الإصرار	تجريبية	٨	٨،٨٨	٧١،٠٠	٢١،٠٠	١،٣٧٣	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٧،٠٠	٤٩،٠٠			
	الجهد	تجريبية	٨	٩،٢٥	٧٤،٠٠	١٨،٠٠	١،٤١٤	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٦،٥٧	٤٦،٠٠			
	الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٩،٢٥	٧٤,٠٠	١٨،٠	١،٢٦٣	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٦،٥٧	٤٦،٠٠			
مقياس المرونة النفسية وأبعاده	المشاركة	تجريبية	٨	٧،٧٥	٦٢،٠٠	٢٦،٠٠	٠،٢٦٧	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٨،٢٩	٥٨،٠٠			
	التكيف	تجريبية	٨	٧،٩٤	٦٢،٠٠	٢٦،٠٠	٠،٢٠٤	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٨،٢١	٥٧،٠٠			
	التحكم	تجريبية	٨	٧،٩٤	٦٣،٥٠	٢٧،٥٠	٠،٠٩٨	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٨،٠٧	٥٦،٠٠			
	الكفاءة	تجريبية	٨	٨،٥٠	٦٨،٠٠	٢٤،٠٠	١،٠٦٩	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٧،٤٣	٥٢،٠٠			
	الاحساس بالمرح	تجريبية	٨	٩،٩٠	٧٢،٠٠	٢٠،٠٠	١،٥٦٩	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٦،٨٦	٤٨،٠٠			
	الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٦،٨١	٥٤،٥٠	١٨،٥	١،١٤٢	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٩،٣٦	٦٥،٥٠			
العمر		تجريبية	٨	٩،١٩	٧٣،٥٠	١٨،٥٠٠	١,١١٢	لا توجد فروق
		ضابطة	٧	٦،٦٤	٤٦،٥٠			

ويتضح من الجدول السابق (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكفاءة الذاتية العامة والمرونة النفسية والعمر ، وهذا يعني التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات البحث.

أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة	ترجمة / الباحث
مقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال	إعداد / الباحث
برنامج قائم على الكفاءة الذاتية	إعداد / الباحث

ويوضح الباحث أدوات البحث على النحو التالي:

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة De Caroli and Sagone (2014)

ترجمة/ الباحث

خطوات اختيار المقياس

راجع الباحث بعض الأدوات المتاحة لقياس المرونة النفسية ومنها ما يلي:

- مقياس المرونة Wagnild & Young (1993) ، ويتكون من ٢٥ عبارة ، ويستجيب عليه المفحوص من خلال الاختيار من خمسة بدائل.
- ومقياس المرونة Connor and Davidson (2003) ، ويتكون من ٢٥ عبارة لقياس المرونة عند الأطفال والمراهقين.
- ومقياس المرونة للشباب Gartland, Bond, Olsson, Buzwell and Sawyer (2011) ويتكون من ٨٨ عبارة.
- وبروفيل مهارات واتجاهات المرونة De Caroli and Sagone (2014)، ويتكون من ٢٨ عبارة لقياس المرونة لدى المراهقين.

وتمت مراجعة المقياس المتاحة وفيما يتعلق بالمقياس الأول تم التغاضي عنه لوجود أحدث منه ، أما الثاني استرعي انتباه الباحث لأنه الأكثر استخداماً في البحوث والدراسات ، وقام بترجمته إلى اللغة العربية وعرضه على المختصين ولكن عند تجريبه على عينة عشوائية في مجتمع البحث الحالي تبين صعوبة أداء التلاميذ عليه ، هذا بالرغم من استخدامه على نفس عمر العينة الحالية في البحوث والدراسات الأجنبية ، واستقر الباحث على المقياس الرابع " بروفيل مهارات واتجاهات المرونة De Caroli and Sagone (2014) ، وذلك لحداثته ومناسبته لعينة البحث الحالي.

وصف المقياس

تم وضع هذه الأداة لقياس المرونة النفسية ، وهي النسخة الإيطالية التي أعدها كل من De Caroli and Sagone (2014) تحت مسمى بروفيل مهارات واتجاهات المرونة Resiliency Attitudes and Skills Profile وتتكون من ٢٨ عبارة ، وهي في الأصل نسخة معدلة من بروفيل مهارات واتجاهات المرونة التي أعدها Hurtes& Allen (2001) ، والتي تتكون من سبعة أبعاد ، وتتضمن ٣٤ عبارة ، أما النسخة الحالية الإيطالية التي اعدتها كل من De Caroli and Sagone (2014) فتتكون من خمسة أبعاد هي: المشاركة Engagement ، التكيف Adaptability، التحكم Control ، الكفاءة Competence ، الإحساس بالمرح Sense of humor.

الخواص السيكومترية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة:

تم تطبيق النسخة الإيطالية على ٧٤٩ مراهق إيطالي في مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة (٣٧٢ ذكور – ٣٧٧ بنات) في المرحلة العمرية من ١٣ – ١٩ سنة ، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس ، وباستخدام التحليل العاملي كشف عن خمسة عوامل مشبعة ٢٨ عبارة ، وتم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد البروفيل وكانت جميع القيم مرتبطة إيجابيا عند مستوى دلالة ٠،٠١ ، حيث تراوحت القيم بين ٠،٢١٣ - ٠،٧٤٩ ، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك حيث تم تطبيق بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) ومقياس الابتكار وبحساب الارتباط بينهم تبين وجود ارتباط إيجابي دال عن مستوى ٠,٠١ لجميع أبعاد بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) ومقياس الابتكار ، وتمت مقارنة أبعاد بروفيل مهارات واتجاهات المرونة بين عينة التنقيين الأصغر عمراً (أفراد مرحلة الطفولة الوسطى) والأكبر عمراً (أفراد مرحلة المراهقة المتأخرة) وتبين وجود فروق دالة لصالح الأكبر عمراً في جميع الأبعاد ما عدا بعد الاحساس بالمرح لم تكن الفروق دالة إلا ان المتوسط الأعلى كان لصالح الأكبر عمراً. وبلغت قيم معامل ألفا كرونباخ لبعد الاحساس بالمرح ٠،٧٦ ، وبعد الكفاء كان ٠،٥٥ ، وبعد التكيف كان ٠،٧٠ ، وبعد المشاركة ٠،٦٢ ، وبعد التحكم كان ٠،٦١. ، ويستجيب المفحوص على البروفيل من خلال الاختيار من خمسة بدائل أمام العبارة.

