أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية

د. أمل عبد المحسن الزغبي
أستاذ مساعد علم النفس التربوي والتربية الخاصة – كلية التربية
جامعتا بنها وطيبة

المستخلص

استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية، وخفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، طبق عليهن مقياس فاعلية الذات الانفعالية، ومقياس قلق المستقبل المهني تطبيقا قبليا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية، وفي نهايته تم إعادة تطبيق نفس المقياسين تطبيقاً بعدياً؛ للكشف عن فعالية البرنامج، واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج :
وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في فاعلية الذات الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في قلق المستقبل المهني لصالح المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، فاعلية الذات الانفعالية، قلق المستقبل المهني، صعوبات التعلم الأكاديمية

.

The Effect Of A Program Based On Psychological Resilience On Improving Emotional Self-Efficacy And Reducing Vocational Future Anxiety For University Students With Academic Learning Disabilities

Dr . Amal A. Alzoghby
Associate Professor of Educational Psychology
College Of Education
Benha University, Egypt

Summary

The present study aimed at measuring the effect of a program based based on psychological Resilience on improving emotional self-efficacy and Reducing Vocational Future Anxiety for University Students With Learning Disabilities. To achieve this aim, a sample of 60 Taibah University Students who were diagnosed as Academic learning disabilities was selected. They were divided into two groups (an experimental of 30 and a control of 30).They sat for the emotional self-efficacy – Vocational Future Anxiety scales (developed by the researcher). After the intervention, both tools were administered again, and t-test was used to identify the significance of the differences between the groups. Results showed the following:

1. There are statistically significant mean differences in the emotional self-efficacy between the mean scores of the control and those of the experimental group favoring those of the experimental group.

2- There are statistically significant mean differences in Vocational Future Anxiety between the mean scores of the control and those of the experimental group favoring those of the control group

Keywords: psychological Resilience, emotional self-efficacy, Vocational Future Anxiety ,Academic learning disabilities

أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية

المقدمـــــــة:

يُعد ملف صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة من الملفات التي تتضمن العديد من القضايا الشائكة ؛ نظراً للتحديات التي تفرضها متطلبات الحياة الجامعية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية عليهم ، حيث يعانى طلاب الجامعة ذوو صعوبات التعلم من انخفاض فى مستويات توقعاتهم حول إمكانية التحكم في إدارة وتوظيف وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم السلبية والإيجابية، كما يصعب عليهم مواجهة الضغوط والتعامل معها بإيجابية وهو ما يشير إلى تدنى فاعلية الذات الانفعالية لديهم Emotional Self- Efficacy[١]، حيث تشكل تجاربهم الدراسية المحبطة تصوراتهم السالبة حول ذواتهم، وتسهم في تكوين مفاهيمهم الخطأ حول فاعليتهم الذاتية.

وفى هذا الإطار **أشار *Bandura et al (2003)*** إلى أن فاعلية الذات الانفعالية لها دور في إدارة كل من التأثيرات الإيجابية والسلبية وهو ما أكده ***Caprara et al (2010)*** بافتراض أن فاعلية الذات الانفعالية تتنبأ باحتمال انخفاض المشاعر والانفعالات السلبية بشكل مباشر أو غير مباشر، مع التأكيد على فكرة أن فاعلية الذات الانفعالية قد تكون بمثابة المتغير الذي يؤثر على المتغيرات الأخرى والأنماط المتعددة من فاعلية الذات (العامة- الاجتماعية- الأكاديمية).

وفى المقابل يشير ***Showers& Kinsman (2017)*** إلى افتقار طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم إلى النظرة الإيجابية للحياة، ومعاناتهم من مشكلات في العلاقات الأسرية والاجتماعية مثل صعوبة تكوين الصداقات، وضعف المشاركة الفعالة للآخرين، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها، وتظهر لديهم صعوبة في السلوك الاجتماعي، والثبات الانفعالي، وانخفاض تقدير الذات، وضعف الدافعية، وكلها مؤشرات لانخفاض فاعلية الذات الانفعالية.

ويذكر ***Sweeney (2016)*** أنه يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة من خلال فاعلية الذات الانفعالية، وهو ما افترضه ***Caprara et al (2006)*** حيث أشاروا إلى أن فاعلية الذات الانفعالية هي المحددات للسعادة المستقبلية، والتفكير المستقبلي بشكل إيجابي، وافترضوا أن السعادة والتفكير الإيجابي يؤدي إلى مستويات أعلى من التفاؤل والرضا عن الحياة بشكل مباشر وغير مباشر.

وفى نطاق صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة يتأكد قلق المستقبل المهني Vocational Future Anxiety كأحد الموضوعات الأكثر إثارة لاهتمام هؤلاء الطلاب، ونظرا لخبرات الفشل

([١]) مصطلح : Emotional Self- Efficacy حديث العهد بالبيئة العربية حيث لم تجد الباحثة أية دراسة عربية تناولت هذا المتغير أو ترجمته، وقد اختارت الباحثة مفهوم فاعلية الذات الانفعالية للتعبير عنه ولم تختر مصطلحات مثل (العاطفية أو الوجدانية) نظراً لأن الانفعال يضم كل من العاطفة والشعور ويعبر عن الوجدان فكان الأنسب لترجمة هذا المتغير في ضوء تعريفه وأبعاده التي تواترت في الدراسات الأجنبية.

والإحباطات التي مروا بها نتيجة الصعوبات التي باتت معهم منذ سنوات التعليم قبل الجامعي، قد يظهرون مستوى مرتفعاً من قلق المستقبل المهني، يتضح في عدم قدرتهم على التخطيط للمواقف الحياتية المختلفة، واتجاهاتهم السلبية نحو العمل، وعدم وجود الدافع للإنجاز الأكاديمي للتخرج والالتحاق بالمهنة، والنظرة السلبية للمهنة التي يعدون لها، وإحساسهم بالعجز عن القيام بها، الأمر الذي يصل بهم إلى الإحجام عن المهنة التي يعد لمزاولتها، وتبنى أفكار أو معتقدات لا عقلانية فيعتقدون أنهم لا يستطيعون عمل أي شيء ولا يمكنهم النجاح في مهنتهم إذا ما التحقوا بها لشعورهم بعدم الكفاءة، مما يزيد من مستويات قلق المستقبل المهني لديهم.

ووفقاً لذلك تعد القدرة على تنظيم المشاعر السلبية المرتبطة بالصعوبة، والتعبير عنها هو صميم ما يحتاجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، حيث تعد تنمية قدرتهم على تنظيم فاعلية الذات الانفعالية لديهم سبيلاً لإحساسهم بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والرضا عن الحياة والتفاؤل، ومنحهم قدرات التفكير الإيجابي، فضلاً عن انعكاسها سلباً على مشاعر التوتر والقلق التي تصيبهم وخوفهم المستمر من مواجهة المستقبل وتحدياته المهنية والعملية.

ويظهر انخفاض فاعلية الذات الانفعالية وزيادة قلق المستقبل المهني نتيجة التوتر الناشئ عن عدم قدرة طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم على تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات وضعف قدراتهم على التخطيط والمراقبة والحكم على الأداء الذاتي وفق معايير محددة؛ وذلك لعدم امتلاكهم قدرا مناسبا من المرونة النفسية التي تمكنهم من مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة، ولذلك فهم في أشد الحاجة إلى المرونة النفسية لما يترتب عليها من الكثير من النتائج الإيجابية كالتخفيف من الآثار السلبية للصعوبات، وتعزيز تكيفهم وتطوير مهارات مواجهة الضغوط والإحباطات كمصاحبات للصعوبات التي يعانون منها وتأثيرها المباشر على فاعليتهم الذاتية الانفعالية وقلقهم المستقبلي، وهو ما أكدته ***Reivich & Shatte (2002)*** حيث ذكرتا أن الهدف الأسمى من التعليم الجامعي هو مساعدة الطلاب في تحسين مستويات المرونة كي يصبحوا قادرين على مواجهة التحديات والضغوطات التي تواجههم، فالمرونة كما يشير ***Ryff & Singer (2003)*** تعد من العوامل الوقائية من الاضطرابات الانفعالية ، ووسيلة للمحافظة على البناء النفسي للأفراد وخصوصا في مواجهة الصعوبات والتحديات .

واستكمالا للبحث عن العلاقة التبادلية بين المرونة النفسية ، وبين كل من فاعلية الذات الانفعالية وقلق المستقبل المهني لذوى صعوبات التعلم يرى ***أبو زيد (٢٠١٧)*** أن أهمية المرونة النفسية بالنسبة لذوى صعوبات التعلم تأتى لتركيزها على تحسين وتدعيم جوانب القوة للتغلب على الصعوبات بدلاً من التركيز على جوانب الضعف، حيث يعد ذوو صعوبات التعلم معرضين للكثير من عوامل المخاطر، وتمثل صعوبات التعلم بالنسبة لهم جوانب قصور وضعف، ووفقاً لـ ***Margalit (2003)*** فعامل فاعلية الذات والمرونة من العوامل الوقائية المهمة في مجال صعوبات التعلم.

باستقراء ما سبق تبدو فاعلية الذات الانفعالية واضحة المعالم في كونها إطاراً مفيداً يكشف عن مفتاح الشخصية في معرفة وكشف طبيعة المهارات والاتجاهات والقدرات الخاصة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، فتزيدهم قوة على مواجهة الصعوبات والتحديات التي يواجهونها والآثار الناجمة عن هذه الصعوبات، فيساعد ذلك على تطورهم ونموهم في مواجهة الأحداث الحياتية الراهنة، والسيطرة على انفعالاتهم السلبية والتحكم فيها وتوظيفها لتحقيق أهداف محددة، فتحسن من فاعليتهم الذاتية الانفعالية، كما يساعد ذلك على تطورهم ونموهم في مواجهة الأحداث المستقبلية عن طريق إعادة صياغة توقعاتهم حول مستقبلهم المهني.

كما يتضح افتقار طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم إلى مهارات المرونة النفسية والتي ترتبط إيجابا بمستوى توقعاتهم حول قدرتهم على التحكم في المشاعر وإدارتها، ، كما ترتبط سلبا بمستوى القلق

المستقبلي لأدائهم لمهنة ما، كما يتضح خطورة تدنى مستوى فاعلية الذات الانفعالية لديهم والتي تنعكس آثارها على جميع مستويات فاعلية الذات المختلفة كفاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، فضلا عن ارتباطها بالمستويات المرتفعة من القلق والتوتر، مما يجعل بحث كيفية الارتقاء بمستوى فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني في ضوء محددات المرونة النفسية من أهم الملامح البحثية الجديرة بالملاحظة والدراسات التجريبية وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يشارك عدد كبير من ذوي صعوبات التعلم في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية حيث يذكر ***Snyder & Dillow (2012)*** أن معدلات الالتحاق الإجمالية لطلاب الجامعات المستجدين قد زادت من ٢٦% إلى ٣٧% منذ عام ١٩٩٠، ومع ذلك فإن ***Newman et al (2011)*** قد سجل انخفاضاً لمعدلات التحاق الشباب البالغين ذوي صعوبات التعلم بالجامعة مقارنة بنظرائهم العاديين، وأفاد ***Snyder & Dillow (2008)*** أنه في عام ٢٠٠٨ كان خريجو المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم يشكلون ١١% من مجموع طلاب الجامعات، وقد أوضح ***Newman et al (2011)*** أنه في عام ٢٠٠٩ كان ٣٣% من البالغين ذوي صعوبات التعلم مسجلين في مختلف أنواع مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بعد سنتين من تخرجه من المدرسة الثانوية مقابل ٥١% من أقرانهم العاديين، ووفقاً ***للزيات (٢٠٠٠)*** ففي التقرير الصادر من البنك القومي للمعلومات في الولايات المتحدة الأمريكية ازدادت صعوبات التعلم بصورة مستمرة ومطردة لطلاب الجامعة من ١,٦ % عام ١٩٨٥ إلى ٣% عام ١٩٩٤ م، وكذلك من ٣% عام ١٩٩٤ إلى ٥,٦ %عام ١٩٩٨، ونتيجة لزيادة نسبة شيوع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، فقد أصدرت الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية القانون الفيدرالي رقم ٩٣ /١١٢ لسنة ١٩٧٣م فقرة (٥٠٤)، التي تقضى بضرورة إعادة تأهيل طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم .

وفى هذا الإطار يشير ***الحارثي (٢٠٠٩)*** إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تظهر بصورة واضحة في المرحلة الجامعية وتمثل نسبة عالية وخطيرة تتعدى التوقعات ؛ ، مما يوجب الاهتمام بها على المستوى البحثي والتطبيقي.

إن عدم قدرة الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مواجهة الضغوط، وعجزهم عن تفهم عواطفهم تجاه أنفسهم وتجاه المحيطين بهم، وصعوبة التحكم والسيطرة على مشاعرهم، فضلاً عن أن عدم قدرتهم على توظيف مشاعرهم الإيجابية والسلبية في سبيل تحقيق أهدافهم يكشف النقاب عن المستوى المنخفض لفاعلية الذات الانفعالية لديهم والذي من شأنه التأثير السلبي على معتقدات هذه الفئة حول قدراتهم المختلفة، ووفقاً لـ ***Qualter et al (2015)*** فإن فاعلية الذات الانفعالية تعد عاملا محدداً رئيساً للأداء، كما أشار ***Caprara et al (2008)*** إلى ارتباط المستويات المرتفعة من فاعلية الذات الانفعالية بالمستويات المنخفضة بكل من القلق والعدوان والاكتئاب، بالإضافة إلى إشارة ***Palesh et al (2006)*** إلى ارتباط المستويات المرتفعة من الاضطرابات الانفعالية بانخفاض مستوى فاعلية الذات الانفعالية.

