مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 36

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاكتئاب لدى المتعثرين دراسياً من طلبة الثانوية العامة في مدينة درعا	د . خالد العمَّار براءة الشرع	54-11
مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق	د . أمينة رزق دعاء شلهوب	98- 55
قياس الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"	د. أسماء محمد	158-99

صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاكتئاب لدى المتعثرين دراسياً من طلبة الثانوية العامة في مدينة درعا

طالبة ماجستير: براءة سليمان الشرع

قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية– جامعة دمشق

إشراف الاستاذ الدكتور خالد يوسف العمَّار

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي ومستوى الاكتئاب لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المتعثرين دراسياً في التعليم الثانوي. والكشف عن العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المتعثرين دراسياً. وقياس الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وعلى مقياس الاكتئاب وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي). واعتمد البحث على المنهج الوصفي، استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، من إعداد نادية جارنيفسكي وفيفيان كرايج (Nadia Garnefski & Vivian Kraaij). ويتألف من (36) بنداً، واستخدمت مقياس بيرسلون للاكتئاب (Birleson Scale–Questionnaire)، ويتكون المقياس من (18) بنداً، وشملت عينة البحث (330) طالباً وطالبةً من طلبة التعليم الثانوي العام المتعثرين دراسياً في مدينة درعا. ومن أهم نتائج البحث: وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى أفراد عينة البحث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب وفق متغيري: الجنس، والتخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التنظيم الانفعالي، الاكتئاب.

Difficulties of emotional regulation and their relationship to depression among high school students who falter in the city of Daraa

Abstract

The aim of the current research is to identify the level of emotional regulation difficulties and the level of depression among members of the research sample of students who have failed academically in secondary education. And the detection of the correlation between the difficulties of emotional regulation and depression among the members of the research sample of students who failed academically. And measuring the differences between the average scores of the research sample members on the scale of emotional regulation difficulties and on the depression scale according to the two research variables: (gender, academic specialization). The research relied on the descriptive approach. The researcher used the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) scale, prepared by Nadia Garnefski & Vivian Kraaij. It consists of (36) items, and I used the Birleson Scale-Questionnaire, and the scale consists of (18) items, and the research sample included (330) students from general secondary education students who stumbled in the city of Daraa. Among the most important results of the research: There is a positive and statistically significant correlation in the answers of the research sample members between the difficulties of emotional regulation and depression among the members of the research sample. And there were statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the scale of emotional regulation difficulties according to the gender variable in favor of female students. There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the scale of emotional regulation difficulties according to the academic specialization variable. And there were no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the depression scale according to the two variables: gender, and academic specialization.

Keywords: Difficulties in emotional regulation, depression.

صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاكتئاب لدى المتعثرين دراسياً من طلبة الثانوية العامة في مدينة درعا

. مقدمة:

لقد تحولت النظرة للطبيعة الإنسانية مع نهاية القرن العشرين من تجاهل القوى والجوانب الانفعالية والتي ترى أنها تؤثر في سلوكياتنا في الحياة اليومية وتعوق العمليات المعرفية، إلى الاهتمام بهذه الجوانب باعتبارها وسيطاً وميسّراً للأنشطة الابتكارية والعمليات المعرفية، فهناك تفاعل كبير بين المعرفة والوجدان، لذلك تركز اهتمام علماء علم النفس المعرفي في السنوات الأخيرة على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية حيث أكدت العديد من النظريات والدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتنظيم وتحليل المعلومات.

حيث تسهم الانفعالات الإيجابية في تسهيل وتنشيط العمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرارات، كما تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الفرد وتزيد من أمله في تحقيق أهدافه وأحلامه (Ciarrochi, et al., 2007, 1162). ويتباين الأداء المعرفي للأفراد المراهقين الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة، حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها.

وغالباً ما يظهر خلل التنظيم العاطفي في مرحلة مبكرة من التطوّر وهو سمة أساسية للعديد من الحالات النفسية، والقدرة على التنظيم الانفعالي بشكل فعَّال هي الكفاءة الأساسية لنمو المراهق (Cole, 2014, 204). وعندما تكون مهارات التنظيم الانفعالي متخلفة، قد يتأخر التطور الانفعالي، ويزيد خطر الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية (McLaughlin, et. Al, 2011, 546). وتؤكد بعض مفاهيم التنظيم الانفعالي على التحكُّم في التجربة العاطفية والتعبير (وخاصة التحكم التعبيري للمشاعر السلبية)، والحد من الإثارة العاطفية. في المقابل، يؤكد كول وآخرون (Cole, et al, 1994, 75) على الطبيعة الوظيفية للعواطف في وضع تصور لتنظيم المشاعر، مشيرين إلى أن تنظيم المشاعر ليس مرادفاً للتحكم الانفعالي، وعلى هذا النحو، لا ينطوي بالضرورة على تقليل التأثير السلبي الفوري.

وتشير هذه الأساليب الأخيرة إلى أن أوجه القصور في القدرة على تجربة (وتمييز) مجموعة كاملة من العواطف والاستجابة بشكل تلقائي قد تكون غير قادرة على التكيف تماماً مثل أوجه القصور في القدرة على تخفيف وتعديل المشاعر السلبية القوية (Cole, et al, 1994, 76).

وبالمثل، اقترح بعض الباحثين أن التنظيم الانفعال التكيفي يتضمن مراقبة وتقييم التجربة العاطفية بالإضافة إلى تعديلها، مع إبراز أهمية الوعي وفهم العواطف (Thompson & Calkins, 1996, 164).

وأظهرت مجموعة كبيرة من الأبحاث ارتباطات إيجابية مهمة بين الدرجات على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS) (وتحديداً الدرجة الكلية) وأعراض مجموعة من الاضطرابات النفسية، بما في ذلك اضطراب الشخصية الحدية، اضطراب القلق العام، والاكتئاب (Mennin, et al, 2002)، والقلق الاجتماعي، وضعف الأمل، والقلق الصحي، واضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والاضطراب الثنائي القطب (Van Rheenen, et al, 2015). ويعد الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً حيث بينت الإحصائيات الصادرة عن المعهد القومي الأمريكي للصحة النفسية عام (1981) أن الاكتئاب بأنواعه المختلفة هو في مقدمة الاضطرابات النفسية من حيث الانتشار، ويذكر أحمد عبد الخالق وسامر رضوان (1999) أن هناك دليلاً متزايداً على ارتفاع نسبة الاكتئاب لدى طلاب المدارس في سورية، وأن النسبة الأعلى بين المراهقين وبخاصة عند البنات (الزعبي، 2005، 59).

ومما سبق نجد أنَّ مستوى التنظيم الانفعالي قد يكون له دوراً مهماً في نظرة الفرد لذاته إيجابياً أم سلبياً، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير بمستقبل زاهر وعلاقات اجتماعية طيبة مع المحيطين به، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظور سلبي أي أنَّ نظرته لمستقبله تكون نظرة متشائمة؛ فإنَّ ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة وصعوبات في التنظيم الانفعالي.

1. مشكلة البحث:

إنَّ التنظيم الانفعالي يمثل محوراً ومقوّماً مهماً من مقومات الصحة النفسية، فمن خلال ضبط الأشخاص لانفعالاتهم يتمكنون من الوصول إلى بصيرة ووعي أفضل بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم وإمكاناتهم وقدراتهم وأقدر على تحقيق أهدافهم، وكذلك بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، وبهذا الفهم وهذا الشعور أيضاً يكونون أكثر وعياً وقدرةً على تنظيمهم الانفعالي، وأكثر واقعية مع أنفسهم ومع الآخرين، وأكثر قوة وقدرة على حل مشكلاتهم التي تعترضهم ويعيشونها يومياً، وأكثر سعياً نحو تحقيق أهدافهم، ورضاً عن الحياة، وأقدر على إشباع حاجاتهم.

ويتباين خصائص سلوك الأفراد الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة واكتئاب، حيث تزداد قدراتهم على ممارسة السلوك الاجتماعي المناسب والقدرة على التعبير عن المشاعر، ولديهم قدرة على تنظيم الانفعالات وضبطها (Pandey, et al.,

2011, 605). ويوصف قصور في القدرة على التعبير عن المشاعر بعمى المشاعر كما ذكرت نتائج الأبحاث والدراسات ذات الصلة، والذي يتبدى في: صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها، وصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والتفكير الموجه للخارج، وندرة الخيال (عراقي، 2006، 196؛ الخولي، 2011، 34)، (Takahashi, et al, 2015, 130). ويرتبط نقص التعبير عن المشاعر بصعوبات في تنظيم الانفعال، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السيكولوجية في كون نقص التعبير عن المشاعر يعكس قصوراً في المعالجة المعرفية للانفعالات وتنظيمها، وأن الاضطرابات الأوثق ارتباطاً بنقص التعبير عن المشاعر يمكن صياغتها كاضطرابات الأكل والاكتئاب والغضب (Pandey, et al., 2011, 606). وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التجريبية إلى أن الأفراد ذوي نقص التعبير عن المشاعر يميلون إلى الانفعالات السلبية كالاكتئاب، نتيجة الفشل في تحقيق أهدافهم الدراسية وطموحاتهم (Pandey, et al., 2011, 612).

ومن الأعراض الشائعة للطلبة المتعثرين دراسياً انتشار الاكتئاب بين الطلبة، التي من أبرز أعراضها كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5: المزاج المُكتئب، تناقص الاهتمام أو فقدان الشعور بالمتعة تجاه ممارسة جميع الأنشطة تقريباً، المعاناة من اضطرابات النّوم؛ كالقلق أو فرط النوم، الشعور بالتعب أو فقدان الطاقة، الشعور بعدم الأهمية أو فقدان القيمة، تناقص القدرة على التركيز أو التفكير، التغيّر الواضح في وزن الجسم أو اضطراب الشهية (الحمادي، 2015، 116). إذ يُعدُّ الاكتئاب حالة انفعالية وقتية أو دائمة يشعر فيها الفرد بالانقباض والحزن والضيق وتشيع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم فضلاً عن مشاعر القنوط والجزع واليأس والعجز، وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية والسلوكية. وكون الطلبة في المجتمع السوري يعيشون في ظروف محفوفة بالأزمات والأحداث المؤلمة والضاغطة، نتيجة الأزمة التي يعيشها المجتمع السوري؛ لذلك فإن أعراض الاكتئاب يظهر كخلل أو اضطراب نفسي ينجم عن خبرات مؤلمة ماضية غير سارة ومشاعر حزينة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، وعدم الاتزان الانفعالي، مما قد يدفعه إلى تدمير الذات والعجز الواضح، وتعميم الفشل

وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وبالتالي الوصول إلى الاكتئاب. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

. ما طبيعة العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في التعليم الثانوي العام في مدينة درعا؟

2 . أهمية البحث: هناك أهمية نظرية وتطبيقية للبحث تتمثل في النقاط الآتية:

1. أهمية متغيرات الدراسة، وندرة دراستها في البيئة السورية.
2. أهمية عينة الدراسة – المتعثرين دراسياً– ولا سيَّما دراستها مه المتغيرين معاً.
3. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية يمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على التنظيم الانفعالي.
4. تعرَّف مجموعة من العوامل والمؤثرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في ارتفاع وانخفاض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة المراهقين، مما يوفر قاعدة من المعلومات والبيانات التي يُمكن أن تثري المجال النفسي في التعليم الثانوي، من خلال العمل على تصميم برامج نفسية وإرشادية تُساهم في تعزيز قدرة الفرد المراهق على التغلب على صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتعثرين دراسياً.
5. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالمجال النفسي والتربوي في التعليم الثانوي بمعلومات عن صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب التعليم الثانوي، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة هذه الصعوبات، لما له من نتائج إيجابية في خفض مستوى الاكتئاب لديهم. ويمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية الفردية والجماعية لخفض مستوى الاكتئاب لدى فئة من طلاب التعليم الثانوي المتعثرين دراسياً الذين يعانون من كثرة الضغوط والإحباطات في كافة مجالات حياتهم.

3. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

1- مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث.

2- مستوى الاكتئاب لدى أفراد عينة البحث.

3- العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى أفراد عينة البحث.

4- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وعلى مقياس الاكتئاب وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

4 . أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 – ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي؟

2– ما مستوى الاكتئاب لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي؟

5 . فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب وفق متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب وفق متغير التخصص الدراسي.

6 . حدود البحث:

1– الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2020/3/7– 2020/3/25م).

2– الحدود المكانية: تم التطبيق في مدارس التعليم الثانوي في المدارس الرسمية بمدينة درعا.

3– الحدود البشرية: شملت طلبة التعليم الثانوي العام في المدارس الرسمية بمدينة درعا.

4– الحدود الموضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين متغيري: صعوبات التنظيم الانفعالي، الاكتئاب، طلبة التعليم الثانوي في المدارس الرسمية بمدينة درعا.

7– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

– صعوبات التنظيم الانفعالي (Difficulties of emotional regulation): هو عدم تمكن الطالب المراهق من استخدام إستراتيجيات التأثير في مستويات الاستجابة الانفعالية، والقائمة أساساً على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة، والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في

السلوك أو الوظيفة المعرفية لغرض الحصول على أكبر مستوى من الرضا في الإستجابة الانفعالية، ومتمثلة في الإستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تُستخدم في الزيادة، والمحافظة، أو خفض واحد أو أكثر من المكوّنات للاستجابة الانفعالية (Gross, 2003,10).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من جراء إجابتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث.

– الاكتئاب (Depression): يُعرَّف وفق الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM–5 بأنه: "اضطراب نفسي شائع الحدوث يؤدي إلى تغير المزاج وطريقة التفكير، ويؤثر بشكل جليّ في قدرة الفرد على أداء أنشطته اليومية، مثل: النوم، والأكل، والعمل، وفي الحقيقة يختلف الاكتئاب عن مشاعر الحزن والإحباط الاعتيادية التي يمر بها أغلب الأفراد خلال حياتهم، فتشخيص الاكتئاب يتطلب استشارة طبيب نفسي مختص ليتحقق من الشروط اللازمة للتشخيص" (الحمادي، 2015، 111).

– وتُعرّف الاكتئاب إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب. وتبلغ الدرجة المنخفضة على مقياس الاكتئاب (33) درجة فأقل، وتتراوح الدرجة المتوسطة من بين (34– 39) درجة، بينما تبلغ الدرجة المرتفعة (40) درجة فأكثر.

المتعثرين دراسياً: يمكن تعريف التعثر الدراسي بأولئك الطلبة الذي يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم أو يكون مستواهم الدراسي أقل من نسبة ذكائهم، وقد تم في هذه الدراسة تحديد معايير التعثر الدارسي، أم بالرسوب في امتحانات الثاني الثانوي أو بإعادة السنة الدراسية (Takahashi, et al, 2015, 129).

ويعرف التعثر الدراسي إجرائياً: هم الطلبة الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، وتم تحديدهم بالطلبة الذين رسبوا في مادتين دراستين فأكثر، أو كان مستوى التحصيل الدراسي لهم أقل (50%) من مجموع الدرجات العام في المرحلة الثانوية.

8 . الإطار النظري:

. صعوبات التنظيم الانفعالي:

تمشياً مع النظريات السلوكية لعلم الأمراض النفسية التي تسلّط الضوء على أهمية وظيفة سلوكيات المشكلة بدلاً من صورة الأعراض (Hayes, et al, 1996)، فقد تم إيلاء اهتمام متزايد لتنظيم الانفعالات كدالة توحيد محتملة ومتنوّعة لأعراض وسلوكيات غير قابلة للتكيف (Gross & Munoz, 1995). وعلى الرغم من وجود بعض الكتابات الأولية حول دور صعوبات التنظيم الانفعالي في مجموعة من الاضطرابات السريرية، بما في ذلك تعاطي

المخدرات (Hayes, et al, 1996)، واضطراب القلق العام (Mennin, et. Al, 2002)، واضطراب الإجهاد اللاحق للصدمة (Cloitre, 1998).

إنَّ العمل الأكثر شمولية الذي يسلط الضوء على دور خلل التنظيم الانفعالي في اضطراب سريري هو العمل النظري الذي قدمه لينهان (Linehan, 1993)، بشأن تطوّر اضطراب الشخصية الحدية. ويقترح لينهان أن خلل التنظيم الانفعالي هو أحد السمات الرئيسية لاضطراب الشخصية الحدية، ويضع الأساس لكثير من السلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب، بما في ذلك إيذاء النفس المتعمد (سلوك يُعتقد أنه يخدم وظيفة تنظيم الانفعال). إن مفهومها يختلف عن إيذاء الذات كإستراتيجية لتنظيم الانفعال يدعمه كل من الأدبيات التجريبية والنظرية حول وظيفة هذا السلوك (Briere & Gil, 1998)، (Gratz, 2003).

ويتماشى التركيز على وظيفة الانفعالات مع النظرية والبحث الذي يسلط الضوء على التأثيرات المحتملة غير المتناقضة لمحاولات التحكم في التجربة العاطفية والتعبير (على الرغم من أن التحكم العاطفي غالباً ما يكون معادلاً للتنظيم الانفعالي (Garner & Spears, 2000)، (Zeman & Garber, 1996)، واقترح هايز وآخرون (Hayes, Et. al, 1996) أنَّ الجهود المبذولة لتجنب التجارب الداخلية (مثل: الأفكار، والمشاعر غير المرغوب فيها) تكمن وراء العديد من الاضطرابات النفسية – وهي نظرية مع دعم تجريبي متزايد (Stewart, et al, 2002). علاوة على ذلك، فقد ارتبط كل من الاتجاه العام لتقييد التعبير العاطفي والتعليمات التجريبية لإخفاء تعبيرات الفرد العاطفية بزيادة الإثارة الفزيولوجية (Notarius & Levenson, 1979)؛ مما يشير إلى أن محاولات السيطرة على التعبير العاطفي قد تزيد من خطر الإصابة بعدم التنظيم الانفعالي (نظراً لأن المستويات العالية من الإثارة يصعب تنظيمها (Eisenberg, et al, 1998)، (Flett, et al, 1996)؛ وتشير هذه الأدبيات إلى أن التركيز على التحكُّم، بدلاً من القبول، للاستجابات العاطفية قد يربك العمليات التي تقوّض التنظيم الانفعالي مع تلك الاستجابة.

واقترح الباحثون ضرورة النظر في جوانب حالة الفرد وأهدافه عند تقييم التنظيم الانفعالي (Thompson & Calkins, 1996)، حيث لا يمكن فهم وتنظيم الانفعالات إلا في سياق محدد (Cole, et. al, 1994). وقد توفر المعرفة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المحددة التي يستخدمها الفرد، في حالة عدم وجود معلومات عن السياق الذي يتم استخدامه فيه، معلومات قليلة حول قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته بشكل فعَّال. ويتضمن تنظيم الانفعال التكيفي بدلاً من ذلك المرونة في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي (Cole, et. al, 1994).

واقترح الباحثون أيضاً أن التنظيم الانفعالي التكيفي ينطوي على تغيير شدة أو مدة الانفعال بدلاً من تغيير الانفعالات المنفصلة التي تمت تجربتها (Thompson & Calkins, 1996). بمعنى آخر، يتضمن التنظيم الانفعالي التكيفي تعديل تجربة المشاعر بدلاً من التخلص من بعض المشاعر. يُعتقد أن هذا التعديل في الإثارة يعمل على تقليل الإلحاح المرتبط بالعاطفة بحيث يكون الفرد قادراً على التحكُّم في سلوكه (بدلاً من التحكم في العواطف نفسها). وتؤكد مفاهيم التنظيم الانفعالي هذه على القدرة على تثبيط السلوكيات غير المناسبة أو الاندفاعية، وتتصرف وفقاً للأهداف المرغوبة، عند تجربة المشاعر السلبية (Linehan, 1993).

ويقترح النموذج الذي يستند إليه Gratz and Roemer (DERS, 2004) أربعة جوانب عريضة من تنظيم العواطف وهي:

(أ) الوعي بالعواطف وفهمها.

(ب) قبول العواطف.

(ج) القدرة على التحكم في الدوافع والتصرف وفقاً للأهداف بوجود تأثير سلبي.

(د) الوصول إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تعدُّ فعَّالة للشعور بالتحسن.

وتم تبني هذا النموذج بشكل أساسي في إطار البحوث السريرية وسياقات العلاج. من الأهمية بمكان، أن هذا النموذج السريري للسياق لتنظيم الانفعالات مختلف تماماً عن النماذج الرائدة في تنظيم العاطفة المستمدة من العلوم العاطفية الأساسية (Aldao, 2013)، (Gross and Jazaieri, 2014).

وتميل الأطر العاطفية المستندة إلى العلم إلى تصور تنظيم المشاعر بشكل أضيق وتميل إلى التركيز أكثر على العملية أكثر من القدرات المفترضة على مستوى السمات (Gross, 1998, 2015)، (Aldao, 2013)، (Gross and Jazaieri, 2014). على هذا النحو ، فإن المدى الذي يمكن من خلاله اعتبار أي تدبير مستمد من إطار سريري للسياق يمكن اعتباره مقياساً للتنظيم الانفعالي، كما يعرفه العلماء العاطفيون. كما يستخدم على نطاق واسع في إعدادات العلاج، والبحث للبالغين الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية العاطفية (على سبيل المثال، DSM–5 والقلق والاكتئاب، والوسواس القهري، والصدمات النفسية والإجهاد).

تم تصميم مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS) لتقييم قدرة تنظيم العواطف المتصورة على مستوى السمات كما هو محدد بواسطة الإطار السريري Gratz and Roemer (2004). ويتم تسجيل المقياس بحيث تعكس الدرجات الأعلى ضعفاً أكبر أو عدم تنظيم. وبعد إجراء تحليل العوامل الاستكشافية (EFA) وجِد أنَّ هناك ستة عوامل أكثر قابلية للتفسير وتم ترجمته

إلى ستة أقسام فرعية: (أ) قلة الوعي العاطفي (الوعي؛ "أنا مهتم بمشاعري،" سجل عكسي)؛ (ب) الافتقار إلى الوضوح العاطفي (الوضوح؛ "أجد صعوبة في فهم مشاعري")؛ (ج) صعوبة تنظيم السلوك عند الشعور بالضيق (الدافع؛ "عندما أكون غاضباً، أصبحت خارج نطاق السيطرة")؛ (د) صعوبة الانخراط في الإدراك والسلوك الموجهين نحو الأهداف عند الشعور بالضيق (الأهداف؛ "عندما أكون غاضباً، أجد صعوبة في إنجاز العمل")؛ (هـ) عدم الرغبة في قبول ردود عاطفية معينة (عدم القبول؛ "عندما أكون غاضباً، أشعر بالغضب من نفسي بسبب الشعور بهذه الطريقة)؛ (و) عدم القدرة على الوصول إلى الاستراتيجيات الخاصة بالشعور بالتحسن **عندما تشعر بالأسى (الاستراتيجيات؛ "عندما أكون غاضبة، أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكنني فعله لأشعر بتحسن")**.

. الاكتئاب:

. تعريف الاكتئاب: هو اضطراب نفسي يصاحبه مجموعة من الأعراض الاكلينيكية التي توضح الحالة النفسية والمزاجية للفرد والتي تتمثل في الحزن الشديد والإحباط وفتور الهمة وعدم الاستمتاع بأي شيء والشعور بالتعب والارهاق عند القيام بأي عمل ...الخ.

. أعراض الاكتئاب: تعدُّ الأعراض في الاكتئاب النفسي العصابي والذهاني واحدة وتتراوح بين الدرجة المعتدلة والدرجة القاتلة، ويتفق كل من (الخالدي والعلمي، 2009، 241)، (الطيب والبهاص، 2009، 82) على أن هناك مجموعة من الأعراض يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1. الأعراض الجسمية: كالانقباض في الصدر والشعور بالضيق وفقدان الشهية ورفض الطعام لشعور المريض بعدم استحقاقه أو لغربته في الموت، نقصان الوزن والإمساك والصداع والتعب لأقل مجهود، ... الخ.
2. الأعراض النفسية: كالبؤس واليأس والأسى وهبوط الروح المعنوية والحزن الذي لا يتناسب مع سببه، وانحراف المزاج وتقلبه وعدم القدرة على ضبط النفس وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية وعدم القيمة والتفاهة والقلق والتوتر والأرق وفتور الانفعال والانطواء والانسحاب والوحدة والانعزال والسكون والصمت والشرود والتشاؤم وخيبة الأمل والنظرة السوداء للحياة، والاعتقاد بأنه لا أمل في الشفاء والانخراط في البكاء أحياناً، ...الخ.
3. الأعراض العامة: ومن أهمها نقص الإنتاج وعدم التمتع بالحياة وسوء التوافق الاجتماعي.

وعلى الرغم من اختلاف المفاهيم والاتجاهات النظرية التي قامت بفحص الاكتئاب إلا أنها تتفق على أن هناك علامات وأعراض شائعة للاكتئاب.

ومن الأعراض الشائعة للاكتئاب بين المراهقين المشكلات البدنية الخاصة بصورة محددة بوزن الجسم وصورة الجسد ويوجد عرضين إضافيين بميزان وجود الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين هما التوتر الحركي العام وعدم الارتياح والشكاوى الجسدية أو البدنية (مثل: آلام المعدة والصداع)، وليس من الضروري أن يعاني المراهق أو الراشد من كل الأعراض السابقة ليسقط عليه وصف المكتئب إذ أن المحك العام لتشخيص الاكتئاب يفيد ضرورة وجوده من الأعراض السابقة معظم الوقت لمدة أسبوعين متتاليين أو أكثر على أن يكون من بين هذه الأعراض الحزن الشديد أو فقدان الاهتمام (العيسوي، 2004، 69).

. تشخيص الاكتئاب: حتى يتمّ تشخيص الإصابة بالاكتئاب لا بُدّ من مُعاناة المصاب من خمسة أعراضٍ تندرج تحت مجموعةٍ من الأعراض المتعلقة بالمرض لمدة أسبوعين متتالين على الأقل لتشخيص إصابته بالاكتئاب، وأن يتضمّن واحدٌ من هذه الأعراض على الأقل المزاج المكتئب أو تناقص الاهتمام والمتعة؛ وفيما يأتي بيانٌ لهذه الأعراض كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5:

المزاج المُكتئب. تناقص الاهتمام أو فقدان الشعور بالمتعة تجاه ممارسة جميع الأنشطة تقريباً. المعاناة من اضطرابات النّوم؛ كالقلق أو فرط النوم. الشعور بالتعب أو فقدان الطاقة. الشعور بعدم الأهمية أو فقدان القيمة. تناقص القدرة على التركيز أو التفكير. التغيّر الواضح في وزن الجسم أو اضطراب الشهية. المعاناة من التهيج أو التخلف الحركي النفسي. التفكير المتكرر بالموت، والتفكير بالانتحار بشكلٍ متكرر دون تخطيط أو بوضع خطةٍ معينة للانتحار، أو محاولة الانتحار (الحمادي، 2015، 116).

. أسباب الاكتئاب:

تعود أسباب الاكتئاب إلى ثلاثة عوامل أساسية هي:

1) الأسباب البيولوجية: أثبتت الدراسات أن حدوث خلل في المثيرات العصبية (المواد الكيميائية) في الجهاز العصبي التي تقوم بنقل الإشارة العصبية من خلية عصبية إلى أخرى كالسيروتونين، هذا الخلل هو المسؤول عن الإصابة بالاكتئاب النفسي أو نتيجة خلل في الجهاز المناعي نتيجة خلل في الغدد التي لها علاقة بالمناعة.
2) **العوامل الوراثية:** توضح الدراسات الحديثة أن العوامل الوراثية تلعب دوراً مؤثراً في الإصابة بالاضطرابات الوجدانية وتشير هذه الدراسات إلى وجود عوامل في الجينات الوراثية لها دور مهم في الإصابة بالاكتئاب.