بروفيل مهارات واتجاهات المرونة في البحوث والدراسات

تم استخدام بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) في البحوث والدراسات، فقد استخدمه كل من Sagone & De Caroli (2015) في دراسة بعنوان الشخصية الإيجابية منبئ بالمرونة العالية لدى المراهقين، وتم في هذه الدراسة أيضاً التحقق من صدق وثبات القائمة وكان الصدق والثبات مرتفع وكانت عينة التقنين على طلاب في المدى العمري من ١١ – ١٩ سنة. واستخدم كل من De Caroli & Sagone (2016) بروفيل مهارات واتجاهات المرونة (النسخة الإيطالية) بعنوان المرونة النفسية وطيب الحياة النفسية لدى المراهقين الإيطاليين على عينة تكونت من ٢٦٥ مراهقاً في المدى العمري من ١٤ – ١٩ سنة.

خطوات إعداد بروفيل مهارات واتجاهات المرونة للبيئية العربية

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على المختصين في الصحة النفسية واللغة الانجليزية وتم تعديل ما أقره المختصون من تعديلات ثم أعاد الباحث عرضه على المختصين ومن ثم أقر المختصون سلامة المقياس.

الخواص السيكومترية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية للتعرف على خواصه السيكومترية ، فتم التحقق من صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية للأبعاد مع اعتبار أن الدرجة الكلية للمقياس محكاً خارجياً (أبو حطب، وعثمان، وأمال ١٩٩٣)، والجدول التالي (٢) يوضح نتائج المقارنة الطرفية للدرجة لكلية والأبعاد باستخدام اختبار « مان – وتيني»:

جدول (٢)

المقارنة الطرفية لأبعاد مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة).

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المشاركة	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٧٢٨	٠،٠١
التكيف	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٤٧١	٠،٠١
الحكم	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٥٥٤	٠،٠١

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الكفاءة	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٦١٩	٠،٠١
الإحساس بالمرح	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٦٥٥	٠،٠١
الدرجة الكلية	١٣ ١٣	٢٠،٠٠ ٧،٠٠	٢٦٠،٠٠ ٩١،٠٠	٠٠٠	٤،٣٣٨	٠،٠١

وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، والجدول التالي (٣) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٣)

معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة.

أبعاد البروفيل	أرقام العبارات وقيم الارتباط والدلالة							
المشاركة	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
	معامل الارتباط	٠،٩١	٠،٨٥	٠،٨٩	٠،٨٨	٠،٩٠	٠،٩١	٠،٩٢
	الدلالة	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١
التكيف	رقم العبارة	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
	معامل الارتباط	٠،٨٨	٠،٨٨	٠،٨٩	٠،٩٠	٠،٧٧	٠،٩٥	٠،٩٢
	الدلالة	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١
التحكم	رقم العبارة	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	
	معامل الارتباط	٠،٨٩	٠،٨٨	٠،٨٨	٠،٧٥	٠،٩٠	٠،٧٥	
	الدلالة	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	
الكفاءة	رقم العبارة	٢١	٢١	٢٣	٢٤	٢٥		
	معامل الارتباط	٠،٩١	٠،٨٨	٠،٨٩	٠،٩١	٠،٩٠		
	الدلالة	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١		
الإحساس بالمرح	رقم العبارة	٢٦	٢٧	٢٨				
	معامل الارتباط	٠،٨٩	٠،٩٠	٠،٧٧				
	الدلالة	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠١				

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠،٠١ ، والجدول التالي (٤) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة:

جدول (٤)

معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة.

اسم البعد	معامل الارتباط	الدلالة
المشاركة	٠،٨٥٥	٠،٠١
التكيف	٠،٨٦٢	٠،٠١
التحكم	٠،٩١٠	٠،٠١
الكفاءة	٠،٨٨٩	٠،٠١
الاحساس بالمرح	٠،٩٣٠	٠،٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دلالة عند مستوى ٠،٠١ ، وتم التحقق من الثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم الثبات:

جدول (٥)

قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ الكلية لبروفيل مهارات واتجاهات المرونة

اسم البعد	قيم ثبات التجزئة النصفية		قيم ثبات معامل إلفا كرونباخ
	سيبرمان براون	جتمان	
المشاركة	٠،٩١٠	٠،٨٩٠	٠،٨٠٩
التكيف	٠،٩١٠	٠،٨٩٥	٠،٨٧٥
التحكم	٠،٨٧٠	٠،٨٤٠	٠،٨١٠
الكفاءة	٠,٨٥٦	٠،٨١٠	٠،٧٩٦
الاحساس بالمرح	٠،٨٧٠	٠،٨٦٢	٠،٨٤٣
الدرجة الكلية	٠،٨٩٦	٠،٨٨٠	٠،٨٦٠

ويتضح من قيم الصدق والثبات أن بروفيل مهارات واتجاهات المرونة يتمتع بصدق وثبات عال في البيئة العربية وبالتحديد في مجتمع الدراسة مما يجعله مناسب للبحث الحالي.

مقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال إعداد / الباحث

تم إعداد المقياس الحالي « الكفاءة الذاتية العامة « بناء على عدة مصادر هي:

- نظرية « باندورا « عن كفاءة الذات (عبد الرحمن، ١٩٩٨ ؛ عسكر، ٢٠٠٣ ، Bandura, et al.,2003).
- وتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت مصطلح كفاءة الذات لدى الأطفال ، وتم الاستفادة في بناء المقياس أيضا من خلال مراجعة بعض الأدوات المرتبطة بكفاءة الذات (Rhodes-Stanford, 2007 Saarni, 1999; Kearney, 2010).

صدق وثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية للتعرف على صدق وثبات المقياس.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي:

الصدق الظاهري: يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه المقياس وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه المقياس ، فقد قام الباحث في المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وكذلك حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق ١٠٠ ٪.