وفى ضوء طبيعة ذوى صعوبات التعلم يمكن اعتبار فاعلية الذات الانفعالية بمثابة تدبير بديل لتنظيم الانفعالات السلبية المصاحبة للصعوبة بفاعلية؛ لأنهم من غير المرجح أن يكونوا قادرين على تنظيم عواطفهم وانفعالاتهم إذا كانوا لا يعتقدون أنهم قادرون على القيام بذلك، وهو مبحث يحتاج إلى مزيد من التوجهات والدراسات لاختيار وتفعيل أكثر المداخل تأثيراً على هذه المعتقدات وتوظيفها لتحسين مستواها؛ مما ينعكس إيجاباً على خفض التوتر والقلق لدى هذه الفئة.

ومن هنا فإن الحاجة إلى تبنى المداخل التربوية التي تسهم في تحسين مستويات فاعلية الذات الانفعالية لذوى صعوبات التعلم من طلاب الجامعة تعد ضرورة ملحة، وقد ارتبط مفهوم فاعلية الذات الانفعالية ومفاهيم

القلق والتوتر بشكل متواتر في الدراسات والأدبيات السابقة بمفهوم المرونة النفسية كأحد المفاهيم التي يمكن من خلالها تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض مستويات القلق والتوتر لدى ذوى صعوبات التعلم ،حيث يرى ***Bandura (2000)*** أن فاعلية الذات هو جزء من المرونة، فالأفراد ذوو المستويات المرتفعة من فاعلية الذات الانفعالية لديهم مرونة أعلى.

وفى إطار العلاقة التوافقية التبادلية بين كل من المرونة النفسية و فاعلية الذات الانفعالية ومستويات القلق لدى ذوى صعوبات التعلم أكدت الدراسات على العلاقة الإيجابية للسببية المتبادلة بين فاعلية الذات الانفعالية ومستوى المرونة، حيث يؤكد ***Bandura et al*** **(2003)** أنه على الفرد أن يؤمن بكفاءته الذاتية من أجل ممارسة المهام المطلوبة، فالأفراد المرنون يثقون في قدرتهم على التصرف بفاعلية، فالأفراد الذين لديهم مستويات عالية من المرونة لديهم أيضاً مستويات أعلى من فاعلية الذات الانفعالية ومهارة المراقبة الذاتية من الأفراد الذين لديهم مستويات أقل من المرونة ***(Kim & Omizo, 2005; Brewster, 2011; Shimogori, 2013)***.

وعن المرونة النفسية كمدخل لتحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض مستويات القلق لدى ذوى صعوبات التعلم يرى ***Wong (2003)*** أن تحسين المرونة للأفراد ذوى صعوبات التعلم يساعدهم في التغلب على صعوباتهم وتخطى التحديات التي تواجههم ، ويؤثر على توافقهم النفسي، كما أشار ***Leigh (2007)*** إلى أهمية تنمية المرونة النفسية وتطوير استراتيجياتها لذوي صعوبات التعلم، وهو ما أكده ***Panicker & Chelliah (2016)*** حيث أشارا إلى إمكانية تحسين المرونة النفسية للأفراد ذوي صعوبات التعلم من خلال العوامل التي تعزز المرونة النفسية أو من خلال العوامل المرتبطة بها.

كما ارتبطت المرونة النفسية وفاعلية الذات الانفعالية أيضاً بالمستويات المرتفعة من الرضا الوظيفي والفاعلية المهنية، والمستويات المنخفضة من القلق، حيث أشار ***Gutierrez (2014)*** إلى وجود ارتباط كبير بين فاعلية الذات ومستوى الرضا الوظيفي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأكد ***Wong(2011)*** على أن طلاب الجامعة ذوي المستويات المرتفعة من المرونة هم أكثر قدرة على التكيف ولديهم مستوى عالٍ من فاعلية الذات، حيث تلعب المرونة دوراً مهماً في عملية الاختيار الفردي لمهنة ما، وأشار إلى وجود ارتباط موجب بين مستوى المرونة وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، وهو ما أكده ***Bandura et al (2003)*** حيث أشاروا إلى أن القدرة على تنظيم فاعلية الذات الانفعالية تنعكس سلباً على الاكتئاب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الأداء الأكاديمي، بينما وجد ***Caprara et al (2010)*** أن الأفراد مرتفعي فاعلية الذات الانفعالية كانوا أقل في مستوى الاكتئاب، كما يشعر ذوو فاعلية الذات الانفعالية المرتفعة بقدرة أكبر من غيرهم في الكفاءة في إدارة شئون حياتهم، والعلاقات الاجتماعية والتي بدورها تخفف من المشاعر السلبية، حيث من المفترض أن تساعدهم فاعلية الذات الانفعالية في التغلب على نقاط الضعف لديهم ؛ ليصبحوا أكثر قدرة على التكيف والذي من شأنه قدرتهم على مواجهة صعوبات التعلم وخبرات الدراسة الفاشلة ، مما يؤدى إلى انخفاض مستويات القلق حول مستقبلهم المهني.

وجدير بالذكر أن المرونة النفسية تؤدي إلى إنجازات عندما يتبنى الفرد اعتقاداً بشأن قدرته، وتوقع العواقب المحتملة لسلوكياته، ووضع الأهداف ووضع الخطط التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق النتيجة المرجوة، ولذا فالعمليات المحددة للمرونة النفسية مثل: النظرة الإيجابية للذات، مهارات الاتصال الفعالة، الدعم الاجتماعي، والقدرة على التكيف مع الضغوط، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية الذات الانفعالية التي من شأنها مساعدة الطلاب ذوى صعوبات التعلم على التحكم في انفعالاتهم السلبية كالقلق من المستقبل المهني، وهو ما

يجعل الدراسة الحالية تتبنى مدخل المرونة النفسية كأحد أهم المداخل لتحسين مستوى فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وفى هذا الإطار توصلت دراسة ***Panicker & Chelliah (2016)*** إلى تدنى مستوى المرونة بنسبة ٧٥% لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين، وأسفرت دراسة ***Çelikkaleli & Kaya (2016)*** عن وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية و فاعلية الذات الانفعالية، كما أكدت دراسة ***Speight (2009)*** على وجود ارتباط موجب بين المرونة النفسية وفاعلية الذات ، ، وأسفرت نتائج دراسة ***Celikkaleli (2014)*** عن وجود ارتباط موجب بين المرونة وبين فاعلية الذات الانفعالية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة من خلال فاعلية الذات الانفعالية الاجتماعية والانفعالية، وقد انتهت دراسة ***Corprara et al (2012)*** إلى ارتباط المستويات العليا من فاعلية الذات الانفعالية بالاستقرار العاطفي، واتفقت معها دراسة ***Wong (2011)*** من حيث ارتباط المرونة بمتغير الفاعلية المهنية ارتباطاً دالاً موجباً، أما ***Keil et al (2017)*** فقد توصلوا إلى أن متغير المرونة يسهم بشكل كبير في انخفاض مستويات القلق والاكتئاب، حيث تمثل المرونة عاملاً وقائياً يساعد في التكيف مع المواقف الضاغطة واتفق معها ***Bitsika (2014)*** حيث أشار إلى ارتباط المستويات المرتفعة من المرونة النفسية بانخفاض مستويات القلق لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، واتفق مع ما سبق كل من ***Steca et al (2009)*** حيث أكدوا على أن فاعلية الذات الانفعالية لها القدرة على التنبؤ بالرضا عن الحياة بشكل مباشر وغير مباشر من خلال فاعلية الذات الاجتماعية.

ومن هنا تبدو حاجتنا في تعاملنا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية إلى الاستناد إلى الطاقات الإيجابية، ومكامن القوة والسمات التفاعلية لديهم بقدر اهتمامنا بدراسة ظواهر الصعوبة والاضطراب تمشياً مع علم النفس الإيجابي، فقدرتهم على السيطرة على بيئتهم ومواجهة العقبات والضغوط النفسية بسهولة ويسر دون اضطرابات، وقدرتهم على التكيف والتفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة المتغيرة والضاغطة؛ تنعكس على استجاباتهم الحياتية وعلاقاتهم الاجتماعية – وهى آليات المرونة النفسية .

خلاصة لما سبق يتضح حداثة متغير فاعلية الذات الانفعالية في البيئة العربية وأهميته بالنسبة لذوى صعوبات التعلم، وارتباطه بالعديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والمهنية، ومدى افتقار ذوى صعوبات التعلم إلى هذه المعتقدات، وفى المقابل الارتفاع الملحوظ في مستوى قلق المستقبل المهني لديهم، كما يتضح افتقار هذه الفئة إلى المرونة النفسية والتي تتضمن استراتيجيات وعمليات هم في أمس الحاجة إلى التدريب عليها؛ لمواجهة الكم الهائل من الضغوط والصعوبات التي تواجههم باعتبارها مدخلا علاجيا ارتبط إيجاباً بفاعلية الذات الانفعالية وسلباً بقلق المستقبل المهني، حيث اتفقت الأدبيات على العلاقة القوية بين المرونة النفسية كعامل وقائي يمكن من خلاله رفع مستوى فاعلية الذات الانفعالية وخفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم، **وعلى الرغم من ذلك تبين:**

افتقار البيئة العربية أية دراسة عربية في حدود علم الباحثة تناولت مدخل المرونة النفسية كمتغير يمكن من خلاله التأثير على مستويات فاعلية الذات الانفعالية، وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم، ومن هنا تنبع أهمية القيام بالدراسة الحالية لسد هذه الفجوة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج قائم على المرونة النفسية ذا فاعلية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية؟

استناداً لما سبق تم صياغة المشكلة في التساؤلين الآتيين:

١- ما أثر استخدام برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

٢- ما أثر استخدام برنامج قائم على المرونة النفسية في خفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المرونة النفسية لـ:

١- تحسين فاعلية الذاتية الانفعالية لدى طالبات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢- خفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية .

الأهمية النظرية للدراسة: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في:

١- الدراسة الحالية تهتم على نحو خاص بفئة ذوى صعوبات التعلم من طلاب الجامعة، وكما تشير التقارير والأبحاث إلى أن أعداد طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم في ازدياد، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لتقديم البرامج المساندة لهذه الفئة ،وذلك لحاجتهم في هذه المرحلة إلى تعزيز فرص النجاح للحصول على الشهادة الجامعية.

٢- الدراسة الحالية تتطرق إلى دراسة أحد المتغيرات المهمة وهى المرونة النفسية والتي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم بشكل كبير- لما تتضمنه من مساعدتهم في زيادة وعيهم ببدائل الموقف، والقدرة على تكييفها وتوظيف الاستراتيجيات - والتي لم تدرس بالشكل الكافي في الدراسات العربية على نحو خاص لدى ذوى صعوبات التعلم، ومن هنا فإن هذه الدراسة تلفت أنظار الباحثين والتربويين المهتمين بمجال صعوبات التعلم إلى هذا المتغير وإعطائه حقه من البحث والدراسة خاصة مع ذوى صعوبات التعلم.

٣- الدراسة الحالية تقدم إجراءات التدريب المعتمد على أبعاد المرونة النفسية لذوى صعوبات التعلم من طالبات الجامعة؛ لأنها لم تأخذ حظها من التجريب في الدراسات الخاصة بصعوبات التعلم؛ وذلك في محاولة لإلقاء الضوء عليها، وعلى فاعليتها في عديد من المتغيرات المعرفية والنفسية لذوى صعوبات التعلم، وجذب أنظار الباحثين إليها، وأخذها بعين الاعتبار في التصميمات التجريبية التي تهتم بعلاج جوانب القصور لدى ذوى صعوبات التعلم من طلاب الجامعة.

٤- قد تبدو أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغير فاعلية الذات الانفعالية من وجهة نظر قد تكون مختلفة عما هو شائع في الدراسات الخاصة بذوي صعوبات التعلم، حيث دأبت تلك الدراسات في تناولها للفاعلية الذاتية إما من منظور عام كالفاعلية الذاتية العامة، أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية، أو من منظور خاص كالفاعلية الذاتية للقراءة، أو الكتابة، لتقف الدراسة الحالية عند نقطة تحول لمنظور الفاعلية الذاتية الذي يتجه نحو فهم وتنظيم الانفعالات والسيطرة عليها ومعتقدات الطلاب ذوى صعوبات التعلم وتوقعاتهم حول قدرتهم على فهم وتنظيم والتحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم في مواجهة المواقف الضاغطة والصعوبات التي تواجههم، وهو مبحث فاعلية الذات الانفعالية – حديث العهد بالبيئة العربية -، والذي لم يلق حظه في الدراسات العربية خصوصا مع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما تهتم الدراسة الحالية به.