3) **ضغوط الحياة والعوامل النفسية:** أثبتت الدراسات والمشاهدات الإكلينكية أن هناك أحداثاً ضاغطة تسبق حدوث أول نوبة للاضطرابات الوجدانية أكثر من النوبات التالية، ولوحظ أيضاً أن الظروف الحياتية الضاغطة في الطفولة مثل فقدان أحد الوالدين وغياب التخطيط الأسري في طريقة التربية وتصلب الأم في معاملة الطفل والتربية الاعتمادية تهيّئ لحدوث اضطرابات وجدانية إضافةً إلى العزلة الأسرية والضغوط الاقتصادية أو الدينية وقد يرسب الاضطرابات الوجدانية (الزعبي، 2005، 57).

مما سبق يمكن القول إنَّ هناك الكثير من العوامل الأسرية التي تهيِّئ الأطفال والمراهقين للإصابة بالاكتئاب كالعلاقات الأسرية الجافة، والمناخ الانفعالي الأسري البارد القاسي وزيادة شيوع الصراعات والخلافات الأسرية ونقص أو قصور علاقات التواصل الأسري ونقص مهارات حل المشكلات، كما تلعب الضغوط النفسية أو تعرض الفرد للأحداث الضاغطة الشديدة مثل فقدان عزيز أو مشكلات صحية خطيرة إلى تهيئته للمعاناة من الاكتئاب خاصة إذا افتقد إلى المساندة الانفعالية والاجتماعية من المحيطين به أو ندرت الخدمات الاجتماعية والصحية التي يمكن أن تُقَدَّم له وقد ثبت أيضاً أن هناك الكثير من العوامل المعرفية التي تؤثر بصورة واضحة على احتمالات إصابة الفرد بالاكتئاب، من هذه العوامل: أنماط وأساليب التفكير الخاصة غير المنطقية التي يتعامل بمقتضاها الفرد مع ذاته ومع العالم والتي تتشكل بناءً عليها رؤيته ومفهومه لذاته ولعالم الخبرة الاجتماعية من حوله.

9- دراسات سابقة:

. دراسة محمد (2009)، الكويت: عنوان الدراسة: "الصراعات الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب والقلق لدى المراهق الكويتي". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع مشكلات الاكتئاب، والقلق، والصراعات الأسرية لدى عينة من المراهقين والمراهقات. كما هدفت أيضا إلى التعرف على الاختلاف في مستويات الاكتئاب والقلق، والصراعات الأسرية تبعاً لمتغيري: الجنس، والعمر. بلغت عينة الدراسة (233) مراهقاً ومراهقة، يدرسون في مدارس محافظة العاصمة بدولة الكويت في الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الثانوي، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (15- 18) سنة. تم تطبيق قائمة بيك للاكتئاب الصورة الكويتية، ومقياس جامعة الكويت للقلق، ومقياس الصراعات الأسرية. أظهرت نتائج الدراسة أن (81.2%) من أفراد عينة الدراسة عبَّروا عن مستوى اكتئاب منخفض، وأن (18.5%) منهم عبَّروا عن مستوى اكتئاب متوسط، وأنَّ (0.3%) منهم عبَّروا عن مستوى اكتئاب مرتفع. كما تبين أن مستويات الاكتئاب والقلق

كانت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور، كما أظهرت النتائج أن مستويات الاكتئاب والقلق تزداد مع تقدُّم العمر.

. دراسة الزعبي والعاسمي (2015)، سورية: بعنوان: "الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق". هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. وتكونت عينة البحث من (330) طالباً وطالبة من طلبة بعض المدارس الثانوية بمحافظة دمشق، بواقع (150) طالباً، و(180) طالبةً، منهم (252) طالباً علمياً، و(78) طالباً أدبياً. واستخدم الباحثان المقاييس التالية: مقياس الشفقة بالذات، ومقياس الأمل الأكاديمي، ومقياس الاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والأمل الأكاديمي وعلاقة سلبية مع الاكتئاب النفسي، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح منخفضي التحصيل في الشفقة بالذات والاكتئاب، ولصالح مرتفعي التحصيل في الأمل الأكاديمي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الشفقة بالذاتيين طلبة الأدبي وطلبة العلمي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة العلمي وطلبة الأدبي في الأمل الأكاديمي والاكتئاب لصالح الإناث، وأن تفاعل الجنس والتخصص الدراسي يلعبان دوراً مهماً في الشفقة بالذات.

. دراسة بورجلي وآخرون (Borjali, et al, 2015)، عنوان الدراسة: بعنوان:

The Role of Emotion Regulation Difficulties as a Mediator of the Relationship between Body Image Disturbance and Disordered Eating Behavior.

(دور صعوبات التنظيم الانفعالي كمنبئ للعلاقة بين صورة الجسد وسلوك الأكل المضطرب).

أهداف الدراسة: هدفت إلى تعرُّف دور لصعوبات تنظيم العاطفة في العلاقة بين اضطراب صورة الجسم وسلوك الأكل المختل لدى الطلاب.

عينة الدراسة: تكوَّنت عينة الدراسة من (264) طالباً في جامعة علام الطبطبائي تم اختيارهم بناءً على صيغة "مورغان" وأخذ عينات عنقودية عشوائية متعددة المراحل.

أدوات الدراسة: أجاب المشاركون على استبيانات صعوبات تنظيم العاطفة لدى Gratz and Roemer (2004)، واستبيان العلاقات بين الجسد والنفس متعدد الأبعاد (MBSRQ) لكاش (2000) واختبار مواقف الأكل من Garner and Garfinkel (1979).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة معنوية كبيرة بين صعوبات تنظيم العواطف واضطراب صورة الجسم وسلوكيات الأكل المختلة. أيضاً، أشار تحليل الانحدار إلى أن صعوبات تنظيم العاطفة توسط بشكل كبير في العلاقة بين اضطراب صورة الجسم وسلوكيات الأكل المختلين. ووفقاً لنتائج الدراسة الحالية، فإن النظر في دور صعوبات تنظيم العواطف في العلاقة بين اضطراب صورة الجسم واضطرابات الأكل مهم لبرامج الوقاية والعلاج.

. دراسة سكور SCHORR (2016)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان: "دور وصمة العار، والتواصل المدرسي، والاكتئاب في المدرسة في الصحة النفسية".

THE ROLE OF STIGMA, SCHOOL CONNECTEDNESS, AND DEPRESSION IN SCHOOL-BASED MENTAL HEALTH.

وصمة العار هي عائق كبير أمام تلقي خدمات الصحة النفسية. قد تكون وصمة العار العامة بارزة بشكل خاص للمراهقين، الذين يعطون العلاقات الاجتماعية أهمية خاصة بالنسبة لهم. ثبت أن الوصمة العامة تتنبأ بالوصم الذاتي المرتبط بالاكتئاب. وعلى النقيض من ذلك، فقد ثبت أن الاتصال بالمدرسة عامل وقائي ضد الاكتئاب. ومع ذلك، لم يتم بعد تأسيس العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والوصم. لذا هدفت الدراسة إلى تعرُّف دور وصمة العار، والتواصل المدرسي، والاكتئاب في المدرسة في الصحة النفسية. وتناولت الدراسة الحالية هيكل عامل مقياسين للوصمة تم تكييفهما للاستخدام في الصحة العقلية المدرسية، وكذلك هيكل عامل الحس النفسي للعضوية المدرسية (PSSM). بالإضافة إلى ذلك، بحثت الدراسة الحالية العلاقة بين وصمة العار والوصم الذاتي والترابط المدرسي والاكتئاب بين المراهقين الذين يتلقون خدمات الصحة النفسية في محيط المدرسة. وبلغت عينة الدراسة (217) مراهقاً، وأشارت النتائج إلى مشاكل خطيرة في قياس وصمة العار والتواصل المدرسي. ودور وصمة العار في رفع مستوى الشعور بالاكتئاب لدى المراهقين.

. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير صعوبات التنظيم الانفعالي، كما أنَّ البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنه تناول موضوع الاكتئاب كدراسة كل من: الزعبي والعاسمي (2015)، محمد (2009). **كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه:** خصص لدراسة علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي بمستوى الاكتئاب لدى الطلبة المتعثرين دراسياً في التعليم الثانوي.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية: تحديد منهج البحث المناسب لاستخدامه في البحث الحالي، وطريقة سحب عينة البحث الحالي، واختيار أدوات البحث المناسبة للتطبيق، كما استفادت منها في مقارنة النتائج الحالية التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

10 . إجراءات البحث:

1. منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2007، 74).

2 . المجتمع الأصلي للبحث:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلبة التعليم الثانوي المتعثرين دراسياً في مدينة درعا، إذ يبلغ العدد الكلي للطلبة بحسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة درعا للعام الدراسي /2020-2021/ (2200) طالباً وطالبة من طلبة الدراسي العامة المتعثرين دراسياً في مدينة درعا، والجدول الآتي يوضح بالتفصيل عدد أفراد المجتمع الأصلي من الطلبة وفق متغيرات البحث:

الجدول (1) توزع أفراد المجتمع الأصلي الكلي لعينة البحث

المتغيرات الديموغرافية		ذكور	إناث	العدد الكلي
التخصُّص الدراسي	أدبي	425	538	963
	علمي	588	649	1237
العدد الكلي		**1013**	**1187**	**2200**
الوضع الدراسي	راسب	539	822	1361
	ناجح	474	365	839
العدد الكلي		**1013**	**1187**	**2200**

. عيّنة البحث وطريقة اختيارها:

لتحقيق أهداف البحث الحالي سُحبت عينة عشوائية تضمَّنت (330) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي العام المتعثرين دراسياً في مدينة درعا وفق جدول "مورغان" لتحديد حجم عينة البحث، أي ما نسبته (15%) من المجتمع الأصلي للبحث الذي يتضمن طلبة التعليم الثانوي المتعثرين دراسياً في مدينة درعا، والبالغ عددهم (2200) طالباً وطالبة من المتعثرين دراسياً، حيث تمَّ اختيار أفراد عينة البحث باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وهي العينة

التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع الأصلي للظهور في العينة.

وقامت بإجراء الدراسة السيكومترية لأدوات البحث على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (40) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي العام المتعثرين دراسياً لدراسة معاملات الصدق والثبات لأدوات البحث. وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (2) المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق التخصص الدراسي

م	التخصص الدراسي	المجتمع الأصلي للطلبة	نسبة السحب %	العينة المسحوبة
.1	علمي	963	%14.95	144
.2	أدبي	1237	%15.03	186
	المجموع الكلي	**2200**	%15	330

الجدول (3) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	المجتمع الأصلي للطلبة	نسبة السحب	العسنة المسحوبة
الجنس	ذكور	1361	%14.98	204
	إناث	839	%15.01	126
	المجموع الكلي	**2200**	%15	330

. أدوات البحث:

أ . مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، من إعداد نادية جارنيفسكي وفيفيان كرايج (Nadia Garnefski & Vivian Kraaij). ويتألف من (36) بنداً، موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

الجدول (4) توزع بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على الأبعاد الفرعية

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	6	11، 12، 21، 23، 25، 29
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	5	13، 18، 20، 26، 33
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	6	3، 14، 19، 24، 27، 32
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	6	2، 6، 8، 10، 17، 34
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	8	15، 16، 22، 28، 30، 31، 35، 36
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	5	1، 4، 5، 7، 9

. طريقة تصحيح المقياس: تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود الإيجابية، أمَّا البنود السلبية فتعطى الإجابات الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4، 5). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في مقياس التنظيم الانفعالي هي (180) درجة، وأدنى درجة هي (36) درجة. البنود الإيجابية في المقياس هي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 36). البنود السلبية في المقياس هي: (17، 20، 22، 24، 34).

. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

. دراسة الصدق لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

1 . الصدق الظاهري: استخدمت طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي إذ تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (6) أعضاء هيئة تدريسية، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للبعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (36) بنداً.

2 . صدق البناء الداخلي:

. علاقة درجة البُعد بالدرجة الكلية للمقياس: حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والأبعاد الفرعية

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	**0.911	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	**0.826	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	**0.813	0.000	دال عند (0.01)
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	**0.878	0.000	دال عند (0.01)
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	**0.884	0.000	دال عند (0.01)
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	**0.808	0.000	دال عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

وتم حساب درجة الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والبنود الفرعية المكوّنة له، وجاءت النتائج وفق الآتي:

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والبنود الفرعية

عدم قبول الردود العاطفية		صعوبات الانخراط في الأهداف		صعوبات التحكم في الدافع	
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
.1	**0,492	.1	**0,749	.1	**0,772
.2	**0,585	.2	**0,774	.2	**0,716
.3	*0,203	.3	**0,699	.3	**0,700
.4	**0,720	.4	**0,815	.4	**0,735
.5	**0,728	.5	**0,781	.5	*0,231
.6	**0,768			.6	**0,675
قلة الوعي العاطفي		محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة		نقص الوضوح العاطفي	
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
.1	**0,702	.1	**0,780	.1	**0,615
.2	**0,774	.2	**0,749	.2	**0,619
.3	**0,762	.3	**0,817	.3	*0,251
.4	**0,798	.4	**0,811	.4	**0,657
.5	**0,656	.5	**0,724	.5	**0,642
.6	**0,697	.6	**0,582		
		7.	**0,623		
		8.	**0,639		

يُلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والبنود الفرعية دالة إحصائياً، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي لأبعاد المقياس والبنود الفرعية المكوّنة لها؛ مما يدل على أنَّ المقياس متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (7):

الجدول (7) ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	0.818	0.749	0.700
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	0.845	0.772	0.728
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	0.875	0.798	0.725
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	0.861	0.791	0.740
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	0.836	0.784	0.747
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	0.857	0.759	0.723
الدرجة الكلية	0.869	0.775	0.766

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.869) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.775)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.766)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

ب . مقياس الاكتئاب: أُعتمد مقياس بيرسلون للاكتئاب (Birleson Scale–Questionnaire) بعد أن قامت الباحثة بترجمته، ويتكون المقياس من (18) بنداً، موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

الجدول (8) توزع بنود مقياس الاكتئاب

مقياس الاكتئاب	عدد البنود	أرقام البنود
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل).	6	3، 5، 10، 15، 17، 18
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة).	4	1، 2، 12، 13
البُعد الثالث: (الآلام).	4	6، 7، 14، 16
البُعد الرابع: (فقدان الحماس).	4	4، 8، 9، 11

. طريقة تصحيح المقياس: تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس الاكتئاب وفق مفتاح تصحيح ثلاثي، وهو: (دائماً– بعض الأحيان – لا)، وتُعطى الدرجات وفق الترتيب السابق لخيارات الإجابة: (3، 2، 1). والدرجة العالية تدل على مستوى اكتئاب عالٍ، والدرجة المنخفضة على

المقياس تدل على انخفاضها، ويمكن حساب الدرجات لكل بعد على حدة أو الدرجة الكلية للمقياس.

. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاكتئاب:

. دراسة الصدق لمقياس الاكتئاب:

1 . الصدق الظاهري: استخدمت طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الاكتئاب إذ تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (6) أعضاء هيئة تدريسية، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للبعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (18) بنداً.

2 . صدق البناء الداخلي: تمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (9):

الجدول (9) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الاكتئاب والأبعاد الفرعية

مقياس الاكتئاب	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل).	**0.901	0.000
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة).	**0.792	0.000
البُعد الثالث: (الآلام).	**0.899	0.000
البُعد الرابع: (فقدان الحماس).	**0.847	0.000

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس الاكتئاب متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

وتم حساب درجة الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والبنود الفرعية المكوّنة له، وجاءت النتائج وفق الآتي:

الجدول (10) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاكتئاب والبنود الفرعية

الحزن الشديد والمتصل		تناقص الاستمتاع بالحياة		الآلام		فقدان الحماس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
.1	**0،655	.1	**0.748	.1	**0,724	.1	**0,746
.2	**0,683	.2	**0,777	.2	**0.747	.2	**0,611

.3	**0,524	.3	**0,793	.3	**0,688	.3	**0,708
.4	**0,772	.4	**0,769	.4	**0,575	.4	**0,656
.5	**0,752						
.6	**0,769						

يُلاحظ من الجدول (10) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاكتئاب والبنود الفرعية دالة إحصائياً، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي لأبعاد المقياس والبنود الفرعية المكوّنة لها؛ مما يدل على أنَّ المقياس متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس الاكتئاب: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق أسبوعين، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (11):

الجدول (11) ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس الاكتئاب

مقياس الاكتئاب	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل).	0.774	0.683	0.710
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة).	0.761	0.676	0.698
البُعد الثالث: (الآلام).	0.797	0.720	0.749
البُعد الرابع: (فقدان الحماس).	0.758	0.690	0.683
الدرجة الكلية	0.805	0.742	0.733

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.805) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.742)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.733)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

11-1- عرض نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

1 – ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة التعليم الثانوي المتعثرين دراسياً في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لكل بند ثمَّ لكل المقياس، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (12) تقدير مستوى /صعوبات التنظيم الانفعالي/ لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5–1 ÷ 5 = 0.8 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث عن مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م.	مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	23.11	4.596	3.85	6	مرتفع
.2	البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	18.88	3.988	3.77	5	مرتفع
.3	البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	22.88	4.013	3.81	6	مرتفع
.4	البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	24.01	4.554	4.00	6	مرتفع
.5	البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	30.23	6.098	3.778	8	مرتفع
.6	البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	19.32	3.731	3.86	5	مرتفع
	الدّرجة الكلية	138.43	23.944	3.84	36	مرتفع

يلاحظ من الجدول (13) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى مرتفع لصعوبات التنظيم الانفعالي وفق تقدير أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في التعليم الثانوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.84).

وقد تعود تلك النتيجة إلى تأثر مشاعر الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً بالظروف الصعبة المحيطة بهم، التي أدَّت إلى افتقارهم إلى مهارات التنظيم الانفعالي، كما يجدون صعوبة في الاستجابة العاطفية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي قد يجدون صعوبةً في تحقيق أهدافهم، نظراً لأن العجز في هذه القدرة في الاستجابة العاطفية يرتبط باضطرابات نفسية مختلفة، كما تؤدي صعوبات التنظيم الانفعالي بأشكالها المختلفة إلى الاضطرابات النفسية لدى المراهقين مثل: اضطرابات الأكل، وإدمان المواد المخدّرة، والقلق، والمزاج واضطرابات الشخصية، وانخفاض الأمل لديهم.

2- ما مستوى الاكتئاب لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة التعليم الثانوي المتعثرين دراسياً في مقياس الاكتئاب لكل بند ثمَّ لكل المقياس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (14) تقدير مستوى /الاكتئاب/ لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.66	ضعيف
1.67 -2.32	متوسط
2.33 – 3	مرتفع

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 3 -1 ÷ 3 = 0.66 وكانت النتائج كما هو مبين:

الجدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً على مقياس الاكتئاب

مقياس الاكتئاب	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	الرتبة	التقدير
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل).	12.43	2.564	2.07	1	متوسط
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة).	8.13	1.829	2.03	3	متوسط
البُعد الثالث: (الآلام).	8.25	2.061	2.06	2	متوسط
البُعد الرابع: (فقدان الحماس).	8.12	1.800	2.03	3	متوسط
الدّرجة الكلية	36.94	7.138	2.05		متوسط

* المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي ÷ عدد بنود المقياس

يلاحظ من الجدول (15) أنَّ مجموع بنود المقياس تشير إلى وجود مستوى متوسط للاكتئاب لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (2.05).

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الطلبة المراهقون في مرحلة التعليم الثانوي ونتيجة الظروف الصعبة التي تعيشها أسرهم، ويعيشها المجتمع السوري يفتقدون إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، والأهداف التي يفكّرون بها، إضافةً إلى افتقادهم للدافع المحرّك نحو تحقيق تلك الأهداف، وأساليب وطرق تحقيق تلك الأهداف، وفقاً لذلك، يواجه الطلبة صعوبة من التعامل مع المشكلات التي تواجههم وكيفية التغلب عليها من خلال ضبط انفعالاتهم والتركيز على النجاح الدراسي، مما يؤدي إلى وجود الاكتئاب لديهم، وفياب الدافع والحافز لتحقيق طموحاتهم الدراسية.

11-2- عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي، ودرجاتهم في مقياس الاكتئاب، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

الجدول (16) نتائج الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم في مقياس الاكتئاب

أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي		الاكتئاب
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	معامل الإرتباط بيرسون	0.289**
	القيمة الاحتمالية	0.000
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	معامل الإرتباط بيرسون	0.252**
	القيمة الاحتمالية	0.000
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	معامل الإرتباط بيرسون	0.296**
	القيمة الاحتمالية	0.000
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	معامل الإرتباط بيرسون	0.261**
	القيمة الاحتمالية	0.000
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	معامل الإرتباط بيرسون	0.274**
	القيمة الاحتمالية	0.044
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	معامل الإرتباط بيرسون	0.312**
	القيمة الاحتمالية	0.000
الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي	معامل الإرتباط بيرسون	0.270**
	القيمة الاحتمالية	0.000

يتبين من الجدول (16) أنَّ قيمة بيرسون الارتباطية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وإجاباتهم على مقياس الاكتئاب بلغت (0.270**) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط إيجابي ودال في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى أفراد عينة البحث أي كلما زادت درجة الفرد على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي كلما زادت درجته على مقياس الاكتئاب.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ صعوبات التنظيم العاطفي تعدُّ من السمات الأساسية للاضطرابات النفسية التي تمتد إلى أطياف داخلية وخارجية كالقلق والاكتئاب (Beauchaine and Thayer, 2015). كما لاحظ الباحثون وجود صلات بين خلل التنظيم الانفعالي وإساءة

استخدام المواد الدراسية والاكتئاب (Crowell, et. Al, 2014)، فالطالب المتعثّر دراسياً الذي يُعاني من ضعف القدرة على إدارة المشكلات وحلّها، وضبط انفعالاته وتوجيهها، يرتفع لديه مستوى القلق والاكتئاب وينخفض لديه مستوى الأمل الأكاديمي (Fossati et al. 2014). وبالتالي، فإن عدم التنظيم الانفعالي هو مؤشر ممتاز للتشخيص النفسي لاضطراب الاكتئاب، ويساهم في انخفاض معدلات الطموح لدى المراهقين (Beauchaine and Thayer, 2015).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (17):

الجدول (17) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	ذكور	204	22.19	4.747	328	4.783	0.000	دالة عند (0.05)
	إناث	126	24.60	3.921				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	ذكور	204	18.29	4.284	328	3.511	0.001	دالة عند (0.05)
	إناث	126	19.85	3.247				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	ذكور	204	22.19	4.023	328	4.101	0.000	دالة عند (0.05)
	إناث	126	24.01	3.747				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	ذكور	204	23.31	4.906	328	3.603	0.001	دالة عند (0.01)
	إناث	126	25.13	3.662				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	ذكور	204	29.32	6.236	328	3.483	0.001	دالة عند (0.05)
	إناث	126	31.69	5.588				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	ذكور	204	18.64	3.943	328	4.278	0.000	دالة عند (0.05)
	إناث	126	20.40	3.073				
الدرجة الكلية	ذكور	204	133.94	24.968	328	4.453	0.000	دالة عند (0.05)
	إناث	126	145.69	20.262				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (17) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (4.453)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث.

وتعزى تلك الفروق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور والإناث، التي تدعم استقلالية الذكور ونضجهم العاطفي والانفعالي عن طريق فرض القليل من القيود عليه، وتشجيعهم على استطلاع واستكشاف البيئة الخارجية، وتشجيعهم أكثر على تحقيق أهدافهم، وتقبُّل ردودهم الانفعالية أياً كانت، مما يجعلهم أكثر كفاية وثقةً وتقديراً لذاتهم وقدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما فرض الكثير من القيود على الإناث يجعلهن أقل قدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط للأهداف المستقبلية، وأكثر اعتمادية على الآخرين من أفراد أسرتها، وأقل تقديراً لذاتهن، وأقل قدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي. وترى الباحثة أن الثقافة السورية والعربية أعطت للذكور دوراً أقرب إلى الهيمنة، وتحمل مسؤوليات الحياة مقارنة بالإناث مما أدى إلى اختلاف التقييم الإدراكي للأحداث الضاغطة واعتياد الذكور على مواجهة المشكلات والتعامل معها بنجاح مقارنة بالإناث وساهم هذا بدوره في تمتعهم بمستوى من التنظيم الانفعالي أعلى من الإناث.

ويمكن تفسير تلك الفروق في التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث في ضوء ما أشار إليه كوستا وزملاؤه (Costa, et. Al, 2001) بوجود توجهين أساسين في تفسير الفروق بين الجنسين في التنظيم الانفعالي، التوجه الأول والذي يتبنى وجهة النظر البيولوجية والتي تشير إلى وجود فروق فطرية في الانفعالات والمزاج بين الجنسين، وكذلك دور الإفرازات الهرمونية التي تؤثر بدورها في الاهتمامات والأنشطة والسلوك. ويمكن أن تفسر وجهة النظر البيولوجية جزئياً انخفاض مستوى التنظيم الانفعالي عند الإناث "بأنها تعود إلى تمتعهن بمستوى مرتفع من الحساسية العاطفية، إضافة إلى التغيرات الهرمونية التي يتعرضن لها والإفرازات الغددية التي تجعلهن أكثر عصبية وقلقاً في بعض الأحيان".