صدق المحتوى:ويتمثل في مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للظاهرة التي يقيسها ، وفي هذا المجال اشتق الباحث عبارات المقياس الحالي من خلال مراجعته للعديد من المقاييس المرتبطة، وكذلك الدراسات السابقة والأطر النظرية، وهذا يدل أن محتوى المقياس اشتق من مصادر ذات صلة وثيقة بالظاهرة.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الصدق الداخلي ، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٦)

معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد لمقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال

البعد الأول المبادرة			البعد الثاني الإصرار			البعد الثالث الجهد		
رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠،٧٢	٠,٠١	١٢	٠،٨٩	٠,٠١	٢٣	٠،٨٩	٠,٠١
٢	٠،٨١	٠,٠١	١٣	٠،٨٦	٠,٠١	٢٤	٠،٨٦	٠,٠١
٣	٠،٨٣	٠,٠١	١٤	٠،٨٥	٠,٠١	٢٥	٠،٨٨	٠,٠١
٤	٠،٨٢	٠,٠١	١٥	٠،٧٢	٠,٠١	٢٦	٠،٧٨	٠,٠١
٥	٠،٩١	٠,٠١	١٦	٠،٨٩	٠,٠١	٢٧	٠،٨٩	٠,٠١
٦	٠،٧٣	٠,٠١	١٧	٠،٦٩	٠,٠١	٢٨	٠،٨٦	٠,٠١
٧	٠،٦٨	٠,٠١	١٨	٠،٧٨	٠,٠١	٢٩	٠،٨٦	٠,٠١
٨	٠،٨١	٠,٠١	١٩	٠،٧٨	٠,٠١	٣٠	٠،٨٩	٠,٠١
٩	٠،٧٣	٠,٠١	٢٠	٠،٨٦	٠,٠١	٣١	٠،٨٩	٠,٠١
١٠	٠،٩٢	٠,٠١	٢١	٠،٨٩	٠,٠١	٣٢	٠،٨٨	٠,٠١
١١	٠،٩١	٠,٠١	٢٢	٠،٩١	٠,٠١	٣٣	٠،٩٢	٠,٠١
						٣٤	٠،٨٦	٠,٠١

الثبات : تم التحقق من الثبات عن طريق التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم الثبات:

جدول (٧)

قيم الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية العامة باستخدام التجزئة النصفية وإعادة التطبيق ومعامل الفا كرونباخ

نوع الثبات		البعد الأول المبادرة	البعد الثاني الإصرار	البعد الثالث الجهد	الدرجة الكلية
التجزئة النصفية	سيبرمان براون	٠,٨٩٩	٠،٨١٢	٠,٧٩١	٠،٨٩١
	جتمان	٠,٨٨٥	٠،٨٦١	٠،٨١٢	٠،٨٨٧
إعادة التطبيق		٠,٨٨٥	٠,٧٩٢	٠،٨٦٣	٠،٩١٠
معامل الفا كرونباخ		٠,٨٠١	٠,٧٥٧	٠،٨٩٣	٠،٨٢١

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٣٤ عبارة لقياس كفاءة الذات، وتم توزيع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد عي المبادرة، والإصرار، والجهد، وفيما يلي تعريف الأبعاد والعبارات التي تشملها.

- **البعد الأول**: المبادرة Initiative:: وتعني القدرة على التحكم في السلوك والانفعال بما يلائم الموقف أو الحدث، والاستجابة السلوكية والانفعالية المناسبة للموقف. ويتضمن العبارات من ١ – ١١.
- **البعد الثاني**: الإصرار Persistence: ويعني مواصلة الجهد والعمل لتحقيق الأهداف والطموحات. ويتضمن العبارات من ١٢ – ٢١.
- **الجهد** Effort: ويعني المحاولات المستمرة لحلّ المشكلات والصعوبات التي تعترض المواقف والأحداث التي يمر بها الطفل في حياته. ويتضمن العبارات من ٢٢ – ٣٤.

ويتم تصحيح المقياس من الاختيار من ثلاثة بدائل هي: نادراً، أحياناً، دائماً. والدرجة العالية على المقياس تعني تمتع الطفل بمستوى عال من كفاءة الذات العامة.

برنامج قائم على الكفاءة الذاتية إعداد / الباحث

الهدف العام للبرنامج: تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على الكفاءة الذاتية.

الأهداف الرئيسة: يتفرع من الهدف العام أهداف رئيسة ثلاثة تمثل المحور الذي تم عليه بناء برنامج الكفاءة الذاتية ، وهذه الأهداف هي:

- تنمية مهارات المبادرة
- تنمية مهارات الإصرار.
- تنمية مهارات بذل الجهد.

الأهداف الإجرائية: تم صياغة الأهداف الإجرائية بناء على المهارات المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث الحالي ، وهي تمثل مهارات فرعية لبعد المبادرة والإصرار وبذل الجهد ، وتم صياغتها في صورة أهداف إجرائية ليتم بناء عليها بناء جلسات البرنامج وأنشطته وهي متضمنة في المخطط التفصيلي للبرنامج.

مصادر بناء البرنامج:تم الاعتماد في بناء البرنامج على عدة مصادر هي:

- نظرية « باندورا « في الكفاءة الذاتية والكتابات والبحوث المرتبطة بها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ؛ عسكر ، ٢٠٠٣، Bandura, et al.,2003).
- والدراسات والبحوث التي تناولت خصائص الكفاءة الذاتية -Rhodes Stanford ,2007 Saarni, 1999; Kearney,2010;

أسس بناء البرنامج:

- تم بناء البرنامج بناء على مهارات الكفاءة الذاتية العامة المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية العامة المستخدم في البحث الحالي ، وهذا يعني أن تنمية الكفاءة الذاتية كانت من منطلق أن عينة البحث تعاني من انخفاض في مهارات الكفاءة الذاتية بناء على تقديراتهم على المقياس ، وبمعني أخر أن هذا البرنامج يمثل حاجة لدى عينة البحث.

- تم الاعتماد على نتائج البحوث التي تؤكد على العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية وأن الكفاءة الذاتية تعمل كميكانزيم وقائي للمرونة النفسية ، كما أنها تعتبر أحد عمليات تعزيز المرونة النفسية (Malloy and Malloy,1998).

- تم الاعتماد على بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في إعداد وتنفيذ جلسات

البرنامج ، لما له من فاعلية في تحقيق التغيرات السلوكية والانفعالية والمعرفية المرتبطة بالمشكلة ، كما أنه يهتم بالدوافع الداخلية للفرد وأفكاره ومدركاته ومشاعره وخبراته السابقة ، وقد تكون هذه الجوانب مهمة لدى ذوي صعوبات التعلم نظراً للتراكمات الانفعالية والسلوكية والمعرفية المضطربة التي حدثت نتيجة للتعرض المتكرر للإحباط في المهام الأكاديمية وما يرتبط بها ونقص الكفاءة والمرونة النفسية.