٥- تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال تناول متغير قلما درس لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم، وهو قلق المستقبل المهني، الذي يتجه إلى إقدام أو إحجام طلاب الجامعة لمهنتهم التي أوشكوا على القيام بها ليعبروا بذلك عن دافعيتهم المهنية ،حيث يعد المحور الأساسي لإعداد طلاب الجامعة هو الإعداد لمهنة

محددة، وهنا تظهر إشكالية صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية والتي تحد من دافعية ذوى الصعوبة تجاه مهنتهم التي يعدون لها، فيتزايد مستوى قلقهم تجاهها، وذلك نظراً لخبرات الفشل والإحباط التي باتت معهم منذ سنوات التعليم قبل الجامعي، مما يفقد التعليم الجامعي أهميته بالنسبة لهم فيكون الهدر ذا شقين: هدر فيما يعد ويقدم لهم على المستوى المؤسسي، الذي لا تظهر ثمرته في هيئات المجتمع المهنية، وهدر في سنوات الدراسة التي تذهب بلا مردود معرفي أو نفسي أو مهني، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية في إعادة صياغة وجهة النظر حول نمط الدراسة اللازم لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم لتتحول لدراسة مدى مثابرتهم وتحملهم للمسؤولية ومبادرتهم للقيام بأعباء المهنة التي يعدون لها في دراستهم الجامعية.

الأهمية التطبيقية للدراسة : تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به في:

١- الإفادة من نتائج الدراسة في دعوة القائمين على التعليم الجامعي لعمل وقفة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم من طلاب الجامعة، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل إعدادهم وتقدمهم المهني، وتقديم التوجيهات والإرشادات والبرامج اللازمة لتخفيف حدة هذه الصعوبات، وتفادى العديد من مصاحباتها المعرفية والنفسية والاجتماعية.

٢- مساعدة الطلاب والطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء نتائج تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية باستخدامه لزيادة مستوى مرونتهم النفسية بالشكل الذي يؤثر على عديد من المتغيرات الأخرى

٣- الإفادة من الأدوات والاختبارات المعدة في الدراسة الحالية في دراسات أخرى.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بعينة الدراسة التي بلغت (٦٠) طالبة من طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة المشخصات كذوات صعوبات تعلم أكاديمية في العام الجامعي ٢٠١٦ /٢٠١٧ ، من المستوى الثالث وحتى المستوى السادس ، كما تتحدد في ضوء الأدوات المستخدمة ومنهجية الدراسة .

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي والذي يهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل (البرنامج المعد في الدراسة الحالية) على المتغيرين التابعين (فاعلية الذات الانفعالية – قلق المستقبل المهني) من خلال مجموعتين متجانستين (تجريبية – ضابطة) يطبق عليهما قبلياً (مقياس فاعلية الذات الانفعالية، ومقياس قلق المستقبل المهني) ، ثم يدخل المتغير المستقل (البرنامج المعد) على المجموعة التجريبية فقط، ويتم قياس المتغيرين التابعين لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً بعدياً (بعد انتهاء البرنامج) ويتم مقارنة متوسطات الدرجات بين المجموعتين.

مصطلحات الدراسة:

المرونة النفسية لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم: وتعرفها الباحثة بأنها " حسن استغلال مكامن القوة لتوظيف المصادر النفسية والاجتماعية لديهم لتوليد الطاقة الإيجابية التي تدفعهم لتطوير كفاءاتهم الذاتية للتكيف الإيجابي مع عناصر التهديدات المصاحبة لصعوبات التعلم التي يواجهونها، وتجاوز تأثيراتها السلبية".

فاعلية الذات الانفعالية لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم: وتعرفها الباحثة بأنها "معتقدات الطلاب ذوى صعوبات التعلم حول قدرتهم ومهارتهم الشخصية في تفسير مشاعرهم ومشاعر المحيطين بهم، وتصورهم عن إمكانية توظيف تلك المشاعر في الأداء الجيد لصالحهم، ومعتقداتهم حول فهم الصور المختلفة من المشاعر الإيجابية، أو السلبية التي قد تنتابهم، ومدى ثقتهم في قدرتهم على التحكم في تلك المشاعر خصوصاً في مواجهة المواقف الضاغطة" ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم: وتعرفه الباحثة بأنه " فقدان الطلاب ذوى الصعوبة في التعلم لرؤية الذات الفاعلة في مهنة ما؛ لعدم قدرتهم على استبصار إمكاناتهم وقدراتهم ومكامن القوة لديهم؛ نتيجة ما يواجهونه من التحديات والصعوبات، وما يرتبط بذلك من الشعور بالتوتر والخوف من

مستقبل مجهول تضيق إمكاناتهم عن الإيفاء بمتطلباته المهنية، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة في المقياس المعد في الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم الأكاديمية لطلاب الجامعة: وتعرفها الباحثة بأنها " خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، يؤثر على الطريقة التي يعالج بها طلاب الجامعة ذوو الذكاء المتوسط أو الذكاء العالي المعلومات، من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير عنها ؛ وذلك خلال واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: ، المهارات الأساسية للقراءة، والفهم القرائي، مهارات الكتابة ، والتعبير الكتابي ، وفهم الحقائق والعمليات الحسابية، ويعرف إجرائياً بالعينة التي يتم الوصول إليها وفقاً للمحكات المستخدمة في التشخيص.

الإطار النظري:

أولاً : المرونة النفسية Psychological Resilience:

تعد المرونة النفسية أحد الموضوعات المركزية في علم النفس الإيجابي، والذي يهتم بدراسة مكامن القدرة والسمات والانفعالات الإيجابية بنفس قدر الاهتمام بدراسة ظواهر الاضطراب والخلل النفسي، وقد تعددت التعريفات التي تناولت متغير المرونة النفسية إلا أنها اتفقت على اعتبار المرونة النفسية درباً من دروب تمكين الأفراد لتجاوز التأثيرات السلبية للصعوبات ذات الطابع التراكمي والممتد التي يتعرضون لها، وتتضمن القدرة على تحسين وتعزيز فاعلية الذات عند مواجهة الصعوبات والعقبات ، حيث تمكن المرونة النفسية الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، ويمكن اعتبارها عملية تفاعلية متعددة الأبعاد، حيث يتميز ذوو المرونة النفسية بالقدرة على التوافق النفسي مع كافة التهديدات والضغوط بشتى الصور ***Rouse (2001)، جودة (٢٠٠٧)، حسان (٢٠٠٩)، Wright et al (2013)، محمد (٢٠١٦)، منصور (٢٠١٦)***.

وتعرف الباحثة المرونة النفسية لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم بأنها حسن استغلال مكامن القوة لديهم لتوظيف المصادر النفسية والاجتماعية لتوليد الطاقة الإيجابية التي تدفعهم لتطوير كفاءاتهم الذاتية للتكيف الإيجابي مع عناصر التهديدات المصاحبة لصعوبات التعلم التي يواجهونها، وتجاوز تأثيراتها السلبية.

أبعاد المرونة النفسية ومحدداتها :

اتفقت العديد من الدراسات ***Wicks (2005)، الخطيب (٢٠٠٧)، حسان (٢٠٠٩)، عامر (٢٠١٥)، العبادسة (٢٠١٥)، محمد (٢٠١٦)*** على أن الأبعاد الأساسية في تكوين المرونة النفسية هي النظرة الإيجابية للذات، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار، وتطوير مهارات الاتصال الفعالة بالإضافة إلى امتلاك مهارات حل المشكلات، وتحمل المسئولية.

وتجدر الإشارة إلى أن أبعاد المرونة النفسية السابقة بالغة الأهمية بالنسبة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، فكلما تحلى هؤلاء الطلاب بهذه السمات، كلما كانوا أكثر إيجابية في مواجهة ما يعانونه من صعوبات، حيث تكسبهم المرونة النفسية الاتزان النفسي عند التعامل مع الإحباطات المتكررة الناتجة عن فشلهم في أداء بعض المهام الأكاديمية، كما تتيح لهم فرصة إيجاد بدائل وخيارات عديدة لأي نشاط معرفي أو سلوكي أو انفعالي أو اجتماعي مما يجعلهم قادرين على التعامل مع المتغيرات والمستجدات بطريقة مرنة، فينعكس ذلك إيجاباً على معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية الانفعالية، وسلبا على مستوى قلقهم المستقبلي، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، وبناء على ذلك تتبنى الدراسة الحالية هذه الأبعاد في إعداد البرنامج التدريبي.

طبيعة المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

أشار ***Panicker & Chelliah (2016)*** إلى أن نسبة ٧٥% من عينة دراسته ذوى صعوبات العلم يعانون من انخفاض مستوى المرونة النفسية، كما أشارا إلى ارتباط المستوى المنخفض من المرونة النفسية بالقلق والتوتر وسوء التوافق الاجتماعي ، وهو ما أكده ***Bryan(2003)*** حيث أشار إلى أن ذوي صعوبات التعلم يخبرون انخفاضاً وقصوراً في المرونة النفسية وفاعلية الذات والتي تؤثر على تحصيلهم الدراسي .

ويؤكد ***Margalit (2003)*** على أن تحسين وزيادة مستوى المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم يسهم في تغلبهم على مشكلاتهم ، ويؤثر على توافقهم النفسي، كما أشار ***Leight (2007)*** إلى أهمية تنمية المرونة النفسية وتطوير استراتيجياتها لذوي صعوبات التعلم، واتفق معه ***Panicker & Chelliah (2016)*** حيث أكدا على أنه يمكن تطوير وتعزيز المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال العوامل التي تعزز المرونة النفسية أو من خلال العوامل المرتبطة بها، وأكد ذلك ***Bitsika (2014)*** حيث أشار إلى ارتباط المستويات المرتفعة من المرونة النفسية بانخفاض مستويات القلق لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن استنتاج طبيعة المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة من خلال مقارنة خصائص الطلاب مرتفعي المرونة النفسية بخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يتضح من الجدول (١).

جدول (١) مقارنة بين مرتفعي المرونة النفسية وذوي صعوبات التعلم

م	سمات مرتفعي المرونة النفسية	سمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم
١	القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بنفسهم مع الإحساس بالمسؤولية.	افتقارهم للاستراتيجيات المعرفية والمرونة في اتخاذ القرارات.
٢	الفاعلية الذاتية في مواجهة تحديات الحياة وصعوباتها و التكيف الفعال على المستوى المعرفي السلوكي.	متعلم سلبي ولديه مفهوم ذات منخفض يفتقر إلى الدافعية ومهارات الحياة.
٣	القدرة على التكيف مع المواقف وإحداث التوازن بين الفرد والأفراد المحيطين به	لديهم شعور بالاغتراب والقلق والتوتر والتقلب في المزاج.
٤	القدرة على تكوين علاقات إيجابية صحيحة وقوية من خلال التواصل النفسي والاجتماعي مع المحيطين به.	لديهم صعوبة في السلوك الاجتماعي والثبات الانفعالي وانخفاض تقدير الذات وضعف الدافعية.
٥	تقبل المشاعر السلبية والقدرة على حل المشكلات بمهارة.	في حاجة ماسة إلى تقديم برامج تمكنهم من ممارسة الدور الفعال في إدارة المشكلات التي تواجههم وتحديدها والسعي إلى حلها.
٦	تقبل الحياة والشعور بالرضا والسعادة، والفاعلية في التواصل مع الآخرين.	يعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في العلاقات الأسرية والاجتماعية مثل صعوبة تكوين الصداقات وضعف المشاركة الفعالة للآخرين وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.
٧	القدرة على استثمار كافة المصادر النفسية والمادية المتاحة من أجل تحقيق التوافق مع نفسه والآخرين.	يعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في العلاقات الأسرية والاجتماعية مثل صعوبة تكوين الصداقات وضعف المشاركة الفعالة للآخرين وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.
٨	لديهم مهارات أكاديمية مرتفعة ومستويات عالية من الإنجاز.	يسجلون معدلات أقل بكثير من الطلاب العاديين في قراءة الكلمات وعمليات الفهم والذاكرة.

أهمية المرونة النفسية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

في ضوء ما تم عرضه من أهداف المرونة النفسية وتعريفها ومحدداتها يمكن رؤية ثمرات إكساب طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم لسمات المرونة النفسية في:

١- مساعدتهم على تغيير وتنويع طرق التعامل مع الصعوبات التي تواجههم.
٢- التوليد الذاتي للمعرفة في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع الموقف المشكل.
٣- تنظيم معارفهم وخبراتهم وتعديلها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة.
٤- زيادة معتقداتهم حول قدرتهم على فهم انفعالاتهم والتحكم فيها في مواجهة عوامل الإحباط والفشل المتكرر.
٥- تغيير نظرتهم لذواتهم من أفراد سلبيين اعتماديين إلى أفراد مرنين متفاعلين.
٦- تحرير مصادر معالجتهم للمواقف للتكيف مع المواقف الجديدة.
٧- إعادة تشكيل نظرتهم لمكانتهم الاجتماعية في الحياة وتوقعهم لقيامهم بأدوارهم في بيئتهم بطريقة مناسبة.
٨- التقليل من المخاوف والتوتر والقلق حول مستقبلهم المهني في حياتهم العملية بعد التخرج من الجامعة.

وفى هذا الإطار استهدفت دراسة ***Wong(2011)*** بحث العلاقة بين المرونة والفاعلية المهنية لدى طلاب الجامعة واستخدمت الدراسة مقياس المرونة ومقياس الفاعلية المهنية لتقييم ٧٨٥ من طلاب الجامعة وأشارت الدراسة إلى ارتباط المرونة بمتغير الفاعلية المهنية ارتباطاً دالاً موجباً، كما استهدفت دراسة ***(2014) Celikkaleli*** دراسة العلاقة بين المرونة وفاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية وطبق مقياس الفاعلية الذاتية للمراهقين، ومقياس المرونة على عينة بلغت ٢٧٠ من طلاب المرحلة الثانوية وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة وبين فاعلية الذات ا، كما أسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالمرونة من خلال فاعلية الذات الاجتماعية والانفعالية، أما دراســـة ***(2016) & Chelliah Panicker*** فقد استهدفت التعرف على مستويات المرونة والاكتئاب والقلق والإجهاد لدى الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم، تم اختيار (٨٠) طفلاً وبالغاً شخصوا على أن لديهم صعوبات التعلم طُبق عليهم مقياس المرونة ومقياس الاكتئاب والقلق والإجهاد وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى المرونة بنسبة ٧٥% لدى الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم، وارتفاع مستوى القلق الشديد بنسبة ٢٣,٨% لدى عينة الدراسة، كما أظهر ذوو صعوبات التعلم انخفاضاً في مستوى المرونة بنسبة تفوق انخفاضها لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى ، كما أشارت الدراسة إلى أن ٩٠% من الآباء يدركون أن طفلهم لديه صعوبة تعلم إلا أن ٣٩% اهتموا بمساعدتهم في دراستهم.