يضاف إلى ما سبق ما تتعرض له الإناث في هذه المرحلة من ضغوط اجتماعية، واقتصادية تفوق تلك التي يتعرض لها الذكور، وغالباً ما ترتبط هذه الضغوط بموضوعات كالزواج، وإيجاد العمل المناسب، والقدرة الحرة على اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة. والتوجه الثاني يتضمن وجهة نظر علم النفس الاجتماعي والذي يشير إلى أنَّ الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي يعود إلى الفروق الثقافية في أساليب التنشئة الاجتماعية التي تحدد قواعد السلوك المناسب والمتوقع للذكور والإناث (Costa, et. Al, 2001, 323- 324).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (18):

الجدول (18) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير التخصُّص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	أدبي	186	23.31	4.586	328	0.873	0.383	غير دالة
	علمي	144	22.86	4.612				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	أدبي	186	18.88	4.004	328	0.044	0.965	غير دالة
	علمي	144	18.90	3.982				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	أدبي	186	23.02	3.972	328	0.690	0.490	غير دالة
	علمي	144	22.71	4.073				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	أدبي	186	24.09	4.556	328	0.386	0.699	غير دالة
	علمي	144	23.90	4.565				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	أدبي	186	30.41	6.044	328	0.613	0.540	غير دالة
	علمي	144	29.99	6.181				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	أدبي	186	19.38	3.677	328	0.368	0.713	غير دالة
	علمي	144	19.23	3.810				
الدرجة الكلية	أدبي	186	139.08	23.820	328	0.563	0.574	غير دالة
	علمي	144	137.58	24.159				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (18) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (0.563)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.574)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير التخصُّص الدراسي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مفهوم التنظيم الانفعالي يتضمن قدرة المراهق على تحديد وفهم وقبول التجارب العاطفية، والسيطرة على السلوكيات الاندفاعية عندما تكون محزنة، وتعديل الاستجابات العاطفية بمرونة حسب الحالة الموضعية باختلاف تخصصاتهم الدراسية (Cole, et. Al, 1994; Linehan, 1993). ولكن هذه القدرات تزداد مع تقدم المراهق في العمر (Orgeta, 2009). ومع ذلك، تحدث صعوبات في تنظيم المشاعر عبر العمر الافتراضي لدى الطلبة المراهقين باختلاف تخصُّصاتهم الدراسية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (19):

الجدول (19) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد مقياس الاكتئاب	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة لاحتمالية	القرار
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل)	ذكور	204	12.39	2.606	328	0.343	0.731	غير دالة
	إناث	126	12.49	2.504				
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة)	ذكور	204	8.10	1.831	328	0.384	0.701	غير دالة
	إناث	126	8.18	1.830				
البُعد الثالث: (الآلام)	ذكور	204	8.21	2.063	328	0.456	0.649	غير دالة
	إناث	126	8.32	2.066				
البُعد الرابع: (فقدان الحماس)	ذكور	204	8.16	1.843	328	0.481	0.631	غير دالة
	إناث	126	8.06	1.733				
الدرجة الكلية	ذكور	204	36.87	7.200	328	0.232	0.817	غير دالة
	إناث	126	37.06	7.062				

يُلاحظ من خلال الجدول (19) أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (0.232)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.817)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الحالية وتُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة المتعثرين دراسياً من كلا الجنسين يعبرون عن تخوفهم الدائم من الرسوب وضعف مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وهذا ما يؤدي إلى شعور الطلبة بالاكتئاب الذي يُعدُّ من الاضطرابات النفسية الناجمة عن التعثُّر والفشل الدراسي، إذ أكَّدت دراسة (Crowell, et. Al, 2014) أنَّ الاكتئاب ينجم عن الفشل الدراسي، وضعف قدرة الطالب على تحقيق النجاح في الاختبارات الدراسية، والوصول إلى أهدافه التي وضعها لنفسه.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب وفق متغير التخصص الدراسي. للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (20):

الجدول (20) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

أبعاد مقياس الاكتئاب	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة لاحتمالية	القرار
البُعد الأول: (الحزن الشديد والمتصل)	أدبي	186	12.34	2.568	328	0.694	0.488	غير دالة
	علمي	144	12.54	2.564				
البُعد الثاني: (تناقص الاستمتاع بالحياة)	أدبي	186	8.12	1.803	328	0.170	0.865	غير دالة
	علمي	144	8.15	1.867				
البُعد الثالث: (الآلام)	أدبي	186	8.25	2.080	328	0.042	0.966	غير دالة
	علمي	144	8.26	2.044				
البُعد الرابع: (فقدان الحماس)	أدبي	186	8.09	1.775	328	0.438	0.662	غير دالة
	علمي	144	8.17	1.837				
الدرجة الكلية	أدبي	186	36.80	7.096	328	0.415	0.678	غير دالة
	علمي	144	37.13	7.211				

يُلاحظ من خلال الجدول (20) أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (0.415)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.678)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الحالية وتُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاكتئاب تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وقد تعزى تلك النتيجة إلى أنَّ الطلبة المتعثرين دراسياً باختلاف التخصُّص الدراسي العلمي ليس لديهم الخبرة والنضج الكافي لتجاوز المشاعر السلبية المسبّبة لأعراض الاكتئاب، وهذه الأعراض تظهر نتيجة شعور الفرد بالحزن الشديد، ويؤدي ذلك إلى شعوره بالتشاؤم، وتدني تقدير الذات، والغضب، وكراهية الذات، ولوم الذات، والرغبة في البكاء، والشعور بالوحدة، وصعوبة التركيز في المواد الدراسية، وإهمال الواجبات الدراسية، والشعور بكراهية الآخرين، والشعور بعدم القيمة؛ إضافةً إلى ضعف قدرتهم على تجاوز أعراض الاكتئاب الناجمة عن مشاعر الحزن، والتعامل معها بسلبية، وضعف قدرتهم على تكوين العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، والإقبال على متسع الحياة ومباهجها، وهذا ما يقلِّل من تركيزهم، وثقتهم بأنفسهم.

12. مقترحات البحث:

بناءً على نتائج البحث خلُصت الباحثة إلى المقترحات الآتية:

1) تحسين استخدام المراهقين لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي ذات الآثار الإيجابية، كإعادة التركيز الإيجابي والمشاركة الاجتماعية لما لها من آثار ايجابية على الصحة النفسية للمراهق.

2) أن تقوم إدارة المدارس الثانوية بعمل ندوات من أجل توعية الطلبة المراهقين نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم التخطيط للمستقبل على أسس سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة أهدافه وطموحاته المستقبلية غير الواقعية، وبالتالي التعثُّر الدراسي.
3) العمل على خفض مستوبات الاكتئاب لدى الطلبة المراهقين المتعثرين دراسياً من خلال زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك عن طريق تسليط الضوء على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مع ضرورة التأكيد على سياقية هذه الاستراتيجيات وارتباط فعاليتها بالموقف الذي تطبق فيه.
4) إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتعثرين دراسياً مع متغيرات أخرى؛ لتوسيع القاعدة المعرفية لمعرفة تلك العلاقات والاستفادة منها.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

- الحمادي، أنور. (2015). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الخالدي، عطا؛ العلمي، دلال (2009). *الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق*. عمان: دار الصفاء للنشر.
- الخولي، هشام. (2011). *الصحة النفسية نحو حياة أفضل*. بنها: دار المصطفى للطباعة.
- الزعبي، أحمد محمد. (2005). العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة العلوم التربوية، القاهرة، العدد (8): 51- 74.
- الزعبي، أحمد؛ العاسمي، رياض. (2015). الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*. دمشق، السنة (31)، العدد (1): 55- 90.
- الطيب، محمد؛ البهاص، سيد. (2009). *الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عراقي، صلاح الدين. (2006). دراسة العلاقة بين عجز/ نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الأليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، (54)، 193-244.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *كيفية التمتع بالصحة النفسية*. بيروت: دار النهضة العربية.
- محمد، حليمة إبراهيم. (2009). الصراعات الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب والقلق لدى المراهق الكويتي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الكويت.

. المراجع الأجنبية:

- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: capturing context. *Perspect. Psychol. Sci.* 8, 155–172.

- Beauchaine, T. P; Thayer, J. F. (2015). Heart rate variability as a transdiagnostic biomarker of psychopathology. *International Journal if Psychophysiology.*
- Borjali, A; Sohrabi, F & Farrokhi, N. (2015). The Role of Emotion Regulation Difficulties as a Mediator of the Relationship between Body Image Disturbance and Disordered Eating Behavior, *International Joyrnal of Pediatries,* V (3), I (1), p. p: 23- 32.
- Briere, J; Gil, E. (1998). Self-mutilation in clinical and general population samples: Prevalence, correlates, and functions. *American Journal of Orthopsychiatry,* 68, 609–620.
- Ciarrochi, J; Heaven, P. C. L; Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality,* 41(6), 1161-1178.
- Cloitre, M. (1998). *Sexual revictimization: Risk factors and prevention.* In V. M. Follette, J. I., Ruzek, & F. R. Abueg (Eds.), Cognitive–behavioral therapies for trauma (pp. 278–304). New York: Guilford Press.
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development,* 38, 203–207.
- Cole, P. M; Michel, M. K; & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59 (Serial No. 240), 73–100.
- Costa, P; Terracciano, A & Mccrae, R. (2001). Gender Differences in Personality Traits across Culture: robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology,* 81(2), p. p: 322- 331.
- Crowell, S. E; Baucom, B. R; Yaptangco, M; Bride, D; Hsiao, R; McCauley, E; & Beauchaine, T. P. (2014). Emotion dysregulation and

dyadic conflict in depressed and typical adolescents: evaluating concordance across psychophysiological and observational measures. *Biological Psychology.*

- Eisenberg, N; Cumberland, A; & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry,* 9, 241–273.
- Flett, G. L; Blankstein, K. R; & Obertynski, M. (1996). Affect intensity, coping styles, mood regulation expectancies, and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences,* 20, 221–228.
- Fossati, A; Feeney, J; Maffei, C; & Borroni, S. (2014). Thinking about feelings: affective state mentalization, attachment styles, and borderline personality disorder features among Italian nonclinical adolescents. *Psychoanalytic Psychology,* 31, 41–67.
- Garner, P. W; Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development,* 9, 246–264.
- Gratz, K. L. (2003). Risk factors for and functions of deliberate selfharm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 10, 192–205.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev. Gen. Psychol.* 2, 271–299.
- Gross, J. J. (2003). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 2, 151–164.
- Gross, J. J; Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clin. Psychol. Sci.* 2, 387–401.
- Gross, J. J; Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 2, 151–164.
- Hayes, S. C; Wilson, K. G; Gifford, E. V; Follette, V. M; & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64, 1152– 1168.

- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive–behavioral treatment of borderline personality disorder.* New York: The Guilford Press.
- McLaughlin, K. A; Hatzenbuehler, M. L; Mennin, D. S; & NolenHoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: a prospective study. *Behaviour Research and Therapy,* 49, 544–554.
- Mennin, D. S; Heimberg, R. G; Turk, C. L; & Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 9, 85–90.
- National Center for Education Statistics. (2001). *Dropout rates in the United States: 2000.* Washington, DC: Author. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2002/2002114.pdf.
- Notarius, C. I; Levenson, R. W. (1979). Expressive tendencies and physiological response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 1204–1210.
- Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. Aging & Mental Health, 13, 818– 826.
- Pandey, R., Saxena, P., & Dubey, A. (2011). Emotion regulation difficulties in alexithymia and mental health. *Europe's Journal Of Psychology*, *7*(4), 604-623.
- SCHORR, M. (2016). "THE ROLE OF STIGMA, SCHOOL CONNECTEDNESS, AND DEPRESSION IN SCHOOL-BASED MENTAL HEALTH". *MASTER OF ARTS,* Appalachian State University.
- Stewart, S. H; Zvolensky, M. J; & Eifert, G. H. (2002). The relations of anxiety sensitivity, experiential avoidance, and alexithymic coping to young adults' motivations for drinking. *Behavior Modification,* 26, 274–296.
- Takahashi, J., Hirano, T., & Gyoba, J. (2015). Effects of facial expressions on visual short-term memory in relation to alexithymia traits. *Personality and Individual Differences*, *83,* 128-135.

- Thompson, R. A; Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology,* 8, 163-182.
- Van Rheenen, T. E., Murray, G., & Rossell, S. L. (2015). Emotion regulation in bipolar disorder: profile and utility in predicting trait mania and depression propensity. *Psychiatry Res.* 225, 425-432.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development,* 67, 957-973.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م	البنود	خيارات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	أنا واضح في مشاعري					
.2	أود الانتباه إلى ما أشعر به					
.3	لي تجربة في مشاعري الخارجة عن نطاق السيطرة					
.4	ليس لدي أي فكرة عما أشعر به					
.5	أجد صعوبة في فهم مشاعري					
.6	أنا منتبه إلى مشاعري					
.7	أنا أعرف بالضبط ما أشعر به					
.8	ما يهمني ما أشعر به					
.9	أنا في حيرة من أمري					
.10	عندما أكون مستاءً، أقر بمشاعري					
.11	عندما أكون مستاءً، أشعر بالغضب من نفسي بسبب ذلك الشعور					
.12	عندما أكون مستاءً، أشعر بالحرج لأنني شعرت بهذه الطريقة					
.13	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في إنجاز العمل					
.14	عندما أكون مستاء، أصبح خارج نطاق السيطرة					
.15	عندما أكون مستاءً، أعتقد أنني سأبقى على هذا النحو لفترة طويلة					
.16	عندما أكون مستاء، أعتقد أنني سوف ينتهي شعوري بالاكتئاب جداً					
.17	عندما أكون مستاء، أعتقد أن مشاعري هي صحيحة ومهمة					
.18	عندما أكون مستاء، أجد صعوبة في التركيز على أشياء أخرى					
.19	عندما أكون مستاءً، أشعر أنني خارج عن السيطرة					
.20	عندما أكون مستاءً ، لا يزال بإمكاني إنجاز الأمور					
.21	عندما أكون مستاءً، أشعر بالخجل من نفسي بسبب ذلك الشعور					
.22	عندما أكون مستاءً، أعلم أنه يمكنني إيجاد طريقة لشعور أفضل في النهاية					
.23	عندما أكون مستاء، أشعر وكأنني أنا ضعيف					
.24	عندما أكون مستاء، وأنا أشعر أنني يمكن أن أُسيطر على السلوكيات الخاصة بي					

.25	عندما أكون مستاءً، أشعر بالذنب بسبب الشعور بهذه الطريقة					
.26	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التركيز					
.27	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التحكم في تصرفاتي					
.28	عندما أكون مستاءً، أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكنني فعله لجعل نفسي أشعر بتحسن					
.29	عندما أكون مستاءً، أشعر بالغضب من نفسي لأشعر بهذه الطريقة					
.30	عندما أكون مستاءً، بدأت أشعر بسوء شديد في نفسي					
.31	عندما أكون مستاءً، أعتقد أن التعلق به هو كل ما يمكنني فعله					
.32	عندما أكون مستاءً، أفقد السيطرة على تصرفاتي					
.33	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التفكير في أي شيء آخر					
.34	عندما أكون مستاءً، أستغرق وقتًا لاكتشاف ما أشعر به حقاً					
.35	عندما أكون مستاءً، فإن الأمر يستغرق وقتاً طويلاً لأشعر بالتحسن					
.36	عندما أكون مستاءً، فإن مشاعري تشعر بالذهول					

الملحق رقم (2) مقياس بيرلسون للاكتئاب

م.	العبارة	خيارات الإجابة		
		دائماً	بعض الأحيان	لا
1	ما زلت أنظر للأشياء في حياتي كما تعودت عليها			
2	أنام جيداً			
3	أشعر بأنني سوف أبكي			
4	أحب أن أخرج في الشارع للعب			
5	أرغب في الهروب بعيداً			
6	أتمتع بطاقة كبيرة			
7	تصيبني آلام في المعدة			
8	أستمتع بالأكل			
9	أستطيع القيام بخدمة نفسي			
10	أشعر بأن الحياة لا تساوي شيئاً			
11	أفعل الأشياء بشكل جيد			
12	أستمتع بعمل الأشياء كما كنت في السابق			
13	أحب التحدث مع أهلي ومع الآخرين			

14	أحلم أحلام مزعجة			
15	أشعر بالوحدة الشديدة			
16	من السهولة أن أبتهج			
17	أشعر بالتعاسة لدرجة لا تطاق			
18	أشعر بالملل			

References In Arabic:

Qayimat Almaraje:

Almarajie

- 'Iibrahim , Bisam Eabd Allh. (2009). Altaelim Almabnia Ealaa Almushkilat Alhiatiat Watanmiat Altafkiri. Eamana: Dar Almasirat. - 'Abu Jadaw , Salih ; Nawafil , Mahmud. (2007). Taelim Altfkyr: Alnazariat Waltatbiqi. Eamana: Dar Almasirat.
- 'Abu Mahadi , Sabir. (2011). Maharat Altafkir Alnaaqid. Risalat Majstayr Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Aljamieat Al'iislamiat , Ghazat.
- Al'agha , Dia' Aldiyn Farid. (2013). 'Athar Tawzif 'Iistratijiat Eazm Alsamak Fi Tanmiat Almafahim Aleilmiat Wamaharat Altafkir Alnnaqid Fi Eulum Alsihat Walbiyat Risalat Majstyr Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Eimadat Aldirasat Aleulya , Aljamieat Al'iislamiat , Ghazat.
- Bisharat , Jibarayiyl ; 'Iilyas , 'Usma. (2007). Almanahij Altarbawiatu. Damshq: Manshurat Jamieat Dimashq.
- Aljanadi , Lint. (2003). Altafkir Alnaaqid Waealaqatah Bieadad Min Almutaghayirat Aldirasiati. Dirasat Maydaniat Ladaa Tlbt Jamieati Dimashq Walbueth. Risalat Dukturah Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Jamieat Dimashq.
- Hasan , Eizat Eabd Alhamid. (2011). Al'iihsa' Alnafsiu Waltarbui. Tatbiqat Biastikhdam Barnamaj (SPSS 18). Alqahrt: Dar Alfikr Alearabi.
- Alkhalayli , 'Amul. (2005). Altifl Wamuharat Altafkayri. Eamana: Dar Alsafa' Lilnashr Waltawzaye.
- Dawud , 'Iiman. (2003). 'Athar Aistikhdam Altaelum Fi Allughat Al'iinjaliziati. Risalat Majstayr Ghyr Manshurat , Kuliyat Aldirasat Aleulya , Jamieat Alnajah Alwataniat , Nabilus.

- Dayirat Al'iihsa'. (2018). Eadad Tullab Madaris Altaelim Althaanawii Fi Madaris Muhafazat Alsawayda' Lileam Aldirasii 2018-2019. Wizarat Altarbiat Alsawriati. Dimashq. Suriat.
- Saeadat , Juadut. (2003). Tadris Maharat Altafkir. Eamana: Dar Alshuruq Lilnashr Waltawzie.
- Sulayman , Eabd Alruhmin Sayd. (2006). Eilm Nfs Alnamw. Alriyad: Maktabat Alrushd.
- Shubul , Rahab. (2013). Waqie Tatbiq Altaelum Fi Marhalat Altaelim Al'asasii Risalat Majstayr Ghyr Manshurat , Jamieatan Dimashq , Kuliyat Altarbiat , Dimashq.
- Alsharqi. Mahmd. (2005). Altafkir Alnnaqid Ladaa Tullab Alsafi Al'awal Althaanawii Fi Madinat Alriyad Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiat , Almujalid (6) , Aleadad (2).
- Alshaeibiu , Walid Eabd Allah Ghazi. (2009). Mueawiqat Al'ada' Al'iibdaeii Limuelimi Aleulum Altabieiat Bialmarhalat Almutawasitat Risalat Majstayr Ghyr Manshuratin. Jamieat 'Am Alquraa , Makat Almukaramat , Alsieudiat.
- Talafihat , Hamid. (2012). 'Athar Aistikhdam 'Iistratijiat Kharayit Almafahim Fi Altahsil Almubashir Kuliyat Aleulum Altarbawiat , Aljamieat Al'urduniyat , Dirasat Aleulum Altarbawiat , Almujalid 39 , Aleadad 2 , Al'urdunn.
- Eadil , Mahmd. (2009). Aitijahat Tarbawiat Fi 'Asalib Tadris Aleulum. Eamana: Dar Albidayat Lilnashr Waltawzie.
- Aleatuwm , Eadnan ; Aljarah , Eabd Alnnasir ; Bisharat , Mufuq. (2007). Tanmiat Maharat Altafkir. Eamana: Dar Almasirat.
- Aleutaybi , Khald. (2007). Tariqat Damj Bed 'Ajza' Barnamaj Alkuarit Fi Tatwir Maharat Altafkir Fi Allughat Al'iinjaliziati. Risalat Dukturah Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Jamieat 'Am Alquraa , Makat Almukaramat , Alsieudiat.
- Eatiat , Mahsun. (2009). Aljawdat Alshshamilat Waljadid Fi Altadrisi. Eamana: Dar Althaqafat Lilnashr Waltawzie.

- Ealia , 'Iismaeil 'Iibrahim. (2009). Altafkir Alnaaqid Bayn Alnazariat Waltatbiqi. Eamaana: Dar Alshruq.
- Eali , Layinana Eaza Aldiyn. (2012). Faeiliatan Barnamaj Tadribiin Litanmiat Maharat Altafkir Alnnaqid Biastikhdam 'Iistratijiat Altaelim Altaeawuni. Dirasat Shbh Tajribiat Ealaa Eayinat Min Talamidh Risalat Dukturah Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Jamieatan Dimashq , Dimashq , Suriat.
- Aleanziu , Faraj ; Alkandariu , Eabd Allh. (2004). Altahsil Aldirasia Waealaqatah Bialthiqat Bialnafs Ladaa Tullab Almarhalat Alththanawiat Watalibatiha. Majalat Aleulum Alaijtimaeiat , Almajalid (32). Aleadad (2).

- Faqihi , Ranya 'Ahmud. (2006). Barnamaj Risik (Almukhatirat) Wa'athrah Fi Taelim Altafkir Alnaaqid Risalat Majsatayr Ghyr Manshuratin. Jamieat Tayibat , Kuliyat Altarbiat Waleulum Al'iinsaniat , Makat Almukaramat , Alsieudiat.
- Qatamiun , Nayifat ; Alzawin , Farataj. (2009). Damj Alkuart Fi Almanhaj Aldarasi. Eaman.Al'urdun. Dar Dibunu Lilnashr Waltawzie.
- Makhayiyl , Aimtanyws. (2009). Alqias Waltaqwim Fi Altarbiat Alhadithati. T 6 , Dmshq: Manshurat Jamieat Dimashq.
- Almadhun , Hanan Khalil Mahmud. (2012). 'Athar Aistikhdam Barnamaj Alqubeat Alsat. Risalat Majsatayr Ghyr Manshurat , Kuliyat Altarbiat , Jamieat Al'azhar , Ghazat , Filastin.
- Malaham , Sami Muhmid. (2007). Manahij Albahth Fi Altarbiat Waealam Alnafsa. T 5 , Eamana: Dar Almasirat.
- Almulaham , Sajaan Mahmud. (2017). Faeiliat Barnamaj Kuirat [Cort] Fi Tanmiat Maharat Altafkir Alnaaqid Ladaa Eayinat Min Tlbt Alsafi Al'awal Althaaniwii Aleami Fi Muhafazat Dimashq. Risalat Dukturah Ghyr Manshuratin. Kuliyat Altarbiat , Jamieat Dimashq.

- Almnswr , Ghasan. (2011). Altahsil Fi Alriyadiat Waealaqatih Bimaharat Altafkir. Majalat Jamieat Dimashq , Almajlid (27). Aleadad (3 + 4).
- Nabhan , Saed Sueid. (2001). Barnamaj Muqtarah Litanmiat Altafkir Alnaaqid Fi Alriyadiaat Risalat Dukturah Ghyr Manshurat , Jamieat Eayan Shams Kuliyat Altarbiat , Wajamieat Al'aqsaa , Kuliyat Altarbiat , Ghazat , Filastin.
- Alwasimiu , Eamad. (2003). Faeiliat Barnamaj Muqtarah Fi Althaqafat Albiulujiat Ealaa Altahsil Waltatawur Aljameiat Almisriat Lilmanahij Watarayiq Altadrisi. Dirasat Fi Almanahij Waturuq Altadris , Aleadad (91). Alqahirat. Misr.

مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق

طالبة الدكتوراه: دعاء شلهوب كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف الدكتورة: أمينة رزق

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي دراسة مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق، حسب متغير التخصص الدراسي (التربية، العلوم)، ومتغير البيئة الاجتماعية (المدينة، الريف)، والوضع الاقتصادي (منخفض، متوسط، عالٍ)، وقد تم تطبيق قائمة التكيف الأكاديمي لهنري بورو (Henry borou) المعرب من قبل أبو طالب على البيئة الأردنية (1979) والمعدل من قبل أحمد (2010)، وبلغ عدد أفراد العينة ككل (470) طالباً وطالبة.

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

– وجود مستوى متوسط من التكيف الأكاديمي لدى عينة البحث.

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية لصالح طلبة المدينة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: التكيف الأكاديمي. طلبة الدراسات العليا

The level of academic adaptation among of graduate students in Damascus University

Abstract

The current research aims to study the level of academic adaptation in a sample of graduate students at Damascus University, according to the variable specialization (education, science), the variable of the social environment (city, countryside), economic situation (low, medium, high), the academic adaptation list of (Henry Borou) was applied by Abu Talib to the Jordanian environment (1979) and modified by Ahmed (2010), And the sample consisted of (470) male and female students.

* The results of study were:

- An average level of academic adaptation in the research sample.
- There were no statistically significant differences on the scale of academic adaptation depending on the variable of the academic specialization.

- There were statistically significant differences on the scale of academic adaptation depending on the changing social environment.
- There were no statistically significant differences on the scale of academic adaptation depending on the change in the economic situation.

Keywords: Academic adaptation. graduate students

مقدمة:

فرضت نزعة البقاء والوجود في هذه الحياة لدى كافة الكائنات الحية محاولاتٍ عديدة للمحافظة على حياتهم من الفناء، وهذا بالضرورة استدعى إيجاد طرائق ووسائلَ ملائمةِ تحقق هذه الغاية، والإنسان بصفته الكائنَ الحي الذي خصَّه الله بملكة العقل، أوجد على مرِّ الزمان أساليب مختلفة للحفاظ على نفسه، هذا ما أطلق عليه علماء النفس مصطلح التكيف، فالتكيف مصطلح علمي بدأ مع العلوم البيولوجية لوصف عملية تلاؤم الإنسان مع تغيرات المناخ والطبيعة، لكن لكلٍّ مصطلح تشعباته وصلته مع باقي العلوم، وهكذا كان الحال مع العلوم النفسية حيث كان التكيف النفسي محاولة الفرد إحداث نوع من التوازن بينه وبين بيئته المادية أو الاجتماعية وذلك عن طريق تغيير سلوكه أو

بيئته بما يتناسب مع الظروف والمواقف الجديدة(أحمد، 2010، 22)، وللتكيف مجالات عديدة منها النفسية والاجتماعية والأسرية والشخصية وكذلك الأكاديمية، وكلُّ تلكَ المجالات تتداخل فيما بينها لتشكلَّ التكيف العام، والتكيُّف في المجال الدراسي من أبرز السبل التي تضمن للطالب مسيرة علمية خالية قدر الإمكان من الضغوط والقلق، فالطالب عندما ينتقل من مرحلةٍ دراسية إلى أخرى مليئةٍ بكثير من التغييرات والقواعد الجديدة قد يجد نفسه في كثير من الأوقات بحاجةٍ إلى أن يتبع الطريق الذي يحقق التوازن بينه وبين متطلبات تلك المرحلة بكافة مكوناتها من علاقته مع أساتذته وزملائه وصولاً إلى نظرته للمنهاج الدراسي المقدم في تلك المرحلة، وهذا يختلف من طالب لآخر تبعاً لنمط شخصيته والخلفية الثقافية والأسرية والاجتماعية التي تؤثر بشكلٍ كبير في اختياره للمجال الدراسي وتوفر الجوِّ الملائم لإكمال مسيرته الدراسية، لذلك يسعى الجميع نحو الوصول إلى نمط الشخصية الإيجابي والمقبول اجتماعياً الذي يسمح لهم بأخذ مكانٍ مميزٍ ومؤثِّر بينَ الآخرين، وهذا التوازنُ النفسي في كثيرٍ من الأحيان يحققه تمتع الطالبِ بدرجةٍ جيدة من التكيف، ومما سبق ذكره فالتكيف يؤدي دوراً لا يمكن إغفاله في التأثير في شخصية الطالب من جهة وفي إنجازه الأكاديمي من جهة ثانية.

