

أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين الصلابة النفسية لدى معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان

رحمة بنت عبدالله المقبالية

ماجستير في الإرشاد والتوجيه- كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى- سلطنة عُمان

أحمد "محمد جلال" الفواعير

أستاذ مشارك في التربية الخاصة- كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى- سلطنة عُمان

fawair@unizwa.edu.om

استلام البحث: ٢٠٢٠/٦/١٥ مراجعة البحث: ٢٠٢٠/٦/٣٠ قبول البحث: ٢٠٢٠/٧/٨ DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.2>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية الصلابة النفسية لدى معلمات ذوي صعوبات التعلمية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الصلابة النفسية (مخير، ٢٠٠٢)، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية له، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) معلمة تم اختيارهن بطريقة قصدية، ممن كان مستوى الصلابة النفسية لديهن متدن في التطبيق القبلي للمقياس، وتم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، في كل مجموعة (٨) معلمات، وقد تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي الجمعي الذي أعده الباحثان، والمكون من (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلسة واحدة أسبوعياً. وبعد تطبيق أداة الدراسة قبلية وبعدياً أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي الجمعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتبقي لمقياس الصلابة النفسية، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الصلابة النفسية لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: البرامج الإرشادية؛ الصلابة؛ صعوبات التعلم؛ الإرشاد النفسي؛ الضغوط النفسية.

المقدمة:

تُعد مهنة التعليم من أكثر المهن معاناة وتعرضاً للضغوط وفقاً لتصنيف منظمة العمل الدولية، ويعود ذلك إلى مجموعة من العوامل والمواقف التي تسبب الضغط للمعلم، سواء بسبب خصائص المعلم الشخصية التي تحدد قدرته على التكيف مع المهنة ومتطلباتها، وما ينظمها من لوائح وقرارات، أو بسبب العوامل التي تعود إلى المجتمع وتقديره لدور المعلم ونوع التعليم وأهميته، وهناك أسباب أخرى مثل: التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور وغيرها (رضوان وحسين وإبراهيم، ٢٠١٨). ويعد المعلم أحد أركان المنظومة التعليمية ومن أهم العناصر المؤثرة في فاعلية التعليم وجودته، وتحقيق أهداف النظام التعليمي، إلا أنه يواجه ضغوطاً نفسية ومهنية وشخصية والتي بدورها تؤثر سلباً على شخصيته وصحته وإنجازته وعلاقته مع زملائه ومع تلاميذه ومع المؤسسة التي يعمل بها، وفي حال استمرارها مع وجود عوامل مساعدة أخرى فقد يؤدي إلى ما يعرف بظاهرة الإنهاك النفسي Burnout (الخفاجي، ٢٠١٣)، ويرى سيدمان وزاجر المشار إليه في الهامص (٢٠٠٢) أن المدرسين هم أكثر عرضة للهنك النفسي؛ بسبب تعرضهم للضغوط المتعددة مما يؤثر بالسلب على أدائهم التدريسي، وعلى اتجاهاتهم نحو التلاميذ ونحو العمل بصفة عامة مما يضطر البعض إلى تغيير الوظيفة أو تركها.

لذلك لا بد أن يتمتع المعلم بشكل عام، ومعلم ذوي الصعوبات التعلمية بشكل خاص بالمرونة والإيجابية عند تعامله مع مصادر الضغوط، حتى لا تؤثر على صحته النفسية وأدائه المهني، وتجعل منه معلماً مبدعاً ومبتكراً الطرق والاستراتيجيات المفيدة في التعامل مع هذه الضغوط، ويستثمر موارده الطبيعية بشكل إيجابي.

وتشير نتائج العديد من الدراسات بأن الفرد الذي يتمتع بصلابة نفسية جيدة ينعكس ذلك على صحته وأمنه النفسيين، بينما ذوي الصلابة المنخفضة قد يتعرضوا لمشكلات على المدى البعيد (Khaledian & Babaee & Amani, 2016). وقد ذكر إسماعيل (٢٠١٦) أن الإنسان ذو الصلابة النفسية أقل عرضة للأمراض الجسدية والنفسية، كما يعد أكثر مرونة وتفاؤلاً في مواجهته للضغوطات، وأكثر قدرة على مواجهة مشكلاته والتغلب عليها.

مما سبق يتضح بأن معلمات ذوي الصعوبات التعلمية، بحاجة إلى التدريب على الطرق والوسائل والأساليب التي تساهم في رفع وتنمية مستوى الصلابة النفسية والتواصل الإيجابي مع الآخرين (البيومي وعبدالعال، ٢٠١٦). الأمر الذي سينعكس إيجاباً على مواجهتهن تحديات وضغوطات العمل، وقدرتهن على التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. كما يجب على الجهات المعنية تدريب وتأهيل معلمات ذوي الصعوبات التعلمية لتحقيق هذه الغاية.

مشكلة الدراسة:

من خلال مراجعة الباحثان للدراسات السابقة ذات العلاقة، وبالرغم من قلة الدراسات التي تناولت مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، يتضح جلياً أن هناك علاقة طردية بين تمتع المعلمة بمستوى جيد من الصلابة النفسية، وبين قدرتها على مواجهة المواقف الضاغطة بكفاءة وإيجابية.

ومن خلال عمل الباحثة الأولى في برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عُمان، لمست العديد من المصادر التي يمكن أن تكون سبباً في زيادة الضغوط النفسية لدى المعلمات وانخفاض صحتهن النفسية ودافعتهن للإنجاز، كتشخيص الطلبة بشكل فردي وليس عن طريق فريق متخصص، مما يتسبب في تحويل بعض الطلبة إلى غرفة صعوبات التعلم بالرغم من أنهم ليسوا من ذوي الصعوبات التعلمية، وإنما لديهم إعاقات أخرى، كالإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعلم؛ وحجم الأعمال الكتابية التي تتطلب كتابة خطة تربوية وتعليمية فردية لكل طالب؛ وعدم توفر منهج مناسب وخاص لذوي الصعوبات التعلمية، وعدم تفهم الإدارة والمعلمات العاديات وحتى أولياء الأمور لحجم الدور والجهد الكبير الذي تقوم به معلمة ذوي الصعوبات التعلمية، مما يؤدي إلى عدم تعاون المعلمات العاديات معها، وإلى قيام الإدارة بتكليف معلمة ذوي الصعوبات التعلمية ببعض الأعمال الإدارية، وعدم تواصل أولياء الأمور معها، وعدم توفير العدد الكافي من المعلمات المتخصصة بالرغم من وجود عدد كبير من الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية داخل المدرسة.

لذا جاءت هذه الدراسة بهدف إعداد برنامج إرشادي جمعي لتحسين الصلابة النفسية لدى معلمات ذوي الصعوبات التعلمية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

ما أثر برنامج إرشادي جمعي لتحسين الصلابة النفسية لدى معلمات صعوبات التعلم بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصلابة النفسية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية؟

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة في التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصلابة النفسية؟
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التحقق من أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المقدم في تحسين مستوى الصلابة النفسية لمعلمات ذوي الصعوبات التعلمية.

٢. التحقق من استمرار أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المقدم على مستوى الصلابة النفسية لمعلمات ذوي الصعوبات التعليمية بعد الإنهاء من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

١. إثراء الجانب النظري المتعلق بالبرامج التدريبية والإرشادية المتضمنة لأساليب واستراتيجيات تحسين الصلابة النفسية لدى معلمات ذوي الصعوبات التعليمية.
٢. إثراء الجانب النظري المتعلق بالصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الإعاقة بشكل عام ومعلمي الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية بشكل خاص.
٣. مساعدة معلمات الطالبات ذوي الصعوبات التعليمية في مواجهة الضغوط النفسية لديهم.
٤. تزويد الجهات المختصة والمهتمين ببرنامج إرشاد جمعي يمكن استخدامه في تحسين الصلابة النفسية لدى معلمات صعوبات التعلم.
٥. تمهد هذه الدراسة لدراسات مستقبلية وتعد نواة لباحثين آخرين لتطبيقها على عينات أخرى.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في النقاط التالية:

١. الحدود المكانية: تتمثل في مدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.
٢. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.
٣. الحدود البشرية: هذه الدراسة تقتصر على عينة من معلمات المجال الأول والثاني من ذوي صعوبات التعلم.
٤. الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة بتناولها لأثر برنامج إرشاد جمعي في تنمية الصلابة النفسية.

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج الإرشادي الجمعي: يعرفه السفساسفة (٢٠٠٣) وعبد العظيم (٢٠١٣) بأنه أي نشاط مخطط هادف تقوم به جماعة معينة بحضور وإدارة مرشد تربوي، بحيث تنفذ النشاطات وفق رغبات وحاجات أعضاء الجماعة (المسترشدين) فيقوم المرشد بتحديد حاجات الأفراد وبناء خطة عمل تنفذ من خلال جلسات إرشادية.
- ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مجموعة من الفعاليات والأنشطة والمهارات المنظمة والمخططة والهادفة والتي تم تأديتها من خلال (١٢) جلسة إرشادية تم تطبيقها على مدى شهرين متتاليين، بهدف تحسين مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات صعوبات التعلم.
- الصلابة النفسية: ويقصد بها مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، والتخفيف من أثارها على الصحة النفسية الجسمية بما يجعل الفرد يتقبل التغيرات والمصاعب التي قد يتعرض لها من خلال ما لديه من قدرة على الالتزام والتحدي والتحكم" (أبو حسين، ٢٠١٢، ص٨).
- ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها قدرة الفرد على تجاوز الضغوط النفسية بشكل ايجابي والتكيف مع ظروف الحياة، ويكون أكثر مرونة في مواجهة الضغوط النفسية السلبية كما تكون لديه مناعة نفسية تجعله لا تتأثر صحته النفسية بأية ضغوط نفسية سلبية، ويظهر ذلك إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري الصلابة النفسية وصعوبات التعلم بالإضافة إلى جهود سلطنة عُمان في معالجتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الصلابة النفسية:

أصبحت الصلابة النفسية جزءاً لا يتجزأ من علم النفس الإيجابي، حيث يعني علم النفس الإيجابي بالتركيز على الجانب الإيجابي والصحي للنفس البشرية، بدلاً من التركيز على الجانب السلبي كالضغوط والاضطرابات النفسية (عبد الواحد، ٢٠١٨). وتعد الصلابة النفسية عاملاً حيوياً ومهماً من عوامل الشخصية في مجال علم النفس، ولها دور حاسم في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والبدنية وفي زيادة الدعم النفسي (عودة، ٢٠١٠).

