الدور الوسيط للصبر في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية

بوسي عصام محمد جاد[١]
bosy84@mans.edu.eg
هدى عنتر عبدالله قنديل[٢]
huda.anter@yahoo.com

ملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الصبر (متغير وسيط)، وأساليب المواجهة (متغير مستقل)، والمرونة (متغير تابع) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومدى اختلاف كل من: الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينهما، وتكونت العينة من (ن= ٩٨) أخصائي(ذوي صعوبات التعلم النمائية)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣- ٤٥) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٧,٦٠) سنة، وانحراف معياري (±٥,٩٩)، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (٣١ ذكر/ ٦٧ أنثى)، ووفقًا لسنوات الخبرة (٥٣ أقل من خمس سنوات- ٤٥ أعلى من خمس سنوات). وقد تم استخدام مقياس الصبر(إعداد: Schnitker, 2012، ترجمة: الباحثتان)، ومقياس أساليب المواجهة (إعداد: Carver, 1997، ترجمة: الباحثتان)، ومقياس المرونة المختصر (إعداد: Smith et al., 2008، ترجمة: الباحثتان). وأوضحت النتائج: وجود تأثيرات مباشرة إيجابيًّة بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والصبر، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والصبر، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة، في حين لم يوجد تأثيرات مباشرة بين كل من أساليب المواجهة الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة، كما وجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الصبر والمرونة، كما وجد تأثيرات غير مباشرة إيجابية بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة، ووجود تأثيرٍ غير مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والمرونة. كما أوضحت النتائج أن كل من: الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية لا تختلف باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينهما، فيما عدا أسلوب المواجهة الفعالة؛ حيث وجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تجاه الإناث.

الكلمات المفتاحية: الصبر- أساليب المواجهة- المرونة – صعوبات التعلم النمائية.

[١]مدرس علم النفس بكلية الآداب جامعة المنصورة
[٢]مدرس علم النفس بكلية الآداب جامعة أسيوط

المقدمة:

صعوبات التعلم النمائية هي إحدى المشكلات التي تواجه قطاع كبير في المجتمع فهي مشكلة ذات أبعاد مختلفة تؤدي إلى عرقلة المسيرة النمائية في المجتمع، ومن هنا أصبحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة قضية اجتماعية ملحة بجانب كونها قضية شخصية، حيث يتوجب إعطاء هذه الفئة الخاصة القدر المناسب من الرعاية والاهتمام حيث يتسنى لهم الاندماج في المجتمع إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم.

ويعتبر وجود طفل معاق في الأسرة من الأمور التي يدركها معظم الآباء باعتبارها من المواقف المؤرقة، وإن ميلاد طفل من ذوي صعوبات التعلم النمائية في أسرة هو صدمة شديدة قد تُربك حياة الأسرة بصفة عامة والأم بصفة خاصة لفترة طويلة من الزمن، وقد تستمر هذه الضغوط مدى الحياه إذا لم يتم تجاوز هذه المحنة والتغلب على المشكلات المرتبطة بوجود طفل من ذوي الإعاقات النمائية.

ولا توجد أسرة ترغب أن يكون أحد أبنائها مريضًا أو معاقًا بأي شكل من الأشكال فهي خبرة لا يتوقع أن أحدًا يرغب في معرفتها، إلا أن الأسر التي تتعرض إلى مثل هذه الخبرة، فإن نمط رحلتها في الحياة سوف يتغير، فالضغوط التي سوف تتعرض إليها وجود طفل من ذوي صعوبات التعلم هي من أصعب الظروف التي يمكن أن تواجهها خلال أدائها لوظائفها.

فالإعاقات التعلمية هي إعاقات خفية لأنها ليست واضحة جسديًا أو ملحوظة في التعامل العام مع الطالب، وبالتالي فإن احتياجات الطلاب الذين يعانون من إعاقات تعلمية لا تُفهم وتُقبل بسهولة مثل احتياجات الطلاب الذين يعانون من إعاقات أكثر وضوحًا(Field, 1996). وتُعد ظاهرة صعوبات التعلم هي واحدة من الظواهر التعلمية التي شغلت بال المربين والمهتمين والمتخصصين، خاصة وأن هناك إحصائية دولية تشير إلى أن نسبة الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم هي (٣٠%) وهذه النسبة تشمل كلٍ الجنسين، وبدأ الاهتمام بمفهوم صعوبات التعلم من قبل الأخصائيين الطبيين في اضطرابات النطق، وبعدهم جاء المربون الذين كشفوا عن هذه الظاهرة في القرن العشرين، أي في عصر الستينيات. ما يميز ظاهرة صعوبات التعلم

هو أنها لا تقتصر على مجموعة اجتماعية معينة، فالخلفية الاجتماعية أو الثقافية ليس لها تأثير على وجودها، بل هناك أسباب أخرى عديدة قد تكون بيولوجية أو عضوية أو بيئية(Zidan, 2023).

وإن مهنة الأخصائي من المهن التي يتوافر فيها العديد من الضغوط في بيئة العمل، لكونها تتصف بكافة المسئولية الملقاة على عاتق من يشغلها، وتتعاظم هذه المسئولية عندما يكون الأخصائي معلمًا لذوي الاحتياجات الخاصة. فالتعامل مع هذه الفئة يخلق مشاعر من الضغط والإحباط لديهم باعتبار أن كل فرد (طفل) من تلك الفئات له حالته الخاصة التي تتطلب نمطاً خاص من التعليم أو التدريب أو التوجيه، الأمر الذي يؤدي إلى شعور هؤلاء الأخصائيين بالضغوط؛ فقد أشارت دراسة (Downing, 2017) إلى أن القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية في أمس الحاجة إلى الصبر والمرونة بشكل خاص بسبب طبيعة عملهم المكثفة والمعقدة، وأشارت إلى أن المرونة لديهم تتأثر بوجود دافع قوي للبقاء في عمله وعدم تركة.

فالعالم السريع الذي نعيش فيه يجعلنا متهورين، مضغوطين، وحزينين معظم الوقت، ومع ذلك، بالصبر، يمكننا أن نمنح العالم ميزة فريدة هذا ليس بالأمر السهل، حيث أن العالم في حاجة ماسة لكل واحد منا ليقدم أفضل ما لديه بصبر، حتى يمكننا العيش في انسجام مع الإيقاع الطبيعي للحياة لأنه يمكننا من التعامل مع الحياة(Ryan, 2003). لذا يمكن القول إن الصبر إحدى القوى الإيجابية لأساليب الحياة ومواجهة الضغوط النفسية، لأن الأفراد الذين يعانون من سرعة نفاد الصبر يتبنون أساليب حياتية غير تكيفية ويكونون أكثر عرضة للشعور بالآلام النفسية، كذلك يعانون من كثرة الشكاوى الصحية وبعض الاضطرابات السيكوسوماتية مثل قرحة المعدة والصداع وارتفاع ضغط الدم(Sadaghiani, 2011).

وإن مفهوم الصبر، الذي نواجهه كثيرًا في حياتنا اليومية، يظهر في الأدبيات كمفهوم يتم التعامل معه في سياق علم النفس الإيجابي(Doğan, 2015). والذي يركز على قضايا تعزيز الأفراد لأنفسهم، وتحسين حياتهم، واستكشاف ما هو إيجابي لهم(Peterson, 2000). وطريقة التعامل مع الفرد ليست من خلال التركيز على نقاط

ضعفه وعدم راحته، بل من خلال النموذج البشري المتماسك، والتركيز على تحسين جودة حياة الفرد ورفاهيته(Demir & Türk, 2020). وقد ناقش Peterson, (2004) مفهوم الصبر من منظور علم النفس الإيجابي الذي يركز على تمكين الذات، وقام بتقييم الصبر كعنصر من عناصر المثابرة، والتنظيم الذاتي، والانفتاح العقلي. وأشار الباحثون أيضًا إن الصبر مرتبط بالمرونة، وهي واحدة من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي(Ranjbar et al., 2021; Ulukan & Ulukan, 2021). وأكد(Connor & Davidson, 2003) أنه يجب أخذ الصبر في الاعتبار عند تحديد مستويات المرونة لدى الأفراد، مشيرين إلى أن الصبر هو أحد المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي، والذي يُعد من الخصائص الفردية التي تؤثر على المرونة. وفقًا لما ذكره (Pearson & Porath, 2005) يمكن للصبر أن يحسن الأداء من خلال زيادة التفاعلات بين الأفراد في أماكن العمل.

إذًا أدرك الفرد أن موارده الشخصية غير كافية لتلبية احتياجات ومتطلبات البيئة، يحدث الضغط الذي يتبعه المواجهة؛ لذا يمكن اعتبار أسلوب المواجهة على أنه جهود متعددة الأبعاد يبذلها الفرد للتعامل مع متطلبات بيئته والاستجابة لها. والتكيف يعني أشياء كثيرة، ولكنه عادة ما يشير إلى الاستراتيجيات والجهود والمبادرات التي يتخذها الفرد للتعامل مع بيئته واستجابة الضغط(Freire et al., 2020).

والمرونة كصفة نفسية إيجابية، يمكن أن تحشد الموارد الوقائية الفردية، وتساعد الأفراد على التكيف بشكل جيد مع المواقف السلبية الضاغطة والحفاظ على المشاعر الإيجابية(Klika & Herrenkohl, 2013)، لذا ينبغي أن تؤدي دورًا إيجابيًا في تقليل أحداث الحياة الضاغطة. وهناك اتفاق على أن المشاعر الإيجابية تشجع على التعلم، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين مشاعر الطلاب والمعلمين(Hagenauer et al., 2015; Pekrun et al., 2002)، كما يمكن القول إنه بدعم المعلمين الذين يفكرون بإيجابية لأنفسهم ولطلابهم، تزداد مستويات تطوير ورفاهية الطلاب بشكل أكبر. ووجد (Brouskeli et al., 2018) في دراستهم مع

معلمي المدارس المتوسطة أن المرونة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالهناء النفسي للأخصائيين المهنيين.

وتؤدي المرونة النفسية دورًا مهمًا في تحديد مدى قدرة الفرد على مواجهة الحياة وأزماتها، فلا يضطرب أو ينهار للضغوطات أو الصعوبات التي تواجهه(Rayner et al., 2005). فالمرونة النفسية هي مقدرة الفرد على تخطي الصعوبات والأحداث الصادمة، حيث تعتبر المرونة النفسية فرصة إيجابية للفرد ليسلك طريقة إيجابية في مسار توظيف المصادر النفسية والاجتماعية والبدنية والثقافية للمواجهة والتوافق الإيجابي الفعال مع الضغوطات وأحداث الحياة الصادمة مع الإبقاء قدر المستطاع على الاتزان النفسي وسرعة الشفاء من التأثيرات السلبية لهذه الضغوطات والأحداث المؤلمة والعودة سريعًا إلى الإحساس بالهناء الشخصي Subjective well-being أو ما يصح تسميته التناغم الذاتي(Ungar, 2008). هذا وتُعد الفكرة الرئيسة للمرونة النفسية هي القدرة على التكيف بنجاح في مواجهة التحدي والشدائد والضغوطات، وبالتالي تحقيق نتائج أفضل؛ لذا كان المهم تركيز الاهتمام على المرونة النفسية لمساعدة العاملين في المجالات الإنسانية مثل الأخصائيين النفسيين، لكي يصبحوا أكثر مرونة في مواجهة الإجهاد المتواصل الذي يواجهونه بشكل كبير خلال عملهم.

ومما سبق يتضح مدى أهمية مهنة القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم، وإنها تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، لذلك، يهتم البحث الحالي بالكشف عن أساليب المواجهة التي تركز على الحلول، حيث يساعدان في تخفيف الضغوط والتوترات التي يواجهها مقدمو الرعاية. وبالتالي، فإن اكتشاف الفوائد هو أحد الأصول المهمة لمقدمي الرعاية في التغلب على التوتر والضغط الناتجين عن تقديم الرعاية(Jamir Singh et al., 2023)، للوصول بالقائمين بالرعاية إلى أكبر قدر من الصحة النفسية؛ ولذلك يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف الدور الوسيط للصبر في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مشكلة البحث:

تُعتبر صعوبات التعلم إعاقات خفية، فقد يبدو الطفل عاديًا من حيث التكوين الجسدي، ولكن هناك مظاهر عامة تشير إلى وجود مثل هذه الصعوبات ولا يتم تشخيصها إلا من قبل المتخصصين. وقد تتداخل أعراض صعوبات التعلم السلوكية والأكاديمية، مثل صعوبة التفاعل الاجتماعي والتحكم الذاتي في السلوك، واضطرابات التفكير، مع اضطرابات فهم اللغة والأداء كالأشخاص العاديين.

وتختلف نسبة انتشار الإعاقة النمائية في جميع أنحاء العالم، حيث تتراوح بين ١% و٣% في السكان بشكل عام(Harris, 2006)، وتُقسم إلى إعاقة نمائية خفيفة (٨٥%)، متوسطة (١٠%)، شديدة (٤%) أو عميقة (٢%) (Sadock et al., 2017). والأفراد الذين يعانون من إعاقات نمائية شديدة لديهم قيود في المهارات المفاهيمية المتعلقة بالقراءة والكتابة والوقت والمال والأرقام، ويحتاجون إلى دعم في حل المشكلات طوال حياتهم(American Psychiatric Association, 2013).

وفي بريطانيا أكد (Male & Rayner, 2007) أن هناك زيادة كبيرة في عدد الأطفال والشباب الذين يعانون من صعوبات تعلم عميقة ومتعددة، وتشير الإحصائيات إلى أن (٨٣%) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية يتلقون تعليمهم في المدارس الخاصة(Hatton et al., 2014). بالإضافة إلى ذلك، تستضيف المدارس الخاصة حالات معقدة بشكل متزايد من التلاميذ ذوي الإعاقات النمائية الشديدة، وقد تم التأكيد على ضرورة الاستعداد لتأثير هذا التغير في التركيبة السكانية في نظام التعليم، حيث ذكر أحد المحافظين أن "التنوع في الأطفال يجبرنا على إعادة هيكلة مدرستنا"(Carpenter et al., 2011). وينطبق هذا بشكل خاص على الأخصائيين المهنيين، الذين تشمل أدوارهم ليس فقط الدعم والاستجابة لاحتياجات الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة، ولكن أيضًا دعم المدارس التي يقيمون فيها، وعندما يتعلق الأمر باحتياجات أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية والمتعددة، غالباً ما تتطلب موارد وطرائق تدريس ومناهج بديلة ومتميزة للغاية(Rayner et al., 2005).

والإعاقة التعلمية هي حالة من التوقف أو النمو غير المكتمل للعقل، والتي تشمل ضعفًا كبيرًا أو شديدًا في الذكاء والوظائف الاجتماعية. ويؤثر على ما بين ١ و ٢.٥% من السكان في العالم الغربي(Gillberg & Soderstrom, 2003)، ولكن في أفريقيا فإن انتشار الإعاقة التعلمية يصل إلى ٢.٩% أو أكثر من السكان أو معتدل(Christianson et al., 2002). ومراجعة منهجية أكثر حداثة تضع انتشار الحالة عند ١٩.٨%(Cortina et al., 2012). والإعاقة التعلمية عادة ما تؤدي إلى ضعف وظيفي كبير وحاجة دائمة للدعم والتدخلات التي غالبًا ما لا يمكن تقديمها إلا من قبل أفراد الأسرة، إنه حدث يغير ويؤثر على جميع جوانب الحياة الأسرية(Jovanova & Radojichikj, 2013). ويحتاج الطفل الذي يعاني من إعاقة تعلم إلى الكثير من الوقت والاهتمام من والديه مقارنةً بالأطفال الآخرين. لذلك؛ فإن الإعاقة التعلمية تمثل مصدر قلق كبير للعائلات.

وذوي صعوبات التعلم في العالم العربي لا يصلون إلى المستوى المطلوب، بينما يتم دمج الأشخاص ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين دون توفير الخدمات التعلمية المناسبة لقدراتهم، مما يؤدي إلى فشلهم الأكاديمي وتسربهم من المدرسة. ويجب أيضًا إيلاء الاهتمام لتسليط الضوء على دور الأسرة والمجتمع بمؤسساته المختلفة في تشخيص هذه الظاهرة وإيجاد الحلول الممكنة التي تساعد في تحسين الوضع التعلمي لهؤلاء الطلاب الذين تعيق صعوبات التعلم اندماجهم في بيئتهم التعلمية والاجتماعية. وأحد أهم الأمور التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقات التعلمية هو عدم قدرتهم على التكيف والتأقلم مع المهام التعلمية التي تطرحها البرامج التعلمية العادية، حيث تم تصميمها لجميع الطلاب دون أخذ هذه الفئة بعين الاعتبار، والاستراتيجيات التعلمية المقدمة للأشخاص.

وفي الواقع، فإن الأبحاث حول مساهمة الأخصائيين النفسيين التربويين في المدارس الخاصة نادرة جدًا على مستوى العالم. حيث أجرى(Gilman & Medway, 2007) دراسة واسعة النطاق في الولايات المتحدة قارنت تصورات المعلمين العاديين والمعلمين في التعليم الخاص حول علم النفس المدرسي، توصلت إلى أن (٧٢%)

تتعلق بتقييم صعوبات التعلم، و(٥٧%) تتعلق بالاستشارة الأكاديمية، و(٦٢%) تعلق بالاستشارة السلوكية. وكما أكدت(Farrell et al., 2006) على أهمية الدور الرئيس للأخصائي المهني في العمل مع الأطفال والشباب الذين لديهم صعوبات تعلم شديدة ومعقدة، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من إعاقات متعددة في الحواس. بالإضافة إلى ذلك، تشير نتائج الأبحاث إلى ضغوط انفعالية كبيرة تؤثر على الأخصائيين، وهي خاصة بأولئك الذين يعملون مع الطلاب الذين يعانون من إعاقات نمائية متعددة ومعقدة(Kiernan & Kiernan, 1994; Ware, 2004).

وإن القدرة على الاستجابة بشكل إيجابي لهذه الضغوط على الرغم من التعرض للمخاطر أو الشدائد هي سمة رئيسة في المرونة(Zauszniewski et al., 2010). ويمكن تعريف المرونة في هذا السياق على أنها عملية نفسية تسهل الأداء الصحي استجابةً لضغوط الحياة الشديدة، نظرًا لأن تجارب الرعاية من المحتمل أن تستمر لفترة طويلة، فمن المحتمل أن تكون المرونة ضرورية بشكل مستمر، بدلاً من أن تكون استجابة لحدث صادم واحد(Broady, 2013). ونموذج المرونة لضغوط الأسرة والتكيف، الذي يعتمد على نهج نظم الأسرة، قد تم استخدامه كوسيلة لتفسير لماذا تبقى بعض الأسر مرنة في مواجهة الشدائد (McCubbin et al., 1997). وذكر كل من(Hussain & Juyal, 2007) أن الفرد يواجه العديد من الأحداث والمواقف الضاغطة في حياته التي يُمكن أن تؤثر عليه نفسيًا وبدنيًا، ومن هنا تأتي أهمية أساليب المواجهة، وقد تكون أساليب بناءه تتعامل مع المشكلة بشكل مباشر أو أساليب سلبية تتمثل في الهروب والالتفاف حول المشكلة.