أولاً- مشكلة البحث ومسوغاته:

تشكلُّ عمليةُ انتقال الطالب بين مرحلة دراسيةٍ وأخرى فترةً قد تحملُ في طياتها الكثيرَ من العقبات والصعوبات نتيجةَ المتطلبات الجديدة

والمختلفة عما سبقها، وهذه الحالة منتشرة في مراحل التعليم المختلفة إذ غالباً ما ينتقل الطالبُ إلى المرحلةِ الأعلى من دون إعدادٍ نفسي واجتماعي كاف، وتشكلُّ مرحلةُ الدراسات العليا فترةً مصيرية في حياة الكثيرين، لأنها العتبة الأساسية للانتقال إلى مجال التعليم في الجامعات وما تحمله من ميزات مجتمعية كبيرة، إذ يجد طالب الدراسات العليا نفسه وسط جوٍّ جديد من الاحتكاك المباشر مع أساتذته بصفته الزميل المستقبلي لهم، وهو مطالبٌ بأن يكونَ على قدرِ المسؤولية التي تحمِلها صفةُ الباحثِ بكلِّ تفاصيلها، إضافةً للدراسةِ العميقة للمواد والبحوث التي سوف ينقلها مستقبلاً لطلبته، ونظراً للظروف الراهنة التي مرَّ ولا يزال يمرُّ بها مجتمعنا، ازدادت الصعوبات والمتطلبات الملقاةُ على عاتقِ طالب الدراساتِ العليا، حيث فرض الوضع الاقتصادي غير المستقر المزيد من التحديات من حيث صعوبة جمع المادة العلمية للبحوث وطباعتها، وكذلك مشكلات إيجاد مسكنٍ مناسب، والحفاظ على مصدرٍ للدخل كافٍ لمتابعة الدراسة، فأصبح التكيف مع هذه الظروف الجديدة أمراً ملحاً لكلِّ طالب، وانطلقت فكرة البحث من وجود الباحثة الفعلي ضمن مجتمع طلبة الدراسات العليا، ومعايشتها لكثير من الظروف الصعبة والمضاعفة التي مرَّ بها مجتمعنا بكلِّ فئاته، فالدراسات العليا تمثل أحد المصادر الرئيسة التي تمكِّن الأشخاص من الحصول على مهنةٍ جيدة مستقبلاً ومواجهة كافةِ تحديات الحياةِ المختلفة، ولكنَّه بالمقابل يتطلب من الطالبِ درجةً مرتفعةً من المبادرة والتصميم ومراقبة الذات (Shkulaku,2015,41)، وتؤدي كثير من العوامل دوراً في التأثير في درجة التكيف الأكاديمي لدى الطالب، فقد

تناولت بعض الدراسات المناخ الأسري بوصفه يشمل الكثير من العوامل المؤثرة في اختيار الطالب لاختصاصه وتحقيقه لآمال أسرته سواء أكانت تناسبه أم لا مثل دراسة ميرة (2012)، لكن لم يُحسم تأثير المناخ الأسري في تكيف الطالب أكاديمياً مثل دراسة (Mills,2010) والتي لم يكن للأسرة فيها التأثير الكبير في تكيف الطالب الدراسي، وقد ركزت دراسات أخرى على النقاط الشخصية المؤثرة في عملية التكيف الأكاديمي مثل دراسة لعيبي (2020) التي أكد فيها أهمية تمتع الطالب بالمناعة النفسية التي تؤثر في تكيفه الأكاديمي إيجاباً، وأشار العامري كذلك (2020) إلى أن تمتع الطالب بقوة الشخصية يرفع تلقائياً قدرته على التكيف مع كل مايتعلق بدراسته و علاقته مع زملائه و مدرسيه، أما دراسة ستوفر (Stoever,2001) فقد أكدت دور الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم العائلي وكذلك البيئة المحيطة في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطالب، فتلك الدراسات وغيرها ألقت الضوء على التكيف الأكاديمي بوصفه عاملاً لا يمكن إغفاله في تحقيق نجاح الطالب الشخصي الذي ينعكس بدوره على سير العملية التعليمية وتلقائياً على التقدم العلمي في المجتمع، وهذا ماعززته الدراسة الاستطلاعية التي أُجريت على عينة من طلبة الدراسات العليا بلغت (30) طالباً وطالبة (خارج عينة الدراسة الحالية) والمستندة إلى طرح سؤال مفتوح حول معززات التكيف ضمن الجامعة ومعوقاتها، وقد أشارت إلى وجود العديد من الأسباب التي أثرت في تكيفهم على كثير من الجوانب، وخاصةً ماانبثق منها مؤخراً نتيجةً للأزمة، وكان من أبرز تلك العوامل زيادة الأعباء المادية من مسكن ومتطلبات ورقية التي اضطرت

الكثيرين منهم للعمل إضافة للدراسة مما شكلَّ عبئاً جديداً حول التنسيق بين العمل والدراسة وبعض المشكلات مع القائمين على العملية التعليمية، وصعوبة التخطيط للمستقبل المهني، ومما سبق نجد أهمية البحث المستمر عن معززات ومعوقات التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وبشكلٍ خاص لدى طلبة الدراسات العليا لما لها من تأثير على هذه الشريحة المميزة في المجتمع، فهي نخبة طلبة التعليم العالي ولها دورها الكبير في تقدم المجتمع، ونتيجةً لذلك حاولت الباحثة أن تتحّرى وتبحث في هذا الموضوع مع الإشارة إلى أنه لم يتم إيجاد دراسة محلية تطرقت إلى التكيف الأكاديمي بشكلٍ عام ولدى طلبة الدراسات العليا بوجه خاص- وذلك في حدود علم الباحثة – واستناداً لما تمَّ ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي: **ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق؟**

ثانياً- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من نقاط عديدة أبرزها:

2-1- أهمية دراسة مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في ظلِّ الظروف الراهنة (الاقتصادية والاجتماعية) للوصول إلى معلومات كافية حول الأمور التي تسهم في رفع مستوى هذا التكيف وبالمقابل تحديد معوقات هذا التكيف للعمل على تلافيها قدر الإمكان.

2-2- خصوصية عينة الدراسة (طلبة الدراسات العليا) من حيث أنها الفئة المعول عليها مستقبلاً للتدريس ضمن الجامعة، لذلك لا يمكن إغفال أهمية الاهتمام بإعدادهم الإعداد النفسي والشخصي والتعليمي بأفضل مستوى ممكن، بوصفهم باحثيين مستقبليين تقع على عاتقهم مسؤولية إنتاج المعرفة العلمية لحل المشكلات المختلفة في المجتمع.

3-3- قد تساعد نتائج البحث في توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بالعوامل والمتغيرات التي تسهم في تحسين التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، لما له من تأثير وأهمية كبيرة في تحسين التحصيل الدراسي والإنجاز والطموح الاكاديمي والتواصل البنَّاء مع عناصر البيئة التعليمية والنجاح في الحياة الأكاديمية والعملية.

ثالثاً- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

3-1- تعرف مستوى التكيف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

3-2- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

3-3- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية.

3-4- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي.

رابعاً- فرضيات البحث:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(التربية، العلوم) .

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية (المدينة، الريف) .

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي(منخفض، متوسط، مرتفع)

خامساً- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

5-1- **التكيف الأكاديمي (Academic adaptation)** : هو عملية تقوم على المواءمة بين الطالب و متطلبات المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها، و إنه عملية ديناميكية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة، وإن من نتائج التكيف الأكاديمي الإيجابية تكوين علاقات جيدة بين الطالب و أساتذته و زملائه بالإضافة إلى تحقيق الصحة النفسية للطالب.(بريك، 2019، 67).

و يُعرَّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على مقياس التكيف الأكاديمي المستخدم في البحث بأبعاده الخمسة(التكيف مع المنهاج، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية، العلاقات الشخصية)، وفقاً لمتغيرات (التخصص الدراسي، البيئة الاجتماعية، الوضع الاقتصادي).

5-2- **طلبة الدراسات العليا (Graduate education students)** : تشمل طلبة برنامجي الماجستير والدكتوراه (الزغلول والهندل،2016، 69) ، وفي الدراسة الحالية يعرفون بالطلبة في تخصصات الدراسات العليا في برامج

دبلـــوم التأهيـــل التربـــوي (فـــي كليـــة التربيـــة فقـــط) والماجســـتير والدكتوراه في كل من التربية والعلوم.

سادساً: حدود البحث:

6-1- الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية، والعلوم- بجامعة دمشق والبالغ عددهم(470) طالباً وطالبة.

6-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2019)

6-3- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق.

6-4- الحدود العلمية: وتتجلى في الكشف عن مستوى التكيف الأكاديمي الذي يتكون من (5) أبعاد هي كالآتي: (التكيف مع المنهاج، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية، العلاقات الشخصية) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق من خلال الأداة المستخدمة في البحث.

سابعاً - دراسات سابقة:

8-1- دراسات متعلقة بالتكيف الأكاديمي:

8-1-1 دراسة فيريرال و ألميدال (Ferreiral, Almeidall, 2001) البرازيل:

هـــدفت إلـــى دراســـة التكيـــف الأكـــاديمي لـــدى طلبـــة الســـنة الأولـــى بالجامعـــة تبعـــاً للمنـــاهج التربويـــة والتجـــارب الشخصـــية، تكونـــت **عينـــة الدراســـة** مـــن (1273) طالبـــا وطالبـــة، تـــم اســـتخدام مقيـــاس التكيـــف الأكـــاديمي إعـــداد البـــاحثين، **وأســـفرت الدراســـة عـــن:** مســـتوى مرتفـــع مـــن التكيـــف الأكـــاديمي، ووجود فروق في التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

8-1-2- دراسة أحمد(2010)،السودان:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة البحث وتعرف الفروق في التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات البحث، وتكونت **عينة الدراسة** من (547) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس أساليب المعاملة الوالدية إعداد (رياض)، وقائمة هنري بورو للتكيف الأكاديمي المعربة على البيئة الأردنية من قبل (أبو طالب)، وكان من أبرز **نتائج الدراسة:** وجود مستوى منخفض من التكيف الأكاديمي، ووجود علاقة طردية بين أساليب المعاملة الإيجابية والتكيف الأكاديمي، وعدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق في التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص ولصالح العلوم الطبية.

8-1-3 دراسة ميرة(2012)العراق:

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة المناخ الأسري بالتكيف الأكاديمي وتعرف على مستوى التكيف الأكاديمي، **تكونت العينة** من 300 طالباً وطالبة تخصص علمي و انساني، **وتم استخدام** مقياس المناخ الأسري إعداد الباحثة، ومقياس التكيف الأكاديمي (عزام،2010)، **وكان من أبرز نتائج الدراسة:** وجود مستوى جيد من التكيف الأكاديمي، ووجود علاقة إيجابية بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي.

8-1-4 دراسة عبد الرحمن (2016) العراق:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التمركز حول الذات ومستوى رتب الهوية ومستوى التكيف الأكاديمي والفروق تبعا لمتغيري (النوع والتخصص) وتكونت **عينة الدراسة** من (400) طالب وطالبة من الكليات الإنسانية و العلمية، **واستخدم** مقياس التمركز حول الذات والتكيف الأكاديمي من إعداد الباحثة، من أبرز **نتائج الدراسة:** تبين وجود مستوى عالٍ من التمركز حول الذات ومستوى مرتفع من التكيف

الأكـــاديمي، وعـــدم وجـــود فـــروق فـــي التكيـــف الأكـــاديمي حســـب النـــوع والتخصص.

8-1-5 دراسة ديبيكا و آخرون (Deepika et al , 2017)، الهند:

هـــدفت الدراســـة إلـــى معرفـــة أثـــر مـــاوراء المعرفـــة والنـــوع الاجتمـــاعي فـــي التكيـــف الأكـــاديمي و النتـــائج الأكاديميـــة لطـــلاب المرحلـــة الجامعيـــة، وتكونـــت **عينـــة الدراســـة** مـــن (522) طالبـــاً فـــي المرحلـــة الجامعيـــة والدراســـات العليـــا مـــن الـــذكور والإنـــاث، واســـتخدم البـــاحثون قائمـــة الـــوعي بمـــا وراء المعرفـــة مـــن إعـــداد شـــراو و دينيســـون (1994) ومقيـــاس التكيـــف الأكـــاديمي مـــن إعـــداد أندرســـون و آخـــرون (2016)، **ومـــن أبـــرز نتـــائج الدراســـة:** عـــدم وجـــود فـــروق بـــين الجنســـين فـــي مهـــارات مـــاوراء المعرفـــة و التكيف الأكاديمي

8-1-6 – دراسة المرابحة(2019)،البحرين:

هـــدفت الدراســـة: تعـــرف مســـتوى التكيـــف الأكـــاديمي لـــدى عينـــة البحـــث، و التعـــرف علـــى المتغيـــرات التـــي يمكـــن أن تـــؤثر علـــى درجـــة تكيـــف الطلبـــة أكاديميـــا، **تكونـــت عينـــة الدراســـة مـــن** (169) طالبـــاً وطالبـــة مـــن طلبـــة الطـــب الســـنة الأولـــى، **اســـتخدم** مقيـــاس هنـــري بـــورو للتكيـــف الأكـــاديمي، **مـــن أبـــرز نتـــائج الدراســـة:** وجـــود مســـتوى متوســـط مـــن التكيـــف الأكـــاديمي، وعـــدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس والجنسية.

8-1-7- دراسة العامري (2020) استراليا:

هـــدفت الدراســـة: الكشـــف عـــن العلاقـــة بـــين قـــوة الشخصـــية والتكيـــف الأكـــاديمي لـــدى عينـــة مـــن المبتعثـــين الســـعوديين فـــي أســـتراليا، والتنبـــؤ

بمستوى التكيف الأكاديمي من خلال قياس قوة الشخصية، وكشف الفروق بين الذكور والإناث تبعاً لمتغير الدراسة، تكونت **عينة الدراسة** من (252) من المبتعثين السعوديين في أستراليا، **واستخدم** مقياس قوة الشخصية لأرنوط- الوليدي (2016) ، ومقياس التكيف الأكاديمي (إعداد الباحثة)، **من أبرز نتائج الدراسة:** وجود علاقة بين قوة الشخصية والتكيف الأكاديمي، والقدرة على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من خلال قوة الشخصية، وعدم وجود فروق بين الذكور و الإناث على مقياسي البحث.

8-1-8- دراسة لعيبي (2020)العراق:

هدفت الدراسة: تعرف مستوى المناعة النفسية لدى عينة البحث، وتعرف مستوى التكيف الأكاديمي، وتعرف العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتعرف الفروق في المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.**تكونت عينة الدراسة:** من 400 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، استخدمت الباحثة مقياسي المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي من إعداد الباحثة، **من أبرز نتائج الدراسة:** وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية لدى عينة البحث، ووجود مستوى منخفض من التكيف الأكاديمي لدى عينة البحث.

8-2- تعقيب على الدراسات السابقة:

ومما سبق فإن ماتم ذكره من دراسات خاصة بمتغير البحث طبقت في معظمها على **عينة** من طلبة الجامعة، وهذا دليل على الأهمية التي تأخذها هذه الشريحة من اهتمام الباحثين، **والفرق** بينها وبين البحث الحالي يكمن في أن هذا البحث تناول الطلبة لكن في

مجال الدراسات العليا، والذين لا يقلون أهميةً ومكانةً في رأي الباحثين في المجال التربوي، وكذلك نرى من خلال ماتم ذكره من دراسات بأنها ربطت متغير البحث **بمتغيرات** منها ماهو إيجابي ومنها ماهو سلبي، وذلك تبعاً للهدف المنشود من البحث. فالتكيف الأكاديمي بوصفه متغير إيجابي من المهم دراسته ومعرفة تأثير المتغيرات الأخرى فيه سلباً أم إيجاباً، لذلك تناولت بعض الدراسات التكيف مع المناخ الأسري وأساليب المعاملة الوالدية، والبعض الآخر تناوله في علاقته مع متغيرات الشخصية كقوة الشخصية والمناعة النفسية، والهدف الأساسي هو الإحاطة بأهمية تمتع الطلبة بمستوى جيد من التكيف الأكاديمي و مايمكن أن يعزز هذا التكيف ومايؤثر فيه، (وكل ذلك تم باستخدام **مقاييس** منها ماكان معداً من قبل الباحث نفسه ومنها ما تم الاستعانة به من أدوات معدة سابقاً، ولم يتم التوصل إلى بحث تناول متغير البحث الحالي محلياً وعلى طلبة الدراسات العليا تحديداً – وهذا طبعاً في حدود علم الباحثة، وقد ساهمت الدراسات السابقة في إغناء معلومات البحث من حيث تقديم الخلفية النظرية بالإضافة إلى الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي تمت دراستها، وصياغة مشكلة البحث والاطلاع على الأدوات المستخدمة وكذلك النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات للانطلاق بالبحث على قاعدة من المعلومات المناسبة، والإضافة التي تم تقديمها في البحث الحالي هي تطبيقه على عينة من طلبة الدراسات العليا، وذلك تبعاً لمتغيرات تصنيفية إضافية لم تتطرق لها الدراسات المذكورة وهي البيئة الاجتماعية والوضع الاقتصادي .

ثامناً– الإطار النظري:

1-8 التكيف الأكاديمي:

إنَّ الحياة بكل تفاصيلها منذ البداية وإلى النهاية ماهي إلاَّ عملية تكيف، هذه العملية التي تضمن الاستمرارية للإنسان وتقبُّل التغيرات

التي لا تنتهي. فالإنسان بطبعه ومذ وُجد يسعى للبحث عن الراحة والاستقرار، ويسلك في سبيل ذلك كل الطرائق المتاحة، وفي هذه الطرائق يطرأ على حياته الكثيرُ من التغيرات التي تساعده بدورها إلى الوصول لدرجةٍ ملائمة من التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، وهذا ما أطلق عليه العلماء **التكيف** والذي يشمل كلَّ الكائنات الحية من دون استثناء وذلك تبعاً لنزعة البقاء، فالتكيف بالأصل مفهوم بيولوجي وقد كان حجر الزاوية في نظرية (دارون) للتطور والانتقاء الطبيعي (1959) (بطرس، 2008، 101)، ثم انتقل مفهوم التكيف من علم الحياة إلى علم النفس ليشير إلى التغيرات السلوكية التي تصدر عن الإنسان وتجعله أكثر مواءمة مع ظروف البيئة المجتمعية(كفافي، 1997، 37)، وقد حاز التكيف اهتمام **النظريات النفسية** فأشار "إدلر" إلى أن الشعور بالنقص أو الدلال الزائد يؤدي إلى اضطراب في التكيف لدى الفرد لذا فهو يحاول أن يعوض مشاعر النقص لديه بوضع أهداف غير واقعية لإظهار تفوقه الشخصي(العنزي، 2006، 78)، أما النظرية السلوكية فقد فسرت التكيف الأكاديمي من خلال أهمية التعلم والخبرات التي يمرُّ بها الفرد في عملية التكيف وإن الإثابة هي الأساس في التقرب والابتعاد عن الآخرين(محمد، 2016، 275)، و بالنسبة إلى النظرية الإنسانية فقد أشار ماسلو إلى أن تحقيق التكيف يكون في حال تمكن الفرد من إشباع حاجاته من دون إعاقة وإذا تطابقت الذات الحقيقية مع الذات المدركة(الرفوع و القرارعة، 2004، 130). وانطلاقا من تنوع النظريات المفسرة فقد تنوعت آراء وتوجهات العلماء **لتعريف التكيف** وذلك تبعاً للزاوية التي يتناولونها بالدراسة، فالتكيف من جانبه

النفسي هو قدرة الشخص على التوفيق بين دوافعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع وذلك لتحقيق السعادة وتخفيف القلق والتوتر حتى يُحلَّ الصراع الداخلي(الهابط، 2003، 33)، أما اجتماعياً فهو يشير إلى تكيف الفرد مع البيئة الخارجية سواء أكانت مادية (الحرارة والبرودة ووسائل المواصلات..الخ) أم اجتماعية (القيم والمعايير والعادات والتقاليد والأفكار والنظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.(محمد وغباري، 2010، 23-24)، وليس بالضرورة أن يكون **التكيف ذا نتائج** إيجابية دائماً إذ إنه في بعض الحالات قد تكون محاولة الفرد سلبية للتكيف مع التغيرات الجديدة والوصول للتوازن النفسي، فالطفل الذي يسرق عدة مرات ليشتري مايقدمه لرفاقه ليحافظ على مكانته بينهم سلك طريقاً خطأ لإشباع حاجته للمكانة بين أصدقائه، أمَّا فيما يتعلق **بمجال الدراسة الأكاديمية** (موضوع البحث) فالتكيف هنا هو قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع أساتذته وزملائه بهدف التوافق مع البيئة الجامعية وإشباع حاجاته(عبد الناصر، 2010، 22)، والتكيف الأكاديمي من أقوى المؤشرات التي تدل على صحة الطالب النفسية وهو يشمل التكيف مع المواد التعليمية والبيئة الأكاديمية (العلاقة مع الزملاء والأساتذة، المنهج المدروس) وينطوي على العديد من الصور والممارسات السلوكية، والتركيز وتلخيص الفصول الدراسية، والمشاركة في المناقشات، وانجاز الواجبات في الوقت المحدد والشعور الإيجابي نحو المؤسسة التعليمية والتقيد بالتعليمات والرضا عن التخصص(Alavi & Mansor, 2011)، فتكيف الطالب مع متطلبات الجامعة وشعوره بالرضا عن حياته

الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجه العلمي، ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم الخاصة بالجامعة، وفي حال عدم تحقيق ذلك التكيف قد ينتج عنه انسحاب العديد من الطلبة من الجامعة قبل التخرج (البدارين وغيث، 2013، 70)، **ويتأثر التكيف الأكاديمي** للطالب في الجامعة بعوامل عديدة كقدرته العقلية والتحصيلية ومهاراته وخبرات طفولته، كما يتأثر بظروف أسرته التي ينتمي إليها، والمركز الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لتلك الأسرة، وتكمن **أهمية التكيف الأكاديمي** لدى الطالب في قدرة المتعلم على تكوين علاقات مُرضية مع أساتذته وزملائه بما يتماشى مع حاجاته الاجتماعية، ومساهمته في الأنشطة الاجتماعية الجامعية بما يؤثر إيجابياً في صحته النفسية(بريك،2019، 67)، فالعملية التعليمية كلٌّ متكامل وهي نتيجة التفاعل المستمر بين المدرسين والمتعلمين والمنهج الدراسي، وأي خللٍ يصيب أحد تلك العناصر تكون نتائجه غير مرضية، و قد أشار (السرحان،2000) أن التكيف الأكاديمي داخل المؤسسات التربوية **يتأثر بالجو الأكاديمي** السائد فيها، فالجو الإيجابي الذي يسوده المساواة والمودة والتعاطف بين الطلبة أنفسهم ومع مدرسيهم، هو الذي يساعد الطلبة على الاستفادة الكبيرة من طاقاتهم وقدراتهم، إضافة لدور المدرسين من خلال التفاعل الإيجابي مع الطلبة، واعتماد المناهج و طرق التدريس التي تساهم في تنمية مهارات الطلبة ومعارفهم(المرابحة،2019، 411)

وفي ضوء ذلك؛ فقد أصبحت النظرة الكلية لقدرات المتعلم هي السائدة في معظم الأنظمة التعليمية المتقدمة في العالم، حيث ترى في المتعلم كائناً متكاملاً يجب الاهتمام بجوانبه العقلية والانفعالية والاجتماعية.

تاسعاً- منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي، وهو محاولة لتحليل وتفسير وعرض واقع الحال لأفراد أو ظاهرة في مؤسسة كبيرة أو كبيرة نسبياً في منطقة معينة، من أجل توجيه العمل في الوقت الحاضر وفي المستقبل القريب، ويتم في هذا الأسلوب جمع بيانات ومعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد(عباس وشهاب، 2018، 75).

عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية والعلوم للعام الدراسي 2019-2020، ووفقاً لسجلات شؤون الطلبة يوضح الجدول الآتي توزع مجتمع البحث:

جدول(1) يوضح توزع أفراد مجتمع البحث تبعاً للتخصص

التخصص	مجتمع البحث
التربية	**1577**
العلوم	**472**

الحادي عشر- عينة الدراسة:

تألفت عينة البحث من (470) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق، منهم (264) من التربية و(206) من العلوم، منهم(196) من سكان الريف و (274) من سكان المدينة، (128) من ذوي الدخل المنخفض و (268) ذوي الدخل المتوسط و (74) ذوي الدخل المرتفع، تعد هذه العينة عشوائية بسيطة، وقد تم إجراء الدراسة

تبعـــاً لمتغيـــرات التخصـــص الدراســـي والبيئـــة الاجتماعيـــة و المســـتوى الاقتصـــادي، ويوضـــح الجـــدول الآتـــي تـــوزع عينـــة البحـــث تبعـــاً لمتغيـــرات البحث:

جدول(2) يوضح توزع أفراد مجتمع البحث تبعاً للتخصص والبيئة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي

و مسوغات اختيار عينة البحث من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق هي كالآتي:

متغيرات البحث	التخصص		البيئة الاجتماعية		المستوى الاقتصادي		
	تربية	العلوم	الريف	المدينة	منخفض	متوسط	مرتفع
العدد	264	206	196	274	128	268	74
المجموع	470						

- أنَّ الباحثة طالبة من طلبة الدراسات العليا وعلى احتكاك مباشر مع كل مايتعلق بهذه الفئة.
- تم اختيار تخصصي التربية والعلوم بداية بغرض المقارنة بين تخصص نظري وتخصص علمي، وكذلك لأن عينة البحث كانت ميسرة أمام الباحثة في كلا الكليتين.
- لأن طلبة الدراسات العليا هم الفئة المعول عليها مستقبلاً إعداد جيل جديد من الطلبة وهذا بدوره يتطلب أن يكونوا متمتعين بالقدر الكافي من الاتزان النفسي و القدرة على التعامل مع كل التطورات و الأحداث، وإقامة علاقات طيبة مع زملائهم و طلبتهم.

الثاني عشر– أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

استخدم في البحث المقياس الحالي:

12–1– مقياس التكيف الأكاديمي:

استخدم البحث الحالي قائمة هنري بورو الأصلية عام(1949) و المكون من (90) سؤالاً والمعرب على البيئة العربية من قبل أبو طالب عام (1979)، والذي تم تعديله من قبل أحمد (2010) ليصبح عبارة عن (56) بنداً مع إجراء بعض التعديلات من قبل الباحثة بما يلائم عينة البحث والبيئة السورية.

12-2- الدراسة السيكومترية لأدوات البحث:

1. صدق مقياس التكيف الأكاديمي وثباته:

– صدق المقياس:

وتمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:**

ُعرِضَ المقياس – في صورته الأولية المؤلفة من (56) عبارة– على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تركزت ملاحظاتهم على استبدال بدائل الإجابة ببدائل أخرى وإعادة ترتيب العبارات بصورة منطقية تتناسب مع توزع الأبعاد وكذلك اختصار عدد البنود ، إلى أن ظهر المقياس بشكله النهائي المؤلف من (50) عبارة، موزعة على (5) مجالات وهي : التكيف مع المناهج (8)، الفاعلية الشخصية (11) ، المهارات و العادات الدراسية (8)، الصحة النفسية (12) ، العلاقات الشخصية (11)

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً وطالبة من خارج حدود عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

أ. حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه: والجدول (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
التكيف مع المناهج	1	0.636**	المهارات والعادات الدراسية	22	0.599**
	2	0.784**		23	0.618**
	3	0.735**		24	0.749**
	4	0.624**		25	0.729**
	5	0.717**		26	0.591**
	6	0.832**		27	0.803**
	7	0.850**		28	0.743**
	8	0.772**		50	0.587**
الفاعلية الشخصية	9	0.747**	الصحة النفسية	10	0.678**
	11	0.862**		20	0.744**
	12	0.649**		21	0.667**
	13	0.834**		29	0.848**
	14	0.573**		30	0.784**
	15	0.803**		31	0.588**
	16	0.558**		32	0.688**
	17	0.861**		33	0.624**
	18	0.816**		34	0.824**
	38	0.758**		35	0.762**
	49	0.562**		36	0.662**
العلاقات الشخصية	9	0.747**		37	0.677**
	39	0.626**	العلاقات الشخصية	44	0.826**
	40	0.713**		45	0.742**
	41	0.626**		46	0.587**
	42	0.764**		47	0.668**
	43	0.683**		48	0.744**

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة للكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.558– 0.862) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه.

ب. حساب ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس: والجدول (4) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (4) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

محاور المقياس	الدرجة الكلية	القيمة الاحتمالية
التكيف مع المناهج	0.841	0.000
الفاعلية الشخصية	0.716	0.000
المهارات والعادات الدراسية	0.826	0.000
الصحة النفسية	0.673	0.000
العلاقات الشخصية	0.793	0.000

يتبين من الجدول (4) أن معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.673–0.841) وهي مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنيوي.