- تم الاعتماد على الفنيات المعرفية السلوكية التي تناسب عينة البحث ، وتتوافق مع الأنشطة المستخدمة في البرنامج ، حيث تم الاعتماد على الفنيات المباشرة والبسيطة حتى لا يشعر أفراد العينة بالإجهاد عند المشاركة في أنشطة البرنامج. وهذه الفنيات هي "التعزيز ، التغذية الراجعة ، الحوار والمناقشة ، والواجب المنزلي".
- تنتهي كل جلسة بفقرة تم فيها فنية الواجب المنزلي ، لما لها من دور في تعميم ما اكتسبته عينة البحث من أنشطة البرنامج في الحياة اليومية.
- اعتمد الباحث على أسلوب الإرشاد الجماعي والذي يعطي فرصة مناسبة وكافية للتفاعل الاجتماعي وتبادل الخبرات ، وتفريغ الطاقات الانفعالية السلبية المتراكمة لدى ذوي صعوبات التعلم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

وصف جلسات البرنامج : يتضمن الجدول التالي وصفاً لجلسات البرنامج من حيث الأهداف والأنشطة المتضمنة في كل جلسة ، وعدد جلسات البرنامج ، والفنيات المستخدمة في كل جلسة.

جدول (٨)

وصف جلسات برنامج الكفاءة الذاتية

رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	أنشطة الجلسة	الفنيات
تعارف	- التعارف بين الباحث والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض. - تعريف الطلاب بالبرنامج وأنشطته والهدف منه ، ومواعيد الجلسات.	- تعارف - التعريف بالبرنامج	الحوار والمناقشة
المبادرة	- أن يبادر الطالب في المواقف التي تتطلب ذلك	- مكافأة المبادرة	القصة الاجتماعية - الواجب المنزلي
المبادرة	- أن يبادر الطالب بمشاركة الأخرين أنشطتهم.	- مشاركة الأخرين أنشطتهم.	لعب الدور — النمذجة — التعزيز - الواجب المنزلي.
التعاون	- أن يتعاون الطالب مع الأخرين.	- التعاون في تزين الفصل. - قصة عن التعاون.	لعب الدور- النمذجة — التعزيز — الواجب المنزلي.
حل المشكلة	- أن يتعلم الطالب طريقة حل المشكلة	- تعريف المشكلة - اقتراح مشكلات - خطوات حل المشكلة	العزيز - الواجب المنزلي.
التدريب على حل المشكلة	- أن يتغلب الطالب على الصعوبات التي تواجهه.	- الغياب المدرسي - اختبر نفسك	التعزيز — الواجب المنزلي
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يقترح الطالب موضوعات جديدة. - أن يتقبل الطالب مقترحات الأخرين. - أن ينسجم الطالب مع أقرانه.	- اقتراح لعبة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يعبر الطالب عن رأيه في المواقف. - أن ينتقد الطالب الأشياء من حوله بطريقة مناسبة.	- قصة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.
التدريب على بعض مهارات الكفاءة الذاتية	- أن يبادر للقيام بالمهام والأنشطة. - أن يخطط الطالب للمهام والأنشطة	- لعبة - مناقشة حرة	التعزيز - الواجب المنزلي.

رقم الجلسة	الأهداف الإجرائية	أنشطة الجلسة	الفنيات
التعبير عن المشاعر	- أن يكتسب الطلاب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات الايجابية والسلبية.	- التعبير عن المشاعر - مواقف	التعزيز - الواجب المنزلي.
التعبير عن المشاعر	- أن يتدرب الطلاب على الاعتراف بالأخطاء والاعتذار عنها.	- مواقف مصورة (إيجابية وسلبية) - مواقف	التعزيز - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن يعتمد الطالب على نفسه في أداء مهامه. - أن يركز الطالب في المهام الموكلة إليه..	- مهمة - تقويم	التعزيز – التغذية الراجعة - الواجب المنزلي
الثقة بالنفس	- أن يتقن الطالب عمله. - أن ينهي الطالب أعماله في الوقت المحدد..	- رسم لوحة فنية - تصميم حر	التعزيز – التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن ينتقد الطالب ويتقبل نقد الأخرين.	- قصة - تقويم	التعزيز - الواجب المنزلي.
الثقة بالنفس	- أن يتحمل مسؤولية أفعاله وأقواله	- التفريغ الانفعالي - المرآة	التعزيز - الواجب المنزلي.
مسابقات	- يشترك في المسابقات الفردية ، يشترك في المسابقات الجماعية.	- الجري (فردي). - لعبة كرة القدم (جماعي).	التعزيز - الواجب المنزلي.
مسابقات	- يشترك في المسابقات الفردية ، يشترك في المسابقات الجماعية.	- ألغاز (فردي). - لعبة الأسماء (جماعي).	التعزيز - الواجب المنزلي.
نهايات وبدايات جديدة	- أن يحدد الطلاب مدى استفادتهم من البرنامج، والمكاسب التي حققوها من خلال جلسات البرنامج.	- مناقشة. - حفل الختام	التعزيز

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية:

- تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم تعديل ما اقترحه المختصون.
- التقويم القبلي والبعدي: حيث تم استخدام التقويم القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.
- المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.
- تم التحقق من فاعلية البرنامج بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمدينة الرياض على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع، ثم أعيد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار مان – وتيني، واختبار ويلكوكسون.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار « مان وتني» والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعاده

المقياس وأبعاده	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
المبادرة	تجريبية	٨	١١،٥٠	٩٢،٠٠	٠٠٠	٣،٤٦٨	٠،٠١
	ضابطة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠			
الإصرار	تجريبية	٨	١١،٥٠	٩٢،٠٠	٠٠٠	٣،٤٨٦	٠،٠١
	ضابطة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠			
الجهد	تجريبية	٨	١١،٥٠	٩٢،٠٠	٠٠٠	٣،٥٤١	٠،٠١
	ضابطة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١١،٥٠	٩٢،٠٠	٠٠٠	٣،٣١٨	٠،٠١
	ضابطة	٧	٤،٠٠	٢٨،٠٠			

ويتضح من الجدول (٩) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون »، والجدول التالي يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي:

جدول (١٠)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية العامة

المقياس وأبعاده	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المبادرة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٥٩٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الإصرار	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٦٤٠	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الجهد	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٥٩٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني صحة الفرض الثاني.