مما سبق يتضح أهمية الدور المؤثر لمقدمي الرعاية على الأطفال ذوي الإعاقات النمائية والفكرية، الذين يواجهون مجموعة من المشكلات والقيود في الحركة والتواصل والحياة الاجتماعية. هذه التحديات تجعلهم يعتمدون بشكل كبير على مقدمي الرعاية(Amin et al., 2016; Williams, et al, 2021)، مما يؤدي إلى أن يصبح مقدمو الرعاية مفرطين في حماية أطفالهم(Islam et al., 2018). وقد أكد(Singh et al., 2020) أن مقدمي الرعاية يواجهون مشاكل وتحديات بشكل

أساسي في مجالات الدعم الاجتماعي واللوجستي والتقني في إدارة الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والتنموية. ليس فقط أن هناك القليل من المساعدة في هذا الصدد، بل إن مقدمي الرعاية غير مجهزين بشكل جيد، ويفتقرون إلى الأدوات المناسبة لأداء دورهم الأساسي بفعالية، فمعظم الدعم الاجتماعي والخدمات التي تقدمها المؤسسات للأشخاص ذوي الإعاقة متاحة فقط في المناطق الحضرية(Amin et al., 2016). وبالتالي، يجب على مقدمي الرعاية في المناطق الريفية وشبه الريفية التغلب على تحديات متعددة للوصول إلى هذه المرافق والخدمات وللحصول على المعلومات التي يحتاجونها لتجهيز أنفسهم بالمهارات والموارد اللازمة لمسؤولياتهم في الرعاية.

وأكد (Ryan, 2003) أن الصبر يمنحنا القدرة على تحمل العقبات والمشاكل التي نواجهها في حياتنا، مثل الفشل في العمل، وخيبة الأمل، والإعاقة الجسيمة، أو الكوارث المادية، بالتسامح والقبول، والاستجابة لضغوط الحياة وتوتراتها بالشجاعة والقوة والتفاؤل لأن ذلك جزء لا يتجزأ من الحياة. ويعتقد العديد من الباحثين أننا في عصر من الضغوط النفسية والأزمات المستمرة، هذا يتطلب من كل واحد منا أن يبذل قصارى جهده لاستعادة تناغمه مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها(Al-Zghoul & Abdel-Fatthah, 2003). وجدت دراسة أجراها (Schnitker & Emmons, 2007) أن الأشخاص الصبورين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تعاونًا، وأكثر تعاطفًا، وأكثر إنصافًا، وأكثر تسامحًا. كما وجد أيضًا(Schnitker, 2012) أن الصبر يرتبط بزيادة الوداعة، وهي سمة شخصية.

وأشارت دراسات كل من: (Schnitker, 2012; Aghababaei & Tabik, 2015; Bülbül & Arslan, 2017; Mahdiyar et al., 2017) أيضًا أن الصبر هو أحد العوامل التي يمكن أن تتنبأ بتقليل مشاكل الصحة النفسية. وفي هذا الصدد، دعمت النظرية الإنسانية دور الصبر وشرحت أن القيم الشخصية يمكن أن تساعد في تقليل مشاكل الصحة النفسية(Hartono et al., 2018; Renger & Macaskill, 2021)؛ مما يؤكد على أهمية البحث الحالي. ووفقًا(Connor & Davidson, 2003) فإن الصبر من بين الصفات الشخصية التي تؤثر على المرونة. بالإضافة

إلى ذلك، هناك العديد من النتائج البحثية التي تؤكد أن الصبر مرتبط بالمرونة(Ranjbar et al., 2021; Ulukan & Ulukan., 2021). وفي دراسة أجراها (Eskandari & Eskanadri, 2019) على الجنود، تم تحديد أن تقنيات تقليل الضغط والصبر زادت من مستويات مرونة الجنود.

كما أوضح (Carver et al., 1989) أن أساليب المواجهة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصبر، فالأشخاص الصبورون يظهرون مواقف إيجابية تجاه المشاكل وهذه المواقف الإيجابية تحسن التكيف مع المشاكل. وأظهرت نتائج دراسة (Lavelock, 2015) أن التكيف مع الضغوط وإدراك الضغوط تتنبأ بحالة الصبر، كما أن الصبر يمكنه التنبؤ بعدد من المتغيرات العقلية تشتمل على المرونة، القلق، الرضا عن الحياة، الاكتئاب، التأثير الإيجابي، التأثير السلبي أما الجانب البدني يشتمل على الكفاءة، إدراك المساندة الاجتماعية) أما الجانب الروحي (الاتجاهات الروحية المشاركة والارتباط، في حين بينت نتائج دراسة كل من (Qodariah & Puspitasari, 2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الأمهات على متغير الصبر ودرجاتهن على متغير أساليب المواجهة، ففي المستويات العالية من الصبر كانت أساليب المواجهة أكثر فاعلية.

كما كشفت العديد من نتائج الأبحاث أن المعلمين الذين يتمتعون بمرونة قوية سيكونون أكثر نجاحًا في حياتهم العملية وسيكونون أقل عرضة للضغط بسبب ثقتهم وتفاؤلهم بالمستقبل. كما يُظهر أنه عند التعامل مع المواقف الضاغطة، يمكن للمعلمين تلبية احتياجات الطلاب وتحسين قدرتهم على المقاومة، ويتفاعلون بسرعة مع المواقف أو المشكلات المجهدة في مجال التعليم. كما أن المرونة عنصر أساسي في التعامل مع الحالات النفسية مثل القلق، الصدمة، التوتر والاكتئاب(Wallace et al., 2001; Connor & Davidson, 2003; Crossman & Harris, 2006; Hjemdal et al., 2007; Radi, 2008; Terzi, 2008; Ungar, 2008; Ahn, 2010; Gu & Day, 2013).

وهناك أيضًا العديد من الدراسات السابقة التي تناولت المرونة عند الأسر التي لديها طفل ذو إعاقة فكرية مثل دراسات كل من(Bayat, 2007; de Klerk &

Greeff, 2011; Ahlert & Greeff, 2012 Croot et al., 2012; Greeff & Nolting, 2013)، والتي أجريت لتحديد خصائص وموارد ساعدت الأسر على المواجهة والاستمرار في حياتهم. كما أكدت دراسات كل من(Grant et al., 2007; Gerstein et al., 2009)، على أساليب المواجهة في الأسر التي لديها طفل يعاني من إعاقة عقلية. في حين لم توجد دراسة واحدة – في حدود اطلاع الباحثتان– تناولت الصبر والمرونة وأساليب المواجهة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ومن خلال العرض السابق نجد أنَّ هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان– التي تناولت الدور الوسيط للصبر في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية كالنوع (ذكور/ إناث)، وسنوات الخبرة (أقل– أعلى) والتفاعل بينها.

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١– هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الصبر(متغير وسيط)، وأساليب المواجهة (متغير مستقل)، والمرونة (متغير تابع) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية؟.

٢– هل يختلف الصبر وأبعاده لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل– أعلى)، والتفاعل بينهما؟.

٣– هل تختلف أساليب المواجهة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل– أعلى)، والتفاعل بينهما؟.

٤– هل تختلف المرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل– أعلى)، والتفاعل بينهما؟.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الصبر (متغير وسيط)، وأساليب المواجهة (متغير مستقل)، والمرونة (متغير تابع) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومدى اختلاف كل من الصبر وأساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل– أعلى)، والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات التالية:

١. تتمثل في أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث من حيث الأثر البالغ الذي يحدثه الصبر في مواجهة الضغوط والتغلب عليها لدى القائمين بالرعاية.
٢. أهمية الفئة التي يتناولها البحث الحالي، وهي القائمين على رعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتي لم تحظى بكثير من الاهتمام.
٣. ندرة الدراسات – في حدود اطلاع الباحثتان– التي تناولت متغيرات البحث لدى المهنيين القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.
٤. ترجمة وتعريب مقاييس (الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة) لدى المهنيين القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتحقق من خصائصها السيكومترية.
٥. أهمية المرونة كمدخل وقائي ضد الصعوبات والمحن والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية في مجال عملهم.
٦. قد تفيد نتائج البحث الحالي في وضع برامج علاجية قائمة على المرونة النفسية في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها القائمين بالرعاية.
٧. قد تفيد نتائج البحث الحالي المختصين في مجال التربية الخاصة بالتحلي بالصبر أثناء العمل مع صعوبات التعلم النمائية.

٨. قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين برعاية هذه الفئة من المهنيين القائمين على رعاية صعوبات التعلم النمائية في المراكز والوحدات العلاجية في وضع برامج إرشادية أو مداخل علاجية.

مفاهيم البحث، والأطر النظرية المفسرة لها:

يتناول هذا البحث أربعة مفاهيم رئيسة، هي: مفهوم الصبر، ومفهوم أساليب المواجهة، ومفهوم المرونة، ومفهوم صعوبات التعلم النمائية، ويمكن فيما يلي عرض الإطار النظري لكل مفهوم منها.

١- الصبر Patience:

اهتمت دراسات علم نفس الشخصية وعلم النفس الإيجابي في نهاية القرن العشرين بدراسة الصبر، إذ يُعد الصبر من الفضائل الإيجابية لدى الإنسان، ويظهر في ضوء استجابة الفرد لتحمل أعباء الحياة اليومية وتأجيل ارضاء الرغبات والحاجات الآنية من أجل الحصول على مكافآت مستقبلية؛ ويظهر الصبر بوصفه سمة أو فضيلة شخصية، فالصبر يُستخدم بشكل شائع في الحياة اليومية. يُلاحظ أن كلمة الصبر تُستخدم عمومًا بين الناس بمعنى التحمل، والانكسار، وعدم الاكتراث، والتسامح. والصبر يعبر عن حالة من الهدوء والسكينة في مواجهة الظروف والتجارب التي لن يرضى عنها الناس طوال حياتهم.

أ- تعريف الصبر:

ونظرًا لأن الصبر هو مفهوم جديد نسبيًا في علم النفس، فإنه قد تعددت تعريفاته. فقد عرَّف (Blount & Janicik, 2000) الصبر بأنه رد فعل على التأخير؛ إنه يعكس مشاعر مثل الهدوء والتعاطف، بينما عرفه (McCullough et al., 2004)؛ على أنه ميل نموذجي "مثل الشخص الصبور"؛ ولكنه يُنظر إليه أيضًا على أنه حالة، وفي نفس الوقت، يتم التعبير عن الصبر كمنتج ينشأ من التفاعل بين الشخصية والموقف، ويعرف (Hanks & Stratton, 2007) الصبر بإنه يرتبط عمومًا بالبقاء هادئًا، والحفاظ على رباطة الجأش، وتحمل التجارب السلبية مثل الانتظار دون تذمر، ومواصلة العمل بعزم. ويذكر (Schnitker & Emmons,

2007) أن الصبر له خصائص عاطفية وسلوكية، ويشمل الصبر الانتظار كونه سلوكيًا، والهدوء كونه عاطفيًا، فهو مزيج من تأثير التحفيز السلبي، مثل الشعور بالملل أثناء الانتظار لأي شيء أو شخص، والقيود في موقف قهري. لذلك، فإن التحلي بالصبر يعني تقدير كل لحظة كما تأتي وفهم أن كل شيء يحتاج إلى الوقت المناسب للتطور(Kabat-Zinn & Hanh, 2009).

ومفهوم الصبر الذي طرحه(Subandi, 2011) وهو التحكم الذاتي، قبول الجهود للتغلب على المشاكل، تحمل المعاناة، الشعور بمرارة الحياة دون الشكوى، المثابرة، العمل الجاد، الإصرار والمثابرة لتحقيق الهدف. ويعرفه(Sayın, 2012) بإنه شعور وسلوك قويان يجعلان الناس يتحكمون في عواطفهم وميولهم ويدركون سلبيات الأنا. ويعرف الصبر أيضًا بإنه عملية تُعاش مع المواقف الانفعالية، والعقلية، والسلوكية، والمرونة، والصراعات مع التوتر، والصعوبات، والخسائر. فالصبر الذي يقوي الفرد في الصعوبات التي يواجهها حتى نهاية حياته، يقوده إلى النجاح ثم يتوسط سعادته(Doğan & Gülmez, 2014). كما يفسره (El Hafiz et al., 2015) كرد فعل أولي نشط في كبح العواطف والأفكار والكلمات والأفعال التي تطيع القواعد من أجل الخير، مدعومًا بالتفاؤل، وعدم الاستسلام، وروح السعي وراء المعرفة، ولديهم روح فتح الحلول البديلة، والاتساق وعدم الشكوى بسهولة. فالصبر يساعد الناس على وضع خطط طويلة الأمد في حياتهم(Aghababaei & Tabik, 2015).

وعرَّف (Doğan, 2015) الصبر بأن له جوانب عاطفية ومعرفية وسلوكية؛ وإنه عملية نفسية تتضمن المثابرة، والتغلب على التحديات والعقبات، والانتظار لرؤية النتائج. ويرى(Bülbül & Arslan, 2017) إن الصبر هو الهدوء في البُعد الانفعالي والانتظار في البُعد السلوكي، ومن الممكن الحديث عن العنصر المعرفي للصبر، حيث يتعين على الفرد تصفية وتقييم الأحداث الحياتية التي يواجهها. والصبر يعني عمومًا الانتظار دون تسرع أثناء الشدائد. ومع ذلك، فإنها المهارة في التغلب على العقبات في العملية التي يجب على الفرد التغلب عليها والانتظار، وفي حين القيام بذلك، عدم الوقوع في اليأس والتقدم خطوة بخطوة نحو تحقيق النجاح دون إفساد أي

شخص أو أي شيء(Akgül, 2019). وعرف(Roberts & Fishbach, 2020) الصبر بإنه قدرة الفرد على تأجيل النتيجة المرغوبة دون الشعور بمشاعر سلبية أو ردود فعل تجاه الوضع الحالي، فالصبر يشير إلى قدرة الفرد على إدارة الضغوط الداخلية والخارجية بشكل فعال. ويمكن أن يتضمن ذلك تعلم كيفية الاستجابة للمواقف الصعبة بطريقة تقلل من مستويات الضغط وتعزز الشعور بالأمان العاطفي.

وعلى الرغم من اختلافات التصور، فإن التعريفات تكمل بعضها البعض، حيث يُعتبر الصبر حالة تحدث استجابةً لأوقات وظروف مختلفة. على سبيل المثال، نظهر الصبر في مواجهة الإزعاجات المستمرة أو في التأخيرات الزمنية العادية مثل ازدحام المرور. وغالبًا ما يُنظر إلى الصبر كعنصر زمني، لكنه لا يمكن شرحه بالتركيز فقط على الوقت. فالمعنى الأساسي الأكثر شهرة للصبر هو ميل الشخص إلى الانتظار بهدوء في مواجهة الإحباط والضيق والألم وخيبة الأمل(Schnitker, 2012). وقد تبنت الباحثتان هذا التعريف، ويعرف الصبر إجرائيًا: بإنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الصبر؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الصبر لدى الفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الصبر لديه.

ب- أبعاد الصبر:

حدد علماء النفس ثلاثة مكونات رئيسة في تطوير وصيانة الصبر: العاطفية، المعرفية، والسلوكية. وتتعلق هذه المكونات بقدرة الفرد على تحمل عدم اليقين، وتنظيم مشاعره ومعتقداته، وتعديل سلوكياته وفقًا لذلك(Ghebaribanab & Raqibian, 2018). وناقش(Mehrabian, 1999) الصبر تحت ثلاثة مكونات: الصبر قصير الأمد، الذي نستخدمه في المواقف التي نواجهها بشكل متكرر في الحياة اليومية، مثل الانتظار في الطابور والازدحامات المرورية، والصبر طويل الأمد، وهو القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة، مثل الأمراض والمشاكل الاقتصادية، والصبر بين الأشخاص، الذي نستخدمه مع الناس، مثل والدينا وأصدقائنا وأزواجنا، خلال التفاعلات الاجتماعية.

وحسب نتائج دراسة كل من (Khormaie et al., 2014) فإن سمة الصبر تكونت من خمسة أبعاد، وهي: تحمل المشقة: وهو قدرة الفرد على تحمل الألم ونقص الحاجات ومواجهة مطالب البيئة الخارجية. وقبول الوضع الحالي دون شكوى: ويتمثل في رضا الفرد عن وضعه الحالي رغم الضغوط التي يواجهها. والاستقرار في العمل: ويتمثل في استمرار الفرد في القيام بأنشطة الحياة اليومية. وضبط النفس والسيطرة على الانفعالات: ويتمثل في قدرة الفرد على ضبط انفعالاته الخارجية وحاجاته الخاصة أثناء تفاعلاته الاجتماعية وتأجيل مطالبة الآنية. والنمو الروحي: ويتمثل في التمسك بالتقاليد والقيم الدينية والتعلم من التجارب والضغوط الحالية.

وفي نطاق البحث الحالي، نناقش مفهوم الصبر في المجالات الثلاثة التي اقترحها(Schniter, 2012)، فحسب نتائج دراسة (Schniter, 2012)، فإن سمة الصبر تتكون من ثلاثة مكونات، هي كالتالي: المكون سلوكي Behavioral components الانتظار في مقابل العمل على مواجهة الإحباط، والمكون الانفعالي Emotional components الهياج في مقابل الشعور بالهدوء، فهو حالة انخفاض إيجابية الإثارة تؤثر مجتمعه مع غياب عالي للإثارة السلبية للإحباط والغضب، والمكون المعرفي: Cognitive components كالتفكير في شيئ آخر، أو إعادة النظر في موقف التأخير بطريقة أخرى.

وطبقا لوجهة النظر هذه فإنه يتم قياس الصبر وفقا لثلاثة أبعاد، وهي كالآتي:

(١) **البعد الأول:** الصبر بين الأشخاص Interpersonal patience: ويوضح الصبر بالنسبة للآخرين، والتي يمكن أن يكون مهم للتطوير والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الصحية.

(٢) **البعد الثاني:** الصبر في مواجهة صعوبات الحياة Long-term patience/Life hardships: ويقصد به الصبر في الاستجابة لأحداث أكبر أو السيناريوهات، ويمكن أن تعكس قدرات الناس على متابعة وتحقيق الأهداف على الرغم من الصعوبات الكبيرة من خلال المعنى، والمرونة، والمثابرة.

(٣) **البعد الثالث:** الصبر على المتاعب اليومية Short-term patience/Daily hassles: ويمثل الردود على العقبات اليومية الأصغر نسبيًا، وإدارة الإحباطات اليومية بطريقة هادئة تعكس القدرة على التحمل وتنظيم عواطفهم. وهذا النموذج تتبناه الباحثتان في هذا البحث الحالي.

٢-أساليب المواجهة Coping Styles:

إن الضغوط النفسية لا يمكن القضاء عليها نهائيًا، ولكن يمكن أن نطور أساليب تقلل من حدوث الضغوط وتطوير استراتيجيات فعاله للتعامل معها(حسين الجبوري وارتقاء حافظ، ٢٠١٧، ص.٣٧). وهناك عدد من الطرق للتمييز بين أنماط وأساليب المواجهة، إحدى الطرق الشائعة تميز بين الأساليب المختلفة على أساس بُعد الفرد: المعرفي، الانفعالي والسلوكي. وتستهدف أساليب المواجهة المعرفية أفكار الفرد وإدراكاته الداخلية وعادة ما يتم تبنيها عندما لا يستطيع الفرد فعل الكثير حيال المسبب للضغط، وبالتالي تستهدف عملياته الفكرية الداخلية. تركز أساليب المواجهة الانفعالية على التجارب الفعالة والعاطفية للفرد حتى يكونوا أكثر استعدادًا للتعامل مع مصدر التوتر، وأساليب المواجهة السلوكية هي الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع ضغوطه، خاصة في المواقف التي يكون فيها الفرد لديه بعض السيطرة ونطاق من القوة على عامل الضغط. فالمواجهة تُدرس على نطاق واسع اليوم بسبب أهميتها في كل مرحلة وكل جانب من جوانب الحياة.