– **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

* **ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس التكيف الأكاديمي، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

- **التجزئة النصفية:** لحساب ثبات المقياس بهذه الطريقة قُسم المقياس إلى نصفين، يضم النصف الأول البنود ذات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني البنود ذات الأرقام الزوجية، ومن ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف المقياس لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

جدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور المقياس والدرجة الكلية

محاور المقياس	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية

التكيف مع المناهج	8	0.736	0.712
الفاعلية الشخصية	11	0.778	0.754
المهارات والعادات الدراسية	8	0.689	0.675
الصحة النفسية	12	0.794	0.782
العلاقات الشخصية	11	0.805	0.797
الدرجة الكلية	50	0.851	0.837

يُلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.689–0.805) بالنسبة للمحاور الفرعية و(0.851) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.675–0.797) بالنسبة للمحاور الفرعية و(0.837) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وجميعها قيم مرتفعة إحصائياً، وتشير إلى ثبات المقياس، وبذلك يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

الثالث عشر: عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن سؤال البحث:

ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات التكيف الأكاديمي لدى عينة البحث في كل محور من محاور مقياس التكيف الأكاديمي، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-4}{4} = 0.75$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (6) درجات التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا والقيم الموافقة لها

درجة التكيف	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
مرتفع	4	4.00 – 3.26
متوسط	3	3.25 – 2.51
منخفض	2	2.50 – 1.76
منخفض جداً	1	1.75 – 1.00

ولتحديد مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المقياس وللدرجة الكلية على النحو الآتي:

جدول (7) الإحصاء الوصفي لمستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا

محاور التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
التكيف مع المناهج	2.49	.367	منخفض جدا	5
الفاعلية الشخصية	2.76	.348	متوسط	2
المهارات والعادات الدراسية	2.61	.413	متوسط	3
الصحة النفسية	2.54	.377	متوسط	4
العلاقات الشخصية	2.82	.279	متوسط	1
الدرجة الكلية	**2.64**	**.176**	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بلغ (2.64) مما يشير إلى أن مستوى التكيف الأكاديمي

لدى عينة من طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة (متوسط)، واحتل محور العلاقات الشخصية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.82) وهو بدرجة (متوسط)، في حين احتل محور التكيف مع المناهج المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.49) وهو بدرجة (منخفض جداً).

تفسير:

يعاني طلبة الدراسات العليا في الظروف الطبيعية من مجموعة من الضغوط والمتطلبات الجديدة والمسؤولية المضاعفة، حيث تنتشر ضمن مجال التعليم والحياة الجامعية الكثير من الصعوبات والتحديات مما ينتج عن ذلك الكثير من التوترات، كمتطلبات النجاح المرتفع، صعوبة الاندماج مع بيئة الجامعة، توقعات الوالدين التي قد لاتتناسب مع قدرات وتفضيلات الطالب التعليمية

(Shaikh et al., 2004, p. 34) ، لذلك قد نجد البعض يتخبط في علاقاته مع زملائه أو مدرسيه و يسعى بشكلٍ دائم للوصول إلى درجة مُرضية من التكيف ضمن مجال الجامعة، بالتالي فالتوتر هنا يشمل أي عامل في محيط البيئة التعليمية يؤثر داخلياً أو خارجياً على الفرد، مما يجعل من تكيفه أمراً ليس بالسهل، ومما يتطلب زيادة الجهود من جانب الطالب للحفاظ على حالة التوازن بينه وبين نفسه، وبينه وبين البيئة الخارجية (Calaguas,2012,444)، و لكن ونتيجة ما مرَّ به مجتمعنا في الآونة الأخيرة تضاعفت هذه الضغوط واتخذت أشكالاً كثيرة مما استلزم بذل جهود أكبر للحفاظ على التوازن النفسي من خلال تحقيق التكيف، فكان تكيف الطلبة **مع المنهاج** هو الأقل درجة، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض المواد المدروسة لا تلبي حاجة الطالب للمعرفة من حيث قِدَمْ البعض وعدم مواكبتها للتطور العلمي المستمر، أو قد يكون السبب صعوبة بعض المواد المدرَّسة وعدم قدرة الطلبة على تحصيل النجاح فيها، أما فيما يتعلق بعناصر التكيف المتبقية فقد كانت درجتها متوسطة، ومن ثم كانت **الصحة النفسية** ضمن المستوى

المتوسط وهذا قد يعود لتضاعف الضغوط التي يواجهها الطلبة داخل منازلهم وخارجها وكذلك ضمن محيط الجامعة مما يفقد البعض القدرة على تحقيق التوازن النفسي والهدوء في التعامل، وعن **العادات الدراسية** داخل المحاضرة قد نجد لدى البعض إهمالاً في تتبع المعلومات المقدمة وتلخيصها والعودة لها لاحقاً، وترتيب المعلومات تبعاً لأهميتها، وبالنسبة **للفاعلية الشخصية** والتي تتضمن قدرة الطلبة على إدارة الوقت الخاصة بالدراسة إضافة للممارسة الهوايات المختلفة وتحديد ساعات النوم والراحة والعمل دون تقصير (العمري، 2017، 216)، قد نجد لدى الكثير من الطلبة جوانب من التقصير في التوفيق وتحقيق التوازن بين كل تلك الواجبات، وفيما يتعلق **بالعلاقات الشخصية** ضمن محيط الجامعة والتي تشكل في حياة الطلبة أهمية خاصة من حيث إثبات الذات وتحقيق الثقة بالنفس والشعور بالأمن النفسي، فقد كانت كذلك ضمن مستوى المتوسط، فقد يعود ذلك إلى التغيرات المتسارعة التي فرضتها الظروف التي مرت من حيث التفات كثير من طلبة الدراسات العليا نحو الاهتمام بالعمل على حساب علاقاتهم الشخصية مع الزملاء، أما بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية فقد يعود ذلك إلى قلة التواصل بينهم وبين الطلبة من خلال عقد لقاءات دورية لمناقشة المشاكل والمعوقات التي تقف في طريق الطلبة نحو تحقيق النجاح والرضا عن إنجازهم.

وهذا يتطابق مع دراسة كل من المرابحة(2019) ، ولا يتوافق مع نتائج دراسة كل من عبد الرحمن (2015) وفيريرال والميدال (2001) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي لدى الطلبة، وبالعكس من ذلك أشارت دراسة كل من أحمد (2010) و لعيبي (2020) إلى وجود مستوى منخفض من التكيف الأكاديمي، وكل تلك النتائج تتبع ظروف البيئة المدروسة وعينة البحث.

ثانياً: فرضيات البحث: تمَّ التّحقق من صحّة الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05)

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس التكيف الأكاديمي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التكيف مع المناهج	علوم	206	2.50	.386	0.574	468	0.566	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.48	.352				
الفاعلية الشخصية	علوم	206	2.73	.363	1.750	468	0.081	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.79	.335				
المهارات والعادات الدراسية	علوم	206	2.60	.434	0.786	468	0.432	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.63	.397				
الصحة النفسية	علوم	206	2.53	.386	0.351	468	0.725	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.54	.370				
العلاقات الشخصية	علوم	206	2.81	.281	0.802	468	0.423	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.83	.277				
الدرجة الكلية	علوم	206	2.63	.173	1.222	468	0.222	غير دال إحصائياً
	تربية	264	2.65	.179				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (0.574، 1.750، 0.786، 0.351، 0.802، 1.222) عند القيم الاحتمالية (0.566، 0.081، 0.432، 0.725، 0.423، 0.222) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي يمكن القول بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.**

تفسير:

إن التكيف الأكاديمي له دور رئيس في حياة الطالب لأنه أحد المتطلبات الأساسية للنجاح واستمرارية الدراسة، وهو مؤشر على الصحة النفسية للطالب. ويؤدي دوراً رئيساً في علاقته مع المؤسسة التعليمية، التي تهتم ليس فقط بالجانب العقلي والمعرفي ولكن أيضا بقدرة الطالب على التكيف مع المواد التعليمية والبيئة الأكاديمية(**Abood et al, 2020, 122**)، **و** يشترك كثير من الطلبة ذات التحديات والمشكلات في مجال التعليم، وفي مجال الدراسات العليا نجد أن غالبية الاختصاصات تتطلب من الطالب قدرة جيدة على تقبل القواعد الجديدة والمنهاج الأكثر تخصصاً والوصول إلى درجة جيدة من العلاقات الاجتماعية بين الطالب وزملائه من جهة وبينه وبين مدرسيه من جهة ثانية ليحظى بصفات الباحث العلمي الأخلاقية، فكل تخصص له ميزاته ومتطلباته الخاصة به والتي يسعى الطالب جاهداً للتكيف معها والتماشي مع كل القواعد والالتزامات، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة عبد الرحمن (2015) ولاتتوافق مع نتائج دراستي أحمد (2010) و فيريرال و ألميدال (2001).

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير البيئة الاجتماعية

مقياس التكيف الأكاديمي	البيئة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التكيف مع المناهج	ريف	196	2.38	.369	5.298	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.56	.348				
الفاعلية الشخصية	ريف	196	2.67	.362	5.192	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.83	.322				
المهارات والعادات الدراسية	ريف	196	2.42	.401	9.069	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.75	.367				
الصحة النفسية	ريف	196	2.36	.344	9.276	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.66	.349				
العلاقات الشخصية	ريف	196	2.77	.296	3.178	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.86	.260				
الدرجة الكلية	ريف	196	2.52	.153	15.661	468	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	274	2.73	.136				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (5.298، 5.192، 9.069، 9.276، 3.178، 15.661) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي يمكن القول بأنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير**

البيئة الاجتماعية وهي لصالح الطلبة المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

تفسير:

تمثل الجامعة المجتمع بشكلٍ مصغر فهي تضم الطلبة من كافة شرائح المجتمع، وهي البيئة التي يتبادل فيها الطلبة عاداتهم وأفكارهم وخلفياتهم الثقافية المختلفة، وتختلف توقعات الطلاب فيما يتعلق بالجامعة تبعًا لشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية وهذا يؤثر في تصوراتهم واندماجهم مع زملائهم ومدرسيهم(Busari, 2014, 599)، ووفقاً لنظرية حيز الحياة لإريكسون تعدُّ الجامعة المكان الذي يزود الطلبة بالفرصة المثالية لاكتشاف خيارات الحياة، ومحاولة تشكيل هوية شخصية متزنة ومتماسكة(pery et al,2001)، وهذا التفاعل المستمر يمثلُّ جانباً من جوانب التكيف ضمن مجال الجامعة، لكن في كثير من الأحيان تتركز مواقع الجامعات في المدينة، من هنا قد نجد فروقاً نسبية في التكيف من ناحية أصالته وسرعة التكيف تبعًا للبيئة الاجتماعية التي يأتي منها الطالب، فطلبة المدينة تكون لديهم خبرات شخصية نتاج العلاقات الاجتماعية في المدينة تختلف عن خبرات الطلبة القادمين من الريف، وهذا ما أكدته دراسة تناولت الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي حيث وُجد أنَّ بعض الطلبة القادمين من الريف يعانون من الاغتراب النفسي لافتقادهم الجو الأسري والاهتمام المقدم من الوالدين وصعوبة تكوين علاقات جديدة مع الزملاء والمدرسين داخل الجامعة(عمارة وبن درويش، 2016،83)، وهذا حال قسمٍ كبير من طلبة الدراسات العليا الذين يقضون سنوات الجامعة في محافظتهم (والتي يعيش قسم كبير منهم ضمن نطاق الريف) قبل الانتقال إلى الجامعة الأم جامعة دمشق، والتي تختلف بشكلٍ كبير من حيث الجوِّ العام ونمط العلاقات السائدة فيها، إضافةً إلى سعي الطلبة لتكوين علاقة طيبة بينهم وبين مدرسيهم في طريق إعدادهم ليكونو زملاء مستقبليين لهم، إذاً فالظروف البيئية المحيطة بالشخص والتي تشمل العادات والتقاليد

والقيم تؤثر في شخصيته وتوازنه النفسي وتشكِّل جزءاً من أفكاره وسلوكه لذلك يبذلُ عند انتقاله من مكانٍ لآخر جهداً كبيراً للتوافق وتحقيق الانسجام بينه وبين البيئة الجديدة.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع)".**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع)، كما يوضح ذلك الجدول (10):

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع)

محاور المقياس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
التكيف مع المناهج	منخفض	128	2.49	.428	بين المجموعات	.098	2	.049	.364	.695
	متوسط	268	2.49	.348	داخل المجموعات	63.175	467	.135		
	مرتفع	74	2.45	.322	المجموع	63.273	469			
الفاعلية الشخصية	منخفض	128	2.76	.339	بين المجموعات	.006	2	.003	.024	.976
	متوسط	268	2.77	.347	داخل المجموعات	56.892	467	.122		
	مرتفع	74	2.76	.372	المجموع	56.898	469			

المهارات والعادات الدراسية	منخفض	128	2.61	.396	بين المجموعات	.011	2	.006	.032	.968
	متوسط	268	2.61	.430	داخل المجموعات	80.131	467	.172		
	مرتفع	74	2.62	.384	المجموع	80.142	469			
الصحة النفسية	منخفض	128	2.54	.389	بين المجموعات	.531	2	.266	1.878	.154
	متوسط	268	2.56	.384	داخل المجموعات	66.058	467	.141		
	مرتفع	74	2.46	.321	المجموع	66.589	469			
العلاقات الشخصية	منخفض	128	2.80	.306	بين المجموعات	.121	2	.061	.780	.459
	متوسط	268	2.84	.257	داخل المجموعات	36.262	467	.078		
	مرتفع	74	2.81	.305	المجموع	36.383	469			
الدرجة الكلية	منخفض	128	2.64	.188	بين المجموعات	.059	2	.029	.942	.391
	متوسط	268	2.65	.174	داخل المجموعات	14.550	467	.031		
	مرتفع	74	2.62	.165	المجموع	14.608	469			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (0.364، 0.024، 0.032، 1.878، 0.780، 0.942) عند القيم الاحتمالية (0.695، 0.976، 0.968، 0.154، 0.459، 0.391) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث و من ثمَّ يمكن القول بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التكيف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع).**

تفسير:

يقع على عاتق طلبة الدراسات العليا تأمين متطلبات البحث والدراسة من مراجع وطباعة إضافة إلى مسكن مناسب، وهذا يتطلب جهداً أكبر لتحمل تلك الأعباء المادية، ووفقاً لدراسة عقل (2005) التي تناولت المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا فقد وجدت أن المشكلات الاقتصادية من أكثر المشكلات التي يعاني منها طلبة الدراسات العليا من حيث ارتفاع تكاليف إعداد الأطروحة وتأمين مصاريف التنقل أو المسكن إضافة إلى التزامات أسرية وشخصية (عقل،

2005، 86)، بالتالي فإنَّ الظروف الاقتصادية من أكثر الجوانب التي تأخذ الحيز الكبير من اهتمام طلبة الدراسات العليا طيلة فترة دراستهم، لكن فرض الوضع الراهن مزيداً من الضغوط والمهام، إذ يتطلب من طالب الدراسات العليا بوصفه باحثا أكاديمياً، الوصول إلى قواعد المعلومات التي تساعده في بحوثه، وهذا يجعله في سعي دائم لتوفير دخلٍ كاف يغطي تلك التكاليف، وقد تشكل الحالة الاقتصادية إماً حافزاً للاستمرار أو عائقاً يدعو كثيراً من الطلبة للتوقف والتخلي عن الطموح، وبالرغم من التأثير الكبير للمستوى الاقتصادي في الحياة الأكاديمية للطلبة نجد أنه في الفترة الراهنة ونتيجة التذبذب الاقتصادي فإنَّ غالبية طبقات المجتمع تخضع لذات الضغوط المادية ولازدياد المتطلبات، وهذا يشمل طلبة الجامعات ومنهم طلبة الدراسات العليا والتي تشمل ظروف المسكن والمعيشة وتأمين البحوث من مصادر متعددة قد تكون بعضها مأجورة ومكلفة، لذلك قد لانجد فروقاً كبيرة بين الطلبة في السعي لتحقيق التكيف الأكاديمي أو الوصول إليه ذلك أن الجميع يعايش ذات الضغوط تقريباً وفي سعي دائم للتكيف مع كلَّ التغيرات التي ترافق الظرف الراهن، ولم يتم إيجاد دراسة تناولت الحالة الاقتصادية كعامل مؤثر في التكيف الأكاديمي _ وذلك في حدود علم الباحثة _

الرابع عشر: المقترحات:

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الخروج بالمقترحات الآتية:

– دراسة التكيف الأكاديمي في علاقته مع متغيرات هامة ومؤثرة به، كالتوتر النفسي والثقة بالنفس ومستوى الطموح.

– العمل على تعريف طلبة الدراسات العليا الجدد بمعايير ومتطلبات هذه المرحلة االدراسية الهامة علمياً واجتماعيًا، عن طريق برامج منظمة وعقد اللقاءات بينهم وبين إدراة الجامعة.

– إقامة العديد من الأنشطة الطلابية والاجتماعية والعلمية، لتنمية روح المشاركة والتعاون بين الطلبة، والحفاظ على مهارة البحث المستمر عن كل ماهو جديد في كل التخصصات العلمية.

– العمل على عقد اجتماعات دورية مع طلبة الدراسات العليا و مناقشة مشاكلهم و المعوقات التي تقف أمامهم سواء في مجال البحث العلمي أو شبكة العلاقات الاجتماعية في محيط الجامعة.

– وضع صندوق للطلبة يضع ضمنه الطالب شكواه ويحدد المشاكل التي تواجهه لتصل للأشخاص المعنيين.

الخامس عشر – مراجع البحث:

15-1- المراجع العربية:

1. أحمد، سارة عبد المطلب.(2010). *التكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الخرطوم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب. جامعة الخرطوم.
2. البدارين، غيث، وغالب ، سعاد.(2013).الأساليب الوالدية وأساليب الهوية و التكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية،*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.*9*(1)، ص ص 65 -87.
3. بريك، السيد.(2019).مهارات ماوراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *15*(1) ، ص ص77 - 65.
4. بطرس، حافظ بطرس(2008).*التكيف والصحة النفسية للطفل*. دار المسير للنشر. عمان.
5. الرفوع، محمد، والقراقعة، أحمد.(2004).التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، *مجلة جامعة دمشق*، *20*(2) ، ص ص 119- 146.
6. الزغلول، عماد، والهندل، هدى.(2016).مستوى توافر كفايات البحث العلمي الكمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، *المجلة الدولية التربوية المتخصص*. *5*(3).

7. العامري، أفراح (2020).*قوة الشخصية و علاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى عينة من المبتعثين السعودين في استراليا* (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.

8. العامري، ناديه (2017).التكيف الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (173)، ص ص 257- 211

9. عباس، جمال، وشهاب، مهى.(2018).*مناهج وأساليب البحث العلمي*. دار أمجد للنشر والتوزيع.الأردن.

10. عبد الرحمن، شذى.(2016).التمركز حول الذات وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. جامعة بغداد، (49) ، ص ص 299-331.

11. عبد الناصر، عزام.(2010).*التكيف الأكاديمي وعلاقته بدافع الإنجاز عند الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك. الأردن.

12. عقل، إياد(2005). *المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليه* { رسالة ماجستير غير منشورة }. الجامعة الإسلامية. غزة.

13. عقل، إياد.(2005). *المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها* (رسالة ماجستير غير منشورة).الجامعة الإسلامية. غزة.

14. عمارة، رمال، و بن درويش، صبرينة.(2016).*الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الاكاديمي لطلاب الجامعة* (رسالة ماجستير غير

منشـــورة). كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــة والانســـانية. جامعـــة الشـــهيد حمـــة الخضر.

15. العنـــزي،علاء الـــدين علـــي.(2006).*الاتجاهـــات الخلقيـــة وعلاقتهـــا بالصـــحة النفســـية لـــدى طلبـــة جامعـــة بغـــداد*(*رســـالة* دكتـــوراه غيـــر منشورة). جامعة بغداد. العراق.

16. كفـــافي، عـــلاء الـــدين.(1997).*الصـــحة النفســـية*. مكتبـــة هجـــر للطباعة و التوزيع.القاهرة.

17. لعيبـــي، فـــاتن كـــاظم.(2020).المناعـــة النفســـية وعلاقتهـــا بـــالتكيف الأكـــاديمي لـــدى طلبـــة الجامعـــة. *مجلـــة العلـــوم النفســـية*. *31*(3). ص ص 267-304

18. محمـــد، أحمـــد ، وخالـــد غبـــاري.(2010).*التكيـــف مشـــكلات وحلـــول*. مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.الأردن.

19. محمـــد، لميـــاء جاســـم.(2016).التكيـــف الأكـــاديمي وعلاقتـــه بـــالتحيز الخـــادم للـــذات لـــدى طلبـــة الجامعـــة، *مجلـــة كليـــة التربيـــة*. الجامعـــة المستنصرية.(6). مصر.

20. المرايحـــة،عامر.(2019). مســـتوى التكيـــف الأكـــاديمي لـــدى عينـــة مـــن طلبـــة الطـــب البشـــري فـــي جامعـــة الخلـــيج العربـــي فـــي ضـــوء متغيـــري النـــوع و الجنســـية. *مجلـــة كليـــة التربيـــة*، (182). ج 2. جامعـــة الأزهر.

21. ميرة،أمـــل كـــاظم حمـــد.(2012).المنـــاخ الأســـري وعلاقتـــه بـــالتكيف الأكـــاديمي عنـــد طلبـــة الجامعـــة. *مجلـــة البحـــوث التربويـــة و النفســـية*، (33). ص ص 249–272.

22. الهـــابط، محمـــد الســـيد. (2003). *التكيـــف و الصـــحة النفســـية*. ط2. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية.

15-2- المراجع الأجنبية:

- Abood, Alharbi, Mhaidat, Gazo - Mohammed H., Bassam H, Fatin, Ahmad M (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan, *International Journal of Higher Education*. *9*, (3) Jordan.p p 120-128

- Alavi, M. & Mansor, S. (2011). Categories of problems among international students in university technology Malaysia. *Journal of procedia-social and behavioral sciences*. 30.PP 1581-1587

- Busari, A.O.(2014). Academic Stress among Undergraduate Students: Measuring the Effects of Stress Inoculation Techniques. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, Rome-Italy. *5* (27) .p p 599-609.

- Calaguas, Glenn M.(2012). Survey of college academic stressors: Development of a new measure. *International Journal of Human Sciences*: 9 (1).

- Deepika, J , Gyanesh , T , & Awasthi , I . (2017). Impact of metacognitive awareness on academic adjustment and academic outcome of the

students. *The International Journal of Indian Psychology*. 5(2).PP 123-138.

- FerreiraI, Almeidall- Joaquim Armando, Leandro S.(2001). The academic adjustment of the first-year college students: differences by gender, student status and domain of graduation, *Psico-USF (Impr.)* .6(1)
- Mills, K,T.(2010).Parental styles influence on locus of control, self-efficacy and academic adjustment in college students. Unpublished Doctoral Dissertation , *Auburn University*, Alabama.
- Pery, R.P Hladkyi, S. Pekrun, R.H, & Pelletier , S,T.(2001).Academic control and action control in the achievement of college students: A Longitudinal field study. J. Educ. Psychol.93. 776-389.
- Shkulaku, Rudina.(2015). Student's stress in higher education institutions a critical review of foreign literatures and the ones in Albania. *European Scientific Journal August*, ALBANI
- Stoever, S .(2001).Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in the first year semester. Unpublished Doctoral Dissertation. North Texas university, North Taxas.

ملحق رقم (1)

فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول شخصيتك ومدى فهمك لنفسك، الرجاء قرأة كل عبارة منها و وضع علامة تحت ما ترى أنه ينطبق عليك، واعلم أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

الاسم لمن يرغب : ..... الجنس : ..... الكلية : .....

التخصص: ..... البيئة الاجتماعية : المدينة / الريف

الوضع الاقتصادي: منخفض / متوسط / مرتفع

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	فكرت في تغيير تخصصي الدراسي الذي اخترته.				
2	الدراسة عملية ممتعة بالنسبة لي.				
3	أجبرت على دراسة مواد لا أحبها.				
4	معظم الدروس التي أخذها ليست ذات قيمة علمية بالنسبة لي.				
5	أشعر بأن الواجبات الدراسية المطلوبة كثيرة جدا.				
6	أحب دراستي بالكلية.				
7	استمراري بالدراسة في الجامعة مضيعة للوقت.				
8	اخترت اختصاصي في الجامعة بناء على إلحاح أسرتي.				
9	لدي رغبة في التفوق و الحصول على معدل مرتفع في الجامعة.				
10	أشعر بانني لا اعرف مكاني في العالم.				
11	أخطط لعملي قبل عدة أيام من موعده.				
12	أجد صعوبة في تنظيم وقتي.				
13	جو الدراسة في البيت ممل.				
14	أتاخر عن الذهاب للجامعة بسبب تاخري بالنوم.				
15	أكثر من مشاهدة التلفاز و نشاطات اخرى على حساب دراستي.				
16	لا أستغل الوقت المخصص للدراسة				

	استغلالا كاملا.				
17	يسهل إقناعي بالقيام بأي نشاط آخر في الوقت المخصص لدراستي.				
18	أحضر للكلية دون تحضير واجباتي				
19	أستطيع القيام بكل واجباتي الدراسية في وقتها المحدد				
20	أشعر بالملل عند جلوسي للدراسة.				
21	يتشتت انتباهي عن الدراسة بسهولة.				
22	يصعب علي ترتيب المعلومات حسب اهميتها عند التحضير للامتحان.				
23	عادة ما أجد أن ملخصاتي الدراسية صعبة الفهم.				
24	أجد صعوبة في التلخيص أثناء شرح المدرسين للدروس.				
25	غالباً ماأجد صعوبة في كتابة الأبحاث.				
26	بعد انتهائي من دراسة مقرر ما أضع أسئلة لأجيب عليها بنفسي.				
27	اجد صعوبة في تذكر ماأقرأه بعد انتهائي من الدراسة.				
28	غالبا ماتكون فترات دراستي طويلة لكن دون فائدة.				
29	تزعجني بعض الافكار و الوساوس.				
30	أمر بحالات مزاجية متقلبة مابين السرور و الحزن.				
31	أكثر من أحلام اليقظة المتعلقة بأمور المستقبل.				
32	يشرد ذهني أثناء قيامي بالعمل او الدراسة.				
33	أعاني من الضيق و الضجر الذي يؤثر على تركيزي.				
34	أتوتر بسرعة.				
35	أشعر بالتعاسة و الحزن.				
36	عندما تواجهني مشكلة لا أستطيع التصرف.				
37	قلقي أثناء الامتحان يؤثر على علاماتي.				

38	لا أقوم بواجباتي بالدقة المطلوبة.				
39	أرى بأنني سريع التكيف مع زملائي في الجامعة.				
40	أشعر أن بعض المدرسين يسخرون مني.				
41	أشعر بأن هناك فرق في التعامل من قبل المدرسين.				
42	بعض أساتذتي يتعمدون إحراجي بالأسئلة.				
43	تزعجني الطريقة التي يحاول فيها بعض الاساتذة لفت انتباهي للدرس.				
44	طريقة المدرسين في التدريس تقربني او تبعدني عن المادة.				
45	أفضل المشاركة بالنشاطات الرياضة او الاجتماعية لو كانت على حساب الدروس.				
46	تضايقني كثرة النصائح التي اتلقاها من أساتذتي أو والدي بشأن دراستي.				
47	أشعر بعدم الرضا لامتثالي للتعليمات و الأنظمة المتعلقة بالجامعة.				
48	لدي صفات شخصية كالتعاون و التحمل تساعدني عل النجاح في الجامعة.				
49	حاولت وضع خطة حياتية جديدة لنفسي.				
50	تضايقني الأصوات حولي عندما أدرس.				

