جامعة المنصورة
كلية التربية

فعالية برنامج ارشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

إعداد

ريم السيد محمد محمد لاشين

للحصول علي درجة ماجستير الفلسفة في التربية
الصحة النفسية (تخصص التربية الخاصة)

إشراف

أ.د/ محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية - جامعة المنصورة

أ.د/ ليلي عبد العظيم متولي سيد أحمد
أستاذ الصحة النفسية (المتفرغ)
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١٨ –إبريل ٢٠٢٢

فعالية برنامج ارشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

ريم السيد محمد محمد لاشين

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى اعداد برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتتضمن (١٥) تلميذا وتلميذة (٨) اناث و (٧) ذكور، بمتوسط عمر زمني (١١،٦٦٠) سنة وانحراف معياري (٠،٢٩٢)، ومجموعة ضابطة وتتضمن (١٥) تلميذا وتلميذة (٧)اناث و (٨) ذكور، بمتوسط عمر الزمني (١١،٦٥٣) سنة وانحراف معياري(٠،٢٦٤)، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري المطور لـــ (جون رافن) (SPM)، واختبار الفرز العصبي السريع (QNST)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص)، ومقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي لتحسين المرونة النفسية (إعداد الباحثة)، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار مان ويتني، وذلك باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Ver. 21). وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فعاليته بعد فترة من التطبيق.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، المرونة النفسية، صعوبات التعلم، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract

This research aimed to preparing a counseling program for the development of the psychological resilience Pupils at Primary School with Learning Disabilities. The sample of current research consisted of (30) pupils with learning disabilities in the fifth and sixth grade of primary school, divided into two groups: an experimental group which included (15) pupils: (8 females, 7 males), average age (11,660 + 0.292), and a control group which included (15) pupils: (7 females, 8 males), average age (11,653 + 0.264). The research included the following instruments: The Developed Standard Progressive Matrices scale (SPM) (for: John Raven), Quick

Neurological Screening Test (QNST), The Family's Social and Economic Level Scale, Psychological Resilience Scale for Learning Disabilities Pupils (by: the researcher) and A Counseling Program for The Development of Psychological Resilience (by: the researcher). The researcher used the following statistical techniques: Mann-Whitney test, Pearson and Alpha – Chornbach, using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Ver. 21. The research findings revealed the effectiveness of the counseling program for the development of psychological resilience of pupils at primary school with learning disabilities, and its continued effectiveness after a period of application.

Key words: Counseling Program, Psychological Resilience, Learning Disabilities, Primary Stage Pupils.

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة المتأخرة من أكثر مراحل الحياة أهمية وتأثيرها على المستقبل النفسي للفرد لما لها من دور بارز في بناء قدرات الفرد واكتساب أنماط سلوكية مختلفة تساهم في تكوين شخصيته ودعم ادائه الوظيفي النفسي والاجتماعي الا ان الاطفال مع ذلك يعتبروا من أكثر فئات المجتمع ضعفا و اقل تحملا وقدره للتعامل مع ضغوط الحياة والمشكلات التي تواجههم في المدرسة نتيجة لما يتعرضون له من صعوبات في أدائهم الأكاديمي.

وتشير البحوث والدراسات الى ان ذوي صعوبات التعلم مثقلون بالكثير من مشاعر انخفاض تقدير الذات وعدم الكفاءة حيث يعتقدون أن وضعهم لن يتحسن وبالتالي هم اكثر عرضه للقلق والاكتئاب والضغوط نظرا لما يتعرضون له من خبرات فشل متكررة نتيجة للإحباط المتكرر في المهام الأكاديمية وأن هذه المشاعر كانت تقوم بمثابة عقبة كبيرة أمام تحقيق النجاح في المستقبل مما يؤدي الى انخفاض المرونة النفسية لذوي الصعوبات التعليمية (Panicker & Chelliah, 2016, 18).

فتسعى المدارس الابتدائية الى السعي لبناء منهج المرونة في المناهج الدراسية ويقترح تعليم المرونة باعتباره من الاختصاصات الاساسية في مناهج المدارس الابتدائية ويتم تدريسه على أساس منتظم من قبل معلمي الفصول الدراسية حتى يتم دمجها في المناهج الدراسية يقدمه المعلمون ويتم تقديم منهج المرونة كبرنامج تدخل شامل يستهدف جميع الأطفال في الفصل ولكن مع الأنشطة التي تعكس تنوع المتعلمين ولاسيما الأطفال الضعفاء الذين ينتمون الى خلفيات

محرومة مثل الأطفال المهاجرين والأطفال الذين يعيشون في فقر والأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة خاصة ذوي صعوبات التعلم هؤلاء الاطفال هم اكثر عرضة لضعف المرونة (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti & Lebre, 2014, 14).

وتلعب المرونة النفسية دورا كبيرا لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال التوافق الجيد في مواجهة التهديدات والصدمات والشدائد والمحن والنهوض والتعافي من الضغوط الصعبة (Chesak , 2013, 190).

وتطوير المرونة النفسية لذوي صعوبات التعلم يساعد علي التعامل مع العديد من التحديات التي يواجهونها وتجعل لديهم القدرة علي التعافي عند مواجهة التحديات والشدائد، كما انها فعالة في شفاء المشاعر السلبية التي تسبب القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية ومستويات التوتر والغضب التي تقل بزيادة المرونة النفسية والمشاعر الايجابية وتحسين مهارات الوعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (Mealer, Hodapp, Conrad, Dimidjian, Rothbaum, Moss, 2017, 2).

وأشارت نتائج دراسة (Leigh, 2007, 28) في تحليله لبعض البحوث والدراسات التي تناولت المرونة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم أهمية تقييم المرونة وتطويرها لهذه الفئه بشكل دوري بحيث يمكن تعزيز استراتيجيات المرونة وتنمية القدرة على التكيف عند الضرورة.

ولقد تزايدت البحوث النظرية والميدانية التي تناولت المرونة النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالدراسة بهدف تطوير الاساليب المناسبة والكفيلة بتنمية المرونة النفسية ومعرفة مدي اثارها الايجابية التي تعود علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مواجهة الضغوط والمشكلات التي تمثل عقبة امام نجاحهم الاكاديمي سواء علي الصعيد الشخصي او الاكاديمي، ومن تلك الدراسات والبحوث: (Gale & 1997 ؛ Morrison & Cosden, 1997 ؛ Miller 2002 ؛ Margalit & Al-Yagon, 2002 ؛ Wong, 2003 ؛ Bryan, 2003 ؛ Margalit, 2003 ؛ Muskat, 2004 ؛ Theron, 2004 ؛ Leigh, 2007 ؛ Panicker & Chelliah, 2016 ؛ Macpherson, Hart & Heaver, 2016 ؛ Amy & Eve, 2017 ؛ احمد محمد ابو زيد، ٢٠١٧ ؛ اسماء السيد مغربي، ٢٠١٧).

ولندرة الدراسات التي تناولت المرونة النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حدود علم الباحثة نجد ان الباحثون في مجال المرونة النفسية يواجهون تحديات للبحث عن الظروف التي تشجع المرونة النفسية وبما ان صعوبات التعلم تعتبر تحدي فكان لابد من البحث عن العوامل التي تؤدي الى زياده المرونة النفسية لهذه الفئه و تحديد الخصائص التي تضع الطفل في خطر صعوبات التعلم والمشكلات فكان لابد من البحث عن العوامل الوقائية التي تؤدي الي انخفاض هذه المشكلات فكان لابد من ايجاد طريقه للتكيف الايجابي والتي تتمثل في المرونة النفسية الا ان البحوث التي تمت لفحص المرونة النفسية لدي ذوي صعوبات التعلم قليله جدا وهذا ما تؤكده دراسة كلا من .(Morrison & Cosden, 1997, 43 ; Baryan, 2003, 94) واتفقت هذه الدراسات مع دراسة (Margalit, 2003, 82) عليه ان البحوث الوقائية المعتمدة على المرونة النفسية لتعزيزها وتنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما زالت في مرحله المهد.

ومما سبق تري الباحثة ان المرونة النفسية صفة ملازمة للحياة وهي قوة كامنة خلقها الله تعالي في الانسان ولا يمكن ان تتحول الي ميزة الا ذا فعلها بالتجربة والممارسة وهذا ان يتطلب ان ينظر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم للأمور بوجهات نظر مختلفة مغايرة له فيتغير في مواقفه وردود افعاله وعاداته الموروثة فعندما يستطيع تحويل الغضب الي صبر والعجز والتوكل والسلبية الي المبادرة والنشاط وتحمل مسئولية يصبح شخصا مرنا.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثة من خلال عملها مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز الرعاية والتأهيل بجانب العمل كمتطوعة في بعض المدارس، حيث تم ملاحظة كثير من المشكلات المتنوعة التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستمرار تعرضهم لتلك المشكلات بنفس الشدة أدت إلى انخفاض المرونة النفسية لديهم مما أثر على توافقهم النفسي والاجتماعي لذلك يلزم على المختصين ضرورة التدخل السريع والفعال للتوعية ولتقليل من حدوث هذه المشكلات وتخفيف اضرارها.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن المرونة النفسية يمكن تطويرها وتنميتها لدى الأفراد فهي ليست سمة يمتاز بها أفراد دون آخرين، وقد تكون تنمية المرونة النفسية من خلال التعزيز المباشر أو من خلال تنمية العوامل الوقائية المرتبطة بها ومن هذه الدراسات دراسة (Hamill, 2003, 117).