كما أسفرت نتائج دراسة ***Çelikkaleli & Kaya (2016)*** عن وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية و فاعلية الذات الانفعالية، واستهــدفت دراسة ***(2017) Keil et al*** التحقق من ارتباط المرونة والدعم الاجتماعي بمستويات القلق والاكتئاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متغير المرونة يسهم بشكل كبير في انخفاض مستويات القلق والاكتئاب، حيث تمثل المرونة عاملاً وقائياً يساعد في التكيف مع المواقف الضاغطة.

من خلال ما سبق يتضح ارتباط متغير المرونة النفسية بزيادة فاعلية الذات الانفعالية وانخفاض مستويات التوتر والقلق، كما يتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغير المرونة النفسية لدى فئة طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم .

ثانيا : فاعلية الذات الانفعالية :

تعد فاعلية الذات الانفعالية Emotional self- Efficacy (ESE) جانباً مهماً من جوانب الأداء الانفعالي، والذي يعتمد على قياس المعتقدات الذاتية فيما يتعلق بإدارة الانفعالات***(Quatter e al., 2015)***، ونبعت هذه الفكرة من أعمال ***Bandura (1999)*** للبناء الأكثر عمومية للفاعلية الذاتية، والتي تنطلق من النظرية المعرفية الاجتماعية التي تشير إلى أن المعتقدات الذاتية هي عامل محدد رئيسي للأداء، ووفقاً

لمتغيرات فاعلية الذات، فإن الأفراد يختلفون في معتقداتهم حول مستوى السيطرة لديهم على مسارات العمل اللازمة لتخفيف النتائج المرجوة ***(Quatter et al., 2015)***.

ووفقاً لـ***Caprara et al (2008)*** فقد ركز أصحاب المدرسة المعرفية الاجتماعية على فاعلية الذات الانفعالية في عملية إدارة والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية وعلى الرغم من أنه ليس مقياساً حقيقياً لقدرة الفرد على تنظيم انفعالاته، إلا أن فاعلية الذات الانفعالية يمكن أن تكون بمثابة تدبير بديل لتنظيم الانفعالات بفاعلية؛ لأن الناس من غير المرجح أن تكون قادرة على تنظيم عواطفهم وانفعالاتهم إذا كانوا لا يعتقدون أنهم قادرون على القيام بذلك، وأكدوا على أن تنظيم فاعلية الذات الانفعالية يتضمن بعدين: الأول: هو القدرة على التعبير عن التأثير الإيجابي والسلبي، والثاني: هو القدرة على إدارة التأثير السلبي والإيجابي.

كما أشار ***Bandura et al (2003)*** إلى أن فاعلية الذات الانفعالية لها دور في إدارة كل من التأثيرات الإيجابية والسلبية وهو ما أكده ***Caprara et al (2010)*** بافتراض أن فاعلية الذات الانفعالية تتنبأ باحتمال انخفاض المشاعر والانفعالات السلبية بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال زيادة القدرة على الحفاظ على علاقات إيجابية مع المجتمع وتكوين علاقات مع الآخرين ومقاومة ضغط الأقران للانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر، كما أكدوا على فكرة أن فاعلية الذات الانفعالية قد تكون بمثابة المتغير المسبب الذي يؤثر على المتغيرات الأخرى والأنماط المتعددة من فاعلية الذات (العامة- الاجتماعية- الأكاديمية) بشكل مباشر وغير مباشر.

تتضح أهمية فاعلية الذات الانفعالية في ارتباطها بعديد من المتغيرات حيث أشار ***Caprara et al (2008)*** إلى ارتباط المستويات المرتفعة من فاعلية الذات الانفعالية بالمستويات المنخفضة بكل من القلق والعدوان والاكتئاب. بالإضافة إلى إشارة ***Palesh et al (2006)*** إلى ارتباط المستويات المرتفعة من الاضطرابات الانفعالية بانخفاض مستوى فاعلية الذات الانفعالية، ويشير ***Bandura et al (2003)*** أن فاعلية الذات الانفعالية من شأنها تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، وهو ما أكد عليه ***Sweeney (2016)*** حيث ذكر أنه يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة من خلال فاعلية الذات الانفعالية، وهو ما افترضه ***Caprara et al (2006)*** حيث أشاروا إلى أن فاعلية الذات الانفعالية هي المحددات للسعادة المستقبلية والتفكير الإيجابي بشكل إيجابي وغير مباشر وافترضوا أن السعادة والتفكير الإيجابي يؤدي إلى مستويات أعلى من التفاؤل والرضا عن الحياة، كما أن القدرة على تنظيم المشاعر السلبية بطريقة فعالة لها علاقة سلبية مع القلق والاكتئاب، وهو ما أكده ***Bandura et al (2003)*** حيث أشاروا إلى أن القدرة على تنظيم فاعلية الذات الانفعالية تنعكس سلباً على الاكتئاب من خلال الأداء الأكاديمي.

وتتمة لما سبق أشار ***Sweeney (2016)*** إلى أن تنظيم فاعلية الذات الانفعالية يمكن الأفراد من السيطرة على مشاعرهم السلبية كالقلق والاكتئاب، فالأفراد غير القادرين على تنظيم مشاعرهم السلبية من المرجح أن يكونوا غير قادرين على التعبير عن الفرح والفخر والتعاطف، ويضيف ***Celikkaleli (2014)*** أن تطوير فاعلية الذات الانفعالية يتطلب من الأفراد أن يكونوا على علاقة دائمة مع الآخرين في بيئتهم، والقدرة على مقابلة أشخاص جدد، التحدث أمام الجمهور، حضور بيئات اجتماعية جديدة، التعبير عن المشاعر الإيجابية أو السلبية للسيطرة على المشاعر بطريقة إيجابية.

ويمكن التمييز بين فاعلية الذات الانفعالية (ESE) وبين الذكاء الانفعالي (EI) في ضوء التمييز بين معتقدات فاعلية الذات، والمهارات الفعلية في أداء سلوك معين فهناك فرق بين فاعلية الذات الانفعالية والمهارات الانفعالية العاطفية، حيث يتم تقييم قدرات الذكاء الانفعالي (EI) باستخدام اختبارات الأداء لتحديد المهارات المعرفية لمجال الوظائف الانفعالية، في حين ترتبط فاعلية الذات الانفعالية بمدى الثقة الفردية

(الشخصية) الذاتية للفرد حول استطاعته لإدراك وتوظيف وفهم وإدارة الانفعالات في المواقف التي تتطلب منه القيام بذلك ، بينما تعكس فاعلية الذات الانفعالية من الجانب المفاهيمى الأبعاد الكامنة وراء قدرات الذكاء الانفعالي ***(Kirk et al., 2008)***.

واستناداً إلى الفكرة السابقة وضعت إجراءات فاعلية الذات الانفعالية من حيث ارتباطها بإدارة الانفعالات للأطفال (مقياس فاعلية الذات للأطفال لـ ***Muris, 2001)***، وللمراهقين (مقياس التنظيم الذاتي الانفعالي Regulatory Emotional self- efficacy scale لـ ***Bandura et al (2003)*** ويشير ***Carpara et al., (2008)*** إلى أن مقياس (ESE) يُعد مهماً لأنه يسلط الضوء على الدور الذي تلعبه فاعلية الذات الانفعالية في إدارة التأثير السلبي والإيجابي.

وفى هذا الإطار قام ***Steca et al (2009)*** بدراسة لمعرفة كيف ترتبط فاعلية الذات الانفعالية مع أنماط فاعلية الذات الأخرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات الانفعالية لها القدرة على التنبؤ بالرضا عن الحياة بشكل مباشر وغير مباشر من خلال فاعلية الذات الاجتماعية، وركزت دراسات أخرى على دور فاعلية الذات الانفعالية كوسيط في العلاقة بين بعض المتغيرات والنتائج الانفعالية والرضا عن الحياة، حيث وجدت ***Caprara et al (2010)*** أن وجود توجه إيجابي في عمر ١٧ سنة يتنبأ بوجود نسبة كبيرة من فاعلية الذات الانفعالية في عمر ١٩ سنة، والتي تتنبأ بدورها باحترام الذات والرضا عن الحياة والتفاؤل في عمر ٢١ سنة، واستطردت، أن احترام الذات والتفاؤل والرضا عن الحياة في سن ٢١ من شأنه هو الآخر يعيد توقع تجدد التوجه الإيجابي مرة أخرى مما يمهد الطرق التي من خلالها يمكن تعديل استعدادات الأفراد، كما قامت ***Carprara et al (2012)*** بدراسة استهدفت دراسة الآثار التفاعلية للمعتقدات الذاتية الانفعالية والاستقرار العاطفي على مدى فترة ٦ سنوات (من سن ١٥ إلى ٢١ سنة)، وأشارت النتائج إلى ارتباط المستويات العليا من فاعلية الذات الانفعالية بالاستقرار العاطفي ، وفى ذات الإطار هدفت دراسة ***Gutierrez (2014)*** إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم وتألفت العينة من ٦٤ مشاركاً وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي،

وجدير أنه على الرغم من أهمية متغير فاعلية الذات الانفعالية كما سبق عرضه إلا أنه من الملاحظ عدم وجود دراسة في حدود علم الباحثة تناولت هذا المتغير مع ذوى صعوبات التعلم وهو ما يعكس أهمية القيام بالدراسة الحالية.

ثالثاً: قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم

يعد قلق المستقبل المهني Vocational Future Anxiety من أكثر الموضوعات إثارة لاهتمام الطلبة في المرحلة الجامعية، والتي تعد مهداً لصقلهم وتأهيلهم لشغل المناصب الأكاديمية والمهنية في مجتمع التنافسية الذي لم يعد يستقبل منهم إلا من تسلح معرفياً وانفعالياً وسلوكياً بما يؤهله للخوض في سوق العمل.

وترى الباحثة أن قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم هو فقدان ذوى الصعوبة في التعلم لرؤية الذات الفاعلة في مهنة ما لعدم قدرتهم على استبصار إمكاناتهم وقدراتهم لإنجازها نتيجة ما يواجهونه من التحديات والصعوبات، وما يرتبط بذلك من الشعور بالتوتر الخوف من مستقبل مجهول تضيق إمكاناتهم عن الإيفاء بمتطلباته.

وفى إطار تعريف قلق المستقبل المهني اتفق كل من ***المحاميد والسفاسفة (٢٠٠٧)، والصرايره والحجايا (٢٠٠٨)،والشافعى والجبورى (٢٠١٠)، وعامر (٢٠١٥)، وبدران وآخرون (٢٠١٦)، و الطراد (٢٠١٦)، وعطا الله (٢٠١٦)*** على أن قلق المستقبل المهني هو حالة من التوتر والخوف من المستقبل المتعلق بالجانب المهني بعد التخرج.

وهنا يطرح تساؤل: هل لصعوبات التعلم التي يعانى منها طلاب الجامعة دور في إحساسهم بالقلق نحو مستقبلهم المهني؟ لقد أجابت العديد من الأدبيات والدراسات على هذا التساؤل دونما قصد منها، فحينما بين كل من ***Showers & Kinsman (2017)، Traimin & Swanson (2005)*** أن طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم يعانون من العديد من الصعوبات الأكاديمية والنمائية المختلفة، مما ينعكس على المجتمعات العملية والمهنية التي يؤهلون للخروج إليها، فقد أجابا على جزء من التساؤل السابق، وحينما تشير ***جاب الله (٢٠٠٩)*** إلى أن ذوى صعوبات التعلم يظهرون عجزا عن تحديد التوجه نحو مهنة محددة، وأن ما نسبته ٢٥% من ذوى صعوبات التعلم يعانون عجزا في النمو المهني، كما أنهم يخبرون مستويات منخفضة من النضج المهني ويواجهون صعوبات تعترض مسار النمو المهني فقد كشفت النقاب عن جزء آخر من التساؤل السابق.

ويظهر قلق المستقبل المهني نتيجة التوتر الناشئ عن عدم قدرة طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم على تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات لعدم امتلاكهم قدرا مناسبا من المرونة التى تمكنهم من مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة، وكذلك ضعف قدراتهم على التخطيط والمراقبة والحكم على الأداء الذاتي وفق معايير محددة وهو ما يعكس حاجة هذه الفئة لاستثارة العمليات المرتبطة بالمرونة النفسية التي تسهم في تخفيف هذا النوع من القلق.