أ- تعريف أساليب المواجهة:

تشير المواجهة إلى الأفكار والسلوكيات التي يستخدمها الأفراد في إدارة المتطلبات الداخلية والخارجية للأحداث المسببة للضغط النفسي(سامي عبد القوي، ٢٠٠٢). وأشار (علي عسكر، ٢٠٠٣، ص. ١١) إلى أن أساليب المواجهة باعتبارها الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقاً لقدرات الفرد وإطاره المرجعي للسلوك وقدرته على تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقاً لاستجابته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه. وتعرفها

(منال عبد الخالق، ٢٠٠٦، ص.٣٤٣) بأنها أساليب يُدرك الفرد من خلالها ويفسر ويقيم ما يواجهه من ضغوط استنادًا إلى معارف وادراكات وانفعالات واستجابات وخبرات تفعل التواصل مع المواقف المختلفة. ويعرفها(Litman, 2006) بأنها الطرق والأساليب المعرفية والسلوكية المتنوعة التي يستخدمها الأفراد لإدارة الضغوطات التي يواجهونها في حياتهم اليومية للتخفيف من آثارها عليهم.

ويعرفها (لطفي الشربيني، ٢٠١٧، ص.٣٥) باعتبارها مجموعة من الميكانيزمات والآليات السلوكية التي يستخدمها الفرد للتوافق مع المواقف الضاغطة. ويعرَّف(Folkman, 2020, p.2177) أساليب المواجهة على أنها "تغيرات معرفية متسقة، وجهود سلوكية متغيرة ومستمرة، لتنظيم متطلبات داخلية أو خارجية تُدرك بأنها شديدة الوطأة ومرهقة وتتجاوز إمكانيات الفرد. كما أشار كل من(Wong, 2020; Eisenbeck et al., 2021) إن أساليب المواجهة هي المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث والمشكلات التي تُرهقه وتفوق إمكاناته من أجل إدارة المطالب الداخلية والخارجية، ويشمل مجموعة من المكونات مثل القبول، وإعادة التفسير الإيجابي، والتسامى الذاتي، والشجاعة، والمسؤولية، وتقدير الحياة، والإيمان، والأمل.

وتعرف أساليب الموجهة إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أساليب الموجهة إعداد (Carver, 1997)، ترجمة الباحثتان؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع أساليب مواجهة الضغوط لدى الفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض أساليب المواجهة لديه.

ب- تصنيف أساليب المواجهة:

نظرًا للعدد الكبير من أساليب المواجهة الممكنة، يميل الباحثون إلى تقليصها إلى عدد أقل من استرايجيات مواجهة الضغوط الأكثر انتشارًا، والتي تُعرف أيضًا بأساليب المواجهة(Nielsen et al., 2016). على سبيل المثال، يمكن تمييز أساليب المواجهة بناءً على الوظيفة التي تؤديها. ويستخدم الأفراد أساليب متعددة لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وذلك للتكيف مع هذه الأحداث والحفاظ على سلامتهم

النفسية. أما بالنسبة لتصنيف أساليب مواجهة الضغوط، فقد حاول الباحثون تحديد أكثر من تصنيف لهذه الأساليب منها:

حيث اقترح(Roth & Cohen, 1986) نوعان، هما: التمييز بين المواجهة بالأقدام: يشير إلى أي نشاط سلوكي أو معرفي أو عاطفي موجه نحو التهديد(مثل حل المشكلات أو البحث عن المعلومات. والمواجهة بالتجنب (الإحجام): ويصف أي نشاط سلوكي أو معرفي أو عاطفي موجه بعيدًا عن التهديد(مثل الإنكار، الانفصال السلوكي، استخدام المواد المخدرة). وصنف(Folkman & Lazarus, 1988) أساليب المواجهة إلى أسلوبين، وهما: أسلوب التكيف الموجه نحو المشكلة، والذي يهدف إلى تقليل مصدر الضغط من خلال التكيف النشط، والتخطيط، والسعي لطلب الدعم الاجتماعي، بينما يُستخدم أسلوب التكيف الموجه نحو الانفعال لتنظيم الضيق العاطفي من خلال البحث عن الدعم الاجتماعي الانفعالي، والتنفيس، والتشتيت الذاتي، وإعادة التنظير الإيجابي.

كما قام "كارفر وآخرون"(Carver et al., 1989) بتقديم نموذج يقسم أساليب المواجهة إلى محورين أساسيين هما: أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة Problem Focused coping وهي التي تتعامل مباشرة مع موقف المشقة من خلال جهود سلوكية ومعرفية من شأنها التخلص والتغلب على ذلك المثير المسبب للمشقة وهذا المحور يتضمن الأساليب التالية: المواجهة الفعالة، التخطيط إخماد أو قمع الأنشطة المتنافسة، المواجهة المقيدة، والبحث عن وسيلة المساندة الاجتماعية. وأساليب المواجهة المتمركزة على الانفعال: Emotion Focused Coping وهي تتعلق بجهود الفرد للتخلص من المشاعر الانفعالية السلبية المصاحبة لموقف المشقة وهذا المحور يتضمن أساليب المواجهة التالية: البحث عن المساندة الوجدانية، إعادة التفسير الايجابي، التقليل أو الاستسلام، الإنكار واللجوء إلى الدين.

وهناك تصنيف قدمه(Martin et al., 1992) يؤكد على أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط هما: إستراتيجيات المواجهة الانفعالية Emotional Coping strategies: وتتمثل في ردود الفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة مثل الغضب

والتوتر والانزعاج والفلق والبأس. وإستراتيجيات المواجهة المعرفية Cognitive Coping strategies: وتتمثل في إعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي والنشاط العقلي. وأيضًا هناك تصنيف آخر لأساليب المواجهة قدمها "كوهين" (Cohen, 1994)، حيث قدم (٦) إستراتيجيات هي: التفكير العقلاني، التخيل، الإنكار، حل المشكلة، الدعابة (الفكاهة)، اللجوء إلى التدين. كما صنف(Fink, 2000) أساليب مواجهة الضغوط إلى فئتين رئيسيتين: أحدهما المواجهة المرتكزة على المشكلة: Problem-Focused Coping وهذه الفئة تركز على اتخاذ مواقف عملية وإجراءات فعلية لمواجهة الواقع وعواقبه أي التعامل مع عوامل الضغوط النفسية. أما الفئة الثانية فمحورها المواجهة المركزة على الانفعال: Emotion-Focused Coping وتركز على ضبط المشاعر والانفعالات أو تعديلها.

بينما لفت الباحثون الانتباه إلى نمط تكيفي آخر، لم يتم التعرف عليه بشكل محدد في تصنيفات اساليب المواجهة السابقة، وهو أنهم أشاروا إلى أن إيجاد أو صنع معنى في المواقف المزعجة قد يكون حاسمًا في التكيف مع الضغط(Park & Folkman, 1997; Wong, 2020)، ويشير التكيف المتمركز حول المعنى إلى مواجهة الشدائد بطريقة مرنة وتحويلية، وتطوير أو تأكيد إحساس بالمعنى خلال المواقف الضاغطة والمشاركة في الأنشطة التي تساعد على العثور على جوانب الوقاية من الضغوط والمواقف المرهقة(Park, 2010; Eisenbeck et al., 2021).

وصنف(Higgins & Endler, 1995؛ هبة محمود، ٢٠١٢) المواجهة إلى ثلاثة أساليب أو عمليات للتعامل مع المشقة: أسلوب التوجه الانفعالي: Emotional oriented ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والانزعاج والغضب والأسى واليأس. وأسلوب التوجه نحو التجنب: Avoidance oriented ويقصد به محاولة الفرد تجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة وأن يكتفي بالانسحاب من الموقف، ويطلق على هذا الأسلوب – أيضًا– أسلوب الإحجام في التعامل مع المواقف الضاغطة. وأسلوب التوجه نحو الأداء: Task oriented وهو المحاولات السلوكية

التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، والاستفادة من الخبرة السابقة، واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها، ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة.

٣- المرونة Resilience:

إن المرونة النفسية هي بناء مركزي مهم في فهم كيفية استجابة الأفراد للضغط في مكان العمل، ويبدو أنه محدد رئيس لما إذا كانت النتائج غير المواتية مثل الاحتراق النفسي والإجهاد العاطفي والقلق والاكتئاب ناجمة عن ذلك. ومع ذلك، فإن المرونة النفسية هي بناء متعدد الأبعاد، وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل العصبية، والذهان، والكفاءة الذاتية، والتكيف في سياق الإجهاد في مكان العمل ليست واضحة، فالإجهاد في مكان العمل له آثار خطيرة على نوعية عمل الموظفين وأداءهم النفسي العام، وقد أثبتت الأبحاث التي أجريت على العلاقة بين المرونة النفسية ونتائج القوى العاملة باستمرار أن المرونة النفسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستويات النفسية الضائقة(Edward, 2005).

أ- تعريف المرونة:

تنشأ كلمة المرونة (Resilience) من الفعل اللاتيني resilier، بمعنى القفز مرة أخرى، وتم تعريف المرونة بطرق كثيرة مختلفة، لكنها تشير في الأصل إلى التكيف الإيجابي أو التعافي على الرغم من تعرض الفرد لتجارب صعبة كبيرة، أي على الرغم من الظروف الحياتية التي عادة ما تؤدي إلى سوء التكيف(Luthar, 2015). ويعرَّفها(Mandleco & Peery, 2000) بإنها القدرة على تحمل الصعوبات والأحداث المجهدة التي يواجهها الفرد طوال حياته. وتُعرف في قاموس أكسفورد بأنها: القدرة على الصمود أو التعافي بسرعة من الظروف الصعبة(Soanes & Stevenson, 2006). ويعرفها(Wald et al., 2006) بإنها واحدة من أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، تعني أساسًا قدرة الفرد على الحفاظ على صحته النفسية أو استعادتها على الرغم من الصعوبات التي يواجهها. فالمرونة هي قدرة الفرد على

التعافي، واستعادة عافيته، والعودة إلى وظيفته السابقة، والتكيف مرة أخرى(Smith et al., 2008).

وإن المرونة التي تتكيف مع الصعوبات والمشاق الناتجة عن الإحباط، هي قدرات تنقذ الأفراد من العقبات أو التوتر(Bulthuis, 2008; Kearney, 2010)، كما تُعرف بإنها القدرة على الحفاظ على الرفاهية من خلال تطوير المقاومة للسلبيات التي قد تسبب الاضطرابات النفسية والتأثر بأقل مستوى من الآثار السلبية لهذا الوضع عند التعرض للضغط(Kurt, 2011).

ويعرَّفها(Bogaerts, 2013) بإنها القدرة على التصرف بحسم عند مواجهة المواقف الصعبة والشديدة، والتصرف من خلال موازنة العلاقة بين تحمل المسؤولية والقدرة على التعافي نفسيًا واجتماعيًا وجسديًا. ووفقًا (Bolat, 2013) فإن المرونة النفسية هي سمة شخصية مهمة تمكن الأفراد من التغلب على الصعوبات في حياتهم. وعرفها(محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣) بأنها عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، والصدمات والنكبات، أو الضغوط النفسية العادية التي يوجها البشر مثل: "المشكلات الأسرية، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، وضغوط العمل، والمشكلات المالية".

كما أعتبر(Southwick et al., 2014) أن المرونة ببساطة مسارًا ثابتا للعمل الصحي بعد حدث سلبي سيء جدًا. ويعرفها(Hausser & Allen, 2007; Ristevska-Dimitrovska et al., 2015) بأنها مهارة الفرد في التكيف الكامل مع الصعوبات وحماية الصحة العقلية. ويعرّفها(Kahvecioğlu, 2016) على أنها قدرة تُظهر أن الفرد الذي من المحتمل أن يواجه مواقف صعبة وظروف بيئية قاسية يمكنه التغلب على الصعوبات بشكل صحي. ويُعرَّف(Rodríguez-Rey, et al, 2016) المرونة على أنه القدرة على التعافي من الضغوط، وتقييم الموارد التي تجعل المرونة ممكنة بدلاً من التعافي. وتعرف(American Psychological Association, 2020) المرونة النفسية؛ بأنها وظيفة التكيف الجيد مع الأحداث أو المواقف عندما يواجه الأفراد مصادر التوتر المزعجة، والصادمة، والمأساوية، والتهديدية، والصحية.

وتُعرَف كلمة "المرونة" في القاموس بأنها "الشفاء السريع للشخص أو الأشياء بعد أي حدث مفاجئ، أو حدث سيء، أو صعوبة"(Oxford Learner's Dictionaries, 2022).

من خلال فحص تعريفات المرونة يتبين أن هناك عوامل فعَالة في مواجهة صعوبات الحياة والتغلب على ظروف المعيشة الصعبة، كما تعني المرونة النفسية القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي، ومواصلة الحياة بفعالية واقتدار. وتعرف المرونة إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المرونة إعداد (Smith et al., 2008)، ترجمة الباحثتان؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى المرونة لدى الفرد، والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى المرونة لديه.

ب- خصال ذوي المرونة:

تشير الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يمكنهم بسرعة استعادة التوازن في العلاقات الشخصية ومواصلة حياتهم اليومية بعد الصعوبات الجسدية والنفسية أو الأحداث الحياتية المجهدة يتمتعون بمقاومة نفسية عالية(Zautra, 2010). وبالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بمرونة قوية، فإن امتلاك مستوى عالٍ من القدرة التكيفية يمكن أن يخفف من الآثار السلبية للضغط على الأفراد، مما يعزز صحتهم النفسية(Duncan, 2020). وتطوير المرونة النفسية لذوي صعوبات التعلم يساعد على التعامل مع العديد من التحديات التي يواجهونها وتجعل لديهم القدرة على التعافي عند مواجهة التحديات والشدائد، كما إنها فعالة في شفاء المشاعر السلبية التي تسبب القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية ومستويات التوتر والغضب التي تقل بزيادة المرونة النفسية والمشاعر الايجابية وتحسين مهارات الوعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم(Mealer et al., 2017, p.2).

كما تؤدي المرونة النفسية دورًا كبيرًا لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال التوافق الجيد في مواجهة التهديدات والصدمات والشدائد والمحن والنهوض والتعافي من

الضغوط الصعبة(Chesak, 2013, p.190). وقد أثبتت بعض الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بقدر مرتفع من المرونة النفسية لديهم قدرة وثقة في مواجهة التحديات، سواء كانت هذه التحديات إيجابية أو تحديات سلبية ويكون التعامل مع المشكلات بطريقتين: إما عن طريق حل تلك المشكلات أو من خلال التكيف معها والأشخاص الذين يعانون من نقص المرونة النفسية لا يستطيعون فعل ذلك، ويقعون تحت طائلة الاكتئاب والعجز، ويصبحون غير قادرين على إدارة شؤونهم الوظيفية بكفاءة، بل وإدارة حياتهم العادية خارج إطار العمل أيضًا، في حين أن الموظفين ذوي المرونة العالية، تكشف الدراسات أنهم أقل إجهادًا وأكثر إنتاجية من الموظفين ذوي المرونة المنخفضة(Gardens, 2020).

٤- صعوبات التعلم النمائية Development Leaning Disabilities:

الإعاقة التعلمية هي حالة من التوقف أو التطور غير المكتمل للعقل، والتي تشمل ضعفًا كبيرًا أو شديدًا في الذكاء والوظائف الاجتماعية. ويؤثر على ١ و ٢.٥% من جموع السكان في العالم الغربي (Gillberg & Soderstrom , 2003). والإعاقة التعلمية عادة ما تؤدي إلى ضعف وظيفي كبير وحاجة دائمة للدعم والتدخلات التي غالبًا ما لا يمكن تقديمها إلا من قبل أفراد الأسرة. فتشخيص صعوبات التعلم له تأثير عميق ليس فقط على الشخص الذي تم تشخيصه، ولكن أيضًا على الأسرة بأكملها. وإنه حدث يغير ويؤثر على جميع جوانب الحياة الأسرية(Jovanova & Radojichikj, 2013). فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم يحتاج إلى الكثير من الوقت والاهتمام من والديه مقارنةً بالأطفال الآخرين. لذلك، فإن الإعاقة التعلمية تمثل مصدر قلق كبير للعائلات(Serrata, 2012). ويمكن أن تظهر كحالات أولية على شكل صعوبات في اكتساب مهارات أكاديمية محددة أو كحالات ثانوية، مصاحبة لاضطرابات نمو أخرى(Grigorenko et al., 2020).

أ- تعريف صعوبات التعلم النمائية:

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الأساسية المعنية في فهم أو استخدام اللغة، المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في

عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو حل المشكلات الرياضية(Yell et al., 2006). وتعرف صعوبات التعلم النمائية بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Pre-academic Processes، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي إلى العديد من المشكلات الدراسية لديه، وصعوبات التعلم النمائية تعتبر بمثابة أحد أهم العوامل التي تفسر تدني مستوى التحصيل الدراسي للأطفال؛ حيث تتضمن اضطرابات في الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير نتيجة لعملية نفسية أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة، والكتابة، والحساب(عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ص. ٩٩).

ويُعرَّف (DSM-V, 2013) صعوبات التعلم النمائية على أنها صعوبة في المهارات الأكاديمية، مثل صعوبات التعلم، القراءة، الفهم والإملاء، وصعوبات التعبير الكتابي (مثل الأخطاء المتكررة في القواعد أو علامات الترقيم، التنظيم غير الكافي للفقرات والتعبير الكتابي غير الواضح)، وصعوبات الرياضيات، بما في ذلك الحساب وحل المشكلات. كما تعرف صعوبات التعلم النمائية بأنها قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية التالية: الانتباه، والإدراك، والتذكر، وتكوين المفهوم والتفكير، واللغة الشفوية بحيث لا يكون هذا القصور راجعا إلى التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية البصرية، السمعية)، أو الإعاقات الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو العوامل البيئية والثقافية والظروف الاقتصادية غير الملائمة(عبد العزيز الشخص ومحمود طنطاوي، ٢٠١١).

ويعرفها(Cluley, 2018) "وجود قدرة منخفضة بشكل كبير على فهم المعلومات الجديدة أو المعقدة، وتعلم مهارات جديدة(ضعف الذكاء)، مع قدرة منخفضة على التكيف بشكل مستقل(ضعف الوظائف الاجتماعية) والتي بدأت قبل سن البلوغ،

مع تأثير دائم على النمو". وعرف كل من(L'Ecuyer, 2019; Willcutt, 2019) صعوبات التعلم النمائية على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة، المنطوقة أو المكتوبة، والذي يظهر في قدرة غير كاملة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء الحسابات الرياضية.

من العرض السابق لتعريف صعوبات التعلم النمائية، وجد أنها صعوبات في القراءة والكتابة وحل المسائل الرياضية التي تتطلب إعمالا للعقل والفهم مستثنيين منها أؤلئك الذين يعانون من مشاكل في التعلم، خاصة تلك التي تسببها إعاقات بصرية أو حركية أو سمعية، التخلف العقلي، الاضطرابات العاطفية، والظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية السلبية.

ب- نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية:

قدرت صعوبات التعلم بأن حوالي (١٠%-١٥%) من سكان العالم يعانون من صعوبات التعلم(Shah & Trivedi, 2017; Indrarathne, 2019; Kormos, 2020)، بينما ذكر(Shah, et al, 2019) أن انتشار اضطراب التعلم يتراوح بين (٢%-١٠%) كما أن نسبة الذكور إلى الإناث لاضطراب التعلم هي (١:٢.٣)، في حين تشير التقارير أن انتشار صعوبات التعلم النمائية يختلف بشكل كبير، حيث تقدر بـ ١% إلى ٣٠% بشكل عام، حيث تزداد النسب والمؤشرات التي تقدر صعوبات التعلم النمائية من عام إلى عام. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت هناك العديد من حالات صعوبات التعلم، حيث أشار(Beck et al., 2015) إلى أن حوالي (١٥%) من سكان الولايات المتحدة يمثلون عدد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهذا يعني أن شخصًا واحدًا من كل ٧ أمريكيين يعاني من صعوبات التعلم. وتعتبر صعوبات تعلم المهارات الأساسية في اللغة والقراءة هي الصعوبات الأكثر شيوعًا والأكثر بروزًا من بين جميع صعوبات التعلم(Hofmann & Otto, 2008).