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

تشير نتائج الفرض الأول والثاني إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة. وتتفق هذه النتائج مع البحوث والدراسات التي توصلت

إلى فاعلية التدخلات في تحسين الكفاءة الذاتية ، مثل دراسة Hana &Hee-Soon (2015) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية ، ودراسة Philipson (2013) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية ، ودراسة James (2004) التي توصلت إلى فاعلية برنامج للأنشطة البدنية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الأطفال. ودراسة Butler (1996) التي توصلت إلى فاعلية الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تعلم التلاميذ في البرنامج مهارات الحديث الذاتي من خلال الأنشطة الفنية والمناقشات.

وترجع فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية إلى أن الباحث اعتمد في بناء البرنامج على أبعاد الكفاءة الذاتية والتي تمثلت في المبادرة حيث تضمن البرنامج جلسات لتدريب وتعليم عينة الدراسة القدرة على التحكم في السلوك والانفعال بما يلائم الموقف أو الحدث ، والاستجابة السلوكية والانفعالية المناسبة للموقف. وكذلك تم تدريب وتعليم عينة الدراسة على بعد الإصرار من خلال الأنشطة التي تكتسب من خلالها عينة البحث القدرة على مواصلة الجهد والعمل على تحقيق الأهداف والطموحات ، وأيضا بعد " الجهد" من خلال الأنشطة التي اكتسبت من خلالها عينة الدراسة القدرة المستمرة على حلّ المشكلات والصعوبات التي تعترض المواقف والأحداث التي يمرون بها في حياتهم ، وذلك من خلال الخبرات المباشرة وغير المباشرة المتضمنة في أنشطة الجلسات.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج «. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان وتني) والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة)

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	الدلالة
المشاركة	٨ ٧	١١،٥٠ ٤،٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	٣،٣٤٣	٠،٠١
التكيف	٨ ٧	١١،٥٠ ٤،٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	٣،٣٥٦	٠،٠١
الحكم	٨ ٧	١١،٥٠ ٤،٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	٣،٥٤١	٠،٠١
الكفاءة	٨ ٧	١١،٥٠ ٤،٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	٣،٦٥١	٠،٠١
الإحساس بالمرح	٨ ٧	٤،٥٠ ٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	.،٥٩٥	٠،٠١
الدرجة الكلية	٨ ٧	١١،٥٠ ٤،٠٠	٩٢،٠٠ ٢٨،٠٠	٠٠٠	٣،٣٣	٠،٠١

ويتضح من الجدول (١١) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس المرونة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج» وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون »، والجدول التالي يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي:

جدول (١٢)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة) وأبعاده

الأبعاد والدرجة الكلية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المشاركة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
التكيف	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الحكم	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الكفاءة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الإحساس بالمرح	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٨	٤،٥٠	٣٦،٠٠	٢،٨٢٨	٠،٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠٠	٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

ويتضح من الجدول (١٢) وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المرونة النفسية لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني صحة الفرض الرابع.

تفسير نتائج الفرض الثالث والرابع:

وتتفق نتائج هذا البحث مع بعض الدراسات والبحوث التي توصلت إلى فاعلية البرامج القائمة على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية ، مثل دراسة Hana &Hee-Soon (2015) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الذاتية في تحسين الكفاءة الذاتية. وتتفق نتائج هذا البحث أيضا مع البحوث والدراسات التي توصلت إلى فاعلية التدخلات في تحسين المرونة النفسية ، مثل دراسة Philipson (2013) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة لدى المراهقين ، ودراسة Coholic, Eys, Lougheed (2012) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائمة على أنشطة الفن في تحسين المرونة النفسية ومفهوم الذات لدى الأطفال ودراسة Gillespie and Allen-Craig (2009) التي توصلت إلى فاعلية العلاج البري في تحسين المرونة ، ودراسة Neill and Dias (2001) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج تربوي قائم على المغامرة في تحسين المرونة ، ودراسة Skehill (2001) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تربوي " البقاء في الهواء الطلق " في تحسين المرونة.

وترجع فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة الدراسة إلى كون البرنامج قائمة على الكفاءة الذاتية ، وهذا يدعم نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية ، مثل دراسة Speight (2009) ، ودراسة Rhodes-Stanford (2007) التي توصلتا إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. ودراسة كل من Keye and Pidgeon (2013) التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية ذات تأثير دال على المرونة النفسية.

وتشير البحوث إلى أن الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية عامل وقائي مهم في تعزيز المرونة النفسية ، ومن هذه الدراسات دراسة Hamill (2003)، وتشير دراسة (Chemers, et al. 2001) إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بزيادة المرونة.

وتتفق نتائج هذا البحث مع الأطر النظرية التي تفترض أن الكفاءة الذاتية عامل مهم في تطوير وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. حيث أشار Saarni(1999) إلى أن الكفاءة الذاتية تعلب دور رئيس في القدرة

على مواجهة المواقف الصعبة لدى الأطفال المرنين. ويرى " باندورا وزملائه " أن الكفاءة تحدد مرونة الفرد في الشدائد ، وعند التعرض للضغوط والاكتئاب (Bandura, et al., 2003) ، وتهدف الكفاءة الذاتية العامة إلى تحقيق الكفاءة الشخصية على نطاق واسع وبصفة مستمرة للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المتنوعة (Adeyemo & Adeleye, 2008). وترى (Rutter 1987) أن الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد مفاهيم الذات ، تستخدم كعملية في تعزيز وتطوير المرونة لدى الأطفال.