واشارت الدراسات الي ان المرونة النفسية يمكن تطويرها وتعزيزها لدي الافراد حيث انها تتمثل في القدرة علي التكيف والتأقلم مع تحديات ومصاعب الحياة والمشكلات كما انها تعتمد علي تجاوز المعاناة والازمات فالمرونة عملية فردية يسعي خلالها الفرد لمعرفة ذاته وقدراته والتكيف وتجاوز الازمات وتجعل الفرد متفائل وقادر علي التعامل مع الظروف بإيجابية (عامرعبد كريم الذبحاوي، ٢٠٢٠، ٤٦٩).

وتوصلت بعض البحوث والدراسات ان الى ان تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض وقصور في المرونة النفسية والتي ربما تؤثر علي تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي والتي ينتج عنها مشكلات انفعالية وسلوكية مصاحبة ومن هذه الدراسات دراسة كلا من.(Morrison & Cosden, 1997, 45 ; Margalit, 2003, 83 ; Bryan, 2003, 96)

وجود نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس الذين لديهم العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية أو السلوكية (ايمان طاهر، ٢٠١٦، ٢٠).

وتشير بروكس وجولدستين (Brooks, & Goldstein, 2001, 2) أن المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتطلب تدريبهم على مواجهة ما يمرون به من مشكلات وضغوط الناتجة من مواقف الفشل المتكرر في المدرسة والتي تتطلب التكيف المرن في هذه المواجهة.

ومن هنا نستخلص ان صعوبات التعلم لديهم قصور في المرونة النفسية ويجب تنميتها حتي يتكمنوا من معالجة مشكلاتهم ومواجهتها بطريقة مرنة.

وفي ضوء ما سبق امكن للباحثة تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ؟

٤) هل يوجد تأثير دال إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في تنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى ما يلي:

١. إعداد برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٢. التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٣. التعرف على مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١) أهمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم كمدخل علاجي نتيجة لما يعانونه من صعوبات وايضا المشكلات التي تصدر عنهم

٢) الاستفادة من بعض نظريات الارشاد النفسي وفنياته ومبادئه والبحوث والدراسات السابقة في إعداد برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٣) المدارس في حاجة الى الاساليب التي تعزز المرونة النفسية لدى التلاميذ للتغلب على المحن والشدائد والأزمات .

الأهمية التطبيقية:

١) الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في تحسين المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٢) استفادة المختصين في مجال التربية الخاصة من البرنامج في العمل مع صعوبات التعلم.

٣) قد تفيد نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية أخرى تتناسب مع فئة صعوبات التعلم للتغلب على مشكلاتهم وعلاجها.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

البرنامج الإرشادي: برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا بهدف مساعدة تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي ذوي صعوبات التعلم الذين علي تنمية المرونة النفسية للتكيف مع المشكلات والضغوط وكيفية موجهتها بسهولة من خلال برنامج معد مسبقا بهدف تحقيق النمو السوي والصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي.

المرونة النفسية: هي عملية نفسية تكيفية تمكن الفرد من التوافق والتعافي من الضغوط والأحداث السلبية لمواجهة المشكلات الانفعالية وتحدي الصعاب بدون كسر او هزيمة من اجل تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والتمتع بصحة نفسية جيدة، وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس المرونة النفسية.

تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم: هم تلاميذ الصف الخامس والسادس من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطرابات تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في السمع والكلام والتفكير، والقراءة، والكتابة، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بأي نوع من أنواع الإعاقات، ويظهرون تباعدا بين المستوي التحصيلي والقدرة العقلية في الجانب النمائي والاكاديمي ويتراوح مستوى ذكائهم من ٩٠ درجة الى أعلى ورغم قدراتهم واستعداداتهم إلا أن هذه الصعوبات تمثل عائق عن مواصلة حياتهم اليومية وأنشطتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بمجموعة محددات وهي:

- **المحددات البشرية:** من تلاميذ الصف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- **الحدود المنهجية:** يستخدم المنهج التجريبي المعتمد علي مجموعتين تجريبية وضابطة.
- **المحددات الزمنية:** طبقت أدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي على عينة الدراسة في خلال العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م .

- **المحددات المكانية:** تم تقنين أدوات الدراسة وتطبيق البرنامج الإرشادي في مدرسة حسن طوبار الابتدائية التابعة لإدارة المنزلة – بمحافظة الدقهلية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الادوات الاتية:

أولا: أدوات خاصه اختيار عينة الدراسة:

- مقياس المصفوفات المتتبع المعياري المطور لـــ (جون رافن) Standard Progressive Matrices (SPM) (تطوير: أمنيه كاظم، ووليد القفاص، وحنان محمود، ومنى الطنطاوي، وإكرام السيد، ٢٠٠٥).
- اختبار الفرز العصبي السريع (لموتى و سترلينج وسب لدنج) Quick Neurological Screening Test (QNST) لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، (اقتباس: مصطفى كامل، ١٩٨٩).
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة اعداد (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣).

ثانيا: أدوات خاصة بقياس متغيرات الدراسة:

- برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية (إعداد الباحثة).
- مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

الاطار النظري

اولا: المرونة النفسية:

برز مفهوم المرونة النفسية اثناء اجراء الباحثين لبحوث ودراسات شملت عوامل الخطر النفسية والبيئية والتي تمثل اعاقه النمو الطبيعي للفرد وايضا شملت العوامل التي تكون مرتبطة بنتائج الحياه السلبية وقد وجد الباحثون انه في ظل اسوء الظروف هناك عوامل الوقاية تحمي الفرد من الصدمات والصعوبات والمشكلات ونتج عنها ما يسمى بالتكيف الايجابي او المرونة النفسية (Masten, 2001, 229).

وتعددت مفاهيم المرونة النفسية بتعدد وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا المرونة النفسية في الدراسة والتحليل ويمكن استعراض بعض التعريفات لمفهوم المرونة النفسية على النحو التالي:

يعرفها كل من موسيتش وآخرون (Musich, Wang, Schaeffer, Kraemer,) (Wicker & Yeh, 2020, 2) بانها هي القدرة على التكيف والتعافي من الضغوط السلبية والحد من مصائب الاكتئاب وتحسين الحالة النفسية بمرور الوقت.

ولقد وضح كلا من (Karataş, & Tagay, 2021, 1) تعريف المرونة النفسية بأنه غالبا ما يؤثر على الأفراد من حيث التعامل مع المواقف الصعبة والقدرة على التغلب على الشدائد والصعوبات والمشكلات.

واشارت دراسات كل من (Zimmerman, 2000, 88 ; Unger, 2004, 349 ; Bandura, 2006, 3 ؛ يحيي عمر شقورة ، ٢٠١٢، ٢٢-٢٣) ان صفات الافراد المرنين نفسيا هي:

١- الصبر: يعد الصبر من أهم الركائز والدعائم التي يجب أن يتحلى بها كل مسلم.

٢- التسامح: وهو التغلب على نزوع النفس من المكابرة والإصرار على الخطأ.

٣- الاستبصار: قدرة الشخص علي قراءة وترجمة المواقف والاشخاص.

٤- الاستقلال: قدرة الشخص علي قول كلمة لا في المواقف التي تستدعي ذلك.

٥- الابداع: القدرة علي اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

٦- روح الدعابة : حيث تمثل القدرة على إدخال السرور على النفس.

٧- المبادأة: قدرة الفرد علي البدء في تحدي الاحداث ومواجهتها.

٨- تكوين العلاقات: وتشمل قدرة الفرد المرن على تكوين علاقات إيجابية مع الاخرين.

٩- القيم الموجهة (الاخلاق): وتشمل البناء الخلقي والروحي للشخص المرن ومدي تطبيق هذا في بيئته ومجتمعه.

١٠- القدرة على تقبل النقد والتعلم من الأخطاء

١١- القدرة على تحمل المسئولية والقيام بها

١٢- القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بنفسه

ثانيا: صعوبات التعلم: أصبحت الصعوبات التعليمية محور الاهتمام في عصرنا الحالي و تم إدراجها ضمن فئات التربية الخاصة وبلور هذا الاهتمام في دراسات وبحوث عديدة اهتمت بفئة صعوبات التعلم من حيث تشخيصهم وعلاجهم.

كما تبلور هذا الاهتمام من خلال رعايتهم رعاية خاصة بالكشف المبكر عنهم والتدخل المبكر لمنع تطور صعوباتهم الى مشكلة ومن ثم ربما اصبحت إعاقة كما تم إيجاد غرف خاصه تعرف بغرف صعوبات التعلم يتلقى بها هؤلاء التلاميذ الرعاية الخاصة وتقدم لهم البرامج والأنشطة المناسبة ويشرف على هذه الغرف معلمون مؤهلون(وليد عبد بني هاني، ٢٠١٧، ١٠).