دراسات سابقة:

بناء على تساؤلات هذا البحث وأهدافه، تم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات البحث (الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة)، حيثُ لاحظت الباحثتان دراسة هذه المتغيرات من قبل كثير من الباحثين في ضوء الدور الوسيط أو التنبؤ بها أو ارتباطها أو الفروق بينها ومتغيرات ديموجرافية، وقد تم الاقتصار على متغيري (النوع، سنوات الخبرة)، مع عرض الدراسات ووفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

قام (Qodariah & Puspitasari, 2016) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين درجات الصبر واستراتيجيات المواجهة لدى عينة قوامها(ن= ٤) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة الأمهات لأنهن لهن دورًا كبير في تنشئة وتربية الطفل، وتم تطبيق مقياس الصبر، وآخر لأساليب المواجهة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الأمهات على متغير الصبر ودرجاتهن على متغير استراتيجيات المواجهة، ففي المستويات العالية من الصبر كانت استراتيجيات المواجهة أكثر فاعلية، وحققت الجوانب الأعلى من الأبعاد الفرعية للصبر مثل العزيمة والمثابرة والإصرار أساليب مواجهة ايجابية وأكثر فعالية، بينما كانت المرونة وتحمل الاحباط أدنى درجات الصبر، كما حقق أسلوب التكيف الموجه نحو المشكلة أعلى نسبة من أساليب المواجهة لدى الأمهات القائمات بالرعاية.

ومن بين أهداف دراسة (شوقي ممادي وخالد بن عيسى، ٢٠١٨) تعرف الفروق وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) وسنوات الخبرة، وتكونت العينة من(١١٠) معلم ومعلمة، وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق في درجات المعلمين على مقياس أساليب المواجهة تعزى لمتغير النوع، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك في تجاه الفئة التي تزيد خبرتها عن (١٥) سنة في التعليم.

وأجرى (عبدالله عادل، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين المرونة وضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك على عينة قوامها (٩٧)

معلمًا ومعلمة، تم تطبيق مقياس للمرونة، وآخر لضغوط العمل، وأوضحت النتائج وجود مستوى متوسط من المرونة لدى عينة الدراسة، ومستوى مرتفع من ضغوط العمل، ووجود علاقة سالبة بين المرونة وضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة، ووجود فروق بين المعلمين والمعلمات في المرونة في تجاه المعلمين.

وهدفت دراسة (زمان فليح، ٢٠٢٠) تعرف العلاقة الارتباطية بين الحكمة والمرونة والكفاءة المهنية، وذلك على عينة قوامها (١٥٢) معلمًا ومعلمة، وتم تطبيق مقياس للحكمة، وآخر للمرونة، وآخر للكفاءة المهنية، وأوضحت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة والحكمة والكفاءة المهنية، وجود فروق بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على المرونة في تجاه المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات على متغير سنوات الخبرة في المرونة.

وأجرى (Gökçen et al., 2020) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين الصبر والمرونة المعرفية بين طلاب الجامعات، وتكونت العينة من (ن= ٥٢٢) طالبًا جامعيًا (١٨٠ ذكورًا/ ٣٤٢ إناثًا) ممن تراوجت أعمارهم ما بين(١٨– ٢٥) عامًا، وتم استخدام مقياس الصبر، ومقياس المرونة المعرفية، وأوضحت نتائج الدراسة وُجود علاقة إيجابية بين الصبر والمرونة المعرفية، كما وُجد أن المرونة المعرفية هي المتغير التنبؤي الأقوى بالصبر.

وفي دراسة أجراها (Wu et al., 2020) على الطلاب الجامعيين الصينيين حاولت فهم المرونة النفسية وأساليب المواجهة الإيجابية بين الطلاب الطبيين وغير الطبيين، تكونت العينة من(ن= ١٧٤٣) طالبًا جامعيًا ممن تراوح أعمارهم ما بين (١٧– ٢٦) عامًا، وتم استخدام مقياس للصبر، وآخر لأساليب المواجهة الإيجابية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطة موجبة بين المرونة وأساليب المواجهة الإيجابية لدى عينة الدراسة، كما أن الإناث وطلاب الطب حصلوا على درجات أعلى بكثير في أساليب المواجهة الإيجابية مقارنة بالذكور وطلاب غير الطب.

وأجرى(خالد القحطاني وعبدالله القحطاني، ٢٠٢١) دراسة بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصبر وأساليب المواجهة، وكذلك الفرق بين متوسطي

درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على مقياسي الصبر وأساليب المواجهة، وذلك على عينة قوامها (ن= ١٤٦) من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالرياض، وتم استخدم مقياس الصبر وآخر لأساليب المواجهة من "إعداد الباحثان"، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصبر وأساليب المواجهة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على بُعدي الصبر(الصبر على المدى القصير، الصبر على المدى البعيد)، والدرجة الكلية للصبر في تجاه المعلمين مرتفعي الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على بُعد الصبر بين الأشخاص، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على أساليب المواجهة في تجاه المعلمين مرتفعي الخبرة.

ومن بين أهداف دراسة (أحمد إسماعيل وآخرون، ٢٠٢١) تعرف الفروق في المرونة وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك على عينة قوامها (٥٠) معلمًا ومعلمة، وتم تطبيق مقياس المرونة، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير النوع في تجاه الذكور في المرونة.

وأجرى(Ulukan & Ulukan, 2021) دراسة من بين أهدافها تعرف العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية، والصبر، لدى معلمي التربية البدنية العاملين في محافظات إزمير، وذلك على عينة قوامها (ن= ٣٣٦) معلم تربية بدنية(١٨٢ ذكور/ ١٥٤ إناث)، وتم الحصول على البيانات باستخدام مقياس المرونة المختصر، ومقياس الصبر، وأوضحت النتائج أن مستويات المرونة النفسية والصبر كانت متوسطة، كما وُجدت علاقة إيجابية متوسطة بين مستويات المرونة النفسية والصبر لدى معلمي التربية البدنية.

وفي استراليا أجرى (Alsharaydeh et al., 2023) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين التحديات والمواجهة والمرونة لدى الآباء المهاجرين الذين يعتنون بأطفالهم ذوي الإعاقات، واستكشاف تجاربهم في المواجهة والمرونة ووجهات نظر مقدمي خدمات مراكز الدعم حول هذه التجارب، وتكونت المرحلة الأولى من

دراسة استقصائية مقطعية وذلك على عينة قوامها (٩) من الآباء المهاجرين و(٩) من مقدمي الرعاية، وتمت دعوة المشاركين من(٧) مراكز لخدمات الإعاقة في أستراليا في الفترة بين عامي (٢٠١٩ و٢٠٢٠). والمرحلة الثانية تضمنت مقابلات شبة منظمة تم جمع البيانات من (١٣٤) من الآباء المهاجرين، وتم تحليل النتائج من كل مرحلة بشكل منفصل ثم دمجها للإجابة على أهداف البحث، واجه الآباء المهاجرون تحديات مثل المسؤوليات الكبيرة في الرعاية، ونقص الشبكات الاجتماعية الداعمة، والشعور بالإحراج بسبب سلوكيات أطفالهم، واستخدموا مجموعة متنوعة من أساليب المواجهة، بما في ذلك إعادة هيكلة الأسرة للحصول وقبول المساعدة من الآخرين للتغلب على تحدياتهم، وحققوا مكاسب إيجابية من تجربة الأبوة، وكان لدى الآباء المهاجرين الذين لديهم مستوى أعلى من التحديات المدركة مستوى معقول من المرونة والمواجهة، بينما الوالدين الذين أبلغوا عن وجود حواجز في إنشاء الشبكات الاجتماعية واستخدام خدمات الإعاقة المتاحة كان لديهم مستوى أقل من المواجهة والمرونة، وأن الخدمات المقدمة من مقدمي الرعاية الأكفاء وتوافر شبكات الدعم الاجتماعي كانت عوامل تسهل مواجهة الآباء المهاجرين.

وهدفت دراسة (Hidayat et al, 2023) إلى تعميق فهمنا لكيفية تطوير الآباء للصبر في تعليم وتدريب أطفالهم المصابين بالإعاقات النمائية، وذلك لدى عينة قوامها (٥٠) من الأمهات اللاتي يعتنين بنشاط أطفالهن، وتم تطبيق مقياس خصائص الصبر، واستبيان العوامل الديموغرافية، وأظهرت النتائج الصفات المرتبطة بالصبر، حيث أظهر الآباء الذين لديهم أطفال ذو إعاقات نمائية متوسطة يتحلون بالصبر مع أنماط ضبط النفس، بينما تتمثل صفات الصبر لدى الآباء الذين لديهم أطفال مصابون بإعاقات نمائية شديدة يتحلون بالصبر مع أنماط العزيمة والمرونة والصلابة.

وفي بولندا قام (Giezek et al., 2023) بدراسة هدفت إلى تعرف الصبر لدى مقدمي الرعاية من الأقارب الذين تزيد أعمارهم عن ٦٠ عامًا وتأثيرها على العجز في أداء الأدوار والواجبات، وذلك لدى عينة قوامها (٧٥) جدًا وجدّة بالتبني، تم تطبيق طريقة المسح التشخيصي، ومقياس للصبر، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى

الصبر، ورافق انخفاض الصبر شعور أقل بكثير بالتماسك، خاصة في مجال القابلية للإدارة، وأساليب مواجهة الضغوط مثل إعادة التقييم الإيجابي الأقل والبحث عن الدعم العاطفي، بالإضافة إلى ميل أكبر لقمع الأنشطة، وإطلاق العواطف، لم يتم التمييز بين السمات الشخصية الدائمة نسبيًا والكفاءة الذاتية العامة من خلال الصبر مع الأطفال، كما تشير النتائج إلى أن الصبر – المهم جدًا للآباء البيولوجيين والآباء بالتبني – مرتبط بالكفاءات النفسية التي يمكن تحسينها من خلال التثقيف النفسي وتدريب المهارات، مما قد يكون مفيدًا لتحسين فعالية مقدمي الرعاية.

وفي تركيا أجرى (Sevilgen & Tolan, 2024) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير الصبر كوسيط في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى طلاب الجامعات، وذلك لدى عينة قوامها (ن= ٤٠١) طالبًا (١١١ ذكرًا/ ٢٩٠ أنثى)، وتم استخدام مقياس الصبر، ومقياس أساليب المواجهة، ومقياس المرونة المختصر، وأوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الصبر والمرونة وأساليب المواجهة الموجهة نحو المشكلة، كما أوضحت النتائج أن أساليب المواجهة التي ترتكز على الانفعال مرتبطة سلبًا بالصبر والمرونة. وأظهرت نتائج النموذج الوسيط أن الصبر قد توسّط جزئيًا العلاقات بين أساليب المواجهة (الموجهة نحو المشكلة، والموجهة نحو الانفعال) والمرونة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تمكنت الباحثتان من خلال العرض السابق للدراسات العربية منها والأجنبية من استخلاص بعض النقاط المهمة، كما يلي:

١- اتفقت نتائج الدراسات السابقة في وجود علاقة ارتباطية بين الصبر وأساليب المواجهة، ووجود علاقة ارتباطية بين الصبر والمرونة.

٢- كما اتفقت نتائج الدراسات في وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المواجهة والمرونة.

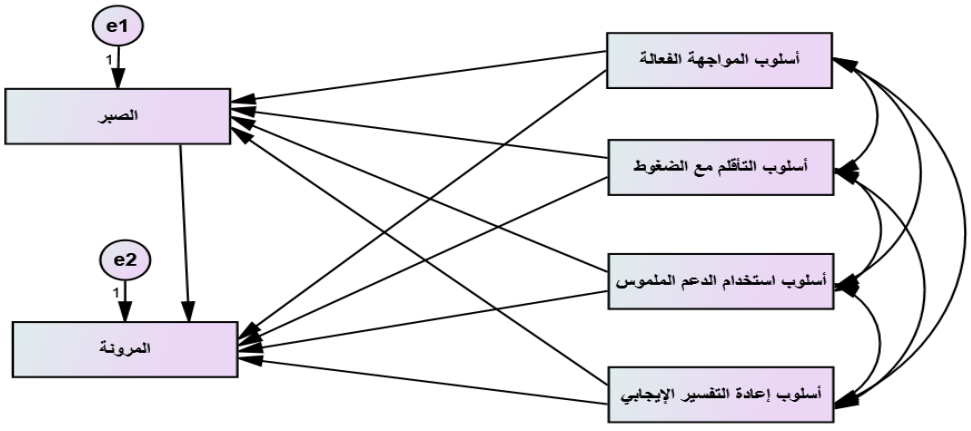
٣- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث الثلاثة (الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة).

٤- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين سنوات الخبرة في متغيرات البحث الثلاثة (الصبر، وأساليب المواجهة، والمرونة).

٥- على الرغم من اهتمام الباحثين بمتغيرات البحث، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت عينة القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٦- ركزت الدراسات السابقة على دراسة الصبر في علاقته بأساليب المواجهة والمرونة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الدور الوسيط للصبر في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم؛ لذا يهتم البحث الحالي باختبار صحة النموذج الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها شكل(١) لمتغيرات البحث الحالي.

شكل(١): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للصبر متغير وسيط في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية



فروض البحث:

أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الصبر (متغير وسيط)، وأساليب المواجهة (متغير مستقل)، والمرونة (متغير تابع) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- يختلف الصبر وأبعاده لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل – أعلى)، والتفاعل بينهما.

٣- تختلف أساليب المواجهة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل – أعلى)، والتفاعل بينهما.

٤- تختلف المرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا / أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل – أعلى)، والتفاعل بينهما.

منهج وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن) لتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأساليب المواجهة على المرونة بواسطة الصبر لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية. وتعرُّف الفروق بين الذكور والاناث وبين سنوات الخبرة في الصبر وأساليب المواجهة والمرونة؛ لذلك اقتضت طبيعة موضوع الدراسة استخدام ذلك المنهج لجمع المعلومات ومن ثم تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى النتائج.

٢- **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، من الأخصائيين القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتكونت العينة الكلية للبحث من (ن= ٩٨) أخصائي، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣- ٤٥) بمتوسط عمري قدره (٢٧,٦٠) سنة، وانحراف معياري (± ٥,٩٩) سنة، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (٣١ ذكر/ ٦٧ أنثى)، ووفقًا لمتغير سنوات الخبرة (٥٣ أقل من

خمس سنوات/ ٤٥ أعلى من خمس سنوات)، وقد أوضح الجدول (١) مواصفات عينة البحث الكلية (ن= ٩٨)، وفقًا لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة.

جدول (١) مواصفات عينة البحث وفقاً لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة (ن= ٩٨).

المتغيرات		ذكور		إناث		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	١٨	٣٤,٠	٣٥	٦٦,٠	٥٣	١٠٠
	أعلى من خمس سنوات	١٣	٢٨,٩	٣٢	٧١,١	٤٥	١٠٠
	المجموع	٣١	٣١,٦	٦٧	٦٨,٤	٩٨	١٠٠
متوسط العمر		٢٧,٦٠					
الانحراف المعياري		٥,٩٩					

٣- أدوات البحث:

للتحقق من تساؤلات البحث؛ تم توظيف الاختبارات التالية: مقياس الصبر، ومقياس أساليب المواجهة، ومقياس المرونة، وفيما يلي وصف لكل مقياس:

أ- مقياس الصبر (إعداد: Schnitker, 2012، ترجمة: الباحثتين):

يتألف من ١١ فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هى: البُعد الأول الصبر بين الأشخاص ويشمل ٥ فقرات (١، ٤، ٧، ٩، ١١)، والبُعد الثاني: الصبر في مواجهة صعوبات الحياة ويشمل ٣ فقرات (٢، ٥، ٨)، والبُعد الثالث: الصبر على المتاعب اليومية ويشمل ٣ فقرات (٣، ٦، ١٠). تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (لا تنطبق أبدًا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق غالبًا، تنطبق كثيرًا) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وتعكس التقديرات في الفقرات السلبية المتضمنة في الفقرتين (٧، ١٠)؛ حيث تقدر البدائل (لا تنطبق أبدًا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق غالبًا، تنطبق كثيرًا) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ١١ و٥٥، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الصبر.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصبر:

يتصف مقياس الصبر بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث قام معد المقياس بإجراء دراستين للتحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والصدق التلازمي، وتم كذلك التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث تراوح في الدراسة الأولى ما بين (٠,٦٦- ٠,٨٠)، وفي الدراسة الثانية تراوح ما بين (٠,٥٨- ٠,٧٦)، وطريقة إعادة التطبيق؛ حيث تروح معامل الارتباط في الدراسة الأولى ما بين (٠,٤٩- ٠,٧٥)، وفي الدراسة الثانية تراوح ما بين(٠,٥٥- ٠,٧٣)(Schnitker, 2012). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثتان فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

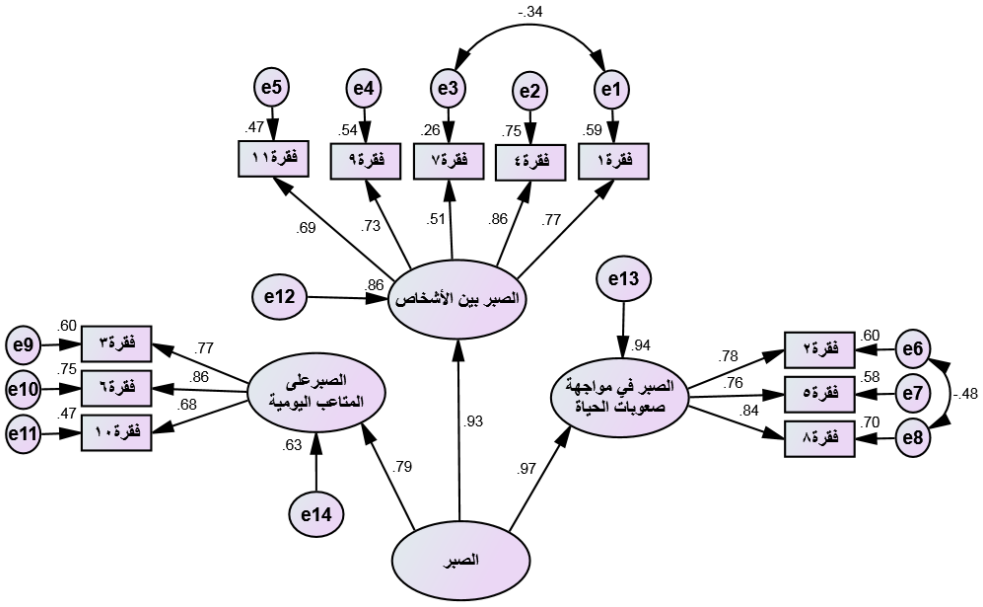
أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصبر للتأكد من صدق الأنموذج في البيئة المصرية لدى عينة البحث (ن= ٩٨)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصبر(ن= ٩٨)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٦٤,٢٨٦، درجات الحرية= ٤٠ ومستوى الدلالة= ٠,٠٠٩	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	١,٦٠٧	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥٧	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٩	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر–لويس (TLI)	٠,٩٤١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٠٤	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥٨	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٢) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الصبر، ويوضح الشكل (٢) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصبر.