مفهوم الصلابة النفسية:

يرى كونستانتينوفا (Konstantinova, 2005) أن الفرد يتمتع بالصلابة النفسية عندما ينظر لذاته نظرة إيجابية ويدرك بأنه قادر على مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، ومن ثم يترجم هذه النظرة إلى تصرفات وردود أفعال تجعله يواجه أي موقف ضاغط بكل يسر وسهولة، دون أن تؤثر على صحته النفسية.

وقد ساهمت الدراسات التي قامت بها كوبازا في تعديل وتحويل مسار الأبحاث النفسية الخاصة بالضغط، فبدلاً من دراسة المواقف ومصادر الضغط، بدأ الإهتمام في كيفية مقاومة ومواجهة هذه الضغوط، ولا بد من معرفة مصادر تلك الضغوط وآلية مقاومتها وإدارتها. كما أظهرت الدراسات بأن الصلابة النفسية ترتبط بكل من الصحة النفسية والجسمية الجيدة. ففي الوقت الذي تقوم به المواقف السلبية باستثارة الجهاز العصبي للإنسان، وتسبب الإرهاق والتعب وبعض الأمراض النفسية والجسمية، يتمتع الفرد الذي لديه صلابة نفسية بقدرته على تحويل ذلك بصورة إيجابية من خلال تعديل إدراك الفرد ورؤيته للحدث الضاغط، والتعايش معه بطريقة إيجابية (Khaledian, et al., 2016).

ويرى المناحي (٢٠١٥) وفاتح (٢٠١٥) بأن مبادرة الفرد ودفاعيته لمواجهة المواقف السلبية المسببة للضغط، ومحاولة اختيار الحل الأمثل لتغييرها بما يحقق التوافق النفسي لديه هو ما يمكن ان نسمية الصلابة النفسية التي تجعله متحكماً بتلك المواقف ومتقبلاً لها.

أهمية الصلابة النفسية:

أكد كل من أليرد وسميث (Allerd & smith, 1989) أنه كلما زادت الصلابة لدى الفرد، أصبح أكثر مقاومة للأمراض الناتجة من تأثير الضغط بسبب التكيف مع الأحداث الضاغطة، كما أنهم يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي، ونظرة إيجابية وتفاؤلية تقيم من الآثار الجسدية والنفسية المتعددة للضغط، كما يمتلكون كفاءة ذاتية واستجابات تكيفية في مواجهة المثيرات الحياتية اليومية. لذا تعتبر الصلابة النفسية سبباً رئيسياً في تكوين شخصية إيجابية متوافقة نفسياً وقادرة على مواجهة المواقف الضاغطة ومقاومتها والتكيف معها (العيافي، ٢٠١٣).

وتعتبر الصلابة النفسية عامل مهم من عوامل الشخصية السوية، وتمثل للفرد المناعة النفسية وتزوده بالتحصين النفسي الذي يحتاج إليه لينمو نمواً صحياً سليماً، وهي أيضاً عاملاً مهماً في تحصين الأداء النفسي والصحة النفسية والبدنية والحفاظ على السلوكيات الصحية (Morris, 1998).

كما تعتبر الصلابة النفسية مجالاً ثرياً للبحوث والدراسات، حيث ركزت على ممارسة الأداء في المواقف الصعبة وابتكار المهارات والطرق لتحمل الحياة الشاقة، وكذلك ممارسة الصلابة النفسية في مواقف التفاعل الاجتماعي، والاسترخاء والتغذية الراجعة والتمارين البدنية، وهذه المهارات كلها تحسن الأداء النفسي وتحافظ على الصحة النفسية والبدنية، بالرغم من التعرض للمواقف الضاغطة (Thomas, 1998).

وقد ذكرت حلوم (٢٠١٧) أن الصلابة النفسية تنشئ جدار دفاع نفسي للفرد يعينه على التكيف البناء مع أحداث الحياة الضاغطة، كما أنها تخلق شخصية شديدة الاحتمال تستطيع مواجهة الضغوط والتخفيف من آثارها السلبية، من أجل التوافق والنظر للحاضر والمستقبل نظرة إيجابية خالية من القلق والخوف والاكتئاب.

وهناك العديد من الخصائص المميزة لمن يتمتع بالصلابة النفسية كالقدرة على مقاومة المواقف الضاغطة والصمود أمامها؛ وقدرة على الضبط الداخلي؛ ولديهم نزعة للقيادة والسيطرة؛ ودافعية نحو الإنجاز؛ والميل لإنجاز العمل واتقانه؛ وقدرة على اتخاذ القرار الصحيح (مقداد، ٢٠١٦).

وتعد كثرة الأعباء التي تقوم بها معلمات الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، والمتمثلة بالتشخيص، وكتابة التقارير اليومية، وإعداد الخطط التعليمية والتربوية الفردية، وغيرها من الأمور، جعلتهن أكثر عرضة لمصادر الضغوط النفسية مقارنة مع المعلمات العاديات (الهياص، ٢٠٠٢).

وأكد طشطوش وجروان ومهيدات وبني عطا (٢٠١٢) بأن الضغوط النفسية لدى معلمات ذوي الصعوبات التعليمية لها تأثير مباشر على صحتهن النفسية، وعلى علاقتهن الاجتماعية والمهنية والأسرية. فلا يخفى على أحد أن معلمات ذوي الصعوبات التعليمية ما زلن يعانين من نظرة المجتمع السلبية لذوي الإعاقة وللعاملين معهم. كما أن حاجة الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية إلى جهد مضاعف واستثنائي من قبل المعلمة أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، يسبب ضغطاً نفسياً عليها، وأحياناً إلى الشعور بالإحباط ويزيد من الضغوط النفسية وعدم الرغبة في الاستمرار في مهنة التدريس (الخرابشة، ٢٠٠٥).

وقد لخص الظفري والقبوتي (٢٠١٠) العوامل المسببة للضغوط النفسية لدى معلمات ذوي الصعوبات التعليمية والتي تؤثر على أدائهن وعلى صحتهن النفسية، حيث تتعامل معلمات ذوي الصعوبات التعليمية مع مجموعة غير متجانسة من حيث الصعوبات لدى التلاميذ، سواء كانت صعوبات أكاديمية أو صعوبات نمائية أو ضعف الانتباه والنشاط الزائد؛ ومن العوامل المسببة للضغوط النفسية لمعلمات ذوي الصعوبات التعليمية، قلة الدعم والمساندة الكافية سواء من الإدارة المدرسية أو المعلمات العاديات أو الأخصائيين أو أولياء الأمور أو المجتمع المحلي؛ وهناك عوامل شخصية تسبب الضغط النفسي لمعلمات ذوي الصعوبات التعليمية كمؤهلها العلمي، وتخصصها، ومكان عملها، وراتبها، وكفاءتها المهنية، والدورات التدريبية وغيرها من الأمور المتعلقة بشخصيتها؛ كما تعتبر قلة الحوافز المادية والمعنوية لمعلمات ذوي الصعوبات التعليمية تعد من العوامل المسببة للضغوط النفسية لديهن.

وقد ذكر محمد وحبيب (٢٠١٠) العديد من مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، كالبينة التعليمية، والجوانب الشخصية والسياسات الخاصة بالإدارة والأدوار الوظيفية، والعلاقات مع الآخرين. ولكي تنجح المنظومة التعليمية، لا بد من تطوير معلمات ذوي الصعوبات التعليمية وتعزيزهن، والسعي نحو تحقيق رضاهن الوظيفي. لذا لا بد من محاولة توفير بيئة عمل إيجابية والتقليل ما أمكن من مصادر الضغوط النفسية التي تتعرض لهن، وبنفس الوقت تعزيز الصلابة النفسية لديهن لمواجهة الضغوط النفسية (Parameswari and Kadhiraan, 2014).

أبعاد الصلابة النفسية:

هناك ثلاثة أبعاد للصلابة النفسية كما حددها مخيمر (٢٠٠٢)، وهي كما يأتي:

١. البعد الأول: الإلتزام

يتمثل بعد الإلتزام بالوقاية والمقاومة للمواقف الضاغطة من خلال اعتقاد الفرد بقيمته وقيمة ما يقوم به، ويؤدي غياب الإلتزام إلى ظهور اضطرابات نفسية لدى الفرد كالقلق والإكتئاب. وهناك عدة أنواع للإلتزام منها:

- الإلتزام الديني: وهو التزام الفرد بما ورد في القرآن والسنة من قيم ومبادئ وقواعد.
- الإلتزام الأخلاقي: ويتجلى في تحلي الفرد بصفات خلقية تتناسب وواقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها.
- الإلتزام الاجتماعي: ويتمثل في شعور الفرد بالمسؤولية تجاه مجتمعه ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية مع أبناء مجتمعه.
- الإلتزام القانوني: ويتمثل في تقبل الفرد للقوانين الشرعية ثم الوضعية السائدة في مجتمعه.

٢. البعد الثاني: التحكم

وهي قدرة الفرد على التنبؤ بما سيحدث وتوقعه وتحمل مسؤوليته. ويضم بعد التحكم أربعة أنواع وهي:

- التحكم في اتخاذ القرار: وذلك من خلال تخطي الموقف أو التعايش معه أو تجنبه، ولذلك يرتبط هذا التحكم بطبيعة الموقف وظروف حدوثه.
- التحكم المعرفي: أي قدرة الفرد على تفسير الموقف بطريقة منطقية وإيجابية ومتفائلة. ويعد أهم صور التحكم التي تقلل من الآثار السلبية للمشقة، لاعتماده على التفكير بالموقف بطريقة إيجابية والنظر إليه من عدة جوانب.
- التحكم السلوكي: وهو قدرة الفرد على القيام ببعض السلوكيات لتقبل الموقف والتعايش معه أو تجنبه، بذل الجهد مع الدافعية للإنجاز والتحدي من خلال القيام ببعض السلوكيات لتعديل الموقف أو تخفيفه.
- التحكم الإسترجاعي: وهو إعطاء معنى للموقف يساعد الفرد على تكوين انطباع محدد يتمثل بأنه قابل للتعايش ويخفف من أثره، وهو يرتبط بمعتقدات الفرد واتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته.

