جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة

إعـداد
مريم أحمد عبدالله السعدي الزهراني

إشـــراف
د.محمد بن أحمد الشرفي

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٢ – أكتوبر ٢٠٢٠

التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة

مريم أحمد عبدالله السعدي الزهراني

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي/المعيشة .ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاث وشملت عينة الدراسة (306) طالبات بنسبة (٢٣%) تقريبًا من مجتمع الدراسة. طبقت عليهن أداتين :مقياس التأخر الدراسي من إعداد الباحثة، ومقياس المناخ الأسري من إعداد (كفافي، ٢٠١٠)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة كانت بمتوسط حسابي (2.85) وبدرجة) أحيانًا .(وأن درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة كانت بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة (أحيانًا .(ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التأخر الدراسي وأيضًا درجات المناخ الأسري تبعًا لاختلاف الصف الدراسي في ثلاثة أبعاد (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل النفسية–الدرجة الكلية (لصالح طالبات الصف الأول متوسط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التأخر الدراسي وأيضًا درجات المناخ الأسري تبعًا لاختلاف المعيشة. ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التأخر الدراسي بأبعاده (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية-العوامل العقلية-العوامل النفسية) والمناخ الأسري بأبعاده) اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة-المناخ الوجداني) بمعاملات ارتباط تراوحت من (0.56) إلى .(0.78) وهناك إمكانية للتنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة .وتوصي الدراسة بإيجاد حلول للتغلب على عوامل التأخر الدراسي سواء أكانت العوامل الأسرية والاجتماعية أم العوامل المدرسية. وضرورة توعية الأسرة بتوفير مناخ أسري سوي داخل المنزل، حتى تتوفر بيئة صالحة للطالبات للتحصيل العلمي ومن ثم التغلب على عوامل التأخر الدراسي . وتوجيه رعاية أكثر لطالبات الصف الأول متوسط.

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between low academic achievement and family climate among the students of the intermediate stage in Al-Makhwa Governorate and verifying the existence of differences of statistical significance due to the variable of the class /standard of living .In order to achieve these objectives .The researcher used the descriptive method .The sample of study consisted of middle school students in the three grades and included 306 students with 23% of the study population. The results of the study showed that the degree of low academic achievement among the students of the intermediate stage in Al-Makhwa Governorate was (2.85) and at some degree, an average of (2.85 .(Also ,the degree of family climate among the students of the intermediate stage in theAL -Mohawk governorate was at an average of (٢,٧٩)There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the mathematical averages of the low academic achievement degrees and the family climate according to the difference in the class in three dimensions (family and social factors - school factors - psychological factors - total score). For the first grade students average. And the absence of statistically significant differences at the level of (0.05) between the mathematical averages of the degrees of school delay and the degrees of family climate according to the difference of living standard) . Social factors - school factors - mental factors - psychological factors ,(and the family climate in its dimensions (inhuman - artificial love - integrated family - emotional climate) with correlation coefficients ranging from (0.56) to (0.78). There is a possibility of predicting for the low academic achievement through the family climate of middle school students in Al-Makhwah Governorate. The study recommended with some finding solutions to overcome low academic achievement, both in terms of family and social factors, or some school factors,and the need to educate the family to provide a family atmosphere within the home, so as to provide a good environment for students to obtain the educational and then overcome the factors of delayed school. Directing more care for first-grade middle school students.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة

تُعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت بتفكير واهتمام علماء التربية وعلماء النفس منذ مدة طويلة، فهي مشكلة مقدرة الأبعاد، يهتم بها علماء النفس بالدرجة الأولى، ومن ثم المربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء، وما زالت هذه المشكلة من أهم المشكلات العصرية التي شغلت بال التربويين والآباء.

ويُنظر إلى التأخر الدراسي باعتباره من المشكلات متعددة الأبعاد، فهي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية، فقد يؤثر إحساس الطالب بالفشل في دراسته على انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح)الكاشف، ١٩٩٥: ١٥٠).

ويعد الطلاب المتأخرون دراسيًّا جزءًا من المجتمع، وعلى ذلك فهم جزء من الثروة الحقيقية له، ودراسة مشكلاتهم تستوجب الاهتمام الفردي والجماعي بهم في كل وقت، حيث يعاني الطلاب المتأخرون دراسيًّا من مشكلات سلوكية واضطرابات نفسية، كظهور مشاعر الإحباط التي تلازم سلوكهم. فالتأخر المدرسي من الموضوعات المهمة التي تمثل مشكلة أساسية عند أولياء الأمور والمعلمين، وهي من المعيقات التي تحول دون أن تقوم المدرسة بأداء رسالتها التعليمية والتربوية بالشكل السليم، مما قد يؤدي إلى مشكلات للطلاب كالمعاناة والفشل والشعور المستمر بخيبة الأمل، وقد ينتج عن ذلك سوء في التكيف الاجتماعي والشخصي، وأيضًا الانعكاس السلبي على التعليم من حيث هدر لمدخلاته ومخرجاته؛ لأن هؤلاء الطلاب المتأخرين قد يرسبون لسنوات عديدة وربما يتسربون من الدراسة، مما يؤدي إلى خسارة كبيرة لأي نظام تربوي (إيمان العزام, ٢٠٠٨: ٥).

ويعتقد المربون أن مشكلة التأخر الدراسي تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة له، ومما لاشك فيه أن الثروة الحقيقية لأية أمة من الأمم تتمثل في مواردها البشرية القادرة على دفع عجلة التطور إلى الأمام في جميع مجالات الحياة داخل المجتمع (عبد الحميد، ٢٠٠٢: ١٧٩).

وتمثل الأسرة خصوصًا الوالدين دورًا مهما في حياة الطفل، فهما اللذين يحددون سلوك أطفالهم ويتحكمون فيها، وكثيرًا مايضعون الضوابط على تصرفاتهم وعلاقتهم مع الآخرين، كما أن الوالدين بسلوكهما في محيط الأسرة يزودان الطفل بنماذج سلوكية حية تؤثر على سلوكه في مختلف جوانب الحياة، وإذا كان بين الوالدين والأبناء علاقة يسودها الحب والوفاق والرعاية كان لها أثر

طيب على سلوك الأبناء وتكوين شخصياتهم، أما إذا كانت هذه العلاقة تسودها الكراهية والخلاف بين الوالدين وعدم التفاهم فسيكون لمثل هذه العلاقة أثار سيئة على توافق الأبناء وسلوكهم الاجتماعي وعلى تحصيلهم الدراسي (الفضلي، ٢٠١١: ٢).

وتؤدي الأسرة دورًا أساسيًّا في إكساب الطفل ثقافة مجتمعة من أعراف وعادات ومعايير أخلاقية واتجاهات، فنمط التنشئة الذي تتبعه الأسرة في تربية الطفل سيكون له دور في خصائصه الشخصية المستقبلية، بمقدار الحب الذي توفره الأسرة لأطفالها في هذا السن، والحرية التي تمنحها لهم، والكيفية التي يستجيب لها لملاحظاتهم ووجهة نظرهم، ومقدار القلق الذي تبديه عليهم، ومدى تمسكها بالصرامة والنظام الدقيق في إدارة وقتهم، وسقف توقعاتها من أطفالها وتوقعات الأطفال منها (النجار، ٢٠٠٩: ٩٣).

والأسرة هي الأساس لبناء جيل واع ومتفهم لمجتمعه، وهي أول مؤسسة تتلقى الأبناء وتغرس فيهم القيم الاجتماعية والدينية الصحيحة، وأي أسرة تتخللها المشكلات والنزاعات فقد تكون بيئة غير سليمة لتربية الأبناء، وتؤثر سلبًا على سلوكياتهم واستقرارهم النفسي, وعلى نموهم الاجتماعي السليم، وهو ما ينعكس على مستواهم الدراسي وتأخرهم فيه، وعلى مستقبلهم ودورهم في المجتمع وإسهامهم الفعال تجاهه. وتشكل العلاقات والتفاعلات الأسرية أساس استقرار المناخ الأسري، الذي يُعد أحد أهم العوامل الاجتماعية ذات الصلة بمشكلة التأخر الدراسي، فالأسرة بمستوى ثقافتها وإمكاناتها ومدى قدرتها على مساعدة الطالب في تحصيله الدراسي، تهيئ للأبناء مناخًا أسريًّا صحيًّا من الناحية النفسية، مشبعًا بالطمأنينة والأمان والثقة والاحترام المتبادل، والاستقرار والمشاركة، مناخًا يسوده الانسجام والحب والفهم، فضلًا عن الرعاية والتوجيه الإيجابي للأبناء، فكلها عوامل يؤدي وجودها إلى تحقيق التفوق، بينما الجو الأسري المشحون بمشاعر عدم الرضا والقبول للطفل داخل الأسرة، يمزق تماسكها ويفكك وحدتها (سالم، ٢٠٠٩: ٣).

ويكون المناخ الأسري السَّوِيّ خاليًا من المشكلات والأزمات الأسرية، والتصدع الأسري بكافة أشكاله، وتنشئة الأبناء وتربيتهم في جو آمن يتميز بالحب والأمان والود والعطاء، والاستقرار النفسي، كما أن المناخ الأسري غير السَّوِيّ ينعكس على الأبناء، ويساعد على عدم اتزان شخصيتهم، وسوء تكيفهم الانفعالي، وانعدام ثقتهم بأنفسهم؛ خاصّةً أن الحياة أصبحت الآن معقّدةً بدرجة كبيرة بعد زيادة احتياجات الفرد، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة التأكيد على أهمية توفّر الجو العائلي الذي تقوى فيه الروابط الأسرية) إنعام شعيبي، ٢٠٠٩: ٢).

ويعكس مفهوم المناخ الأسري الشكل التفاعلي للأسرة كنسق اجتماعي، فهو الجو الذي ينمو في إطاره الطفل والمراهق ويشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهو المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته، ويؤثر المناخ الأسري السوي بصورة إيجابية في شخصية الأبناء، في حين أن المناخ الأسري غير السوي يؤثر بصورة سلبية في شخصية الأبناء، وينتج عنه العديد من المشكلات السلوكية والنفسية داخل الأسرة، والمشكلات التعليمية داخل المدرسة (حلمي، ٢٠٠٩: ١).

كما تمثل المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة في حياة الطلاب، وذلك لا يرجع فقط لما يكتسبه ويتعلمه في هذه المرحلة، وإنما أيضًا نتيجة التغيرات النمائية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية المتعاقبة والمتسارعة التي يمر بها الطالب أثناء هذه المرحلة، وما يؤكد على أهمية هذه المرحلة أيضًا أن العديد من العلماء والعاملين في المجال النفسي يرون أن مشكلات الكبار تعود في أسبابها إلى مرحلة الطفولة وتجاربهم السابقة، والخبرات التي مروا بها (البسيوني، ٢٠١٥: ٤).

وتبدأ الطالبة بالمرحلة المتوسطة من سن الثانية عشرة حتى نهاية الخامسة عشرة من عمرها، ويمثل هذا السن مرحلة المراهقة المبكرة، وحيث تعد هذه المرحلة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان؛ لأنها تمتاز بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار، كما تمتاز هذه المرحلة بأنها مرحلة الانتقال من بيئة معروفة وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعهدها الفرد من قبل، مما يسهم بشكل أو بآخر في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة، فكان من الضروري الوقوف على هذه المرحلة، ومعرفة خصائصها وحاجاتها للوقوف على ما يناسب الطالب (عقل،١٤٢٣: ١١).

وبناءً على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تسعى لتسليط الضوء على متغيرين مهمين وهما التأخر الدراسي، والمناخ الأسري، وإيجاد العلاقة بينهما، بالإضافة إلى سعيها للإسهام التربوي والمشاركة بسد الفراغ المعرفي في مجال التربية وعلم النفس، وعلى ذلك يتحدد عنوان الدراسة بـ: (مشكلة التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يُعد التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه المربين في مختلف دول العالم، حيث تسعى كل دولة للنهوض بالتعليم من خلال تحقيق التنمية البشرية وتوجيه هذه الموارد أفضل توجيه

دون تبديد لثرواتها البشرية، كما تعد مشكلة التأخر الدراسي من أخطر المشكلات التي تعيق المدرسة وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل.

ومن ناحية أخرى فإن للأسرة أهمية تكمن في أنها تمثل الجماعة الاجتماعية الأولى التي تستقبل الفرد وليدًا وتنهض برعايته وإشباع حاجاته، حتى يتحقق له القدر اللازم من النضج الذي يساعده على الاعتماد على نفسه، كما تعد الأسرة النطاق الذي يحدد للفرد حركته في المجتمع وذلك في إطار ظروفها الاجتماعية والاقتصادية، كما تقوم الأسرة بعملية التنقية لما يتلقاه الفرد من أفكار وخبرات من خارجها، حيث يتم تقويمها وتحديد الملائمة وغير الملائمة لها (غانم والقليوبي، ٢٠١١: ١١٤).

وقد يتسبب سوء المعاملة من قبل الآباء داخل الأسرة بفقدان الأبناء للأمان والتقدير الاجتماعي والانتماء، مما ينتج عنه تأخر في التحصيل الدراسي والهروب من الواقع للتغلب على عوائق بيئته، كما قد يكتسب الفرد صفة التمرد، التي تسبب إزعاجًا مستمرًا للمحيطين به، وهو ناتج عن عوامل ومؤثرات اجتماعية مختلفة، كالمعاملة القاسية، أو الضرب والتجريح والإهانة، أو انتقاده أمام الآخرين، مما ينعكس بدوره على تكوين شخصيته وعلى سلوكه وتحصيله الدراسي (فقيهي، ٢٠٠٦: ٨١).

وأساس المناخ الأسري ومحوره الرئيس هو مواجهة التحدي الأساس الذي يهدف إلى تحسين تفكير الأبناء، وشعورهم بالأمن والأمان في بيئة المعيشة (الإمام والجوالدة، ٢٠٠٩: ٤).

وقد يتحول المناخ الأسري المضطرب إلى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الأطفال والمراهقين على مخالفة المعايير وعدم الالتزام بها، وظهور العديد من المشكلات السلوكية في مدارسهم، إضافة إلى عدم الانتباه وزيادة النشاط الحركي والقصور، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الدراسي، وكثيرًا ما يظهرون صعوبات محددة في التعلم كاضطرابات اللغة أو عدم قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم، مما يؤدي إلى مشكلات سلوكية عديدة مع الزملاء والمعلمين، وغالبًا ما يتم استدعاء آبائهم إلى المدرسة نتيجة لسوء سلوكهم وتأخرهم الدراسي، ويؤكد ذلك بورتر وأوليري(١٩٨٤) KD Oleary Porter B. and في أن الطفل الذي يعاني من مشكلات أسرية ومناخ أسري سلبي لديه العديد من المشكلات الخاصة بالمدرسة، تتضمن التأخر الدراسي والتراجع عن النشاطات المدرسية (عبدالرحمن، ٢٠٠٦: ٦٦).

ويدعم هذا الاتجاه ما بينته العديد من الدراسات مثل دراسة تيرانس (Robinson-Tyrance, ٢٠١٣) التي أوضحت أن الطلاب الذين تعرضوا لمشكلات أسرية حصلوا على

متوسطات متدنية لدرجاتهم التراكمية. كما أوضحت نتائج دراسة حمادة (٢٠١٠) أن مستوى التحصيل يتأثر سلبًا بارتفاع درجة الإساءة على المقياس سواء أكان لدى الذكور أم الإناث.

ولكون الباحثة تعمل في ميدان التعليم وقريبة من الطالبات فقد شعرت أن أحد أسباب التأخر الدراسي هو البعد الأسري المتمثل في المناخ الأسري بجوانبه المؤثرة على الأبناء، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية سعيًا للكشف عن علاقة التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فيما يلي:

١. ما درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

٢. ما درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

٣ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التأخر الدراسي تعود إلى (الصف الدراسي–المعيشة)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المناخ الأسري تعود إلى (الصف الدراسي–المعيشة)؟

٦ـ هل يمكن التنبؤ بمستوى التأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في:

١. التعرف على درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

٢. التعرف على درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

٣. الكشف عن العلاقة بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

٤. الكشف عن الفروق الإحصائية في درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة التي تعود إلى (الصف الدراسي–المعيشة).

٥. الكشف عن الفروق الإحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة تعود إلى (الصف الدراسي–المعيشة).

٦. إمكانية التنبؤ بمستوى التأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية:

- تعود الأهمية النظرية للدراسة الحالية إلى أهمية الاستقرار الأسري لدى الطالبات وذلك حتى لا يحدث تأخر دراسي لديهن.
- بالإضافة إلى أنها تتناول فئة من فئات المجتمع (وهي طالبات المرحلة المتوسطة) وما تتميز به هذه المرحلة من النمو الجسمي والحركي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، ومن ثم فهي بحاجه إلى الوقوف على مشكلات المرحلة المتوسطة وما يمكن أن يؤدي إلى تأخر الطالبات وتعثرهن دراسيًّا.
- الإسهام في الدراسة العلمية على فئة المتأخرين دراسيًّا، حيث إنها تضيف إلى الأطر النظرية وتفتح الباب أمام الباحثين لمزيد من الدراسات العلمية في هذا المجال.
- التعرف على أنواع وأشكال المناخ الأسري ومن ثم إعداد وبناء برامج تربوية وإرشادية تقوم على معالجة تلك المشكلات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

أما على الجانب التطبيقي فتتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون والأخصائيون حال الوقوف على تلك المشكلات السلوكية ومن ثم إعداد برامج تربوية سلوكية يمكن من خلالها الحد من تأثيرها المتعلق بالتأخر الدراسي.
- الوقوف على أبعاد وجوانب المناخ الأسري ومحاولة الحد منها ولفت انتباه الآباء إلى أنها تؤثر على التقدم الدراسي.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية بمساعدة المختصين والقائمين على رعاية المتأخرين دراسيًّا وتحسين مستوى الخدمات التربوية المقدمة لهم، مما سيعود بالفائدة عليهم وعلى مجتمعهم.

مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة في:

التأخر الدراسي:

يعرف مفهوم التأخر الدراسي إصطلاحًا بأنه: "نسبة التحصيل المنخفضة بشكل واضح في بعض المواد الدراسية أو في مادة ما من المواد الدراسية عن مستوى الطالب العادي، مقارنة بغيرهم

من الطلاب في نفس أعمارهم، ويرجع هذا للعديد من الأسباب منها الظروف العقلية والنفسية والجسمية للطلاب، أو للاسرة والبيئة المدرسية والاجتماعية) "الترتير، .(7 :2003

وهو حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعية، اقتصادية، انفعالية، عقلية (حسين، ٢٠١٢: ٢٣).

ويُعرف التأخر الدراسي إجرائيًّا بأنه: تأخر الطالب تعليميًّا عن مستوى أقرانه في مادة دراسية أو أكثر من مادة، وهو حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لأسباب اجتماعية واقتصادية وانفعالية عقلية، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التأخر الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

المناخ الأسري (Family climate):

هو العلاقة القائمة على أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقًا لصفاته الإنسانية (الأنسنة)، ومنحه الحب الحقيقي غير المشروط، ومنحه حرية الاستقلال مع تكوين علاقات إنسانية دافئة، ويقابله أساليب غير سوية تتمثل في التعامل معه كأداة) اللا أنسنة(، وتجريده من صفاته الإنسانية (كفافي، ٢٠١٠ :٤٠).

ويُعرف المناخ الأسري إجرائيًّا بأنه: الأسلوب التربوي الذي ينتهجه الآباء في تربية أبنائهم، والذي قد يشجع الأبناء على الاستقلالية في التفكير واتباع أسلوب التفاهم والحوار بين الأسرة الواحدة، وإشعار الأبناء بالأمن والاطمئنان وحرية الاختيار وزرع الثقة، وتنمية حب الاستطلاع والقدرة على الابتكار، أو قد يعمل على كبت الحريات وعدم الثقة، واتباع أسلوب التسلط والإجبار، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المناخ الأسري المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة
المحور الأول: التأخر الدراسي

يُعد التأخر الدراسي من المشكلات ذات الأبعاد المتعددة؛ فهي مشكلة نفسية تربوية اجتماعية تواجه الآباء والأمهات والاختصاصيين وكل من له صلة بالعملية التعليمية، كما يعاني منها الطالب

المتأخر دراسيًا، فقد يؤثر شعوره بالفشل الدراسي على انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح، وأيضًا يواجه الأب مشكلات عديدة عندما يرى ابنه يعاني من الفشل الدراسي، وكذلك المعلم حين يجد طلابه يتعثرون في فهم الدرس مما يؤثر على ثقته بنفسه كمعلم ناجح، إضافة إلى ما تعانيه إدارة المدرسة من ضعف نتائج الدراسة وانخفاض مستويات الطلاب بسبب وجود المتأخرين دراسيًا في صفوفهم؛ ولذا يُعد التأخر الدراسي وما يرتبط به من رسوب الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة نوعًا من الفاقد والهدر التعليمي، من هنا كان اهتمام كافة الدول بمشكلة التأخر الدراسي وتوجيه الجهود نحو دراستها والكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى وجودها، بهدف مواجهتها واقتراح أساليب علاج لها (حسين، ٢٠١٢: ٢).

مفهوم التأخر الدراسي

إن مفهوم التأخر الدراسي من المفاهيم التي يشوبها الغموض وعدم التحديد؛ فقد استخدمت مصطلحات عديدة للإشارة إلى الطالب الذي لديه مشكلات تربوية تحول دون نجاحه المدرسي، منها: المتأخر دراسيًا, وبطيء التعلم, والمتخلف تحصليًا، ومنخفض التحصيل، ويكون لديه صعوبات تعلم, أو فشل دراسي وتعثر أكاديمي, ويعود سبب تعدد هذه المصطلحات إلى اختلاف المتخصصين حول المرجعيات التي يتخذونها أساسًا في تعريف التأخر الدراسي. ولعل استخدام التأخر الدراسي كمصطلح هو المتعارف عليه في الواقع المدرسي, وهو الأنسب والأكثر قبولًا لنفوس الطلبة من مصطلح التخلف الدراسي أو مصطلح الفشل الذي يعني الإخفاق وعدم القدرة على تحقيق النجاح (عبد اللطيف، ١٩٩٣ :٢٤).