شكل (٢) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصبر لعينة البحث(ن= ٩٨)



(٢) ثبات المقياس:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس الصبر باستخدام طريقة معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ وذلك لدى عينة البحث (ن= ٩٨)، وجدول (٣) أوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ثبات ألفاكرونباخ لمقياس الصبر (ن= ٩٨)

م	المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
١	الصبر بين الأشخاص	٥	٠,٨١٣
٢	الصبر في مواجهة صعوبات الحياة	٣	٠,٨٠٠
٣	الصبر على المتاعب اليومية	٣	٠,٨٣٠
	الدرجة الكلية لمقياس الصبر	١١	٠,٩١١

بمراجعة الجدول(٣) يتضح أن مقياس الصبر يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة في البحث الحالي؛ حيث تراوح ثبات معامل ألفاكرونباخ (٠,٨٠٠- ٠,٨٣٠) للأبعاد، وبلغ (٠,٩١١) للدرجة الكلية لمقياس الصبر.

ب- مقياس أساليب المواجهة: (إعداد Carver, 1997، ترجمة: الباحثتين)

تتألف الصورة المختصرة Brief - Coping Orientation to Problems (Brief-COPE)، من مقياس توجهات التعامل مع المشكلات المعاشة التي أعدها (Carver, 1997)، من (٢٨) فقرة، موزعة على ١٤ مقياس فرعي، وكل مقياس فرعي فقرتين، والمقاييس الفرعية هي: اللجوء إلى الدين (٢٢، ٢٧)، التشتيت الذاتي (١، ١٩)، استخدام الدعم الملموس (١٠، ٢٣)، الصياغة الإيجابية للموقف (١٢، ١٧)، الإنكار(٣، ٨)، التخطيط (١٤، ٢٥)، استخدام الدعم العاطفي (٥، ١٥)، التقبل (٢٠، ٢٤)، الفكاهة (١٨، ٢٨)، كف الأنشطة المنافسة (٤، ١١)، تأنيب الذات (١٣، ٢٦)، التعامل الفعال(٢، ٧)، فك الارتباط السلوكي (٦، ١٦)، التنفيس الانفعالي (٩، ٢١)، تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الرباعي؛ حيث تقدر البدائل (إطلاقًا، قليلاً، بدرجة متوسطة، دائمًا) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي، حيث إن كل الفقرات تصحح في الاتجاه الإيجابي، ولا توجد فقرات عكسية. وقد قامت الباحثتان بحذف المقياس الفرعي كف الأنشطة المنافسة (٤، ١١)؛ حيث لا يتناسب مع الثقافة العربية؛ وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٢٦ فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المواجهة:

يتصف مقياس أساليب المواجهة بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث قام معد المقياس بالتحقق من الصدق بإجراء تحليلاً لاستجابات أفراد العينة المكونة من (ن= ١٦٨) فردٍ لاستخلاص العوامل المكونة للبناء الداخلي للمقياس، وقد أسفر نتائج التحليل العاملي عن استخلاص تسعة عوامل استوعبت نسبة تباين ارتباطي ٧٢,٤%، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث تراوح معامل الثبات ما بين(٠,٥٠- ٠,٩٠)

للمقاييس الفرعية(Carver, 1997). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثتان فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

(أ) التحليل العاملي الاستكشافي:

للتحقق من صدق المقياس تم بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك لدى عينة البحث(ن= ٩٨)، وتم وضع فقرات مقياس أساليب المواجهة وعددها (٢٦) فقرة في دراسة عاملية باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، وتم التدوير المتعامد للعوامل، وأسفر نتائج المصفوفة العاملية عن وجود خمسة عوامل، وجدول (٤) أوضح ذلك.

جدول(٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير لمقياس أساليب المواجهة (ن= ٩٨)

م		البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١	٢٥	أصلي وأتامل.	٠,٧٦٥					٠,٦٦٩
٢	٢٢	تعلمت كيف أتكيف مع الوضع.	٠,٧٦٣					٠,٦٤١
٣	١٨	أتقبل حقيقة أنه قد حدث.	٠,٧٤٣					٠,٧١٠
٤	١٠	أحاول رؤية الموضوع من منظور مختلف، أجعله يبدو أكثر إيجابية.	٠,٧٣٦					٠,٦١٧
٥	٢٣	أفكر بجدية في الخطوات التي يجب اتخاذها.	٠,٧٢٨					٠,٦٠١
٦	٢	أركز جهودي على فعل شئ حيال الوضع الذي أنا عليه.	٠,٦٩٥					٠,٥٩٨
٧	١٧	أفعل شيئًا لأقلل من التفكير في الموقف الضاغط، مثل الذهاب إلى السينما، مشاهدة التلفاز، القراءة، التخيل، النوم، أو التسوق.	٠,٦٨٣					٠,٦٢٥
٨	٦	أتخذ خطوات جدية لمحاولة تحسين الوضع.	٠,٦٨١					٠,٦٢٩
٩	١٥	أبحث عن شيء جيد في ما يحدث.	٠,٦٥٦					٠,٥٣٧
١٠	٢١	أحاول الحصول على نصيحة أو مساعدة من الآخرين حول ما يجب فعله.	٠,٦٥٦					٠,٥١٩
١١	٢٠	أحاول العثور على الراحة في ديني أو معتقداتي الروحية.	٠,٦٥١					٠,٥٠٤
١٢	١٢	أحاول وضع استراتيجية حول ما يجب القيام به.	٠,٦١٦					٠,٥٨٥

م		البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيم الشيوع
١٣	٧	أرفض تصديق أنه قد حدث.		٠,٨٢٧				٠,٧٠١
١٤	٣	أقول لنفسي "هذا ليس حقيقياً".		٠,٨٠٣				٠,٦٧٧
١٥	٥	بدأت أستسلم في محاولة التعامل مع الأمر.		٠,٧٩٥				٠,٦٦٣
١٦	١٤	توقفت عن محاولة التكيف.		٠,٧٠٢				٠,٦٨٩
١٧	٢٦	أسخر من الوضع الذي أعيشه.		٠,٦٩٤				٠,٥٨٥
١٨	٢٤	ألوم نفسي على الأشياء التي حدثت في الماضي.		٠,٥٨٩				٠,٥٥٠
١٩	١٦	أمزح بشأن موضوع يضايقني.		٠,٥٨٩				٠,٦٤١
٢٠	٤	أتلقى الدعم العاطفي من الآخرين.			٠,٧٨٦			٠,٦٤٨
٢١	١٣	أجد الراحة والتفاهم مع شخص معين.			٠,٦٥٠			٠,٦٠٨
٢٢	١	ألجأ إلى العمل أو أنشطة أخرى لأشغل نفسي عما يحدث.			٠,٦٣٨			٠,٦١٦
٢٣	٩	أتلقى المساعدة والنصائح من الآخرين.			٠,٥٢٠		٠,٥٧٤	٠,٦٩٢
٢٤	١١	أنتقد نفسي.				٠,٨١٦		٠,٧٧٩
٢٥	١٩	أُعبّر عن مشاعري السلبية.				٠,٧٨٦		٠,٧١٧
٢٦	٨	أقول أشياء لأسمح لمشاعري غير السارة بالخروج.				٠,٦٥٨		٠,٦٠٠
الجذر الكامن			٦,٦١٩	٤,٠٨٧	٢,٢٦٠	٢,١٤٩	١,٢٨٦	١٦,٤٠١
نسبة التباين العاملي			٤٠,٣٥٧	٢٤,٩١٩	١٣,٧٨٠	١٣,١٠٣	٧,٨٤١	%١٠٠
نسبة التباين الارتباطي			٢٥,٤٥٩	١٥,٧٢١	٨,٦٩٤	٨,٢٦٧	٤,٩٤٥	٦٣,٠٨٦

بمراجعة جدول (٤) يمكن ملاحظة أن المصفوفة العاملية أسفرت عن وجود خمسة عوامل، استحوذت على نسبة تباين ارتباطي (٦٣,٠٨٦)، وقد تم حذف العامل الخامس؛ حيث يحتوي على تشبع واحد فقط، وذلك أصبح عدد العوامل أربعة، حيث تشبعت على العامل الأول (١٢) فقرة تشبعًا دالاً، حيث تراوحت ما بين (٠,٦١٦- ٠,٧٦٥)، وتعبر أغلبها عن المواجهة الفعالة فيمكن تسمية (العامل الأول: أسلوب المواجهة الفعالة)، وقد تشبعت على العامل الثاني (٧) فقرات تشبعًا دالاً، حيث تراوحت ما بين (٠,٥٨٩- ٠,٨٢٧)، وتعبر أغلبها عن التأقلم مع الضغوط، فيمكن تسمية (العامل الثاني: أسلوب التأقلم مع الضغوط)، وقد تشبعت على العامل الثالث (٤) فقرة تشبعًا دالاً، حيث تراوحت ما بين (٠,٥٢٠- ٠,٧٨٦)، وتعبر أغلبها عن استخدام الدعم الملموس فيمكن تسمية (العامل الثالث: أسلوب استخدام الدعم

الملموس)، وقد تشبعت على العامل الرابع (٣) فقرة تشبعًا دالاً، حيث تراوحت ما بين (٠,٦٥٨- ٠,٨١٦)، وتعبر أغلبها عن استخدام إعادة التفسير الإيجابي فيمكن تسمية (العامل الثالث: أسلوب إعادة التفسير الإيجابي)، وبالتالي تكون مقياس أساليب المواجهة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي من (٢٦ فقرة)، موزعة على أربعة أساليب فرعية، هى: أسلوب المواجهة الفعالة ويشمل ١٢ فقرة (٢٥، ٢٢، ١٨، ١٠، ٢٣، ٢، ١٧، ٦، ١٥، ٢١، ٢٠، ١٢)، وأسلوب التأقلم مع الضغوط ويشمل ٧ فقرات (٧، ٣، ٥، ١٤، ٢٦، ٢٤، ١٦)، وأسلوب استخدام الدعم الملموس ويشمل ٤ فقرات (٤، ١٣، ١، ٩)، وأسلوب إعادة التفسير الإيجابي ويشمل ٣ فقرات (١١، ١٩، ٨).

(ب) التحليل العاملي التوكيدي:

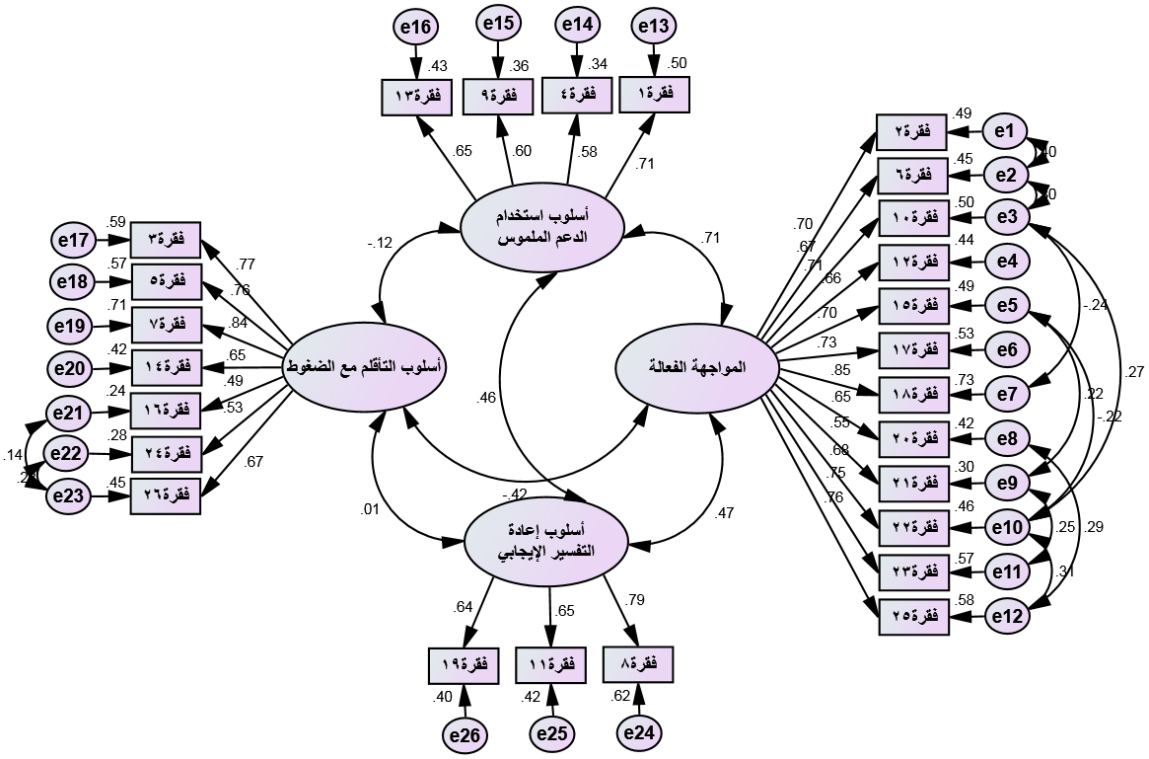
كما أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق الأنموذج في البيئة المصرية لدى عينة البحث (ن= ٩٨)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

جدول (٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (ن= ٩٨)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٣٨٦,٠٧٥، درجات الحرية= ٢٨٢ ومستوى الدلالة= ٠,٠٠٠	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	١,٣٦٩	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩١٣	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٦٢	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر–لويس (TLI)	٠,٩٠٠	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩١٦	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٥) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس أساليب المواجهة، ويوضح الشكل (٣) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

شكل (٣) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب المواجهة لعينة البحث(ن= ٩٨)



(٢) ثبات المقياس:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس أساليب المواجهة باستخدام طريقة معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ وذلك لدى عينة البحث (ن= ٩٨)، وجدول (٦) أوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات ثبات ألفاكرونباخ لمقياس أساليب المواجهة (ن= ٩٨)

م	أساليب المواجهة	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
١	أسلوب المواجهة الفعالة	١٢	٠,٩٢٣
٢	أسلوب التأقلم مع الضغوط	٧	٠,٨٥٦
٣	أسلوب استخدام الدعم الملموس	٤	٠,٧٣٤
٤	أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	٣	٠,٧٣٥

بمراجعة الجدول(٦) يتضح أن مقياس أساليب المواجهة يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة في البحث الحالي؛ حيث تراوح ثبات معامل ألفاكرونباخ (٠,٧٣٤– ٠,٩٢٣).

ج- مقياس المرونة: (إعداد Smith et al., 2008، ترجمة: الباحثتين)

يتألف مقياس المرونة المختصر Brief Resilience Scale، من (٦) فقرات، ثلاث فقرات في الاتجاه الإيجابي (١، ٣، ٥)، وثلاث فقرات في الاتجاه السلبي (٢، ٤، ٦)، تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وتعكس التقديرات في البنود السلبية المتضمنة في البنود (٢، ٤، ٦)؛ حيث تقدر البدائل (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ٦ و٣٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع المرونة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة:

يتصف مقياس المرونة بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي، وذلك لدى أربع عينتات: عينتان من الطلاب بلغ عددهم (١٢٨، ٦٤) على التوالي، وعينة من مرضى القلب (ن= ١١٢)، وعينة إناث لديهن مرض مزمن (ن= ٥٠)، وأسفر عن وجود عامل أحادي البُعد لدى العينات الأربع، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ؛ حيث بلغ (٠,٨٤، ٠,٨٧، ٠,٨٠، ٠,٩١) لدى العينات الأربع، وطريقة إعادة التطبيق؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٩) لدى ٤٨ مشاركًا من العينة الثانية، وبلغ (٠,٦٢) لدى ٦١ مشاركًا من العينة

الثالثة(Smith et al., 2008). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثتان فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

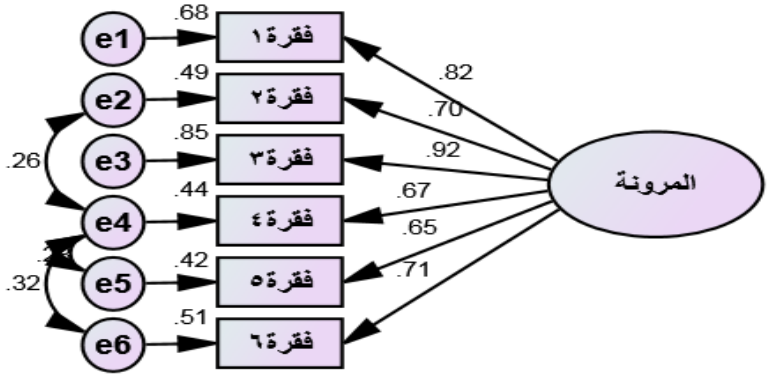
أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة للتأكد من صدق الأنموذج في البيئة المصرية لدى عينة البحث (ن= ٩٨)، فقد تم التأكد من مطابقة الأنموذج، وذلك بالاعتماد على مؤشرات المطابقة. وفيما يلي جدول (٧) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

جدول (٧) قيم مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة (ن= ٩٨)

المؤشر	القيمة الفعلية	المعايير المقبولة
كاي تربيع (Chi-squared)	كاي تربيع= ٩,٢١٨، درجات الحرية= ٦ ومستوى الدلالة= ٠,١٦٢	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة إحصائيًا
كاي تربيع/ درجات الحرية (Chi-squared\df)	١,٥٣٦	أن تكون القيمة أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩٠	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب(RMSER)	٠,٠٧٤	أن تكون القيمة أقل من أو تساوي ٠,٠٨
مؤشر تاكر–لويس (TLI)	٠,٩٧٥	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٧٢	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٧١	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٩٠	أن تكون القيمة أكبر من ٠,٩٠

بمراجعة الجدول (٧) يمكن ملاحظة أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة أنموذج القياس للبيانات الفعلية، ومما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس المرونة، ويوضح الشكل (٤) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

شكل (٤) أنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة لعينة البحث(ن= ٩٨)



(٢) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس المرونة باستخدام طريقتين، هما: طريقة ثبات معامل ألفاكرونباخ، وطريقة ثبات التجزئة النصفية، وذلك لدى عينة البحث (ن= ٩٨)؛ حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ (٠,٨٩٣)، كما بلغ ثبات التجزئة النصفية (٠,٧٧٤)، وبلغ معامل الثبات بعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان–براون" (٠,٨٧٣)، مما يشير إلى تمتع مقياس المرونة بمعاملات ثبات مقبولة في البحث الحالي.

٤ – الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

أ- الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث، وكذلك استخدام الإحصاء الوصفي كالمدى، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط، والالتواء skewness والتفلطح kurtosis؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع عينة البحث الحالي.

ب- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis - EFA بطريقة المكونات الرئيسة لـ "هوتيلنج" لحساب الصدق العاملي لمقياس أساليب المواجهة.

ج- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis - CFA بطريقة الاحتمال الأقصى للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس.

د- معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية، لحساب ثبات المقاييس.

هـ- معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient؛ للتحقق من مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث قبل إجراء تحليل المسار.

و- تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس "SPSS" IBM Amos v24؛ للتحقق من صحة الفرض الأول.