٣. البعد الثالث: التحدي:

وهو التخلص من فكرة أن الموقف يمثل تهديداً للصحة النفسية، والإعتقاد بأن ما حدث هو امر طبيعي أكثر من كونه تهديداً لأمنه وسلامته النفسية، ولا بد من تقبله، وعادة تكون هذه الاستجابة طبيعية. مما يساعده على اكتشاف البيئة والمبادأة ومواجهة الضغوط بفاعلية. ويتمثل التحدي باقتحام الفرد للمشكلات لحلها، وعدم الخوف من مواجهتها باستخدام استراتيجيات مناسبة.

النظريات التي فسرت الصلابة النفسية:

ذكر رضوان وآخرون (٢٠١٨) عدة نظريات فسرت الصلابة النفسية كما يلي:

- نموذج لازاروس (Lazarus): يعد هذا النموذج من النماذج التي اعتمدت عليها هذه النظرية، حيث أنها اعتمدت على ثلاثة عوامل وهي: بنية الفرد الداخلية، والأسلوب الإدراكي المعرفي، شعور الفرد بالتهديد والإحباط.
- وقد ذكر لازاروس Lazarus أن خبرة الضغوط يحددها أولاً طريقة الفرد في إدراكه للموقف، باعتباره ضغطاً للتعايش، تتضمن عملية الإدراك الثانوي وتقييم القدرات الخاصة للفرد، وتقييم مدى كفاءتها في تناول المواقف الضاغطة، فتقييم الفرد لقدراته بشكل سلبي بعدم قدرتها على تناول المواقف الصعبة أمر يشعره بالتهديد، ويفسر لازاروس توقع حدوث الضرر النفسي أو البدني والشعور بالتهديد يؤدي إلى الشعور بالإحباط ويتضمن ذلك الشعور بالخطر أو الضرر الذي يقرر الفرد وقوعه.
- وقد عدد كل من كوبيازا وميدي الأدوار التي يقوم بها متغير الصلابة وهي:

١. تغيير الإدراك المعرفي للأحداث اليومية الضاغطة من صورة غير واقعية إلى صورة واقعية متفائلة.

٢. تخفف الصلابة النفسية من شعور الفرد بالإجهاد نتيجة رؤيته للأحداث اليومية بشكل سلبي وبالتالي تحول دون استنزاف طاقته وموارده الطبيعية.

٣. تقوي الصلابة النفسية من التعايش التكيفي الفعال، وتبتعد عن التعايش التجنبي أو الانسحابي للمواقف.

٤. تدعم الصلابة النفسية تغييرات أخرى مثل المساندة الاجتماعية كطلب علاقات اجتماعية داعمة عند التعرض للضغوط وتعتبر هذه العلاقات نوع من أساليب التعايش التكيفي التوافقي

- نظرية كوبازا (Kobasa): قدمت كوبازا نظريتها في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية العلاقة بين الصلابة النفسية واحتمال الإصابة بالأمراض المختلفة. وقد فسرت كوبازا الارتباط القائم بين الصلابة والوقاية من الإصابة بالأمراض من خلال تحديدها للخصال المميزة للأفراد مرتفعي الصلابة، والدور الذي يؤديه هذا المفهوم للتقليل من آثار التعرض للأحداث الضاغطة. أما الأساس التجريبي لصياغة النظرية فقد استطاعت كوبازا من خلال اعتمادها على نتائج نظريتها والتي استهدفت الكشف عن المتغيرات النفسية والاجتماعية والتي بدورها

مساعدة الفرد على الاحتفاظ بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه للمشقة، كما استهدفت معرفة دور هذه المتغيرات في إدراك الضغوط والإصابة بالأمراض، حيث طبقت على عينة متباينة الأحجام والنوعيات، ثم طبقت عليهم اختبار الصلابة النفسية واختبار وايلر للمرض النفسي والجسمي، واختبار هولمز وراهي لأحداث الحياة الشاقة مما توصلت إلى عدد من النتائج التي ساعدتها في صياغة الأسس التي اعتمدت عليها في وضع نظريتها ومن هذه النتائج كالآتي:

١. الكشف عن مصدر إيجابي جديد للوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية، وهو الصلابة النفسية بأبعادها الثلاثة وهي (الالتزام، التحدي، التحكم).
٢. الكشف عن الأفراد الأكثر صلابة من الأفراد الأقل صلابة عند مواجهتهم للضغوط الشاقة.
٣. اكتشفت كوبازا بأن عدم تأثر الأفراد بالضغوط هو بسبب العوامل الوسيطة بين التعرض للضغوط الشاقة ونواتجها، وقدمت أول نموذج لها عن العلاقة بين الأمراض والضغوط سنة ١٩٧٩.
- أنموذج فنك المعدل لنظرية كوبازا (١٩٩٢): يعد أنموذج فنك أحد النماذج الحديثة الذي وضع تعديلاً جديداً لنظرية كوبازا، وافترض النموذج ارتباطاً بعدي الالتزام والتحكم فقط بالصحة العقلية الجيدة للأفراد، حيث اكتشف فينك ارتباط الالتزام جوهرياً بالصحة العقلية الجيدة من خلال تخفيض الشعور بالتهديد، واستخدام استراتيجية التعايش الفعال وبالأخص استراتيجية ضبط الانفعال، كما ارتبط بُعد التحكم إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف بأنه أقل مشقة، واستخدم استراتيجية حل المشكلات بالتعايش.
- نظرية مادي: تشير هذه النظرية إلى أن الفرد في كل موقف من مواقف الحياة يختار إما الماضي المعروف أو المستقبل المجهول، وأن اختيار المستقبل وما يصحبه من آمال وتطلعات غير معروفة يصاحبه قلق، أما وجود هدف ومعنى للفرد في حياته فهذا يجعله يتحمل الإحباطات معتمداً على قدراته وإمكاناته الشخصية.

ثانياً: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

يشير تعريف مكتب التربية الأمريكي (١٩٩٧) لصعوبات التعلم بأنه اضطراب في العمليات النفسية الأساسية والتي تشمل فهم أو استخدام اللغتين المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر من خلال نقص قدرة الفرد على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. أما مصطلح صعوبات نوعية في التعلم فيشمل: تلف وخلل في وظائف المخ، صعوبات إدراكية، صعوبات في القراءة (الديسلوكسيا)، الحبسة النمائية (الأفازيا). كما أن هذا المفهوم وهو صعوبات نوعية في التعلم لا يشمل مشكلات التعلم ونقصها بإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية ولا إعاقات عقلية أو الاضطرابات الانفعالية أو ممن لديهم قصور في نواحي بيئية أو ثقافية أو اقتصادية (السيد، ٢٠٠٨).

أنواع وفئات صعوبات التعلم:

أشار كيرك وكالفانت (٢٠١٢) إلى أن هناك نوعان لصعوبات التعلم وهما:

١. صعوبات التعلم النمائية:

وتشمل على مهارات أولية يحتاجها الطفل للتحصيل في الموضوعات الأكاديمية فمثلاً: عند كتابة الطفل لاسمه لابد أن يطور مهارات الإدراك والتناسق والتأزر البصري الحركي، والتسلسل والذاكرة، والتمييز البصري والسمعي والذاكرة السمعية والذاكرة البصرية واللغة. وهذه العمليات تتطور مع نمو الطفل، مما تمكنه من تعلم الموضوعات الأكاديمية وتعد صعوبات التعلم النمائية من أكثر الصعوبات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية:

تظهر الصعوبات الأكاديمية في سن المدرسة، وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب. فعندما يظهر الطفل قدرته على التعلم إلا أنه يفشل بعد تدريسه التدريس الملائم له، حينها نستنتج بأن لدى الطفل صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي أو الحساب.

خصائص صعوبات التعلم:

تعتبر معرفة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم أمراً بالغ الأهمية، من أجل استخدامها كمحك في تشخيص صعوبات التعلم. كما أنه يعتبر مرجع للأهل ولأولياء الأمور وللمعلمين وللمتخصصين على اكتشاف ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر. وقد حدد الزين (٢٠١٥) خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما يأتي:

١. الخصائص السلوكية: وتتمثل بالإعتماد على الآخرين والإتكالية، العجز عن مساندة الأقران، الإنذفاعية، والقلق، والعدوانية، والنشاط الحركي المفرط.

٢. خصائص عقلية معرفية: وتشمل الاضطرابات في العملية العقلية المعرفية مثل: الانتباه والإدراك والذاكرة، وقصور في الانتباه، وقصور في التأخر الحسي، وعجز واضح في القدرة على تحويل وترميز وتخزين المعلومات.
 ٣. خصائص نفسية: وتتمثل بضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض دافعية الإنجاز، وضعف الطموح، وضعف تقدير السلوك.
 ٤. خصائص لغوية: وتشمل صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، والإسهاب في الكلام حول فكرة واحدة أو المقتصر على الخبرة الحسية، وابدال أو حذف أو تشويه أو إضافة أو تكرار للحروف الهجائية، وضعف القدرة على الكلام والطلاقة اللغوية.
 ٥. خصائص حركية: وتشمل مشكلات في الحركات الكبيرة التي تحتاج إلى توازن مثل: الرمي، المشي، الإمساك بالأشياء والقفز، ومشكلات في الحركات الصغيرة مثل: استخدام اليدين في الرسم والتلوين والكتابة واستخدام المقص واستخدام أدوات الطعام مثل: الشوكة والملعقة والسكين.
 ٦. خصائص اجتماعية: وتشمل انخفاض الذكاء الاجتماعي، وصعوبات في اكتساب الأصدقاء الجدد، والتسرب المدرسي
- جهود سلطنة عُمان في معالجة صعوبات التعلم:

نتيجة لتزايد عدد الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية داخل الفصول الدراسية، فلقد حرصت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على الاهتمام بهذه الفئة وتقديم الخدمات المناسبة لها وفق الإحتياجات الفردية لكل طالب، وبناء على ذلك فقد تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عُمان سنة (٢٠٠٠-٢٠٠١) في مدارس التعليم الأساسي والتعليم العام في سلطنة عُمان بواقع مدرستين بمنطقة جنوب الباطنة، ثم تم التوسع ببرنامج صعوبات التعلم ليشمل (١٧٨) مدرسة عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧)

وفي عام (٢٠١٨-٢٠١٩) تزايد أعداد طلبة ومعلمي صعوبات التعلم، وكذلك التوسع ببرنامج صعوبات التعلم في جميع مدارس السلطنة، حيث أصبح برنامج صعوبات التعلم في كل مدرسة من مدراس الحلقة الأولى وعددها (٢٦٨) مدرسة، وبلغ عدد معلمي صعوبات التعلم في جميع محافظات السلطنة (٥٢٣) معلماً ومعلمة، بينما بلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (١٣٤٥٧) طالباً وطالبة.