وترجع فاعلية البرنامج الحالي في تحسين المرونة النفسية إلى ان الباحث اعتمد في بناء البرنامج على مهارات الكفاءة الذاتية ، ويمثل هذا الإجراء أحد المداخل المعتمدة في بناء وتحسين المرونة النفسية ، حيث أشار كل من Malloy & Malloy (1998) إلى أن بناء الكفاءة الذاتية يمثل أحد العمليات المستخدمة في تعزيز المرونة لدى الأطفال والشباب. كما أن الكفاءة الذاتية يمكن تنميتها وتطويرها بصفة مستمرة من خلال الخبرات المباشرة ، وهذا ما اعتمد عليه الباحث في البرنامج حيث تم تعريض عينة الدراسة لخبرات مباشرة من خلال جلسات البرنامج ، وبالتالي استطاع الأفراد في عينة الدراسة تعلم مهارات الكفاءة الذاتية بطريقة مناسبة ، وهذا إجراء اتبعه الباحث بناء على ما ذكرته Rutter (1987) حيث ذكر أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات يمكن تنميتها بصفة مستمرة ودائم من خلال توفير الفرص المناسبة للخبرات المباشرة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لصالح القياس التتبعي بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين». وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار « ويلكوكسون »، والجدول التالي يوضح الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي:

جدول (١٣)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية (بروفيل مهارات واتجاهات المرونة)

نوع القياس		الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مقياس الكفاءة الذاتية العامة وأبعاده	المبادرة	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	١٥،٥٠	٠،٢٥١	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧	١٢،٥٠		
		الرتب المتساوية	١				
	الإصرار	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	١٥،٥٠	٠،٢٥٥	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧	١٢،٥٠		
		الرتب المتساوية	١				
	الجهد	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	١٥،٥٠	٠،٢٦١	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧	١٢،٥٠		
		الرتب المتساوية	١				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٤،٨٨	١٥،٥٠	٠،٢٦٤	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٣	٤،١٧	١٢،٥٠		
		الرتب المتساوية	١				
والمرونة النفسية وأبعادها	المشاركة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧				
	التكيف	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧				
	الحكم	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧				
	الكفاءة	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧				
	الإحساس بالمرح	الرتب السالبة	٠	٠٠	٠٠	١،٠٠٠	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
		الرتب المتساوية	٧				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣،٥٠	١٤،٠٠	٠،٨١٦	لا توجد فروق
		الرتب الموجبة	٢	٣،٥٠	٧،٠٠		
		الرتب المتساوية	٢				

ويتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين على مقياسي الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. وهذا يعني صحة الفرض الخامس.

تفسير نتائج الفرض الخامس:

يتضح من نتائج الفرض الخامس استمرار فاعلية البرنامج بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين، سواء بالنسبة لمتغير كفاءة الذات أو المرونة النفسية. ويرجع استمرار فاعلية البرنامج إلى أنه تم بناء البرنامج بناء على ما أشارت إليه البحوث والدراسات فيما يتعلق بالمداخل المناسب لتعزيز المرونة، حيث تم الاعتماد على المدخل الوقائي، والذي يفترض أن تقوية الكفاءة الذاتية عامل وقائي ومهم في تعزيز المرونة. وتم بناء البرنامج أيضاً بناء على ما توصلت إليه البحوث والدراسات من وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. مثل دراسة Speight (2009)، ودراسة Rhodes-Stanford (2007)، ودراسة Hamill (2003)

فقد اعتمد الباحث في تصميم وبناء جلسات البرنامج بناء على مهارات الكفاءة الذاتية، وبما يحقق تقوية لمهارات كفاءة الذات، فكانت الأهداف الإجرائية في جلسات البرنامج مستمدة بالفعل من مهارات الكفاءة الذاتية المتضمنة في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

واعتمد الباحث على مدخل الخبرات المباشرة عند تعليم عينة الدراسة مهارات الكفاءة الذاتية، حيث يعد مدخل الخبرات المباشرة أسلوب فعال في تنمية وتحسين الكفاءة الذاتية. وهذا اتفاقاً مع.(1987) Rutter وأعقب الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج "واجباً منزلياً" والذي عمل على تعميم ما تعلمه الطلاب في الحياة العامة. ويتفق هذا مع ما ذكره إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم (١٩٩٣، ١١٤) حيث يرى أن الواجب المنزلي يستخدم في تعميم التغيرات الإيجابية التي أنجزها الفرد، فهي تساعد على نقل التغيرات الجديدة إلى المواقف الحية، كما تعمل على تقوية وتدعيم الأفكار والمعتقدات الصحيحة الجديدة.

توصيات البحث:

تضمن البحث عدداً من التوصيات هي:

(١) الكفاءة الذاتية عامل وقائي مهم وبناء عليه ينبغي على التربويين الاهتمام بالأنشطة التي تنمي وتطور الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ، وتضمينها في الأنشطة اللاصفية على الأقل.

(٢) تضمين المقررات الدراسية على موضوعات وأنشطة تنمي الكفاءة الذاتية.

(٣) تدريب المعلمين وتزويدهم بالخبرات التي تمكنه من ابتكار الأنشطة التي تعزز الكفاءة الذاتية لدى تلاميذهم وطلابهم.

(٤) توعية الأسر بأهمية الكفاءة الذاتية، وتزويدهم بالأنشطة والمهام التي تمكنهم من تدريب وتعليم أبنائهم لتطوير الكفاءة الذاتية.

(٥) المرونة النفسية والكفاءة الذاتية عاملان مترابطان، وهما ضروريان في تحقيق التوازن ومواجهة الأزمات والمحن والشدائد، وهذا ما ينبغي توضيحه للآباء والمعلمين والأخصائيين سواء النفسيين أو الاجتماعيين.

(٦) ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون الكثير من المحن والشدائد اليومية بل والمستمرة نتيجة لما يمرون به من خبرات صادمة، وهذا يتطلب تزويدهم بالعوامل الوقائية – المرونة النفسية والكفاءة الذاتية – التي تمكنهم من مواجهة الصعوبات التي تعترضهم.

(٧) ذوي صعوبات التعلم هم في الواقع في محنة وشدة مستمرة وذلك لعزلهم لفترات في غرف خاصة – غرف المصادر – ومما لاشك فيه يمثل هذا بالنسبة لهم محنة وشدة، وهذا يتطلب تزويدهم بالمرونة النفسية كعامل وقائية ضد ما يواجهون من محن وشدائد، وخاصة في البيئة العربية التي تنتهج تعليم ذوي صعوبات التعلم في غرف خاصة بعيداً أقرانهم.

البحوث المقترحة:

(١) إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة لدراسة متغير كفاءة الذات وعلاقته ببعض المتغيرات.