ز- تحليل التباين الثنائي Univariate Analysis of Variance؛ للتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث والرابع، وما يتبع ذلك من معرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات وتأثير التفاعل بين المتغيرين باستخدام اختبار LSD.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

قبل عرض نتائج البحث تم استخدام الإحصاء الوصفي، والذي يشمل: المدى، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري للمتوسط، والالتواء، والتفلطح، على متغيرات البحث الحالي؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة البحث الحالي من القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، وجدول(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) الإحصاء الوصفي لدرجات عينة البحث الكلية(ن= ٩٨) على مقاييس: الصبر وأبعاده، وأساليب المواجهة، والمرونة

المتغيرات		المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	الالتواء	التفلطح
الصبر	الصبر بين الأشخاص	١٥	١٠	٢٥	١٩,٦٦	٣,٦١٥	,٣٦٥	-,٣٥٥	-,٥٤٤
	الصبر في مواجهة صعوبات الحياة	١٠	٥	١٥	١١,٨١	٢,٤٩٠	,٢٥٢	-,٣٨٤	-,٥٣٤
	الصبر على المتاعب اليومية	١٢	٣	١٥	١٠,٧٣	٢,٩٧٦	,٣٠١	-,٣٠٢	-,٣٥٩
	الدرجة الكلية للصبر	٣٣	٢٢	٥٥	٤٢,٢٠	٨,٠٢٢	,٨١٠	-,٠٥٣	-,٧٥٤
أساليب المواجهة	أسلوب المواجهة الفعالة	٢٤	٢٤	٤٨	٣٩,٤٢	٧,٠٩٤	,٧١٧	-,٤١٦	-١,٠١٧
	أسلوب التأقلم مع الضغوط	٢١	٧	٢٨	١٦,١٢	٥,٠٨٩	,٥١٤	,٠٠٨	-,٥٣٦
	أسلوب استخدام الدعم الملموس	١٠	٦	١٦	١٢,٥٩	٢,٣٣٢	,٢٣٦	-,٣٣٣	-,٥١٨
	أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	٨	٤	١٢	٨,٥٥	٢,١٧٨	,٢٢٠	-,٠٥٢	-,٦٠٧
المرونة		٢٢	١٢	١٦	١٩,٣٢	٥,٠١٧	,٥٠٧	-,٠٥١	-,٢٣١

يتضح من جدول(٨) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الالتواء والتفلطح جميعها موزعة توزيعًا اعتداليا في متغيرات البحث الحالي؛ حيث لم يزد الالتواء عن ±١,٩٦، في حين لم يزد التفلطح عن ±٢,٥٧ في جميع متغيرات

البحث، وبناءً على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها.

١- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الصبر (متغير وسيط)، وأساليب المواجهة (متغير مستقل)، والمرونة (متغير تابع) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية**". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM SPSS" Amos v24"، وقبل إجراء تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"؛ لتعرف مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي؛ لأن من أحد الشروط التي يجب توافرها في المتغير؛ لكي يكون وسيطًا هو وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها بعضًا، وجدول (٩) يوضح ذلك.

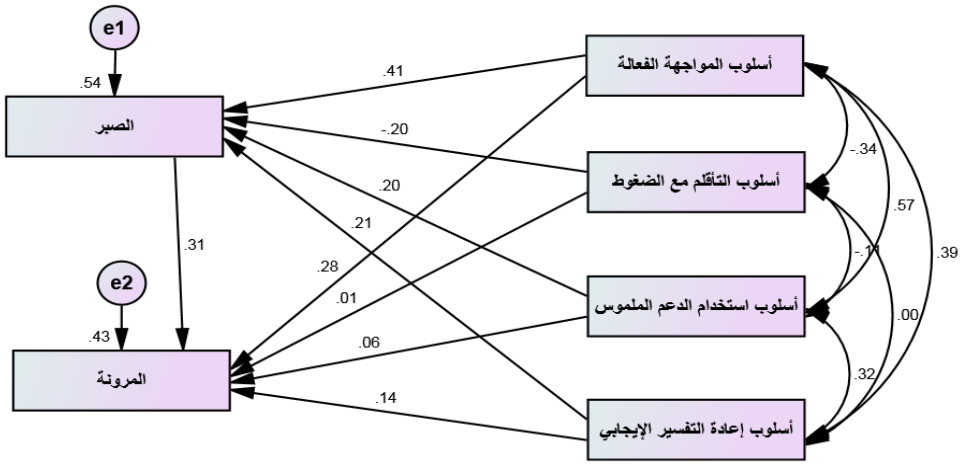
جدول (٩) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية(ن= ٩٨)

المتغيرات	الصبر	أسلوب المواجهة الفعالة	أسلوب التأقلم مع الضغوط	أسلوب استخدام الدعم الملموس	أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	المرونة
الصبر	١					
أسلوب المواجهة الفعالة	,٦٧٦**	١				
أسلوب التأقلم مع الضغوط	-,٣٥٨**	-,٣٣٨**	١			
أسلوب استخدام الدعم الملموس	,٥٢٥**	,٥٧٤**	-,١٠٨	١		
أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	,٤٣١**	,٣٩٢**	٠,٠٠٣	,٣١٩**	١	
المرونة	,٥٨٩**	,٥٧٦**	-,١٩٩*	,٤٣١**	,٤٠٤**	١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (الصبر) والمتغير المستقل (أساليب المواجهة الأربعة) والمتغير التابع (المرونة)، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أي متغير من النموذج، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، وشكل (٥) يوضح ذلك.

شكل(٥): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للصبر متغير وسيط في العلاقة بين أساليب المواجهة متغير مستقل والمرونة متغير تابع لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية(ن= ٩٨).



يتضح من شكل(٥) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والصبر، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والصبر، وأيضًا وجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة، في حين لم يوجد تأثيرٍ مباشرٍ بين كل من أساليب المواجهة الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة، كما وجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الصبر والمرونة، ويوضح جدول (١٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة

ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية (ن= ٩٨).

جدول (١٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية (ن= ٩٨).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
أسلوب المواجهة الفعالة	<---	الصبر	مباشر	,٤١٤	,٤٦٨	,١٠٥	٤,٤٣٨	,٠٠١
		المرونة	مباشر	,٢٧٩	,١٩٧	,٠٨١	٢,٤٣٠	,٠٥
			غير مباشر	,١٢٩	,٠٩١	--	--	,٠٥
أسلوب التأقلم مع الضغوط	<---	الصبر	مباشر	-,١٩٧	-,٣١١	,١١٧	-٢,٦٦٠	,٠١
		المرونة	مباشر	,٠١٤	,٠١٣	,٠٨٥	,١٥٨	لا يوجد
			غير مباشر	-,٠٦١	-,٠٦٠	--	--	,٠٥
أسلوب استخدام الدعم الملموس	<---	الصبر	مباشر	,٢٠٠	,٦٨٩	,٢٩١	٢,٣٦٥	,٠٥
		المرونة	مباشر	,٠٦٤	,١٣٨	,٢١٠	,٦٥٦	لا يوجد
			غير مباشر	,٠٦٢	,١٣٤	--	--	,٠٥
أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	<---	الصبر	مباشر	,٢٠٦	,٧٥٨	,٢٧٩	٢,٧١٢	,٠١
		المرونة	مباشر	,١٤٠	,٣٢٢	,٢٠٤	١,٥٨٠	لا يوجد
			غير مباشر	,٠٦٤	,١٤٧	--	--	,٠٥
الصبر	<---	المرونة	مباشر	,٣١١	,١٩٥	,٠٧١	٢,٧٢٨	,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والصبر؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٤١٤)، (,٢٠٠)، (,٢٠٦) على التوالي، وهي

دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، (٠,٠٥)، (٠,٠١) على التوالي، بينما وجد تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والصبر؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-٠,١٩٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ووجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (٠,٢٧٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، في حين لم يوجد تأثيرٍ مباشرٍ بين كل من أساليب المواجهة الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (٠,٠١٤)، (٠,٠٦٤)، (٠,١٤٠) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، وأيضًا وجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الصبر والمرونة؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (٠,٣١١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما وجد تأثيرٍ غير مباشرٍ إيجابيٍّ بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (٠,١٢٩)، (٠,٠٦٢)، (٠,٠٦٤) على التوالي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥)، بينما وجد تأثيرٍ غير مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والمرونة؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-٠,٠٦١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، ولتحديد نوع الوساطة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئية بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية، بينما كان نوع الوساطة كلية بين أساليب المواجهة الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة غير دالة إحصائيًا، وكانت قيم التأثيرات غير المباشرة دالة

إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

قد أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والصبر، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والصبر، وأيضًا وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة، في حين لم يوجد تأثيرٍ مباشرٍ بين كل من أساليب المواجهة الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة، كما وجد تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الصبر والمرونة، كما وجد تأثيرٍ غير مباشرٍ إيجابيٍّ بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة، ووجود تأثيرٍ غير مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والمرونة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Qodariah & Puspitasari, 2016; Giezek et al., 2023؛ خالد القحطاني وعبدالله القحطاني، ٢٠٢١)، والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الصبر وأساليب الموجهة، ودراسات كل من: (Gökçen et al., 2020; Ulukan & Ulukan, 2021; Hidayat et al, 2023)، والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الصبر والمرونة، ودراسة كل من: (Wu et al., 2020; Alsharaydeh et al., 2023)، والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المواجهة والمرونة، ودراسة (عبدالله عادل، ٢٠١٨)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة وضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة، ودراسة كل من: (Sevilgen & Tolan, 2024) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الصبر والمرونة وأساليب المواجهة الموجهة نحو المشكلة، كما أوضحت نتائجها أن أساليب المواجهة التي ترتكز على الانفعال مرتبطة سلبًا بالصبر والمرونة. وأظهرت نتائج النموذج الوسيط أن الصبر قد توسّط جزئيًا العلاقات بين أساليب المواجهة (الموجهة نحو المشكلة، والموجهة نحو الانفعال) والمرونة.

ويمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرات مباشرة إيجابية بين الأساليب الثلاثة (المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والصبر، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والصبر، بإن الصبر يُعد إحدى السمات الضرورية للتوافق النفسي ومواجهة تحديات الحياة، إذ يساعدنا الصبر على التكيف مع الصعوبات التي لا نستطيع حلها في الوقت الحاضر والنظر إلى المستقبل بتفاؤل وحكمة والتخلي عن بعض المنافع الحالية من أجل الحصول على مكافآت ذات قيمة عالية، وبهذا يساهم الصبر في اتخاذ القرارات بشكل جيد ومنظم ويزودنا بالصلابة والقوة وعدم الضعف أمام مغريات الحياة ومحنها(Dudley, 2003, p.5)، لأن اتسام الأفراد بالصبر يجعلهم مرنين ويتحملون المشقات وضغوطات الحياة اليومية والتصرف بذكاء في المواقف الاجتماعية المزعجة، ويتحملون في المواقف ذات الصلة بالنزاعات واتخاذ القرارات المهمة، وبذلك يساعدنا الصبر على تحمل المرض والازدحام المروري والمواقف الضاغطة والمزعجة الناتجة عن تصرفات بعض الأفراد(Aghababaei & Tabik, 2015, p.1252).

وأشار (Scorgie & Sobsey, 2000) إن القائمين بالرعاية وصفوا إحباطاتهم وصعوباتهم في تقديم الرعاية، لكنهم اعترفوا أيضًا بأن هذه العملية ساهمت في نموهم الشخصي، كما أشاروا كيف أن البيئات الميسرة، مثل ظروف العمل المناسبة والدعم الكافي، قد ساعدتهم في تخفيف بعض عبء الرعاية لديهم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن مقدمي الرعاية للأطفال ذوي الإعاقات هم أكثر تعاطفًا وصبرًا وأقل شعورًا بالاستحقاق مقارنة بمقدمي الرعاية للأطفال غير ذوي الإعاقات. وأظهرت دراسة(Hastings, 2002) أن مقدمي الرعاية يمكنهم إظهار تجارب تكيف إيجابية والاستفادة من أداء هذا الدور. ويمكن وصف هذه النتائج التكيفية الإيجابية بأنها تفاؤل، واكتشاف الفوائد، أو إعادة تقييم إيجابية(Rini et al., 2004). ولقد تم ربط هذه الصفات بجودة حياة أعلى لمقدمي الرعاية (Brand et al., 2014). لذا؛ فإن هذه النتائج التكيفية الإيجابية هي أدوات مهمة لمقدمي الرعاية للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والتنموية لاستخدامها في مواجهة أدوارهم التحديّة(Slattery et al., 2017).

ويمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين أسلوب المواجهة الفعالة والمرونة، بما أشار إليه (Onwukwe, 2010) حيث وجد أن أسلوب المواجهة الإيجابي هو عامل وقائي في المرونة النفسية. كما تُعد المرونة مكون مهم في منظومة علم النفس الإيجابي، ومؤشر مهم من مؤشرات الصحة النفسية، وتقوم بدور كبير في تحديد قدرة الأخصائي على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل فعّال؛ فالمرونة تمثل القوة التي تسمح للفرد بتجاوز الصعوبات والنهوض من العثرات ليحقق النمو والكفاءة(صفاء الأعسر، ٢٠١٠، ص. ٩). وتأتي المرونة كعملية دينامية يظهر فيها الأفراد تكيفًا إيجابيًا حين يواجهون المصائب والصدمات والمآسي أو مصدر آخر من الضغوط(Rizzo et al., 2012). فالمرونة تعمل على زيادة قدرة الفرد على التكيف بنجاح تجاه الأزمات الحادة والضغوط المزمنة(Martin-Breen & Anderies, 2011). كما أنها تؤدي دورًا مهمًا وقائيًا لحماية الأفراد؛ ليكونوا أكثر إيجابية عند مواجهة المواقف الصعبة(Lian & Tam, 2014).

كما يمكن تفسير نتيجة وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين الصبر والمرونة، ونتيجة وجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية بين الأساليب الثلاثة(المواجهة الفعالة، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) والمرونة بواسطة الصبر، ووجود تأثيرٍ غير مباشرٍ سلبيٍّ بين أسلوب التأقلم مع الضغوط والمرونة بواسطة الصبر، بما أشار إليه كل من(Funder et al., 1983) إن الصابرين لديهم مستوى مرتفع من ضبط الذات، والمرونة في استيعاب الضغوط ومشكلات الآخرين ومن ثم التوافق معها من خلال استخدام استراتيجيات ناجحة لحلها بصورة نهائية مثل استعمال استراتيجية التركيز على المشكلة، واستراتيجية توليد الحلول والبدائل الفاعلة في حل المشكلة، واستراتيجية التعاون وتجنب الخلافات، واستراتيجية تعديل المزاج. لذا؛ يشعر الصابرون بالسرور والراحة والتوجه نحو المستقبل والتمتع بحياة صحية خالية من المشقة والألم، إذ أنهم يحولون انتباههم وتركيزهم من مغريات الحاضر إلى تخيل تحقيقها في المستقبل(Fowler & Kam, 2006, p.114). فالأفراد الصابرون يتمتعون بمجموعة من الخصال المميزة التي تمنحهم القوة والشجاعة في تحمل أعباء الحياة، كما

أشار(Fowler & Kam, 2006) إلى أن من خصال الصابرين الاتسام بنفاد البصيرة نحو رؤية المنافع والنتائج المستقبلية والحكمة والتفكير بنتائج الأحداث قبل الأقدام عليها، والوعي الذاتي والتأمل، والذكاء الوجداني والاجتماعي عند التصرف ومواجهة المواقف الاجتماعية الضاغطة.

ويُعد نموذج (Schnitker) من أولى الدراسات النفسية التي هدفت الى تفسير الصبر من الناحية النفسية على خلاف الدراسات التي اهتمت بدراسة الصبر من خلال المنظور الديني والفلسفي(Schnitker, 2012, p.263)، إذ قامت(Schnitker et al., 2020) بإجراء العديد من الدراسات النفسية على الأفراد الأسوياء والمضطربين انفعاليًا من أجل معرفة هل أن الصابرين يقاومون المواقف الضاغطة المؤدية إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والانفعالات السلبية أم أن لديهم القدرة على التعامل معها جيدًا؟ كما توصلت إلى أن الأفراد الذين يتحلون بالصبر يكونون أكثر وعيًا بأنفسهم، ويشعرون بالمزيد من الأمتنان والشكر على ما لديهم من فضائل ونعم، فضلاً عن أن صلتهم بالبشرية والكون وثيقة جدًا مقارنة بالأفراد المضطربين نفسيًا(Schnitker et al., 2014, p.206).

٢- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**يختلف الصبر وأبعاده لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٩٨)، وجدول(١١) يوضح ذلك.

جدول(١١) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية(ن= ٩٨) على مقياس الصبر وأبعاده، حسب متغيري النوع (ذكورًا/ إناثًا)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينها

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
الصبر بين	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٢٠,١٧٣	٢٠,١٧٣	١,٥٣٥	٠,٢١٨

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
الأشخاص	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٧,٧١٤	٧,٧١٤	,٥٨٧	٠,٤٤٥
	التفاعل (أ X ب)	١	٣,٨٣٧	٣,٨٣٧	٠,٢٩٢	٠,٥٩٠
	الخطأ	٩٤	١٢٣٥,١٩٢	١٣,١٤٠	--	--
	المجمـــوع	٩٨	٣٩١٥٩,٠٠٠	--	--	--
الصبر في مواجهة صعوبات الحياة	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٢,٧٥٠	٢,٧٥٠	٠,٤٣٩	٠,٥٠٩
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	١,٦٥٧	١,٦٥٧	,٢٦٥	٠,٦٠٨
	التفاعل (أ X ب)	١	٤,٩٤١	٤,٩٤١	٠,٧٨٩	٠,٣٧٧
	الخطأ	٩٤	٥٨٨,٧٩١	٦,٢٦٤	--	--
	المجمـــوع	٩٨	١٤٢٦١,٠٠٠	--	--	--
الصبر على المتاعب اليومية	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٧,٧٧٧	٧,٧٧٧	٠,٨٩٣	٠,٣٤٧
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٢٢,٤٠٥	٢٢,٤٠٥	٢,٥٧٢	٠,١١٢
	التفاعل (أ X ب)	١	٠,٩٤٤	٠,٩٤٤	٠,١٠٨	٠,٧٤٣
	الخطأ	٩٤	٨١٨,٨٥٧	٨,٧١١	--	--
	المجمـــوع	٩٨	١٢١٥٢,٠٠٠	--	--	--
الدرجة الكلية للصبر	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٧٩,٨٩٥	٧٩,٨٩٥	١,٢٤١	٠,٢٦٨
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٧٧,٤٠٦	٧٧,٤٠٦	١,٢٠٢	٠,٢٧٦
	التفاعل (أ X ب)	١	١,٥٢٧	١,٥٢٧	٠,٠٢٤	٠,٨٧٨
	الخطأ	٩٤	٦٢٥١,٦٨٥	٦٤,٣٨٠	--	--
	المجمـــوع	٩٨	١٨٠٧٩٨,٠٠٠	--	--	--

أشارت نتائج جدول (١١) إلى أن الصبر وأبعاده الثلاثة(الصبر بين الأشخاص، والصبر في مواجهة صعوبات الحياة، والصبر على المتاعب اليومية) لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف"(١,٢٤١)، (١,٥٣٥، ٠,٤٣٩، ٠,٨٩٣) على التوالي،

وهي غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني، كما أظهرت النتائج أيضًا أن الصبر وأبعاده الثلاثة لا يختلف، باختلاف متغير سنوات الخبرة(أقل– أعلى)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(١,٢٠٢)، (٠,٥٨٧، ٠,٢٦٥، ٢,٥٧٢) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا يختلف الصبر وأبعاده الثلاثة لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، وسنوات الخبرة؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٠,٠٢٤)، (٠,٢٩٢، ٠,٧٨٩، ٠,١٠٨)، وليس لها دلالة إحصائية، وتأتي هذه النتائج في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني.

وقد أشارت نتائج الفرض الثاني إلى أن الصبر وأبعاده الثلاثة لا يختلف باختلاف متغيري النوع وسنوات الخبرة والتفاعل بين المتغيرين، تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (خالد القحطاني وعبدالله القحطاني، ٢٠٢١)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على بُعد الصبر بين الأشخاص، بينما تختلف هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة(خالد القحطاني وعبدالله القحطاني، ٢٠٢١)، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على بُعدي الصبر (الصبر على المدى القصير، الصبر على المدى البعيد)، والدرجة الكلية للصبر في تجاه المعلمين مرتفعي الخبرة.