الدراسات السابقة:

- يستعرض الباحثان أبرز الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم ترتيبها بحسب علاقتها بموضوع الدراسة من الأكثر إلى الأقل إرتباطاً على النحو التالي:
- في دراسة استهدفت معلمي ذوي الإعاقة بمدينة المنيا، أعدَّ عبد الفتاح (٢٠١٥) برنامجاً إرشادياً لتنمية الصلابة النفسية وخفض الضغوط النفسية لديهم. وبعد اختيار ٣٠ معلماً، تم توزيعهم لمجموعتين (تجريبية وضابطة). وتم تطبيق مقياس الصلابة النفسية عليهم. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشاد المعد في تنمية الصلابة النفسية وفي خفض الضغوط النفسية، ولم تكن هناك فروق في أثر البرنامج تعزى للجنس.
 - وفي دراسة عُمانية استهدفت أمهات ذوي الصعوبات التعليمية في مدارس ولاية الخابورة، أعدت العجمية (٢٠١٧) برنامجاً إرشادياً جمعياً لخفض الضغوط النفسية لديهم. وقد أظهرت استجابات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج المعد أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي الصعوبات التعليمية التي خضعن للبرنامج الإرشادي. كما أكدت النتائج استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المستخدم.
 - وطَبَّقَ محمود وعلي (٢٠١١) برنامجاً إرشادياً على (٢٦) أما من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لتحسين الصلابة النفسية لديهم. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التي خضعت للبرنامج الإرشادي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التبعي لصالح القياس البعدي.
 - وفي دراسة استهدفت أمهات الأطفال ذوي اضطرابات التوحد الملتحقين بمراكز التدخل المبكر في منطقة القصيم، أجرى عبد الحميد (٢٠١٦) دراسة للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الصلابة النفسية وخفض الضغوط النفسية لديهم. وباستخدام مقياس الصلابة النفسية ومقياس الضغوط النفسية. أشارت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية الصلابة النفسية وخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطرابات التوحد اللاتي خضعن للبرنامج التدريبي مقارنة مع الامهات اللاتي لم يخضعن للبرنامج الإرشادي. كما أظهرت النتائج استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد انتهاء تطبيقه.
 - وأعد عبد النبي (٢٠١٢) برنامجاً تدريبياً يهدف تنمية الصلابة النفسية لدى (٢٠) معلماً من ذوي الصلابة النفسية المنخفضة بمدارس إدارة دسوق التعليمية بمحافظة كفر الشيخ وأثرها على كفاءتهم. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أشارت استجابات المعلمين على مقياس الصلابة النفسية، أن هناك أثراً ذو دلالة إحصائية للبرنامج المعد، كما أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية كان متقارباً، أي أن البرنامج استمر في تأثيره حتى بعد انتهاءه.
 - وفي دراسة تجريبية أجراها البيسي ودسوقي وطاحون (٢٠١٥) على (٣٠) معلماً ومعلمة ممن يتسمون بالصلابة المنخفضة والضغوط المرتفعة، أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المبني على الصلابة النفسية أظهر فعالية كبيرة في خفض الضغوط. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في

- تنمية الصلابة النفسية وخفض الضغوط لدى الذكور. وأشارت استجابات أفراد العينة إلى عدم وجود فروق على مقياس الصلابة النفسية البعدي والتبعية، مما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي.
- وصمم المناحي (٢٠١٥) برنامجاً إرشادياً مبني على نظرية العلاج المعرفي السلوكي، استهدف (١٦) طالباً جامعياً بجامعة الملك سعود في الرياض، وذلك لتنمية الصلابة النفسية عند المكتئبين ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩ و ٢٣) سنة. وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية الصلابة النفسية، كما أظهرت النتائج أن فعالية البرنامج استمرت بعد انتهاء تطبيقه.
 - كما أجرى البيومي وعبدالعال (٢٠١٦) دراسة مسحية على (١١٩) طالباً من كلية التربية بجامعة الطائف لتحديد مستوى الصلابة النفسية لديهم. بعد ذلك قام بإعداد برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى (٢٠) طالباً من ذوي الصلابة النفسية المتدن، وأظهرت النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تنمية الصلابة النفسية لدى الطلبة الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي.
 - وطبق عبد الواحد (٢٠١٨) برنامجاً إرشادياً على (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في المدارس التابعة لإدارة وسط وشرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية وأظهرت النتائج ان البرنامج الإرشادي ساهم بفعالية في تحسين الصلابة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال، كما أكدت النتائج استمرارية أثر البرنامج الإرشادي وفعالته بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة، ندرة الدراسات التي تناولت برامج إرشادية تستهدف تنمية الصلابة النفسية لدى معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد ركزت بعض الدراسات السابقة على فئة المعلمين العاديين مثل دراسة عبد النبي (٢٠١٢)، والبيسي وآخرون (٢٠١٥)، وعبد الواحد (٢٠١٨). بينما هناك دراسة واحدة ركزت على معلمي التربية الخاصة مثل دراسة عبد الفتاح (٢٠١٥). وهناك دراسات أخرى استهدفت تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات الإشخاص ذوي الإعاقة مثل دراسة محمود وعلي (٢٠١١)، وعبد الحميد (٢٠١٦)، والعجمية (٢٠١٧). وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، كما استفادت منها في اختيار مقياس الصلابة النفسية والذي استخدم في دراسات عديدة منها، وطريقة اختيار العينة. كما تميزت هذه الدراسة بأنها استهدفت فئة معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الطريقة الإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية، حيث أنه من خلال المنهج شبه التجريبي يتم اختبار أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين الصلابة النفسية لمعلمات صعوبات التعلم، ثم تحليل النتائج وتفسيرها للوصول إلى الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية تخصص (مجال أول وثاني) في سلطنة عُمان والبالغ عددهن (٢٣٤)، موزعة على المجال الأول والثاني (الكتاب السنوي للإحصاء، ٢٠١٩).

عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة الدراسة على مرحلتين: الأولى لغايات الدراسة الوصفية بهدف تحديد منخفضي الصلابة النفسية وتطبيق البرنامج عليهم، حيث تم تطبيق الدراسة على (٨٨) معلمة صعوبات التعلم تم اختيارهن بالطريقة الميسرة أي بنسبة ٤٠٪ من معلمات صعوبات التعلم بالسلطنة (مجال أول ومجال ثاني) والبالغ عددهن (٢٣٤) حسب إحصائية الكتاب السنوي لعام (٢٠١٨ / ٢٠١٩). ولغايات الدراسة التجريبية فقد تم اختيار (١٦) معلمة بالطريقة القصدية بناء على نتائج استجاباتهن على مقياس الصلابة النفسية حيث تم اختيار من كان مستوى الصلابة النفسية لديهم متدن، بعد ذلك تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد استخدم الباحثان مقياس الصلابة النفسية من إعداد (مخيمر، ٢٠٠٢)، بعد تعديله بما يتناسب مع البيئة العُمانية وذلك للأسباب الآتية:

- ملائم لبيئة معلمات ذوي الصعوبات التعليمية في سلطنة عُمان.
- مناسب من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية.
- وضوح فقرات المقياس.
- يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

- استخدام المقياس بدراسات سابقة.

وقد تكون مقياس الصلابة النفسية من (٤٧) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: بعد الإلتزام ويضم (١٦) فقرة، وبعد التحكم ويضم (١٥) فقرة، وبعد التحدي ويضم (١٦) فقرة.

صدق المقياس: للتحقق من معامل صدق مقياس الصلابة النفسية تم حساب ما يلي:

الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في علم النفس في الجامعات والمؤسسات العُمانية لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول ملائمة عبارات المقياس، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبة كل عبارة من عبارات المقياس للبيئة العُمانية. وحصل الباحثان على نسبة عالية من موافقة المحكمين على فقرات المقياس، بنسبة تزيد عن ٨٠٪.

صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات المقياس من خلال حساب الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة كمت في موضح في جدول (١).

جدول (١): معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات مقياس الصلابة النفسية والبعد الذي تنتمي إليه

بعد الإلتزام		بعد التحكم / السيطرة		بعد التحدي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**،٢٩٥	١	**،٤٣٩	١	**،٤٣٣
٢	*،٢٥١	٢	**،٥١٦	٢	**،٣٨٧
٣	**،٣٢٣	٣	**،٥٠٢	٣	**،٣٦٣
٤	*،٢٣١	٤	*،٢١٧	٤	**،٤٩٠
٥	**،٢٩٨	٥	*،٢٣٣	٥	**،٤٥٣
٦	*،٢٣٠	٦	*،٢٣٠	٦	*،٢٢١
٧	**،٤١٠	٧	*،٢٣١	٧	**،٤١٧
٨	**،٥٧٢	٨	**،٣٠٥	٨	**،٤٧٢
٩	**،٣١٥	٩	**،٤٦٩	٩	**،٤٤٢
١٠	*،٢٣٦	١٠	**،٤١٤	١٠	**،٤٦٥
١١	**،٣٢٨	١١	**،٤٣٨	١١	**،٥٦٢
١٢	**،٣٣٩	١٢	*،٢٦٥	١٢	**،٤٢٠
١٣	*،٢٣٢	١٣	*،٢٥٥	١٣	**،٤٤٦
١٤	**،٤٥٢	١٤	**،٤٢٩	١٤	**،٤٥٠
١٥	**،٥٠٦	١٥	**،٥٩٥	١٥	**،٣٥٠
١٦	*،٢٥٥			١٦	**،٤٣٥

**دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١) * دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥)

يوضح جدول (١) أن معاملات ارتباط فقرات كل بعد بدرجة البعد الكلية تراوحت بين (٠،٢١٧ - ٠،٥٩٥) مما يعني تمتع جميع فقرات المقياس بمعاملات ارتباط مرتفعة وعليه فقد اعتمد الباحثان جميع فقرات المقياس وتطبيقها على عينة الدراسة. كما يوضح جدول (٢) معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل.