العوامل المحفزة لقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم:

يمكن استنتاج أهم عوامل قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم في:

١- افتقارهم إلى الدافعية بكل أنماطها سواء العامة كالدافع للإنجاز الأكاديمي أو النوعية كالدافع للقراءة أو الكتابة أو غيرها.
٢- عدم قدرتهم على مواجهة المشكلات سواء الأكاديمية أو الاجتماعية.
٣- افتقارهم للاستراتيجيات المعرفية والقدرة على اتخاذ القرار.
٤- عدم قدرتهم على تكييف استجاباتهم حسب متطلبات الموقف الذي يواجهونه (افتقارهم إلى المرونة النفسية).
٥- انخفاض مستوى فاعلية الذات الانفعالية، مما يترتب عليه عدم قدرتهم على فهم مشاعرهم السلبية تجاه المهنة، وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة.

مظاهر قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم: يمكن استنتاج أن قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة يعبر عن نفسه من خلال عدة مظاهر منها :

أ- **المظاهر المعرفية**: كتعميم سلبيات المهنة بشكل تعسفي، رفض تعميق البنية المعرفية حول طبيعة المهنة التي يؤهل لها وخصائصها، عدم التخطيط للمستقبل.
ب- **المظاهر السلوكية**: ومنها الهروب من الواقع للخيال، وتجنب مواجهة المشكلات المرتبطة بالمهنة، عدم تحمل مسؤولية الأنشطة المرتبطة بالمهنة، الإحجام عن محاولة الخروج للبيئة الميدانية الخاصة بالمهنة، الروتينية في التعامل مع المواقف، الاعتمادية في حل المشكلات المرتبطة بالتخصص على الآخرين.
ج- **المظاهر الانفعالية** :التوقعات السلبية عن أدائه لمهنته، الشك المتكرر في أداء وقدرة القائمين فعليا على المهنة، الشعور بعدم الانتماء للتخصص الذي يؤهلهم للمهنة

وفى هذا الإطار هدفت دراسة ***Rose & Miller (2009)*** إلى معرفة فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين مستوى المرونة وأثره على خفض مستوى القلق، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٢) من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ٨-٩ سنوات طبق عليهم مقياس القلق متعدد الأبعاد، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض

مستوى القلق لدى عينة الدراسة، بينما أجرى ***حسب الله (٢٠١٢)*** دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل المهني والسمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ودرس ***عويضة (٢٠١٥)*** علاقة قلق المستقبل المهني بالتفاؤل والتشاؤم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في متغير التفاؤل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في متغير التشاؤم.

وتتمة للبحث عن طبيعة قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة قدمت دراسة ***الطراد (٢٠١٦)*** توصياتها بتكثيف برامج الإرشاد المهني للطلبة في المدارس بحيث تشمل المراحل الابتدائية والوسطى حتى يتمكن الطلبة باتخاذ القرار المهني السليم دون قلق من المستقبل، وعن قياس متغير قلق المستقبل المهني قام ***بدران وآخرون (٢٠١٦)*** بدراسة استهدفت بناء مقياس قلق المستقبل المهني على عينة ٢٦٦ من طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود (٥) عوامل مستخلصة وهي: التفاؤل، تلبية متطلبات سوق العمل، المكانة الاجتماعية للمهنة، السمات الشخصية، والالتزام الأكاديمي، واستكمالاً للبحث عن علاقة قلق المستقبل المهني بالمتغيرات الأكاديمية والدافعية أجرى **أبو غالي وأبو مصطفى *(٢٠١٦)*** دراسة لبحث إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة، وتوجهات أهداف الإنجاز،و تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً وطالبة بجامعة الأقصى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مجال (أهداف الأداء/ الإحجام) منبئ طردي لقلق المستقبل المهني، يليه (أهداف الإتقان/ الإحجام)، بينما كان متغير الرضا عن الدراسة منبئاً عكسياً لقلق المستقبل المهني.

يتضح مما سبق ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة بشكل ملحوظ، وارتباطه السالب بالدافع للإنجاز الأكاديمي ***(عطا الله، ٢٠١٦)***، والمعدل التراكمي ***(الصرايرة والحجايا، ٢٠٠٨)*** مما يفصح عن معاناة ذوى صعوبات التعلم من ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني؛ حيث يعد انخفاض المعدل التراكمي مقابل ارتفاع القدرات العقلية أحد محكات تشخيص هذه الفئة ،كما يتضح وجود ندرة في الدراسات سواء العربية أو الأجنبية التي تتناول قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم وهو ما تهدف الدراسة الحالية إليه.

فرضيات الدراسة:

في ضوء أدبيات البحث تم صياغة الفرضين التاليين:

١- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس فاعلية الذات الانفعالية، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة الضابطة.

عينة الدراسة : لأغراض الدراسة الحالية تم اختيار مجموعتين من الطالبات : مجموعة تمثل العينة الاستطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة ، ومجموعة تمثل العينة الأساسية لمعالجة فروض الدراسة واستخلاص النتائج كالتالي :

١-العينة الاستطلاعية : تكونت من (٤٠) طالبة من طالبات كلية الحقوق بجامعة طيبة ، وقد روعي في اختيار هذه العينة أن تكون قريبة في خصائصها من عينة الدراسة الأصلية ، وذلك عن طريق اختيار الطالبات المنخفضات في مستوى تحصيلهن الدراسي وفقا لمعدلاتهن بعد مراجعة مرشداتهن الأكاديميات والسجلات الأكاديمية الخاصة بهن .

كما روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية أن تكون في نفس المستويات الدراسية التي يتم اختيار العينة الأساسية منها وهى من المستوى الثالث وحتى المستوى السادس ، واستبعدت المستويات الأولى والأخيرة للأسباب التالية:

أ- طالبات المستويات الأولى(١-٢) ربما يرجع انخفاض التحصيل الدراسي لديهن لاختلاف الحياة الجامعية عن الحياة المدرسية حيث يعد المستوى الأول بداية تعرف على نظام تعليمي وحياة جامعية تختلف تماما عن التعليم المدرسي والحياة المدرسية ولذلك تم استبعادهم .

ب-طالبات المستويات الأخيرة (٧-٨) تكون في سبيلها لتخرج ، حيث تحجم أغلبهن عن الاشتراك في البرامج المساعدة .

١- **العينة الأساسية :** تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية والآداب بجامعة طيبة متوسط أعمارهن (٢٠,٨٢) ، وانحراف معياري (٢,٦٥)، تم اختيارهن في ضوء محكات تشخيص صعوبات التعلم كالتالي :

١- محك التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسى:

أ-تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن للأطفال والكبار (حسن ،٢٠١٦) ،على (٤٥٠) طالبة من طالبات كليتي التربية والآداب ، وبعد جمع الدرجات الخام للطالبات تم تحويلها إلى المقابل المئينى لها التي تحول بعد ذلك إلى نسبة ذكاء .

ب-تم استبعاد الطالبات اللاتى تقل نسبة ذكائهن عن المتوسط ، وفى ضوء هذه الخطوة تم استبعاد (٢٠) طالبة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٤٣٠) طالبة

ج- الحصول على المعدل التراكمى لكل طالبة وفقا لسجلها الأكاديمي ، وحساب المتوسط والانحراف المعيارى للمعدلات التراكمية لأفراد العينة واعتبار كل طالبة يقل معدلها عن (م – ع) منخفضة فى مستوى التحصيل الدراسى ، حيث وصل أفراد العينة بعد هذا الإجراء إلى (٨٠) طالبة .

٢- **محك الاستبعاد** : حيث تم استبعاد الحالات التي نص على استبعادها تعريف صعوبات التعلم ، ولتحقيق هذه الخطوة روجعت المرشدات الأكاديميات للعينة التى تم التوصل إليها لاستبعاد أى حالة تعانى من أى ضعف بصرى أو سمعى أو إعاقة أو مشكلات أسرية ، وفى ضوء هذه الخطوة تم استبعاد (١١) حالة لتصل العينة إلى (٦٩) ، ولتحقيق محك الاستبعاد أيضا تم تطبيق مقياس (بندر جشتلطت البصر - حركي) لاستبعاد الحالات التى تعانى من الاضطرابات الانفعالية ، حيث تم استبعاد (٥) طالبة ليصل عدد أفراد العينة الأولية للطالبات ذوات صعوبات التعلم الى (٦٤)

٣- لتحديد الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية ، تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة – الكتابة – الرياضيات) لطالبات الجامعة) على العينة الأولية ، ليصل عدد أفراد العينة النهائية الى (٦٠) ، تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) طالبة والثانية ضابطة وعددها (٣٠) طالبة ، والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للكلية والتخصص .

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً للكلية والتخصص

المجموعة	الكلية	التخصص	العدد
المجموعة التجريبية	التربية	التربية الخاصة	١٧
		التربية الفنية	١٣
المجموعة الضابطة	الآداب	اللغة العربية	١٠
		اللغة الإنجليزية	٨
		الدراسات الإسلامية	١٢
المجموع			٦٠

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس فاعلية الذات الانفعالية(*) ترجمة وتعريب الباحثة

وضع مقياس فاعلية الذات الانفعالية (ESE) في صورته الأولية لـ ***Kirk et al (2008)*** ليقيس مدى ثقة الأفراد في أدائهم العاطفي والانفعالي، واستخدم هذا المقياس على نطاق واسع في البلاد الأوروبية، وأجريت على الصورة الأولية للمقياس عدة تعديلات، حيث طبق على أعمار زمنية، وأقطار مختلفة لاستخراج العوامل الكامنة للمقياس ، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على التعديل الذى أجراه كل من ***Pool & Quartter (2012)*** في دراستهما التي هدفت إلى تحديد الأبعاد الكامنة لمقياس فاعلية الذات الانفعالية (ESE) ***Kirk et al (2008)*** ، وتكونت عينة الدراسة من ٨٢٢ طالباً جامعياً و٢٦٣ خريجاً جامعياً، حيث تراوحت أعمار عينة الدراسة من ١٨-٥٩ سنة ،بمتوسط عمرى ٢٣ سنة، وانحراف معياري ٥,١ سنة، وأشارت النتائج إلى أن البنية العاملية لمقياس فاعلية الذات الانفعالية (ESE) تتضمن أربعة عوامل هي: توظيف وإدارة المشاعر الخاصة، تحديد وفهم المشاعر الخاصة، وإدارة مشاعر الآخرين، وإدراك المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد

تم ترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين(**) المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة واللغة الإنجليزية؛ لتحديد مدى صحة الترجمة للغة العربية، ومعرفة مدى وضوح كل مفردة من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين.

حساب صدق وثبات مقياس فاعلية الذات الانفعالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس المعد في الدراسة الحالية بحساب ألفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل على التوالي (٠,٩٥١- ٠,٨٦٣ - ٠,٩٢٨ - ٠,٨١١- ٠,٩٤٨)، وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٣٤ – ٠,٥٤١)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٨٩٠- ٠,٨٦٦- ٠,٦٦١ - ٠,٦٦٨) وهى قيم دالة عند مستوى ٠٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً : صدق المقياس: حسب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في الدراسة الحالية متزامناً مع اختبار الفاعلية الذاتية***لـ العطوى (٢٠١٥)*** وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين (٠,٨٧٣) مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة كما يتضح من الجدول (٣)

(*) ملحق رقم (٢) مقياس فاعلية الذات الانفعالية .

(**) ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين أدوات الدراسة .

جدول (٣) توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات الانفعالية على أبعاد المقياس

البعد	أرقام العبارات
توظيف وإدارة المشاعر الخاصة	١-٥- ٩-١٣-١٦- ١٩- ٢٢- ٢٤- ٢٦-٢٧
تحديد وفهم المشاعر الخاصة	٢-٦-١٠-١٤-١٧-٢٠
وإدارة مشاعر الآخرين	٣-٧-١١-١٥-١٨-٢١-٢٣-٢٥
إدراك المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد	٤-٨-١٢

ويصحح المقياس في ضوء تدريج خماسي يتضمن مستوى ثقة الفرد في قدرته على أداء الانفعال الذي تشير إليه كل عبارة ويطلب من المفحوص اختيار الرقم الذي يتناسب مع استجابته الشخصية لكل عبارة كالتالي: (١) غير واثق على الإطلاق، (٢) = ثقة ضعيفة، (٣) ثقة معتدلة، ٤= واثق بدرجة كبيرة، (٥) واثق بدرجة كبيرة جداً، وقد صيغت جميع العبارات في الاتجاه الموجب، وتتمثل أعلى قيمة للمقياس ككل (١٣٥) درجة بينما تمثل أدنى قيمة للمقياس ككل (٢٧) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الانفعالية.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل المهني(*) (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم، وبعد الرجوع إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم قلق المستقبل المهني كما سبق ذكرها في الإطار النظري، لم تجد الباحثة أية أداة سابقة لقياس هذا المتغير للطلاب ذوى صعوبات التعلم، ولذلك تم إعداد هذا المقياس وفقاً لمفهوم قلق المستقبل المهني وطبيعة الطلاب ذوى صعوبات التعلم، ويتكون المقياس المعد من الأبعاد: (الإيجابية المهنية- رؤية الذات في المهنة - الخصائص الشخصية والمهنة - الخوف من الفشل في المهنة).

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(**) المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة لتحديد مدى ملاءمة كل موقف للبعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل موقف من حيث الصياغة، وعدد المفردات في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥%، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (٢٦) موقفاً موزعة على الأبعاد المختلفة للمقياس.

حساب ثبات وصدق مقياس قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم:

أولاً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس المعد في الدراسة الحالية بحساب ألفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل على التوالي (٠,٩٣٨- ٠,٨٦٥ - ٠,٨٢٥ - ٠,٧٤٥- ٠,٩٣٤)، وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٤٥ – ٠,٥٨١)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل، كما تم حساب

(*) ملحق رقم (٣) مقياس قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم.