(٢) دراسة الواقع المدرسي بما فيه من متغيرات من حيث علاقته بالكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

(٣) دراسة واقع المناهج المدرسية من حيث مدى إسهامها في تطوير الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

(٤) اختبار المزيد من التدخلات في تطوير الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لتوفير أكبر قدر من التدخلات لتطوير المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ، وحتى يتمكن التربويين من اختيار ما يناسبهم ويناسب التنوع في التلاميذ.

(٥) إعداد وتقنين مقاييس واختبارات للكفاءة الذاتية والمرونة النفسية في البيئة العربية بما يوفر للتربويين سهولة التطبيق والاقتناء.

المراجع

إبراهيم ، عبد الستار ؛ والدخيل ، عبد العزيز عبد الله ؛ وإبراهيم ، رضوي (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب.

أبو حطب، فؤاد ؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، أمال (١٩٩٣).التقويم النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

البحيري ، عبد الرقيب أحمد (٢٠١٠). المرونة لدى الأطفال والشباب الموهوبين في ضوء ميكانيزم التقييم المعرفي. المؤتمر السنوي الخامس عشر ، مركز الإرشاد النفسي ، ١ – ١٦.

عامر، نادية فتحي إسماعيل (٢٠١٥). برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية. مجلة الارشاد النفسي ،٤٢ ، ٥٨٣ – ٦٥٦.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عثمان، محمد سعد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس.

عسكر ، علي (٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط ٣. الكويت: دار الكتاب الحديث.

فرغلي، جمعة فاروق حلمي (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها بمعني الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٥ ، ١٢٧ – ١٥٨.

محمود ، هبة سامي (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس.

المعجم الوجيز (١٩٩١). طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، مَجمَع اللغة العربية ، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

Adeyemo, D. A. & Adeleye, A.T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso. Nigeria. Europe's Journal of Psychology, 4(1), 80-120.

Ahern, N., Kiehl, E., Sole, M. & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 29 (2), 103-125. doi:10.1080/01460860600677643.

Alfassi, M. (2003). Promoting the will and skill of students at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. Journal of Instructional Psychology, 30(1), 28-40.

Armstrong, M.; Birnie-Lefcovitch, S. & Ungar, M. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know. Journal of Child and Family Studies, 14 (2), 269–281. DOI: 10.1007/s10826-005-5054-4.

Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. Child Abuse & Neglect, 52, 200.

Aspinwall, L. G., & Richter, L. (1999). Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. Motivation and Emotion, 23(3), 221-245.

Atkinson, P. A., Martin, C. R., & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 1 (6) ,137-145.

Baessler, J., Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptaciónespañola de la escala de Autoeficacia General. Anxiety Stress 2, 1–8.

Bandura, A, Barbaranelli, C, Caprara, G, V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76 (2), 258-269.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children›s aspirations and career trajectories. Child Development, 72, 187–207.

Bandura, A., Capprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pasorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychological functioning. Child Development, 74, 769-782.

Bernard, M. E. (1996). Improving Student Motivation and School Achievement. A Professional Development Program for Teachers, Special Educators, School Administrators and Pupil Service Personnel. Athens, Ontario: Hindle& Associates.

Bong, M. (2001). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self efficacy and frame-specific academic self-concepts. Journal of Educational Psychology, 90, 102-110.

Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and

self-efficacy on students' self-regulation and performance. International Journal of Psychology, 40(6), 373-384.

Bryan, T. (2003). he Applicability of the Risk and Resilience Model to Social Problems of Students with Learning Disabilities: Response to Bernice Wong. Learning Disabilities Research & Practice, Volume 18, Issue 2, pages 94–98, May 2003.

Butler, S. D. (1996). The effect of positive self-talk training on perceptions of self-efficacy in students with specific learning disabilities. PHD, Mississippi State University.

Çelikkaleli, O. & Kaya, S. (2016). University Students' Interpersonal Cognitive Distortions, Psychological Resilience, and Emotional Self-Efficacy According to Sex and Gender Roles. PegemEğitimveÖğretimDergisi, 6 (2), 187-212.

Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93, 55-64. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55.

Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. American Journal of Community Psychology, 24, 771-786.

Coholic, D., Eys, M., Lougheed, S. (2012). Investigating the Effectiveness of an Arts-Based and Mindfulness-Based Group Program for the Improvement of Resilience in Children in Need. J Child Fam Stud, 21,833–844. DOI 10.1007/s10826-011-9544-2.

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

De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2014). Resilient Profile and Creative Personality in Middle and Late Adolescents: A Validation Study of the Italian-RASP. American Journal of Applied Psychology, 2 (2), 53-58.

De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (1), 149-160.

Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. Roeper Review, 23 (2), 91-96.

Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Resilience applied: The promise and pitfalls of schoolbased resilience programs. School Psychology Review, 27(3), 150-180.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. Development and Psychopathology, 5, 517-528.

Fields, m. m. (2013). Resilience, socioeconomic status, and career decision self-efficacy in rural appalachian adolescents. Phd., Walden University.

Fraser, M., Richman, J., & Galinsky, M. (1999). Risk, protection, and resilience: Towards a conceptual framework for social work practice. Social Work Research, 23(3), 131-144.

Gartland, D, Bond L, Olsson CA, Buzwell S. & Sawyer SM. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: The Adolescent Resilience Questionnaire. BMC Med Res Methodol. 11.

Gillespie, E. & Allen-Craig, S. (2009). The enhancement of resilience via a wilderness therapy program: A preliminary investigation. Australian Journal of Outdoor Education, 13(1), 39-49.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (EDs.), Handbook of educational psychology (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Grey, M., Boland, E.A., Davidson, M., Li, J.H., & Tamborlane, W.V. (2000). Coping skills training for youth with diabetes mellitus has long-lasting effects on metabolic control and quality of life. Journal of Pediatrics, 137(1), 107-113.

Hamill, S. K. (2003) Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. Colgate University Journal of the Sciences, 35, 115-146.

Hana, Y. & Hee-Soon, K. (2015). Development and evaluation of the empowering a self-efficacy (EASE) program for children with epilepsy. Journal of Korean cademy of Nursing 45 (1), 54-63.

Haryana, R. (2015). Self efficacy and emotional competence of learning disability: a correltional analysis. Indian jouranal of positive psychology, 6 (1), 133-135.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? The Canadian Journal of Psychiatry, 56(5), 258-265.

Hongshan, A. & Junmin, H. (2016). Psychological resilience moderates the impact of social support on loneliness of "left-behind" children. Journal of health psychology, 21 (6), 1066-1073.