جدول (٢): معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
الإلتزام	**،٧٤٥
التحكم (السيطرة)	**،٧٩٢
التحدي	**،٨٤٠

**دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٠١)

يبين جدول (٢) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الصلابة النفسية بدرجة الكلية، حيث تراوحت بين (**،٧٤٥ - **،٨٤٠)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل ذات قيم عالية وذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن أبعاد الصلابة النفسية تعبر بشكل صادق عن الصلابة النفسية.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الصلابة النفسية قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة (معامل ألفا كرو نباخ)، حيث جاءت معاملات ثبات المقياس كما يأتي:

جدول (٣): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ لمقياس الصلابة النفسية

البعد	عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ
الإلتزام	١٦	٠,٦٩
التحكم (السيطرة)	١٥	٠,٦٨
التحدي	١٦	٠,٧٦
مقياس الصلابة ككل	٤٧	٠,٨٤

يلاحظ من جدول (٣) أن معامل الثبات في كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية، هي قيم ذات درجة مقبولة من الثبات في العلوم الإنسانية، وتشير هذه القيم إلى مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

تصحيح المقياس:

تألف مقياس الصلابة النفسية بصورته النهائية من (٤٧) فقرة، وتتم الإستجابة على مقياس الصلابة النفسية بالاختيار من بين ثلاثة بدائل وهي (تنطبق دائما، تنطبق أحيانا، لا تنطبق أبدا) وتتراوح الدرجة لكل عبارة بين ثلاث درجات ودرجة واحدة، بحيث تعطى الاستجابات الدرجات وفق الترتيب السابق كالآتي (٣-٢-١)، وفي حالة العبارات السلبية تعطى الاستجابات الدرجات وفق الترتيب السابق (١-٢-٣) وهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٧) إلى (١٤١) درجة ويشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة إدراك المفحوص لصلابته النفسية.

مواد الدراسة: البرنامج الإرشادي الجمعي:

تكون البرنامج الإرشاد الجمعي في هذه الدراسة من مجموعة استراتيجيات وفنيات وطرق منظمة تم تطبيقها على معلمات الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان بهدف تحسين مستوى الصلابة النفسية لديهم.

وقد تم الإطلاع على الأدب النظري والدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية والإرشادية التي تستهدف تنمية الصلابة النفسية، كدراسة العزيري (٢٠١١)، وعبد النبي (٢٠١٢)، والبوسعيدية (٢٠١٤)، والشمري (٢٠١٥)، وعبد الفتاح (٢٠١٥)، والعجمية (٢٠١٧)، وعبد الرشيد والعبيداني (٢٠١٨)، وعبد الواحد (٢٠١٨). وقد تم اعتماد النظرية الإنتقائية في بناء البرنامج الإرشادي لمناسبتها لطبيعة وهدف البرنامج المعد. وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد والتربية الخاصة، للحكم على البرنامج الإرشادي من حيث (الأهداف، المحتوى، الفنيات، الإستراتيجيات، الجلسات، الوقت). وقد أجرى الباحثان التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين. حيث تكون البرنامج الإرشادي النهائي من (١٢) جلسة إرشادية بما فيها الجلسة التمهيديّة والختامية والتي تم تطبيقها على مدى ثلاثة شهور، بواقع جلسة إرشادية من كل أسبوع، وتراوحت المدد الزمنية للجلسات الإرشادية (٦٠) دقيقة.

محتوى البرنامج الإرشادي:

ضم البرنامج الإرشادي اثنتا عشرة جلسة إرشادية، كل جلسة تضم أهداف الجلسة الإرشادية، والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، والأدوات اللازمة، والإجراءات المنفذة في الجلسة الإرشادية، والواجب المتزلي، وبطاقة تقييم الجلسة الإرشادية. ويوضح جدول (٤) موضوع كل جلسة وهدفها والفنيات المستخدمة والتقييم.

جدول (٤): محتوى البرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية	التقييم المستخدم
الأولى ما قبل البرنامج	التمهيديّة	الهدف العام: تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج الإرشادي	المحاضرة البسيطة/ المناقشة والحوار/ التعزيز الإيجابي/ المرح	الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات/ التقييم الكمي
الثانية	التعارف وبناء الثقة	الهدف العام: بناء علاقة تفاعلية بين أعضاء البرنامج الإرشادي	المحاضرة البسيطة/ الحوار والمناقشة/ التعزيز الإيجابي/ التغذية الراجعة	الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات
الثالثة	الصلابة النفسية (١)	هدف الجلسة العام: تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم الصلابة النفسية. إلمام أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية الصلابة النفسية.	المحاضرة البسيطة/ الحوار والمناقشة/ أسلوب القصة/ العصف الذهني/ التغذية الراجعة/ التعزيز الإيجابي/ التلخيص	الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات

الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	الحوار والمناقشة/ العصف الذهني/ أسلوب تمثيل الأدوار (المسرحية)/ أسلوب حل المشكلات/ التعزيز الإيجابي/ التغذية الراجعة/ التلخيص.	الهدف العام: الكشف عن السمات الشخصية للأشخاص مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية.	الصلابة النفسية (٢)	الرابعة
الملاحظة الذاتية/ بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	المحاضرة البسيطة/ الحوار والمناقشة/ العصف الذهني/ التغذية الراجعة/ التعزيز الإيجابي/ النمذجة/ التلخيص	الهدف العام: تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية بمسؤولياتها في الحياة.	تحمل المسؤولية (١)	الخامسة
الملاحظة الذاتية/ بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	التغذية الراجعة/ المحاضرة البسيطة/ الحوار والمناقشة/ أسلوب القصة/ العصف الذهني/ التلخيص/ التعزيز الإيجابي	الهدف العام: غرس روح التعاون والعمل الجماعي في نفوس أعضاء المجموعة الإرشادية	تحمل المسؤولية (٢)	السادسة
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	التغذية الراجعة/ أسلوب تمثيل الأدوار المحاضرة البسيطة/ الخريطة الذهنية أسلوب القصة/ الحوار والمناقشة/ التعزيز الإيجابي/ التلخيص	الهدف العام: تنمية قدرة أعضاء المجموعة الإرشادية على التحكم (السيطرة) لمواقف الحياة الضاغطة.	القدرة على التحكم (السيطرة)	السابعة
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	المحاضرة البسيطة/ التغذية الراجعة/ التعزيز الإيجابي/ الحوار والمناقشة/ المقابلة المصغرة/ التلخيص	الهدف العام: تنمية قدرة أعضاء المجموعة الإرشادية على مهارات التحدي لمواجهة الحياة الضاغطة.	أتحدى ما يواجهني من مشكلات	الثامنة
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	المحاضرة البسيطة/ الحوار والمناقشة/ العصف الذهني/ تمثيل الأدوار/ التعزيز الإيجابي/ التغذية الراجعة/ الواجب المنزلي/ التلخيص	الهدف العام: التخفيف من الضغوط النفسية لرفع الصلابة النفسية.	التكيف مع الضغوط النفسية لرفع الصلابة النفسية	التاسعة
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	الحوار والمناقشة/ تمثيل الأدوار أسلوب القصة/ تكلمة الجمل/ التعزيز الإيجابي/ المواجهة (استراتيجية ماذا لو؟) أسلوب ABCDEF/ الخريطة الذهنية/ التغذية الراجعة/ الواجب المنزلي/ التلخيص	الهدف العام: تحسين الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بالأفكار العقلانية لأعضاء المجموعة الإرشادية.	تحسين الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بالأفكار العقلانية	العاشرة
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	الحوار والمناقشة/ العصف الذهني/ التعزيز الإيجابي/ التغذية الراجعة/ التلخيص	الهدف العام: التعرف على مدى امتلاك أعضاء البرنامج الإرشادي لمستوى الصلابة النفسية.	الجلسة الختامية	الحادية عشر
الملاحظة / بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية/ الواجبات	الحوار والمناقشة/ العصف الذهني/ التغذية الراجعة	الهدف العام: إجراء القياس البعدي التتبعي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. والتأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.	الجلسة التتبعية	الثانية عشر

الفنيات والأساليب والاستراتيجيات الإرشادية المستخدمة:

هناك أهمية للفنيات والأساليب الإستراتيجية الإرشادية في تحقيق أهداف الإرشاد الجمعي، لذا فقد تم استخدام عدة فنيات واستراتيجيات منها: التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة، المحاضرة والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتلخيص، والخريطة الذهنية، ولعب الدور، أسلوب القصة، والواجب المنزلي، والمواجهة، والحديث الإيجابي مع الذات، وحل المشكلات، وغيرها من الفنيات.

وسائل تقييم البرنامج الإرشادي:

تم استخدام عدة وسائل لتقييم البرنامج الإرشادي منها:

- أسلوب الملاحظة الذاتية: من خلال سير خطوات البرنامج الإرشادي، ومدى تقبل الأعضاء للجلسات الإرشادية واستجاباتهم لها أثناء التطبيق.
- تطبيق بطاقات تقييم الجلسات الإرشادية، والتي يتم تعبئتها في نهاية كل جلسة إرشادية من كل عضو من أعضاء الجلسة الإرشادية.
- التقييم الكمي من خلال تطبيق مقياس الصلابة النفسية تقيماً قليلاً وبعدياً.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي الجمعي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية
- المتغير التابع: مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية.

خطوات تطبيق الدراسة:

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة وتحديد مشكلة الدراسة.
- اختيار أداة الدراسة المتمثلة بمقياس الصلابة النفسية واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس.
- إعداد برنامج الإرشاد الجمعي والتأكد من مناسيته للتطبيق.
- اختيار عينة الدراسة التجريبية المكونة من (١٦) معلمة ممن كانت مستوى الصلابة لديهن متدنية.
- البدء بتطبيق البرنامج بواقع ١٢ جلسة.
- بعد الإنتهاء من البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس الصلابة البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- بعد مرور ثلاثة أسابيع على انتهاء البرنامج تم إجراء اختبار تتبعي للتأكد من استمرار أثر البرنامج.
- تحليل النتائج ومناقشتها واقتراح التوصيات ذات الصلة في ضوء تلك النتائج.

الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كالتالي:

- استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق مقياس الصلابة النفسية.
- استخدام ألفا لكرونباخ للتأكد من ثبات مقياس الصلابة النفسية.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة، واستخدام اختبار (مان ويتني) (Mann - Whitney U Test) واختبار ويلكوكسون (Wayalkuksn) لاختبار صحة الفرضيات

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من مجموعتي الدراسة، تم تطبيق مقياس الصلابة النفسية قليلاً على المجموعتين (التجريبية والضابطة) ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين للمقياس ككل وأبعاده الثلاثة كما في جدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٨	٢,٢٣	٠,١٨٣
الضابطة	٨	٢,١٨	٠,١٢٧

يتضح من جدول (٥) التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات صعوبات التعلم على مقياس الصلابة النفسية للمجموعتين: التجريبية والضابطة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann - Whitney U Test) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٦) نتائج الاختبار الإحصائي.