(**) ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٨٦٢- ٠,٨٨٩- ٠,٦٢٨ - ٠,٧٢٥)، وهى قيم دالة عند مستوى ٠٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في الدراسة الحالية متزامناً مع قلق المستقبل لـ ***المشيخي (٢٠٠٩)***، وحسب معامل الارتباط بين درجات عينة الصدق والثبات في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين (٠,٨٩٥) مما يشير إلى صدق المقياس المعد، وفى ضوء ما سبق تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) موقفاً موزعة على الأبعاد المختلفة للمقياس كالتالي : الإيجابية المهنية (المواقف: ١- ٨)، ورؤية الذات في المهنة (المواقف: ٩ -١٦)، والخصائص الشخصية والمهنة (المواقف: ١٧-٢١)، والخوف من الفشل في المهنة (المواقف: ٢٢-٢٦).

ثالثا : مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية(*) (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة – كتابة – رياضيات) لدى طالبات الجامعة ، ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة **(الزيات ،٢٠٠٠؛ الديب،٢٠٠٠ ؛ الشركسي ،٢٠١٢ ؛ شلبى ،٢٠١٢ ؛ بديوي ٢٠١٤ ؛الشايع ،٢٠١٦)** ، ثم وضعت الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من ٦٠ عبارة موزعة على ثلاث مقاييس فرعية (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة - الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة - الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات) ، وقد تضمن كل مقياس فرعى ٢٠ عبارة تقيس مدى تواتر المظاهر الخاصة بكل صعوبة لدى الفرد ، وقد اعتمدت الباحثة في تشخيصها لصعوبات التعلم الأكاديمية على هذا المقياس الذى يعتمد على أسلوب التقرير الذاتي باعتبار أن طلاب الجامعة قد وصلوا إلى مرحلة من الوعى تمكنهم من الحكم عل نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم

حساب ثبات وصدق مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية

أولاً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس المعد في الدراسة الحالية بحساب ألفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل مقياس فرعي (٠,٨٥٨- ٠,٧٦٥ - ٠,٨١٦) على التوالي ، وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقاييس الفرعية ، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لكل مقياس على حده بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة) ما بين (٠,٨٣٥ – ٠,٦٨١)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة) ما بين (٠,٧٤٥ – ٠,٨٥١)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات) ما بين (٠,٧٥٥ – ٠,٨٦٢)، وقد كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

ثانياً : صدق المقياس: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(**) المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة؛ لتحديد مدى ارتباط العبارات بالخصائص السلوكية لكل صعوبة ، وكذلك مدى مناسبة كل مظهر سلوكي خاص بكل صعوبة للمرحلة الجامعية ، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، وأضيفت بعض العبارات التى اقترحها المحكمون ، كما تم حذف بعض العبارات

(*) ملحق رقم (٤) مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية.

التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥%، حيث وصلت عدد عبارات المقاييس الفرعية الثلاثة إلى (٢٠ – ١٩ - ٢٢) عبارة لكل مقياس فرعي على التوالي .

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٦١) عبارة موزعة على المقاييس الفرعية الثلاثة ، بعضها صيغ فى الاتجاه الموجب تقابلها الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) ، وبعضها فى الاتجاه السالب تقابلها الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) ، وحددت نقطة القطع لكل مقياس كالتالي :

أ- تحديد نقطة القطع (الحياد) بالنسبة للخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة : حيث أن أقل قيمة (٢٠) وأعلى قيمة (٥×٢٠=١٠٠) فتكون نقطة الحياد (٦٠) واعتبار كل من تحصل على الدرجة (٦٠) فأكثر من ذوى صعوبات تعلم في القراءة .

ب- تحديد نقطة القطع (الحياد) بالنسبة للخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة : حيث أن أقل قيمة (١٩) وأعلى قيمة (٥×١٩=٩٥)، فتكون نقطة الحياد (٥٧) واعتبار كل من تحصل على الدرجة (٥٧) فأكثر من ذوى صعوبات تعلم في الكتابة .

ج- تحديد نقطة القطع (الحياد) بالنسبة للخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات : حيث أن أقل قيمة (٢٢) وأعلى قيمة (٥×٢٢=١١٠)، فتكون نقطة الحياد (٦٦) واعتبار كل من تحصل على الدرجة (٦٦) فأكثر من ذوى صعوبات تعلم في الرياضيات ، وتشخص الطالبة على أنها من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية ، إذا حصلت على درجة القطع فأكثر على مقياس واحد من على الأقل من المقاييس الثلاثة ، ويتضح ذلك من الجدول (٤)

جدول (٤) خصائص مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية

م	المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	أعلى قيمة	أدنى قيمة	نقطة القطع (الحياد)
١	**الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة**	١-٣-٥-٨-١١-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩	٢-٤-٦-٧-٩-١٠-١٢-١٥-٢٠	١٠٠	٢٠	٦٠
٢	**الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة**	١-٣-٥-٨-٩-١٢-١٥-١٦-١٩	٢-٤-٦-٧-١٠-١١-١٣-١٤-١٧-١٨-٢٠	٩٥	١٩	٥٧
٣	**الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات**	١-٥-٨-١١-١٤-١٦-١٨-٢٢	٢-٣-٤-٦-٧-٩-١٠-١٢-١٣-١٥-١٧-١٩-٢٠-٢١	١١٠	٢٢	٦٦

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على المرونة النفسية(*):

(*) ملحق رقم (٥) برنامج الدراسة.

أ- **الهدف العام من البرنامج**: يهدف هذا البرنامج إلى زيادة مستوى فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال التدريب على بعض أبعاد المرونة النفسية.

ب- **الأهداف الفرعية للبرنامج**: **الأهداف الفرعية للبرنامج**: من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيري المرونة النفسية وصعوبات التعلم؛ توصلت الباحثة إلى بعض الأبعاد التي تُشكِّل الصورة المتكاملة لهذا المتغير- المرونة النفسية- لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم مثل: النظرة الإيجابية للذات - الثقة بالنفس - اتخاذ القرار- مهارات الاتصال الفعالة - تحمل المسؤولية)، حيث تستثير طبيعة هذه المتغيرات وتحفز المرونة النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في تنمية الأبعاد التالية: (النظرة الإيجابية للذات- الثقة بالنفس- اتخاذ القرار- مهارات الاتصال الفعالة - تحمل المسؤولية).

المُسلَّمات التي يستند إليها البرنامج:

هناك بعض المُسلَّمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وهي:

١- أن معتقدات الطلاب حول فاعلية الذات الانفعالية قابلة للتحسن وليست سمة ثابتة.
٢- أن المرونة النفسية متغير قابل للتنمية والتطوير من خلال التعزيز المباشر لأبعادها.
٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين كل من فاعلية الذات الانفعالية والمرونة النفسية.
٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين كل من المرونة النفسية وقلق المستقبل المهني .
٥- أن طلاب الجامعة يعانون من انخفاض مستوى المرونة النفسية و فاعلية الذات الانفعالية.
٦- أن ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم يؤثر سلبا على مؤسسات المجتمع المهنية.
٧- أن منظومة الذات لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم تتأثر بمعتقداتهم عن فاعلية الذات الانفعالية وبمرونتهم النفسية.

مصادر اشتقاق البرنامج: تتحدد مصادر اشتقاق البرنامج في الدراسات السابقة، والتصورات النظرية في مجال صعوبات التعلُّم، وكذلك الأطر النظرية للمرونة النفسية، وفاعلية الذات الانفعالية وقلق المستقبل المهني.

وصف البرنامج: يتكون البرنامج الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى فاعلية الذات الانفعالية لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لتحقيق هذا الهدف، من شأنها في النهاية تعزيز طاقة المرونة النفسية ،وتتكون كل مرحلة من مجموعة من الأنشطة، وفي كل نشاط يتم استخدام بعض الفنيات التي من شأنها التأثير في مستوى المرونة النفسية مثل: فنيات (العصف الذهني- المناقشات- النمذجة بأنواعها الحية والرمزية- حل المشكلات - المغامرة)، ويتم عرض كل نشاط على النحو التالي: - الهدف من النشاط- الوسائل التعليمية - الطريقة والإجراءات – التقويم).

عرض البرنامج على السادة المحكمين: حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لعينة الدراسة، ومدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه، وكذلك مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها البرنامج ويستند إليها وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات:

أ- **إجراء قياس قبلي:** والمتمثل في تطبيق مقياسي فاعلية الذات الانفعالية وقلق المستقبل المهني المعدين تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة لتحديد مستواها قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

ب- التقويم البنائي (في أثناء التطبيق): وهنا يتم قياس أداء عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) بعد الانتهاء من كل نشاط.

ج- التقويم النهائي للبرنامج: والمتمثل في تطبيق مقياسي فاعلية الذات الانفعالية وقلق المستقبل المهني المعدين تطبيقا بعدياً على عينة الدراسة الحالية، ، والجدول (٥) يوضح خطة موجزة لأنشطة البرنامج التدريبي.

جدول(٥)
خطة أنشطة البرنامج التدريبي

رقم النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
١	التعارف بين الطالبات وتحفيز الطالبات للتدريب على أنشطة البرنامج	كروت- أقلام- أوراق	٤٥ د
٢	استثارة دافعية الطالبات للاستمرار فى البرنامج	الحوار والمناقشة – النمذجة	٤٥ د
٣	التعرف على أهم المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بفاعلية الذات بشكل عام وفاعلية الذات الانفعالية بشكل خاص لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	الحوار والمناقشة- التخمين – العصف الذهني	٦٠د
٤	التعرف على مفهوم قلق المستقبل المهني وأسبابه لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	المناقشات – العصف الذهني – العمل التعاوني .	٦٠د
٥	تنمية النظرة الإيجابية للذات لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	الإقناع اللفظي- اللفظي- النمذجة –القصص- الحوار والمناقشة	٥٠د
٦	تنمية النظرة الإيجابية للذات لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	المناقشات – النمذجة – القصة	٥٠د
٧	تنمية الثقة بالنفس لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	من خلال التقرير الذاتي- القصة	٤٥د
٨	تنمية الثقة بالنفس لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم	النمذجة – المناقشات – العصف الذهنى – القصص – المناقشات	٤٥د
٩	تنمية مهارات التواصل لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم.	المناقشة والحوار- الاكتشاف والتخمين	٥٠د
١٠	تنمية مهارات التواصل لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم.	المذجة الرمزية– المناقشات – العصف الذهنى– المناقشات- القصص	٤٠د
١١	تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار. تنمية قدرة الطالبات على وصف مفهوم المشكلة ومواصفاتها.	- العصف الذهني – المناقشة	٤٥د

رقم النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
١٢	تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.	الحوار والمناقشة – العمل التعاوني	٣٠د
١٣	تنمية قدرة الطالبات على التوصيف الجيد لخطوات حل المشكلة.	الاكتشاف والتخمين - النمذجة	٤٠د
١٤	تنمية قدرة الطالبات على تحمل المسئولية.	الاكتشاف والتخمين – النمذجة- المناقشة والحوار	٤٠د
١٥	تدريب الطالبات على مهارة تحمل المسئولية.	الحوار والمناقشة – العمل التعاوني	٣٠د
١٦	تقييم فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المرونة النفسية .	استمارة تقييم البرنامج	٣٠د

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد لمتغيرات الدراسة (مقياس فاعلية الذات الانفعالية ومقياس قلق المستقبل المهني) والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياسي فاعلية الذات الانفعالية ومقياس قلق المستقبل المهني

المقياس	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مقياس فاعلية الذات الانفعالية	توظيف وإدارة المشاعر الخاصة	بين المجموعات	١٥,٠٠	١	١٥,٠٠	١,٨٢	غير دالة
		داخل لمجموعات	٤٧٥,٧٣	٥٨	٨,٢٠		
	تحديد وفهم المشاعر الخاصة	بين المجموعات	٩,٦٠٠	١	٩,٦٠٠	١,٤٨	غير دالة
		داخل لمجموعات	٣٧٤,٠٠	٥٨	٦,٤٤		
	إدارة مشاعر الآخرين	بين المجموعات	٤,٨١	١	٤,٨١	٠,٦٥٩	غير دالة
		داخل لمجموعات	٤٢٤,٠٣	٥٨	٧,٣١		
	إدراك المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد	بين المجموعات	٢,٨١	١	٢,٨١	١,٤٤	غير دالة
		داخل لمجموعات	١١٣,٣٦	٥٨	١,٩٥		

المقياس	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	مقياس فاعلية الذات الانفعالية ككل	بين المجموعات	٩,٦٠	١	٩,٦٠	٠,٣٠٤	غير دالة
		داخل لمجموعات	١٨٣٤,١٣	٥٨	٣١,٦٢		
مقياس قلق المستقبل المهني	الإيجابية المهنية	بين المجموعات	١,٣٥	١	١,٣٥	٠,١٠٠	غير دالة
		داخل لمجموعات	٧٨٤,٣٠	٥٨	١٣,٥٢		
	رؤية الذات في المهنة	بين المجموعات	٠,٨١٧	١	٠,٨١٧	٠,١٠٩	غير دالة
		داخل لمجموعات	٤٣٣,٣٦	٥٨	٧,٤٧		
	الخصائص الشخصية والمهنة	بين المجموعات	٤,٢٦	١	٤,٢٦	٠,٧٠٨	غير دالة
		داخل لمجموعات	٣٤٩,٦٦	٥٨	٦,٠٢		
	الخوف من الفشل في المهنة	بين المجموعات	٩,٦٠٠	١	٩,٦٠	١,٦٣	غير دالة
		داخل لمجموعات	٣٤١,٠٠	٥٨	٥,٨٧		
	مقياس قلق المستقبل المهني ككل	بين المجموعات	٩,٦٠	١	٩,٦٠	٠,١٥١	غير دالة
		داخل لمجموعات	٣٦٧٦,٣٣	٥٨	٦٣,٣٨		

من الجدول (٦) يتضح تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥ في متغيري فاعلية الذات الانفعالية وقلق المستقبل المهني وأبعادهما الفرعية.