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في الصبر وفقًا متغيري النوع وسنوات الخبرة والتفاعل بين المتغيرين، بأنه يرجع ذلك إلى أن الصبر لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية يجعلهم يتحملون العقبات التي تواجههم في الحياة اليومية؛ حيث أكد (Ryan, 2003) أن الصبر يمنحنا القدرة على تحمل العقبات والمشاكل التي نواجهها في حياتنا، مثل الفشل في العمل، وخيبة الأمل، والإعاقة الجسيمة، أو الكوارث المادية، بالتسامح والقبول، والاستجابة لضغوط الحياة وتوتراتها بالشجاعة والقوة والتفاؤل لأن ذلك جزء لا يتجزأ من الحياة. ويعتقد العديد من الباحثين أننا في عصر من الضغوط النفسية والأزمات المستمرة، هذا يتطلب من كل واحد منا أن يبذل

قصارى جهده لاستعادة تناغمه مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها(Al-Zghoul & Abdel-Fatthah, 2003).

٣- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **تختلف أساليب المواجهة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٩٨)، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول(١٢) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية(ن= ٩٨) على مقياس أساليب المواجهة، حسب متغيري النوع (ذكورًا / إناثًا)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينها

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
أسلوب المواجهة الفعالة	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٥٠٨,٥٧٤	٥٠٨,٥٧٤	١١,٠٤١	٠,٠٠١
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	١٧,٢٠٦	١٧,٢٠٦	,٣٧٤	٠,٥٤٣
	التفاعل (أ X ب)	١	٣,٩٣٩	٣,٩٣٩	٠,٠٨٦	٠,٧٧١
	الخطأ	٩٤	٤٣٣٠,٠٣٠	٤٦,٠٦٤	--	--
	المجمـــوع	٩٨	١٥٧١٥٥,٠٠٠	--	--	--
أسلوب التأقلم مع الضغوط	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٣٤,٠٨٩	٣٤,٠٨٩	١,٢٩٨	٠,٢٥٨
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٥,٦٦٦	٥,٦٦٦	,٢١٦	٠,٦٤٣
	التفاعل (أ X ب)	١	٠,٧٩٩	٠,٧٩٩	٠,٠٣٠	٠,٨٦٢
	الخطأ	٩٤	٢٤٦٩,٣٣١	٢٦,٢٦٩	--	--
	المجمـــوع	٩٨	٢٧٩٨٦,٠٠٠	--	--	--
أسلوب استخدام الدعم الملموس	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	١٢,٣٩٦	١٢,٣٩٦	٢,٣١٤	٠,١٣٢

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٩,١١٨	٩,١١٨	١,٧٠٢	٠,١٩٥
	التفاعل (أ X ب)	١	٠,١٢٤	٠,١٢٤	٠,٠٢٣	٠,٨٧٩
	الخطأ	٩٤	٥٠٣,٦٣٢	٥,٣٥٨	--	--
	المجمـــوع	٩٨	١٦٠٦٦,٠٠٠	--	--	--
أسلوب إعادة التفسير الإيجابي	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٠,٧٢٠	٠,٧٢٠	٠,١٥٢	٠,٦٩٧
	(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٨,٢٥٥	٨,٢٥٥	١,٧٤٦	٠,١٩٠
	التفاعل (أ X ب)	١	١,٧٧٨	١,٧٧٨	٠,٣٧٦	٠,٥٤١
	الخطأ	٩٤	٤٤٤,٣٧٨	٤,٧٢٧	--	--
	المجمـــوع	٩٨	٧٦٢٦,٠٠٠	--	--	--

أشارت نتائج جدول (١٢) إلى أن أسلوب المواجهة الفعالة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية يختلف باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف"(١١,٠٤١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، بينما لا تختلف الأساليب الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) باختلاف متغير النوع(ذكورًا/ إناثًا)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف"(١,٢٩٨، ٢,٣١٤، ٠,١٥٢) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا تختلف الأساليب الأربعة (المواجهة الفعالة، والتأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي) باختلاف متغير سنوات الخبرة (أقل- أعلى)، حيثُ بلغت النسبة "ف"(٠,٣٧٤، ٠,٢١٦، ١,٧٠٢، ١,٧٤٦) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، وأيضًا وجد أن أساليب المواجهة الأربعة لا تختلف نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، وسنوات الخبرة؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٠,٠٨٦، ٠,٠٣٠، ٠,٠٢٣، ٠,٣٧٦) وهي غير دالة إحصائية، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثالث.

ولتحديد اتجاه الفروق في التنمر المدرسي وفقًا لمتغير النوع، تم استخدام المقارنة بين المتوسطات EM Means (Estimated Marginal Means) باستخدام اختبار LSD؛ لأن العينة غير متساوية المستويات داخل المتغيرين، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) المقارنات الثنائية وفقًا لمتغير النوع على أسلوب المواجهة الفعالة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام اختبار LSD (ن= ٩٨).

أسلوب	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المواجهة الفعالة	الذكور	الإناث	,٠٧١ ٣٦	,٠١٥ ٤١	-٤,٩٤٥	١,٤٨٨	,٠٠١ ٠	الإناث

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بين الذكور والإناث في أسلوب المواجهة الفعالة، في اتجاه مجموعة الإناث.

قد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في أسلوب المواجهة الفعالة في تجاه الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير النوع في الأساليب الثلاثة (التأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي)، وأيضًا لا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير سنوات الخبرة ووفقًا للتفاعل بين متغيري النوع وسنوات الخبرة في أساليب المواجهة الأربعة (المواجهة الفعالة، والتأقلم مع الضغوط، واستخدام الدعم الملموس، وإعادة التفسير الإيجابي)،

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Wu et al., 2020)، والتي أسفرت نتائجها أن الإناث حصلن على درجات أعلى بكثير في أساليب المواجهة الإيجابية مقارنة بالذكور. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة كل من (شوقي ممادي وخالد بن عيسى، ٢٠١٨) من حيث عدم وجود فروق في درجات المعلمين على مقياس أساليب المواجهة تعزى لمتغير النوع، بينما تختلف معها من حيث وجود فروق تعزى لمتغير سنوات

الخبرة على أساليب المواجهة، وذلك في تجاه الفئة التي تزيد خبرتها عن (١٥) سنة في التعليم. كما تختلف نتائج الفرض الثالث مع نتائج دراسة(خالد القحطاني وعبدالله القحطاني، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على أساليب المواجهة في تجاه المعلمين مرتفعي الخبرة.

ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في أسلوب المواجهة الفعالة في تجاه الإناث، يرجع السبب لكون أكثر الأخصائيين هم إناث وطبيعة الأنثى تفضل العمل في مجال الرعاية لخصائصها المتعددة التي تناسبها، والأنثى بطبيعة الحال تتميز حسن المعاملة مع الأطفال والحس المرهف وهذا الحس يكسبها الأسلوب الأفضل في تعاملاتها. وربما يرجع ذلك إلى أن التطور المستمر والتقدم التقنية يؤدي إلى زيادة الوعي العام بالمشاكل النفسية بين الإناث؛ وبالتالي إيلاء المزيد من الأهتمام لتعليم أنماط التعامل الإيجابية بين الإناث أكثر من الذكور، وقد يتأثر الذكور أكثر بالضغوط لأنهم يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي ولديهم خبرة غير كافية لتبني استراتيجيات التعامل الإيجابية مع عينة ذوي صعوبات التعلم النمائية. وهذا ما أكده (Hastings, 2002) أن مقدمي الرعاية الإناث للأطفال ذوي الإعاقات تأثروا بالتجربة بشكل مباشر أكثر مقارنة بمقدمي الرعاية الذكور.

٤- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**تختلف المرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٩٨)، وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية(ن= ٩٨) على مقياس المرونة، حسب متغيري النوع (ذكورًا / إناثًا)، وسنوات الخبرة (أقل- أعلى)، والتفاعل بينها

مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
(أ) النوع (ذكورًا / إناثًا)	١	٠,٠٦٢	٠,٠٦٢	٠,٠٠٢	٠,٩٦١
(ب) سنوات الخبرة (أقل- أعلى)	١	٣٩,٦٥٨	٣٩,٦٥٨	١,٥٨٠	٠,٢١٢
التفاعل (أ X ب)	١	١٣,٢٩٩	١٣,٢٩٩	٠,٥٣٠	٠,٤٦٨
الخطأ	٩٤	٢٣٥٩,١٠٨	٢٥,٠٩٧	--	--
المجمـــوع	٩٨	٣٩٠٠٧,٠٠٠	--	--	--

أشارت نتائج الجدول (١٤) إلى أن المرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية لا تختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، ومتغير سنوات الخبرة (أقل- أعلى)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف"(٠,٠٠٢)، (١,٥٨٠) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، وأيضًا أظهرت النتائج أن المرونة لدى القائمين برعاية ذوي صعوبات التعلم النمائية لا تختلف نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، وسنوات الخبرة؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٠,٥٣٠)، وهي غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع.

قد أشارت نتائج الفرض الرابع إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة وفقًا لمتغيري النوع وسنوات الخبرة والتفاعل بين المتغيرين، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة(زمان فليح، ٢٠٢٠)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات على متغير سنوات الخبرة في المرونة، بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة(عبدالله عادل، ٢٠١٨)، والتي أسفرت عن وجود فروق بين المعلمين والمعلمات التربية الخاصة في المرونة في تجاه المعلمين، ودراسة(أحمد إسماعيل وآخرون، ٢٠٢١) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير النوع في تجاه الذكور في المرونة لدى معلمي التربية الخاصة. ويمكن تفسير ذلك إلى انتشار الوعي بين المعلمين والأخصائيين وارتفاع نضجهم العقلي والاعتزاز بمهنة

الرعاية لذوي صعوبات التعلم النمائية كونها ذات أهمية كبير في المجتمع، وربما يرجع إلى أن الأخصائيين باختلاف جنسهم من الوهلة الأولى توجهوا إلى مهنة الرعاية فهم يدركون خصائصها وميزاتها، وشروطها، مما يجعلهم يتميزون بنفس الأسلوب المرن عند التعامل معهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، توصي الباحثتان بما يلي:

١- إجراء حلقات عمل ودورات تدريبية تركز على تقنيات التنفس، والتأمل، وإدارة الضغوط للقائمين بالرعاية لتنمية قدراتهم على مواجهة وحل المشكلات الناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة.

٢- توفير برامج دعم الصحة النفسية للمعلمين، يمكن أن يساهم في تعزيز مرونتهم وقدرتهم على الصبر، كما يخفف من التوتر والإرهاق الناتج عن العمل.

٣- إجراء حلقات نقاش حول أساليب المواجهة المختلفة، وكيفية اكتسابها لدى القائمين بالرعاية.

٤- عقد ندوات للأخصائيين للتوعية بالسمات التي ينبغي توافرها لدى القائمين برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها سمة الصبر والمرونة، وكذلك كيفية تبني أساليب مواجهة إيجابية للضغوط الناتجة عن عملهم.

البحوث المقترحة:

١- الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالمرونة وأساليب المواجهة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- فعالية برنامج علاجي قائم على التراحم في تنمية الصبر لدى القائمين بالرعاية.

٣- أساليب المواجهة وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى القائمين بالرعاية.

٤- الدور الوسيط للصبر في العلاقة بين أساليب المواجهة والمرونة لدى الأمهات القائمات برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أحمد إسماعيل، وماري حبيب، وهدى محمد. (٢٠٢١). الصمود النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة بحوث*، ٢ (٤)، ٢٣٥- ٢٥٩.

حسين الجبوري، وارتقاء حافظ. (٢٠١٧). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، *١٧* (٤)، ٨٤- ١٠١.

خالد القحطاني، وعبد الله القحطاني. (٢٠٢١). سمة الصبر وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢ (٢)، ٧٦- ١٢٤.

زمان فليح. (٢٠٢٠) *الحكمة وعلاقتها بالصمود النفسي والكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة*[رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

سامي عبد القوي. (٢٠٠٢). أساليب التعامل مع الضغوط والمظاهر الاكتئابية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات، *حوليات آداب عين شمس*، ٣٠ (٢)، ٣١٠ – ٣٦٢.

شوقي ممادي، وخالد بن عيسى. (٢٠١٨). استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بفاعلية التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث والدراسات العلمية*، *١٢* (١)، ٨١٠- ٨٣٦.

صفاء الأعسر (٢٠١٠). الصمود من منظور علم النفس الايجابى. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٦)، ٢٥- ٢٩.

عادل عبد الله. (٢٠٠٦). *قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة*. دار الرشاد للطباعة.

عبد العزيز الشخص، ومحمود طنطاوي. (٢٠١١). *صعوبات التعلم النمائية*. مكتبة الطبري.

عبد الله عادل. (٢٠١٨). الصمود النفسي وعلاقته بضغوط العمل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٧* (٢١)، ١٠٢-١١٥.

علي عسكر. (٢٠٠٣). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية في عصر التوتر والقلق*(ط.٣). دار الكتاب الحديث.

لطفي الشربيني. (٢٠١٧). *معجم مصطلحات الطب النفسي*. الكويت المركز العربي للتأليف وترجمة العلوم الصحية.

محمد أبو حلاوة، (٢٠١٣). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية. *شبكة العلوم النفسية العربية*، (٢٩)، ١- ٥٧.

منال عبد الخالق. (٢٠٠٦). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية*. مؤتمر العلاج النفسي ...رؤيه تكاملية، جامعة الفيوم، ٣٤١ – ٣٧٧.

هبة محمود. (٢٠١٢). *قائمة مواجهة الضغوط*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

Aghababaei, N., & Tabik, M. (2015). Patience and mental health in Iranian students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 9*(3), 1-4. https://doi.org/10.17795/ijpbs-1252.

Ahlert, I., & Greeff, A. (2012). Resilience factors associated with adaptation in families with deaf or hard of hearing children. *American Annals of the Deaf, 157*(4), 391-404. https://www.jstor.org/stable/26234852

Ahn, J. (2010). *A difference between burnout and ego-resilience by development of professionalism of kindergarten teachers* [Unpublished master's dissertation]. Pukyong National University

Akgül, Z. (2019). *Yetişkin din eğitimi açısından dini iletişim ve sabır değeri Religious communication and patience value in terms of adult religious education* [Master's dissertation, Hitit University]. Hitit University. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/622813/yokAcikBilim_10241621.pdf?sequence=-1

Alsharaydeh, E., Alqudah, M., Lee, R., & Chan, S. (2023). Challenges, coping and resilience in caring for children with disability among immigrant parents: A mixed methods study, *Journal of Advanced Nursing*, *79*(6), 2360–2377. https://doi.org/10.1111/jan.15551

Al-Zghoul, E., & Abdel-Fatthah, K. (2003). Sources psychological stress among teachers of education karak governorate and its relationship with some variables. *Journal Educat Psychol Sci, 22*, 76–123.

American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association, D. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

American Psychological Association. (2002). *The road to resilience*. 750, First Street, NE, Washington DC.

Amin, A., Manap, J., & Akhir, N. (2016). Peranan keluarga dalam kehidupan kanak-kanak kurang upaya Malaysia. *Akademika, 86*(1), 21-30. http://dx.doi.org/10.17576/akad-2016-8601-03

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of intellectual disability Research, 51*(9), 702-714. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x

Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (Eds.). (2015). *Cognitive therapy of personality disorders*. The Guilford Press.

Blount, S., & Janicik, G. (2000). *What makes us patient? The role of emotion in sociotemporal evaluation* [Unpublished master's dissertation]. University of Chicago.

Bogaerts, S. (2013). Literature research on professional resilience among police officers. *Commissioned by the Ministry of Justice and security, WODC, Scientific Department of External Relations. Tilburg University Developmental and Forensic Psychology https://english. wodc. nl/binaries/2229a-summary_tcm29-72606. pdf*.

Brand, C., Barry, L., & Gallagher, S. (2016). Social support mediates the association between benefit finding and quality of life in caregivers. *Journal of health psychology*, *21*(6), 1126-1136. DOI: 10.1177/1359105314547244

Broady, T. (2013). Resilience across the Continuum of Care. *M/C Journal*, *16*(5). https://doi.org/10.5204/mcj.698

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, *28*(1), 43-60. http://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf

Bülbül, A., & Arslan, C. (2017). Investigation of Patience Tendency Levels in Terms of Self-Determination, Self-Compassion and Personality Features. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(9), 1632-1645. DOI: 10.13189/ujer.2017.050921

Bülbül, A., & Arslan, C. (2017). Investigation of Patience Tendency Levels in Terms of Self-Determination, Self-Compassion and Personality Features. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(9), 1632-1645. DOI: 10.13189/ujer.2017.050921

Bulthuis, T. (2008). *Resilience factors of university and college students with learning disabilities as revealed through retrospective interviews* [Master's dissertation, Brock University]. Brock University. https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1544/Brock_Bulthuis_Tracey%20_2008.pdf?sequence=1

Carpenter, B., Egerton, J., Brooks, T., Cockbill, B., Fotheringham, J., & Rawson, H. (2011). The complex learning difficulties and disabilities research project: Developing meaningful pathways to personalised learning: Final report. *project report, Specialist Schools and Academies Trust, London, available at: http://complexld. ssatrust. org. uk/(accessed 26 October 2015)*.

Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol'too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, *4*(1), 92-100. https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, *56*(2), 267- 283.

Chesak, S. (2013). *Integration and Impact of Stress Management and Resiliency Training (Smart) in a Nurse Residency Program: AFeasibility Study* [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee]. The University of Wisconsin-Milwaukee. https://dc.uwm.edu/etd/347

Christianson, A., Zwane, M., Manga, P., Rosen, E., Venter, A., Downs, D., & Kromberg, J. (2002). Children with intellectual disability in rural South Africa: prevalence and associated disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *46*(2), 179-186. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00390.x

Cluley, V. (2018). From "Learning disability to intellectual disability"—Perceptions of the increasing use of the term "intellectual disability" in learning disability policy, research and practice. *British Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 24-32. https://doi.org/10.1111/bld.12209

Cohen, J. (1994). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82.

Cortina, M., Sodha, A., Fazel, M., & Ramchandani, P. (2012). Prevalence of child mental health problems in sub-Saharan Africa: a systematic review. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *166*(3), 276- 281. doi:10.1001/archpediatrics.2011.592

Croot, E., Grant, G., Mathers, N., & Cooper, C. (2012). Coping strategies used by Pakistani parents living in the United Kingdom and caring for a severely disabled child. *Disability and Rehabilitation*, *34*(18), 1540-1549. https://doi.org/10.3109/09638288.2011.650310

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, *34*(1), 29-46. https://doi.org/10.1177/1741143206059538

de Klerk, H., & Greeff, A. P. (2011). Resilience in parents of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *105*(7), 414-424.

Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, *2*(2), 108-125. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp

Doğan, M., & Gülmez, Ç. (2014). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 263-280.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Downing, B. (2017). *Special education teacher resilience: A phenomenological study of factors associated with retention and resilience of highly resilient special educators* [Doctoral dissertation, University of California]. University of California, San Diego. https://escholarship.org/content/qt1dk2s49s/qt1dk2s49s_noSplash_73bf498be9c75a871aed29e2a910e761.pdf

Dudley, K. (2003). *Empirical development of a scale of patience* [Doctoral dissertation, West Virginia University]. West Virginia University. https://researchrepository.wvu.edu/etd/1920

Duncan, D. (2020). What the COVID-19 pandemic tells us about the need to develop resilience in the nursing workforce. *Nursing Management*, *27*(3). doi: 10.7748/nm.2020.e1933

Edward, K. (2005). The phenomenon of resilience in crisis care mental health clinicians. *International Journal of Mental Health Nursing*, *14*(2), 142-148. https://doi.org/10.1111/j.1440-0979.2005.00371.x

Eisenbeck, N., Carreno, D., & Pérez-Escobar, J. (2021). Meaning-centered coping in the era of COVID-19: direct and moderating effects on depression, anxiety, and stress. *Frontiers in psychology*, *12*, 648383. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648383

El Hafiz, S., Mundzir, I., Pratiwi, L., & Rozi, F. (2013). Sabar (Patience) as New Psychological Construct. In *The 10th Biennial Conference of Asian Association of Social Psychology* (pp. 21-24), Yogyakarta.