جدول (٦): مستوى الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية لدى أفراد المجموعتين في القياس القبلي

المقياس	نوع المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الصلابة النفسية	التجريبية	٨	٩,٣١	٧٤,٥٠	٠,٦٨٧	٠,٤٩٢
	الضابطة	٨	٧,٦٩	٦١,٥٠		

يتضح من جدول (٦) أن مستوى الدلالة على اختبار "مان - ويتني" (Mann - Whitney U Test) يقع فوق القيمة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للمقياس. حيث يلاحظ أن مستوى الدلالة يساوي (٠,٤٩٢)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصلابة النفسية. لفحص الفرض السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الصلابة ككل، ولكل بعد من أبعاده الثلاثة، وكانت كما هي موضحة في جدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الصلابة النفسية في التطبيق البعدي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المجموعة	البعد	الرقم
٠,١٤٧	٢,٥٥	٨	التجريبية	الإلتزام	١
٠,١٦٩	٢,١١	٨	الضابطة		
٠,١٩٧	٢,٣٢	٨	التجريبية	التحكم (السيطرة)	٢
٠,٢٠١	٢,١١	٨	الضابطة		
٠,١٣٥	٢,٥٥	٨	التجريبية	التحدي	٣
٠,٣٢٥	٢,٢٣	٨	الضابطة		
٠,١٣٩	٨	٨	التجريبية	الدرجة الكلية	
٠,١٩١	٨	٨	الضابطة		

يتبين من جدول (٧) أن هناك فروقاً ظاهرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي. فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية (٢,٤٨) بانحراف معياري (٠,١٣٩)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة (٢,١٥) وبانحراف معياري (٠,١٩١). وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار "مان ويتي" (Mann -Whitey U Test) لعينتين مستقلتين، جدول (٨) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (٨): نتائج اختبار "U" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
١	الإلتزام	التجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨١-	٠,٠٠١
		الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
٢	التحكم (السيطرة)	التجريبية	٨	١٠,٦٣	٨٥,٠٠	١,٧٩٥-	٠,٠٧٣
		الضابطة	٨	٦,٣٨	٥١,٠٠		
٣	التحدي	التجريبية	٨	١١,١٣	٨٩,٠٠	٢,٢٣٥-	٠,٠٢٥
		الضابطة	٨	٥,٨٨	٤٧,٠٠		
٤	الدرجة الكلية	التجريبية	٨	١٢,١٣	٩٧,٠٠	٣,٤٠٦-	٠,٠٠٢
		الضابطة	٨	٤,٨٨	٣٩,٠٠		

يتبين جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الصلابة النفسية في التطبيق البعدي عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى بعدي الإلتزام والتحدي؛ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحكم (السيطرة). وتؤكد هذه النتيجة على رفض الفرض الصفري الذي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصلابة النفسية.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس ككل وعلى بعدي الإلتزام والتحدي يتضح أن الفروق لصالح المجموعة التي خضعت للبرنامج الإرشادي (التجريبية). أي أن البرنامج الإرشادي الجمعي المعد والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية كان له أثر واضح في زيادة مستوى الصلابة النفسية لمعلمات الطالبات من ذوي الصعوبات التعليمية في سلطنة عُمان.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى الإلتزام مع معلمات الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية المشاركات في البرنامج الإرشادي الجمعي بالحضور الدائم، ورغبتهم في المشاركة وتنفيذ الجلسات بطريقة إيجابية وفعالة. كما يعزو الباحثان زيادة مستوى الصلابة النفسية لمعلمات صعوبات التعلم اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي الجمعي مقارنة مع معلمات صعوبات التعلم اللاتي لم يخضعن للبرنامج الإرشادي الجمعي إلى الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي الجمعي، والتي اعتمدها الباحثان استناداً إلى النظرية الانتقائية (المعرفية والسلوكية والعقلانية الانفعالية)، كما يمكن أن يكون لتنوع الجلسات الإرشادية وشموليتها سبباً في زيادة مستوى الصلابة النفسية لمعلمات صعوبات التعلم وكذلك تثقيفهن بالصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة والضغوط النفسية، وكيفية مقاومتها والتكيف معها، وكذلك الأفكار اللاعقلانية وكيفية استبدالها بالأفكار العقلانية، واحتواء البرنامج الإرشادي على الأنشطة الثقافية والواجبات المنزلية المتنوعة والواقعية المتعلقة بالصلابة النفسية والضغوط النفسية والمهنية والأفكار العقلانية واللاعقلانية وفق النظرية الانتقائية، والتي ساهمت في تحسين الصلابة النفسية لمعلمات صعوبات التعلم بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد النبي (٢٠١٢) والمناحي (٢٠١٥) وعبد الفتاح (٢٠١٥) وعبد الحميد (٢٠١٦) والبيومي وعبد العال (٢٠١٦) والعجمية (٢٠١٧) وعبد الواحد (٢٠١٨).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية". لفحص الفرض السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات المجموعة التجريبية على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده الثلاثة في التطبيق البعدي والتتبعي (بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق البرنامج / قياس المتابعة والاحتفاظ) وكانت كما موضحة في جدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس الصلابة النفسية.

البعد	التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإلتزام	البعدي	٨	٢,٥٥	٠,١٤٧
	التتبعي	٨	٢,٥٤	٠,١٥٣
التحكم (السيطرة)	البعدي	٨	٢,٣٢	٠,١٩٧
	التتبعي	٨	٢,٣٣	٠,١٩٢
التحدي	البعدي	٨	٢,٥٥	٠,١٣٥
	التتبعي	٨	٢,٥٧	٠,١٣٥
الدرجة الكلية	البعدي	٨	٢,٤٨	٠,١٣٩
	التتبعي	٨	٢,٤٨	٠,١٢٩

يبين جدول (٩) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية البعدي والتتبعي، وتم استخدام اختبار " ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test لعينتين مترابطتين، للتعرف على وجهة دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات درجات رتب درجات العينة التجريبية على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما في جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد المقياس

والدرجة الكلية

البعد	القياس البعدي / التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإلتزام	الرتب السالبة	٦ (a)	٥,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٥٥٢-	٠,٥٨١
	الرتب الموجبة	٢ (b)	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠ (c)				
	المجموع	٨				
التحكم (السيطرة)	الرتب السالبة	٧ (d)	٥,٠٠	٣٥,٠٠	١,٤١٤-	٠,١٥٧
	الرتب الموجبة	١ (e)	١,٠٠	١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠ (f)				
	المجموع	٨				
التحدي	الرتب السالبة	٥ (g)	٥,٨٠	٢٩,٠٠	١,٠٠٠-	٠,٣١٧
	الرتب الموجبة	٣ (h)	٢,٣٣	٧,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠ (i)				
	المجموع	٨				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١ (j)	٤,٩٣	٣٤,٥٠	٠,٥٣١-	٠,٥٩٥
	الرتب الموجبة	١ (k)	١,٥٠	١,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠ (l)				
	المجموع	٨				

يتبين من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات معلمات صعوبات التعلم اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي على القياس البعدي وقياس المتابعة (الإحتفاظ) عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ ، مما يدل على بقاء أثر البرنامج في تحسين الصلابة النفسية للمعلمات بعد توقف البرنامج لفترة زمنية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اكتساب معلمات صعوبات التعلم المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع الصلابة النفسية، وبشكل عام تؤكد هذه النتيجة على الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المعد، وأهميته في صقل مستوى الصلابة النفسية لمعلمات ذوي الصعوبات التعليمية مما ينعكس تأثيره في رفع مستواهن النفسي والمهني للوظيفة التي يمارسها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد النبي (٢٠١٢)، والبيسي وآخرون (٢٠١٥)، والمناحي (٢٠١٥)، وعبد الحميد (٢٠١٦)، ودراسة العجمية (٢٠١٧)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٥) التي أشارت جميعها على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والمتابعة (الإحتفاظ).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

١. الاستفادة من البرنامج الإرشادي الجمعي المعد من قبل المؤسسات والمنظمات العلمية بما فيها الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس والمراكز المهتمة بصعوبات التعلم أو الاستفادة من بعض جلساته في تحسين الصلابة النفسية لمعلمات صعوبات التعلم.
٢. الاستفادة من الفنيات والأساليب المستخدمة في هذه الدراسة في عملية الإرشاد الفردي والجماعي من قبل المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين التربويين في تنمية الصلابة النفسية للحالات التي لديها صلابة نفسية منخفضة سواء للطلاب أو للمعلمين.