ونتيجة الاختلاف في تحديد مفهوم التأخر الدراسي, وفي ضوء عدم الاتفاق على مصطلح واحد له، فقد تعددت التعريفات للتأخر الدراسي مبرزة جوانب مختلفة منه، يمكن عرض بعضها فيما يأتي:

على الرغم من تعدد التعريفات التي تناولت هذا المفهوم، إلا أنها تجمع على أن التأخر الدراسي يُطلق على الطلبة الذين لم يكتمل النمو التحصيلي لديهم بسبب عوامل جسمية، أو عقلية، أو انفعالية، أو اجتماعية، بحيث يتدنى تحصيلهم عن المتوسط العام (نصار، ٢٠١٤: ٤).

وترى الباحثة أن مصطلح التأخر الدراسي يشير إلى الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي للطالب عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، وقد يكون هذا التأخر في جميع المقررات الدراسية، أو تأخر في مقرر دراسي معين. كما يتضح تعدد الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي وتنوع جوانبها، فقد يكون مصدر التأخر الدراسي الطالب نفسه من النواحي الجسمية والعقلية

والنفسية له، أو يكون مصدرها الأوضاع البيئية للطالب (بيئة الأسرة، أو بيئة المدرسة، أو المجتمع ككل)، كما أن التأخر الدراسي قد يكون تأخرًا دائمًا أو مؤقتًا مرتبطًا بموقف معين أو مقرر دراسي معين.

أهمية دراسة التأخر الدراسي

تعود أهمية دراسة التأخر الدراسي إلى العديد من الأسباب، منها أن مشكلة التأخر الدراسي هي من أكبر المشكلات التي تعوق المدارس عن أداء دورها التربوي والتعليمي، كما أنها من أهم عوامل التخلف التربوي والثقافي التي تهدد سلامة المجتمع وأمنه، وتبدد ثرواته المادية والبشرية، وتعوق كل الجهود والطاقات لتحقيق مطالبه وتطلعاته، وعلى ذلك يكون من المحتم دراسة مشكلة التأخر الدراسي والاهتمام بتشخيصها، وعلاجها من قبل كل المشتغلين بالعلاج النفسي والتوجيه التربوي، وفي مقدمتهم المعلمون والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون، كما تعود أهمية دراستها إلى كونها مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية تخص من (٢٠–٣٠%) تقريبًا من طلبة المدارس الذين يتعثرون دراسيًّا، وتؤدي إلى رسوبهم (محمد، ٢٠١٣، ١).

ولكون التأخر الدراسي مشكلة تربوية ونفسية فقد لفتت أنظار علماء النفس والمربيين والإدارات المدرسية، فاتجهوا نحو دراسة أبعادها وأساليب علاجها، ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقر بوجود هذه المشكلة، وفي بعض الأحيان تتحول مشكلة التأخر الدراسي لتكون مصدرًا للمتاعب وتتسبب في اضطراب العملية التعليمية؛ وذلك لما يعانيه المتأخرون من مشاعر النقص وعدم الكفاءة والإحساس بالعجز عن مسايرة زملائهم، فيحاول هؤلاء التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني أو الانطواء أو الهروب من المدرسة (الجحدلي، ٢٠١٣: ٣).

مما سبق ترى الباحثة أهمية الاهتمام بالمتأخرين دراسيًّا على المستوى التربوي والاجتماعي والاقتصادي، وأيضًا الحد من ظاهرة الهدر التربوي والفاقد المادي وخفض نسب التسرب والرسوب في المدارس، وأن الاهتمام بالمتأخرين دراسيًّا ورعايتهم من خلال البرامج التربوية والنفسية والاجتماعية الموجهة لهم تسهم في تقليل المشكلات السلوكية، وبالرغم من تلك الأهمية إلا أن فئة المتأخرين دراسيًّا لم تنل حظها الوافر بما يكفي من الدراسة والتحليل والفهم من قبل المؤسسات التربوية ومراكز الدراسات والأبحاث.

أشكال التأخر الدراسي

يختلف التأخر الدراسي من طالب إلى آخر، ولكل نوع من أنواع التأخر الدراسي أسبابه وسبل معالجته، وإجمالًا يمكن تحديد أنواعه بما يأتي:

أ . بعد العمومية:

ويتضمن نوعين من التأخر الدراسي كما أوضحها القحطاني (١٤٢٤، ٤٣):

•تأخر دراسي عام: ويكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بمستوى أقل من الذكاء؛ حيث تتراوح نسبة الذكاء بين (٧٠-٨٥).

•تأخر دارسي خاص: ويكون التأخر في مادة دراسية أو مواد بعينها فقط كالرياضيات مثلًا، ويرتبط بنقص القدرة.

ب . بعد الاستدامة:

ويتضمن نوعين من التأخر الدراسي كما ذكرتها خولة العبدالكريم (٢٠٠٤، ٨١):

•تأخر دراسي دائم: حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.

•تأخر دارسي موقفي: وهو يرتبط بمواقف معينة، حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خيارات سيئة، مثل: النقل من مدرسة إلى أخرى, موت أحد أفراد الأسرة, أو المرور بخبرات انفعالية حادة.

ج . بعد المصدر:

ويتضمن نوعين من التأخر الدراسي كما أشار لهما زهران (٢٠١٠:٣٦):

•تأخر دراسي حقيقي (خَلقي): وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.

•تأخر دراسي ظاهري: هو تأخر دراسي غير حقيقي ويرجع لأسباب غير عقلية ويمكن علاجه.

وبالرغم من تعدد أنواع التأخر الدراسي واختلاف أشكاله، إلا أن نتائجه واحدة وهي انخفاض المستوى التحصيلي للطالب وتدني أدائه التعليمي، وهو ما يشكل معوقًا لمساره الأكاديمي، وهذا يستوجب دراسة متعمقة، ويتطلب تحليلًا دقيقًا للأسباب والعوامل المختلفة التي أدت إلى وجوده.

أسباب التأخر الدراسي

ويرجع التأخر الدراسي إلى مجموعة من العوامل المتداخلة والمترابطة في كثير من الأحيان، حيث يكون السبب مساعدًا لوجود سبب أو أسباب أخرى، وقد يكون سبب أحد هذه العوامل أو أكثر، ومن هذه العوامل ما يأتي:

١- **عوامل عقلية وجسمية:** وهي تتمثل بالقدرة العقلية العامة (الذكاء) الذي يحدد مكانة الفرد بالنسبة للتفوق أو التأخر، وهناك ارتباط بين التحصيل الدراسي والمستوى العالي للذكاء. كما أن الضعف الصحي العام وسوء التغذية والإعاقات الجسمية عند الطالب يؤديان إلى الفتور

الذهني والعجز عن التركيز، الأمر الذي يشكل عقبة أمام تحصيله الدراسي، ويقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة.

٢- **عوامل مدرسية:** وهي تتعلق بطبيعة الأجواء التربوية داخل المدرسة، فإذا سادت أجواء مضطربة بين المعلمين والطلاب نتيجة استخدامهم طرقًا وأساليب غير تربوية في التعامل معهم، ينشأ نتيجة ذلك اتجاهات سلبية نحو المعلم مثل نفور الطلبة وخوفهم من المدرسة، أو يجعلهم يتأخرون عن الحضور أو يهربون منها، مما يتسبب في تدني تحصيلهم. كما أن المنهج المدرسي الذي لا يهتم بميول الطلاب ويشبع حاجاتهم يتسبب في التأخر الدراسي وتدني التحصيل الدراسي لهم (زينب شقير، ٢٠٠٠: ٩٠).

٣- **عوامل انفعالية:** توجد عدة عوامل انفعالية تعوق الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل المنطوي القلق يجد صعوبة في مجابهة الموقف والمشكلات الجديدة، ويعود قلق الطفل أحيانًا إلى تعرضه لأنواع من المشكلات الأسرية أو صراعات نفسية بداخله، كالتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما، حيث تظهر صورة عدوانية نحوهما تخيب آمالهما فيه.

٤- **عوامل أسرية:** منها عدم التوافق الأسري والشخصية الانطوائية للطفل، التي تتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي، كما أن ضغوط تلبية طموح الكبار التي يتعرض الطفل لها من أجل التحصيل المرتفع ينجم عنه إصابته بالإحباط وتراجعه دراسيًا، خاصة عندما تكون قدراته غير كافية لتحقيق طموحهم، كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة لأبنائهم بالعمل بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل الطالب، مما يسبب تأخره الدراسي (حسين، ٢٠١٢: ٥).

من هنا يتبين أن العوامل والمسببات للتأخر الدراسي تتحدد في العوامل الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والتربوية، وهذا التعدد في المسببات يتطلب عند معالجة حالات التأخر الدراسي لدى الطلاب دراسة كل حالة على حدة لتحديد الأسباب الحقيقة لها.

سمات وخصائص المتأخرين دراسيًا

أورد نصار (٢٠١٤: ٦) عددًا من المظاهر والخصائص التي تميز المتأخرين دراسيًا عن زملائهم العاديين، وأهم هذه المظاهر تدني درجات الطالب التي يحصل عليها في الاختبارات التحصيلية، وعدم توافقه مع أقرانه في المدرسة من خلال عدم مشاركته لهم في الأنشطة المدرسية،

أو سلوكياته العدوانية نحو زملائه أو معلمه أو مدير المدرسة، بالإضافة إلى تغيبه المتكرر عن المدرسة أو تسربه منها.

أ- الخصائص العقلية:

وتتحدد الخصائص العقلية التي تميز المتأخرين دراسيًّا عن العاديين في: انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسيًّا، حيث يقع ما بين (٧٠) و(٨٥) درجة، وضعف القدرة على التفكير، أو يتصف تفكيرهم بالسطحية، ووجود صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء، وضعف القدرة على حل المشكلات، والعجز عن الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة، مع مستوى منخفض في القدرة اللفظية، وفي القدرة على التصرف والتمييز والتحليل والفهم (سلمى عدوان، ٢٠١٦: ١٨).

وأيضًا يتسم المتأخرون دراسيًّا بضعف الذاكرة والتشتت، وعدم القدرة على التركيز والانتباه والتفكير المجرد، وفي الغالب لا طاقة له على حل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلب تفكيرًا مجردًا، وبطء التعلم، والانسحاب عند مواجهة المشكلات (حسين، ٢٠١٢: ٥) .

ب - الخصائص الجسمية:

وتتلخص أهم الخصائص الجسمية للمتأخرين دراسيًّا، في أن معدل نموهم أقل من معدله لدى أقرانهم العاديين، حيث يظهرون تباينًا في نموهم الجسمي مقارنة مع العاديين، فهم أقل طولًا وأثقل وزنًا وأقل تناسقًا وأقل حيوية ونشاطًا من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بضعف الصحة العامة، فهم يعانون من ضعف البصر، ويتسمون بالنضج الجنسي المبكر، والقصور في القدرات الحسية الحركية (مصطفى، ٢٠١٦: ١٩٧).

ج- الخصائص السلوكية والانفعالية:

يميل المتأخرون دراسيًّا إلى العدوان على السلطة المدرسية، كما يتسمون بالاكتئاب والقلق وبالكبت والانفعال، واللامبالاة والسلبية والانطواء، وهي أبرز المظاهر السلوكية المميزة لهم، حيث يسهل انقيادهم نحو الانحراف كنوع من التنفيس عن العدوان، وتعويض عما يشعرون به من نقص. وأيضًا لديهم خوف من المدرسة مع قلة الاهتمام بالدراسة والغياب المتكرر والتسرب من التعليم. ومن السمات الانفعالية لهم ضعف الثقة بالنفس، وعدم الاستقرار، وتشتت الانتباه، وارتفاع نسبة القلق، ودوافعهم للعمل والتحصيل تكاد تكون معدومة، والتوتر والحدة في الانفعال، وقدرات محدودة في توجيه الذات (سلمى عدوان، ٢٠١٦: ١٨).

د - الخصائص الاجتماعية:

ومن السمات الاجتماعية للمتأخر دراسيًّا سوء التوافق الاجتماعي، الذي قد يعبرون عنه إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم، أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم الرغبة في تكوين الصداقات، وأيضًا ضعف قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع أقرانهم، فهم يتسمون بالأنانية وعدم التعاون وعدم الاكتراث بالنظم المدرسية، والعناد والنبذ والسخرية، وعدم الانسجام مع معظم المواقف الاجتماعية التي تعترضه، وعدم الرغبة في المشاركة الاجتماعية، والاتجاهات السلبية نحو والمجتمع، والإحساس بالفشل والشعور بالدونية، بالنبذ من المدرسة والمنزل والأقران، مما يؤدي إلى عدم تقبل الذات ثم الإحباط واليأس (حسين، ٢٠١٢: ٥).

هـ – الخصائص المدرسية:

ومن الخصائص المدرسية التي يتسم بها المتأخرون دراسيًّا؛ عدم الميل إلى التعلم، وبطء في سرعة التعلم، وكثرة الغياب، واستخدام عادات سيئة في الاستذكار، ومستوى تحصيلهم الدراسي يقل عن أقرانهم العاديين في نفس الصف، ويتسمون بالإهمال العام وسوء المظهر، ويميلون إلى الخروج عن تعاليم المدرسة ونظمها في بعض الأحيان، كما أنهم قد يلجؤون إلى تخريب المدرسة، ويحاولون جذب انتباه المعلمين إليهم بأساليب قد تعرقل سير المعلم، وذلك كتنفيس لما يشعرون به أو تعويض لما يعانونه، كما أنهم يعانون من نقص الخبرات الثقافية والاجتماعية والتربوية) مصطفى، ٢٠١٦: ١٩٧).

من ذلك ترى الباحثة أن لخصائص المتأخرين دراسيًّا اقتصارها على تحديد جوانب القصور والضعف لديهم دون الاهتمام بالتفرقة على أساس جوانب القوة؛ وذلك لاعتماد الدراسات والبحوث على المقارنة بين المتأخرين دراسيًّا وكل من العاديين والمتفوقين دراسيًّا عند تحديد هذه الخصائص، كما يوضح أهم الخصائص الاجتماعية المتمثلة في سوء التوافق الاجتماعي والخصائص المدرسية ككثرة الغياب.

تشخيص التأخر الدراسي

يعجز الطلاب المتأخرون دراسيًّا عن مسايرة بقية أقرانهم من التحصيل واستيعاب المنهج المقرر، وكثيرًا ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر للشغب والإزعاج، مما قد يسبب اضطراب العملية التعليمية داخل الفصل، أو اضطرابًا داخل المدرسة بصفة عامة، ولعل السبب في كثير من ألوان السلوك السلبي للطلاب هو ما يعانيه المتأخرون منهم من مشاعر أليمة تتسم بالنقص والإحساس بالعجز عن مسايرة زملائهم، وكثيرًا ما يحاول هؤلاء التنفيس عن هذه المشاعر بالسلوك العدواني أو الانطواء أو العزلة (حمام، ١٤٣٢: ٢٣٥).

وتُعد عملية التشخيص الدراسي وتحديد نوع التأخر من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، ومن الواجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والنفسية في تشخيص التأخر الدراسي، ومن أهمها: استخدام الأسلوب المتعدد المصادر في التشخيص، سواء أكان من حيث مصادر المعلومات أم من حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على المتأخر الدراسي، مع البدء مبكرًا في عملية التعرف على المتأخرين واكتشافهم. ومن الأساليب المستخدمة في تشخيص المتأخرين دراسيًّا: الفحوص الطبية والفحوص الجسدية، ودراسة الحالة، والأساليب الخاصة بالملاحظة، ودرجات ونتائج الاختبارات التحصيلية المقننة واختبارات الذكاء والاختبارات السيكولوجية، وتقديرات الأساتذة (أبو سالم، ٢٠١٢: ٦).

أساليب التعامل مع التأخر الدراسي (الوقاية والعلاج)

إن علاج مشكلة التأخر الدراسي يتم بتداخل مجموعة من الحلقات المكملة لبعضها البعض، وهي الأسرة والمدرسة والمعلم بكل مايملكة من المهارة في تفهم حاجات الطالب، وتحديد الأسباب، وصياغة الأسلوب الجيد للعلاج، وتكتمل كل تلك الحلقات بالطالب نفسه في مساعدة نفسه للتغلب على مشكلته.

أ . دور الأسرة في علاج التأخر الدراسي:

يمكن تحديد دور الأسرة في علاج التأخر الدراسي في: الاهتمام من قبل الأسرة بتلبية الحاجات الأساسية للطالب وإشباعها، وتحسين العلاقات بينه وبين والديه والإخوة، والعدالة وعدم التفرقة في المعاملة بين الإخوة، وتهيئة أجواء أسرية يسودها الحب والوئام من خلال التشجيع للطفل والثناء عليه، وإرشاده ودعمه وشحنه بالثقة والحب والتفاؤل والأمل عند ذهابه للمدرسة وعودته منها، كل ذلك من شأنه أن يخفف أو يعالج المشكلة، وضرورة أن يعالج رب الأسرة أمور أسرته بحنكة، وعلى الوالدين تعليم أبنائهم طرقًا متعددة لضبط الذات وتحسين الإنجاز وتقديم المكافأة على الأداء (حمام، ١٤٢٣: ٢٥٣).

ب . دور المدرسة في علاج التأخر الدراسي:

يبرز دور الإدارة المدرسية بشكل عام ودور المعلم بشكل خاص في علاج مشكلة التأخر الدراسي في التأكيد على مبدأ الاعتراف بأن الطالب المتأخر دراسيًّا لديه إمكانيات واستعداداته وقدرات كافية، ولكن يحتاج إلى رعاية خاصة تلبي حاجاته، ومن أدوار ومسؤوليات المدرسة في علاج التأخر الدراسي الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب، ووضعهم في فصول متجانسة من حيث السن والذكاء والقدرة التحصيلية في حدود الإمكانات المتاحة، وأيضًا تهيئة الجو المدرسي

الملائم، والاهتمام بالنواحي الصحية لهم، ودعم الإرشاد الطلابي لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم، إلى جانب إرشاد المعلم لطلابه واستثارته لحماسهم وتشجيعهم على التعلم، وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة للتعاون في حل المشكلات التعليمية والسلوكية للطلبة المتأخرين دراسيًا (العصيمي، ١٤٢٩: ٤١).

كما يتحدد دور المرشد الطلابي في علاج حالات التأخر الدراسي في التعرف على طبيعة المشكلة والعوامل المسببة لها وإبراز أبعادها، وتحديد الخدمات العلاجية المناسبة لكل حالة وأسلوب تنفيذها، ومتابعتها بدقة وموضوعية، وبذل الجهد في تحسين وضع الطالب ومساعدته على تحقيق أفضل مستوى من التوافق النفسي والاجتماعي، حتى يتمكن من السير في دراسته سيرًا حسنًا. ومن الأساليب التي يمكن للمعلمين والمرشدين استخدامها في علاج حالات التأخر الدراسي، المقابلات الفردية والجماعية مع الطلاب المتأخرين كوسيلة من وسائل الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، وأيضًا دراسة الحالات الفردية داخل المدرسة لمن تلزم حالته ذلك (الزهراني، ١٤٢٥: ٣٣).

وتقع على عاتق مدير المدرسة العديد من المهام والمسؤوليات تجاه الطلاب المتأخرين دراسيًا، منها: حصر الطلاب المتأخرين دراسيًا من واقع نتائج تقويم الطلاب وتسجيلهم في الجزء المخصص لهم، ومتابعة مستوياتهم أولًا بأول، ومراجعة تقارير المرشد الطلابي لمعرفة الأسباب التي أدت إلى تأخر كل طالب دراسيًا، ودراسة نتائج الاختبارات والتقويم المستمر الشهرية والفصلية، ومناقشتها مع المعلمين، والمشرفين، وتنظيم اجتماع مع الطلاب المتأخرين دراسيًا، وإعداد لقاءات مع معلمي المواد التي يكثر فيها التأخر الدراسي لمناقشة أسباب التأخر، والاستفادة من معلمي صعوبات التعلم في تنفيذ برامج المساندة، وعقد لقاءات مع أولياء الأمور لتبصيرهم بالطرق التربوية لزيادة تحصيلهم العلمي (الغامدي، ١٤٢٣: ٤٩).

كيفية التعامل مع المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة

تُعد المرحلة المتوسطة إحدى المراحل التعليمية التي تقابل بداية مرحلة المراهقة التي تشكل مرحلة مهمة في حياة الطلاب، كما أنها من أصعب مراحل التدريس؛ حيث تجمع هذه المرحلة بين سلوكيات نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سلوكيات المراهقة المبكرة، وعلى المعلم التريث في أي سلوك يصدره، وأن تظهر شخصيته بأن يقدم لطلابه الخبرة والموعظة والنصيحة كلما سنحت الفرصة، ويبين لهم لين الجانب مرة وأخرى، وأن يكون حازمًا دون قسوة إذا لزم ذلك، وأيضًا إظهار الجدية، وأن يكون أخًا كبيرًا لهم يرجعون إليه عند الحاجة لحل مشاكلهم وتوجيههم إلى الأحسن، ومعرفة ما

يحتاجونه ومساعدتهم في ذلك، وكأنهم أسرة واحدة تسودها المحبة والشفقة والتعاون والتنافس الشريف (الجرجاوي، ٢٠٠٢: ٦٤).

وعلى المدرسة والبيت كذلك معرفة مطالب النمو، ومظاهره في هذه المرحلة من أجل التعامل مع المراهقين وفقًا لأسس علمية، مستخدمين الطرق السليمة لتربية الأبناء في هذا السن، فالمدرسة لها دور مكمل لدور البيت في هذه المرحلة، فتشارك في توجيه الطلاب وإرشادهم إلى كيفية تنظيم أوقاتهم في المذاكرة ومقابلة الأصدقاء واللعب معهم، فالمعلم وإدارة المدرسة بالاشتراك مع البيت يوجهون الطلاب إلى الصحبة الطيبة ويحذرونهم من قرناء السوء (الجرجاوي، ٢٠٠٢: ٦٦).