Jalili, M. H. (2010). Explaining Psychological Resilience Based on Self-Efficacy in Athlete and Non-Athlete University Students. Journal of Motor Learning and Movement, 2(6).

James, A. J. (2004). Relationship between self-efficacy and changes in rated tension and depression for 9- to 12-yr.-old children enrolled in a 12-wk. after-school physical activity program. Perceptual and motor skills, 99 (1), 191 -194.

Kapoor, B. & Tomar, A. (2016). Exploring connections between students' psychological sense of school membership and their resilience, self-efficacy, and leadership skills. Indian Journal of Positive Psychology, 7(1), 55-59.

Kear, M. (2000). Concept Analysis of Self-Efficacy. Graduate Research. WWW://graduateresearch.com/Kear.htm

Kearney, L. G. (2010). Differences in Self-Concept, Racial Identity, Self- Efficacy, Resilience, and Achievement among African-American Gifted and Non-Gifted Students: Implications for Retention and Persistence of African Americans in Gifted Programs. Ph.D., Howard University.

Keye, M. D. & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences, 1 (6), 1-4.

Kozik, P., Cowles, R., & Sweet, D. (2004). Tying academics to co-curriculars can teach at-riskers responsibility. Principal Leadership, 5, 35-38.

Leigh, A. J. (2007). the influence of the mother-child relationship on the development of resilience in the learning disabled child. master of education, University of South Africa.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382.

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71, 543–562.

Macpherson, H.; Hart, A. & Heaver, B. (2016). Building resilience through group visual arts activities: Findings from a scoping study with young people who experience mental health complexities and/or learning difficulties. Journal of Social Work, 16(5), 541–560. DOI: 10.1177/1468017315581772.

Malloy, C. E., & Malloy, W. W. (1998). Resiliency and algebra 1: A promising nontraditional approach to teaching low achieving students. Clearing House, 71(5), 314-317.

Mamen, J. M. & Dias, A. (2016). Resilience and psychological well-being among destitute adolescents. Indian Journal of Positive Psychology, 7 (1), 39-43.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. Learning Disabilities Research & Practice, 18 (2), 82-86.

Martinelli, S. D.; Bartholomeu, D., Caliatto, S. G.; Sassi, A. D. (2009). Children's Self-Efficacy Scale: Initial Psychometric Studies. Journal of Psychoeducational Assessment, 27(2), 145-156.

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

Masten, A. S., & Reed, M.-G. (2005). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.

Masten, A. S., &Coatsworth, D. J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments:

lessons from research on successful children. American Psychologist, 53 (2), 205-220.

Meltzer, L. (2004). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. Learning Disabilities Research & Practice, 19, 1-2.

Merriam-Webster's Online Dictionary (2008). Retrieved May 16, 2007, from <http://mw1.merriam-webster.com/dictionary/optimism

Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. Journal of Clinical Psychology, 58 (3), 291-298.

Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly, 20(1), 43-60.

Muskat, B. (2004). Developing resilience in children and youth with learning disabilities. Serving Children and Adolescents with Learning Disabilities, Toronto, Ontario.

National Center for Learning Disabilities, NCLD (1999). Keys to successful learning summit. Washington: D C.

Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. Adventure Education and Outdoor Learning, 1(2), 35-42.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 58 (3), 472-486.

Padron, Y. N., Waxman, Hersh, Brown, A. P., & Powers, R.A. (2000). Improving classroom instruction and student learning for resilient and non-resilient English language learners. Research brief: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, Santa Cruz, CA.; Houston University, TX. College of Education.

Pajares, F. (2000). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr& P. R. Pintrich (Eds.). Advances in motivation and achievement. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved April 5, 2005, from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Panicker, A. S. & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l›Académie canadienne de psychiatrie de l›enfant et de l›adolescent, 25 (1) 17-23.

Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I. V., &Roede, E. I., (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. European Journal of Psychology of Education, 20(3), 209-225.

Philipson, B. S. (2013). how a summer camp counselor-in-training program may foster resilience and self-efficacy in adolescent boys. Phd., Tulane University.

Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children›s adjustment. British Journal of Developmental Psychology, 21, 469-480.

Rachel, H.; Aileen, M. P.; Frances, K. & Steven, K. (2016). Exploring resilience and mindfulness as preventative factors for psychological distress burnout and secondary traumatic stress among human service professionals. Work, 54 (3), 631.

Reivich, K., & Shatte´, A. (2002). The resilience factor: 7 Essential skills for overcoming life's inevitable obstacles. New York: Broadway Books.

Rhodes-Stanford, M. (2007). the effect of optimistic explanatory style instruction on the explanatory style, reading self efficacy, reading resilience and reading performance of third-fifth grade students with learning disabilities. Ph.D.., University of San Francisco.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58(3), 307-321.

Richardson, GE; Neiger, B; Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. Health Education, 21, 33–39.

Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. Journal of Adolescence, 24, 461–472.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In S.Weintraub (Ed.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181–214). Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 7, 75–88.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), Positive psychology and the life well-lived (pp. 15-36). Washington DC: APA. http://dx.doi.org/10.1037/10594-001

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guildford Press.

Sagone, E. & De -Caroli, M. E. (2015). Positive Personality as a Predictor of High Resilience in Adolescence. Journal of Psychology and Behavioral Science, 3 (2), 45-53.

Seligman, M. E. P. (1998). Learned Optimism. New York, NY: Simon & Schuster, Inc.

Seligman, MEP. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. Am Psychologist, 55, 5–14.

Skehill, C. M. (2001). Resilience, coping with an extended stay outdoor education program, and adolescent mental health. Unpublished Honours thesis, University of Canberra, Australia.

Speight, N. P. (2009). The Relationship Between Self-Efficacy, Resilience and Academic Achievement Among African-American Urban Adolescent Students. Ph.D., Howard University.

Theron, L. (2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. South African Journal of Education, 24 (4):317-321.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, 1(2), 165-178.

Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), Handbook of resilience in children (pp. 91-106). New York: Kluwer Academic/Plenum

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. New York: Cornell University Press.

Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? Learning Disability Quarterly, 27, 21-30.

Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers› consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 18, 68-76.

Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 18 (2), 68-76.

Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. Reich, A. J. Zautra& J. S. Hall (Eds.), Handbook of Adult Resilience (pp. 3-29). New York, NY: Guilford Press.