٣. تطبيق البرنامج الإرشادي على فئات أخرى من معلمي التربية الخاصة بشكل عام لتحسين الصلابة النفسية لديهم، وخاصة المعلمات الجدد.
٤. إعداد ورش ودورات وبرامج لمعلمات صعوبات التعلم عن مواجهة الضغوط النفسية وتنمية الصلابة النفسية.
٥. إجراء دراسات تجريبية مماثلة على عينة أكبر لتعميم النتائج.
٦. إجراء دراسات تجريبية مماثلة على عينات أخرى تشمل المعلمين والمعلمات ودراسة أثر البرنامج الإرشادي على تنمية الصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الأخرى كالجنس، والمؤهل العلمي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إسماعيل، أحمد محمد علي. (٢٠١٦). "الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة". مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس، ٦(١٨): ٢٣٩-٢٥٤.
٢. الهياص، سيد أحمد أحمد محمد. (٢٠٠٢). "التك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة". مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية، (٣١): ٣٨٣-٤١٤.
٣. البوسعيدية، مقبولة ناصر مصبح. (٢٠١٤). "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عُمان". (رسالة ماجستير) جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
٤. البيسي، داليا يوسف؛ ودسوقي، شيرين محمد أحمد؛ وطاحون، حسين حسن حسين. (٢٠١٥). "برنامج تدريبي قائم على الصلابة النفسية لخفض الضغوط النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي". مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد. مصر. (١٨): ٥٢٢-٥٩٦.
٥. البيومي، سعد رياض محمد؛ وعبدالعال، صبري محمد إسماعيل. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية وكسر الحواجز النفسية لدى طلاب الجامعة. العلوم التربوية". جامعة القاهرة. جمهورية مصر: ٢٤(٣): ٤٧-٩٥.
٦. حسان، منال محمد رضا. (٢٠٠٩). "الصلابة النفسية في علاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من معلمات طفل ما قبل المدرسة بمحافظة الغربية". مجلة كلية التربية: جامعة طنطا. (٤٠): ١٨٢-٢٢٦.
٧. أبو حسين، سناء محمد إبراهيم. (٢٠١٢). "الصلابة النفسية والأمل وعلاقتها بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة". (رسالة ماجستير) كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
٨. حلوم، ولاء بسام. (٢٠١٧). "الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من الأمهات السوريات النازحات إلى محافظة اللاذقية". رسالة ماجستير. جامعة تشرين، سورية.
٩. الخرابشة، عمر محمد؛ وعربيات، أحمد عبد الحليم. (٢٠٠٥). "الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية: ١٧(٢): ٣٣١-٢٩٢.
١٠. راضي، زينب نوفل أحمد. (٢٠٠٨). "الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
١١. رضوان، فوقية حسن عبد الحميد؛ وحسين، محمد عبد المؤمن؛ وإبراهيم، حنان السيد. (٢٠١٨). "الصلابة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية الصناعية". دراسات تربوية ونفسية: (٩٩): ٣١٧-٣٤٤.
١٢. الزين، محمد علي. (٢٠١٥). "صعوبات التعلم وجنوح الأحداث. ورقة مقدمة إلى مؤتمر العمل الاجتماعي السنوي تجربة دمج ذوي الصعوبات التعليمية ودور الاختصاصي في العمل الاجتماعي". الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم: بيروت، لبنان، مجلة سنوية. (٣): ٨٢-٨٣.
١٣. السفاسفة، محمد إبراهيم. (٢٠٠٣). "أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي". الكويت: دار حنين والكويت ومكتبة الفلاح.
١٤. السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٨). "صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم الكتب.
١٥. الشمري، بدر عودة نهم. (٢٠١٥). "الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل (رسالة ماجستير)". جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
١٦. الطاهر، الطاهر محمد. (٢٠١٦). "الصلابة النفسية". مجلة كلية دلتا العلوم والتكنولوجيا: (٤): ١١١-١٤٦.
١٧. طشطوش، رامي؛ وجروان، علي؛ ومهيدات، محمد؛ وبني عطا، زايد. (٢٠١٢). "ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): جامعة اليرموك. ٢٧(٨): ١٧٢٢-١٧٢٨.
١٨. الظفري، سعيد؛ والقريوتي، إبراهيم. (٢٠١٠). "الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان". المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك، (٣): ١٧٥-١٩٠.
١٩. عبد الحميد، أشرف محمد. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد". مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية. (٤٦): ٢٥٩-٣٣٥.

٢٠. عبد الرشيد، ناصر سيد جمعة؛ العبيداني، كوثر شعبان إبراهيم؛ باقي، منى أحمد سعيد. (٢٠١٨). "فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي عقلاني انفعالي في خفض مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الحلقة الثانية بسلطنة عُمان". مجلة الإرشاد النفسي: (٥٤): ١٤٣-١٨٠.
٢١. عبد العظيم، حمدي عبد الله. (٢٠١٣). "البرامج الإرشادية للإخصائين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية". الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
٢٢. عبد الفتاح، صفاء صالح. (٢٠١٥). "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية عوامل الصلابة النفسية في خفض الضغوط النفسية لدى معلمي الفئات الخاصة بمدينة المنيا". (رسالة دكتوراة). جامعة المنيا. مصر. تم الاسترجاع من <http://www.eulc.edu.eg/eulc>
٢٣. عبد النبي. (٢٠١٢). "برنامج إرشادي لتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمين المحترفين نفسياً". (رسالة ماجستير). جامعة القاهرة. مصر.
٢٤. عبد الواحد، هند إبراهيم عبد الرسول. (٢٠١٨). "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال وتأثيره على الرضا الوظيفي لديهن في ظل نظام الدمج التربوي". مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية. (٥): ١٣١.٩١.
٢٥. عبد، ستار ياسين. (٢٠١٨). "الإلتزام الديني وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية". دراسات تربوية: بغداد، الكرخ الثالثة، ١١(٤١): ٣٣٤-٣٠٩.
٢٦. العجمية، رباب داود مبارك. (٢٠١٧). "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس ولاية الخابورة". (رسالة ماجستير). جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
٢٧. العزيمي، سيف سالم خلفان. (٢٠١١). "فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي". (درجة ماجستير). جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
٢٨. عودة، محمد. (٢٠١٠). "الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة". (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية. غزة.
٢٩. العياقي، أحمد عبد الله محمد. (٢٠١٣). "الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظه الليث". (درجة ماجستير). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية..
٣٠. فاتح، سعيدة. (٢٠١٥). "الصلابة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي". جامعة محمد خيضر بسكرة.
٣١. كيرك وكالفانت. (٢٠١٢). "الطفل ذو الصعوبة الخاصة بالتعلم" (ترجمة زيدان أحمد السرطاوي ، وعبدالعزیز السرطاوي) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ص ١٩، ٢١). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
٣٢. محمد، جاجان جمعة؛ وحبيب، ليث حازم. (٢٠١٠). "مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في العراق". مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل. العراق، ١٠(٣): ١١.
٣٣. محمود، ماجدة حسين وعلي، أحمد فتحي. (٢٠١١). "مدى فاعلية برنامج إرشاد لتحسين الصلابة النفسية لأمهات الأبناء المعاقين عقلياً وأثره على تقدير الذات لأبنائهم". مجلة دراسات نفسية: أنعم، جمهورية مصر. ٢١(٣): ٤٤٧-٤٧٣.
٣٤. مخيمر، عماد محمد. (٢٠٠٢). "استبيان الصلابة النفسية". القاهرة: جامعة الرقازيق.
٣٥. مقداد، حنان. (٢٠١٥). "الصلابة النفسية لدى الطالبات الجامعيات المقيمت: دراسة استكشافية بمدينة ورقلة". (رسالة ماجستير) جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.
٣٦. المناحي، عبد الله عبد العزيز مناحي. (٢٠١٥). "فاعلية برنامج إرشاد لتنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي السلوكي". رسالة التربية وعلم النفس". جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. (٤٨): ١٥١-١٧٦.
٣٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). برنامج معالجة صعوبات التعلم. سلطنة عُمان: دائرة محو الأمية والتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.
٣٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ٢٠١٩). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. سلطنة عُمان. (٤٩)، ص ١٠٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Allred, K. D., & Smith, T. W. (1989). "The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat". Journal of personality and social psychology, 56(2): 257- 266, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.257>.
- [2] Khaledian, M., Babae, H., & Amani, M. (2016). "The relationship of psychological hardiness with irrational beliefs, emotional intelligence and work holism". World Scientific News, 28: 86-100.
- [3] Konstantinova, S. V. (2004). "Chronic social stress and psychological distress in Russia". (Master's thesis, The University of Bergen).
- [4] Morris, B. (1998). "The Hardiness Characteristics of Adults Diabetes". Dissertation Abstract International.2: 592-600.
- [5] Parameswari, J., & Kadiravan, S. (2014). "Quality of work life and hardiness of school teachers". Indian Journal of Health & Wellbeing, 5(4).
- [6] Salb, T. J. (1998). "Disaster workers: coping and hardiness". (Doctoral dissertation, Texas Tech University).



The effect of a group counseling program on improving the psychological hardness among teachers of students with learning disabilities at Sultanate of Oman

Rahma Abdullah Al-Meqbaly

Master in Counseling & Guidance, College of Arts & Sciences, University of Nizwa, Oman

Ahmad MJ Alfawair

Associate Professor in Special Education, College of Arts & Sciences, University of Nizwa, Oman
fawair@unizwa.edu.om

Received : 15/6/2020 Revised : 30/6/2020 Accepted : 8/7/2020 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPSS2020.8.3.2>

Abstract: This study aims at identifying the effect of a group counseling program on improving the psychological hardness among female teachers of learning disabilities in Al Batinah South Governorate at Sultanate of Oman. The current researchers used the semi-empirical design (control and experimental groups). Psychological hardness instrument (Mukhimer, 2002) was used. The study sample consists of (16) female teachers of students with learning disabilities who were selected as purpose sample, who had low hardness in pretest. The researchers divided (16) respondents randomly into control and experimental groups, each group included 8 teachers. The experimental group received group counseling program prepared by researchers, which include 12 sessions, one session weekly. In the posttest, the study results showed that there was significant difference in the level of the psychological hardness between the control and experimental group in favor of respondents into experimental group. In addition, the study results showed that there was no significant difference in the level of the psychological hardness between the post and follow-up tests among experimental group respondents. These results indicated that, the proposed counseling program was effect on improving the psychological hardness among teacher of learning disabilities.

Keywords: Counseling programs; hardness; Learning Disabilities; Psychological counseling; psychological stress.

References:

- [1] 'bd, Star Yasyn. (2018). "Aleltzam Aldyny W'laqth Balslabh Alnfsyh Lda Tlhb Almrhlh Ale'dadyh". Drasat Trbwyh: Bghdad, Alkrkh Althalthh, 11(41): 309-334.
- [2] 'bd Al'zym, Hmdy 'bd Allh. (2013). "Albramj Alershadyh Llekhsa'yyn Alnfsyyn Wtrq Tsmymha Mjmw'h Bramj 'mlyh Wnmadj Ttbyqyh". Aljyzh: Mktbt Awlad Alshykh Lltrath.
- [3] 'bd Alftah, Sfa' Salh. (2015). "F'alyt Brnamj Arshady Ltmyh 'waml Alslabh Alnfsyh Fy Khfd Aldghwt Alnfsyh Lda M'lmy Alf'at Alkhash Bmdynh Almnya". (Rsalt Dktwrah). Jam't Almnya. Msr. Tm Alastrja' Mn <http://www.eulc.edu.eg/eulc>
- [4] 'bd Alhmyd, Ashrf Mhmd. (2016). "F'alyt Brnamj Ershady Ltmyh Alslabh Alnfsyh Wathrh Fy Khfd Aldghwt Alnfsyh Lda Amhat Alalfal Dwy Adtrab Althwd". Mjlt Alershad Alnfsy: Jam't 'yn Shms. Jmhwryt Msr Al'rbyh. (46): 259 -335.
- [5] 'bd Alnby. (2012). "Brnamj Ershady Lthsyn Mstwa Alslabh Alnfsyh Lda Alm'lmy Almhrqyn Nfsyaan". (Rsalt Majstyr). Jam't Alqahrh. Msr.
- [6] 'bd Alrshyd, Nasr Syd Jm'h: Al'bydany, Kwthr Sh'ban Ebrahym: Baqy, Mna Ahmd S'yd. (2018). "Fa'lyt Brnamj Ershady Jm'y Slwky 'qlany Anf'ealy Fy Khfd Mstwa Edman Shbkat Altwasl Alajtma'y Lda Talbat Alhlqh Althanyh Bsltnh 'uman". Mjlt Alershad Alnfsy: (54): 143 -180.
- [7] 'bd Alwahd, Hnd Ebrahym 'bd Alrswl. (2018). "F'alyt Brnamj Ershady Lthsyn Alslabh Alnfsyh Lda M'lmat Ryad Alalfal Wtathyrh 'la Alrda Alwzyfy Ldyhn Fy Zl Nzam Aldmj Altrbwy". Mjlt Drasat Fy Altfwlh Waltrbyh: Jam't Asywt. Jmhwryt Msr Al'rbyh. (5): 91-131.