قياس الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"

دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ من (9 إلى 14) سنة في مدارس محافظة حماه

الباحثة: د. أسماء محمد / دكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي – كلية التربية– جامعة دمشق

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن الفروق في القدرات المعرفية للتلاميذ في محافظة حماه من الأعمار (9 إلى 14) سنة، والمنتظمين في الصفوف من (الصف الرابع الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي)، باستخدام اختبار وودكوك جونسون الطبعة الثالثة (البطارية المعيارية)، حيث تتألف هذه العينة من (1200) طالباً وطالبة، منهم (620) طالباً، و(580) طالبة، وذلك للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في القدرات المعرفية بين الطلبة تبعاً للمتغيرات: الصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، والتاسع) ومتغير الجنس والعمر، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى بشكل عام.

3. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية تبعاً لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: القدرات المعرفية، اختبار وودكوك جونسون، البطارية المعيارية، الجنس، الصف الدراسي، العمر.

Measuring differences in cognitive abilities using Woodcock Johnson (III) 'standard battery' test
A field study on a sample of students from age (9-14) years in the province of Hama schools

Abstract

The research aims to detect differences in cognitive abilities OF woodcock Johnson test Third Edition (standard battery) in a sample of students in government schools in the province of Hama, from fourth grade to ninth grade basic, The sample of the study contains (1200) students, (620) students from males, and (580) from females. This is to find out whether there are differences in cognitive abilities among students according to the variables: the school grade (fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, and ninth), gender and age. The research found the following results:

- There were no statistically significant differences between the mean scores of male and female average temperatures in the subtests total score of standard battery from Woodcock Johnson Test of cognitive abilities.
- There were statistically significant differences between mean scores of members of the research sample in the sub-tests, and the total score of the standard battery from Woodcock Johnson Test of cognitive abilities depending on the variable row for the top grade.
- There were statistically significant differences between mean scores of members of the research sample on the subtests, and the total score of the standard battery from Woodcock Johnson Test of cognitive abilities depending on the age variable in favor of the old Elder.

Key words: cognitive abilities, Woodcock Johnson test, standard battery, gender, age, school grade.

1. مقدمة:

إن قياس مستوى النمو المعرفي لدى التلامذة يساعد في تقويم عملية التعليم وأساليبها واستراتيجياتها، ومن هنا لابد أن تهتم المدرسة الحديثة بالتعلم المعرفي الذي يأخذ بالاعتبار معدل نمو قدرات التلميذ المعرفية، وخبراته، وتنظيم مصادره المعرفية التي تساعده في التعلم وحل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى أن هذا الاهتمام بالقدرات المعرفية ينعكس إيجاباً على تصميم استراتيجيات المعالجة التي هي في نظر علماء النفس المعرفي أكثر أهمية من ناتج الاستجابة أو الدرجة التي يحققها التلميذ على اختبار ما للذكاء أو القدرات المعرفية (**الزيات، 1995، 1**). وبما أن المدرسة تعتمد بصورة أساسية على القدرات المعرفية في تحقيق هذا التطور، أي تعتمد بشكل أساسي على الاختبارات التي تقيس القدرات المعرفية على المستوى الفردي أو الجماعي، كان لزاماً على علماء النفس والتربية تطويرها ورفع سوية صدقها وثباتها لتحقيق الأغراض المرجوة منها ألا وهي الكشف عن جوانب القوة والضعف لدى التلميذ بما يساعد في التعرف على مدى وجود صعوبات تعليمية ومعرفة أنواعها ومدى شيوعها، وبالتالي يصب في إمكانية تصميم وإعداد البرامج العلاجية الخاصة بكل حالة.

ومع إطلاع الباحثة على ما أفرزته أدبيات الدراسات السابقة النظرية وحتى العملية كدراسة (العباس، 2018)، و(النفوري، 2015) ودراسة (الطيط، 2010)، حول وجود فروق في القدرات المعرفية لدى الأفراد سواء كانوا من مرحلة رياض الأطفال أو من المراحل العمرية الأعلى، مستعينة هذه الدراسات باختبار وودكوك جونسون (**Woodcock Johnson (WJ)**) الذي يعد كأحد أهم الأدوات وأكثرها استخداماً حول العالم بسبب خصائصه المميزة المتمثلة في قياس القدرات المعرفية العامة أو ما يعرف بالذكاء العام (G)، بالإضافة إلى قياس القدرات المعرفية الخاصة لدى فئة عمرية واسعة من الأفراد تمتد من عمر السنتين حتى (90) سنة. وبحسب ما ذكر أعلاه سيسعى البحث الحالي إلى دراسة الفروق في القدرات المعرفية لدى التلامذة من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (الطبعة الثالثة)

"البطارية المعيارية" (**Woodcock Johnson (III) 'standard battery'**) في محافظة حماه.

2. مشكلة البحث:

ذكر **عبد الغفار (1997، ص 3)** أن بعض التلاميذ يطورون المهارات المعرفية لديهم بصورة أسرع بكثير من نظائرهم، وبعضهم الآخر بنفس معدل معظم نظائرهم، وآخرون أبطأ بكثير، فهم لا يتعلمون بنفس الطريقة وبنفس المستوى والظروف والشروط، وعلى الرغم من وجود هذه الفروقات وإداركنا لوجودها إلا أننا نسمح لأنفسنا كمربين بالتغاضي عن وجودها في حدود معينة، إلا أنه كلما زادت معرفة المدرس بهذه الفروق سهل عليه تدريب التلاميذ وتوجيههم نحو تحقيق الأغراض التربوية والتعليمية. أي إن مدى حاجتنا لفهم طبيعة الفروق في القدرات المعرفية فهماً صحيحاً، وبأن الأفراد لديهم مهارات معرفية عامة للتعلم، فيحققون إنجازات بمستويات عالية في المدرسة، وأنه قد يتم تصنيفهم دون الأخذ بعين الاعتبار لهذه الفروق لديهم، يشكل ضرورة ملحة للتمكن من قياس مختلف هذه القدرات بما يساعد على دراسة طبيعة هذه القدرات المعرفية، تلبية لحاجات تتعلق في فهم وتوقع تطورها عند الأفراد. وبذلك ظهرت حاجة ماسة إلى إجراء المزيد من البحوث لفهم بنية القدرات المعرفية لدى الأفراد بغية التوصل إلى تصور أكثر وضوحاً لفهم طبيعتها، والعمل على مجاراة التطور الحاصل فيها بهدف استثمارها في برامج تربوية وتعليمية.

بناء على ما ذكر سابقاً من أهمية دراسة القدرات المعرفية لدى التلامذة، وأيضاً دراسة مدى اختلاف هذه القدرات تبعاً لعدة متغيرات هامة (الصف الدراسي، الجنس، والعمر)، دفع هذا الأمر بالباحثة إلى التساؤل حول مدى هذه الفروق في القدرات المعرفية بين تلامذة المدارس المنتظمين في الصفوف الدراسية (من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي). وبذلك يتبلور سؤال مشكلة البحث في الشكل الآتي:

هل توجد فروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار وودكوك جونسون لدى تلامذة الصفوف (من الرابع على التاسع الأساسي) في محافظة حماه وفقاً لمتغيرات (العمر، الصف الدراسي، الجنس)؟

3. أهمية البحث: تبرز أهمية البحث من النقاط الآتية:

أ- أهمية استخدام اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية في بطاريته المعيارية ()، والذي يعد واحداً من أهم الأدوات وأكثرها استخداماً حول العالم لقياس القدرات المعرفية وتقييمها لدى فئة عمرية واسعة تمتد من عمر السنتين حتى (90) عاماً.

ب- أهمية الكشف عن الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية" لدى عينة من تلاميذ المدارس الحكومية في محافظة حماه، بما يساعد على تصميم برامج علاجية.

ت- أهمية النتائج التي من الممكن التوصل إليها، من خلال دراسة الفروق في القدرات المعرفية بين تلامذة المدارس الحكومية تبعاً للمتغيرات (الصف الدراسي، العمر، الجنس) والتي يمكن أن تفيد القائمين على العملية التعليمية.

4. أهداف البحث: والتي تتمثل في التحقق من الهدف الآتي: دراسة الفروق بين أفراد العينة (التلامذة من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي) في القدرات المعرفية عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية" وتبعاً للمتغيرات (الصف الدراسي، العمر، الجنس).

5. فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى ذو دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير الصف الدراسي (من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي) عند مستوى ذو دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير العمر (9 إلى 14) سنة، عند مستوى ذو دلالة (0.05).

6. حدود البحث:

- **حدود بشرية:** تحدد البحث بتلامذة الصفوف الدراسية (من الصف الرابع الأساسي إلى الصف التاسع) من الذين تتراوح أعمارهم بين (9- 14) سنة، والبالغ عددهم (1200) طالباً وطالبة.
- **حدود مكانية:** جرى تطبيق البحث في بعض مدارس محافظة حماه من الصفوف (الرابع على الصف التاسع)، لذا فإن نتائجه ستكون صالحة للتعميم على مجتمع البحث فقط.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (2018- 2019).
- **حدود موضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف الفروق في القدرات المعرفية لدى عينة من التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 14) سنة في الصفوف الدراسية من الرابع إلى التاسع الأساسي في مدارس محافظة حماه، باستخدام اختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية" تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس، العمر، والصف الدراسي).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

البطارية المعيارية لاختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية النسخة الثالثة:

اصطلاحاً: هي أحد بطاريات اختبار وودكوك جونسون، والتي تقيس القدرات المعرفية عند الأفراد من عمر 2 إلى 90 سنة، حيث نشرت سنة 2011، وتطبق بشكل فردي، وتشمل على عشرة اختبارات فرعية (**النفوري، 2015، 7**).

إجرائياً: هي الصورة السورية من البطارية المعيارية لاختبار وودكوك جونسون (III) للقدرات المعرفية، التي قامت الباحثة أسماء محمد بتقنينها على الفئة العمرية من (9 إلى 14) سنة، والتي سيطبقها البحث الحالي للوقوف على الفروق في القدرات المعرفية لدى أفراد عينة البحث (طلبة مرحلة التعليم الأساسي).

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) **الإطار النظري:**

- **وصف الاختبارات الفرعية للبطارية المعيارية من مقياس وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.**

الاختبار (1) الاستيعاب اللفظي Verbal Comprehension: هو قدرة معرفة المفردات وتطور اللغة، وتضمن الاستيعاب اللفظي أربعة مقاييس فرعية: المفردات المصورة، والمترادفات، والأضداد، والمتناظرات، وكل مقياس فرعي يقيس سمة مختلفة في تطور اللغة. ويتكون هذا الاختبار من (71) بند موزع على الاختبارات الفرعية الأربعة. وتتراوح درجات الاختبار ما بين (0– 71) درجة.

الاختبار (2) التعلم البصري السمعي Visual– Auditory Learning: هو قدرة التخزين البصرية والسمعية والاستدعاء طويل المدى، ويطلب من المفحوص التعلم، والتخزين، واستدعاء سلسلة من الترابطات السمعية البصرية. ويرتبط التعلم البصري السمعي بذاكرة المعاني، وتعلم الألغاز واستدعائها، ويتكون هذا الاختبار من (7) قصص.

الاختبار (3) العلاقات المكانية Spatial Relations: أي التفكير البصري المكاني، وهي القدرة على كشف العلاقات البصرية المكانية، وتتمثل بقدرة المفحوص للتعرف على قطعتين أو ثلاث قطع تشكل الهدف المطلوب، وتزداد الصعوبة مع قلب الرسوم وتكرارها، والتي تبدو أكثر تشابهاً في المظهر، ويبلغ عدد بنود هذا الاختبار (33) بنداً. وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 81) درجة.

الاختبار (4) التركيب الصوتي Sound Blending: يطلق عليه المعالجة الصوتية، وهي مهارة المفحوص على الترميز الصوتي وتركيب المقاطع الصوتية، ويستمع المفحوص إلى سلسلة من المقاطع الصوتية، وبعدها يطلب منه تركيب الأصوات مع الكلمات، ويبلغ عدد بنود هذا الاختبار (33) بنداً وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 33) درجة.

الاختبار (5) تكوين المفهوم Concept Formation: قدرة تكوين المفهوم اعتماداً على قدرة الاستقراء والاستنتاج المبني على المنطق. ويبلغ عدد بنوده (40) بنداً.

الاختبار (6) المطابقة البصرية Visual Matching: يطلق عليها سرعة المعالجة البصرية، وتقيس سمة الفعالية المعرفية البصرية، والسرعة التي يستطيع المفحوص فيها تمييز الرمز البصري، ويتكون هذا الاختبار من (86) بنداً ضمن اختبارين فرعيين. وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 86) درجة.

الاختبار (7) عكس الأرقام Numbers Reversed: يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى ومداها، وقياس الذاكرة العاملة، ويعبر عن مقدرة المفحوص على تذكر الأرقام، وإجراء العمليات العقلية عليها، ويتكون الاختبار من (30) سلسلة من الأرقام، وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 30) درجة.

الاختبار (8) الكلمات الناقصة Incomplete Words: يطلق عليها قدرة المعالجة السمعية. وتمثل قدرة المفحوص على التحليل السمعي والإغلاق السمعي، والوعي الصوتي، والترميز الصوتي، حيث يطلب من المفحوص سماع كلمات لها مقطع صوتي مفقود أو أكثر، ويطلب منه التعرف على الكلمة كاملة. وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 40) درجة، ويتكون هذا الاختبار من (44) بنداً.

الاختبار (9) الذاكرة العاملة السمعية Auditory Working Memory: تقيس الذاكرة العاملة السمعية قدرة المفحوص على الاستماع لسلسلة فيها أرقام وكلمات، ويحاول المفحوص تخزين المعلومات، ويكرر أولاً الأشياء بترتيب تسلسلي، ثم الأرقام بترتيب تسلسلي. وتقيس القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، ويتكون الاختبار من (21) بنداً. وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 21) درجة.

الاختبار (10) التعلم البصري السمعي المؤجل Visual– Auditory Learning– Delayed: قدرة الاستدعاء البصري طويل المدى وذكرة المعاني، وتمثل قدرة المفحوص على إعادة تعلم التجميعات، ويتكون هذا الاختبار من (25) بنداً وتتراوح هذه الدرجة ما بين (0– 115) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية للاختبار ككل بين (0 إلى) (Woodcock, R. & Johnson, 2003, 33– 34).

2) دراسات سابقة:

– **دراسة العباس (2018) في سوريا:** هدفت الدراسة إلى قياس الفروق في القدرات المعرفية لدى عينة من تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة دمشق باستخدام البطاريتين المعيارية والممتدة من اختبار وودكوك جونسون (WJ III COG). حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (337) تلميذاً وتلميذة، بواقع (168) ذكوراً و(169) إناثاً

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في القدرات المعرفية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في القدرات المعرفية تبعاً لمتغير الصف لصالح الصف الأعلى.

– **دراسة النفوري (2014) في سوريا:** تركز الهدف الرئيس لهذه الدّراسة حول تعيير البطارية المعيارية من مقياس وودكوك جونسون ليناسب البيئة السورية، وإعداد دليل يتضمن الصورة السورية المعدلة ومعاييرها للأطفال من أعمار (2– 8) سنوات في محافظة دمشق._**أشارت نتائج الدّراسة** إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الأطفال على المقياس تعزى لمتغير العمر، بينما لم تظهر النتائج أية فروق بين أداء الأطفال تعزى لمتغير الجنس، كما تمَ استخراج الرتب المئينية والدرجات المعيارية على المقياس.

– **دراسة الطيط (2010) في الأردن:**

هدفت الدراسة إلى تطوير صورة أردنية لمقياس وودكوك– جونسون الثالث للقدرات المعرفية للفئة العمرية من (6–12) سنة: الصورة المعيارية، واستخراج خصائصها السيكومترية. حيث بلغت عينة الدراسة (220) فرداً، منهم (110) ذكوراً، و(110) إناثاً تم اختيارهم من ست مدارس أساسية وست مدارس ثانوية تابعة لمديريات تربية عمان الأولى والثانية والثالثة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأفراد على الاختبارات الفرعية للمقياس وفقاً للمستويات العمرية، حيث تدرجت القدرة المعرفية للأفراد بتدرجهم في المستويات العمرية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث على اختبارات المقياس

– دراسة كيثي وآخرون (Keith & Others, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الفروق بين الجنسين في القدرات المعرفية العامة والكامنة من خلال تطبيق اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية على الأطفال والشباب البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين (6 إلى 59) سنوات. **أظهرت نتائج الدراسة** إلى أن الإناث لديهم قدرة مميزة في عامل سرعة المعالجة الكامنة (GS)، بينما أظهر الذكور قدرة ثابت إلى حد ما على عامل (GC). كما أظهر الذكور أيضاً قدرة على التفكير المنطقي الكمي (RQ)، وقدرة على الاستدلال المكاني البصري (GV) في مختلف الأعمار، بالإضافة إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس على عامل الذاكرة السمعية قصيرة المدى، أو عامل الذاكرة السمعية طويلة المدى، أو عامل المعالجة السمعية الكامنة، أو عوامل الاستدلال السائل. وفروق غير دالة إحصائياً لصالح الإناث من فئة المراهقين، وفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في فئة البالغين.

9. منهج البحث وإجراءاته: اقتضى تحقيق أهداف البحث والإجابة عن الأسئلة اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها **(جيدير، 2004، 100)**. وفيما يلي شرح مفصل لإجراءات البحث:

1. مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من التلامذة المسجلين في المدارس الحكومية في محافظة حماه للعام الدراسي 2018– 2019، والبالغ عددهم (199786) طالباً وطالبة، والذين تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 14) سنة، منهم (101125) ذكور، و(98661) إناث.

2. عينة البحث: والتي تألفت من (1200) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي، أعمارهم بين (9 إلى 14) سنة، منهم (620) ذكور و(580) إناث. شكلت العينة نسبة (6%) من مجتمع البحث، وقد قامت الباحثة بإتباع الإجراءات الاتية لاختيار عينة البحث:

1. مراجعة مديرية التربية في محافظة حماه لمعرفة عدد المدارس الحكوميّة الخاصة بمرحلة التّعليم الأساسي وفق مُتغيّرات البحث: الجنس (ذكور، إناث)، والعمر (من 9 إلى 14) سنة، مُتغيّر الصف الدراسي (من الرابع الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي)، في محافظة حماه.
2. تمَّ تحديد المدارس التي تشتمل على الصّفوف (الرّابع، الخامس، السّادس) من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، والصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) من الحلقة الثانية في التّعليم الأساسي، في مدارس محافظة حماه، والبالغ عددها (1162) مدرسة في الريف والمدينة، وفق إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية للعام الدّراسي (2019/2018).
3. تمَّ تحديد عدد المدارس التي سوف يُطبَّق عليها الاختبار، في كلّ منطقة جغرافيّة في محافظة حماه، والتي تمَّ سحبها عشوائياً، حيث بلغ عدد المدارس المشمولة في العيّنة (44) مدرسة موزّعة على المناطق التّعليمية التي قسّمتها الباحثة.
4. تمَّ سحب عيّنة البحث من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 إلى 14) سنة، ومن المدارس المحددة كما ذكر سابقاً، بطريقة عنقوديّة عشوائيّة[1]. ويبيّن الجدول الآتي توزّع أفراد العيّنة وفقاً لمُتغيّرات الجنس والعمر والصّف الدّراسي:

الجدول (1): خصائص العيّنة الأساسيّة وفق مُتغيّرات العمر والصّف الدّراسي

الصّف الدّراسي			العمر		
الفئة الصّفية	العدد	النسبة المئويّة	الفئة العمريّة	العدد	النسبة المئويّة
الرّابع	223	%18.6	9 سنوات	227	%18.9
الخامس	229	%19.1	10 سنوات	212	%17.7

[1] العينة العنقودية هو أسلوب لأخذ العينات يتم فيه تقسيم السكان الرئيسيين إلى قطاعات مختلفة (عناقيد). وفي هذا الأسلوب، يتم إجراء التحليل على عينة تتألف من عدة عوامل مثل التركيبة السكانية، العادات، الخلفية، أو أي سمات أخرى قد تكون هو الموضوع الذي يركز عليه البحث. وهو يستخدم عادة عندما تشكل مجموعة متشابهة لكنها متنوعة داخليا تعداد سكاني احصائي **(جيدير، 2004، 100)**.

السّادس	203	%16.9	11 سنة	209	%17.4
السّابع	206	17.2	12 سنة	202	%16.8
الثّامن	153	12.8	13 سنة	156	%13.0
التّاسع	186	%15.5	14 سنة	194	%16.2
المجموع	1200	%100	المجموع	1200	%100

الجدول (2): خصائص العيّنة الأساسيّة وفق مُتغيّر الجنس

الفئة	العدد	النسبة المئويّة
ذكور	620	%51.7
إناث	580	%48.3
المجموع	1200	%100

3. الدراسة الاستطلاعية لاختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية":

تم تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية"، على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالباً وطالبة من طلاب الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع)، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وسهولة فهمها، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاختبار، وأكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية على وضوح تعليمات الاختبار، وعدم وجود صعوبات لدى عينة البحث في فهم فقرات اختبار (WJCOGIII) "البطارية المعيارية".

4. الدراسة السيكومترية لاختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية:

تم تطبيق اختبار اختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية"، على عينة الدراسة السيكومترية والمؤلفة من (263) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصفوف الدراسية (الرابع إلى التاسع)[2]، وذلك لاستخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار، وفيما يلي توضيح لأساليب الصدق والثبات المطبقة على اختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية

1- صدق الاختبار:

[2] تختلف العينة السيكومترية في هذا البحث عن العينة الأساسية، من حيث عددها ومكان اختيار أفرادها، حيث تم اختيارها بشكل عشوائي من إحدى المدارس التي تعد جزء من مجتمع البحث في محافظة حماه وليس من عينته الأساسية، وبالتالي تحمل هذه العينة خصائص عينة الدراسة الأساسية ولكنها ليست نفسها.

أ- صدق المحتوى Content validity:

قامت الباحثة بعرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين (6) محكمين من قسمي القياس والتقويم وعلم النفس في كلية التربية جامعة دمشق، حيث طُلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه، وقد أجمعوا أن الاختبار بغالبية فقراته يقيس الأبعاد المتضمنة فيه، وأن جميع الفقرات مفهومة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه، مع تأكيدهم على أهمية تغيير بعض العبارات لتتناسب مع بيئتنا المحلية، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على ذلك. وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لفقرات الاختبار.

ب- الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي من خلال:

- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

1- حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعيّة والدرجة الكلّيّة للبطارية المعياريّة لـ (WJ III).

تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس خاصية ما مؤشراً إحصائياً لصدق الاتساق الداخلي، وبذلك تشير أنستازي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحك الخارجي، وعندما لا يتوفر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه (**Anastasi,1976، 206**). ويوضّح الجدول الآتي معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كلّ اختبار فرعيّ والدرجة الكلّيّة للبطارية المعياريّة، وذلك بعد تطبيقه على العينة السيكومترية المكونة من (263) تلميذاً وتلميذة من الصفوف الدراسية (من الرابع إلى التاسع الأساسي).

الجدول (3): معاملات ارتباط درجات الاختبارات الفرعيّة مع الدرجة الكلّيّة للبطارية المعياريّة.

أبعاد البطّاريّة	الفهم اللّفظي	التّعلم البصريّ السّمعي	العلاقات المكانيّة	التّركيب الصّوتي	تكوين المفهوم	المطابقة البصريّة	عكس الأرقام	الكلمات الناقصة	الذّاكرة العاملة	التّعلم البصريّ السّمعي الآجل
قيمة معامل بيرسون	0.74**	0.92**	0.65**	0.42**	0.80**	0.54**	0.66**	0.50**	0.54**	0.876**
القيمة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.001	0.00	0.00

الاحتماليّة										
القرار	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ	دالّ

يُلاحظ من الجدول السّابق، أن معاملات ارتباط درجات الاختبارات الفرعيّة مع الدرجة الكلّيّة للبطارية المعياريّة كانت دالّة عند مستوى الدّلالة (0.01)، وتراوحت قيمها ما بين (0.42 و0.92).

2- حساب معاملات الارتباط الاختبارات الفرعيّة مع بعضها البعض للبطارية المعياريّة لـ (WJ III).

يوضّح الجدول الآتي معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كلّ اختبار فرعيّ في البطارية المعياريّة، وذلك بعد تطبيقه على العينة السيكومترية.

الجدول (4): معاملات الارتباط الداخلية للاختبارات الفرعيّة للبطارية المعياريّة ومستويات دلالتها

المقاييس الفرعيّة	الفهم اللّفظي	التّعلم البصريّ السّمعي	العلاقات المكانيّة	التّركيب الصّوتي	تكوين المفهوم	المطابقة البصريّة	عكس الأرقام	الكلّمات الناقصة	الذّاكرة العاملة	التّعلم البصريّ السّمعي الآجل
الفهم اللّفظي	1	** 0.646	** 0.481	** 0.297	** 0.623	** 0.395	** 0.608	0.30**	** 0.118	** 0.584
التّعلم البصريّ السّمعي	-	1	** 0.408	** 0.226	** 0.796	** 0.351	** 0.571	0.138*	** 0.161	** 0.879
العلاقات المكانيّة	-	-	1	** 0.752	** 0.393	** 0.506	** 0.405	0.02	** 0.233	** 0.354
التّركيب الصّوتي	-	-	-	1	** 0.264	** 0.445	** 0.353	0.54-	0.144*	** 0.190
تكوين المفهوم	-	-	-	-	1	** 0.388	** 0.638	0.111	** 0.079	** 0.696
المطابقة البصريّة	-	-	-	-	-	1	** 0.382	** 0.184	** 0.195	** 0.312
عكس الأرقام	-	-	-	-	-	-	1	** 0.171	0.129*	** 0.488
الكلّمات الناقصة	-	-	-	-	-	-	-	1	0.016	** 0.165
الذّاكرة العاملة	-	-	-	-	-	-	-	-	1	** 0.174
التّعلم البصريّ السّمعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

المؤجّل									

يلاحظ من الجدول السّابق أن معاملات الارتباط الداخلية بين الاختبارات الفرعية تراوحت ما بين (0.016 إلى 0.879)، وكانت معظم معاملات ارتباط دالّة عند مستوى الدّلالة (0.01) أو (0.05)، إلا أن بعضاً من هذه الارتباطات لم تكن دالة كارتباط العلاقات المكانية والتركيب الصوتي وتكوين المفهوم والذاكرة العاملة، مع اختبار الكلمات الناقصة، وقد يعود السبب إلى اختلاف القدرات التي يقيسها كل اختبار فرعي، فاختبار الكلمات الناقصة يقيس قدرة الفرد على الوعي بنغمة الصوت، بينما تقيس الاختبارات السابقة عدة قدرات مختلفة كالقدرة على التفكير والقدرة على التخطيط وتخزين المعلومات، وهذا ما أكدته نظرية كاتل هورن كارول (CHC) والتي يستند عليها اختبار وودكوك جونسون نظرياً، حيث أكدت هذه النظرية وجود القدرات المعرفية المختلفة التي يقيسها الاختبار وارتباطها بعضاً مع بعض دون الإشارة إلى دلالة الارتباط أو قوته وإنما التأكيد على وجود هذه القدرات المعرفية، حيث أشار كارول إلى أن هذه العوامل (القدرات المعرفية) تميل إلى أن تترابط معاً لتحدد شيئاً يشبه العامل العام عند ثرستون في الطبقة الأعلى، وهذا بالضبط ما أكدته نتيجة البحث الحالي.