قد وضع العلماء عده تعريفات لصعوبات التعلم منها:

تعريف اللجنة الطبية الاستشارية للأطفال المعاقين National Adisory Committee for Handicapped تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة بانهم الذين يظهرون اضطرابا واحدا او اكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة اول لغة المنطقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب والعائدة الى اسباب متعلقة بإصابات بسيطة في الدماغ وهذا التعريف لا يتضمن الاطفال الذين لديهم مشاكل تعلم بشكل اساسي نتيجة الإعاقة البصرية او السمعية او الحركية العقلية او الانفعالية او البيئية (التخلف البيئي) او الثقافية او الاقتصادية (احمد عبد الحليم عربيات، ٢٠٠١، ٢٢٢).

اما عن تعريف اللجنة الائتلافية ١٩٩٧ هم مجموعه غير متجانسه متباينة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلاله في اكتساب واستخدام الكلام او الاصغاء او القراءه او الكتابة او الاستدلال او القدرات الرياضية او المهارات الاجتماعية وهذه الاضطرابات داخليه المنشأ و يفترض انها تقود لقصور في وظيفه الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من صعوبات الاضطراب الانفعالي او الاجتماعي او التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية والتعليم الغير ملائم او غير الكافي او العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي الى مشكلات تعليميه الا ان الصعوب التعليمية ليست ناتجه عن هذه الحالات او المؤثرات (Hammil, 1990, 80).

ومن أسباب صعوبات التعلم ترجع الي عدة عوامل:

العوامل الوراثية أوضحت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة خاصة انتشار صعوبات التعلم بين الاطفال في عائلات معينة يرجح أن صعوبات التعلم يمكن انت ترجع في بعض الحالات إلى أسباب وراثيه (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠٠٥، ٤١٦).

الأسباب العضوية والبيولوجية ان حدوث تلف في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يؤدي الى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم (سليمان عبد الواحد إبراهيم،٢٠٠٧، ٦٦).

العوامل النفسية وتعرف بالصعوبات النمائية او التطورية مثل اضطراب الانتباه والقصور في الإدراك أو التمييز السمعي البصري او الحركي او ضعف القدرة على التفكير او تأخر في تعلم الكلام (اللغة) (عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، ٢٠١١، ٨٧).

العوامل البيوكيمائية تنتج صعوبات التعلم قد تنتج عن ردود فعل تحسسيه لبعض المواد الغذائية او انها قد تنتج عن خلل في السيلات العصبية (احمد ابو عبد اللطيف سعد، رياض عبد اللطيف الازايده، ٢٠١٢، ٢٦).

العوامل البيئية اظهرت الدراسات ان الرصاص من المواد الملوثة والناتج عن احتراق البنزين يؤثر على الجهاز العصبي المركزي وبالتالي يؤدي الى كثير من صعوبات التعلم (اسامه فاروق مصطفى،٢٠٠١، ٢٤٠).

ثالثا البرنامج الارشادي:

يأتي الاهتمام ببرامج الارشاد النفسي التربوي نتيجة التطورات المهمة التي حدثت في نظام التعليم والتي اكدت علي ضرورة الاهتمام بتنمية شخصيات التلاميذ من جانب عام والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم بجانب خاص وتشمل تنمية شخصيتهم الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية.

يعرفها (حامد عبد السلام زهران ٢٠٠٢) بانه مجموعه من الاجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء اسس علميه وتربوية تستند الى مبادئ وفنيات معينه تهدف الى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته او التوافق معها (محمد عودة العطوى، ٢٠١٦، ٨٥).

بينما يعرفها (محمود سعيد الخولى، ٢٠٢٠، ٤١٧) بانه مجموعه من الجلسات والفنيات والأنشطة التدريبية مثل التلقين سواء اللفظي او الجسدي او الايمائي والتعليمات المسجلة عبر الفيديو بالصوت والصورة والتي تتم وفق نظريات العلاج النفسي حيث يتكون البرنامج من مجموعه من المهارات وتطلب كل مهاره مجموعه من الأنشطة والجلسات.

بعض النظريات التي لها جوانب في البرامج الإرشادية:

النظرية الانتقائية: اول من سك مصطلح الانتقائية هو لازاروس حيث ارتاي ان العلاج السلوكي لا ينبغي ان يقتصر على نظريه التعلم فحسب بل عليه ان ينتقي اي فنيه مشتقه من اي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي (محمد ابراهيم عيد، ٢٠٠٦، ١٩).

النظرية السلوكية المعرفية: يعتبر الارشاد السلوكي المعرفي مجموعة من الطرائق العلاجية التي تجمع بين الأسلوبين المعرفي والسلوكي معا والمفهوم الذي يقوم عليه هذا العلاج انه عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والاشارات الذاتية المغلوطة نستطيع تخفيف الضغط النفسي وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكن اخماد الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة للموقف (كمال يوسف دبلان، ٢٠١٥، ٣٨٥-٣٨٦).

الدراسات السابقة:

واجري روهدس استانفورد (Rhodes-Stanford, 2007) دراسة للكفاءة الذاتية في القراءة والمرونة في القراءة والاداء في القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من ١٣ تلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة والمرونة في القراءة والاداء في القراءة وتم التوصل الي وجود علاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية في القراءة والاداء في القراءة.

واشارت دراسة كلا من جليسبي والين (Gillespie, & Allen-Craig, 2009) الي استخدم مدخل مهم في تنميه المرونة النفسية في دراسته التي هدفت الى التعرف على فاعليه العلاج البري في تحسين المرونة وتكونت العينة من ١٦ مراهقا وتم استخدام مقياس المرونة والبرنامج استمر تطبيقه ٥ اسابيع وتم التوصل الى فاعليه البرنامج في تحسين المرونة لدي عينة الدراسة.

واجري كل من كوهوليك وايس ولغيد (Coholic, Eys & Lougheed, 2012) دراسة هدفت الى التعرف على فاعليه برنامج قائم على انشطه في الفن في تحسين المرونة لدى الاطفال

وتكونت العينة من ٣٦ طفلا ٢٠ ولد و١٦ بنت في المدي العمري من ٨-١٤ سنة وتم استخدام مقياس المرونة ومقياس مفهوم الذات وتم التوصل الي فعالية البرنامج في تحسين المرونة النفسية ومفهوم الذات لدي عينة الدراسة.

وهدفت دراسة فيليبسون (Philipson, 2013) الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة للمراهقين وتكونت العينة من ٦ طلاب من المراهقين وتم استخدام مقياس المرونة والبرنامج التدريبي لمده ٨ اسابيع من خلال معسكر صيفي وتم التوصل الى فاعليه البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية والمرونة لدي المراهقين.

واشارت نتائج دراسة كل بانيكر وشيليا (Panicker & Chelliah, 2016) الى التعرف على مستوى المرونة والقلق والاكتئاب والضغوط لدى الاطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنه بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية وادراك الوالدين لصعوبات التعلم لدي ابنائهم وتكونت العينة من ٤١ طفلا ومراهقا ٣٧ ذكور و٥ اناث من ذوي صعوبات التعلم واقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية عددهم ٤١ طفلا ٣٢ ذكور و٩ اناث مستوي ذكائهم من ٧٥-٧٩ في المدي العمري من ٧-١٧ سنة وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ١٤ عبارة ومقياس الضغوط والقلق والاكتئاب والمقابلة الاولية مع الاباء وتم التوصل الى ان مستوى المرونة المنخفض كان ٧٥% من ذوي صعوبات التعلم الاطفال والمراهقين ونسبه الضغوط الحاده كانت ١٦،٦% و نسبه الاكتئاب الحاد كانت ١٤،٢% ونسبه القلق الحاد كانت ٢٣،٨% وكان مستوى المرونة منخفض لدي ذوي صعوبات التعلم مقارنه بأقرانهم ذوي الوظائف العقلية الحدية.

كما اجري كلا من ماكفرسون وهارت وهيفر (Macpherson, Hart & Heaver, 2016) دراسة للتعرف على فعالية انشطه الفن المرئي في تحسين المرونة النفسية لدي عينه من ذوي المشكلات النفسية مع وبدون صعوبات التعلم وتكونت من ١٠ مشاركين من المراهقين والراشدين وتم استخدام الملاحظة واستبيان المرونة المكونة من ١٣ عبارة وبرنامج لأنشطة الفن المري لمدة ١٠ اسابيع وتم التوصل الى فعالية البرنامج في تحسين المرونة النفسية واوصل باحثون ان انشطه الفن المرء تساعد في تحسين الثقة بالنفس و المرونة النفسية.

وظهرت دراسة (اسماء السيد مغربي، ٢٠١٧) فاعلية برنامج لتنميه المرونة النفسية لدي عينه من اطفال صعوبات تعلم القراءة وتكونت العينة من ٢٠ طفل مقسمين بالتساوي ١٠ مجموعة تجريبية و١٠ مجموعة ضابطة تتراوح اعمارهم من ٩ - ١٢ سنة واستخدمت الباحثة

مقياس المرونة النفسية اعداد الباحثة وبرنامج تحسين المرونة النفسية اعداد الباحثة واستمارة البيانات الاولية اعداد الباحثة ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء تعريب محمود ابو النيل ومقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي اعداد محمد البحيري ومقاس عسر القراءة اعداد فتحي الزيات والتي اسفرت عن التدريب المستمر على زياده المرونة النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعمل على تحسين قدرتهم على التعامل مع المشكلات والصدمات وتوصلت نتائج الدراسة الى فاعليه برنامج لتنميه المرونة النفسية.