- [8] Al'jmyh, Rbab Dawd Mbark. (2017). "Fa'lyt Brnamj Ershad Jm'y Fy Khfd Aldghwt Alnfsyh Lda Amhat Alatfal Dwy S'wbát Alt'lm Fy Mdars Wlayh Alkhabwrh". (Rsalt Majstyr). Jam't Nzwa. Sltn 'Euman.
- [9] 'wdh, Mhmd. (2010). "Alkhrh Alsadmh W'laqtha Basalyb Altkyf M' Aldghwt Walmsandh Alajtma'yh Walslabh Alnfsyh Lda Aftal Almnatq Alhdwdy Bqta' Ghzh". (Rsalt Majstyr). Aljam'h Aleslamy. Ghzh
- [10] Al'yafy, Ahmd 'bd Allh Mhmd. (2013). "Alslabh Alnfsyh Wahdath Alhyah Aldaght Lda 'ynh Mn Altlab Alaytam Wal'adyyn Bmdynh Mkh Almkrmh Wmhafzh Allyth". (Drjt Majstyr). Jam't Am Alqra. Almmkh Al'rbyh Als'wdyh.
- [11] Al'zyzy, Syf Salm Khlfan. (2011). "Fa'lyt Brnamj Ershad Jm'y Ystndan Lnzryty Hwland Wswbr Fy Thsyn Mstwa Atkhad Alqrar Almny Ltlab Alt'lym Alasasy". (Drjt Majstyr). Jam't Nzwa. Sltnh 'uman.
- [12] Albhas, Syd Ahmd Ahmd Mhmd. (2002). "Alnhk Alnfsy W'laqth Balslabh Alnfsyh Lda M'lmy Wm'imat Altrbyh Alkhash". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Tnta, Jmhwryt Msr Al'rbyh, (31): 383-414.
- [13] Albws'ydyh, Mqbwlyh Nasr Msbh. (2014). Fa'lyt Brnamj Ershad Jm'y Fy Tnymt Alfta'l Wkhfd Altsha'm Lda Alahdath Aljanhyn Bsltn 'uman. (Rsalt Majstyr) Jam't Nzwa. Sltn 'uman.
- [14] Albysy, Dalya Ywsf: Wdswqy, Shyrin Mhmd Ahmd: Wtahwn, Hsyn Hsn Hsyn. (2015). "Brnamj Tdryby Qa'm 'la Alslabh Alnfsyh Lkhfd Aldghwt Alnfsyh Lda M'lmy Mrhlt Alt'lym Alasasy". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bwrs'yd. Msr. (18): 522-596.
- [15] Albywmy, S'd Ryad Mhmd: W'bdal'al, Sbry Mhmd Esma'yl. (2016). "Fa'lyt Brnamj Ershada Lthsyn Alslabh Alnfsyh Wksr Alhwajz Alnfsyh Lda Tlab Aljam'h. Al'lwm Altrbwyh". Jam't Alqahrh. Jmhwryt Msr: 24(3):47 - 95.
- [16] Esma'yl, Ahmd Mhmd 'ly. (2016). "Alslabh Alnfsyh Walahtraq Alnfsy Lda M'lmy Altrbyh Alkhash". Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 6(18): 239-254.
- [17] Fath, S'ydh. (2015). "Alslabh Alnfsyh Lda Almrah Almsabh Bsrtan Althdy". Jam't Mhmd Khydr Bskrh.
- [18] Hlwm, Wla' Bsam. (2017). "Alslabh Alnfsyh W'laqtha Bastratyjyat Mwajhh Aldghwt Lda 'ynh Mn Alamhat Alswryat Alnazhat Ela Mhafzt Alladqyh". Rsalt Majstyr. Jam't Tshryn, Swryh.
- [19] Hsan, Mnal Mhmd Rda. (2009). "Alslabh Alnfsyh Fy 'laqtha Bqlq Almstqbl Lda 'ynh Mn M'imat Tfl Ma Qbl Almdrsh Bmhafzh Alghrbyh". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Tnta. (40): 182 226.
- [20] Abw Hsyn, Sna' Mhmd Ebrahym. (2012). "Alslabh Alnfsyh Walaml W'laqthma Bala'rad Alsykswmaty Lda Alamhat Almdmrh Mnazlhn Fy Mhafzt Shmal Ghzh". (Rsalt Majstyr) Klyh Altrbyh. Jam't Alazhr. Ghzh.
- [21] Alkhrabshh, 'mr Mhmd: W'rbyat, Ahmd 'bd Alhlym. (2005). "Alahtraq Alnfsy Lda Alm'lmy Al'amlyn M' Altibh Dwy S'wbát Alt'lm Fy Ghf Almsadr". Mjlt Jam't Am Alqra Ll'wm Altrbwyh Walejtma'yh Walensanyh: 17(2): 292331.
- [22] Kyrk Wkalfant. (2012). "Altfl Dw Als'ewbh Alkhash Balt'lm" (Trjmh Zydan Ahmd Alsrtawy, W'bdal'zyz Alsrtawy) S'ewbat Alt'lm Alakademyh Walnma'yh (S 19- 21). Alryad: Mktbt Alsftat Aldhbyh.
- [23] Mhmwd, Majdh Hsyn W'ly, Ahmd Fthy. (2011). "Mda Fa'lyt Bznamj Ershad Lthsyn Alslabh Alnfsyh Lamhat Alabna' Alm'aqyn 'qlyaan Wathrh 'la Tqdyr Aldat Labna'hm". Mjlt Drasat Nfsyh: Ranm, Jmhwryt Msr. 21(3): 447- 473.
- [24] Mkhymr, 'mad Mhmd. (2002). "Astbyan Alslabh Alnfsyh". Alqahrh: Jam't Alzqazyq.
- [25] Almnahy, 'bd Allh 'bd Al'zyz Mnahy. (2015). "Fa'lyt Brnamj Ershada Ltnmyh Alslabh Alnfsyh Lda Almkt'byn Fa Dw' Nzryt Al'laj Alm'rfa Alslwka. Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs". Jam't Almlk S'wd. Almmkh Al'rbyh Als'wdyh. (48): 151- 176.
- [26] Mqdad, Hnan. (2015). "Alslabh Alnfsyh Lda Altalbat Aljam'eyat Almqymat: Drash Astkshafyh Bmdynh Wrqlh". (Rsalt Majstyr) Jam't Qasdy Mrbah. Wrqlh. Aljza'r.
- [27] Rady, Zynb Nwfl Ahmd. (2008). "Alslabh Alnfsyh Lda Amhat Shhda' Antfadh Alaqa W'laqtha Bb'd Almtghyrat". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy Ghzh. Flstyn.
- [28] Rdwan, Fwqyh Hsn 'bd Alhmyd: Whsyn, Mhmd 'bd Alm'mn: Webrahym, Hnan Alsyd. (2018). "Alslabh Alnfsyh W'laqtha Baldghwt Almnyh Lda M'imat Almrhlt Althanwyh Alsna'yh". Drasat Trbwyh Wnfsyh: (99): 317-344.
- [29] Alsfasfh, Mhmd Ebrahym. (2003). Asasyat Fy Alerashad Waltwyh Alnfsy Waltrbwy. Alkwyt: Dar Hny Walkwy Wmktbh Alflah.
- [30] Alshmry, Bdr 'wdh Nhyr. (2015). "Alslabh Alnfsyh W'laqtha Balrda Alwzyfy Lda Alm'lmy Bmdars Altrbyh Alkhash Bmntqh Ha'l (Rsalt Majstyr)". Jam't Am Alqra. Almmkh Al'rbyh Als'wdyh.
- [31] Alsyd, Alsyd 'bd Alhmyd Slyman. (2008). S'wbát Alt'lm Alnma'yh. Alqahrh: 'alm Alktb.
- [32] Altahr, Altahr Mhmd. (2016). "Alslabh Alnfsyh". Mjlt Klyt Dlta Al'lwm Waltknwlyja: (4): 111-146.
- [33] Tshtwsh, Ramy: Wjrwán, 'ly: Wmhydat, Mhmd: Wbny 'ta, Zayd. (2012). "Zahrt Alahtraq Alnfsy Walrda Alwzyfy Wal'laqh Bynhma Lda M'lmy Ghf Almsadr Fy Alardn". Mjlt Jam't Alnjah Llabhath (Al'lwm Alensanyh): Jam't Alyrmwk. 27 (8): 1728-1762.

- [34] Wzart Altrbyh Walt'lym (2007). Brnamj M'aljh S'wbət Alt'lm. Sltnť 'uman: Da'rt Mhw Alamyh Waltrbyh Alkhash Bwzarh Altrbyh Walt'lym.
- [35] Wzart Altrbyh Walt'lym (2018 2019). Alktab Alsnwy Llehsa'at Alt'lymyh. Sltnť 'uman. (49), S 105.
- [36] Alzfry, S'yđ: Walqrywty, Ebrahym. (2010). "Alahtraq Alnfsy Lda M'Imat Altlamyd Dwy S'wbət Alt'lm Fy Sltnh 'uman". Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alyrmwk, 6(3): 175 190.
- [37] Alzyn, Mhmd 'ly. (2015). "S'wbət Alt'lm Wjnwħ Alahdath. Wrqħ Mqdmħ Ela M'tmr Al'ml Alajtma'y Alsnwy Tjrbħ Dmj Dwy Als'wbət Alt'lymyh Wdwr Alakhtsasy Fy Al'ml Alajtma'y". Aljam'h Alhdythħ Lledarh Wal'lwm: Byrwt, Lbnan, Mjlt Snwyh. (3): 82- 83.