وهناك أساليب علاجية للتأخر الدراسي من أهمها العلاج الطبي، والعلاج النفسي، والعلاج الاجتماعي، والعلاج التربوي، ويمكن عرضها فيما يأتي:

- **العلاج الطبي:** كثيرًا ما تعد إصابة الطالب ببعض الأمراض سببًا كافيًا لتأخره في الدراسة، إذا لم يقدم له العلاج المناسب في الوقت المناسب، وهنا يأتي دور ولي أمر الطالب في عرضه ابنه على الطبيب، ومن الأمراض التي يجب الإسراع في تقديم العلاج المناسب له ضعف البصر، ويليه أمراض الربو والحساسية، ثم أمراض الأنف والحنجرة، ثم أمراض القلب والأمراض الجلدية، ثم أمراض التبول اللا إرادي، ففي هذا الجانب يقوم الأخصائي النفسي بالمدرسة بإشعار الطالب وولي أمره بأهمية علاج العضو أو الأعضاء المسببة في التأخر ومتابعة العلاج (الغامدي، ١٤٢٣: ٤٠).
- **العلاج النفسي:** وهو أسلوب يهتم بتهيئة جو من الطمأنينة وزيادة الثقة في نفس المتأخر دراسيًّا، ومساعدة الطالب المتأخر دراسيًّا على أن يفهم نفسه من خلال توجيهه لاستغلال قدراته وإمكاناته، ومساعدته على التكيف مع نفسه ومجتمعه وحل مشكلاته، ويتضمن هذا الأسلوب عدة طرق، منها الإرشاد النفسي، والتوجيه، والعلاج الجماعي، حيث يقوم المرشد بتغيير الاتجاهات السلبية نحو التعليم والمدرسة والمجتمع وجعلها أكثر إيجابية، مع الاهتمام بدافعية الطالب المتأخر وخلق الثقة بنفسه، فهي الأساس لدفع الطالب المتأخر إلى العمل والنشاط التربوي (دبار وهرشة، ٢٠١٤ :٤٧).
- **العلاج الاجتماعي:** وهو أسلوب يعنى بدراسة الأحوال والأوضاع الاجتماعية التي يعيشها المتأخر دراسيًّا، ومدى تأثيرها السلبي عليه، ومن ثم محاولة إيجاد الحلول لها، سواء أكان من خلال تعديل بعض هذه الأوضاع أم تغييرها بما يحقق النجاح في علاجها. ويقصد بأسلوب

العلاج الاجتماعي هنا العلاج الهادف إلى تحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي بصفة عامة، والتعاون مع الأسرة والمدرسة لعلاج الحالة (الغامدي، ١٤٢٣: ٤٠).

- **العلاج التربوي:** يستخدم هذا الأسلوب إذا كان المتأخر في مادة أو أكثر، ولا يتصل بأوضاع التلميذ العامة أو الاجتماعية أو القدرات العقلية، بل بالجوانب التربوية، ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب، إرشاد التلميذ المتأخر دراسيًّا وتبصيره بطرق استذكار المواد الدراسية بطريقة علمية، وذلك من خلال مساعدته في إدارة وقته وتنظيمه بشكل جيد في الاستذكار والمراجعة، ومتابعة مذكرة الواجبات المدرسية للطالب، وإعطائه الأهمية في الاطلاع علميًّا على الملاحظات المدونة من قبل المعلم، إلى جانب إعادة تعليم المادة من البداية للطالب المتأخر والتدرج معه، وذلك إذا كان السبب في التأخر يرجع إلى عدم تقبل الطالب لهذه المادة (دبار وهرشة، ٢٠١٤: ٤٨).

المحور الثاني: المناخ الأسري

تمثل الأسرة اللبنة الأساسية في بناء كافة المجتمعات على مر العصور كما أنها تعد من أقوى المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في بناء شخصية الفرد وسلوكه. وفي الأسرة يتعلم الفرد منها القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد، ففيها تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية للفرد والتي يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي متفاعل مع الآخرين، قادر على التكيف مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة (المومني، ٢٠٠٦: ١٣٤).

كما تُعد الأسرة العمود الفقري في تشكيل الملامح الرئيسة لشخصية الفرد، وهي البيئة الاجتماعية الأولى التي تقدم للوليد الأمن والحماية والرعاية، وتزوده بأساليب التنشئة الاجتماعية والثقافية، ووسائل التوافق مع الحياة. وفيها يتشكل المناخ الأسري الذي ينمو فيه الطفل وتتكون الملامح الأولى لشخصيته، وهو مصدر الإشباع لحاجاته واستثمار طاقاته وتنميتها (الفريجات، ٢٠١٥: ٧٠).

فالأسرة تقوم بتنشئة الأطفال وتلقينهم قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والعامل الأول في صبغ سلوكه بالصبغة الاجتماعية، وإكسابه الأساليب السلوكية الملائمة للمواقف الاجتماعية، وتعد سلوكيات الأسرة وقيمها وطرق عملها إطارًا مرجعيًّا لتقييم سلوك الطفل وسلوك الآخرين بما اكتسبه داخلها من قيم ومعايير (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٢١).

والأسرة هي المسؤولة عن تربية الأبناء وتنشئتهم، وهي حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع؛ فهي تحتضن الفرد منذ ولادته، وتترك أثرًا بعيد المدى في جوانب شخصيته (الشريفين، ٢٠٠٩:١٤٣١).

وتقوم الأسرة بتشكيل شخصية الطفل إما بالاتجاه السوي أو اللا سوي، كما أنها تحدد للفرد حركته في المجتمع وذلك في إطار أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية (غانم والقليوبي، ٢٠١١: ١١٤).

وتؤدي الأسرة دورًا مهمًا في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطفل وأهمها الحاجة للشعور بالأمان العاطفي، والحاجة للشعور بالتبعية والانتماء، والحاجة إلى الشعور بالمركز الاجتماعي، والحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى احترام الذات، والحاجة إلى المعرفة وحب الاستطلاع (العلمي، ٢٠١٥: ٥٨)، إلى جانب تحقيق التكامل النفسي للأطفال، وتوفير الاتزان الانفعالي للراشدين، فتعطي الأسرة لأفرادها الأمان والحماية من ضغوط الحياة ومن الأخطار الخارجية (داليا مؤمن، ٢٠٠٤: ٥).

فكل فرد في الأسرة له متطلباته وحاجاته الخاصة، وتقوم الأسرة بتوفير تلك الاحتياجات لكل فرد فيها، من مأكل ومشرب ومسكن، ويبقى الفرد في حاجة لهذا الدعم من الأسرة منذ طفولته إلى أن يستقل اقتصاديًا، ويصبح قادرًا على تلبية حاجاته ومستلزماته بنفسه (مالكي، وبانقيب، ٢٠١٣: ٦).

وهناك عدد من الوظائف مازالت الأسرة تتمتع بها، وهي الوظيفة الاقتصادية، وظيفة منح المكانة، وظيفة الحماية، الوظيفة التعليمية، الوظيفة الدينية، الوظيفية الترفيهية.

ومن وظائف الأسرة المعاصرة؛ التنشئة الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، منح المكانة الاجتماعية، إنجاب الصغار، الوظيفة العاطفية، كما تؤدي الأسرة الحديثة وظائف أهمها الوظيفة الأخلاقية (القريطي، ٢٠٠٥: ٢٢).

من خلال ما سبق عرضه ترى الباحثة أن لوظيفة الأسرة وأهميتها وتوضيح وظائفها وتحديد مسارات العلاقة داخلها وتحديد أشكال النظم الأسرية، كل ذلك يمكن القول أنه مدخل لتحديد هوية مكونات المناخ الأسري.

. مفهوم المناخ الأسري

ترجع البدايات العلمية لدراسة وتحديد المناخ الأسري إلى بداية الستينيات من القرن العشرين حين بدأت المحاولات الجادة لدراسة مناخ المؤسسات التعليمية, ثم تبلورت الجهود منذ بداية

السبعينيات في دراسات عديدة متواصلة؛ لفهم المناخ السائد في البيئات الأسرية والمؤسسات التعليمية (نورة الهذلي، ٢٠١٤: ٤١).

وعلى الرغم من اختلاف تعريف المناخ الأسري حسب تقاليد وثقافة البيئة التي ينطلق منها؛ إلا أن هذه التعريفات تنطلق في الغالب من نسق واحد نسبيًا، يشمل أنماط وأبعاد ذلك المناخ وأهم سمات وصور التفاعل الموجودة فيه، وفيما يلي عرض لأهم تعريفات المناخ الأسري:

تُعرف فاطمة حميد (٢٠١٦: ٦٩) المناخ الأسري بأنه: الجو العام للأسرة المتمثل فيما يسود بين أفراد الأسرة من تفاعل وترابط أو تباعد، وعلاقتهم بالآخرين واتباعهم لقواعد محددة، وقيام كل فرد بدوره، ومدى التزامهم بالقيم الدينية والأخلاقية، وذلك من خلال مقياس يشمل الأبعاد التالية: التعامل الأسري، الالتزام الأسري، التوجه الأخلاقي والثقافي للأسرة، العلاقات الأسرية بالآخرين، التماسك الأسري.

كما يُعرف مولا (Muola, ٢٠١٠, ٢١٤) المناخ الأسري بأنه: "مجموعة من التفاعلات القائمة بين أفراد الأسرة والتي تتمثل في طبيعة العلاقات السائدة وأسلوب إشباع الحاجات الأساسية وكيفية حل النزاعات والخلافات التي تحدث بين أفرادها والتي من شأنها أن تؤثر في سلوك كل منهم وفي تكيفه وصحته النفسية".

أهمية المناخ الأسري

يُعد المناخ الأسري –المتمثل في التفاعل الذي ينشأ بين المراهِق ووالديه أو بينه وبين إخوته– ذا أهمية كبيرة؛ لما له من دور مؤثر في تشكيل السمات المهمة لشخصيته، فالأسْرة تنظيم أو نسَق بالغ التفرد والخصوصية؛ لأنه التنظيم الذي ينظم إليه الفرد منذ بداية حياته؛ حيث يكون في أشد الاحتياج إليه, وحيث يجد إشباعاته المادية والعاطفية في كنفه (عبدالله، ٢٠١٠، ١٥).

ومن هنا تكمن أهمية المناخ الأسَريّ وخطورته؛ لأنّ المناخ النفسي في الأسرة هو الذي يحدّد مدى نجاح أية أسْرة؛ لأنه يشكّل نوعية واتجاه وسلوك أعضاء تلك الأسرة؛ لذلك يعد الجو العائلي من أهمّ العوامل التي تؤثر على التكوين النفسي والعصبي للأبناء؛ لأنه يؤثر تأثيرًا بالغًا على سلامة الحياة الاجتِماعِيّة للأبناء, فإذا كان الجو المنزلي مليئًا بالمحبة والعطف والهدوء والثبات، يكون المراهِق فيه مطمئنًا على نفسه (حلبي، ٢٠٠٤: ٢٤٣).

كما أن توفير المناخ الأسَرْيّ المناسب لنموّ الأبناء يتطلب توعية الوالدين بالعوامل ذات الصلة الوثيقة الأثر في تحقيق إيجابيات التوافق وخفض سلبياته في تكوين الشخصية, حتى لا يفتقر المجتمع إلى المتميزين بالنضج والاتزان الانفعالي والتوافق الاجتِماعِيّ؛ باعتبار الشخصية المتوافقة في الرشد هي انعكاس لحياة سوية خالية نسبيًّا من الصراعات الأسَرْيّة (عبد الجواد، ٢٠٠٣، ٢).

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن المناخ الأسَرِيّ يتيح فرصًا للتفاعل الإيجابي بين أفراد الأسرة, كما يتيح للأبناء الفرصة للتعبير عن ذواتهم, وإبداء آرائهم في بعض الشؤون التي تخص الأسرة أو تتعلق بمطالبهم، مما يدعم الثقة بالنفس لدى الأبناء، ويبعث على الاستقلال والاعتماد على النفس (سمر عثمان،٢٠٠٨، ٦٢).

والمناخ الأسري السوي هو الذي يسمح للأسرة بأن تقوم بأداء كامل وظائفها من حيث النمو المستقل لشخصيات أفرادها وتدعيم العلاقات بينهم، وتحقيق أكبر قدر من التماسك والتقارب بين أعضائها، كما يسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم المختلفة والالتزام بالنواحي الدينية والخلقية والتوجيه الفكري والثقافي القائم على الضبط الأسري، الذي يعمل على إقامة علاقات اجتماعية متوافقة مع الآخرين، في حين تسود المناخ الأسري المضطرب التفرقة والتباعد بين أفراد الأسرة لوجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها، فإنه يؤدي إلى عدم تمتع الأفراد بدوافع كافية للإنجاز والتفوق، وعدم التمتع بحرية في التعبير عن الآراء، ولا بالاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية والدينية، فالمناخ الأسري المضطرب ينشئ أفرادًا مضطربين (الهبيدة،٢٠١٢، ٣).

ويتضح مما سبق أن المناخ الأسري هو تلك الخصائص البيئية الأسرية التي تعمل كقوة مهمة في التأثير على سلوك الأفراد من خلال العلاقات السائدة بين أعضاء الأسرة، وكذلك توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أفراد الأسرة، مما يسمح للأسرة بأن تقوم بأداء فعال لوظائفها من حيث إتاحة فرص النمو المستقل للأفراد، وتنمية دوافعهم للإنجاز، والاهتمام بالنواحي الخلقية والدينية والتماسك في الأسرة.

أبعاد المناخ الأسري

تتحدد أبعاد المناخ الأسري في العلاقة الأسرية، والتفاعل الأسري، والأمان النفسي، ويمكن عرض هذه الأبعاد فيما يأتي:

أ . طبيعة العلاقات الأسرية:

تُعدّ العلاقة الأسَرِيّة أساس استقرار المناخ الأسري, وبخاصة العلاقات الثنائية بين الأب والأم، وبين كل منهما والأبناء,

وبين الأبناء بعضهم البعض. ومن الواضح أن العلاقات الأسَريّة الموجبة التى يسودها الانسجام والحب والعطف والفهم والثقة والاحترام المتبادل والاستقرار، تهيئ مناخًا أسريًّا صِحيًّا من الناحية النفسية, مشبعًا بالطمأنينة والأمان, كما يعزز استعدادهم للتعامل مع الضغوط التى يتعرضون لها؛ ومِن ثَمّ عدم إحساسهم بالفشل في مواجهتها (الصغير، ٢٠١١، ٤٣).

ب . التفاعل الأسري:

يقيس التفاعل الأسري طبيعةَ العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة, ومدى خلوها من الشقاق والتنافس والشجار (حنفي ومطر،٢٠٠٤، ٨٠٧).

وقد أشارت وحيدة سعدي (٢٠١٢، ٧٨) إلى الحاجات التي نحقّقها من خلال التفاعل؛ وهي: الحاجة إلى الاحتواء والرغبة في أن يكون التفاعل مؤثرًا، والحاجة إلى الاحترام؛ لأن الجميع يرغب في أن يعرف بأنه يمثل شيئًا لدى للآخرين, وهذا ما يتم تعلمه داخل الأسرة التي ينطبق عليها ما ينطبق على الأنساق الاجتِماعِيّة الأخرى؛ فهي نسق يمكن ملاحظته من خلال الأدوار داخل الأسرة.

ج . الأمان الأسري:

يعمل المناخ الأسري على تدعيم إشباع الحاجة للأمان لدى لأبناء إذا كان مناخًا صحيًّا, يسوده الحب والمودة والعطف والتقدير والاحترام والتعاون والنصيحة، بينما يضطرب إشباع هذه الحاجه في المناخ الأسري المضطرب المشحون بالخوف والقلق والاضطراب والصراع (سمر عثمان، ٢٠٠٨، ٣٢).

ويعد الأمن من الحاجات المهمة والضرورية التي لابدّ من إشباعها لدى الأبناء؛ فالشعور بالأمن داخل الأسرة دور مهم في تطور شخصية الفرد ونموه المعرفي، وإذا لم تشبَع الحاجة إلى الأمن لدى الأبناء فإنّ ذلك يشعرهم بالتهديد, ولا يمكن أن يحققوا ذواتهم (إبراهيم, ٢٠١١: ١٧٨٨).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن الأسرة هي المساعد الأساسي للطفل لبناء شخصيته، وأن عملية التنشئة الأسرية السليمة التي يكون للأسرة النصيب الأكبر فيها يتوقف عليها اكتساب الطفل مقوماته الإيجابية، حيث يقع العبء الأكبر فيها على الأسرة التي تكسب الفرد معظم مهاراته، وعاداته ومنهجه في الحياة، وأن ما تقوم به الأسرة في تنشئة الطفل ليس أمرًا تلقائيًّا، وإنما الجزء الأكبر منه

مقصود ومتعمد وموجه لتكوين شخصية الفرد بما يتناسب مع جنسه، وسنه، وثقافة بيئته حتى يتحقق للفرد التوافق.

النظريات المفسرة للمناخ الأسري

أ- مدرسة التحليل النفسي:

يؤكد فرويد على أهمية الأسرة فيما يخبره الطفل في السنوات الأولى من حياته من خبرات مؤثرة، وتُعد هذه الخبرات محددات مهمة في بناء ورسم شخصيته، فالخبرات المؤثرة كالألم والحرمان الذي يتعرض له الطفل، تبرز آثاره على شكل صدمات نفسية يفشل فيها في إشباع وإرضاء دوافعه التي تؤثر في نموه وصحته النفسية تاثيرًا بالغًا، فالإحباط الذي يتعرض له الفرد بسبب الحرمان من الحب والعطف وعدم توفر بيئة اجتماعية مناسبة في السنوات الأولى من حياته، يؤدي إلى تكوين)أنا) ضعيفة لا تعرف وظيفتها الحقيقية، والصحة النفسية للفرد ووفق رأي فرويد هي حصيلة لتماسك شخصيته ووحداتها، أي الانسجام ما بين)الهو–الأنا–الأنا الأعلى)، فالاطفال الذين تربوا في بيوت خالية من الدفء العاطفي والتفاعلات الحميمة ما بين أفرادها يجدون صعوبة في إرضاء الأنا، ولا يتمكنون من إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية لديهم، أما الأطفال الذين لديهم خبرات سارة عن طفولتهم فإنهم يتمتعون بنمو نفسي سليم، ويصبحون أكثر تكيفًا كمراهقين وبالغيين من أولئك الذين تتركز خبراتهم حول تجارب تعيسة في أسرهم (البسيوني، ٢٠١٥: ١٨).

ب – أصحاب النظريات الإنسانية:

يؤكد روجرز (Rogers) على أهمية معاملة الوالدين وتأثيرها الكبير في تكييف الطفل وتكوين مفهوم إيجابي نحو نفسه (ذاته)، ويرى أن الذات هي شيء مكتسب يكتسبه الطفل من خلال تفاعله مع بيئته وما يرافقه من مؤثرات، وتبرز أهمية وآثار التنشئة وطبيعة التفاعل الاجتماعي في الأسرة والعلاقات الاجتماعية بين أفرادها على تكوين مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل، ويرى أن تكوين مفهوم ذات إيجابي للفرد هو من أكبر دلائل الصحة النفسية التي يتم إرساء أسسها من قبل الأسرة، وفقًا لنوع وأسلوب الرعاية والتنشئة التي يتبعها الوالدان مع الطفل، كما أن مشاعر الرفض وعدم إشباع حاجات الطفل يهددون ذات الطفل، إذ يؤدي ذلك إلى زعزعة ثقة الفرد بنفسه وتكوين نظرة دونية تجاه ذاته، ويؤكد روجرز أن هناك اتصالًا وثيقًا بين ذات الفرد وبين صحته النفسية (رشيدة، ١٩٩٥: ٢٥).

أما)ماسلو (maslow فيرى أن الانسان يتميز بكثره حاجاته وتعددها وتنوعها التي لها أثر واضح على سلوكه ، وتُعد الأسرة هي المنشئ الأول ويكاد يكون الوحيد المشبع لمثل هذه الحاجات خاصة في المراحل العمرية الأولى من حياة الفرد ، واشباع الحاجات االنفسية يُعد أمرا مهمها ضروريا لضمان إتزان شخصية الفرد ولتحقيق السلامة والصحة النفسية . وأن حرمان الفرد من اشباع هذه الحاجات النفسية الأساسية يؤدي إلى شعوره بانعدام الأمن والحب والإنتماء، وهذا يجعله شخصا قلقا يعاني من الاضطرابات النفسية المختلفة، أن الصحة النفسية للفرد قائمة على إشباع هذه الحادات كالحاجة إلى الأمن النفسي والحب والإنتماء والاحترام وليس اشباع الحاجات البيولوجية(maslow,٣٨٤:١٩٧٠).

من خلال أراء ووجهة نظر كل أصحاب النظريات السابقة لدور الأسرة في تحقيق مناخ أسري سليم ، فإن الباحثة تتبنى وجهات نظر المنظرين الانسانيين وذلك لأن المنظور الإنساني متكامل في نظرته إلى الانسان بكل جوانبه وأبعاده، وأن البيئة الأسرية التي يعيش فيها الفرد تشكله اجتماعيًا وتحوله إلى شخصية اجتماعية، فكلما كانت البيئة الأسرية صحية ومتنوعة كان تأثيرها إيجابيًا على النمو المتكامل لشخصية الفرد.وأن الانسان كائن اجتماعي له القدرة على تحديد مصيره بنفسه في ظل الظروف المحددة، وأن سوء المناخ الأسري للفرد حسب مايرى(روجرز) يعود إلى فشله في اشباع حاجاته للأعتبار الإيجابي، أما (ماسلو) فيرى أن فشل الفرد في اشباع الحاجات الاجتماعية (كالحب – الانتماء – الأمن النفسي وحاجات التقدير) هي السبب في اصابته باضطرابات في مناخه الأسري، وأن اشباع هذه الحاجات يتم عن طريق الاتصال مع الآخرين وبخاصة مع أفراد الأسرة وهذا يدل لأهمية العوامل وطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة عند (ماسلو) في الوصول إلى مناخ أسري سليم للأبناء.

العوامل المؤثرة في المناخ الأسري

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في طبيعية المناخ الأسري وتختلف في درجتها باختلاف الأوضاع الأسرية والاجتماعية، ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

أ . العوامل الداخلية:

وهي عوامل مؤثرة من داخل الأسرة وتؤثر إيجابًا أو سلبًا على المناخ الأسري كما يأتي:

- أساليب المعاملة الوالدية: إن المناخ الأسري الذي تسود أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الرعاية والحب والثقة يُعد بمثابة مفتاح الصحة النفسية والتوافق السليم للأبناء، بينما تؤدي خبرات الطفولة المؤلمة الناتجة عن ممارسة الآباء لأساليب معاملة والدية قائمة على التسلط

والنبذ والإهمال إلى شعور الأبناء بالعجز، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة، كما تؤدي إلى سوء التوافق.