اشارت نتائج دراسة (احمد محمد ابو زيد، ٢٠١٧) التي استهدفت فاعليه برنامج ارشادي لتنميه الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من ١٥ تلميذ من الذكور من ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من تلاميذ المرحلة المتوسطة في المدي العمري من ١٣-١٥ سنة وتم تقسيمهم الي 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 اعداد الباحث وبروفايل مهارات واتجاهات المرونة النفسية اعداد كل من دي كارولیو وسيقوني De Caroli and Sagone تعريب الباحث وبرنامج قائم علي الكفاءة الذاتية اعداد الباحث وتكون من ١٨ جلسة وتوصل الباحث الي فاعلية البرنامج القائم علي الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستمرت فاعلية البرنامج حتي شهرين من التطبيق.

واشارت نتائج دراسة (مصطفى رضوان عطية، ٢٠١٧) والتي استهدفت فاعلية برنامج ارشادي لتنميه المرونة النفسية واثره في تحسين فاعلية الذات لدى الاطفال ضعاف السمع وتكونت العينة من ٨ اطفال ٤ من الذكور و٤ من الاناث من فئة ضعاف السمع ولا يعانون من اعاقات اخري تراوحت اعمارهم من ٩-١٣ سنة وتم اختيارهم من مدرسة الامل للصم وضعاف السمع بالعريش وتم استخدام مقياس المرونة النفسية اعداد الباحث ومقياس فاعلية الذات اعداد الباحث وبرنامج ارشادي لتنمية المرونة النفسية اعداد الباحث وتوصل الباحث الي فاعلية ارشادي لتنميه المرونة النفسية واثره في تحسين فاعلية الذات لدى الاطفال ضعاف السمع.

واشارت دراسة (احمد كمال البهنساوي، ٢٠١٩) والتي استهدفت مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين المرونة النفسية لدي ذوي الشعور بالوحدة النفسية من المعاقين بصريا ومدي استمرارها لديهم وتكونت العينة من ١٠٠ معاق بصريا تراوحت اعمارهم من١٢-٢١ سنة وتكونت من ١٠ معاق بصريا مجموعة ضابطة و ١٠ معاق بصريا مجموعة تجريبية

منهم ٨ طالبات و١٦ طالبا تراوحت اعماره من ١٣ – ١٨ سنة طبق عليهم مقياس المرونة النفسية وبرنامج العلاج بالقبول والالتزام لتنمية المرونة النفسية لدي ذوي الشعور بالوحدة النفسية من المعاقين بصريا والتي اسفرت عن ان استخدام فنيات العلاج بالقبول والالتزام اسهمت في زياده المرونة النفسية مما ساعد في تطوير سلوكياتهم واشباع حاجاتهم النفسية والتخفيف من حدة وتكرار الانفعالات المحزنة.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

في ضوء عرض وتحليل الدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

١- اتفقت نتائج دراسة كلا من: علي فعالية البرامج الارشادية في تنمية المرونة النفسية لدي الطلاب العاديين (Philipson, 2013 ؛ Gillespie, & Allen-Craig, 2009).

٢- وتناولت الدراسات تنمية المرونة النفسية لدي الاطفال (Coholic, Eys & Lougheed, 2012 ؛ Panicker & Chelliah, 2016 ؛ Macpherson, Hart & Heaver, 2016).

٣- وتنوعت الدراسات التي تناولت فعالية البرامج الارشادية في تنمية المرونة النفسية لمختلف فئات التربية الخاصة (مصطفى رضوان عطية، ٢٠١٧ ؛ احمد كمال البهنساوي، ٢٠١٩).

٤- واتفقت الدراسات علي فعالية البرامج الارشادية في تنمية المرونة النفسية في فئة صعوبات التعلم (Macpherson, Hart & Heaver, 2016 ؛ احمد محمد ابو زيد، ٢٠١٧ ؛ اسماء السيد مغربي، ٢٠١٧).

٥- وكشف دراسة (Panicker & Chelliah, 2016) عن وجود قصور في المرونة وارتفاع القلق والاكتئاب والتوتر بين صعوبات التعلم مقارنة بذوي الوظائف العقلية الحدية.

٦- ودراسة (Rhodes-Stanford,2007) ان هناك علاقة موجبة بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية وان ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.

٤- يوجد تأثير دال إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في تنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المجموعة التجريبية.

اجراءات الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة من مرحلة التعليم الاساسي الصف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وتراوحت اعمارهم ما بين (١١-١٢) سنة تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية كالاتي:

١- مجموعة تجريبية: تتكون من (١٥) تلميذا وتلميذة من الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٢- مجموعة ضابطة: تتكون من (١٥) تلميذا وتلميذة من الذين يعانون من صعوبات التعلم، بمدرسه حسن طوبار الابتدائية التابعة لإدارة المنزلة التعليمية - بمحافظه الدقهلية.

وللتحقق من التكافؤ تم تثبيت المتغيرات الاتية:

١. نسبه الذكاء: تم اختيار التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط (٩٠-١١٠) باستخدام مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري المطور لـــ (جون رافن).
٢. المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة: تم اختيار التلاميذ الذين ينتمون الى المستوى الاقتصادي الاجتماعي تحت المتوسط، واختيار التلاميذ الذين يتقاربون في الموقع الجغرافي، واستخدام مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (اعداد: عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣).
٣. المؤشرات العصبية او النيورولوجية: حيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجة عالية على اختبار الفرز العصبي السريع ل (موتي وستيرلينج وسبولدنج).
٤. محك التباعد: حصر التلاميذ الذين يظهرون تباعدا بين نسبه الذكاء ودرجاتهم التحصيلية الفعلية.

وللتحقق من التكافؤ أو التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (Mann –Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) على النحو الآتى:

١- بالنسبة لبعض المتغيرات

جدول (١) قيم z و U ودلالتها لاختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعض المتغيرات

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	ضابطة	١٥	١٦،٠٠	٢٤٠،٠٠	١٠٥،٠٠٠	-٠،٤٢٤	٠،٦٧١ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٥،٠٠	٢٢٥،٠٠			
المستوى الاقتصادى الاجتماعى	ضابطة	١٥	١٣،٣٧	٢٠٠،٥٠	٨٠،٥٠٠	-١،٣٨٢	٠،١٦٧ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٧،٦٣	٢٦٤،٥٠			
العمر الزمنى	ضابطة	١٥	١٥،٠٧	٢٢٦،٠٠	١٠٦،٠٠٠	-٠،٢٧٨	٠،٧٨١ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٥،٩٣	٢٣٩،٠٠			
المؤشرات العصبية او النيورولوجية	ضابطة	١٥	١٧،٢٣	٢٥٨،٥٠	٨٦،٥٠٠	-١،٠٨٥	٠،٢٧٨ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٣،٧٧	٢٠٦،٥٠			

يتضح من نتائج جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب عينة المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المتغيرات (معامل الذكاء – المستوى الاقتصادى الاجتماعى – العمر الزمنى – المؤشرات العصبية او النيورولوجية)؛ حيث جاءت جميع قيم (Z) غير دالة إحصائياً وهذا ينم عن التكافؤ أو التجانس الموجود بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- بالنسبة لمقياس المرونة النفسية:

قامت الباحثة بتطبيق الادوات علي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد ذلك تم تصحيح الاجابات ورصد الدرجات للتأكد من تكافؤ المجموعتين علي مقياس المرونة النفسية.

جدول (٢) قيم z و U ودلالتها لاختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	ضابطة	١٥	١٥،٧٧	٢٣٦،٥٠	١٠٨،٥٠٠	-٠،١٦٨	٠،٨٦٧ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٥،٢٣	٢٢٨،٥٠			
الكفاءة الاجتماعية	ضابطة	١٥	١٢،٦٠	١٨٩،٠٠	٦٩،٠٠٠	-١،٨٢٠	٠،٠٦٩ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٨،٤٠	٢٧٦،٠٠			
المثابرة	ضابطة	١٥	١٨،٢٠	٢٧٣،٠٠	٧٢،٠٠٠	-١،٧٠٩	٠،٠٨٧ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٢،٨٠	١٩٢،٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	١٥	١٤،٨٧	٢٢٣،٠٠	١٠٣،٠٠٠	-٠٤٠٠	٠،٦٨٩ غير دالة
	تجريبية	١٥	١٦،١٣	٢٤٢،٠٠			

يتضح من جدول(٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس المرونة النفسية وفى الدرجة الكلية للمقياس فى القياس القبلى، حيث جاءت جميع قيم "Z" غير دالة إحصائياً، وهذا ينم عن التكافؤ الموجود بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

١- مقياس المصفوفات المتتبع المعياري المطور لـــ (جون رافن) Standard Progressive Matrices (SPM) (تطوير: أمنيه كاظم، ووليد القفاص، وحنان محمود، ومنى الطنطاوي، وإكرام السيد، ٢٠٠٥).