Eskandari, M., & Eskanadri, E. (2019). Comparison of the effectiveness of stress defusing and patience techniques on resilience in navy deployed in an Iranian island in Persian Gulf. *Journal of Marine Medicine, 1*(2), 84-90. doi:10.30491/1.2.84

Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., & O'Connor, M. (2006). *A Review of the Functions and Contribution of Educational Psychologists in England and Wales in light of "Every Child Matters: Change for Children'*. Department for Education and Skills.

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *29*(1), 40-52. https://doi.org/10.1177/002221949602900107

Fink, G. (Ed.). (2000). *Encyclopedia of stress* (Vol. 1). academic press.

Folkman, S. (2020). Stress: appraisal and coping. In M. D. Gellman (ed.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 2177-2179). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0

Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Kango kenkyu. The Japanese journal of nursing research*, *21*(4), 337-359. https://europepmc.org/article/med/3210434

Fowler, J., & Kam, C. (2006). Patience as a political virtue: Delayed gratification and turnout. *Political Behavior, 28,* 113-128. DOI 10.1007/s11109-006-9004-7

Freire, C., Ferradás, M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in psychology*, *11*, 841. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00841

Funder, D. C., Block, J., & Block, J. (1983). Delay of gratification: some longitudinal personality correlates. *Journal of personality and social psychology*, *44*(6), 1198.

Gardens, D. (2020). *Psychological flexibility*. Colorado University.

Gerstein, E., Crnic, K., Blacher, J., & Baker, B. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, *53*(12), 981-997. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01220.x

Ghbaribanab, B., & Raqibian, R. (2018). Teaching Patience to Children to Improve Their Spiritual Health: A Guide for Parents. *Iranian Journal Culture Health Promotion, 1*(1), 56-67. http://ijhp.ir/article-1-27-en.html

Giezek, M., Wojtkowska, A., Zabielska, P., & Karakiewicz, B. (2023). Patience with foster children as a major problem for grandparents in the role of kinship carers aged 60+ and the psychosocial determinants of this deficit. *BMC geriatrics*, *23*(1), 808. https://doi.org/10.1186/s12877-023-04512-x

Gillberg, C., & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The lancet*, *362*(9386), 811-821.

Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, *22*(2), 145- 161.

Gökçen, G., Arslan, C., & Tras, Z. (2020). Examining the Relationship between Patience, Emotion Regulation Difficulty and Cognitive Flexibility. *Online Submission*, *7*(7), 131-152. DOI: 10.46827/ejes.v7i7.3160

Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2007). Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: tracing elements of a psycho-social model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *20*(6), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00407.x

Greeff, A., & Nolting, C. (2013). Resilience in families of children with developmental disabilities. *Families, Systems, & Health*, *31*(4), 396-405. doi:10.1037/a0035059

Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., & Fletcher, J. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, *75*(1), 37. doi: 10.1037/amp0000452

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, *39*(1), 22-44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education*, *30*, 385-403. https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0250-0

Hanks, H., & Stratton, P. (2007). On learning from the patience. *Clinical child psychology and psychiatry*, *12*(3), 341-347. https://doi.org/10.1177/1359104507078464

Harris, J. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.

Hartono, Y., Haryanto, S., & Asrowi, A. (2018). Character education in the perspective of humanistic theory: A case study in Indonesia. *Educare*, *10*(2), 95-108. https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v10i2.948.g856

Hastings, R. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, *27*(3), 149-160. https://doi.org/10.1080/1366825021000008657

Hatton, C., Emerson, E., Glover, G., Robertson, J., Baines, S., & Christie, A. (2014). People with learning disabilities in England 2013. *London: Public Health England*, 558-561.

Hauser, S., & Allen, J. (2007). Overcoming adversity in adolescence: Narratives of resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, *26*(4), 549-576. https://doi.org/10.1080/07351690701310623

Hidayat, A., Azhar, M., Anis, M., Purnomo, H., & Muliadi, R. (2023). Characteristics of patience in parents with autistic children: A phenomenological study. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *4*(1), 85-101. https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.17498

Higgins, J., & Endler, N. (1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. *European journal of personality*, *9*(4), 253-270. https://doi.org/10.1002/per.2410090403

Hjemdal, O., Aune, T., Reinfjell, T., Stiles, T., & Friborg, O. (2007). Resilience as a predictor of depressive symptoms: a correlational study with young adolescents. *Clinical child psychology and psychiatry*, *12*(1), 91-104. https://doi.org/10.1177/1359104507071062

Hofmann, S., & Otto, M. (2008). *Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder: Evidence-based and disorder-specific treatment techniques*. Routledge. http://www.routledge-ny.com

Hussain, A., & Juyal, I. (2007). Stress appraisal and coping strategies among parents of physically challenged children. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, *33*(2), 179-182.

Indrarathne, B. (2019, September). Accommodating learners with specific learning difficulties in educational settings: Problems and solutions. In *Pan-Commonwealth Forum* (p. 72). Commonwealth of Learning. http://dspace.col.org/handle/11599/3385

Islam, M., Low, W., Tong, W., Yuen, C., & Abdullah, A. (2018). Factors associated with depression among university students in Malaysia: a cross-sectional study. *KnE Life Sciences*, 415-427. DOI: 10.18502/kls.v4i4.2302

Jamir Singh, P., Azman, A., Drani, S., Mohd Nor, M., & Che Ahmad, A. (2023). Navigating the terrain of caregiving of children with intellectual and developmental disabilities: importance of benefit finding and optimism. *Humanit Soc Sci Commun, 10*(738), 1-7. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02211-x

Jovanova, N., & Radojichikj, D. (2013). Parents of children with developmental disabilities: stress and support. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *14*(1-2), 7-19. DOI: 10.2478/v10215-011-0029-z

Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.

Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Master's dissertation, Beykent University]. Beykent University. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/710857

Kearney, L. J. (2010). *Differences in self-concept, racial identity, self-efficacy, resilience, and achievement among African-American gifted and non-gifted students: Implications for retention and persistence of African Americans in gifted programs* [Doctoral dissertation, Howard University]. Howard University ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/openview/880321bb0ef35be4e416f4b24a47a467/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Khormaie, F., Farmani, A., & Soltani, E. (2014). Investigating the prediction role of patience as a moral construct and personality characteristics in the hopelessness of university students. *Medical Ethics Journal, 8*(28), 167-199.

Kiernan, C., & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, *7*(3), 177-201. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1994.tb00126.x

Klika, J., & Herrenkohl, T. (2013). A review of developmental research on resilience in maltreated children. *Trauma, Violence, & Abuse*, *14*(3), 222-234. https://doi.org/10.1177/1524838013487808

Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Language Teaching, 53*(2), 129-143. https://doi.org/10.1017/S0261444819000442

Kurt, N. (2011). *Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyumu düzeyleri* [Unpublished master's dissertation]. Gazi University.

Lavelock, C. (2015). *Good things come to those who (peacefully) wait: Toward a theory of patience* [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. Virginia Commonwealth University. https://scholarscompass.vcu.edu/etd/4317

L'Ecuyer, K. (2019). Clinical education of nursing students with learning difficulties: An integrative review (part 1). *Nurse education in practice*, *34*, 173-184. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.015

Lian, S., & Tam, C. (2014). Work stress, coping strategies and resilience: A study among working females. *Asian Social Science*, *10*(12), 41-52. DOI:10.5539/ASS.V10N12P41

Litman, J. (2006). The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach-and avoidance-motives and positive and negative traits. *Personality and Individual differences*, *41*(2), 273-284. doi:10.1016/j.paid.2005.11.032

Luthar, S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 740-795). New York: Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20

Mahdiyar, M., Taghavi, S. M., & Goodarzi, M. (2017). Predicting patience based on the worldly and divine attachments among the students. *Journal of Religion and Health*, *4*(2), 29-38. http://jrh.mazums.ac.ir/article-1-336-en.html

Male, D., & Rayner, M. (2007). Who goes to SLD schools? Aspects of policy and provision for pupils with profound and multiple learning difficulties who attend special schools in England. *Support for Learning*, *22*(3), 145-152. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00462.x

Mandleco, B., & Peery, J. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, *13*(3), 99-112. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x

Martin, P., Poon, L., Clayton, G., Lee, H., Fulks, J., & Johnson, M. (1992). Personality, life events and coping in the oldest-old. *The International Journal of Aging and Human Development*, *34*(1), 19-30. https://doi.org/10.2190/2AM4-7GTQ-NJ46-9J1X

Martin-Breen, P., & Anderies, J. (2011). *Resilience: A literature review*. New York, Arizona State University.

McCubbin, H., McCubbin, M., Thompson, A., Sae-Young, H., & Allen, C. (1997). Families under stress: What makes them resilient. *Journal of Family and Consumer Sciences*, *89*(3), 2-11.

McCullough, M., Tsang, J., & Emmons, R. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of personality and social psychology*, *86*(2), 295-309. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.295

Mealer, M., Hodapp, R., Conrad, D., Dimidjian, S., Rothbaum, B., & Moss, M. (2017). Designing a resilience program for critical care nurses. *AACN advanced critical care*, *28*(4), 359-365. https://doi.org/10.4037/aacnacc2017252

Mehrabian, A. (1999). Manual for the revised achieving tendency (MACH) and disciplined goal orientation (CGO) scales. *Monterey, California: Alta Mesa*.

Nielsen, E., Sayal, K., & Townsend, E. (2016). Exploring the relationship between experiential avoidance, coping functions and the recency and frequency of self-harm. *PLoS One*, *11*(7), e0159854. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159854

Onwukwe, Y. (2010). *The relationship between positive emotions and psychological resilience in persons experiencing traumatic crisis: A quantitative approach* [Doctoral dissertation, Capella University]. Capella University ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/openview/88548fbd31b35607dab2471fe7ed64e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Oxford Learner's. Dictionaries. (2022). Retrieved May 9, 2022 from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/resilience?q=resilience

Park, C. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, *136*(2), 257-301. DOI: 10.1037/a0018301

Park, C., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of general psychology*, *1*(2), 115-144. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115

Pearson, C., & Porath, C. (2005). On the nature, consequences and remedies of workplace incivility: No time for "nice"? Think again. *Academy of Management Perspectives*, *19*(1), 7-18. https://doi.org/10.5465/ame.2005.15841946

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, *55*(1), 44-55.

Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 3). Oxford University Press.

Qodariah, S., & Puspitasari, N. (2016). Correlation between patience and coping strategy of mothers with autistic children. *International Journal of Social Science and Humanity*, *6*(12), 919-922. doi: 10.18178/ijssh.2016.6.12.773

Radi, Z. (2008). *Psychological resilience for mothers of Al-Aqsa Intifada Martyrs and its relationship with some variables* [Unpublished master's dissertation]. The Islamic University.

Ranjbar, S., Nosrati, F., Ghobari-Bonab, B., & Hasani, S. (2021). The Relationship of Attachment to God and Resilience with Patience in the Students of the University of Tehran. *Journal of Pizhūhish dar dīn va salāmat*, *7*(2), 58-71. http://journals.sbmu.ac.ir/jrrh

Rayner, S., Gunter, H., Thomas, H., Butt, G., & Lance, A. (2005). Transforming the school workforce: remodelling expenences in the special school. *Management in Education*, *19*(5), 22-27. https://doi.org/10.1177/089202060501900506

Renger, S., & Macaskill, A. (2021). Developing the foundations for a learning-based humanistic therapy. *Journal of Humanistic Psychology*,1-22. https://doi.org/10.1177/00221678211007668

Rini, C., Manne, S., DuHamel, K., Austin, J., Ostroff, J., Boulad, F., & Redd, W. H. (2004). Mothers' perceptions of benefit following pediatric stem cell transplantation: A longitudinal investigation of the roles of optimism, medical risk, and sociodemographic resources. *Annals of behavioral medicine*, *28*, 132-141. https://link.springer.com/article/10.1207/s15324796abm2802_9

Ristevska-Dimitrovska, G., Filov, I., Rajchanovska, D., Stefanovski, P., & Dejanova, B. (2015). Resilience and quality of life in breast cancer patients. *Open access Macedonian journal of medical sciences*, *3*(4), 727-731. doi: 10.3889/oamjms.2015.128

Rizzo, A., Buckwalter, J., John, B., Newman, B., Parsons, T., Kenny, P., & Williams, J. (2012). STRIVE: Stress Resilience In Virtual Environments: a pre-deployment VR system for training emotional coping skills and assessing chronic and acute stress responses. In *Medicine Meets Virtual Reality 19* (pp. 379-385). IOS Press.

Roberts, A., & Fishbach, A. (2020). When wanting closure reduces patients' patience. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *161*, 85-94.

Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., & Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validity of the brief resilience scale (BRS) Spanish version. *Psychological assessment*, *28*(5), 101-110. doi:10.1037/pas0000191

Roth, S., & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American psychologist*, *41*(7), 813-819. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813

Ryan, M. (2003). *The Power of Patience: How to Slow the Rush and Enjoy More Happiness, Success, and Peace of Mind Every Day*. Broadway.

Sadaghiani, N. (2011). The role of hardiness in decreasing the stressors and biological, cognitive and mental reactions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2427-2430.

Sadock, B., Sadock, V., & Ruiz, P. (2017). *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. Lippincott Williams & wilkins.

Sayın, E. (2012). Tasavvuf Kültüründeki "Sabır" Kavramının Psikolojik Etkileri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 413-422.

Schnitker, S. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *7*(4), 263- 280. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2012.697185

Schnitker, S., & Emmons, R. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. In *Research in the Social Scientific Study of Religion, Volume 18* (pp. 177-207). Brill. https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69

Schnitker, S., Blews, A., & Foss, J. (2014). Patience and Self-Renewal. In E.A Maynard & J.R. Wicks (Eds). *Clinician's Guide to Self-Renewal Essential Advice from the Field* (pp.205-227). Hoboken, NJ: John Wiley& Sons.

Schnitker, S., Ro, D., Foster, J., Abernethy, A., Currier, J., vanOyen Witvliet, C., & Carter, J. (2020). Patient patients: Increased patience associated with decreased depressive symptoms in psychiatric treatment. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(3), 300-313. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1610482

Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental retardation*, *38*(3), 195-206. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2000)038<0195:TOAWPC>2.0.CO;2

Serrata, C. A. (2012). Psychosocial aspects of parenting a child with autism. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, *43*(4), 29-35. DOI:10.1891/0047-2220.43.4.29

Sevilgen, M., & Tolan, Ö. (2024). The Mediating Role of Patience in the Relationship Between Coping Styles and Resilience. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 569-584. https://doi.org/10.34056/aujef.1286250

Shah, H., & Trivedi, S. (2017). Specific learning disability in Maharashtra: Current scenario and road ahead. *Annals of Indian Psychiatry*, *1*(1), 11-16. DOI: 10.4103/aip.aip_6_17

Singh, P., Azlinda, A., Syazwani, D., Aznan, C., Iqbal, H. (2020). Family support and challenges in caring for disabled children in Malaysia: a review of literature. *Int J Psychosoc Rehabil, 24*(10).

Slattery, É., McMahon, J., & Gallagher, S. (2017). Optimism and benefit finding in parents of children with developmental disabilities: The role of positive reappraisal and social support. *Research in Developmental Disabilities*, *65*, 12-22. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.006

Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, *15*, 194-200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Soanes, C., & Stevenson, A. (2006). Oxford Dictionary of English (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, *5*(1), 25338.

Subandi, P. (2011). Sabar: Sebuah konsep psikologi. *Jurnal Psikologi UGM*, *38*(2), 130454. DOI: 10.22146/jpsi.7654

Terzi, Ş. (2008). Üniversite Ögrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11. https://doi.org/10.17066/pdrd.34849

Ulukan, H., & Ulukan, M. (2021). Investigation of the Relationship between Psychological Resilience, Patience and Happiness Levels of Physical Education Teachers. *International Journal of Educational Methodology*, *7*(2), 335-351. doi: 10.12973/ijem.7.2.335

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British journal of social work*, *38*(2), 218-235. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343

Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). Literature review of concepts: Psychological resiliency. *Toronto (ON): Defence R&D Canada*.

Wallace, K., Bisconti, T., & Bergeman, C. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic and applied social psychology*, *23*(4), 267-276. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_3

Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *32*(4), 175-179. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00316.x

Willcutt, E., McGrath, L., Pennington, B., Keenan, J., DeFries, J., Olson, R., & Wadsworth, S. (2019). Understanding comorbidity between specific learning disabilities. ln L. S. Fuchs & D. L. Compton (Eds.), *Models for Innovation: Advancing Approaches to Higher-Risk and Higher-Impact Learning Disabilities Science*(91– 109). New Directions for Child and Adolescent Development. https://doi.org/10.1002/cad.20291.

Williams, K., Jacoby, P., Whitehouse, A., Kim, R., Epstein, A., Murphy, N., & Downs, J. (2021). Functioning, participation, and quality of life in children with intellectual disability: an observational study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *63*(1), 89-96. https://doi.org/10.1111/dmcn.14657

Wong, P. (2020). Existential positive psychology and integrative meaning therapy. *International Review of Psychiatry*, *32*(7-8), 565-578. https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1814703

Wu, Y., Yu, W., Wu, X., Wan, H., Wang, Y., & Lu, G. (2020). Psychological resilience and positive coping styles among Chinese undergraduate students: a cross-sectional study. *BMC psychology*, *8*, 1-11. https://doi.org/10.1186/s40359-020-00444-y

Yell, M., Shriner, J., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, *39*(1), 1-24.
http://www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/reports.images/Pres_Rep.pdf

Zauszniewski, J. A., Bekhet, A. K., & Suresky, M. J. (2010). Resilience in family members of persons with serious mental illness. *Nursing Clinics*, *45*(4), 613-626.

Zautra, A. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. J. R. Reich, A. J. Zautra, J. S. Hall (Eds), Handbook of Adult Resilience (pp.3-30). Guilford

Zidan, M. (2023). Learning difficulties theories and solutions. *Neoma Journal Of Humanities And Literature*, *1*, 1-13.

Abstract

The aim of this research is to identify the direct and indirect effects between patience (mediator variable), coping styles (independent variable), and flexibility (dependent variable) among caregivers of people with developmental learning disabilities, and the extent to which each of: patience, coping styles, and Resilience differ among caregivers of people with developmental learning disabilities according to the variables: gender (male/female), years of experience (lower-higher), and the interaction between them. The sample consisted of (n=98) specialists (with developmental learning difficulties), ages between 23 and 45 years (M= 27.60, SD= ±5.99). The sample was divided according to the gender variable (31 males/67 females), and according to years of experience (53 less than five years - 45 more than five years).The research utilized the Patience Scale (Schnitker, 2012, translated by the researchers), the Coping Styles Scale (Carver, 1997, translated by the researchers), and the Brief Resilience Scale (Smith et al., 2008, translated by: the researchers). The results showed: There were positive direct effects between the three methods (effective confrontation, use of tangible support, and positive reinterpretation) and patience, and there was a negative direct effect between the stress coping method and patience, and there was a positive direct effect between the effective confrontation method and flexibility, while there were no direct effects between each of the three coping methods (stress coping, use of tangible support, and positive reinterpretation) and flexibility, and there was a positive direct effect between patience and flexibility, and there were positive indirect effects between the three methods (effective confrontation, use of tangible support, and positive reinterpretation) and flexibility, and there was a negative indirect effect between the stress coping method and flexibility. The results also showed that each of: patience, confrontation methods, and flexibility among caregivers of people with developmental learning difficulties do not differ according to the variables: gender (male/female), years of experience (lower-higher), and the interaction between them, except for the effective confrontation method; where statistically significant differences were found between males and females towards females.

Keywords: Patience - Coping Styles - Resilience – developmental learning disabilities.