•المستوى التعليمي للوالدين: وهو من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في حياة الأبناء، وذلك من خلال أسلوب المعاملة وإكساب القيم والاتجاهات الاجتماعية والتربوية، بالإضافة إلى إسهام مستوى تعليم الوالدين في فهم حاجات ومتطلبات الأبناء النمائية والشخصية، وما يرتبط بكل مرحلة من مراحل نموهم، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما كانوا أكثر ميلًا للبعد عن التشدد والعقاب البدني والتسلط في أساليب المعاملة مع الأبناء، والميل إلى استخدام المناقشة والحوار والديمقراطية في تعاملهم مع أبنائهم، كما أن المستوى الثقافي للأسرة يؤثر على مدي إدراكها لحاجات الأبناء وكيفية إشباعها من خلال استخدام الأساليب التربوية المناسبة) محيلية، ٢٠١٥: ٢٣).

ب . العوامل الخارجية:

وهي عوامل من خارج الأسرة في بيئة المجتمع المحيط تؤثر إيجابًا أو سلبًا بشكل مباشر أو غير مباشر على المناخ الأسري كما يأتي:

•العوامل الاقتصادية: إن الأبناء الذين يعيشون في أسر تتميز بمستوى اقتصادي متوسط يشعرون بالأمن الانفعالي أكثر من أطفال المستوى الاقتصادي المرتفع، كما أن الآباء الذين يتمتعون بمستويات اقتصادية مرتفعة يعاملون أبناءهم بذكاء يكفي لتفادي المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الأبناء، إضافة إلى أن الآباء يوفرون الوقت والاهتمام لمجالسة أبنائهم لتنمية قدراتهم.

•العوامل الاجتماعية: إن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تشكله اجتماعيًّا وتحوله إلى شخصية اجتماعية، فكلما كانت البيئة الاجتماعية صحية ومتنوعة كان تأثيرها إيجابيًّا على النمو المتكامل لشخصية الفرد (الكندري، ١٩٩٢: ١٦٠).

•العوامل الثقافية والحضارية: وتشير إلى أن هناك فروقًا جوهرية ترتضيها طبيعة الأسرة والمجتمع والوطن الجغرافي، سواء أكان قرية أم مدينة على الأفراد الذين يعيشون في إطارها، فكل بيئة لها سماتها الخاصة وعاداتها وتقاليدها وطريقة معيشة تختلف عن غيرها، ومما يؤثر على شخصية أفرادها وطرقة تكيفهم، وفيما يعتقدوه من عادات وتقاليد ونظرة للحياة (زايد، ٢٠٠٨: ٢٢).

ثانيًا: الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة: التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فقد تم عرض العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث تم ترتيب هذه الدراسة زمنيًا من الأحداث إلى الأقدم، وتم تصنيفها إلى محورين على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تتعلق بالتأخر الدراسي

حيث أجرى دراسة روميرو، هال، وستينيرت (Romero, Hall & Steinert, 2018)هدفت الدراسة إلى مقارنة آثار السمات الشخصية والأسرية والمدرسية للتأخر الدراسي لعينة من المراهقين السود المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا والذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة، كما تستكشف الدراسة أيضًا المتنبئين بالتأخر الدراسي بالمقارنة بين آراء المراهقين خارج المدرسة والمراهقين الذين هم في المدرسة في الصف المناسب للعمر أو أعلى. والمنهج البحثي المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي، والأداة المطبقة في الدراسة الاستبانة، أما مجتمع الدراسة فشمل المراهقين السود الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة من المجتمعات المحرومة اجتماعيًا واقتصاديًا في ويسترن كيب ومبومالانغا. وبلغت عينة الدراسة (٥٩٩) من المراهقين السود الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة، وأوضحت نتائج الدراسة أن عوامل الخطر وراء التأخر الدراسي من خلال العينة داخل المدرسة تشمل ما يلي: جنس الذكر، وتكرار (إعادة) الصف التعليمي السابق، وموقع السكن (البيئة الريفية)، وكبر حجم المدرسة. أما عوامل الخطر من خلال العينة خارج المدرسة فكانت: تكرار (إعادة) الصف التعليمي السابق، ومشكلات التركيز السابقة في المدرسة، والفقر الأسري، وانعدام الأمن الغذائي. بينما شملت العوامل الوقائية لكونها في الصف المناسب للعمر ما يلي: العيش مع مقدمي الرعاية البيولوجية، والحصول على المشورة المدرسية، والالتحاق بالمدارس في المجتمعات الأكثر ثراء.

كما أجرى كل من دهغاني, كشفاري, باكي (Dehaghani, Keshvari & Paki, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أداء الأسرة والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في أصفهان. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي .وأجريت هذه الدراسة باستخدام الاستبانات أداة لجمع البيانات، من خلال أخذ عينات عشوائية من بين (٢٣٧) طالبة في المرحلة الثانوية في أصفهان خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا قوية بين وظيفة الأسرة (باستثناء عدم الاستقلال) ومستوى الإنجاز الأكاديمي

لدى طالبات المرحلة الثانوية، علاوة على ذلك كانت العلاقة الارتباطية بين وظيفة الأسرة والتنشئة الاجتماعية للأسرة وارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي للطالبات.

أما دراسة باسال وجوبتا (Gupta, 2015 & ,Basal ,Sharma) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير العنف الأسري على الإنجازات الأكاديمية للطلاب، حيث يتمثل الهدف الرئيس من التعليم هو التأكد من أن كل طالب لديه فرصة للتفوق سواء أكان في المدرسة أم الحياة. والأداء المدرسي في مستوى المدارس الثانوية يعتمد على القدرات العقلية والبدنية للطالب الذي يتأثر بعوامل أخرى أيضًا. وأوضحت الدراسات التي أجريت في طائفة واسعة من البلدان إلى تأثيرات العنف الأسري إلى حد كبير على الإنجازات التعليمية، وكذلك إنجازات المشاركة في المناهج الدراسية للطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩٢) طالبا وطالبة، وتم جمع البيانات المستخدمة لطلاب مراحل الصف التاسع والعاشر بأداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن المنزل له تأثير كبير على الحالة النفسية والعاطفية والاجتماعية والاقتصادية للطفل. وأوصت الدراسة بتحسين أداء الطلاب وردود أفعالهم على مواقف الحياة والدعم النفسي اللازم من وقت لآخر. وكشفت الدراسة أيضًا عن أن الطلاب الذين لدى آباءهم وظائف أفضل ومستويات أعلى في الدخل فهم ذو إنجازات أكاديمية عالية بالمقارنة مع الطلاب الذين لديهم مستوى أقل في العمل وانخفاض لمستويات دخل الأبوين.

وسعت دراسة كومار ولال (Lal & Kumar, ٢٠١٤) إلى فحص نمط العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والبيئة الأسرية. وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام مقياس (Moos–١٩٧٤) للبيئة الأسرية (FES) من خلال دراسة تأثير العائلة على النجاح الأكاديمي للمراهق، وتم تطبيقه على عينة من (٢٠٠) مراهقًا في الفئة العمرية من (١٥–١٨) عامًا. كما استخدم الباحثون درجات التحصيل الدراسي، حيث كانت النسبة المئوية الإجمالية للعلامات من السنتين السابقتين بمثابة مؤشرات التحصيل الدراسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدرجات الأكاديمية أفضل بالنسبة اللبنات عن الأولاد، في حين أن الأولاد تفوقوا على الفتيات في درجات البيئة الأسرية، حيث كان الفارق كبيرًا على مستويات (٠,٠١). وكان هناك فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعات المرتفعة والمنخفضة، كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين لديهم بيئات أسرية صحية كان لديهم تحصيل أكاديمي أعلى مقارنة بالطلاب الذين ينتمون إلى بيئة أسرية منخفضة.

بينما سعت دراسة تيرانس (Tyrance–Robinson, ٢٠١٣) إلى الكشف عن أثر العنف بين الوالدين في المنزل على التحصيل الدراسي للمراهقين، وتوضيح أن تعرض الأطفال للعنف يُعد مشكلة اجتماعية خطيرة، ولا يعرف إلا القليل عن الآثار التربوية على المراهقين لمشاهدتهم للعنف بين الوالدين. واستخدمت هذه الدراسة نظرية التعلم الاجتماعي (SLT) لدراسة العلاقة بين الطلبة المراهقين في سن المدرسة الثانوية الذين يشاهدون العنف بين الوالدين(IPV) والأداء الأكاديمي، ويتضح من متواسطات درجاتهم التراكمية (GPA) ، وقد أجري تحليل إحصائي ثانوي للبيانات التي تم جمعها من التطبيق على (١١٣٢) من الطلاب المراهقين في مدينة متوسطة الحجم، في الضواحي/الريفية. وقد بينت نتائج الدراسة أن ٨٣% من الطلاب المستجيبين من العينة لم يتعرضوا للعنف الأسري، أما الطلاب الذين تعرضوا للعنف الأسري حصلوا على متوسطات متدنية لدرجاتهم التراكمية. وتضمنت تحليلات الانحدار المتعددة لمتوسطات درجات الطلاب، والتغيب عن المدرسة، والعدوان والعنف الأسري، مع وجود ضوابط عوامل السن والجنس والعرق ودخل الأسرة، فالعنف الأسري يرتبط بشكل كبير بانخفاض المعدل التراكمي بعد ضبط عوامل السن والجنس والعرق ودخل الأسرة. ومع ذلك فالعنف الأسري يصبح غير مهم عندما يتوسط عوامل المعاملة السيئة والتغيب عن المدرسة والعدوان.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالمناخ الأسري

حيث أجرى الجوالده، وآخرون (٢٠١٧م) دراسة هدفت إلى التعرف على المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، وتكونت عينة الدارسة من (٨٠) طالبًا وطالبة، منهم (٤٠) من الذكور، و(٤٠) من الإناث، كما أن نصفهم لديه إعاقة بصرية كلية، والنصف الآخر إعاقة بصرية جزئية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما طور الباحثون مقياسين، الأول مقياس المناخ الأسري وتألف من أربعة مجالات وهي: التماسك الأسري، التوجيه الفكري والأخلاقي والثقافي، التعبير عن المشاعر، توجيه الدافعية للإنجاز، والثاني مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وقد أظهرت النتائج ما يلي :أن مستوى المناخ الأسري لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن جاء مرتفعًا في كافة المجالات باستثناء المجال الرابع" توجيه الدافعية للإنجاز" كان متوسطًا. كما جاءت الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن بدرجة متوسطة .ووجود فروق في

العلاقة بين مستوى المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تبعًا للجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في العلاقة بين مستوى المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تبعًا لشدة الإعاقة ما عدا مجال "توجيه الدافعية للإنجاز" لصالح الإعاقة الجزئية، وأشارت أيضًا لعدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والمناخ الأسري لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التجريبيّة لتحسين المناخ الأسري للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية ومساعدتهم على التكيّف مع إعاقتهم.

بينما أجرى البسيوني (٢٠١٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى شيوع المناخ الأسري الإيجابي لدى الأطفال الفلسطينيين، والكشف عن العلاقة بين درجات المناخ الأسري ودرجات المشكلات السلوكية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة غوث الدولية شمال غزة، وأثر العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والمشكلات السلوكية تعزى للمتغيرات (الترتيب الميلادي، المعدل الدراسي، تعليم الأم والأب، عمل الأب). واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٤) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة غوث في العام ٢٠١٤/٢٠١٥م، وتم استخدام مقياس المناخ الأسري من إعداد/ سفيان أبو نجيلة، ٢٠١٣م، ومقياس المشكلات السلوكية من إعداد الباحثة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جميع أبعاد المناخ الأسري وبين المشكلات السلوكية، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات المناخ الأسري والمشكلات السلوكية حسب الترتيب الميلادي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في درجات المناخ الأسري والمشكلات السلوكية حسب الوضع الاقتصادي لصالح الوضع المتوسط والضعيف، وحسب المعدل الدراسي لصالح المعدل العالي، وحسب تعليم الأم لصالح الطلبة الذين لهم أمهات متعلمات، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات المناخ الأسري حسب عمل الأب لصالح الطلبة الذين لهم آباء موظفون.

وسعت دراسة محيلية (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة بفلسطين في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر(في المدارس التابعة لمكتب المعارف في قضاء الناصرة في فلسطين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م. ولتحقيق أهداف الدراسية قام الباحث بتطوير

مقياس المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن المناخ الأسري السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة هو المناخ الأسري الإيجابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (٤,٣٥)، بينما كان المناخ الأسري السلبي الأقل شيوعًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (١,٧٥)، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة جاء بمستوى تقدير مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٢). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المناخ الأسري الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين المناخ الأسري السلبي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري الإيجابي والسلبي وفي مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة تعزى لأثر الجنس والصف المدرسي.

كما سعت دراسة فتحي (٢٠١٥) إلى التعرف على الاضطرابات الانفعالية الأكثر شيوعًا) الخوف، الغضب، الخجل، العدوان، الغيرة، الاكتئاب) لدى طفل الروضة وعلاقتها بأبعاد المناخ الأسري (التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، القسوة، عدم قبول الطفل ورفضه، حالة عمل الأم "العاملة، غير العاملة")، نوع الطفل، وعمره، وترتيبه الميلادي بمحلية الخرطوم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من فئتين: فئة الأطفال وعددهم (٥٠٧) أطفال من الجنسين من أطفال الروضة بمحلية الخرطوم الذين تراوحت أعمارهم بين (٣-٦) سنوات. وفئة الأمهات وعددهن (٥٠٧) أمهات لأطفال الروضة بمحلية الخرطوم، وقد تم اختيار العينة وفقًا للطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الاضطرابات الانفعالية لأطفال الروضة كما تدركه المشرفات من إعداد الباحثة، ومقياس المناخ الأسري كما تدركه الأمهات من إعداد سلوى علي (٢٠٠٧). وقد أظهرت النتائج أن الاضطرابات الانفعالية لدى أطفال الروضة بمحلية الخرطوم تتسم بالارتفاع، وجاء بالترتيب الأول من حيث الأكثر شيوعًا اضطراب العدوان، يليه اضطراب الخوف، ثم الغيرة، ثم الخجل، وأخيرًا الاكتئاب. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الاضطرابات الانفعالية لأطفال الروضة بمحلية الخرطوم تبعًا لعمل الأم، حيث توجد الاضطرابات الانفعالية لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات بشكل مساو، وتوجد علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا بين أبعاد المناخ الأسري (عدم قبول الطفل ورفضه، التسلط، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال)، وأبعاد الاضطرابات الانفعالية (الخوف، الخجل، الغضب،

الغيرة، العدوان، الاكتئاب) في أطفال الروضة بمحلية الخرطوم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في أبعاد الاضطرابات الانفعالية لأطفال الروضة بمحلية الخرطوم تبعًا لمتغير العمر، والترتيب الميلادي. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد متغير الاضطرابات الانفعالية لأطفال الروضة بمحلية الخرطوم تبعًا لمتغير النوع الطفل، إلا في بعد العدوان، حيث وجدت علاقة وذلك لصالح الذكور .وأوصت الدراسة بضرورة إرشاد الوالدين بأفضل الأساليب الإيجابية التي يجب اتباعها والأساليب السلبية التي يجب تجنبها في تنشئة الأبناء وتوفير المناخ الأسري المناسب والدافئ لتنشئة أبنائهم.

أما دراسة نورة الهذلي (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير بعض متغيرات الدراسة على المناخ الأسري، والكشف عن أولوية العوامل المؤثرة على المناخ الأسري، وإيجاد العلاقة بين المناخ الأسري للأبناء المراهقين والنضج الاجتماعي .واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المناخ الأسري، ومقياس النضج الاجتماعي من إعداد الباحثة. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٣٠٠) من الطلبة في مرحلة المراهقة من سن (١٣–١٨) مقسمة إلى (١٥٠) من الذكور، (١٥٠) من الإناث في المدارس في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة مكة المكرمة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المناخ الأسري لصالح الإناث تبعًا لمتغي الجنس، ولا توجد فروق في المناخ الأسري تبعًا للمرحلة التعليمية بين أفراد العينة بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وجود فروق دالة إحصائيًا في المناخ الأسري تبعًا لمتغير العمر، حيث إن أفراد العينه من السن ١٦–١٨ سنة كان المناخ الأسري لديهم أفضل من العينة من السن ١٣ أقل من ١٦ سنة، وجود فروق دالة إحصائيًا في المناخ الأسري بين أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي وكلٍ من أبناء الآباء في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الآباء في المستوى التعليمي العالي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في المناخ الأسري بين أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي، وكلٍ من أبناء الأمهات في المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض لصالح أبناء الأمهات في المستوى التعليمي العالي، وجود علاقة ارتباط إيجابية بين محاور مقياس المناخ الأسري ومحاور مقياس النضج الاجتماعي، فكلما زاد كلّ من (الأمان الأسري، ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات في الأسرة، وإشباع حاجات أفراد الأسرة، والتضحية والتعاون الأسري) كلما زاد النضج الاجتماعي بمحاوره (القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تقبل نقد الآخرين، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على مساعدة الآخرين).

وهدفت دراسة نوفل، والزاكي، وعيسى (٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين قدرة الأبناء على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وبالمناخ الأسري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) تلميذًا وتلميذة في المرحلة الإعدادية بمدارس محافظة المنوفية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكانت أداة الدراسة لجمع البيانات استبانة القدرة على اتخاذ القرار بمحاوره الأربعة، واستبانة تحمل المسؤولية بمحاوره الخمسة، ومقياس المناخ الأسري بأبعاده الخمسة من إعداد/ محمد بيومي خليل. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين محاور استبانة اتخاذ القرار في مجال (الملبس، ومجال الغذاء، ومجال الدراسة، ومجال اللعب، ومجال ممارسة الهوايات) وإجمالي استبانة تحمل المسؤولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين إجمالي استبانة تحمل المسؤولية وإجمالي استبانة المناخ الأسري عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين كل من وضوح الأدوار وتحديد المسؤولية الأسرية والدخل الشهري للأسرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يغرس الآباء في نفوس الأبناء الاستقلالية، وأن يعطوا لهم الفرصة للمناقشة والجوار في أثناء الحديث معهم، وتشجيعهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتحفيز الأبناء على التعبير عن مشاعرهم وانفعالتهم المختلفة، ومن ثم يتكون لديهم الإحساس بالمسؤولية وتتوفر لديهم المهارات المختلفة

الفصل الثالث

منهج الدراسة

تم تطبيق المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطي وصفًا رقميًا لمقدار الظاهرة، أو حجمها، كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات. وحيث إن المنهج الوصفي يندرج تحته عدة أنواع؛ لذا وبناء على طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها تم تطبيق أربعة أنواع من المنهج الوصفي كما يلي:

- المنهج الوصفي الارتباطي: لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات التأخر الدراسي، والمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

•المنهج الوصفي المسحي: لمعرفة درجة كل من التأخر الدراسي، والمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

•المنهج الوصفي المقارن: للمقارنة بين متوسطات درجات كل من التأخر الدراسي، والمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة حسب متغيرات (الصف الدراسي، المعيشة).

•المنهج الوصفي التنبئي: لدراسة إمكانية التنبؤ بمستوى المناخ الأسري من خلال التأخر الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام للبنات في محافظة المخواة في المملكة العربية السعودية وعددهن (١٣٢٩) طالبة، حسب بيان مكتب تعليم المخواة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ. وجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

الصف الدراسي	العدد	%
الأول متوسط	٤٣٣	٣٢,٥٨
الثاني متوسط	٤٥٤	٣٤,١٦
الثالث متوسط	٤٤٢	٣٣,٢٦
المجموع	**١٣٢٩**	**١٠٠**

وقد بلغ عدد طالبات الصف الأول متوسط (٤٣٣) طالبة، بنسبة (٣٢,٥٨%)، وطالبات الصف الثاني متوسط (٤٥٤) طالبة بنسبة (٣٤,١٦%)، وطالبات الصف الثالث متوسط (٤٤٢) طالبة بنسبة (٣٣,٢٦%).

عينة الدراسة

تم التطبيق أولًا على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) طالبة، بواقع (١٦) طالبة من الصف الأول متوسط، (١٧) طالبة من الصف الثاني متوسط، (١٧) طالبة من الصف الثالث متوسط، بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات)، وسوف يرد لاحقًا تناول (الصدق والثبات) تفصيليًا.

وبعد التأكد من توافر الصدق والثبات في أدوات الدراسة ثم التطبيق على العينة الأساسية للدراسة التي بلغت (٣٠٦) طالبة، بنسبة (٢٣%) تقريبًا من مجتمع الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وفيما يلي وصف لأفراد العينة حسب الصف الدراسي- المعيشة:

جدول (٢): توزع عينة الدراسة حسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	%
الأول متوسط	١٠٠	٣٢,٦٨
الثاني متوسط	١٠٤	٣٣,٩٩
الثالث متوسط	١٠٢	٣٣,٣٣
المجموع	**٣٠٦**	**١٠٠**

- وقد بلغ عدد طالبات الصف الأول متوسط (١٠٠) طالبة، بنسبة (٣٢,٦٨%)، وطالبات الصف الثاني متوسط (١٠٤) طالبة بنسبة (٣٣,٩٩%)، وطالبات الصف الثالث متوسط (١٠٢) طالبة بنسبة (٣٣,٣٣%).

جدول (٣): توزع عينة الدراسة حسب المعيشة

المعيشة	العدد	%
مع الوالدين	287	93.79
الأم فقط	14	4.58
الأب فقط	5	1.63
الكلي	**306**	**100**

بلغ عدد الطالبات اللاتي يعشن مع الوالدين (٢٨٧) طالبة، بنسبة (٩٣,٧٩%)، ومع الأم فقط (١٤) طالبة بنسبة (٤,٥٨%)، ومع الأب فقط (٥) طالبات بنسبة (١,٦٣%).

أدوات الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة الحالية وأهدافها، تم البحث في قواعد المعلومات والدوريات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، كما تم التواصل ومقابلة عدد من

ذوي/ذوات الاختصاص في هذا المجال للاستفادة من خبراتهم/خبراتهن في بناء أدوات الدراسة في صورتها الأولية، وتم الوصول إلى مقياسين للدراسة الحالية وهما:

- مقياس التأخر الدراسي من إعداد الباحثة.
- مقياس المناخ الأسري من إعداد (كفافي، ٢٠١٠).

وتم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة على النحو التالي:

أدوات الدراسة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من توافر الصدق والثبات لأدوات الدراسة، تأكدت الباحثة من صلاحيتهما وإمكانية تطبيقهما على أفراد العينة الأساسية، وأصبحت الأدوات كما هي موضحة في ملحق (٥)، وملحق (٦). واشتملت على:

الجزء الأول: بيانات أولية

اشتملت على (اسم الطالبة "اختياري"-الصف الدراسي-المعيشة).