٢- اختبار الفرز العصبي السريع (لموتى و سترلينج وسب لدنج) Quick Neurological Screening Test (QNST) لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، (اقتباس: مصطفى كامل، ١٩٨٩).

٣- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة اعداد (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣).

٤- مقياس المرونة النفسية لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

٥- برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية (إعداد الباحثة).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين والصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة اعادة التطبيق:

صدق الاختبار:

١ـ **اراء المحكمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المتخصصين بمجال الصحة النفسية وعلم النفس بلغ عددهم (١٧) محكم بكليات التربية جامعة (القاهرة- المنصورة- الزقازيق- بورسعيد)، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة المقياس للغرض الذى وضع من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية المفردات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتم حساب معامل الاتفاق على مفردات قائمة الملاحظة، ويتضح ذلك من خلال جدول (٣) وذلك على النحو الآتى:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين علي صلاحية مفردات مقياس المرونة النفسية

رقم المفردة	نسبة الاتفاق (%)	رقم المفردة	نسبة الاتفاق (%)	رقم المفردة	نسبة الاتفاق (%)
١	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٩	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٤٠	%٨٨,٢
٣	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٤١	%١٠٠
٤	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٤٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
٦	%١٠٠	٢٥	%١٠٠	٤٤	%١٠٠
٧	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٤٥	%٨٢,٤
٨	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٤٦	%١٠٠
٩	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٧	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٤٨	%١٠٠
١١	%٨٨,٢	٣٠	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
١٢	%١٠٠	٣١	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
١٣	%١٠٠	٣٢	%١٠٠	٥١	%١٠٠
١٤	%١٠٠	٣٣	%١٠٠	٥٢	%١٠٠
١٥	%١٠٠	٣٤	%١٠٠	٥٣	%١٠٠
١٦	%١٠٠	٣٥	%١٠٠	٥٤	%٥٨,٨
١٧	%٨٢,٤	٣٦	%١٠٠	٥٥	%٥٢,٩
١٨	%١٠٠	٣٧	%١٠٠		
١٩	%١٠٠	٣٨	%١٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٣) أن نسبة الاتفاق علي صلاحية عبارات المقياس تراوحت بين (٨٢,٤ – ١٠٠)، وقد اقتصرت الباحثة على المفردات التى بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠% فأكثر)، ومن ثم فقد أسفر صدق المحكمين عن حذف العبارتين (٥٤، ٥٥) نظراً لصغر نسبة الاتفاق عليهما عن (٨٠%).

٢ـ الصدق التلازمى (صدق المحك):

تم إيجاد الصدق التلازمى لمقياس المرونة النفسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) بحساب معامل الارتباط بين درجات (٩٩) تلميذ على هذا المقياس ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية (إعداد: أسماء السيد أحمد مغربي، ٢٠١٧)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٤) على النحو الآتى:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين مقياس المرونة النفسية"إعداد الباحثة" (الأبعاد والدرجة الكلية) ومقياس المرونة النفسية "المحك" (الأبعاد والدرجة الكلية)

مقياس الباحثة / المحك	الكفاءة الذاتية	الكفاءة الاجتماعية	المثابرة	الدرجة الكلية للمقياس
الكفاءة الاجتماعية	**٠,٧٧٨	**٠,٧٤٠	**٠,٧٧٤	**٠,٧٦٩
الثقة بالنفس	**٠,٧٥٨	**٠,٧٧٤	**٠,٧٧٩	**٠,٧٧٥
المثابرة	**٠,٦٧٤	**٠,٦٦٢	**٠,٧٠٥	**٠,٦٨٤
البنية القيمية	**٠,٦٨٧	**٠,٦٨١	**٠,٧٢٢	**٠,٧٠٠
الدرجة الكلية للمحك	**٠,٧٥٧	**٠,٧٤٦	**٠,٧٧٧	**٠,٧٦٤

يتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع قيم معاملات ارتباط مقياس المرونة النفسية إعداد الباحثة (الأبعاد والدرجة الكلية) بمقياس المرونة النفسية المحك (الأبعاد والدرجة الكلية) كانت موجبة ودالة عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(٠,٦٦٢) و(٠,٧٧٩) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية[*] بين درجة الأبعاد للمقياسين

[*] قد اقترح جيلفورد تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة وهي على النحو الآتي (في: صلاح أحمد مراد،٢٠٠٠، ١٥٨):

وكذلك الدرجة الكلية، ويتضح من ذلك قدرة درجات التلاميذ على مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة) فى التنبؤ بالأداء الحالى على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام.

٣ـ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

قامت الباحثة بالتحـــقـــــق من قدرة مقياس المرونة النفسية على التمييز من خلال حساب قيم مان ويتني (Mann-Whitney) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتـــب أعـــــلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) على مقياس المرونة النفسية (إعداد: أسماء السيد أحمد مغربـــي) فى مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة) وكانت دلالة الفروق كما هـــى موضـــحة فـــي جدول (٥) على النحو الآتى:

جدول (٥):

دلالة الفروق بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) على مقياس المرونة النفسية (إعداد: أسماء السيد أحمد مغربي**) فى مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)**

البعد	الإرباعى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الكفاءة الذاتية	أعلى ٢٧%	٢٧	١٧،٤١	٤٧٠،٠٠	– ٤،٧٤٣	٠،٠١
	أدنى ٢٧%	٢٧	٣٧،٥٩	١٠١٥،٠٠		
الكفاءة الاجتماعية	أعلى ٢٧%	٢٧	١٧،٩١	٤٨٣،٥٠	– ٤،٤٩٤	٠،٠١
	أدنى ٢٧%	٢٧	٣٧،٠٩	١٠٠١،٥٠		
المثابرة	أعلى ٢٧%	٢٧	١٦،٤٨	٤٤٥،٠٠	– ٥،١٨٨	٠،٠١
	أدنى ٢٧%	٢٧	٣٨،٥٢	١٠٤٠،٠٠		
الدرجة الكلية للمقياس	أعلى ٢٧%	٢٧	١٧،٩٨	٤٨٥،٥٠	– ٤،٤٦٩	٠،٠١
	أدنى ٢٧%	٢٧	٣٧،٠٢	٩٩٩،٥٠		

أ- معامل الارتبـــــاط الأقل من ٠,٢ (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمـــة.

ب- معامل الارتباط من ٠,٢ إلى ٠,٣٩ (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.

ج- معامل الارتباط من ٠,٤ إلى ٠,٦٩ (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.

د- معامل الارتبـــاط من ٠,٧ إلى ٠,٨٩ (مرتفع) ويدل على علاقـــــة قويـــــة.

ه- معامل الارتبـــــاط أكبر من ٠,٩ (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة.

يتضح من نتائج جدول (٥) وجود فــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) على مقياس المرونة النفسية (إعداد: أسماء السيد أحمد مغربي) فى مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)؛ حيث جاءت جميع قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة) بدرجة عالية من القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة.

- مؤشر الاتساق الداخلى: تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس، وذلك من خلال:

– **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٦):

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية	١	٠,٩٢٩**	الكفاءة الاجتماعية	٢	٠,٨٧١**	المثابرة	٣	٠,٨٧٠**
	٤	٠,٨٨٧**		٥	٠,٨٣١**		٦	٠,٩٢٠**
	٧	٠,٨٧٦**		٨	٠,٨٩٣**		٩	٠,٩١٠**
	١٠	٠,٩١١**		١١	٠,٨٨٣**		١٢	٠,٨٩٦**
	١٣	٠,٨٨٥**		١٤	٠,٨٩٨**		١٥	٠,٩١٢**
	١٦	٠,٩٢٤**		١٧	٠,٨٦٣**		١٨	٠.٨٧٧**
	١٩	٠,٨٥٤**		٢٠	٠,٦٨٠**		٢١	٠,٧٧٢**
	٢٢	٠,٧٦٨**		٢٣	٠,٨٩٢**		٢٤	٠,٧١٠**
	٢٥	٠,٨٢٥**		٢٦	٠,٧٢٣**		٢٧	٠,٧٩٤**
	٢٨	٠,٧٦٤**		٢٩	٠,٧٧٧**		٣٠	٠,٧٨٩**
	٣١	٠,٧٢٢**		٣٢	٠,٧٢٦**		٣٣	٠,٦٩٦**
	٣٤	٠,٦٨٦**		٣٥	٠,٧٠٥**		٣٦	٠,٧٣٢**
	٣٧	٠,٦٨٤**		٣٨	٠,٩٠٠**		٣٩	٠,٨٨٠**
	٤٠	٠,٧٨١**		٤١	٠,٩١١**		٤٢	٠,٨٥١**
	٤٣	٠,٨٨٣**		٤٤	٠,٨٥٨**			
	٤٦	٠,٨٠٣**		٤٧	٠,٨٢١**			
	٤٨	٠,٩١٢**		٤٩	٠,٩٢١**		٤٥	٠,٨٦٢**
	٥٠	٠.٨٦٩**		٥١	٠,٨٨٢**			
	٥٢	٠,٨٧٨**		٥٣	٠,٧٧٧**			