ت- الصدق المحكي بدلالة محك الفروق الطرفية:

طُبقت اختبارات البطّاريّة المعياريّة على عيّنة مؤلفة من (263) تلميذاً وتلميذة من ضمن العينة السيكومترية، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتمَّ أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياريّ، واستخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على الاختبارات الفرعيّة، والدرجة الكلّيّة للبطارية المعياريّة، ويوضّح الجدول (5) الفروق بين هاتين المجموعتين:

الجدول (5): المتوسطات والانحرافات المعياريّة وقيمة "ت" ودلالتها لحساب الصدق بدلالة محك الفئات المتطرفة

الاختبار	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة T	درجة الحرية	القيمة الاحتماليّة	القرار
الاستيعاب اللّفظي	العليا	66	48.21	1.926	55.53	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	28.61	2.126				
التّعلم	العليا	66	68.71	8.76	60.93	130	0.000	دالّ

البصريّ السّمعي	الدنيا	66	3.00	0.00				
العلاقات المكانيّة	العليا	66	48.70	0.764	28.98	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	12.44	10.13				
التّركيب الصّوتي	العليا	66	21.00	0.000	16.95	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	12.83	3.913				
تكوين المفهوم	العليا	66	17.03	1.977	53.55	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	4.00	0.00				
المطابقة البصريّة	العليا	66	62.00	0.00	23.245	130	0.00	دالّ
	الدنيا	66	39.58	7.83				
عكس الأرقام	العليا	66	9.17	0.756	44.765	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	5.00	0.000				
كلّمات ناقصة	العليا	66	24.23	24.23	185.48	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	4.20	4.20				
الذّاكرة السّمعية	العليا	66	10.00	10.00	6.603	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	8.85	8.85				
التّعلم البصريّ المؤجّل	العليا	66	50.44	6.502	56.77	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	5.00	0.000				
الدرجة الكلّيّة	العليا	66	337.68	28.04	45.14	130	0.000	دالّ
	الدنيا	66	145.42	20.26				

يُلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الفئتين العليا والدنيا على كلّ اختبار فرعيّ من البطّاريّة المعياريّة لـ (WJ III) وعلى الدرجة الكلّيّة للبطارية، إذ كانت القيمة الاحتماليّة أصغر من (0.05)، وكانت الفروق لصالح الفئة العليا أي أن الاختبار صادق بدلالة محك الفروق الطرفية..

2- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار وودكوك جونسون (III) " البطارية المعيارية باستخدام طرائق عدة (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ)، وفيما يلي عرض لنتائج دراسة ثبات اختبار وودكوك جونسون (III) البطارية المعيارية:

أ- **الثبات بالإعادة Repetition Reliability:** قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (150) طالباً وطالبة حيث طبق الاختبار عليهم، وأعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة ذاتها بعد مضي عشرة أيام من التطبيق

الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول الثاني، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (6): قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثّاني للبطارية المعياريّة.

الاختبارات الفرعيّة للبطارية المعياريّة		قيمة معامل الارتباط "بيرسون"
الفهم اللّفظي	المفردات المصوَّرة	0.732**
	المترادفات	0.822**
	الأضداد	0.762**
	المتناظرات	0.850**
	الدرجة الكلّيّة	0.841**
التّعلم البصريّ السّمعي		0.826**
العلاقات المكانيّة		0.856**
التّركيب الصّوتي		0.751**
تكوين المفهوم		0.793**
المطابقة البصريّة	المطابقة البصريّة 1	0.705**
	المطابقة البصريّة 2	0.886**
	الدرجة الكلّيّة	0.816**
عكس الأرقام		0.781**
الكلّمات الناقصة		0.783**
الذّاكرة العاملة السّمعية		0.834**
التّعلم البصريّ السّمعي المؤجّل		0.962**
الدرجة الكلّيّة		0.906**

يُلاحظ من الجدول السّابق، أن قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة عند الاختبارات الفرعيّة للبطارية المعياريّة لـ (WJ III)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.705-0.962)، ودالة إحصائياً.

ب- **ثبات التجزئة النصفيّة:** حُسب معامل ثبات التجزئة النصفيّة للبطارية المعياريّة لأفراد عيّنة الدّراسة السيكومترية من خلال تقسيم البنود إلى قسمين: الأول يضم البنود الفردية والثّاني يضم البنود الزوجية ثم تصحيّح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان- براون. ويوضّح الجدول (7) قيمة هذه المعاملات للاختبارات الفرعيّة وللاختبار كلّاً متكاملاً:

الجدول (7): معاملات ثبات اختبارات البطّاريّة المعياريّة بطريقة التجزئة النصفيّة.

الاختبارات	ثبات التجزئة النصفيّة (سبيرمان براون)		الانحراف المعياريّ للدرجات	الخطأ المعياريّ للقياس
الفهم اللّفظي	(المفردات المصوَّرة)	0.794	3.795	1.722
	(المترادفات)	0.848	1.159	0.452
	(الأضداد)	0.942	3.308	0.797
	(المتناظرات)	0.950	3.717	0.831
	الدرجة الكلّيّة	0.963	8.065	1.548
التّعلم البصريّ السّمعي	0.986		2.326	0.275
العلاقات المكانيّة	0.985		19.677	2.410
التّركيب الصّوتي	0.981		6.306	0.869
تكوين المفهوم	0.974		2.374	0.383
المطابقة البصريّة	المطابقة البصريّة (1)	0.995	8.542	0.604
	المطابقة البصريّة (2)	0.998	11.072	0.495
	الدرجة الكلّيّة	0.996	14.846	0.935
عكس الأرقام	0.860		0.482	0.180
الكلّمات الناقصة	0.988		7.741	0.848
الذّاكرة العاملة السّمعية	0.740		1.423	0.726
التّعلم البصريّ السّمعي المؤجّل	0.991		8.229	0.781
الدرجة الكلّيّة	0.935		52.230	13.266

يُلاحظ من الجدول السّابق، أنَّ معاملات ثبات التجزئة النصفيّة المحسوبة والمصحّحة باستخدام معادلة سبيرمان– براون كانت مرتفعة ويمكن الوثوق بها، وقد تراوحت ما بين (0.74– 0.998)، كما يُلاحظ أن قيم الخطأ المعياريّ للقياس للاختبارات الفرعيّة

وللدرجة الكلّيّة للاختبار كلّاً متكاملاً كانت مقبولة، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.275- 13.266).

ت- **ثبات ألفا كرونباخ:** جرى التحقق من ثبات البطّاريّة المعياريّة لـ (WJ III) باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضّح الجدول الآتي نتائج معامل ألفا كرونباخ:

الجدول (8): قيم معاملات ألفا كرونباخ للاختبارات الفرعيّة والدرجة الكلية في البطّاريّة المعياريّة.

الاختبارات الفرعيّة		قيمة ألفا كرونباخ	الانحراف المعياريّ للدرجات	الخطأ المعياريّ للقياس
الفهم اللّفظي	المفردات المصوَّرة	0.866	3.795	1.389
	المترادفات	0.774	1.159	0.551
	الأضداد	0.714	3.308	1.769
	المتناظرات	0.854	3.717	1.420
	الاختبار ككلّ	0.928	8.065	2.164
التّعلم البصريّ السّمعي		0.905	2.326	0.717
العلاقات المكانيّة		0.855	19.677	7.493
التّركيب الصّوتي		0.951	6.306	1.396
تكوين المفهوم		0.910	2.374	0.712
المطابقة البصريّة	المطابقة البصريّة 1	0.980	8.542	1.208
	المطابقة البصريّة 2	0.916	11.072	3.209
	الاختبار ككلّ	0.962	14.846	2.894
عكس الأرقام		0.955	0.482	0.102
الكلّمات الناقصة		0.700	7.741	4.240
الذّاكرة العاملة السّمعية		0.959	1.423	0.288
التّعلم البصريّ السّمعي المؤجّل		0.902	8.229	2.576
الدرجة الكية		0.948	52.230	11.910

يُلاحظ من الجدول السّابق، أنَّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة، وقد تراوحت بين (0.700- 0.980)، وهذا يدل على أنَّ البطّاريّة المعياريّة لـ (WJIII) تتصف بدرجة عالية من الثّبات، بينما تراوحت قيم الخطأ المعياريّ لها بين (0.102- 11.910)، وهي قيم مقبولة.

10. نتائج البحث:

- **نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى ذو دلالة (0.05).**

حُسبت الفروق بين متوسطات أداء أفراد عيّنة البحث على البطاريّة المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة (WJ III COG) باستخدام اختبار "ت ستيودنت" للعينات المستقلة، تبعاً لمتغير الجنس، ويوضّح الجدول الآتي ذلك:

الجدول (9) نتائج اختبار "ت- ستيودنت" لدراسة الفروق في متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

الاختبارات الفرعيّة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدّلالة	القرار
(المفردات المصورة)	ذكور	620	15.00	2.659	-0.136	1198	0.892	غير دال
	إناث	580	15.03	2.679				
(المترادفات)	ذكور	620	8.87	2.535	-0.138	1198	0.890	غير دال
	إناث	580	8.89	2.528				
(الأضداد)	ذكور	620	9.73	3.273	0.431-	1198	0.666	غير دال
	إناث	580	9.82	3.283				
(المتناظرات)	ذكور	620	8.49	3.439	-0.580	1198	0.562	غير دال
	إناث	580	8.61	3.419				
الفهم اللفظي	ذكور	620	42.10	10.735	-0.381	1198	0.703	غير دال
	إناث	580	42.33	10.860				
التّعلّم السمعي البصري	ذكور	620	52.63	28.894	-0.139	1198	0.890	غير دال
	إناث	580	52.86	28.327				
العلاقات المكانية	ذكور	620	52.70	21.524	-1.140	1198	0.255	غير دال
	إناث	580	54.11	21.102				
التّركيب الصوتي	ذكور	620	18.34	4.472	-0.793	1198	0.428	غير دال
	إناث	580	18.54	4.291				
تكوين المفهوم	ذكور	620	14.89	6.241	-0.998	1198	0.318	غير دال
	إناث	580	15.24	6.039				
المطابقة البصريّة (1)	ذكور	620	20.89	8.312	-0.194	1198	0.846	غير دال
	إناث	580	20.98	8.113				
المطابقة البصريّة (2)	ذكور	620	32.10	7.866	-0.222	1198	0.825	غير دال
	إناث	580	32.20	7.725				
المطابقة البصريّة	ذكور	620	52.99	14.261	-0.236	1198	0.814	غير دال
	إناث	580	53.18	13.912				
عكس الأرقام	ذكور	620	8.29	1.994	--	1198	0.335	غير

	إناث	580	8.40	1.941	0.965			دال
الكلمات الناقصة	ذكور	620	15.29	9.436	-0.477	1198	0.633	غير دال
	إناث	580	15.55	9.429				
الذاكرة العاملة السّمعيّة	ذكور	620	12.72	2.323	-0.569	1198	0.569	غير دال
	إناث	580	12.79	2.264				
التّعلّم السمعي المؤجّل	ذكور	620	70.83	18.136	-0.898	1198	0.369	غير دال
	إناث	580	71.75	17.353				
الدّرجة الكليّة	ذكور	620	340.77	101.528	-0.691	1198	0.490	غير دال
	إناث	580	344.76	97.904				

يلاحظ من الجدول السّابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الاختبارات الفرعيّة والدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05) وذلك على الاختبارات الفرعية وعلى الاختبار ككل. اتفقت نتيجة هذا السّؤال مع ما ورد في الدّليل الأصلي لاختبار وودكوك جونسون (III)، من حيث عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرات المعرفيّة، وأيضاً مع الدّراسات السّابقة كدراسة (العباس، 2017) و(بشير، 2018)، و(النفوري، 2014)، وهذا ما دفع في الباحثة إلى تفسير ذلك في أنَّ البطاريّة المعياريّة لاختبار وودكوك جونسون، أدت الهدف منها في قياس القدرات المعرفيّة دون أي تحيزٍ اتجاه الجنس، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أنَّ النُّمو المعرفي للأطفال والذي يستند إلى الأسرة والمجتمع المحيط من خلال تزويدهم بجملة من المعارف والحقائق، وإثراء حصيلتهم اللغوية والثقافية، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية محفّزة غنية بالموارد والأدوات والمثيرات المختلفة التي تدعو إلى التساؤل واكتشاف أنّ ذلك يتمُّ بشكل حيادي دون أي تفضيل لجنس عن الآخر.

- **نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير الصف الدراسي (من الصف الرابع إلى الصف التاسع الأساسي) عند مستوى ذو دلالة (0.05).**

حُسبت الفروق بين متوسطات أداء أفراد عيّنة البحث على البطاريّة المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة (WJ III COG) تبعاً لمتغير الصف الدراسي

باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) فكانت النّتائج كما يبين الجدول (10):

الجدول (10) نتائج تحليل التّباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في درجات أفراد عيّنة التقنين على الاختبارات الفرعيّة والدّرجة الكليّة تبعاً لمتغير الصّف الدراسي

الاختبارات الفرعيّة	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسط المربّعات	قيم ف	القيمة الاحتمَّالية	القرار
الفهم اللفظي (المفردات المصورة)	بين المجموعات	1129.810	5	225.962	36.440	0.000	دال
	داخل المجموعات	7403.920	1194	6.201			
	المجموع	8533.730	1199				
الفهم اللفظي (المترادفات)	بين المجموعات	1380.759	5	276.152	52.352	0.000	دال
	داخل المجموعات	6298.233	1194	5.275			
	المجموع	7678.993	1199				
الفهم اللفظي (الأضداد)	بين المجموعات	1215.260	5	243.052	24.895	0.000	دال
	داخل المجموعات	11657.087	1194	9.763			
	المجموع	12872.347	1199				
الفهم اللفظي (المتناظرات)	بين المجموعات	2950.424	5	590.085	63.251	0.000	دال
	داخل المجموعات	11139.056	1194	9.329			
	المجموع	14089.479	1199				
الفهم اللفظي	بين المجموعات	24585.749	5	4917.150	51.030	0.000	دال
	داخل المجموعات	115052.48	1194	96.359			
	المجموع	139638.27	1199				
التّعلُّم البصري السمعي	بين المجموعات	435338.04	5	87067.609	190.38	0.000	دال
	داخل المجموعات	546050.74	1194	457.329			
	المجموع	981388.78	1199				
العلاقات المكانية	بين المجموعات	39451.907	5	7890.381	18.628	0.000	دال
	داخل المجموعات	505744.81	1194	423.572			

				1199	545196.72	المجموع	
التّركيب الصوتي	0.000	13.983	255.061	5	1275.304	بين المجموعات	دال
			18.241	1194	21779.495	داخل المجموعات	
				1199	23054.799	المجموع	
تكوين المفهوم	0.000	20.516	716.264	5	3581.320	بين المجموعات	دال
			34.912	1194	41684.597	داخل المجموعات	
				1199	45265.917	المجموع	
المطابقة البصريّة (1)	0.000	25.408	1555.550	5	7777.750	بين المجموعات	دال
			61.222	1194	73098.647	داخل المجموعات	
				1199	80876.397	المجموع	
المطابقة البصريّة (2)	0.000	52.965	2645.290	5	13226.451	بين المجموعات	دال
			49.945	1194	59633.736	داخل المجموعات	
				1199	72860.187	المجموع	
المطابقة البصريّة	0.000	44.307	7448.504	5	37242.518	بين المجموعات	دال
			168.112	1194	200726.11	داخل المجموعات	
				1199	237968.63	المجموع	
عكس الأرقام	0.000	27.215	95.088	5	475.439	بين المجموعات	دال
			3.494	1194	4171.731	داخل المجموعات	
				1199	4647.170	المجموع	
الكلمات الناقصة	0.000	16.221	1356.168	5	6780.838	بين المجموعات	دال
			83.604	1194	99823.321	داخل المجموعات	
				1199	106604.15	المجموع	
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	0.000	6.615	34.003		170.013	بين المجموعات	دال
			5.140	5	6137.446	داخل المجموعات	
				1194	6307.459	المجموع	
التّعلّم البصري	0.000	9.378	2858.47	1199	14292.357	بين	دال

السمعي المؤجّل	المجموعات			1			
	داخل المجموعات	363926.23	5	304.796			
	المجموع	378218.59	1194				
الدّرجة الكليّة	بين المجموعات	202464.82	1199	404092.965	48.664	0.000	دال
	داخل المجموعات	991694.76	5	8303.764			
	المجموع	119159.59	1194				

تشير النّتائج الواردة في الجدول أعلاه (10)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من (0.05) وذلك على الاختبارات الفرعية وعلى الاختبار ككل تبعاً لمتغيّر الصّف الدراسي. وبناء على ما تقدّم تمَّ التحقق من تجانس التّباين بين المجموعات، وذلك وفق اختبار ليفين بحسب الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار ليفين لتجانس التّباين تبعاً لمتغير الصّف الدراسي

الاختبارات الفرعيّة	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمَّالية
(المفردات المصورة)	44.670	5	1194	0.000
(المترادفات)	74.017	5	1194	0.000
(الأضداد)	67.250	5	1194	0.000
(المتناظرات)	73.969	5	1194	0.000
الفهم اللفظي	47.135	5	1194	0.000
التّعلّم السمعي البصري	2.569	5	1194	0.000
العلاقات المكانية	69.214	5	1194	0.000
التّركيب الصوتي	47.524	5	1194	0.000
تكوين المفهوم	31.663	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة (1)	85.901	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة (2)	139.494	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة	35.614	5	1194	0.000
عكس الأرقام	39.415	5	1194	0.000
الكلمات الناقصة	6.843	5	1194	0.000
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	36.843	5	1194	0.000
التّعلّم البصري السمعي المؤجّل	50.026	5	1194	0.000
الدّرجة الكليّة	26.082	5	1194	0.000

يتبين من الجدول السّابق أنَّ العينات غير متجانسة، حيث كانت القيم الاحتمَّالية أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات

الدرجات في الاختبارات الفرعيّة، والدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تمَّ إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار دونيت (Dunnetts) (C) للمقارنات البعدية في حال العينات غير المتجانسة، كما هو مبين في الجدول (12):

الجدول (12) اختبار دونيت (C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصّف الدراسي

الاختبار	الصّف		فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
الفهم اللفظي (المفردات المصورة)	الرّابع	الخامس	-2.159-*	0.227	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.681-*	0.257	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-1.209-*	0.276	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.633-*	0.278	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.163-*	0.211	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	0.478	0.232	غير دال
		السّابع	0.951*	0.254	دال لصالح الصّف الخامس
		الثّامن	1.526*	0.256	دال لصالح الصّف الخامس
		التّاسع	-1.003-*	0.181	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	0.472	0.281	غير دال
		الثّامن	-1.048-*	0.283	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.482-*	0.218	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-0.424-	0.301	غير دال
		التّاسع	-1.954-*	0.240	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-1.530-*	0.243	دال لصالح الصّف التّاسع
الفهم اللفظي (المترادفات)	الرّابع	الخامس	-1.902-*	0.216	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-2.183-*	0.223	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-1.612-*	0.222	دال لصالح الصّف

					السّابع
		الثّامن	-1.955-*	0.241	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.619-*	0.228	دال لصالح الصّف التّاسع
	الصّف الخامس	السّادس	-0.281-	0.221	غير دال
		السّابع	-1.291-*	0.221	دال لصالح الصّف السابع
		الثّامن	-1.052-*	0.240	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.717-*	0.227	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	0.571	0.227	غير دال
		الثّامن	0.228	0.246	غير دال
		التّاسع	-1.436-*	0.233	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-0.343-	0.245	غير دال
		التّاسع	-2.008-*	0.232	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-1.664-*	0.251	دال لصالح الصّف التّاسع
الفهم اللفظي (الأضداد)	الرّابع	الخامس	-2.252-*	0.286	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.949-*	0.332	دال لصالح الصّف السادس
		السّابع	-1.114-*	0.331	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.213-*	0.366	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.087-*	0.263	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	1.303*	0.302	دال لصالح الصّف الخامس
		السّابع	1.138*	0.300	دال لصالح الصّف الخامس
		الثّامن	1.252*	0.339	دال لصالح الصّف الخامس
		التّاسع	-0.836-*	0.224	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-0.165-	0.345	غير دال
		الثّامن	-1.051-*	0.378	دال لصالح الصّف الثّامن

		التّاسع	-2.138-*	0.280	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	0.114	0.377	غير دال
		التّاسع	-1.973-*	0.278	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-2.087-*	0.319	دال لصالح الصّف التّاسع
الفهم اللفظي (المتناظرات)	الرّابع	الخامس	-3.015-*	0.261	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-2.516-*	0.312	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-2.347-*	0.311	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.845-*	0.351	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-5.271-*	0.245	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	0.499	0.299	غير دال
		السّابع	-1.668-*	0.299	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.170-*	0.340	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-2.255-*	0.230	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	0.169	0.344	غير دال
		الثّامن	-1.671-*	0.380	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-2.754-*	0.286	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	0.502	0.380	غير دال
		التّاسع	-2.923-*	0.285	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-3.426-*	0.328	دال لصالح الصّف التّاسع
الفهم اللفظي	الرّابع	الخامس	-9.329-*	0.846	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-7.330-*	0.981	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-6.282-*	1.073	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-6.433-*	1.080	دال لصالح الصّف الثّامن

		التّاسع	-15.140-*	0.807	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	1.999	0.918	غير دال
		السّابع	-3.047-*	1.016	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-2.869-*	1.024	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-5.811-*	0.730	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	1.048	1.131	غير دال
		الثّامن	2.897*	1.138	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-7.810-*	0.883	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-0.151-	1.218	غير دال
		التّاسع	-8.858-*	0.984	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-8.707-*	0.992	دال لصالح الصّف التّاسع
التّعلُّم البصري السمعي	الرّابع	الخامس	-44.906-*	1.991	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-15.609-*	2.002	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-43.492-*	2.138	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-10.415-*	2.390	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-47.081-*	2.184	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-29.296-*	1.892	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-30.413-*	2.036	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-34.491-*	2.299	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-33.176-*	2.084	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-27.883-*	2.047	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-32.195-*	2.309	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-31.472-*	2.094	دال لصالح الصّف التّاسع

	السّابع	الثّامن	-33.078-*	2.428	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-34.589-*	2.225	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-36.666-*	2.468	دال لصالح الصّف التّاسع
العلاقات المكانية	الرّابع	الخامس	-10.706-*	2.092	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-7.080-*	2.429	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-8.075-*	2.162	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-10.704-*	2.616	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-15.547-*	2.280	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	3.626	1.820	غير دال
		السّابع	-2.630-*	1.444	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-12.410-*	2.063	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-4.841-*	1.615	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-0.996-	1.900	غير دال
		الثّامن	-8.784-*	2.404	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-8.467-*	2.033	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-9.780-*	2.134	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-7.472-*	1.705	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-17.251-*	2.253	دال لصالح الصّف التّاسع
التّركيب الصوتي	الرّابع	الخامس	-2.855-*	0.404	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.425-*	0.485	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-1.853-*	0.432	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-2.583-*	0.532	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-2.548-*	0.428	دال لصالح الصّف

					التّاسع
	الخامس	السّادس	1.430	0.400	غير دال
		السّابع	-1.003-*	0.333	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-2.272-*	0.455	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.308-*	0.329	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-0.428-	0.427	غير دال
		الثّامن	-0.841-*	0.528	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.123-*	0.424	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	1.269	0.480	غير دال
		التّاسع	-1.695-*	0.362	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-1.964-*	0.477	دال لصالح الصّف التّاسع
تكوين المفهوم	الرّابع	الخامس	-1.627-*	0.575	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.262-*	0.630	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-2.750-*	0.581	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-3.678-*	0.725	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-2.025-*	0.591	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	0.365	0.552	غير دال
		السّابع	-2.877-*	0.496	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-5.305-*	0.658	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-5.398-*	0.507	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	0.512	0.559	غير دال
		الثّامن	-4.940-*	0.707	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-5.763-*	0.569	دال لصالح الصّف التاسع
	السّابع	الثّامن	-4.428-*	0.664	دال لصالح الصّف الثّامن

		التّاسع	-5.275-*	0.514	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-5.704-*	0.672	دال لصالح الصّف التّاسع
المطابقة البصريّة (1)	الرّابع	الخامس	-3.108-*	0.730	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-3.818-*	0.908	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-2.644-*	0.755	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-3.274-*	0.963	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.358-*	0.753	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-6.926-*	0.781	دال لصالح الصّف السادس
		السّابع	-3.464-*	0.597	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-3.382-*	0.844	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-4.250-*	0.593	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-6.463-*	0.804	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-3.545-*	1.002	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-7.177-*	0.802	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-1.918-*	0.866	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-2.714-*	0.624	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-3.632-*	0.864	دال لصالح الصّف التّاسع
المطابقة البصريّة (2)	الرّابع	الخامس	-5.938-*	0.687	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-6.175-*	0.824	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-6.310-*	0.690	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-6.416-*	0.897	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-4.824-*	0.677	دال لصالح الصّف

					التّاسع
	الخامس	السّادس	-6.114-*	0.700	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-6.372-*	0.536	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-8.354-*	0.785	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-9.114-*	0.519	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-6.485-*	0.703	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-4.240-*	0.903	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-4.999-*	0.690	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-8.726-*	0.788	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-8.486-*	0.523	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-7.240-*	0.776	دال لصالح الصّف التّاسع
المطابقة البصريّة	الرّابع	الخامس	-9.046-*	1.303	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-9.994-*	1.440	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-8.954-*	1.372	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-8.689-*	1.604	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-8.182-*	1.337	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-13.040-*	1.163	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-11.092-*	1.077	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-11.736-*	1.360	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	11.864*	1.032	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-1.304-	1.493	غير دال
		الثّامن	-12.948-*	1.240	دال لصالح الصّف السّابع
		التّاسع	-12.176-*	1.201	دال لصالح الصّف

					التّاسع
	السّابع	الثّامن	-11.644-*	1.426	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-11.772-*	1.118	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-10.871-*	1.393	دال لصالح الصّف التّاسع
عكس الأرقام	الرّابع	الخامس	-1.736-*	0.174	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.096-*	0.203	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-0.965-*	0.190	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.012-*	0.224	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-0.582-*	0.193	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	0.771	0.154	غير دال
		السّابع	-0.640-*	0.169	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.748-*	0.194	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.154-*	0.158	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	0.131	0.186	غير دال
		الثّامن	-1.108-*	0.220	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.514-*	0.189	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-0.977-*	0.208	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.383-*	0.175	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-0.594-	0.211	غير دال
الكلمات الناقصة	الرّابع	الخامس	-1.886-*	0.884	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.203-*	0.903	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-4.472-*	0.864	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-4.799-*	0.963	دال لصالح الصّف الثّامن

		التّاسع	-4.893-*	0.913	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-3.089-*	0.902	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-2.586-*	0.863	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-2.686-*	0.962	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.006-*	0.912	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-5.675-*	0.883	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-5.404-*	0.980	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-6.096-*	0.931	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-5.271-*	0.944	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-6.421-*	0.893	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-5.692-*	0.989	دال لصالح الصّف التّاسع
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	الرّابع	الخامس	-0.828-*	0.221	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-1.377-*	0.251	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-0.747-*	0.231	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-2.148-*	0.281	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.050-*	0.226	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	0.451	0.210	غير دال
		السّابع	-1.082-*	0.186	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-1.680-*	0.246	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-1.222-*	0.180	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-0.370-	0.221	غير دال
		الثّامن	-1.228-*	0.273	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-0.673-*	0.216	دال لصالح الصّف

					التّاسع
	السّابع	الثّامن	0.598	0.255	غير دال
		التّاسع	-1.303-*	0.192	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-0.902-*	0.251	دال لصالح الصّف التّاسع
التّعلُّم البصري السمعي المؤجّل	الرّابع	الخامس	-7.668-*	1.699	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-7.558-*	1.966	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-8.324-*	1.809	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-10.002-*	2.207	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-8.548-*	1.787	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-3.110-*	1.575	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-3.656-*	1.374	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-6.666-*	1.867	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-6.880-*	1.346	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-3.766-*	1.693	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-3.556-*	2.113	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-3.990-*	1.670	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-7.322-*	1.968	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-7.224-*	1.482	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-7.546-*	1.948	دال لصالح الصّف التّاسع
الدّرجة الكليّة	الرّابع	الخامس	-90.588-*	8.725	دال لصالح الصّف الخامس
		السّادس	-33.540-*	9.514	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-83.914-*	9.310	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-90.698-*	11.217	دال لصالح الصّف

					الثّامن
		التّاسع	-105.596-*	9.564	دال لصالح الصّف التّاسع
	الخامس	السّادس	-57.048-*	7.880	دال لصالح الصّف السّادس
		السّابع	-60.674-*	7.634	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-80.890-*	9.870	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-105.008-*	7.942	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّادس	السّابع	-50.375-*	8.524	دال لصالح الصّف السّابع
		الثّامن	-62.841-*	9.870	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-72.057-*	7.942	دال لصالح الصّف التّاسع
	السّابع	الثّامن	-74.216-*	10.391	دال لصالح الصّف الثّامن
		التّاسع	-82.682-*	8.581	دال لصالح الصّف التّاسع
	الثّامن	التّاسع	-95.898-*	10.619	دال لصالح الصّف التّاسع

يتبين من الجدول السّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في الاختبارات الفرعيّة، والدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة تبعاً لمتغير الصّف لصالح الصّف الأعلى بشكل عام، **باستثناء الفروقات التي ظهرت في الاختبارات الفرعية في الجدول أعلاه وهي:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الصف الخامس ومتوسطات درجات أفراد الصف السادس في اختبار المفردات المصورة واختبار المتناظرات واختبار الفهم اللفظي كاملاً واختبار العلاقات المكانية وتكوين المفهوم وعكس الأرقام والذاكرة السمعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الصف السادس ومتوسطات درجات أفراد الصف السابع في اختبار المفردات المصورة واختبار المترادفات والأضداد والمتناظرات واختبار الفهم اللفظي كاملاً واختبار العلاقات

المكانية والتركيب الصوتي وتكوين المفهوم واختبار المطابقة البصرية ككل وعكس الأرقام والذاكرة السمعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الصف السابع ومتوسطات درجات أفراد الصف الثامن في اختبار المفردات المصورة واختبار المترادفات والأضداد والمتناظرات واختبار الفهم اللفظي كاملاً واختبار التركيب الصوتي وتكوين المفهوم واختبار الذاكرة السمعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الصف الثامن ومتوسطات درجات أفراد الصف التاسع في اختبار عكس الأرقام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الصف السادس ومتوسطات درجات أفراد الصف الثامن في اختبار المترادفات.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: يلاحَظ من جدول دونيت (C) السّابق تطوّر القدرات المعرفيّة بين الصّفوف السّتة التي تشملها عيّنة البحث الأساسيّة، وذلك حسب ما أظهرته الفروق في متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في الاختبارات الفرعيّة، وفي الدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة WJ III (COG) حيث كانت الفروق لصالح الصّف الأعلى على التوالي، وقد تعود هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى نمو وتطور القدرات المعرفيّة وتطورها مع التقدم في الصّفوف الدراسية وازدياد معارف التّلاميذ وخبراتهم التعليمية، وقد أكّد ثورندايك وهاجن (**Thorndike & Hagen**) "أنَّ نمو القدرات المعرفيّة يبدأ منذ الولادة، ويستمر طيلة حياة الفرد، ويزداد مستوى تلك القدرات مع زيادة العمر أو التقدم في السّلم التّعليمي ما لم تكن هناك أذية دماغية شديدة" (**Thorndike & Hagen, 1997, 4**)، **نقلاً عن (عبود، 2002، 166).**

أما بالنسبة لتفسير الاستثناءات في بعض الاختبارات الفرعيّة التي لم تظهر الفروق فيها فيمكننا القول: إنّ معظمها كان بين صفين متتاليين، وربما يُعزى سبب ذلك إلى التّكامل والتّداخل والتّرابط بين المعلومات والخبرات والمهارات في المواد الدراسية لكل منهما.