الجزء الثاني: مقياس التأخر الدراسي (٥٩) عبارة توزعت على (٤) أبعاد كما يلي:

- البعد الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية (١٤) عبارة من (١-١٤).
- البعد الثاني: العوامل المدرسية (١٥) عبارة من (١٥-٢٩).
- البعد الثالث: العوامل العقلية (١٥) عبارة من (٣٠-٤٤).
- البعد الرابع: العوامل النفسية (١٥) عبارة من (٤٥-٥٩).

الجزء الثالث: مقياس المناخ الأسري (٤٠) عبارة توزعت على (٤) أبعاد كما يلي:

- البعد الأول: اللا إنسانية (١٠) عبارات من (١-١٠).
- البعد الثاني: الحب المصطنع (١٠) عبارات من (١١-٢٠).
- البعد الثالث: الأسرة المدمجة (١٠) عبارات من (٢١-٣٠).
- البعد الرابع: المناخ الوجداني (١٠) عبارات من (٣١-٤٠).

تصحيح أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس التأخر الدراسي:

تم استخدام مقياس رباعي لتصحيح استجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس التأخر الدراسي، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (أبدًا)، والدرجة (٢) للاستجابة (نادرًا)، والدرجة (٣) للاستجابة (أحيانًا)، والدرجة (٤) للاستجابة (دائمًا)، مع الأخذ في الاعتبار عكس درجات التصحيح في حالة العبارات العكسية وهي ذوات الأرقام (٢٣-٣٨-٣٩-٤٣) بحيث تعطى الدرجة (٤)

للاستجابة (أبدًا)، والدرجة (٣) للاستجابة (نادرًا)، والدرجة (٢) للاستجابة (أحيانًا)، والدرجة (١) للاستجابة (دائمًا)، وفي ضوء ذلك وكما أشار معد المقياس الأصلي (حسين، ٢٠١٢) أن تصحيح المقياس يكون بطريقة أنه كلما كانت درجة الفرد مرتفعة فإنها تشير إلى درجة عالية من عوامل التأخر الدراسي. ووفقًا للمقياس الرباعي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة على عبارات مقياس التأخر الدراسي:

مدى الاستجابة للعبارة = أعلى درجة – أقل درجة = ٤ – ١ = ٣

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٣/٤ = ٠,٧٥

جدول (١٢): معيار الحكم على درجة الاستجابة على عبارات مقياس التأخر الدراسي

المتوسط الحسابي	الاستجابة
١ – أقل من ١,٧٥	أبدًا
١,٧٦ – أقل من ٢,٥٠	نادرًا
٢,٥١ – أقل من ٣,٢٥	أحيانًا
٣,٢٦ – أقل من ٤	دائمًا

ثانيًا: مقياس المناخ الأسري:

تم استخدام مقياس رباعي لتصحيح استجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس المناخ الأسري، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (أبدًا)، والدرجة (٢) للاستجابة (نادرًا)، والدرجة (٣) للاستجابة (أحيانًا)، والدرجة (٤) للاستجابة (دائمًا)، مع الأخذ في الاعتبار عكس درجات التصحيح في حالة العبارات العكسية وهي ذوات الأرقام (١-٢-٤-٨-١٨-٢٠-٢١-٢٥-٢٩-٣١-٣٣-٣٤-٣٨-) بحيث تعطى الدرجة (٤) للاستجابة (أبدًا)، والدرجة (٣) للاستجابة (نادرًا)، والدرجة (٢) للاستجابة (أحيانًا)، والدرجة (١) للاستجابة (دائمًا)، وفي ضوء ذلك وكما أشار معد المقياس الأصلي (كفافي، ٢٠١٠) أن تصحيح المقياس يقيس في الاتجاه السلبي، بمعنى كلما كانت درجة الفرد مرتفعة فإنها تشير إلى أن المناخ الأسري غير سوي. ووفقًا للمقياس الرباعي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة على عبارات مقياس المناخ الأسري:

مدى الاستجابة للعبارة = أعلى درجة – أقل درجة = ٤ – ١ = ٣

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٣/٤ = ٠,٧٥

جدول (١٣): معيار الحكم على درجة الاستجابة على عبارات مقياس المناخ الأسري

المتوسط الحسابي	الاستجابة

١ – أقل من ١,٧٥	أبدًا
١,٧٦ – أقل من ٢,٥٠	نادرًا
٢,٥١ – أقل من ٣,٢٥	أحيانًا
٣,٢٦ – أقل من ٤	دائمًا

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات (العدد)، النسبة المئوية لوصف مجتمع/عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات التأخر الدراسي والمناخ الأسري.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات "البعد".
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب الصف الدراسي.
- اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق.
- اختبار (كروسكال والس) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب المعيشة.
- الانحدار المتعدد لحساب التنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري.
- الاتساق الداخلي والصدق البنائي لصدق أداة الدراسة.
- ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات أداة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

في هذا الفصل تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة والحصول على النتائج، ثم مناقشة وتفسير هذه النتائج وإظهار مدى اتفاقها أو اختلافها مع الدراسات السابقة، وذلك كما يلي:

- نتيجة السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

وينص على: ما درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي التي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل بعد من أبعاد مقياس التأخر الدراسي الأربعة: (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل العقلية–العوامل النفسية)، كذلك حساب

المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الأبعاد الأربعة الذي يمثل الدرجة الكلية لمقياس التأخر الدراسي، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
البعد الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	٢,٩٣	٠,٧٨	أحيانًا	١
البعد الثاني: العوامل المدرسية	٢,٨٦	٠,٥٨	أحيانًا	٣
البعد الثاني: العوامل العقلية	٢,٧٤	٠,٥١	أحيانًا	٤
البعد الرابع: العوامل النفسية	٢,٨٩	٠,٦٨	أحيانًا	٢
الدرجة الكلية	٢,٨٥	٠,٥٧	أحيانًا	-

يلاحظ من جدول (١٤) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة يساوي (٢,٨٥) أي بدرجة (أحيانًا). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس التأخر الدراسي يلاحظ أن جميع الأبعاد كانت بدرجة (أحيانًا)، وتم ترتيبها تنازليًا على النحو التالي:

البعد الأول (العوامل الأسرية والاجتماعية) جاء في الترتيب الأول من حيث عوامل التأخر الدراسي بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وفي الترتيب الثاني جاء البعد الرابع (العوامل النفسية) بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، ثم في الترتيب الثالث جاء البعد الثاني (العوامل المدرسية) بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاء البعد الثاني (العوامل العقلية) بمتوسط حسابي (٢,٧٤).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن العوامل الأسرية والاجتماعية المتمثلة في عدم التوافق الأسري والاضطراب المنزلي ينتج عنها العديد من المشكلات، حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطالبة مما يتسبب في عجزها عن التحصيل الدراسي بصورة صحيحة، كما أن تعرضها للضغط لتلبية طموح الوالدين من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث إن قدرات الطالبة التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يسبب لها إحباطًا وتراجعًا دراسيًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روميرو، هال وستينيرت (Romero, Hall & Steinert, ٢٠١٨) التي أوضحت أن من العوامل الأسرية الخطرة المسببة للتأخر الدراسي أو الرسوب، الفقر الأسري، وانعدام الأمن الغذائي، كما اتفقت مع دراسة تيرانس (Robinson-

Tyrance, ٢٠١٣) التي أشارت إلى أن دخل الأسرة والعنف الأسري يرتبط بشكل كبير بانخفاض المعدل التراكمي للطالب، وأيضًا مع دراسة حمادة (٢٠١٠) التي أوضحت أن مستوى التحصيل لدى الطلبة يتأثر سلبًا بارتفاع درجة الإساءة من الوالدين.

وفيما يلي وصفا لاستجابات عينة الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة على عبارات كل بعد من أبعاد مقياس التأخر الدراسي:

البعد الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العوامل الأسرية والاجتماعية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٦	لا تهتم أسرتي بحضور مجالس الأمهات التي تعقدها المدارس كل عام.	١	٣,٣٢	٠,٩٦	دائمًا
٧	لا يتواصل والداي مع المدرسة لمعرفة مستواي الدراسي.	٢	٣,٢٨	١,٠٥	دائمًا
١	ليس لدي مكان منظم مخصص للدراسة داخل المنزل.	٣	٣,٢٧	٠,٩٨	دائمًا
٨	يقلقني خروج الأسرة أغلب الأحيان خارج البيت.	٤	٣,١	١,٠١	أحيانًا
٤	اهتمام أسرتي بمتابعة أداء واجباتي المدرسية ضعيف.	٥	٣,٠٩	١,٠٠	أحيانًا
٥	سوء معاملة والداي لي لا يسمح لي بالتركيز في دروسي اليومية.	٦	٣,٠٣	١,٢٠	أحيانًا
١٣	أفتقد إلى النصح والإرشاد من أسرتي.	٧	٢,٩٧	١,٠٩	أحيانًا
٩	أشعر أن والدَيَّ لا يهتمان بالمستوى الثقافي لنا.	٨	٢,٩٥	١,٠٦	أحيانًا
١٠	أعاني من عدم توفر الوقت المناسب لي للمذاكرة.	٩	٢,٩٣	٠,٩٥	أحيانًا
٢	يعاقبني والداي على درجاتي المنخفضة.	١٠	٢,٩٣	٠,٩٩	أحيانًا
١١	عندما يقرأ أبي شهادتي المدرسية يقرأها من دون اهتمام بدرجاتي.	١١	٢,٩٣	١,١٣	أحيانًا
٣	والداي لا يوفران لي الجو المناسب للمذاكرة.	١٢	٢,٨٠	١,٠٧	أحيانًا
١٤	ظروف أسرتي المادية لا تسمح بتوفر مستلزمات الدراسة.	١٣	٢,٢٤	١,١٨	نادرًا
١٢	النزاع المستمر بين والدَيَّ سبب تدني مستواي الدراسي.	١٤	٢,٢١	١,١٢	نادرًا
	المتوسط العام		٢,٩٣	٠,٧٨	أحيانًا

تشير نتائج جدول (١٥) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة العوامل الأسرية والاجتماعية بلغ (٢,٩٣) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٢١) إلى (٣,٣٢)،

وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (٣) عبارات، "أحيانًا" (٩) عبارات، "نادرًا" (عبارتان).

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٦) "لا تهتم أسرتي بحضور مجالس الأمهات التي تعقدها المدارس كل عام" بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (٧) "لا يتواصل والداي مع المدرسة لمعرفة مستواي الدراسي" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وبدرجة (دائمًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض الأسر لا تهتم بزيارة المدرسة ومتابعة أبنائهم إلا في حال وجود مشكلات تخص أبنائهم، كما قد يعود السبب لانشغال بعض الأمهات بدوام العمل، أو قد يعود لضعف التواصل مع الأسرة، أو لتدني ثقافة الوالدين، أو عدم قناعتهم بأهمية مجالس الأمهات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيمان موسى (٢٠٠٨) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية وسط المتأخرين دراسيًا بين مفهوم الذات ومستوى تعليم الوالدين.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (١٤) "ظروف أسرتي المادية لا تسمح بتوفر مستلزمات الدراسة" بمتوسط حسابي (٢,٢٤) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (١٢) "النزاع المستمر بين والدَيَّ سبب تدني مستواي الدراسي" بمتوسط حسابي (٢,٢١) وبدرجة (نادرًا). وربما تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمعظم أسر الطالبات مما يشعرهن بعدم وجود مشكلة مادية عند طلبهن لأي من المستلزمات المدرسية، فهن يستشعرن بأن أوضاعهن المادية طيبة، وعلى ذلك تسود العلاقات الطيبة بين أفراد الأسرة بصورة عامة، وعدم وجود اضطرابات أسرية في المنزل تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهن الدراسي.

البعد الثاني: العوامل المدرسية:

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العوامل المدرسية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢٧	كبر حجم المادة الدراسية يؤثر على استيعابي لها.	١	٣,٣٢	٠,٨٢	دائمًا
٢٥	أخشى أن أطلب من المعلمة إعادة شرح الأجزاء التي لا أفهمها.	٢	٣,٣٠	٠,٩١	دائمًا
٢٠	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي الدراسية.	٣	٣,٢٠	٠,٨٥	أحيانًا
٢٢	تعلق بعض المعلمات على إجاباتي بطريقة محرجة.	٤	٣,١٨	٠,٨٨	أحيانًا
٢١	أجد صعوبة في التحدث مع المعلمات داخل أو خارج الصف.	٥	٣,١٢	٠,٩٠	أحيانًا
٢٦	أجد صعوبة في فهم المواد الدراسية.	٦	٣,٠٩	٠,٨٠	أحيانًا
٢٤	المعلمات لا يبذلن الجهد الكافي في توصيل المعلومات.	٧	٣,٠١	٠,٩٤	أحيانًا
١٩	لا أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	٨	٢,٩٩	٠,٨٨	أحيانًا
١٧	علاقاتي مع معلماتي سيئة.	٩	٢,٩١	١,٠١	أحيانًا

١٨	أنا مقصرة في أداء واجباتي المدرسية.	١٠	٢,٨٨	٠,٩٨	أحيانًا
١٦	أحاول فهم المواد من خلال ربطها ببعضها البعض.	١١	٢,٨٢	٠,٩٦	أحيانًا
١٥	الدراسة غير مهمة بالنسبة لي.	١٢	٢,٤٨	١,٠٩	نادرًا
٢٣	أذاكر دروسي أولًا بأول حتى أنجزها.	١٣	٢,٤٣	١,٠٩	نادرًا
٢٨	أتأخر في الدخول إلى قاعة الفصل الدراسي حتى أضيع وقتًا من الحصص.	١٤	٢,١٢	١,١٤	نادرًا
٢٩	أتغيب كثيرًا عن المدرسة.	١٥	٢,٠٧	١,٠٧	نادرًا
	المتوسط العام		٢,٨٦	٠,٥٨	أحيانًا

تشير نتائج جدول (١٦) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة العوامل المدرسية بلغ (٢,٨٦) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٠٧) إلى (٣,٣٢)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (عبارتان)، "أحيانًا" (٩) عبارات، "نادرًا" (٤) عبارات.

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٢٧) "كبر حجم المادة الدراسية يؤثر على استيعابي لها" بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (٢٥) "أخشى أن أطلب من المعلمة إعادة شرح الأجزاء التي لا أفهمها" بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وبدرجة (دائمًا). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض المواد الدراسية تتضمن شروحًا مفصلة زائدة، إلى جانب كثرة الموضوعات مع ضعف الارتباط بينها وبين ميول الطالبات، إذ يعد المنهج الدراسي الذي لا يلبي حاجات الطلاب مع عدم وجود تنوع في إستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمات من العوامل المدرسية التي تؤدي إلى نفور الطالبات من المعلمة والمادة الدراسية والمدرسة ككل، مما يتسبب في تدني التحصيل والتأخر الدراسي، إلى جانب أن الأجواء غير الودية والطرق التربوية التقليدية في تعامل المعلمات مع الطالبات قد تذهب الثقة بينهن، وتشعر الطالبات بالخوف من سؤال المعلمة أن تعيد شرح الأجزاء غير المفهومة، ونتيجة ذلك تنشأ اتجاهات سلبية نحو المعلمة والمدرسة مما يتسبب في تدني تحصيلهن الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيرانس (Robinson-Tyrance, ٢٠١٣) التي أوضحت أن هناك عوامل مدرسية تؤدي إلى تدني الدرجات التراكمية للطلبة منها المعاملة السيئة والتغيب عن المدرسة، كما اتفقت مع دراسة كوبر وفلانتين وني وليندسي (Lindsay, 1999 & Cooper; Valentine; Nye) التي أوضحت أن الأنشطة اللامنهجية والقيام بالواجب المنزلي أسهمت بشكل كبير في التنبؤ بالإنجاز.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٢٨) "أتأخر في الدخول إلى قاعة الفصل الدراسي حتى أضيع وقتًا من الحصص" بمتوسط حسابي (٢,١٢) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (١٥) "أتغيب كثيراً عن المدرسة" بمتوسط حسابي (٢,٠٧) وبدرجة (نادرًا). وقد تعزى هذه النتيجة

إلى شعور بعض الطالبات بالملل من قاعات الدراسة نتيجة عدم تفاعلهن فيها؛ لذا يحاولن التأخر في دخول القاعة. كما يؤدي عدم اطلاع الطالبة مسبقًا على الدرس وعدم استرجاعها له بعد شرحه أو مناقشته في المدرسة وعدم أداء الواجبات أو أدائها بطرق غير صحيحة في غرفة الصف إلى تغيب الطالبة، غير أن التأخر في دخول الطالبات للحصص وتغيبهن يقابله متابعة من قبل المعلمات أو المرشدات التربويات وإدارة المدرسة بشكل عام من خلال إرسال الخطابات إلى أولياء أمور الطالبات والتواصل مع أسرهن لحثهم على عدم غياب الطالبات وإحضار أعذار في حال الغياب المرضي، وهو ما يفسر أن غياب الطالبات كان بصورة نادرة.

البعد الثالث: العوامل العقلية:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العوامل العقلية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٣١	أواجه صعوبة في الإجابة عن أسئلة المعلمة.	١	٣,٠٢	٠,٨٦	أحيانًا
٤١	هنالك بعض الأجزاء في المواد الدراسية لا أفهمها.	٢	٢,٩٨	٠,٧٦	أحيانًا
٤٢	أجد صعوبة في تذكر ما قمت بدراسته.	٣	٢,٩٨	٠,٨٤	أحيانًا
٤٠	عندما أذاكر يكون تركيزي ضعيفًا.	٤	٢,٩٥	٠,٩١	أحيانًا
٣٠	قدرتي على التركيز في الدراسة ضعيفة.	٥	٢,٩٥	٠,٩٨	أحيانًا
٣٦	يتشتت ذهني عن شرح المعلمة أثناء الحصة.	٦	٢,٨٥	٠,٨٣	أحيانًا
٣٢	أبحث عن المعلومة بصعوبة في الكتب.	٧	٢,٨٠	٠,٨٥	أحيانًا
٤٤	من الصعب علي استخلاص النقاط المهمة في الدروس.	٨	٢,٨٠	٠,٨٦	أحيانًا
٣٣	أجد صعوبة في فهم ما أقرؤه في الكتب الدراسية.	٩	٢,٧٤	٠,٨٤	أحيانًا
٤٣	يثبت في ذهني ما أقوم بمذاكرته من أول مرة أقرؤه.	١٠	٢,٧٤	١,٠٩	أحيانًا
٣٤	أجد صعوبة في تحضير واجباتي المدرسية.	١١	٢,٧٢	٠,٨٦	أحيانًا
٣٥	ليس من السهل علي فهم أسئلة الامتحان.	١٢	٢,٥٨	٠,٩٤	أحيانًا
٣٧	أعاني من السرحان أثناء الحصة.	١٣	٢,٥٧	٠,٩٩	أحيانًا
٣٨	أستوعب المواد الدراسية بسهولة.	١٤	٢,٤٦	٠,٩٩	نادرًا
٣٩	أستطيع حفظ الأجزاء المطلوبة مني.	١٥	١,٩٩	٠,٩١	نادرًا
	المتوسط العام		٢,٧٤	٠,٥١	أحيانًا

تشير نتائج جدول (١٧) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة العوامل العقلية بلغ (٢,٧٤) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (١,٩٩) إلى (٣,٠٢)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "أحيانًا" (١٣) عبارة، "نادرًا" (عبارتان).

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٣١) "أواجه صعوبة في الإجابة عن أسئلة المعلمة" بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وبدرجة (أحيانًا)، تليها العبارة (٤١) "هنالك بعض الأجزاء في المواد الدراسية لا أفهمها" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وبدرجة (أحيانًا). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك عوامل قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطالبات ترتبط بالجوانب العقلية ومنها مستوى ذكاء الطالبة، بالإضافة إلى عدم تنويع بعض المعلمات لصياغة الأسئلة لتناسب المستوى العقلي لهن، وعدم مراعاتهن للفروق الفردية بين الطالبات من حيث استخدام إستراتيجيات تدريسية تثير اهتمام الطالبات وتفكيرهن بأساليب مبسطة، إلى جانب أن بعض الطالبات يحتجن إلى معالجة بعض صعوبات التعلم التي تواجههن خاصة مع الطالبات اللاتي لديهن فتور في الحماسة للدراسة أو يعانين من شرود الذهن، وهو ما يتطلب من المعلمات تبصيرهن بطرق استذكار المواد الدراسية بطريقة علمية، ومساعدتهن في إدارة وقتهن وتنظيمه بشكل جيد في الاستذكار والمراجعة، ومتابعة مذكرة الواجبات المدرسية، وإعطائهن جانبًا من الاهتمام في إعادة تعليم المادة من البداية خاصة مع الطالبات المتأخرات دراسيًّا والتدرج معهن وفق صعوبة المادة.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٣٨) "أستوعب المواد الدراسية بسهولة" بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (٣٩) "أستطيع حفظ الأجزاء المطلوبة مني" بمتوسط حسابي (١,٩٩) وبدرجة (نادرًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض موضوعات المنهج الدراسي في المرحلة المتوسطة تحتاج إلى وقت أكبر من الشرح والتوضيح في حين تحاول المعلمات الانتهاء من الوحدات الدراسية وفق الخطة، إلى جانب ضعف الإعداد والتحضير للدروس من قبل بعض الطالبات، وقد يعود السبب في صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية من قبل الطالبات إلى ضعف استخدام المعلمات للوسائل التعليمية أو التقنيات التربوية الحديثة للمساعدة في توصيل المعلومات للطالبات ليسهل فهمهن للدروس، بالإضافة إلى أن صعوبة الحفظ لدى بعض الطالبات التي قد تؤدي إلى التأخر الدراسي ربما تعود إلى نقص القدرة على التركيز نتيجة انتشار استخدام الألعاب الإلكترونية لدى الكثير من الطالبات والانشغال بها، أو قد تكون بسبب تدني درجة الذكاء لديهن، أو استخدام طرق غير فعالة في الاستذكار مع لجوء البعض منهن إلى الحفظ دون الفهم الجيد مما يشكل لهن صعوبات دراسية.