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها بين(٠,٦٨٠) و(٠,٩٢٩) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية وشبه تامة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

- **ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٧):

جدول (٧)

قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
الكفاءة الذاتية	٠,٩٥٣**
الكفاءة الاجتماعية	٠,٩٤٢**
المثابرة	٠,٩٤٣**

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٩٤٢) و(٠,٩٥٣) مما يدل على وجود علاقة شبة تامة بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: وتم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

أ- الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ **Alpha – Chornbach** ":

تم حساب معامل ثبات "ألفا" عند حذف درجة المفردة Cronbach's Alpha if Item Deleted من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتائج كما هى مبينة بالجدول الآتى:

جدول (٨) قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات مقياس المرونة النفسية بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للبعد ككل	المقياس	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للمقياس ككل
الكفاءة الذاتية	١	٠،٩٧٤	٠،٩٧٦	المقياس ككل	١	٠،٩٩١	٠،٩٩١
	٤	٠،٩٧٤			٤	٠،٩٩١	
	٧	٠،٩٧٤			٧	٠،٩٩١	
	١٠	٠،٩٧٤			١٠	٠،٩٩١	
	١٣	٠،٩٧٤			١٣	٠،٩٩١	
	١٦	٠،٩٧٤			١٦	٠،٩٩١	
	١٩	٠،٩٧٤			١٩	٠،٩٩١	
	٢٢	٠،٩٧٥			٢٢	٠،٩٩١	
	٢٥	٠،٩٧٥			٢٥	٠،٩٩١	
	٢٨	٠،٩٧٥			٢٨	٠،٩٩١	
	٣١	٠،٩٧٦			٣١	٠،٩٩١	
	٣٤	٠،٩٧٦			٣٤	٠،٩٩١	
	٣٧	٠،٩٧٦			٣٧	٠،٩٩١	
	٤٠	٠،٩٧٥			٤٠	٠،٩٩١	
	٤٣	٠،٩٧٤			٤٣	٠،٩٩١	
	٤٦	٠،٩٧٥			٤٦	٠،٩٩١	
	٤٨	٠،٩٧٤			٤٨	٠،٩٩١	
	٥٠	٠،٩٧٤			٥٠	٠،٩٩١	
	٥٢	٠،٩٧٤			٥٢	٠،٩٩١	
الكفاءة الاجتماعية	٢	٠،٩٧٤	٠،٩٧٦		٢	٠،٩٩١	
	٥	٠،٩٧٤			٥	٠،٩٩١	
	٨	٠،٩٧٤			٨	٠،٩٩١	
	١١	٠،٩٧٤			١١	٠،٩٩١	
	١٤	٠،٩٧٤			١٤	٠،٩٩١	
	١٧	٠،٩٧٤			١٧	٠،٩٩١	
	٢٠	٠،٩٧٦			٢٠	٠،٩٩١	

البعد	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للبعد ككل	المقياس	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للمقياس ككل
	٢٣	٠،٩٧٤			٢٣	٠،٩٩١	
	٢٦	٠،٩٧٦			٢٦	٠،٩٩١	
	٢٩	٠،٩٧٥			٢٩	٠،٩٩١	
	٣٢	٠،٩٧٦			٣٢	٠،٩٩١	
	٣٥	٠،٩٧٦			٣٥	٠،٩٩١	
	٣٨	٠،٩٧٤			٣٨	٠،٩٩١	
	٤١	٠،٩٧٣			٤١	٠،٩٩١	
	٤٤	٠،٩٧٤			٤٤	٠،٩٩١	
	٤٧	٠،٩٧٥			٤٧	٠،٩٩١	
	٤٩	٠،٩٧٣			٤٩	٠،٩٩١	
	٥١	٠،٩٧٤			٥١	٠،٩٩١	
	٥٣	٠،٩٧٥			٥٣	٠،٩٩١	
المثابرة	٣	٠،٩٦٦	٠،٩٦٩		٣	٠،٩٩١	
	٦	٠،٩٦٥			٦	٠،٩٩١	
	٩	٠،٩٦٥			٩	٠،٩٩١	
	١٢	٠،٩٦٥			١٢	٠،٩٩١	
	١٥	٠،٩٦٥			١٥	٠،٩٩١	
	١٨	٠،٩٦٥			١٨	٠،٩٩١	
	٢١	٠،٩٦٨			٢١	٠،٩٩١	
	٢٤	٠،٩٦٩			٢٤	٠،٩٩١	
	٢٧	٠،٩٦٧			٢٧	٠،٩٩١	
	٣٠	٠،٩٦٧			٣٠	٠،٩٩١	
	٣٣	٠،٩٦٩			٣٣	٠،٩٩١	
	٣٣	٠،٩٦٨			٣٣	٠،٩٩١	
	٣٩	٠،٩٦٥			٣٩	٠،٩٩١	
	٤٢	٠،٩٦٦			٤٢	٠،٩٩١	
	٤٥	٠،٩٦٦			٤٥	٠،٩٩١	

يتضح من نتائج جدول (٨) أن قيم الثبات للأبعاد تراوحت بين (٠,٩٦٩، ٠,٩٧٦)، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٩٩١)، وهى قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات التي يتم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أي مفردة)، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل أو تظل ثابتة، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

ب- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم التحقق من ثبات مقياس المرونة النفسية عن طريق إعادة تطبيقه على عينة تكونت من (٩٩) تلميذ، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥) يومًا، وجاءت النتائج كما هى موضحة بجدول (٩) على النحو الآتى:

جدول (٩): معاملات الثبات ومستوى الدلالة عند إعادة التطبيق لمقياس المرونة النفسية (الأبعاد، والدرجة الكلية).

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الكفاءة الذاتية	٣٧،٧٦	١٣،٩٤٦	٤٠،٥٦	١٣,٩٨٦	٠،٨١٠**
الكفاءة الاجتماعية	٣٨،٢٤	١٤،٠٤٥	٤٠،٥٥	١٤،١٢٧	٠،٨٤١**
المثابرة	٣٠،٠٣	١٠،٩٣٢	٣٢،٩٥	١١،١١٦	٠،٧٦٧**
الدرجة الكلية للمقياس	١٠٦،٠٣	٣٨،٦٤٠	١٤٤،٠٥	٣٨،٠٠٨	٠،٨٢٧**

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

يتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لمقياس المرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٦٧) و (٠,٨٤١) مما يدل على وجود علاقة قوية بينهما، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

يتبين مما سبق أن مقياس (المرونة النفسية) ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية مكون من(٥٣) مفردة بدلا من (٥٥) مفردة بعد حذف (٢) مفردة بناءً على نتائج صدق المحكمين.

البرنامج الارشادي لتنمية المرونة النفسية:

أهداف البرنامج: الهدف العام:

هدف البرنامج الإرشادي الحالي من خلال فنياته واجراءاته الارشادية الى تحسين استجابة أفراد العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على مقياس المرونة النفسية وبذلك في البرنامج له هدف إرشادي حيث يعمل على تنمية المهارات والفنيات المكونات الأساسية للمرونة النفسية.

الأهداف الفرعية للبرنامج الإرشادي: من المتوقع في نهاية البرنامج أن يتم:

١- التدريب على مهارات المرونة النفسية التي من شأنها أن تسهم في كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجه أفراد العينة في حياتهم الواقعية ورفع مستوى الأداء على مقياس المرونة النفسية.

٢- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية المرونة النفسية وأساليب التفكير الايجابي وتطوير الوعي بالتفكير والتعامل بمرونة مع المشكلات.

٣- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية فنيات التعامل مع المشكلات و أساليب مواجهتها وذلك من خلال التقييم الواقعي لكل مشكل وايضا التدريب ضبط الذات والتحكم بالانفعالات وذلك من خلال التدريب على بعض أساليب الاسترخاء النفسي العصبي والذهني.

٤- ان يمارس افراد المجموعة التجريبية مهارة الحديث الذاتي الإيجابي والتدريب علي الأسلوب السليم في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتحلي بالمرونة النفسية.

٦- أن تتعايش أفراد المجموعة التجريبية على مبادئ السعادة والامل والتفاؤل والتعاطف والتسامح والتعاون والتواصل مواصفات أساسية لمن يتسم بالمرونة النفسية.