جدول (٧) الإحصاء الوصفي لدرجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس فاعلية الذات الانفعالية، ومقياس قلق المستقبل المهني

المقياس	البعد	المجموعة	ن	م	ع
[illegible]	توظيف وإدارة المشاعر	تجريبية	٣٠	١٦,٠٦	٢,٩٥

المقياس	البعد	المجموعة	ن	م	ع
	الخاصة	ضابطة	٣٠	١٧,٠٦	٢,٧٦
	تحديد وفهم المشاعر الخاصة	تجريبية	٣٠	١١,٢٠	٢,٢٦
		ضابطة	٣٠	١٠,٤٠	٢,٧٨
	إدارة مشاعر الآخرين	تجريبية	٣٠	١٣,٢٣	٢,٨٧
		ضابطة	٣٠	١٢,٦٦	٢,٥٢
	إدراك المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد	تجريبية	٣٠	٥,٨٣	١,٢٠
		ضابطة	٣٠	٥,٤٠	١,٥٦
	مقياس فاعلية الذات الانفعالية ككل	تجريبية	٣٠	٤٦,٣٣	٤,٨٢
		ضابطة	٣٠	٤٥,٥٣	٦,٣٢
مقياس قلق المستقبل المهني	الإيجابية المهنية	تجريبية	٣٠	١٨,٧٠	٣,٧٧
		ضابطة	٣٠	١٩,٠٠	٣,٥٨
	رؤية الذات في المهنة	تجريبية	٣٠	٢٠,٠٠	٢,٣٣
		ضابطة	٣٠	٢٠,٢٣	٣,٠٨
	الخصائص الشخصية والمهنة	تجريبية	٣٠	١٣,٢٣	٢,٥٨
		ضابطة	٣٠	١٢,٧٠	٢,٣٢
	الخوف من الفشل في المهنة	تجريبية	٣٠	١٢,٣٠	٢,٦٥
		ضابطة	٣٠	١٣,١٠	٢,١٧
	مقياس قلق المستقبل المهني ككل	تجريبية	٣٠	٦٤,٢٣	٨,٧٩
		ضابطة	٣٠	٦٥,٠٣	٧,٠٢

إجراءات الدراسة: سارت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- إعداد أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها وهي:

أ- مقياس فاعلية الذات الانفعالية لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم/تعريب الباحثة

ب- مقياس قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم/ إعداد الباحثة

ج- مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية / إعداد الباحثة

د- برنامج الدراسة المُعد والقائم على أبعاد المرونة النفسية لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم/ إعداد الباحثة .

٢- تقسيم الطالبات عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين إحداهن تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبة.

٣- حساب تحليل التباين بعد تطبيق أدوات الدراسة (مقياس فاعلية الذات الانفعالية ومقياس قلق المستقبل المهني) تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ العينتين.

٤- تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المعد.

٥- تطبيق مقياس فاعلية الذات الانفعالية ومقياس قلق المستقبل المهني على المجموعتين تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن فعالية التدريب على أبعاد المرونة النفسية في زيادة مستوى فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني للطالبات ذوات صعوبات التعلم .

٦- معالجة البيانات إحصائياً من خلال مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، باستخدام اختبار" ت" لعينتين مستقلتين.

٧-التوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للتحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على أنه:

"توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس فاعلية الذات الانفعالية، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية" تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويوضح جدول (٨) نتائج هذه الفرضية:

جدول (٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس فاعلية الذات الانفعالية

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
توظيف وإدارة المشاعر الخاصة	تجريبية	٣٠	٣٩,٤٣	١,٣٨	٤٧,٨٦	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٧,٩٠	٢,٠٤		
تحديد وفهم المشاعر الخاصة	تجريبية	٣٠	٢٠,٧٠	١,٨٩	٢٠,٦٠	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٠,٥٣	١,٩٢		
إدارة مشاعر الآخرين	تجريبية	٣٠	١٩,٦٣	٢,٠٢	١٣,٧٤	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٠,٥٦	٢,٩٩		
إدراك المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد	تجريبية	٣٠	١٠,٥٣	١,٨٥	١٣,٤٥	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤,٥٣	١,٥٩		
مقياس فاعلية الذات الانفعالية ككل	تجريبية	٣٠	٩٠,٣٠	٣,٨٠	٤١,٠٧	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤٣,٥٣	٤,٩٣		

يتضح من الجدول (٨) أنه توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس فاعلية الذات الانفعالية، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة الإيجابية التبادلية بين المرونة النفسية وفاعلية الذات الانفعالية، فتنمية المرونة النفسية من خلال البرنامج المُعد زاد من ثقة الطالبات بأنفسهن وبقدرتهن على التصرف بفاعلية وساعدهن على المراقبة الذاتية لانفعالاتهن؛ مما انعكس على ثقتهن في قدرتهن على التحكم فيها وتوظيفها لصالح تحقيق أهداف محددة، ويتفق ***Shimogori (2013)*** مع ما سبق من خلال إشارته إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من المرونة النفسية لديهم مستويات أعلى من فاعلية الذات الانفعالية ومهارة المراقبة الذاتية من الأفراد الذين لديهم مستويات أقل من المرونة النفسية.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء تأكيد البرنامج الحالي على تعزيز وتطوير المرونة النفسية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وارتكاز التدريب على تنشيط نقاط القوة لديهن لمواجهة مخاطر الصعوبة

والتحديات التي تواجههن، والتي تستنزف طاقاتهن فتشعرهن بانخفاض مفهوم الذات، ولذلك فالأنشطة التدريبية المتضمنة في البرنامج المُعد والتي تتضمن تحسين وزيادة مستوى المرونة النفسية للطالبات ذوات صعوبات التعلم ساعدتهن على التغلب على هذه المشكلات، وزادت من مستوى توافقهن النفسي وتغلبهن على التحديات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية التي يمرون بها في حياتهن، وارتبط ذلك أيضاً بزيادة ثقتهن في قدرتهن على أدائهن الانفعالي سواء بفهمه أو توظيفه لتحقيق فكرة معينة، أو التحكم فيه والسيطرة عليها في مواجهة المواقف الضاغطة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أيضاً في ضوء الأبعاد التي تبناها البرنامج الحالي للتدريب عليها فالنظرة الإيجابية للذات والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار وتطوير مهارات الاتصال الفعالة وتحمل المسئولية وامتلاك مهارات حل المشكلات، تُعد عوامل بالغة الأهمية بالنسبة لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم، فالتدريب على هذه المهارات أكسب الطالبات مزيداً من الإيجابية في مواجهة ما تعانينه من صعوبات، حيث أكسبتهم أنشطة البرنامج مزيداً من الاتزان النفسي عند التعامل مع الإحباطات المتكررة الناتجة عن فشلهن في أداء بعض المهام الأكاديمية، كما أتاحت لهم فرصة إيجاد بدائل وخيارات عديدة لأي نشاط معرفي أو سلوكي أو انفعالي أو اجتماعي، مما جعلهن قادرات على التعامل مع المتغيرات والمستجدات بطريقة مرنة، فانعكس ذلك إيجاباً على معتقداتهن عن كفاءتهن الذاتية الانفعالية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ***Qualter (2012)*** حيث وجدت نجاحاً مماثلاً من خلال التدخل مع طلاب الجامعة لرفع مستوى فاعلية الذات الانفعالية لديهن من خلال لعب الأدوار والمهام الجماعية التي أكدت على التفاهم والإدارة والتعبير وكذلك كتابة المذكرات اليومية.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء النظر إلى كل من متغيري المرونة النفسية وفاعلية الذات الانفعالية باعتبارهما من المتغيرات الإيجابية في الشخصية والتي توفر للطالبات قدراً من التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي، حيث عد ***Celikkaleli (2014)*** فاعلية الذات الانفعالية عنصراً مهماً من عناصر المرونة فذوو المرونة يعرفون أن هناك العديد من الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن استخدامها من أجل التعامل مع أي موقف انفعالي يمكن أن يواجهنه، ولذلك فقد ساعدت أنشطة البرنامج الحالي ذوات صعوبات التعلم في التمكن من السيطرة على انفعالاتهن بمرونة عالية، وزادت مستوى مواجهتهن الواعية المنظمة ذاتياً لظروف ومستجدات المواقف المختلفة، ما زاد من مستوى ثقتهن في قدرتهن على أداءاتهن الانفعالية في المواقف المتنوعة، كمؤشر لارتفاع فاعلية الذات الانفعالية لديهن، ويتفق مع ما سبق كلٍ من ***(1995) Martin & Rubin، و(2013) Shimogori، (2016) Panicker & Chelliah***.

وللتحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على أنه "توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس قلق المستقبل المهنى، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة الضابطة " تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويوضح جدول (٩) نتائج هذه الفرضية.

جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس قلق المستقبل المهني

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإيجابية المهنية	تجريبية	٣٠	١٠,٨٠	١,٦٦	١٨,٠٦	٠,٠١

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ضابطة	٣٠	٢٠,١٣	٢,٢٨		
رؤية الذات في المهنة	تجريبية	٣٠	٩,٨٣	١,٧٨	١٩,٤٣	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٢٠,٠٠	٢,٢٤		
الخصائص الشخصية والمهنة	تجريبية	٣٠	٦,٣٨	٢,٠٦	١٣,٣٢	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٣,٤٣	١,٧٥		
الخوف من الفشل في المهنة	تجريبية	٣٠	٧,٣٣	١,٤٢	١٢,٣٥	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٣,٣٦	٢,٢٦		
مقياس قلق المستقبل المهني ككل	تجريبية	٣٠	٣٤,٨٠	٤,٠٧	٢٧,٥٣	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٦٦,٩٣	٤,٩٢		

يتضح من الجدول (٩) أنه توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الارتباط السالب بين المرونة النفسية ومستوى القلق والتوتر والإحباط، فالمستويات المرتفعة من المرونة النفسية ترتبط بانخفاض مستوى القلق والتوتر كما أكد على ذلك ***(2014) Gutierrez***.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء ما تضمنه البرنامج من أبعاد ومهارات لزيادة الثقة بالنفس واتخاذ القرار وتنمية قدرة الطالبات على تحمل المسئولية والاختيار من بين البدائل المتاحة، الأمر الذي ساعدهن على الإحساس بقدرتهن على التغلب على عوامل الإحباط والفشل المتكرر، ليصبحن أكثر قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي ، والذي من شأنه تعزيز قدرتهن على مواجهة صعوبات التعلم ؛ ما أدى إلى انخفاض مستويات القلق حول مستقبلهن المهني.

إن أبعاد المرونة النفسية والتي شكلت الأساس الذي بني عليه البرنامج الحالي ساعدت الطالبات في إكسابهن مهارات تحمل مسئولية اختياراتهن وتوقع نتائج هذه الاختيارات، كما أن أنشطة مهارات الاتصال الفعالة المتضمنة في البرنامج ساعدتهن على التعبير عن أفكارهن وقلقهن وتوترهن بشأن مخاوفهن حول قدرتهن على أداء مهنتهن المستقبلية، حيث أكسبتهم مهارات الاتصال الفعالة الرؤية الإيجابية للذات، والكفاءة في إدارة شئون حياتهن ، والعلاقات الاجتماعية النشطة والتي بدورها تخفف من المشاعر السلبية مما أدى إلى انخفاض مستويات القلق حول مستقبلهن المهني.

وترتبط النتيجة السابقة بالعوامل المسببة لقلق المستقبل المهني لذوات صعوبات التعلم، فإحساسهن بعدم قدرتهن على التواصل وعدم امتلاكهن الثقة بالنفس، وضعف مهارات حل المشكلات، وخبراتهن المحبطة المتكررة المرتبطة بالقرارات غير المناسبة، كل ذلك من شأنه توليد مخاوف وتوتر وقلق حول ما يمكن أن يكون عليه أدؤهن في وظائفهن المستقبلية، ولذا فتدريبهن على أبعاد المرونة النفسية التي ترتبط بالتفاؤل، والتسامح، والمبادأة، والثقة بالنفس، واتخاذ القرارات السليمة، ومهارات التواصل الفعال كلها عوامل ساعدت على التخفيف من قلقهن نحو مستقبلهن المهني، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ***Gutierrez (2014)*** من ارتباط المرونة النفسية بالمستويات المرتفعة من الرضا الوظيفي وفاعلية الذات المهنية والمستويات المنخفضة من القلق.

وفي ضوء الترابط السالب بين مفهومي المرونة النفسية والقلق نجد العديد من الدراسات أكدت على فاعلية المرونة النفسية في التخفيف من مشاعر الاكتئاب والقلق والتوتر كدراسة ***Carprara (2010)***،

ودراسة ***Wong (2011)*** واتفق مع سبق ***Keil et al (2017)*** حيث توصلوا أيضاً إلى أن متغير المرونة النفسية يُسهم بشكل كبير في انخفاض مستويات القلق.