البعد الرابع: العوامل النفسية:

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العوامل النفسية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٥٣	أكره بعض المواد الدراسية ولذلك لا أفهمها.	١	٣,٣٢	٠,٨٧	دائمًا
٤٩	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية.	٢	٣,١٦	٠,٨٨	أحيانًا
٥٧	أشعر عند انتهائي من المذاكرة أنني لم أنجز سوى جزء صغير.	٣	٣,١٦	٠,٩٣	أحيانًا
٥٦	إذا واجهني درس صعب فإني أتركه ولا أجهد نفسي في دراسته.	٤	٣,٠٣	١,٠٠	أحيانًا
٥٩	أستغل أي فرصة لترك المذاكرة.	٥	٣,٠٢	٠,٩٨	أحيانًا
٥٨	لا أشعر بالألفة مع مدرسات المدرسة.	٦	٢,٩٦	٠,٩٥	أحيانًا
٥٢	أشعر بقلة الدافعية والرغبة للدراسة.	٧	٢,٩٢	٠,٩٣	أحيانًا
٥٠	أشعر بعدم الراحة داخل الفصل.	٨	٢,٨٧	٠,٩٣	أحيانًا
٤٦	درجاتي في المواد الدراسية منخفضة	٩	٢,٨٧	١,٠٤	أحيانًا
٤٥	أشعر بتدني مستواي التحصيلي بين زميلاتي.	١٠	٢,٨٣	١,٠٠	أحيانًا
٤٨	أشعر برغبة شديدة في ترك الدراسة.	١١	٢,٧٩	٠,٩٨	أحيانًا
٥٥	عند المذاكرة أضيع وقتي في تقليب صفحات الكتاب.	١٢	٢,٧٣	٠,٨٩	أحيانًا
٥٤	الوقت الذي أقضيه في المذاكرة يضيع هباءً دون أن أستفيد منه.	١٣	٢,٧٢	٠,٩٥	أحيانًا
٤٧	أحاول جاهدة أن لا أحضر الحصص الدراسية.	١٤	٢,٥٨	١,١١	أحيانًا
٥١	رسبت في مادة دراسية من قبل.	١٥	٢,٣٣	١,١٣	نادرًا
	المتوسط العام		**٢,٨٩**	**٠,٦٨**	أحيانًا

تشير نتائج جدول (١٨) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة العوامل النفسية بلغ (٢,٨٩) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٣٣) إلى (٣,٣٢)، وهذه

المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (عبارة واحدة)، "أحيانًا" (١٣) عبارة، "نادرًا" (عبارة واحدة).

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٥٣) "أكره بعض المواد الدراسية ولذلك لا أفهمها" بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (٤٩) "أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية" بمتوسط حسابي (٣,١٦) وبدرجة (أحيانًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف استخدام بعض المعلمات للتقنيات التعليمية الحديثة والتنويع في إستراتيجيات التدريس بالشكل الذي يجذب انتباه الطالبات ويثير اهتمامتهن وتفكيرهن ويدفعهن للتعلم والدراسة. إلى جانب أن طريقة عرض بعض المقررات الدراسية غير مشوقة وعليه تتطلب استخدام وسائل تحفيز للطالبات وتنمية لدوافعهن للمشاركة في مواقف التعلم المختلفة، وهو ما تفتقده بعض المعلمات مما يشعر الطالبات بالملل من الحصص الدراسية وكراهية المادة لأنها لا ترتبط بميولهن، كما قد يعود السبب في ذلك إلى أن طالبات المرحلة المتوسطة وهن في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة يملن بشكل عاطفي إلى التعبير عن مشاعرهن بشكل واضح، مثلًا بكراهية المادة الدراسية عندما تواجههن صعوبات فيها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديليا ونافرو (Navarro, 2013 & ,D'Elia) التي أوضحت أن استخدام الحوافز المختلفة يدفع نحو الحضور المدرسي وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، ومنها الحوافز المادية (البدل المدرسي)، إلى جانب الدوافع النفسية للتحصيل الدراسي.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٤٧) "أحاول جاهدة أن لا أحضر الحصص الدراسية" بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وبدرجة (أحيانًا)، تليها العبارة (٥١) "رسبت في مادة دراسية من قبل" بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وبدرجة (نادرًا).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السبب في عدم محاولتهن التغيب عن الحصص الدراسية قد يعود إلى نظام المتابعة والإشراف اليومي داخل المدارس للتأكيد على الانتظام والانضباط المدرسي، إلى جانب أن نظم التقويم في المدارس والأنشطة المصاحبة للمواد الدراسية والمتابعة المستمرة من قبل المعلمات ولجان الإرشاد بالمدارس، يحول دون وجود حالات رسوب كثيرة في المدارس المتوسطة.

- نتيجة السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

وينص على: ما درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة الموسطة بمحافظة المخواة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي التي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل بعد من أبعاد مقياس المناخ الأسري الأربعة

(اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني)، كذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الأبعاد الأربعة الذي يمثل الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
البعد الأول: اللا إنسانية	٢,٧٧	٠,٥٠	أحيانًا	٣
البعد الثاني: الحب المصطنع	٢,٨٦	٠,٦٦	أحيانًا	١
البعد الثالث: الأسرة المدمجة	٢,٦٦	٠,٥٢	أحيانًا	٤
البعد الرابع: المناخ الوجداني	٢,٨٥	٠,٦٥	أحيانًا	٢
الدرجة الكلية	٢,٧٩	٠,٥١	أحيانًا	–

يلاحظ من جدول (١٩) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة يساوي (٢,٧٩) أي بدرجة (أحيانًا). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس المناخ الأسري يلاحظ أن جميع الأبعاد كانت بدرجة (أحيانًا)، وتم ترتيبها تنازليا على النحو التالي:

جاء بعد (الحب المصطنع) في الترتيب الأول من حيث عوامل المناخ الأسري بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، وفي الترتيب الثاني جاء بعد (المناخ الوجداني) بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، ثم في الترتيب الثالث كان بعد (اللا إنسانية) بمتوسط حسابي (٢,٧٧)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاء بعد (الأسرة المدمجة) بمتوسط حسابي (٢,٦٦). وربما تعزى هذه النتيجة إلى كون البيئة الأسرية هي الإطار الذي من خلاله يلبي فيه الفرد حاجاته النفسية، ومنها الحاجة إلى الأمان العاطفي، بمعنى: أن يشعر الفرد في الأسرة بأنه محبوب كفرد مرغوب فيه لذاته، وأنه موضع حب وإعزاز من

الآخرين، وهذه الحاجة يقوم بإشباعها الوالدان، ويتولد عنها الشعور بالأمان، وهو شرط أساسي لانتظام حياة الفرد النفسية, واستقرار مشاعره الاجتماعية، فالأسرة هي المساعد الأساسي للطفل لبناء شخصيته، وأن عملية التنشئة الأسرية السليمة يتوقف عليها اكتسابه مقومات الإيجابية وعاداته في الحياة التي تساعده على التوافق؛ لذا فإن الفرد يسعى لمبادلة أفراد أسرته الحب والاهتمام والاحترام، وتزداد توقعاته نحو استمرارهم في الدعم له، في حين أن جزءًا من وظيفة الأسرة يتعلق بتعديل سلوكياته ما بين التعزيز والاستهجان، وهو ما قد يراه تغيرًا في علاقتهم معه، فهو يربط ما بين رضا الوالدين وتلبية مطالبهم حرفيًا، وعدم رضاه عندما يوجه له أحد من أفراد أسرته أي لوم أو توبيخ مما قد يفسره بأن حبهم له مصطنع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلوى قنديل، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالية إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المناخ الأسري ككل والمسؤولية الاجتماعية لدى العينة ككل طلاب المرحلة الاعدادية (المتوسطة). وتختلف مع دراسة (الحويجي، ١٤٣١) التي أوضحت عدم وجود علاقات ارتباطية دالة بين درجات الترابط والتماسك الأسري والقدرة على التعبير وبين دراجات الاستقلالية لدى الطلاب بالمملكة العربية السعودية.

وفيما يلي وصف لاستجابات عينة الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة على عبارات كل بعد من أبعاد مقياس المناخ الأسري:

البعد الأول: اللا إنسانية:

جدول رقم (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اللا إنسانية

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٠	يذكر أبي وأمي خبراتهما السابقة لي لكي أستفيد منها وحتى يبرران توجيهاتهما وأوامرهما الصادرة إلي.	١	٣,٤٦	٠,٨١	دائمًا
٦	أشعر أن أبي وأمي يفرضان علي تصوراتهما بشأن مستقبلي.	٢	٣,٣٤	١,٠١	دائمًا
٣	أسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي لتكليفي القيام بالأعمال.	٣	٣,٢٨	٠,٩٧	دائمًا
٥	يدفعني أبي وأمي للاستذكار بطريقة فيها كثير من التعنت والإلحاح	٤	٢,٩٦	٠,٩٧	أحيانًا
٧	والداي يعتبراني جزءًا من ممتلكاتهما ويتصرفان في حياتي كما يريدان بدون معرفة رأيي.	٥	٢,٩٢	١,٠٤	أحيانًا
٩	يتعامل أبي وأمي مع أخواتي بطريقة تدفعنا إلى التنافس على إرضائهما.	٦	٢,٨٢	١,٠٦	أحيانًا
٨	أشعر أن لدي درجة من الاستقلال عند والداي تسمح لي باتخاذ القرارات الخاصة بي.	٧	٢,٧٧	١,٠٥	أحيانًا

١	يؤخذ رأيي في كل الموضوعات التي تخص دراستي ومستقبلي.	٨	٢,٤٦	٠,٩٩	نادرًا
٢	أبي وأمي يمتدحاني على كل سلوك طيب يصدر مني.	٩	٢,٠٤	٠,٨٧	نادرًا
٤	بصفة عامة أشعر أن والدَيَّ يعاملاني بلطف وحنان.	١٠	١,٦٨	٠,٨٦	أبدًا
المتوسط العام			٢,٧٧	٠,٥٠	أحيانًا

تشير النتائج في جدول (٢٠) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة (اللا إنسانية) بلغ (٢,٧٧) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (١,٦٨) إلى (٣,٤٦)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (٣) عبارات، "أحيانًا" (٤) عبارات، نادرًا (عبارتان)، أبدًا (عبارة واحدة).

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (١٠) "يذكر أبي وأمي خبراتهما السابقة لي لكي أستفيد منها وحتى يبرران توجيهاتهما وأوامرهما الصادرة إلي" بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (٦) "أشعر أن أبي وأمي يفرضان علي تصوراتهما بشأن مستقبلي" بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وبدرجة (دائمًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون وظائف الأسرة تتمركز حول توفير الأمن والاستقرار والحماية, وتحقيق التكامل النفسي للأبناء, وحماية الاتزان الانفعالى للراشدين؛ فتعطي الأسرَة لأفرادها الأمان والحماية من ضغوط الحياة الداخلية والخارجية. وأن سلوكيات الأسرة وقيمها وطرق عملها تمثل إطارًا مرجعيًّا لتقييم سلوك الطفل وسلوك الآخرين بما اكتسبه داخلها من قيم ومعايير؛ ولذا تحرص الكثير من الأسر على توجيه أبنائها بشكل مستمر، وتوظيف خبراتهم وتجاربهم التي مروا بها في حياتهم في أن يرسموا لهم مستقبلهم، وهو ما قد يحرم الأبناء من فرصة التعبير عن ذواتهم, وإبداء آرائهم في بعض الشؤون التي تخص الأسرة أو تتعلق بمطالبهم، وأن بعض الأسر قد تغالي في أمر تدخلها في حياة أبنائهم بأسلوب تسلطي تتبعه في تنشئتهم، وهو ما يفسر شعور بعض الطالبات بأن الوالدين يفرضان تصوراتهما بشأن مستقبلهن، وقد يعود السبب إلى أن الطالبات في بدايات مرحلة المراهقة ويشعرن أنهن بحاجة إلى الاستقلال بآرائهن ولا يحببن أن يكن في انقياد كامل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفضلي، ٢٠١١) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا بين كل من بعد (اللا أنسنة) والمناخ الأسري غير السوي وبين الإبداع الفني لدى الطلبة.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٢) "أبي وأمي يمتدحاني على كل سلوك طيب يصدر مني" بمتوسط حسابي (٢,٠٤) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (٤) "بصفة عامة أشعر أن والدَيَّ يعاملاني بلطف وحنان" بمتوسط حسابي (١,٦٨) وبدرجة (أبدًا). وتشير هذه النتيجة إلى شعور الطالبات عينة الدراسة بأن الوالدين لا يمدحان أي سلوك طيب يصدر منهن، وأنهن لا يجدن

منهن اللطف أو الحنان، وربما تعزى هذه النتيجة إلى حاجة الطالبات للتقدير؛ وذلك بتعزيز الإيجابيات والتركيز على الإنجازات، إلى جانب الحاجة إلى الحب والأمان، فالشعور بالأمن داخل الأسرة له دور مهم في تطور شخصية الفرد ونموه المعرفي. وإذا لم تشبع الأسرة الحاجة إلى الأمن لدى الأبناء فإنّ ذلك يشعرهم بالتهديد, ولا يمكن أن يحققوا ذواتهم، فالمناخ النفسي المضطرب في الأسرة يؤثر على التكوين النفسي والعصبي للأبناء، ويشعرهم بتغير معاملة الوالدين لهم في وقت يرى الآباء والأمهات بأن بناتهن قد كبرن ولا يحتجن للتدليل ولا إلى الاتكالية، وأن الحزم في المعاملة يساعد على بناء شخصياتهن وتحملهن للمسؤولية، وأن تكون الجدية سمة في سلوكياتهن.

البعد الثاني: الحب المصطنع:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحب المصطنع

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٥	يرضى عني أبي وأمي فقط إذا فعلت كل ما يطلبانه مني بالضبط.	١	٣,٤٢	٠,٩١	دائمًا
١٦	ما أسعى إليه هو تلبية مطالب أبي وأمي دون النظر إلى مطالبي الخاصة.	٢	٣,٢٩	٠,٩١	دائمًا
١٢	يطلب مني بإلحاح أن أرعي إخوتي الأصغر وكأنني أحد الوالدين.	٣	٣,١٨	١,٠٣	أحيانًا
١٧	إذا ما اعترضت أو تساءلت على معاملة أبي وأمي فإني أقابل بالزجر والعنف.	٤	٣,٠٦	١,٠٩	أحيانًا
١٣	أتصور أنني لا أستحق اللوم والتوبيخ الذي ألقاه من أبي وأمي.	٥	٣,٠٢	٠,٩٧	أحيانًا
١٩	يعبر والداي عن حبهما لي بالكلام وليس بالفعل.	٦	٢,٩٠	١,٠٦	أحيانًا
١٤	يصيبني من الذم داخل الأسرة أكثر مما ألقاه من المدح والتشجيع.	٧	٢,٨٨	١,٠٢	أحيانًا
٢٠	يتسامح أبي وأمي معي عندما أخطئ.	٨	٢,٣٩	٠,٩٧	نادرًا
١١	يطلب مني أبي وأمي أشياء ويعرفان أنني لا أستطيع فعلها.	٩	٢,٣٤	١,٠٠	نادرًا
١٨	أستطيع أن أثق أو أطمئن لمشاعر أمي وأبي الإيجابية نحوي.	١٠	٢,١٦	٠,٩٩	نادرًا
	المتوسط العام		٢,٨٦	٠,٦٦	أحيانًا

تشير النتائج في جدول (٢١) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة (الحب المصطنع) بلغ (٢,٨٦) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,١٦) إلى (٣,٤٢)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (عبارتان)، "أحيانًا" (٥) عبارات، "نادرًا" (٣) عبارات.

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (١٥) "يرضى عني أبي وأمي فقط إذا فعلت كل ما يطلبانه مني بالضبط" بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (١٦) "ما

أسعى إليه هو تلبية مطالب أبي وأمي دون النظر إلى مطالبي الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وبدرجة (دائمًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والثقافية بما تتضمنه من عادات وتقاليد في المجتمع السعودي، والتي يعيش فيها الفرد، وتشكله اجتماعيًّا وثقافيًّا، حيث تؤكد هذه الثقافة على أهمية طاعة الوالدين، وأنها مطلب ديني واجتماعي. وحتى يكون الفرد بارًا بوالديه فإن عليه طاعة الوالدين وتنفيذ أوامرهم حرفيًّا في كل ما يطلبونه، وقد يعود ذلك إلى وجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها، فإنه يؤدي إلى عدم تمتع الأفراد بدوافع كافية للإنجاز والتفوق، ولا بحرية في التعبير عن الآراء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوفل، والزاكي، وعيسى (٢٠١٤) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين كل المناخ الأسري غير السوي عند طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة) ووضوح الأدوار وتحديد المسؤولية الأسرية.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (١١) "يطلب مني أبي وأمي أشياء ويعرفان أنني لا أستطيع فعلها" بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (١٨) "أستطيع أن أثق أو أطمئن لمشاعر أمي وأبي الإيجابية نحوي" بمتوسط حسابي (٢,١٦) وبدرجة (نادرًا). وقد تعود عدم ثقة الطالبات عينة الدراسة أو الاطمئنان لمشاعر الوالدين نحوهن إلى وجود المناخ الأسري المضطرب، الذى تسوده التفرقة والتباعد بين أفراد الأسرة، فمن الواضح أن العلاقات الأسَريّة السلبية التى يغيب عنها الانسجام والحب والعطف والفهم والثقة والاحترام المتبادل والاستقرار تهيئ مناخًا أسريًّا غير صِحي من الناحية النفسية, مفتقدًا للطمأنينة والأمان, مما يعزز جو عدم الثقة والخوف والقلق في تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة.

البعد الثالث: الأسرة المدمجة:

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأسرة المدمجة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢٨	أسرتي تطلب مني ومن أخواتي الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور.	١	٣,٣٤	٠,٩٣	دائمًا
٢٧	يبدو على أمي وأبي الانزعاج إذا ما شعرا أنني يمكن أن أتخذ قرارًا بمفردي.	٢	٣,٢٩	١,٠٥	دائمًا
٣٠	يوجد تناقض بين مظهر أسرتي الهادئ وحقيقة المناقشات المشتعلة داخلها.	٣	٢,٨٨	٠,٩٨	أحيانًا
٢٢	كل من أبي وأمي لديه الاستعداد لأن ينتقد الآخر باستمرار.	٤	٢,٧٥	١,٠٥	أحيانًا
٢٤	رغم اتفاق أبي وأمي في آرائهما ومواقفهما إلا أنهما غير منسجمين وعلاقتهما ببعض متوترة.	٥	٢,٧١	١,٠٠	أحيانًا
٢٩	يرحب أبي وأمي أن نتناقش سويًّا بالمسائل التي تخصني.	٦	٢,٥٢	١,٠١	أحيانًا
٢٥	عندما تثار مشكلة ما في الأسرة فإن كلًا من أبي وأمي على استعداد لتحمل	٧	٢,٤٥	١,٠٢	نادرًا

	مسؤولية المشكلة.				
٢٣	أي محاولة للتفكير في المستقبل لأسرتنا ينظر إليها وكأنها سلوك خاطئ.	٨	٢,٤٣	٠,٩٦	نادرًا
٢٦	رغم توتر العلاقات الظاهرة بين أبي وأمي فإن كلًا منهما يفتقد الآخر وينزعج إذا تغيب انزعاجًا شديدًا.	٩	٢,٣٢	١,٠٤	نادرًا
٢١	يبدو أن أبي وأمي متفاهمان.	١٠	١,٩٤	٠,٨٤	نادرًا
المتوسط العام			٢,٦٦	٠,٥٢	أحيانًا

تشير النتائج في جدول (٢٢) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة الأسرة المدمجة بلغ (٢,٦٦) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (١,٩٤) إلى (٢,٣٤)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة "دائمًا" (عبارتان)، "أحيانًا" (٤) عبارات، "نادرًا" (٤) عبارات.

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٢٨) "أسرتي تطلب مني ومن أخواتي الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور" بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وبدرجة (دائمًا)، تليها العبارة (٢٧) "يبدو على أمي وأبي الانزعاج إذا ما شعرا أنني يمكن أن أتخذ قرارًا بمفردي" بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وبدرجة (دائمًا).

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى وجود مناخ أسري يتسم بالتخويف وهو أسلوب في الغالب يؤدي إلى غرس المخاوف المرضية والجبن عند التعامل مع الضغوط التى يتعرض الأبناء لها؛ ومِن ثَمّ إحساسهم بالفشل في مواجهتها. كما أن أسلوب التناقض والتضارب في أسلوب التربية بين الوالدين وكذلك تضارب الأوامر يعزز الشعور بالتردد في اتخاذ القرارات عند الطفل في المستقبل، وفي ضعف قدرتهم على تحمل المسؤولية، مما يفقد ثقة الوالدين فيهم، كما تعزى هذه النتيجة إلى حرص الآباء والأمهات على التزام أبنائهم بما يرونه صحيحًا في كل أمورهم، وهو ما تعبر عنه الطالبات في تقيدهن بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور وأن قرارتهن يتم اتخاذها بمشاركة الوالدين.

وتؤكد النظريات الإنسانية كنظرية ماسلو maslow أن اشباع الحاجات االنفسية يُعد أمرا مهمها ضروريا لضمان إتزان شخصية الفرد ولتحقيق السلامة والصحة النفسية . وأن حرمان الفرد من اشباع هذه الحاجات النفسية الأساسية يؤدي إلى شعوره بانعدام الأمن والحب والإنتماء، وهذا يجعله شخصا قلقا يعاني من الاضطرابات النفسية المختلفة، وأن الصحة النفسية للفرد قائمة على إشباع هذه الحادات كالحاجة إلى الأمن النفسي والحب والإنتماء والاحترام وليس اشباع الحاجات البيولوجية(maslow,١٩٧٠:٣٨٤).