٧- أن يتعامل كل فرد من افراد المجموعة التجريبية مع المشكلات من واقع الإيمان والصبر والرضا عن الحياة ليسعد في حياته وان يحققوا التسامح الداخلي والخارجي وكذلك الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص الفرض الاول علي انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، للتحقق من

هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس المرونة النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٠) على النحو الآتى:

جدول (١٠) قيم z و U ودلالتها لاختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	**ضابطة**	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠	٠،٠٠٠	-٤،٧١١	٠،٠١
	تجريبية	١٥	٢٣،٠٠	٣٤٥،٠٠			
الكفاءة الاجتماعية	**ضابطة**	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠	٠،٠٠٠	-٤،٦٨٨	٠،٠١
	تجريبية	١٥	٢٣،٠٠	٣٤٥،٠٠			
المثابرة	**ضابطة**	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠	٠،٠٠٠	-٤،٧١٤	٠،٠١
	تجريبية	١٥	٢٣،٠٠	٣٤٥،٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	**ضابطة**	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠	٠،٠٠٠	-٤،٧١٣	٠،٠١
	تجريبية	١٥	٢٣،٠٠	٣٤٥،٠٠			

يتضح من نتائج جدول(١٠) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد **الكفاءة الذاتية** كأحد أبعاد مقياس المرونة النفسية فى القياس البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى = ٢٣)، حيث جاءت قيمة "Z=4.711" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد **الكفاءة الاجتماعية** كأحد أبعاد مقياس المرونة النفسية فى القياس البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى = ٢٣)، حيث جاءت قيمة "Z=4.688" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد **المثابرة** كأحد أبعاد مقياس المرونة النفسية فى القياس البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى = ٢٣)، حيث جاءت قيمة "Z=4.714" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى **الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية** فى القياس البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى = ٢٣)، حيث جاءت قيمة "Z=4.713" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويتضح من نتائج الفرض الاول تاثير البرنامج الارشادي علي أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بافراد المجموعة الضابطة وهذا يدل علي المرونة النفسية يمكن تنميتها اذا توافرت اساليب التدخل المناسبة.

ومن المهارات التي تم التدريب عليها:

(القدرة علي حل المشكلات واتخاذ القرارات، الحديث الذاتي الايجابي، التنفيس الانفعالي الايجابي، تنمية الافكار الايجابية واستبعاد الافكار السلبية، التدريب علي الاسترخاء والتخيل، التدريب علي السلوك التوكيدي، القدرة علي ادارة الانفعالات، القدرة علي المشاركة والتواصل مع الاخرين وحل الصراعات).

يتضح مما سبق ان للبرنامج الارشادي الحالي اثر في تنمية المرونة النفسية لدي أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأصبحوا اكثر قدرة علي استخدام مهارات المرونة النفسية في مواجهة المشكلات والضغوط مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي تدخل.

- اتفقت الدراسات علي فعالية البرامج الارشادية في تنمية المرونة النفسية في فئة صعوبات التعلم (Macpherson, Hart & Heaver, 2016 ؛ احمد محمد ابو زيد، ٢٠١٧ ؛ اسماء السيد مغربي، ٢٠١٧).

ينص الفرض الثاني علي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، **للتحقق من هذا الفرض استخدمت**

الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مرتبطتين) التجريبية قبلى وبعدى على مقياس المرونة النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١) على النحو الآتى:

جدول (١١): قيم (z) ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٣،٤٢٦	٠،٠١
	الموجبة	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠		
	المتعادلة	٠				
	الكلى	١٥				
الكفاءة الاجتماعية	السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٣،٤١٥	٠،٠١
	الموجبة	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠		
	المتعادلة	٠				
	الكلى	١٥				
المثابرة	السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٣،٤١٦	٠،٠١
	الموجبة	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠		
	المتعادلة	٠				
	الكلى	١٥				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-٣،٤١٠	٠،٠١
	الموجبة	١٥	٨،٠٠	١٢٠،٠٠		
	المتعادلة	٠				
	الكلى	١٥				

يتضح من نتائج جدول (١١) أنه:

- لا توجد هناك أى حالات سالبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالة موجبة فى بعد **الكفاءة الذاتية، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الكفاءة الذاتية؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) القياس البعدى**(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = ٨، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = **صفر**)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 3.426" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى تنمية **الكفاءة الذاتية** لدى عينة الدراسة.

- لا توجد هناك أى حالات سالبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالة موجبة فى بعد **الكفاءة الاجتماعية، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الكفاءة الاجتماعية؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) القياس البعدى**(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = ٨، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = **صفر**)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 3.415" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى تنمية **الكفاءة الاجتماعية** لدى عينة الدراسة.

- لا توجد هناك أى حالات سالبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالة موجبة فى بعد **المثابرة، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد المثابرة؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) القياس البعدى**(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = ٨، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = **صفر**)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 3.416" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى تنمية **المثابرة** لدى عينة الدراسة.

- لا توجد هناك أى حالات سالبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالة موجبة فى **الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) القياس البعدى**(حيث كان متوسط رتب

الحالات الإيجابية = ٨، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = **صفر**)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 3.410" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى تنمية **الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية** لدى عينة الدراسة.

وهذا يشير الي تحسين المرونة النفسية (الابعاد والدرجة الكلية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد مرورهم بالبرنامج الارشادي مقارنة بالقياس القبلي وذلك من خلال التحسن الذي لوحظ بدلالة واضحة بعد اجراء القياس البعدي علي افراد المجموعة التجريبية مما يشير الي تنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام البرنامج الارشادي وما تم توظيفه من فنيات واساليب ومهارات اثناء تنفيذ البرنامج كالحوار والمناقشة والحديث الذاتي الايجابي والاسترخاء والتخيل وحل والمشكلات واتخاذ القرار.

وكان سبب نجاح البرنامج الإرشادي عندما راعت الباحثة توفير المناخ الملائم لتطبيق البرنامج ونشر روح الحب والالفة والعطف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية كما اتفقت الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية على بعض الامور للالتزام جلسات البرنامج الارشادي ولذلك لاحظت الباحثة التزام التلاميذ بمواعيد الجلسات وكانت هذه من المؤشرات الإيجابية لسير الجلسات بشكل جيد.

ينص الفرض الثالث علي انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مرتبطتين) التجريبية بعدى وتتبعى على مقياس المرونة النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢) على النحو الآتى:

جدول (١٢): قيم (z) ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	السالبة	٧	٦،٤٣	٤٥،٠٠	– ٠،٤٧٨	٠،٦٣٣ غير دالة
	الموجبة	٥	٦،٦٠	٣٣،٠٠		
	المتعادلة	٣				
	الكلى	١٥				
الكفاءة الاجتماعية	السالبة	٧	٦،١٤	٤٣،٠٠	-١،٦١٢	٠،١٠٧ غير دالة
	الموجبة	٣	٤،٠٠	١٢،٠٠		
	المتعادلة	٥				
	الكلى	١٥				
المثابرة	السالبة	٦	٦،١٧	٣٧،٠٠	-١،٠٢٧	٠،٣٠٥ غير دالة
	الموجبة	٤	٤،٥٠	١٨،٠٠		
	المتعادلة	٥				
	الكلى	١٥				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	٧	٧،٢٩	٥١،٠٠	-١،٦١١	٠،١٠٧ غير دالة
	الموجبة	٤	٣،٧٥	١٥،٠٠		
	المتعادلة	٤				
	الكلى	١٥				

يتضح من نتائج جدول (١٢) أنه:

- توجد هناك ٥ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٧ حالات سالبة و ٣ حالات متعادلة فى بعد **الكفاءة الذاتية، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد الكفاءة الذاتية**؛ حيث جاءت قيمة "Z = ٠,٤٧٨" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

- توجد هناك ٣ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٧ حالات سالبة و٥ حالات متعادلة فى بعد **الكفاءة الاجتماعية، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد الكفاءة الاجتماعية؛** حيث جاءت قيمة "Z = ١,٦١٢" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
- توجد هناك ٤ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٦ حالات سالبة و٥ حالات متعادلة فى بعد **المثابرة، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد المثابرة؛** حيث جاءت قيمة "Z = ١,٠٢٧" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
- توجد هناك ٤ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٧ حالات سالبة و ٤ حالات متعادلة فى **الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية؛** حيث جاءت قيمة "Z = ١,٦١١" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

ويعني ذلك اثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الارشادي وهذا يدل علي اثر البرنامج الذي بقي مستمرا بعد توقف البرنامج بشهر.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث في ضوء البرنامج الارشادي قامت الباحثة بتدريب التلاميذ علي بعض الفنيات ومهارات المرونة النفسية بهدف تحسين تلك المهارات من خلال البرنامج الارشادي علي افراد المجموعة التجريبية (القياس البعدي) واعادة تطبيقه مرة اخري علي نفس المجموعة (القياس التتبعي) بعد شهر من تطبيق القياس البعدي وتوصلت الي عدم فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المرونة النفسية (الابعاد والدرجة الكلية) وبالتالي استمر اثر البرنامج الإرشادي الحالي في تنمية المرونة النفسية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق جلساته.

ينص الفرض الرابع علي انه: يوجد تأثير دال إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في تنمية المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المجموعة التجريبية،

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*)، للحصول علي قيمة (z) الناتجة عن الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى (مجموعتين مرتبطتين) لمقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ، ومن ثم حساب حجم التأثير. وجاءت النتائج علي النحو الآتى:

جدول (١٣): قيم (z) لاختبار (ويلككسون لإشارات الرتب) وحجم تأثير(η^2) البرنامج على مقياس المرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم

الأبعاد	العدد (n)	قيمة Z	حجم التأثير (η^2)	مقدار التأثير
الكفاءة الذاتية	١٥	٣,٤٢٦	٠,٨٨٥	كبير
الكفاءة الاجتماعية		٣,٤١٥	٠,٨٨٢	كبير
المثابرة		٣,٤١٦	٠,٨٨٢	كبير
الدرجة الكلية للمقياس		٣,٤١٠	٠,٨٨٠	كبير

يتضح من نتائج جدول (١٣) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادى فى تنمية أبعاد مقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المجموعة التجريبية يتراوح من (٠,٨٨٢) إلى (٠,٨٨٥)، مما يشير إلى أن (من ٨٨,٢% إلى٨٨,٥%) من تباين أبعاد مقياس المرونة النفسية يرجع إلى أثر البرنامج، والباقى يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير، كما بلغ حجم تأثير البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (٠,٨٨٠)، مما يشير إلى أن (٨٨ %) من تباين الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى أثر البرنامج ، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير.