وبالنظر إلى ما سبق فإن إحساس الطالبات بقدرتهن على تخطي حواجز الصعوبة وقدرتهن على التأثير في مجتمعهن من خلال التواصل الفعال الذي تدربن عليه، وإكسابهن القدرة على النمو الشخصي وتحملهن المسئولية من شأنه رفع توقعاتهن حول نجاحهن في مهنهن ووظائفهن المستقبلية لامتلاكهن آليات النجاح، وكل ذلك من شأنه خفض مستويات القلق بشأن مستقبلهن المهني ويتفق مع ما سبق ***Steca (2009)*** و***Bitsika et al (2014)*** حيث أكدوا على ارتباط المستويات المرتفعة من المرونة النفسية انخفاض مستويات القلق لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١- أن تقوم المؤسسات التعليمية الجامعية بمراجعة رسالتها و فلسفتها عند العمل نحو نموذج متكامل لتقديم الخدمات والبرامج للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك بسبب مواصلة هؤلاء الطلاب التعليم الجامعي، والدراسات العليا، والتعليم المهني.

٢- مساعدة ذوى صعوبات التعلم من خريجي المدارس الثانوية على اختيار مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية والتي تلبى احتياجاتهم بشكل أفضل تمهيدا لانتقالهم إلى مرحلة العمل والتمهن.

٣- فهم الحواجز والتحديات التي يواجهها طلاب الجامعة ذوو صعوبات التعلم في إعدادهم المهني وتقديم الدعم اللازم لهم من خلال البرامج الإرشادية لتسهيل تقدمهم الوظيفي المستقبلي وصولا بهم إلى مستوى مقبول من الرضا الوظيفي.

٤- عمل المواءمات اللازمة لتكييف البرامج الأكاديمية المقدمة لذوى صعوبات التعلم بالجامعة من حيث طبيعة المقرر والاختبارات وقاعات الدراسة.

٥- تقديم البرامج الإرشادية الدورية لتعزيز المرونة النفسية بجوانبها المختلفة لطلاب الجامعة ذوى الصعوبة في التعلم لانعكاس آثارها على كافة المجالات لديهم.

٦- مراجعة العوامل المسببة للقلق من المستقبل المهني لهذه الفئة، وتعزيز طرق التواصل الفعالة مع المؤسسات المهنية عن طريق تنظيم زيارات ميدانية لها تساعدهم على استبصار الواقع بكفاءة وإيجابية.

٧- تعزيز فاعلية الذات الانفعالية من خلال المرشدات الأكاديميات والمقابلات الشخصية

٨- أن يقوم مسئولو الجامعات بتقييم احتياجات الطلاب ذوى صعوبات التعلم من أجل تحديد مستويات الدعم التي يحتاجونها وتحديد الأهلية للحصول عليها في أثناء الالتحاق بالجامعة.

٩- ضرورة وضع برامج إرشادية للحد من المشكلات الانفعالية لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم لما لها من تأثير سلبى على واقعهم التعليمي ومستقبلهم المهني.

دراسات وبحوث مقترحة: في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١- دراسة اتجاه ذوى صعوبات التعلم نحو الدراسة وعلاقته بقلق المستقبل المهني.

٢- دراسة علاقة فاعلية الذات الانفعالية بالتوافق النفسي والدراسي للبالغين ذوى صعوبات التعلم.

٣- دراسة مستوى الطموح وعلاقته بقلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الانفعالية لذوى صعوبات التعلم.

٤- دراسة المرونة النفسية وعلاقتها بتوجهات أهداف الانجاز لدى ذوى صعوبات التعلم.

٥-دراسة العوامل المرتبطة بقلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم.

المراجع العربية:

أبو زيد، أحمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، ١٨، ٢٢٨- ٢٩٨.

أبو غالي، عطاف، وأبو مصطفى، لطفي (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية*، ٢٠ (١)، ١٠٣- ١٤١.

بدران، عمرو؛ وأبو صالح، جيلان، وعلي، محمد (٢٠١٦). البناء العاملي لمقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة*، ٢٦، ١-١٧.

بديوي، عبدالرحمن (٢٠١٤) . فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التوكيدية و أثره على مهارات الوعي بالمعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالجامعة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ،١(٤) ، ١٢٨ – ١٨٤ .

بندر، لوريتا (٢٠١٦). *اختبار بندر جشطالت البصرى الحركى*، كراسة التعليمات، ترجمة وتعريب: محمد أحمد محمود، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جاب الله، منال (٢٠٠٩). نحو جودة حياة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، ماذا يمكن أن يقدم الإرشاد المهني؟ *المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة*، ١٥- ١٦ يوليو، ٣٢١- ٤١٠.

جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢١، ٦٩٧- ٧٣٨.

الحارثي، صبحي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسان، ولاء (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

حسب الله، عبد العزيز (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

حسن، عماد (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال والكبار* (٥,٥ – ٦٨,٤ سنة). كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، محمد (٢٠٠٧). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة. *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*، ١٥(٢)، ١٠٥١- ١٠٨٨.

الديب، محمد (٢٠٠٠) . الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بالزقازيق ،٣٤، ١٧٣ – ٢٢٧
الزيات ، فتحي (٢٠٠٠): صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة دراسة مسحية تحليلية. *المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٤٤٧- ٤٩٦.
الشافعي، صادق، والجبوري، سعد (٢٠١٠). قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة كربلاء. *مجلة العلوم الإنسانية بالعراق*، ٤، ٢١٣- ٢٣٢.
الشايع، فهد (٢٠١٦) . صعوبات تعلم مقرر الفيزياء لدى طلاب كلية الملك عبدالعزيز الحربية . مجلة البحوث الامنية، ٢٥، (٦٤) ، ١٦٩ - ٢٠٧
الشركسي، أحمد (٢٠١٢) . الوعي بالمعرفة و علاقته بالتوكيدية لدى عينة من طلاب الجامعة العاديين و ذوي صعوبات تعلم الرياضيات . حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ، ٨(١٨) ، ١ – ٥٣
شلبي، محمد (٢٠١٢) . الصدق التمييزي والبروفيلات المعرفية للاداء على مهام الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (اللفظية وغير اللفظية) والعاديين . مجلة كلية التربية - جامعة طنطا ،٤٧، ١٦٨ – ٢٤٢ .
الصرايرة، راجي، والحجايا، نايل (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلية التقنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤ (٣٢)، ٦١٣-٦٤٦.
الطراد، حنين (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقته بالاختبار المهني في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس لواء الأغوار الجنوبية. رسالة ماجستير، منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته.
عامر، نادية (٢٠١٥). برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٢ (٢)، ٥٨٣- ٦٥٦.
العبادسة، أنور (٢٠١٥). الضغط النفسي في العمل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين بمستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير، منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
عطا الله، محمد (٢٠١٦). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين المساعدين بمرحلة التعليم الأساسي. *الثقافة والتنمية*، ١٧(١٠٧)، ١٨٩- ٢٤٧.
العطوى ، عبدالكريم (٢٠١٥). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الانفعالى لدى عينة من طلبة جامعة تبوك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا ، جامعة مؤتة
عويضة ، منصور (٢٠١٥). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى.
المحاميد، شاكر، والسفاسفه، محمد (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٨(٣)، ١٢٧- ١٤٢.
محمد، مروة (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالنوع والثقافة الفرعية والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية. *دراسات نفسية*، ٢٦(٣)، ٣٩٣- ٤٧١.
المشيخى ، غالب (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
منصور، السيد (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والثقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم لتربية الخاصة العلاقات والتدخل. *مجلة التربية الخاصة*، ١٦(١)، ٦١-١٦٣.

المراجع الاجنبية:

Bandura A., Caprara, G., Barbaranclli., C., Gerbino., M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. ***Child Development*****. 74,769-782.**

Bandura, A. (1999). Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral change In R. F. Baumeister (Ed.), ***The self m social psychology. Key readings in social psychology*****, 285-298. Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor & Francis.**

Bandura, A. (2000). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. In P. Norman, C. Abraham & M. Conner (Eds.), ***Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation*** **(pp. 299-339). Amsterdam: Harwood Acdemic.**

Bitsika, V. (2014). Which psychological Resilience Attributes are Associated with Lowr A spects of Anxiety in Boys with an Autism Spectrum Disorder? Implications for Guidance and Counseling Interventions. British ***Journal of Guidance and Counseling*****, 42(5), 544- 556.**

Brewster, M. E. (2011). The roles of cognitive flexibility, bicultural self-Efficacy, and minority stress in the mental health of bisexual individuals. PhD., University of Florida, USA.

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*****, 18(2), 94- 98,**

Caprara, G., Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M. Pastorelli, C.,& Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. ***Psychological Assessment*****, 20(2), 227-237.**

Caprara G., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. (2006). Looking for adolescents' well- being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. ***Epidemiologia e Psichiatria Sociale*****, 15, 30- 43.**

Caprara, G., Alessandri, G., Barbaranelli, C. (2010). Optimal functioning: contribution of selfefficacy beliefs to positive orientation. ***Psychotherapy and Psychosomatics*****, 79, 328- 330.**

Caprara, G., Alessandri, G., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Yamaguchi, S., & Suzuki, F. (2012). Positive orientation across three cultures. ***Journal of Cross Cultural Psychology*****, 43, 77-83.**

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

Celikkaleli, O. (2014). The Relation Between Cognitive Flexibility and Academic social Emotional Self- Efficacy Beliefs Among Adolescents. ***Education and Science*****, 39(176), 341- 354.**

Gutierrez, J. (2014). Self- efficacy and Job Satisfaction in Hispanic/ Latino Vocational Rehabitation participants with Learning Disabilities. PhD., Walden University.

Keil, D., Vaske, I, Kenn, K. and Rief, W. (2017). With the strength To carry on: The Role of sense of coherence and resilience for anxiety, depression and disability in chronic obstructive pulmonary. *Chronic Respiratory Disease,* 14(1), H-21.

Kim. B., & Omizo, M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology,* 52(3), 412-419.

Kirk, B., Schutte, N., & Hine, D. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences,* 45(5), 432-436.

Leight, A. (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.

Madaus, J., Zhao, J., & Ruban, L. (2008b). Employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Remedial & Special Education.* 29(6), 323- 332.

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

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 23,145-149.

Newman, L. Wagner, M., Knowky, A. –M., Marder, C. Nagle, K., Shaver, D., Schwarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). *(NCSER 2011- 3005)*. Menslo, Park, CA: SRI.

Palesh, O., Shaffer, T., Larson, J., Edsall, S., Chen, X.-H., Koopman, C., Turner-Cobb, J. M., Kreshka, M. A., Graddy, K., & Parsons, R. (2006). Emotional self-efficacy, Stressful life events, and satisfaction with social support in relation to mood disturbance among women living with breast cancer in rural communities. *The Breast Journal,* 12(2), 123-129

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) 17-23.

Pool, L. and Qualter, P. (2012). The dimensional structure of the emotional self-efficacy scale (ESES). ***Austalian Journal of psychology*****, 64, 147- 154.**

Qualter, P.; Pool, L.; Gardner, K. and Wols, A. (2015). The Emotional self- Efficacy scale. ***Journal of Psycho Educational Assessment*****,33(1),33-45.**

Reivich, K. and Shatte, A. (2002). The resilience factor: Seven essential Skills for over coming life's inevitable obstacles. New York: Broadway Book.

Rose, H. and Miller, L. (2009). "Friends for life": The Results of a Resilience-Balding, Anxiety- Prevention program in a Canadian Elementary school. ***Professional school counseling; Alexandria*****, 12(6), 400- 407.**

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

Ryff, C., & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. Keyes, & J. Haidt (Eds.) ***Positive psychology and the life well-lived*** **(pp. 15-36). Washington.**

Shimogori. Y. (2013). Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive flexibility of Japanese adults Unpublished PhD., University and San Diego State University.

Showers, A., & Kinsman, J.(2017). Factors That Contribute to College Success for Students With Learning Disabilities. ***Learning Disability Quarterly*****,40(2),81-90**

Snyder, T., & Dillow, S. (2012). Digest of education statistics 2011. ***(NCES 2012- 001)*****. National Center for Education statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education: Washington D. C.**

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

Steca, P.; Carprara, G.; Tramontano, C., vecchio G., and Roth, E. (2009). Young adults' life satisfaction: The Role of self-regulatory efficacy beliefs in managing effects and relationships across time and across time and a cross cultures. ***Journal of social and clinical psychology*****, 28, 824- 861.**

Sweeney, J. (2016). Experiential A voidance Depression, and satisfaction with life: The Moderational Role of Regulatory Emotional self- efficacy. PhD., The university of Menphis.

Traimin, G. and Swanson, H. (2005). Cognitive, Meta Cognition, and Achivement of College Students with Learning Disabilities. ***Learning Disability Quarterly,*** **28(4), 261- 272.**

Wicks, C. (2005). Resilience: an integrative framework measurement. PhD., thesis. Loma linds university.

Wikowski, G. (2017). The effect of emotionally validating and invalidating Responses on Emotional self-efficacy. PhD., Walden University.

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.**

Wong, F. (2011). Relationship between Cognitive flexibility and Career decision-Making self-efficacy of college gradwates Dissertation abstracts international, DAI-C 75/02.

Wright, M., Masten, A., and Naraya, A. (2013). Resilience Processes in Development: Four waves of Research on Positive Adaptation in The Context of Adversity. In. S. Goldstein and R. Brooks (Eds.), ***Handbook of Resilience in Children*****, (15-73), New York.**