وأن سوء المناخ الأسري للفرد حسب مايرى(روجرز) يعود إلى فشله في اشباع حاجاته للأعتبار الإيجابي، أما (ماسلو) فيرى أن فشل الفرد في اشباع الحاجات الاجتماعية (كالحب – الانتماء – الأمن النفسي وحاجات التقدير) هي السبب في اصابته باضطرابات في مناخه الأسري، وأن اشباع هذه الحاجات يتم عن طريق الاتصال مع الآخرين وبخاصة مع أفراد الأسرة وهذا يدل لأهمية العوامل وطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة عند (ماسلو) في الوصول إلى مناخ أسري سليم للأبناء.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نوفل، والزاكي، وعيسى (٢٠١٤) التي ذكرت بأنه من الضروري أن يغرس الآباء في نفوس الأبناء الاستقلالية وأن يعطوا لهم الفرصة للمناقشة والحوار في أثناء الحديث معهم، وتشجيعهم عل اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٢٦) "رغم توتر العلاقات الظاهرة بين أبي وأمي فإن كلًا منهما يفتقد الآخر وينزعج إذا تغيب انزعاجًا شديدًا" بمتوسط حسابي (٢,٣٢) وبدرجة (نادرًا)، تليها العبارة (٢١) "يبدو أن أبي وأمي متفاهمان" بمتوسط حسابي (١,٩٤) وبدرجة (نادرًا). وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود مناخ أسري غير سوي يتصف باضطرابات عمليات التواصل، المناخ الوجداني غير السوي يتسم بعدم الفاعلية وعدم المرونة، والخلل في أداء الأسرة لوظائفها، مع وجود النزاعات المستمرة داخل الأسرة وفقدان التفاهم والانسجام بين أفرادها.

البعد الرابع: المناخ الوجداني:

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ الوجداني

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٣٩	يمكن أن توجه إلي انتقادات من قبل والديَّ في أي وقت وبدون مقدمات.	١	٣,٢١	١,٨٥	أحيانًا
٤٠	من السهل أن يوجه أي فرد في الأسرة اتهامات لفرد آخر.	٢	٣,٠٩	٠,٩٤	أحيانًا
٣٢	على الرغم من مظهر أسرتنا الذي يوحي بالتفاهم إلا أن أفراد الأسرة متناقضون تمامًا في وجهات نظرهم.	٣	٣,٠٧	٠,٩٧	أحيانًا
٣٦	يتكرر الشجار داخل أسرتي بصورة مستمرة.	٤	٢,٩٤	٠,٩٢	أحيانًا
٣٥	رغم الهدوء الذي يبدو على أسرتنا فإن هذا الهدوء ينقلب إلى غضب لأتفه الأسباب.	٥	٢,٩١	٠,٩٢	أحيانًا
٣٤	تتسم علاقات الأسرة بالتلقائية والحيوية بل إنها تخلق جوًا سعيدًا على الجميع.	٦	٢,٧٢	١,٠٤	أحيانًا
٣٣	يعكس الهدوء البادي على مظهر أسرتنا التفاهم والتعاطف داخل الأسرة.	٧	٢,٧٠	٠,٩٩	أحيانًا
٣١	أسرتي لديها أسلوب هادئ وموضوعي لمناقشة خلافاتنا.	٨	٢,٦٥	٠,٩٨	أحيانًا
٣٧	يتكرر حدوث المناقشات الحادة داخل الأسرة.	٩	٢,٦٤	٠,٩٠	أحيانًا

٣٨	أظن أن منزلنا يتصف بالعلاقات الإنسانية الدافئة.	١٠	٢,٦٠	١,٠٩	أحيانًا
	المتوسط العام		٢,٨٥	٠,٦٥	أحيانًا

تشير النتائج في جدول (٢٣) إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة المناخ الوجداني بلغ (٢,٨٥) أي بدرجة (أحيانًا)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٦٠) إلى (٣,٢١)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها (١٠) عبارات، ضمن فئة الاستجابة (أحيانًا).

وجاءت أعلى عبارتين على النحو التالي: العبارة (٣٩) "يمكن أن توجه إلي انتقادات من قبل والدَيَّ في أي وقت وبدون مقدمات" بمتوسط حسابي (٣,٢١) وبدرجة (أحيانًا)، تليها العبارة (٤٠) "من السهل أن يوجه أي فرد في الأسرة اتهامات لفرد آخر" بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وبدرجة (أحيانًا). وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مناخ أسري غير سوي يسوده اللوم والانتقاد والذي يسبب عددًا من الانفعالات المضطربة الضارة للأبناء، ليصبح الفرد في حالة مزاجية عصبية وسهل الاستثارة، وهو ما قد يؤدي إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على التعبير عن النفس، والشعور الحاد بالذنب والارتباك والضيق النفسي والرهبة والخوف، وفقدان القدرة على تحمل المسؤولية والميل إلى الانسحاب الاجتماعي، وكره السلطة الوالدية والميل إلى الإخلال بالنظام والانضباط الأسري في أثناء عدم انتباه الوالدين أو غيابهما، وعدم القيام بالواجبات المنزلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نورة الهذلي، ٢٠١٤) التي أوضحت وجود علاقة ارتباط إيجابية بين محاور مقياس المناخ الأسري ومحاور مقياس النضج الاجتماعي، فكلما زاد كل من (الأمان الأسري، وإشباع حاجات أفراد الأسرة، والتعاون الأسري) كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تقبل نقد الآخرين، والقدرة على مساعدة الآخرين. كما تتفق مع دراسة (فتحي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا بين أبعاد المناخ الأسري (عدم قبول الطفل ورفضه، التسلط، القسوة، والإهمال) وأبعاد الاضطرابات الانفعالية (الخوف، الخجل، الغضب، الغيرة، العدوان، الاكتئاب).

وجاءت أقل عبارتين على النحو التالي: العبارة (٣٧) "يتكرر حدوث المناقشات الحادة داخل الأسرة" بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وبدرجة (أحيانًا)، تليها العبارة (٣٨) "أظن أن منزلنا يتصف بالعلاقات الإنسانية الدافئة" بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وبدرجة (أحيانًا). وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود تفاعل بين أفراد الأسرة، حيث تتعارض وجهات النظر وتختلف آراء الأفراد بشكل كبير، وهو ما يفسر حدوث مناقشات كثيرة وإن كان الأسلوب المستخدم في هذه الحوارات حادًا، ومرتبطًا بالمستوى التعليمي والثقافي للوالدين، كما يعبر عن تفاعلات أسرية تتسم بالغضب والاستفزاز، وعدم

المرونة الفكرية، وعدم الفاعلية في مواجهة مشكلات الحياة، وهو ما عبرت عنه الطالبات عينة الدراسة، وإن كان وصفهن للعلاقات الإنسانية داخل الأسرة بالدفء يشير إلى كونها أمنيات أكثر منها حقيقة.

- **نتيجة السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:**

وينص على:هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

وللاجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين التأخر الدراسي بأبعاده (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل العقلية–العوامل النفسية) والمناخ الأسري بأبعاده (اللاإنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٤): معاملات الارتباط بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة (ن = ٣٠٦)

المتغيرات		المناخ الأسري				
		اللا إنسانية	الحب المصطنع	الأسرة المدمجة	المناخ الوجداني	الدرجة الكلية
التأخر الدراسي	العوامل الأسرية والاجتماعية	**٠,٦٢	**٠,٧١	**٠,٦١	**٠,٦١	**٠,٧٢
	العوامل المدرسية	**٠,٥٨	**٠,٦٤	**٠,٥٩	**٠,٦٥	**٠,٦٧
	العوامل العقلية	**٠,٥٦	**٠,٦٣	**٠,٥٩	**٠,٦٠	**٠,٦٧
	العوامل النفسية	**٠,٦١	**٠,٧٠	**٠,٦٥	**٠,٦٣	**٠,٧٣
	الدرجة الكلية	**٠,٦٧	**٠,٧٥	**٠,٦٨	**٠,٦٧	**٠,٧٨

** دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

تشير نتائج جدول (٢٤) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التأخر الدراسي بأبعاده (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل العقلية–العوامل النفسية) والمناخ الأسري بأبعاده (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، وكانت على النحو التالي:

معامل ارتباط بيرسون بين (اللا إنسانية) كان موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد التأخر الدراسي، وبمعاملات ارتباط تساوي (٠,٦٢) مع العوامل الأسرية

والاجتماعية، (٠,٥٨) مع العوامل المدرسية، (٠,٥٦) مع العوامل العقلية، (٠,٦١) مع العوامل النفسية، (٠,٦٧) مع الدرجة الكلية لعوامل التأخر الدراسي. هذه النتائج تعني أن زيادة درجات المناخ الأسري غير السوي من خلال (اللا إنسانية)، والمتمثلة في فرض تصورات الوالدين على ابنهما بشأن مستقبله، وتذكيرهم دائمًا بخبراتهم لتبرير أوامرهم المستمرة في كل الأوقات وعند تكليفهم بالأعمال، مما يؤدي إلى زيادة درجة العوامل المسببة للتأخر الدراسي سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية، أم العوامل المدرسية، أم العوامل العقلية، أم العوامل النفسية.

معامل ارتباط بيرسون بين (الحب المصطنع) كان موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد التأخر الدراسي، وبمعاملات ارتباط تساوي (٠,٧١) مع العوامل الأسرية والاجتماعية، (٠,٦٤) مع العوامل المدرسية، (٠,٦٣) مع العوامل العقلية، (٠,٧٠) مع العوامل النفسية، (٠,٧٥) مع الدرجة الكلية لعوامل التأخر الدراسي. هذه النتائج تعني أن زيادة درجات المناخ الأسري غير السوي من خلال (الحب المصطنع)، والمتمثل في: رضا الوالدين فقط إذا فعل الأبناء ما يطلبانه منهم بالضبط دون النظر إلى مطالب أبنائهم، وهو ما يؤدي إلى زيادة درجة العوامل المسببة للتأخر الدراسي سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية، أم العوامل المدرسية، أم العوامل العقلية، أم العوامل النفسية.

معامل ارتباط بيرسون بين (الأسرة المدمجة) كان موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد التأخر الدراسي، وبمعاملات ارتباط تساوي (٠,٦١) مع العوامل الأسرية والاجتماعية، (٠,٥٩) مع العوامل المدرسية، (٠,٥٩) مع العوامل العقلية، (٠,٦٥) مع العوامل النفسية، (٠,٦٨) مع الدرجة الكلية لعوامل التأخر الدراسي. هذه النتائج تعني أن زيادة درجات المناخ الأسري غير السوي من خلال (الأسرة المدمجة)، والمتمثلة في الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور والانزعاج من أخذ الأبناء قرارات بمفردهم، وهو ما يؤدي إلى زيادة درجة العوامل المسببة للتأخر الدراسي سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية، أم العوامل المدرسية، أم العوامل العقلية، أم العوامل النفسية.

وكان معامل ارتباط بيرسون بين (المناخ الوجداني) موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد التأخر الدراسي، وبمعاملات ارتباط تساوي (٠,٦١) مع العوامل الأسرية والاجتماعية، (٠,٦٥) مع العوامل المدرسية، (٠,٦٠) مع العوامل العقلية، (٠,٦٣) مع العوامل النفسية، (٠,٦٧) مع الدرجة الكلية لعوامل التأخر الدراسي. هذه النتائج تعني أن زيادة درجات المناخ الأسري غير السوي من خلال (المناخ الوجداني)، والمتمثل في: توجيه الوالدين

للانتقادات إلى الأبناء في أي وقت أو كثرة الاتهامات الموجهة لأي من أفراد الأسرة إلى الآخرين، وهو ما يؤدي إلى زيادة درجة العوامل المسببة للتأخر الدراسي سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية، أم العوامل المدرسية، أم العوامل العقلية، أم العوامل النفسية.

وكان معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمناخ الأسري موجبًا وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد التأخر الدراسي، وبمعاملات ارتباط تساوي (٠,٧٢) مع العوامل الأسرية والاجتماعية، (٠,٦٧) مع العوامل المدرسية، (٠,٦٧) مع العوامل العقلية، (٠,٧٣) مع العوامل النفسية، (٠,٧٨) مع الدرجة الكلية لعوامل التأخر الدراسي. هذه النتائج تعني أن زيادة درجات المناخ الأسري غير السوي عامة، والمتمثل في: مناخ اللوم والانتقاد والذي يسبب عددًا من الانفعالات المضطربة الضارة، ويصبح الفرد في حالة مزاجية عصبية وسهل الاستثارة، مع شعور عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على التعبير عن النفس، والشعور بالضيق النفسي والرهبة والخوف وفقدان القدرة على تحمل المسؤولية، والميل إلى الانسحاب الاجتماعي وكره السلطة الوالدية، والميل إلى الإخلال بالنظام والانضباط الأسري في أثناء عدم انتباه الوالدين أو غيابهما، وعدم القيام بالواجبات المنزلية، وهو ما يؤدي إلى زيادة درجة العوامل المسببة للتأخر الدراسي سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية، أم العوامل المدرسية، أم العوامل العقلية، أم العوامل النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ملحة (٢٠١٠م) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري)العام) والتفوق الدراسي للطالب، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العزام (٢٠١٠) التي أوضحت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ الأسري الإيجابي والتكيف الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين مجال "الصراع" في المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي. وأيضًا دراسة كومار ولال (Lal,2014 & Kumar) التي أوضحت أن المراهقين الذين لديهم بيئات أسرية صحية كان لديهم تحصيل أكاديمي أعلى مقارنة بالطلاب الذين ينتمون إلى بيئة أسرية منخفضة.

وأيضًا اتفقت ودراسة دهغاني، كشفاري، باكي (Paki, & Keshvari ,Dehaghani 2018) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا قوية بين وظيفة الأسرة ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات.

- نتيجة السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التأخر الدراسي ترجع إلى (الصف الدراسي–المعيشة(؟

أولًا: المقارنة حسب الصف الدراسي:

للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التأخر الدراسي حسب الصف الدراسي، تم أولًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٢٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التأخر الدراسي حسب الصف الدراسي

الأبعاد	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	أول متوسط	١٠٠	٣,١٧	٠,٥٦
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٨٢	٠,٨٥
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٨٠	٠,٨٥
الثاني: العوامل المدرسية	أول متوسط	١٠٠	٣,٠٠	٠,٤٩
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٨٠	٠,٦١
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٨	٠,٦٠
الثالث: العوامل العقلية	أول متوسط	١٠٠	٢,٨١	٠,٤٦
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٦٩	٠,٥٢
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٢	٠,٥٥
الرابع: العوامل النفسية	أول متوسط	١٠٠	٣,١٢	٠,٥٩
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٨٣	٠,٦٥
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٢	٠,٧٤
الدرجة الكلية	أول متوسط	١٠٠	٣,٠٢	٠,٤٦
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٧٩	٠,٥٨
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٥	٠,٦٢

تشير النتائج في جدول (٢٥) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التأخر الدراسي تبعًا لاختلاف الصف الدراسي، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم أنها

فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (٢٦): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات التأخر الدراسي حسب الصف الدراسي

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	٨,٦٠	٢	٤,٣٠	٧,٢٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٧٨,٦٨	٣٠٣	٠,٥٩		
	الكلي	١٨٧,٢٩	٣٠٥			
الثاني: العوامل المدرسية	بين المجموعات	٢,٩٢	٢	١,٤٦	٤,٥٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٨,٢٨	٣٠٣	٠,٣٢		
	الكلي	١٠١,٢٠	٣٠٥			
الثالث: العوامل العقلية	بين المجموعات	٠,٨١	٢	٠,٤١	١,٥٤	٠,٢٢
	داخل المجموعات	٧٩,٦١	٣٠٣	٠,٢٦		
	الكلي	٨٠,٤٢	٣٠٥			
الرابع: العوامل النفسية	بين المجموعات	٨,٧٠	٢	٤,٣٥	٩,٩٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٣٢,٨٨	٣٠٣	٠,٤٤		
	الكلي	١٤١,٥٨	٣٠٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤,٣٤	٢	٢,١٧	٦,٩٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٩٥,٠٥	٣٠٣	٠,٣١		
	الكلي	٩٩,٣٩	٣٠٥			

تراوحت قيم (ف) من (١,٥٤) إلى (٩,٩٢) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التأخر الدراسي تبعًا لاختلاف الصف الدراسي في ثلاثة أبعاد: (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل النفسية–الدرجة الكلية). ولتحديد اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (٢٧): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في التأخر الدراسي حسب الصف الدراسي

البعد	الصف الدراسي	المتوسطات الحسابية	أول متوسط	ثاني متوسط	ثالث متوسط
الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	أول متوسط	٣,١٧	–	*٠,٣٥	*٠,٣٧
	ثاني متوسط	٢,٨٢		–	٠,٠٢
	ثالث متوسط	٢,٨٠			–
الثاني: العوامل المدرسية	أول متوسط	٣,٠٠	–	*٠,٢٠	*٠,٢٢
	ثاني متوسط	٢,٨٠		–	٠,٠٢
	ثالث متوسط	٢,٧٨			–
الرابع: العوامل النفسية	أول متوسط	٣,١٢	–	*٠,٢٩	*٠,٤٠
	ثاني متوسط	٢,٨٣		–	٠,١١
	ثالث متوسط	٢,٧٢			–
الدرجة الكلية	أول متوسط	٣,٠٢	–	*٠,٢٤	*٠,٢٧
	ثاني متوسط	٢,٧٩		–	٠,٠٤
	ثالث متوسط	٢,٧٥			–

أظهر اختبار شيفيه أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التأخر الدراسي تبعًا لاختلاف الصف الدراسي في الأبعاد الثلاثة: (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل النفسية–الدرجة الكلية)، كانت بين طالبات الصف الأول متوسط وكلٍ من طالبات الصف الثاني والثالث، والفروق في اتجاه طالبات الصف الأول متوسط حيث كان المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات الصف الأول متوسط في مرحلة الطفولة المتأخرة وهم أكثر تأثرًا بالعوامل الأسرية والمدرسية في تحصيلهن الدراسي، وهن أكثر ارتباطًا بها واعتمادًا عليها وشعورًا بالاحتياج للوالدين مقارنة بطالبات الصف الثالث متوسط اللاتي بدأن الدخول في مرحلة المراهقة بما تحمله من الميل نحو الاستقلالية وإثبات الذات.

ثانيًا: المقارنة حسب المعيشة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التأخر الدراسي حسب المعيشة، تم أولًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٢٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التأخر الدراسي حسب المعيشة

الأبعاد	المعيشة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٩٤	٠,٧٨
	الأم فقط	١٤	٢,٧٩	٠,٩٨
	الأب فقط	٥	٢,٩٤	٠,٦٣
الثاني: العوامل المدرسية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٨٦	٠,٥٦
	الأم فقط	١٤	٢,٧٦	٠,٨٥
	الأب فقط	٥	٢,٩٥	٠,٣٨
الثالث: العوامل العقلية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٧٥	٠,٥١
	الأم فقط	١٤	٢,٥٥	٠,٥٩
	الأب فقط	٥	٢,٥٦	٠,٣٩
الرابع: العوامل النفسية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٩٠	٠,٦٨
	الأم فقط	١٤	٢,٦٩	٠,٨٦
	الأب فقط	٥	٢,٨١	٠,٣٦
الدرجة الكلية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٨٦	٠,٥٦
	الأم فقط	١٤	٢,٧٠	٠,٧٧
	الأب فقط	٥	٢,٨١	٠,٣٤

يشير جدول (٢٨) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التأخر الدراسي تبعًا لاختلاف المعيشة، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم أنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لم تتمكن الباحثة من استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) بسبب وجود عدد قليل من الأفراد في فئة المعيشة مع الأم فقط (١٤) طالبة فقط، ومع الأب فقط (٥) طالبات فقط؛ لذا تم استخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري البديل لاختبار (ف) وهو اختبار كروسكال والس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٩): اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات درجات التأخر الدراسي حسب المعيشة

الأبعاد	المعيشة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: العوامل الأسرية والاجتماعية	مع الوالدين	٢٨٧	١٥٣,٨٨	٠,٠٩	٢	٠,٩٦
	الأم فقط	١٤	١٤٧,٩٣			
	الأب فقط	٥	١٤٧,٤٠			
الثاني: العوامل المدرسية	مع الوالدين	٢٨٧	١٥٣,٣٤	٠,٠٢	٢	٠,٩٩
	الأم فقط	١٤	١٥٥,٤٦			
	الأب فقط	٥	١٥٧,٤٠			
الثالث: العوامل العقلية	مع الوالدين	٢٨٧	١٥٥,٢٨	٢,٠٠	٢	٠,٣٧
	الأم فقط	١٤	١٣١,٠٧			
	الأب فقط	٥	١١٤,٣٠			
الرابع: العوامل النفسية	مع الوالدين	٢٨٧	١٥٤,٦٤	٠,٧٨	٢	٠,٦٨
	الأم فقط	١٤	١٣٧,٥٠			
	الأب فقط	٥	١٣٢,٨٠			
الدرجة الكلية	مع الوالدين	٢٨٧	١٥٤,٣١	٠,٤٥	٢	٠,٨٠
	الأم فقط	**١٤**	**١٤٤,١٨**			
	الأب فقط	**٥**	**١٣٣,٠٠**			

قيم (مربع كاي) تراوحت من (٠,٠٢) إلى (٢,٠٠)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التأخر الدراسي تبعًا لاختلاف المعيشة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى كون معظم الطالبات يعشن مع الوالدين معًا وأن العوامل الأسرية بمفردها قد لا تمثل التأثير الأكبر على تحصيل الطالبات دراسيًا أو تأخرهن الدراسي، وإنما التأثير الأكبر يكون بتفاعل جميع العوامل: (الأسرية والاجتماعية، والعوامل المدرسية، والعقلية، والنفسية) معًا.