- **نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى عينة البحث عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، تعزى لمتغير العمر (من 9 إلى 14 سنة) عند مستوى ذو دلالة (0.05).**

حُسبت الفروق بين متوسطات أداء أفراد عيّنة البحث على البطاريّة المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة (WJ III COG) تبعاً لمتغير العمر باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (**ANOVA**) فكانت النّتائج كما يبين الجدول (13):

الجدول (13) نتائج تحليل التّباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في درجات أفراد العيّنة على الاختبارات الفرعيّة والدّرجة الكليّة تبعاً لمتغير العمر

الاختبارات الفرعيّة	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسط المربّعات	قيم ف	القيمة الاحتمّالية	القرار
(المفردات المصورة)	بين المجموعات	1585.387	5	317.077	54.486	0.000	دال
	داخل المجموعات	6948.343	1194	5.819			
	المجموع	8533.730	1199				
(المترادفات)	بين المجموعات	1802.149	5	360.430	73.229	0.000	دال
	داخل المجموعات	5876.843	1194	4.922			
	المجموع	7678.992	1199				
الفهم اللفظي (الأضداد)	بين المجموعات	1790.210	5	358.042	38.576	0.000	دال
	داخل المجموعات	11082.136	1194	9.282			
	المجموع	12872.347	1199				
(المتناظرات)	بين المجموعات	3716.200	5	743.240	85.549	0.000	دال
	داخل المجموعات	10373.279	1194	8.688			
	المجموع	14089.479	1199				
الفهم اللفظي	بين المجموعات	33130.960	5	6626.192	74.283	0.000	دال
	داخل المجموعات	106507.277	1194	89.202			
	المجموع	139638.237	1199				
التّعلّم	بين	503669.53	5	100733.9	251.77	0.000	دال

البصري السمعي	المجموعات	0		06	2		
	داخل المجموعات	477719.257	1194	400.100			
	المجموع	981388.787	1199				
العلاقات المكانية	بين المجموعات	55703.309	5	11140.662	27.175	0.000	دال
	داخل المجموعات	489493.411	1194	409.961			
	المجموع	545196.720	1199				
التّركيب الصوتي	بين المجموعات	1796.191	5	359.238	20.177	0.000	دال
	داخل المجموعات	21258.608	1194	17.805			
	المجموع	23054.799	1199				
تكوين المفهوم	بين المجموعات	4182.867	5	836.573	24.313	0.000	دال
	داخل المجموعات	41083.049	1194	34.408			
	المجموع	45265.917	1199				
المطابقة البصريّة (1)	بين المجموعات	7417.116	5	1483.423	24.111	0.000	دال
	داخل المجموعات	73459.281	1194	61.524			
	المجموع	80876.397	1199				
المطابقة البصريّة (2)	بين المجموعات	14869.953	5	2973.991	61.233	0.000	دال
	داخل المجموعات	57990.234	1194	48.568			
	المجموع	72860.187	1199				
المطابقة البصريّة	بين المجموعات	40169.169	5	8033.834	48.496	0.000	دال
	داخل المجموعات	197799.468	1194	165.661			
	المجموع	237968.637	1199				
عكس الأرقام	بين المجموعات	541.586	5	108.317	31.501	0.000	دال
	داخل المجموعات	4105.584	1194	3.439			

	المجموع	4647.170	1199				
الكلمات الناقصة	بين المجموعات	7954.072	5	1590.814	19.254	0.000	دال
	داخل المجموعات	986550.087	1194	82.622			
	المجموع	106604.159	1199				
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	بين المجموعات	273.527	5	54.706	10.825	0.000	دال
	داخل المجموعات	6033.932	1194	5.054			
	المجموع	6307.459	1199				
التّعلُّم البصري السمعي المؤجّل	بين المجموعات	22219.658	5	4443.932	14.905	0.000	دال
	داخل المجموعات	355998.934	1194	298.157			
	المجموع	378218.593	1199				
الدّرجة الكليّة	بين المجموعات	2495576.511	5	499115.302	63.132	0.000	دال
	داخل المجموعات	9439583.075	1194	7905.848			
	المجموع	11935159.59	1199				

تشير النّتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، إذ كانت القيم الاحتمّالية أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) وذلك على الاختبارات الفرعية والاختبار ككل، تبعاً لمتغير العمر. وبناءً على ما تقدم تمَّ التحقق من تجانس التّباين بين المجموعات، وذلك وفق نتائج الجدول الآتي:

الجدول (14) نتائج اختبار ليفين لتجانس التّباين تبعاً لمتغير العمر

الاختبارات الفرعيّة	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمّالية
المفردات المصورة	68.436	5	1194	0.000
المترادفات	103.336	5	1194	0.000
الأضداد	119.138	5	1194	0.000
المتناظرات	84.366	5	1194	0.000

الفهم اللفظي	69.110	5	1194	0.000
التّعلُّم البصري السمعي	7.113	5	1194	0.000
العلاقات المكانية	76.547	5	1194	0.000
التّركيب الصوتي	61.915	5	1194	0.000
تكوين المفهوم	49.677	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة 1	111.979	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة 2	162.624	5	1194	0.000
المطابقة البصريّة	49.873	5	1194	0.000
عكس الأرقام	35.564	5	1194	0.000
الكلمات الناقصة	11.636	5	1194	0.000
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	54.155	5	1194	0.000
التّعلُّم البصري السمعي المؤجّل	66.770	5	1194	0.000
الدّرجة الكليّة	33.881	5	1194	0.000

يتبين من الجدول السّابق أنَّ العينات غير متجانسة، حيث كانت القيم الاحتمَّالية أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05). ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التّلاميذ على الاختبارات الفرعيّة، والدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة ولصالح أي فئة عمرية من الفئات المدروسة، ولذلك تمَّ إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار دونت (C) للمقارنات البعدية في حال العينات المستقلة، كما هو مبين في الجدول (15):

الجدول (15) اختبار دونيت (C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير العمر.

الاختبار	العمر		فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمَّالية	القرار
الفهم اللفظي (المفردات المصورة)	9 سنوات	10 سنوات	-2.646-*	0.214	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-2.170-*	0.253	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-1.314-*	0.275	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.767-*	0.281	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-3.601-*	0.196	0.000	دال لصالح عمر 14

						سنة
	10 سنوات	11 سنة	0.477	0.219	0.000	غير دال
		12 سنة	-1.333-*	0.244	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-0.879-*	0.251	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-0.954-*	0.150	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-0.856-*	0.279	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.402-*	0.285	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.431-*	0.201	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-0.453-	0.305	0.000	غير دال
		14 سنة	-2.287-*	0.228	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-1.833-*	0.236	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الفهم اللفظي (المترادفات)	9 سنوات	10 سنوات	-2.375-*	0.208	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-2.570-*	0.224	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-1.559-*	0.246	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-2.060-*	0.245	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-3.977-*	0.168	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-0.194-	0.217	0.000	غير دال
		12 سنة	-0.816-*	0.240	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.315-*	0.239	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.602-*	0.159	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-1.011-*	0.254	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-0.509-*	0.254	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.408-*	0.180	0.000	دال لصالح عمر 14

						سنة
	12 سنة	13 سنة	-0.501-	0.274	0.000	غير دال
		14 سنة	-2.418-*	0.207	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-1.917-*	0.206	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الفهم اللفظي (الأضداد)	9 سنوات	10 سنوات	-2.957-*	0.275	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-1.345-*	0.327	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-1.315-*	0.333	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.169-*	0.368	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-3.598-*	0.248	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	1.612*	0.286	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	1.643*	0.292	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.788-*	0.331	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-0.641-*	0.190	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-0.532-*	0.342	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-2.176-*	0.376	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.253-*	0.260	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	0.145	0.381	0.000	غير دال
		14 سنة	-2.284-*	0.267	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-2.429-*	0.309	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الفهم اللفظي (المتناظرات)	9 سنوات	10 سنوات	-3.347-*	0.260	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-3.263-*	0.287	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-2.262-*	0.311	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة

		13 سنة	-1.881-*	0.337	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.715-*	0.221	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	0.083	0.287	0.000	غير دال
		12 سنة	-1.085-*	0.311	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.466-*	0.337	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.368-*	0.221	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-1.001-*	0.333	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.383-*	0.358	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.451-*	0.251	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	0.381	0.377	0.000	غير دال
		14 سنة	-3.453-*	0.278	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-3.834-*	0.307	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الفهم اللفظي	9 سنوات	10 سنوات	-11.326-*	0.794	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-9.348-*	0.952	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-6.450-*	1.063	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-6.878-*	1.073	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-16.891-*	0.727	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	1.978	0.868	0.000	غير دال
		12 سنة	-4.876-*	0.988	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-4.448-*	0.998	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.565-*	0.612	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	2.898	1.119	0.000	غير دال
		13 سنة	-2.470-*	1.128	0.000	دال لصالح عمر 13

						سنة
		14 سنة	-7.543-*	0.806	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-0.428-	1.223	0.000	غير دال
		14 سنة	-10.441-*	0.934	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-10.013-*	0.945	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
التّعلُّم البصري السمعي	9 سنوات	10 سنوات	-49.304-*	1.903	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-18.377-*	1.677	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-46.642-*	1.941	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-13.465-*	2.270	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-51.960-*	1.900	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-30.926-*	1.812	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	2.662	2.058	0.000	غير دال
		13 سنة	-35.839-*	2.371	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.656-*	2.020	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-28.926-*	1.851	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-4.912-*	2.194	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-33.583-*	1.809	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-33.177-*	2.402	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.318-*	2.056	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-38.495-*	2.369	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
العلاقات المكانية	9 سنوات	10 سنوات	-11.323-*	2.070	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-12.301-*	2.399	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة

		12 سنة	-10.491-*	2.121	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-12.730-*	2.593	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-19.848-*	2.199	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-0.978-	1.778	0.000	غير دال
		12 سنة	-5.832-*	1.379	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-10.593-*	2.032	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-8.525-*	1.496	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	1.810	1.837	0.000	غير دال
		13 سنة	-11.571-*	2.083	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-7.547-*	1.566	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-9.761-*	2.083	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-9.357-*	1.566	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-19.118-*	2.163	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
التّركيب الصوتي	9 سنوات	10 سنوات	-3.261-*	0.419	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-2.360-*	0.476	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-2.430-*	0.432	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.083-*	0.535	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-3.369-*	0.415	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	0.900	0.390	0.000	غير دال
		12 سنة	-1.831-*	0.335	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-2.177-*	0.460	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-0.108-*	0.313	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة

	11 سنة	12 سنة	-0.069-	0.404	0.000	غير دال
		13 سنة	-5.277-*	0.512	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-6.009-*	0.386	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-1.346-*	0.472	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.939-*	0.330	0.000	دال لصالح عمر14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-2.286-*	0.457	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
تكوين المفهوم	9 سنوات	10 سنوات	-2. 050-*	0.599	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-2.361-*	0.620	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-1.549-*	0.587	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-2.970-*	0.730	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-3.083-*	0.578	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-0.310-	0.545	0.000	غير دال
		12 سنة	-0.502-*	0.507	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-5.020-*	0.667	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.033-*	0.496	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	0.812	0.532	0.000	غير دال
		13 سنة	-5.330-*	0.686	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-0.722-	0.521	0.000	غير دال
	12 سنة	13 سنة	-4.518-*	0.657	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.534-*	0.482	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-6.053-*	0.648	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
المطابقة البصريّة (1)	9 سنوات	10 سنوات	-3.671-*	0.760	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-2.168-*	0.914	0.000	دال لصالح عمر 11

سنة						
دال لصالح عمر 12 سنة	0.000	0.762	-3.710-*	12 سنة		
دال لصالح عمر 13 سنة	0.000	0.966	-3.457-*	13 سنة		
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.736	-4.707-*	14 سنة		
دال لصالح عمر 11 سنة	0.000	0.788	-5.839-*	11 سنة	10 سنوات	
دال لصالح عمر 12 سنة	0.000	0.604	-3.039-*	12 سنة		
دال لصالح عمر 13 سنة	0.000	0.848	-3.214-*	13 سنة		
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.572	-4.036-*	14 سنة		
دال لصالح عمر 12 سنة	0.000	0.789	-5.878-*	12 سنة	11 سنة	
دال لصالح عمر 13 سنة	0.000	0.988	-2.625-*	13 سنة		
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.765	-6.875-*	14 سنة		
دال لصالح عمر 13 سنة	0.000	0.849	-3.253-*	13 سنة	12 سنة	
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.574	-5.997-*	14 سنة		
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.826	-4.250-*	14 سنة	13 سنة	
دال لصالح عمر 10 سنوات	0.000	0.695	-6.773-*	10 سنوات	9 سنوات	**المطابقة البصريّة (2)**
دال لصالح عمر 11 سنة	0.000	0.807	-6.715-*	11 سنة		
دال لصالح عمر 12 سنة	0.000	0.681	-7.280-*	12 سنة		
دال لصالح عمر 13 سنة	0.000	0.891	-1.692-*	13 سنة		
دال لصالح عمر 14 سنة	0.000	0.653	-5.945-*	14 سنة		
دال لصالح عمر 11 سنة	0.000	0.688	-6.058-*	11 سنة	10 سنوات	
دال لصالح عمر 12 سنة	0.000	0.535	-6.507-*	12 سنة		

		13 سنة	-8.465-*	0.785	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-8.828-*	0.499	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-6.564-*	0.674	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-2.407-*	0.886	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.230-*	0.646	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-8.972-*	0.773	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-8.334-*	0.480	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-7.637-*	0.749	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
المطابقة البصريّة	9 سنوات	10 سنوات	-10.444-*	1.347	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-9.453-*	2.436	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-10.989-*	2.371	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-9.235-*	1.609	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-10.652-*	1.299	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-11.897-*	1.166	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-10.545-*	1.085	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-11.679-*	1.373	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-11.208-*	0.992	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-12.442-*	1.194	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-11.218-*	1.460	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-12.105-*	1.110	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-12.225-*	1.397	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة

		14 سنة	-13.338-*	1.024	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-11.887-*	1.325	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
عكس الأرقام	9 سنوات	10 سنوات	-1.880-*	0.177	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-1.453-*	0.196	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-1.210-*	0.188	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.202*	0.222	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.961-*	0.189	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	0.427	0.166	0.000	غير دال
		12 سنة	-0.671-*	0.157	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.678-*	0.196	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-0.920-*	0.157	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	0.244	0.178	0.000	غير دال
		13 سنة	-1.251*	0.214	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.493*	0.178	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-1.007*	0.207	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.249*	0.170	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-0.758-*	0.207	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الكلمات الناقصة	9 سنوات	10 سنوات	-1.964-*	0.894	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-1.475-*	0.897	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-5.472-*	0.855	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.177-*	0.954	0.000	غير دال
		14 سنة	-6.405-*	0.879	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة

	10 سنوات	11 سنة	1.488	0.920	0.000	غير دال
		12 سنة	-3.509-*	0.879	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-3.847-*	0.975	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-4.442-*	0.902	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-4.997-*	0.883	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-4.358-*	0.978	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.930-*	0.905	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-5.355-*	0.940	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.933-*	0.864	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-6.288-*	0.961	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الذّاكرة العاملة السّمعيّة	9 سنوات	10 سنوات	-1.012-*	0.230	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-0.944-*	0.248	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-0.946-*	0.233	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.401-*	0.284	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-1.463-*	0.221	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	0.067	0.207	0.000	غير دال
		12 سنة	-1.066-*	0.188	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.611-*	0.249	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.451-*	0.174	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-1.002-*	0.210	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-1.544-*	0.265	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-2.519-*	0.197	0.000	دال لصالح عمر 14

						سنة
	12 سنة	13 سنة	0.546	0.251	0.000	غير دال
		14 سنة	-0.517-*	0.177	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-1.062-*	0.240	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
التّعلُّم البصري السمعي المؤجّل	9 سنوات	10 سنوات	-9.012-*	1.751	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-8.004-*	1.929	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-10.872-*	1.811	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-10.984-*	2.216	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-11.816-*	1.741	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	1.007	1.535	0.000	غير دال
		12 سنة	-1.860-*	1.384	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-6.027-*	1.882	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-6.805-*	1.290	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-2.867-*	1.603	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-5.020-*	2.049	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-5.812-*	1.523	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-7.887-*	1.938	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-7.945-*	1.371	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-8.832-*	1.873	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
الدّرجة الكليّة	9 سنوات	10 سنوات	-101.575-*	8.758	0.000	دال لصالح عمر 10 سنوات
		11 سنة	-54.172-*	9.245	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-97.050-*	9.067	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة

		13 سنة	-42.656-*	11.172	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-126.448-*	8.996	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	10 سنوات	11 سنة	-47.402-*	7.760	0.000	دال لصالح عمر 11 سنة
		12 سنة	-50.525-*	7.547	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-79.919-*	9.978	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-24.873-*	7.461	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	11 سنة	12 سنة	-42.878-*	8.106	0.000	دال لصالح عمر 12 سنة
		13 سنة	-32.517-*	10.408	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-72.275-*	8.027	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	12 سنة	13 سنة	-75.394-*	10.250	0.000	دال لصالح عمر 13 سنة
		14 سنة	-29.398-*	7.821	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة
	13 سنة	14 سنة	-104.792-*	10.187	0.000	دال لصالح عمر 14 سنة

يتبين من الجدول السّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في الاختبارات الفرعيّة، والدّرجة الكليّة للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفيّة تبعاً لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر بشكل عام، **باستثناء الفروقات في بعض الاختبارات الفرعيّة الآتية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (10 سنوات) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (11 سنة) في اختبار المفردات المصورة والمترادفات والمتناظرات واختبار الفهم اللفظي ككل والعلاقات المكانية والتركيب الصوتي وتكوين المفهوم وعكس الأرقام والكلمات الناقصة والذاكرة العاملة والتعلم البصري السمعي المؤجل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (11 سنة) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (12 سنة) في اختبار الفهم اللفظي ككل والعلاقات المكانية والتركيب الصوتي وتكوين المفهوم وعكس الأرقام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (12 سنة) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (13 سنة) في اختبار المفردات المصورة والمترادفات والأضداد والمتناظرات واختبار الفهم اللفظي ككل والذاكرة العاملة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (9 سنوات) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (13 سنة) في اختبار الكلمات الناقصة
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (10 سنة) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (12 سنة) في اختبار التعلم البصري السمعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (11 سنة) ومتوسطات درجات أفراد الفئة العمرية (14 سنة) في اختبار تكوين المفهوم.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: اتفقت نتيجة الفرضية الثالثة مع ما ورد في النظرية البنائية لاختبار وودكوك جونسون والتي أكدت على تطور القدرات المعرفيّة للأفراد مع التقدم بالعمر، بالإضافة إلى اتفاقها مع دراسة (**العباس، 2017**) ودراسة (**النفوري، 2014**)، وأيضاً وتفسر الباحثة ما ورد من نتائج خاصة بالسّؤال الثالث بالاستناد إلى ما ذكره بياجيه (Piaget)، في أنَّ النمو المعرفي للفرد يمرّ بعدة مراحل ثابتة منذ الولادة وحتى البلوغ، وتتميَّز كل مرحلة بطريقة تفكير متميَّزة ومختلفة، وأنَّ كل مرحلة من هذه المراحل تعتمد وترتكز على المرحلة التي سبقتها، وأشار إلى أنَّ تطور القدرات المعرفيّة يحدث من مرحلة لأخرى من خلال التفاعل والخبرة.

أما بالنسبة لبعض الاختبارات الفرعيّة التي لم تظهر الفروق فيها فيمكن القول: إن معظمها كان بين فئتين عمريتين متتاليتين، وربما يُعزى سبب ذلك إلى الفارق الزمني

الضئيل بين أفراد كل منهما، ومن المحتمَّل أن يتعرضوا إلى الخبرات والمثيرات ذاتها لاسيما اللفظية منها كما هو الحال في اختباري المترادفات والأضداد، والكلمات الناقصة، أو غير اللفظية منها كما هو الحال في اختباري تكوين المفهوم، والتعلم البصري السمعي. **(العباس، 2017، 188)**.

- مقارنة بين نتائج الفرضية الثانية والفرضية الثالثة:

اتفقت نتائج الفرضية الثانية والفرضية الثالثة، حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للبطارية المعيارية من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية تبعاً لمتغير الصف الأعلى والعمر الأكبر، باستثناء بعض الفروقات بين متغير الصف الدراسي ومتغير العمر في بعض الاختبارات الفرعية، والتي قد تعود إلى أن الصف الدراسي الواحد قد يتضمن فئتين عمريتين سواء كان أفراد هذا الصف من الراسبين أو من فئة عمرية أقل من العمر الذي يحدده هذا الصف، وبالتالي يتداخل متغير الصف مع متغير العمر، ولذلك قد تختلف النتائج بين هذين المتغيرين، وهو ما تؤكده عملية إعداد المعايير للاختبارات المقننة، والتي تفرض على الباحث وضع معايير منفصلة لكلا المتغيرين (العمر، والصف الدراسي)، فبعض الأفراد ضمن عمر معين ولكن في صف أدنى في حال كانوا من فئة الأفراد الراسبين، وكذلك بالنسبة للأفراد المنتمين إلى صف معين ولكن ضمن فئة عمرية أقل من الفئة التي يتطلبها الصف الدراسي.

11. خلاصة نتائج البحث:

1- لا توجد فروق في القدرات المعرفية بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية".

2- توجد فروق في القدرات المعرفية بين عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي، عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، لصالح الصف الأعلى.

3- توجد فروق في القدرات المعرفية بين عينة البحث تبعاً لمتغير العمر، عند تطبيق اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، لصالح العمر الأكبر.

12. المقترحات والتوصيات:

- دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، على فئات عمرية مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى تأثير متغيرات أخرى على القدرات المعرفية لدى الأفراد.
- القيام بدراسة تتبعية لتطور القدرات المعرفية لدى الطلبة في باقي المراحل التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من توفر دلالات صدق كافية لاختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية" مع محكات أخرى.
- تقنين اختبار وودكوك جونسون (III) "البطارية المعيارية"، على الفئات العمرية في مرحلة المدرسة.

13. المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- بشير، هادي (2018). *تقنين اختبار وودكوك- جونسون للقدرات المعرفية- الطبعة الثالثة، وفاعليته التشخيصية للاضطرابات المعرفية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
- العباس، وليم (قيد النشر). قياس الفروق في القدرات المعرفية باستخدام البطارية المعرفية الموسعة (GIA) لاختبار وودكوك جونسون (WJ III COG) لدى عينة من تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للبحوث التربوية والنفسية*.

- جيدير، ماثيو. (2004). *منهجية البحث العلمي*، (ترجمة ملكة أبيض). دمشق: وزارة الثقافة.
- الروسان، فاروق. (2006). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* (ط.2). دار الفكر للطباعة والنشر.
- العباس، وليم (2017). *اختبار القدرات المعرفية وودكوك- جونسون III البطارية الممتدة دراسة ميدانية للبطارية وتعييرها في محافظة دمشق* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
- عبد الغفار، عبد السالم. (1997). *التفوق العقلي والابتكار*. دار النهضة العربية.
- عبود، يسرى (2002). *رائز القدرات المعرفية دراسة الرائز وتعييره في القطر العربي السوري* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.
- النفوري، ليندا (2015). *اختبار القدرات المعرفية وودكوك جونسون البطارية المعيارية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

المراجع باللغة الانكليزية:

- Flanagan, D. P., & Harrisson, P, L. (2005). *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (2 nd ed.). Edition.
- Keith, timothy, Reynolds, Mattew, Patel, & Pujaridley, Kristen. (2008). Sex differences in latent cognitive abilities ages 6 to 59: Evidence from the Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities**.** *Intelligence,* 36 (6), 502- 525.
- Thorndike, R., & Hagen, E. (1997). *Research Handbook, Riverside Publishing*. a Houghton Mifflin Company.

- Woodcock, R. & Johnson, M. (2003). *Tests of Cognitive Abilities: Examiner's Manual Test Book*. Riverside Publishing.