ويمكن تفسير بقاء اثر البرنامج الارشادي بسبب طبيعة الفنيات المستخدمة في البرنامج كفنية الحديث الذاتي المستر وفينة الاسترخاء وفنية حل المشكلات وفنية اتخاذ القرار وفنية التدريب علي المشاعر وفنية الضبط الذاتي وفنية السلوك التوكيدي.

كذلك تفسر الباحثة بقاء اثر البرنامج الارشادي في التوصل مع المعلمين واسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتابعة اولياء الامور في اداء المهارات لأبنائهم مثل فنية الاسترخاء حيث طلبت الباحثة ممارستها يوميا فيما لا يقل عن ثلاث مرات يوميا.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج التي توصلت الي استمرارية البرنامج الارشادي بعد فترة من تطبيق البرنامج Philipson, ؛ Coholic, et al, 2012 ؛ Gillespie, et al, 2009 2013 ؛ Macpherson, et al, 2016) للعاديين ودراسة (اسماء السيد مغربي، ٢٠١٧ ؛ احمد محمد ابو زيد، ٢٠١٧).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم العناية والرعاية اللازمة لهم والتي تتبلور في تقديم خدمات تتناسب معهم ومع قدرتهم والتعرف على مستوى المرونة النفسية لديهم لكي يتمكنوا من مواجهة المشكلات التي تعترض تقدمهم الأكاديمي.

٢- الكشف المبكر عن أي مشكلة انفعالية او سلوكية او اجتماعيه او أكاديمية قد يتعرضون لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وايضا أقرانهم العاديين.

٣- التعاون بين الأسرة والمدرسة في حال ظهور أي مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى يتم التدخل بالأساليب الإرشادية والعلاجية حتى لا تتفاقم الصعوبة بظهور هذه المشكلات.

٤- ضرورة الاستعانة بالأخصائي النفسي والاجتماعي لحل المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها حتى لا تؤثر على البناء النفسي لهم وبالتالي تظهر لديهم مشاكل نفسية.

٥- التقبل وعدم نبذ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الأسر والمعلمين وتقديم الاهتمام والرعاية وتقديم المساعدات التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم لتخطي الصعوبات التي يعانوا منها ان امكن.

٦- ارشاد المعلمين وأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعدم فرض أي مشكلات تهدم بنائهم النفسي فيكفي مشكله الصعوبات التي يعاني منها فلا نريد ان تتفاقم الصعوبة بظهور مشكلات نفسية مصاحبة بل يجب تقديم الدعم و يد العون والمساعدة حتى يمكن تخطي هذه الصعوبات إن امكن حتى لا تستمر معهم في المراهقة والرشد أو طوال حياتهم.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج امكن الباحثة اقتراح عدد من البحوث المرتبطة بالموضوع الدراسة في يلي:

١- التعرف على المشكلات الانفعالية الاخرى التي تصدر عن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم مع تقدم العمر واستمرار المعاناة من الصعوبات التعليمية.

٣- إعداد برامج إرشادية لتنمية المرونة النفسية واثرها في تخفيف المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يعاني منها المراهقين والراشدين ذوي صعوبات التعلم.

٤- إعداد برامج إرشادية في الأسر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتنمية المرونة النفسية لديهم والذي قد تنتقل الى تنمية المرونة لدى أبنائهم فتصبح عادة موروثة بدلا من صفة مكتسبة يمارسونها طوال حياتهم.

المراجع:

١- احمد عبد الحليم عربيات (٢٠٠١). ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم. ط١. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢- احمد عبد اللطيف ابو سعد، ورياض عبد اللطيف الازايده (٢٠١٢). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم ط١. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٣- احمد كمال البهنساوي (٢٠١٩). مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام لتحسين المرونة النفسية لدي ذوي الشعور بالوحدة النفسية من المعاقين بصريا، دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، جامعه اسيوط، ع ٦، ١-١٤.

٤- احمد محمد ابو زيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ع١٨، ٢٢٨ – ٢٩٨.

٥- اسامه فاروق مصطفى (٢٠٠١). مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط١. عمان: دار اليسر للنشر والتوزيع.

٦- اسماء السيد مغربي (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية المرونة النفسة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، ع١٨، ج١، ٢١ – ٤٠.

٧- ايمان طاهر (٢٠١٦). صعوبات التعلم – الاسس النظرية التشخيص والعلاج. أبو ظبي: وكالة الصحافة العربية.

٨- جون رافن. مقياس المصفوفت المتتابعة المعياري المطور Standard Progressive Matrices (SPM)، (تطوير: أمينة محمد كاظم، ووليد كمال القفاص، وحنان حسين محمود، ومني ربيع الطنطاوي، واكرام حمزة السيد، ٢٠٠٥). القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

٩- سليمان عبد الواحد ابراهيم (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم. ط١. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٠- عامر عبد كريم الذبحاوي (٢٠٢٠). المرونة البشرية النفسية و دورها في الحد من الاضطراب الانفعالي لدى الموظفين : دراسة تحليلية لآراء عينة من الموظفين في مدينة الصدر الطبية في محافظة النجف الأشرف. آداب الكوفة، جمعة الكوفة كلية الآداب، المجلد(١)، العدد(٣٤)، ٤٦٧-٤٨٩.

١١- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٢- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط١. القاهرة: مكتبه الانجلو المصرية.

١٣- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتيهم. ط٤. القاهرة: دار الفكر.

١٤- كمال يوسف دبلان (٢٠١٥). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. ط١. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

١٥- م. موتي، هـــ. ستيرلينج، ن. سبولدنج (د.ت). اختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (اقتباس: مصطفي كامل، ١٩٨٩). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٦- محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٥). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٧- محمد عودة العطوى (٢٠١٦). الارشاد الاكاديمي. ط ١. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٨- محمود سعيد الخولى (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي لتحسين دافعيه الانجاز الاكاديمي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفض المعدل بجامعه الامام محمد بن سعود الإسلامية. دراسات عربيه في التربية وعلم النفس. رابطه التربويين العرب، ع ١٢٦، ٤٠٩- ٤٦٤.

١٩- مصطفى رضوان عطية (٢٠١٧) فاعليه برنامج ارشادي لتنميه المرونة النفسية واثره في تحسين فاعليه الذات لدى الاطفال ضعاف السمع. دكتوراه، غير منشورة، كليه التربية، جامعه العريش، جمهوريه مصر العربية.

٢٠- وليد عبد بني هاني (٢٠١٧). صعوبات التعلم: انشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم. الاردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

٢١- يحيى عمر شقورة (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياه لدي طلبه الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزه. كليه التربية، جامعه الازهر، غزه.

22-Amy, C & Eve, O.(2017).Developing resilience in children and youth with learning disabilities. Building Resilience In Youth With Learning Disabilities.

23-Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Self-efficacy beliefs of adolescents, 5(1-43).

24-Brooks , R. (2001) . Raising resilient children , fostering strength Hope and optimism . Ph.D thesis , faculty of Education , Chicago University.

25-Bryan, T. (2003). The applicability of the risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: Response to Bernice Wong. Learning Disabilities Research & Practice, 18(2), 94-98.

26-Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., ... & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. Croatian Journal of Education, 16(2), 11-32

27-Chesak, S. (2013). Integration and impact of stress management and resiliency training (SMART) in a nurse residency program: A feasibility study.

28-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. Journal of Child and Family Studies, 21(5), 833-844.

29-Gale, M. Merith, A. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. Volume 20,(PP.43_60).

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

32-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(1), 115-146.

31-Hammil, D. D. (1990). On defining learning disabilities an emerging and consensus. Journal of Learning Disabilities, 23 (2), 74-84.

32-Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. Personality and Individual Differences, 172, 110592.

33-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.

34-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.

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

36-Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. The social dimensions of learning disabilities, 53-75.

37-Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American psychologist, 56(3), 227-229.

38-Mealer, M., Hodapp, R., Conrad, D., Dimidjian, S., Rothbaum, B. O., & Moss, M. (2017). Designing a resilience program for critical care nurses. AACN advanced critical care, 28(4), 359-365.

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

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

41-Musich, S., Wang, S. S., Schaeffer, J. A., Kraemer, S., Wicker, E., & Yeh, C. S. (2020). The additive impact of multiple psychosocial protective factors on selected health outcomes among older adults.

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

43-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, 25(1), 17.

44-Philipson, B. S.(2013). How a summer come conselor- in-training program may foster resilience and the self-efficiency in addescent boys. Phd, Tulane University.

45-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.

46-Theron, L. C. (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.

47-Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. Youth & society, 35(3), 341-365.

48-Wong, B. Y. (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.

49-Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary educational psychology, 25(1), 82-91.