- نتيجة السؤال الخامس ومناقشته وتفسيره:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المناخ الأسري ترجع إلى (الصف الدراسي- المعيشة(؟

أولًا: المقارنة حسب الصف الدراسي:

للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المناخ الأسري حسب الصف الدراسي، تم أولًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٣٠):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ الأسريحسب الصف الدراسي

الأبعاد	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: اللا إنسانية	أول متوسط	١٠٠	٢,٩٠	٠,٤٤
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٧١	٠,٥١
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٢	٠,٥٣
البعد الثاني: الحب المصطنع	أول متوسط	١٠٠	٢,٩٩	٠,٥١
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٧٤	٠,٧١
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٨٦	٠,٧٠
البعد الثالث: الأسرة المدمجة	أول متوسط	١٠٠	٢,٧١	٠,٤٤
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٦٢	٠,٥٥
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٦٤	٠,٥٦
البعد الرابع: المناخ الوجداني	أول متوسط	١٠٠	٢,٩٥	٠,٥٣
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٧٧	٠,٦٤
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٨٥	٠,٧٤
الدرجة الكلية	أول متوسط	١٠٠	٢,٨٩	٠,٤١
	ثاني متوسط	١٠٤	٢,٧١	٠,٥٥
	ثالث متوسط	١٠٢	٢,٧٧	٠,٥٥

يشير جدول (٣٠) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المناخ الأسري تبعًا لاختلاف الصف الدراسي، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم أنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (٣١):

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات المناخ الأسري حسب الصف الدراسي

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

البعد الأول: اللا إنسانية	بين المجموعات	٢,٢٤	٢,٠٠	١,١٢	٤,٥٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٤,١٦	٣٠٣,٠٠	٠,٢٥		
	الكلي	٧٦,٤١	٣٠٥,٠٠			
البعد الثاني: الحب المصطنع	بين المجموعات	٣,١٠	٢,٠٠	١,٥٥	٣,٦٧	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٢٨,٠٠	٣٠٣,٠٠	٠,٤٢		
	الكلي	١٣١,١٠	٣٠٥,٠٠			
البعد الثالث: الأسرة المدمجة	بين المجموعات	٠,٤١	٢,٠٠	٠,٢١	٠,٧٧	٠,٤٧
	داخل المجموعات	٨١,٣٤	٣٠٣,٠٠	٠,٢٧		
	الكلي	٨١,٧٥	٣٠٥,٠٠			
البعد الرابع: المناخ الوجداني	بين المجموعات	١,٦٨	٢,٠٠	٠,٨٤	٢,٠٣	٠,١٣
	داخل المجموعات	١٢٥,٦٦	٣٠٣,٠٠	٠,٤٢		
	الكلي	١٢٧,٣٤	٣٠٥,٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٦١	٢,٠٠	٠,٨١	٣,٠٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٧٨,٩٩	٣٠٣,٠٠	٠,٢٦		
	الكلي	٨٠,٦٠	٣٠٥,٠٠			

قيم (ف) تراوحت من (٠,٧٧) إلى (٤,٥٨)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المناخ الأسري تبعًا لاختلاف الصف الدراسي في بعدين (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الدرجة الكلية)، ولتحديد اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (٣٢): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المناخ الأسري حسب الصف الدراسي

البعد	الصف الدراسي	المتوسطات الحسابية	أول متوسط	ثاني متوسط	ثالث متوسط
البعد الأول: اللا إنسانية	أول متوسط	٢,٩٠	–	*٠,١٩	*٠,١٨
	ثاني متوسط	٢,٧١		–	٠,٠١
	ثالث متوسط	٢,٧٢			–
البعد الثاني:	أول متوسط	٢,٩٩	–	*٠,٢٣	*٠,١٣

الحب المصطنع	ثاني متوسط	٢,٧٦		–	٠,١٠
	ثالث متوسط	٢,٨٦			–
الدرجة الكلية	أول متوسط	٢,٨٩	–	*٠,١٨	*٠,١٣
	ثاني متوسط	٢,٧١		–	٠,٠٦
	ثالث متوسط	٢,٧٦			–

أظهر اختبار شيفيه أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المناخ الأسري تبعًا لاختلاف الصف الدراسي في بعدي (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الدرجة الكلية)، كانت بين طالبات الصف الأول متوسط وكلٍ من طالبات الصف الثاني والثالث، والفروق في اتجاه طالبات الصف الأول متوسط حيث كان المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات الصف الأول متوسط في مرحلة الطفولة المتأخرة هن أكثر تأثرًا بالعلاقات الأسرية، فهن أكثر ارتباطًا بأمهاتهن وأكثر اعتمادًا عليهن وشعورًا زائدًا بالاحتياج للوالدين وتأثرًا بنمط المناخ الأسري، سواء أكان سويًّا إيجابيًّا أم سلبيًّا غير سويّ، مقارنة بطالبات الصف الثالث متوسط اللاتي بدأن الدخول في مرحلة المراهقة بما تحمله من الميل نحو الاستقلالية والسعي نحو إثبات الذات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محيلية، ٢٠١٥) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في المناخ الأسري الإيجابي والسلبي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأثر الصف المدرسي. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (نورة الهذلي، ٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في المناخ الأسري تبعًا للمرحلة التعليمية والعمرية بين أفراد العينة بالمرحلة المتوسطة والثانوية.

ثانيًا: المقارنة حسب المعيشة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة المناخ الأسري حسب المعيشة، تم أولًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٣٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المناخ الأسري حسب المعيشة

الأبعاد	المعيشة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول:	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٧٨	٠,٥٠

اللا إنسانية	الأم فقط	١٤	٢,٥٧	٠,٥٥
	الأب فقط	٥	٢,٨٤	٠,١٩
البعد الثاني: الحب المصطنع	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٨٧	٠,٦٦
	الأم فقط	١٤	٢,٧٢	٠,٧٦
	الأب فقط	٥	٢,٩٤	٠,٢٩
البعد الثالث: الأسرة المدمجة	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٦٧	٠,٥٢
	الأم فقط	١٤	٢,٣٩	٠,٥٩
	الأب فقط	٥	٢,٦٦	٠,٢٣
البعد الرابع: المناخ الوجداني	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٨٥	٠,٦٣
	الأم فقط	١٤	٢,٨٦	١,٠٢
	الأب فقط	٥	٣,٠٢	٠,٤١
الدرجة الكلية	مع الوالدين	٢٨٧	٢,٧٩	٠,٥١
	الأم فقط	١٤	٢,٦٤	٠,٦٠
	الأب فقط	٥	٢,٨٧	٠,١٩

جدول (٣٣) يشير إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المناخ الأسري تبعًا لاختلاف المعيشة، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم أنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لم تتمكن الباحثة من استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)؛ بسبب وجود عدد قليل من الأفراد في فئة المعيشة مع الأم فقط (١٤) طالبة فقط، ومع الأب فقط (٥) طالبات فقط؛ لذا تم استخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري البديل لاختبار (ف) وهو اختبار كروسكال والس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٤):

اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات درجات المناخ الأسري حسب المعيشة

الأبعاد	المعيشة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: اللا إنسانية	مع الوالدين	٢٨٧	١٤,١٥٥	٢,٤٠	٢	٠,٣٠
	الأم فقط	١٤	٨٦,١١٧			
	الأب فقط	٥	٤٠,١٥٩			
البعد الثاني:	مع الوالدين	٢٨٧	٦٤,١٥٤	٠,٨٩	٢	٠,٦٤

الحب المصطنع	الأم فقط	١٤	١١,١٣٢			
	الأب فقط	٥	٩٠,١٤٧			
البعد الثالث: الأسرة المدمجة	مع الوالدين	٢٨٧	٨١,١٥٥	٣,٧٢	٢	٠,١٦
	الأم فقط	١٤	٦١,١٠٩			
	الأب فقط	٥	٧٠,١٤٣			
البعد الرابع: المناخ الوجداني	مع الوالدين	٢٨٧	٨٢,١٥٣	٠,٦١	٢	٠,٧٤
	الأم فقط	١٤	٦٤,١٣٩			
	الأب فقط	٥	٧٠,١٧٣			
الدرجة الكلية	مع الوالدين	٢٨٧	٧٤,١٥٤	١,٢٤	٢	٠,٥٤
	الأم فقط	١٤	٧٥,١٢٧			
	الأب فقط	٥	٥٠,١٥٤			

قيم (مربع كاي) تراوحت من (**٠,٨٩**) إلى (**٣,٧٢**)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المناخ الأسري تبعًا لاختلاف المعيشة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المناخ الأسري لا يتأثر بعدد الوالدين الذين يعيش معه الطفل (الوالدين معًا، أو الأم فقط، أو الأب فقط) إنما التأثير الأهم هو نمط المناخ الأسري نفسه والجو العائلي ككل، فقد تعوض الأم غياب الأب والعكس ولاسيما إذا كان المناخ الأسري سويًا يسوده التفاهم والمحبة، والمعاملة الوالدية تغرس في نفوس الأبناء الثقة والطمأنينة وتشعرهم بالأمان.

- نتيجة السؤال السادس ومناقشته وتفسيره:

وينص على:هل يمكن التنبؤ بمستوى التأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة؟

وللإجابة عن السؤال السادس تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد، حيث استخدم متغير المناخ الأسري بأبعاده الأربعة: (العوامل الأسرية والاجتماعية–العوامل المدرسية–العوامل العقلية–العوامل النفسية) كمتغيرات مستقلة، والمناخ الأسري كمتغير تابع، وتم دراسة إمكانية التنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري، وفقًا للخطوات التالية:

أولًا: معرفة هل يوجد أثر للمناخ الأسري على التأخر الدراسي:

تم ذلك من خلال دلالة نموذج الانحدار المتعدد، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٥): دلالة نموذج الانحدار المتعدد لمعرفة درجة تأثير المناخ الأسري على التأخر الدراسي

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	نسبة الإسهام ($ر^2$) $ر^2$
الانحدار	٦١,٤١	٤	١٥,٣٥	١٢١,٦٦	٠,٠١	٠,٦١
المتبقي	٣٧,٩٨	٣٠١	٠,١٣			
الكلي	٩٩,٣٩	٣٠٥				

تشير نتائج جدول (٣٥) أن قيمة (ف) تساوي (١٢١,٦٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني وجود تأثير وإسهام نسبي كبير وذي دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة: (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني) على المتغير التابع (المناخ الأسري). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن عدم التوافق الأسري والاضطراب المنزلي ينتج عنه العديد من المشكلات، حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي بصورة صحيحة، فتعرض الطفل للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث إن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعمل على إحباط الطفل وتراجعه دراسيًّا. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة لأبنائهم بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل الطالب وهذا يسبب التأخر الدراسي. فقسوة الآباء أو تراخيهم أو عدم رعايتهم أو كراهيتهم أو عدم المبالاة بهم له تأثير كبير في إخفاق الأبناء في تحصيلهم الدراسي، ومن العوامل الاجتماعية التي تشكل أسباب التأخر الدراسي في المدارس ما يأتي :التحاق الطالب بالمرحلة الابتدائية في سن أصغر أو أكبر من السن القانوني، وتكرار الرسوب في المرحلة الابتدائية، وعدم وجود الأم، والحرمان من عاطفة الأمومة، وتمييز الوالدين في المعاملة والتفرقة بين الذكور والإناث، وعدم معرفة الأم بالتغيرات التي تطرأ على الطالبات في أجسامهن، وطريقة تفكيرهن، إلى جانب ضعف الصلة بين المنزل والمدرسة .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ملحة (٢٠١٠م) التي أوضحت أنّ للمناخ الأسري تأثيرًا مهمًا وأكيدًا على التحصيل الدراسي وعدم التفوق للأبناء، وكلما كان الطالب يتمتع بمناخ أسري جيد كلما كان قادرًا أكثر على تحقيق التفوق الدراسي، وبالعكس من ذلك فكلما كان المناخ الأسري الذي يعيش فيه سلبيًّا كلما كانت فرصته في إبراز قدراته أقل ومن ثم عدم تمكنه من تحقيق التفوق الدراسي والتعرض للتأخر الدراسي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة موثوني

(Muthoni, 2013) التي أوضحت أن نوع الأسرة (متماسكة أو مفككة) كان له تأثير في الأداء الأكاديمي، في حين اختلفت معها في نتيجة أن الحالة الزوجية للوالدين لم تكن كبيرة في التأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب. كما تتفق مع دراسة الريضي وسالم (٢٠١٢) التي أوضحت أن الزيادة بدرجة واحدة في مستوى سوء معاملة الوالدين يؤدي إلى زيادة في درجة التأخر الدراسي.

ثانيًا: معرفة حجم الأثر للمناخ الأسري على التأخر الدراسي:

لمعرفة حجم الأثر للمناخ الأسري على التأخر الدراسي تم حساب قيمة معامل التقدير ($ر^{٢}$) وهو يمثل حجم الأثر أو ما يسمى بمقدار الإسهام النسبي للمتغيرات المستقلة: (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني) على المتغير التابع (التأخر الدراسي)، وكما هو موضح في جدول (٣٦) بلغت قيمته (٠,٦١)، وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة: (اللا إنسانية–الحب المصطنع–الأسرة المدمجة–المناخ الوجداني) تؤثر بنسبة (٦١%) على المتغير التابع (التأخر الدراسي)، وأن هناك عوامل أخرى بخلاف المناخ الأسري يمكن أن تؤثر في التأخر الدراسي وتصل نسبتها (٣٩%).

ثالثًا: معرفة أثر (درجة إسهام) كل بعد من أبعاد المناخ الأسري على التأخر الدراسي:

لمعرفة أثر كل بعد من أبعاد المناخ الأسري على التأخر الدراسي، تم حساب معاملات الانحدار الجزئية، كما يأتي:

جدول (٣٦): معاملات الانحدار الجزئية لأثر بعد من أبعاد المناخ الأسري على التأخر الدراسي

المتغير المستقل	المتغير التابع	نموذج الانحدار	معامل الانحدار	الدلالة الإحصائية
المناخ الأسري	التأخر الدراسي	الثابت (متغيرات أخرى)	٠,٤٥	٠,٠١
		اللا إنسانية	٠,٢٣	٠,٠١
		الحب المصطنع	٠,٣٠	٠,٠١
		الأسرة المدمجة	٠,١٦	٠,٠١
		المناخ الوجداني	٠,١٨	٠,٠١

تشير نتائج جدول (٣٦) أن معاملات الانحدار الجزئية لأثر كل بعد من أبعاد المناخ الأسري على التأخر الدراسي تراوحت من (٠,١٦) إلى (٠,٢٣) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (٠,٠١)، وجميعها مؤثر في التأخر الدراسي، لكن بدرجات مختلفة. وبالنظر إلى قيم معاملات الانحدار الجزئية لكل بعد من أبعاد المناخ الأسري، يلاحظ أن (الحب المصطنع) هو أكثر الأبعاد تأثيرًا في التأخير الدراسي بمعامل انحدار (٠,٣٠)، يلي ذلك (اللا إنسانية) بمعامل انحدار (٠,٢٣)، ثم (المناخ الوجداني) بمعامل انحدار (٠,١٨)، ثم (الأسرة المدمجة) بمعامل انحدار (٠,١٦). وبناء على جميع النتائج والمؤشرات السابقة يمكن القول أن هناك إمكانية للتنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، وفقًا لمعادلة التنبؤ التالية:

التأخر الدراسي= ٠,٤٥ +٠,٢٣(درجة اللا إنسانية) +٠,٣٠(درجة الحب المصطنع) +٠,١٦(درجة الأسرة المدمجة) +٠,١٦(المناخ الوجداني).

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

في هذا الفصل عرض لأهم نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها في الفصل الرابع ومن خلال ستة أجزاء كما يلي:

الجزء الأول: أهم نتائج العلاقة الارتباطية بين التأخر الدراسي والمناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

الجزء الثاني: أهم نتائج درجة التأخر الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

الجزء الثالث: أهم نتائج درجة المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

الجزء الرابع: أهم نتائج المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التأخر الدراسي حسب متغيرات (الصف الدراسي–المعيشة).

الجزء الخامس: أهم نتائج المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المناخ الأسري حسب متغيرات (الصف الدراسي–المعيشة).

الجزء السادس: أهم نتائج إمكانية التنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية تذكر الباحثة مجموعة من التوصيات، ومجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

- أهمية توافر مناخ أسري سوي لأن ذلك له علاقة ارتباطية بالتأخر الدراسي.
- إيجاد حلول للتغلب على عوامل التأخر الدراسي خاصة تلك التي حصلت على استجابة بدرجة "دائمًا" سواء أكانت التي تتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية (لا تهتم أسرتي بحضور مجالس الأمهات التي تعقدها المدارس كل عام، لا يتواصل والداي مع المدرسة لمعرفة مستواي الدراسي، ليس لدى مكان منظم مخصص للدراسة داخل المنزل)، أم العوامل المدرسية (كبر حجم المادة الدراسية يؤثر على استيعابي لها، أخشى أن أطلب من المعلمة إعادة شرح الأجزاء التي لا أفهمها)، أم العوامل النفسية (أكره بعض المواد الدراسية ولذلك لا أفهمها).
- كذلك عدم إهمال عوامل التأخر الدراسي التي حصلت على استجابة بدرجة "أحيانًا"، حتى لا تتفاقم وتصبح بدرجة "دائمًا".
- ضرورة توعية الأسرة بتوفير مناخ أسري سوي داخل المنزل؛ لتتوفر بيئة صالحة للطالبات للتحصيل العلمي ومن ثم التغلب على عوامل التأخر الدراسي، خاصة العوامل التي حصلت على استجابة بدرجة "دائمًا" سواء أكانت التي تتعلق باللا إنسانية (يذكر أبي وأمي خبراتهما السابقة لي لكي أستفيد منها وحتى يبرران توجيهاتهما وأوامرهما الصادرة إلي، أشعر أن أبي وأمي يفرضان علي تصوراتهما بشأن مستقبلي، أسلوب الأمر هو الأسلوب المفضل عند أبي وأمي لتكليفي القيام بالأعمال)، أم الحب المصطنع (يرضى عني أبي وأمي فقط إذا فعلت كل ما يطلبانه مني بالضبط، ما أسعى إليه هو تلبية مطالب أبي وأمي دون النظر إلى مطالبي الخاصة)، أم الأسرة المدمجة (أسرتي تطلب مني ومن أخواتي الالتزام بوجهة نظر الأسرة في كل الأمور، يبدو على أمي وأبي الانزعاج إذا ما شعرا أنني يمكن أن أتخذ قرارًا بمفردي).
- توجيه رعاية أكثر لطالبات الصف الأول متوسط حيث إن الفروق كانت في اتجاهاتهن سواء أكانت للتأخر الدراسي أم المناخ الأسري.
- إمكانية الاستفادة من معادلة التنبؤ التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية للتنبؤ بالتأخر الدراسي من خلال المناخ الأسري.

ثالثًا: مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة مشابهة تطبق على مراحل دراسية أخرى.
- إجراء دراسة مشابهة تطبق على مناطق أخرى بالمملكة.
- إجراء دراسة مشابهة تطبق على المدارس الأهلية.

•إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى بخلاف المناخ الأسري ودراسة أثرها على التأخر الدراسي.

قائمة المراجع

أولًا :المراجع العربية:

إبراهيم، سامية (٢٠١١). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبسه، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية**، ٢٥ (٧)، ١٧٨٥-١٨١٦.

أبو سالم، أشرف فؤاد محمد (٢٠١٢). **رعاية المتأخرين دراسيًّا**، معهد الإدارة العامة -قسم التوجيه والإرشاد، الرياض.

أبو مصطفى، نظمي عودة (١٩٩٩). العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة غوث الدولية، **مجلة التقويم والقياس التقني التربوي**، ع (١٤)، ١٦٥-٢٠١.

أكبر، نظيمة السيد (١٩٩٥). **أثر بعض العوامل الاجتماعية على التأخر الدراسي** ،) رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الإمام، محمد صالح والجوالده، فؤاد عيد (٢٠٠٩). المناخ الأسري وعلاقته بالأمن الفكري لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، **بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري -المفاهيم والتحديات - كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري**، جامعة الملك سعود.

بركات، زياد وحرز الله، حسام (٢٠١٠). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، ورقة مقدمة **للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان "التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل**" في ١٦-٢٠١٠/٥/١٧م.

البسيوني، ميساء أحمد السيد (٢٠١٥م). **المناخ الأسري وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة غوث الدولية-شمال غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

الترتير، إبراهيم عبدالحميد (٢٠٠٣). **أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الأهلية، نابلس-فلسطين.

الجحدلي، محمد حامد (٢٠١٣). **عوامل التأخر الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الجرجاوي، زياد علي (٢٠٠٢). **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**، (ط٢)، مكة المكرمة: دار الشيخة للطباعة والنشر.

الجزائري، خلود حسين (٢٠٠٤). **المناخ الأسري وعلاقته بالقلق في مرحلة الطفولة**،) رسالة ماجستير غير منشورة(، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الجواله، فؤاد عيد والتل، سهير ممدوح وبنات، سهيلة محمود (٢٠١٧). المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية**، عمان (الأردن)، ١٠ (١٩)، ١٩–٣٨.

حسين، إخلاص علي (٢٠١٢). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الفتح**، ع (٤٨)، ١–٣١.

حلبي، عبد المجيد طعمة (٢٠٠٤). **التربية الإسلامية للأولاد منهجًا وهدفًا وأسلوبًا**، بيروت: دار المعرفة.

حلمي، جمال عبد العاطي (٢٠٠٩). **أنماط المناخ الأسري وعلاقته بقلق الامتحان لدى الأبناء في ضوء بعض متغيرات شخصياتهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B & ,.Lindsay, J. (1999 .(*Journal of Educational Psychology, 91* ,(٢) ٣٦٩–٣٧٨.

D'Elia, V. V., & Navarro, A. I. (2013). Universal child allowance and school delay of children in Argentina. *Revista de Análisis Económico–Economic Analysis Review*, *28*(2), 63-90.

Iskender, M.; Tura, G.; Akgul, Ö. & Turtulla, S. (2014). The relationship between thefamily environment, eating behavior and obesity for thesecondary school students, *International Journal of Human Sciences* , 11 (2), 10-26.

Kumar, R., & Lal, R. (2014). Study of Academic Achievement in Relation to Family Environment among Adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(1), 146-155.

maslow, H Abraham(1970) motivation and personality New York, M acmillan.

Muola, J.M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils, *Educational Research and Reviews*, 5 (5), 213- 217.

Muthoni, K. L. (2013). *Relationship between Family Background and Academic Performance of Secondary Schools Students: A Case of Siakago Division, Mbeere North District, Kenya* (Doctoral dissertation, MA Dissertation, The University of Nairobi).

Porter B. and Oleary KD.(1984): child sexual with family,Ciba foundation symposium. TavistockmLondon.

Rezaei-Dehaghani, A., Keshvari, M., & Paki, S. (2018). The relationship between family functioning and academic achievement in female high school students of Isfahan, Iran, in 2013–2014. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *23*(3), 183.

Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2005). *The adolescent: Development, relationships and culture*, 11th ed. Auckland, New Zealand: Pearson Education New Zealand.

Robinson-Tyrance, R. D. (2013). " *Witnessing Inter-Parental Violence at Home: Adolescents and School Achievement*", Masters thesis, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.

Romero, R. H., Hall, J., Cluver, L., & Steinert, J. (2018). Socioeconomically disadvantaged adolescents and educational delay in two provinces in South Africa: Impacts of personal, family and school characteristics. *Education as Change*, *22*(1), 1-33.

Segal DL ; Qualls SH & Smyer MA. (2011). *Aging and mental health* , West Sussex, UK Wiley-Blackwell.

Sharma, M. B., Basal, M., & Gupta, R. (2015). How Domestic Violence Influences Academic Achievements of Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), 138-140.