أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية
على التحصيل المدرسي
لدى عينة من طالبات الثانوي بدول قطر (دراسة تمهيدية)

د . أنور رياض عبدالرحيم

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التعليمي

كلية التربية / جامعة قطر

د . سبيكة يوسف الخليفي

مدرس بقسم علم النفس التعليمي

كلية التربية / جامعة قطر

أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية على التحصيل المدرسي لدى عينة من طالبات الثانوي بدول قطر (دراسة تمهيدية)

د . أنـور ريـاض عبـدالرحيـم د . سبيكة يـوسـف الخـليـفي

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تدخل الوالدين ، والواجبات المدرسية ، وعدد ساعات مشاهدة برامج التلفزيون ، متغيرات البيئة الأسرية وسمات الشخصية في التحصيل لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرستي أم أيمن الثانوية والإيمان الثانوية بمدينة الدوحة (قطر) قوامها ٨٥ طالبة ، متوسط أعمارهن ١٧,٦٨ عاماً ، وقد طبق عليهن استمارة بيانات عن تدخل الوالدين والواجبات الدراسية المنزلية ومشاهدة برامج التليفزيون من إعداد الباحث الأول بالإضافة إلى مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة (إعداد موس وموس ، ١٩٨٤) ، ومقياس كومرى للشخصية وهما ترجمة الباحث الأول ، وقد تم الحصول على درجات تحصيل العينة في أحد الامتحانات النهائية متمثلة في المجموع الكلي للدرجات ، وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام تحليل الانحدار المتعدد على اعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع ، وباقي المتغيرات مستقلة ، وأوضحت النتائج وجود آثار مباشرة على التحصيل من خمس متغيرات أسرية وأربع سمات شخصية ، وتدخل الوالدين والواجب المدرسي ومشاهدة التلفزيون ذلك بالإضافة إلى الآثار غير المباشرة لبعض تلك المتغيرات .

مشكلة الدراسة من خلال الدراسات السابقة :

في وقت أصبح تحصيل التلاميذ كما يتمثل في عدد الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات هو الهدف الأساس لتقييم التعليم أو كاد من وجهة نظر أولياء الأمور والتلاميذ والمسئولين عن وضع السياسة التربوية وتنفيذها ، وفي وقت أصبح ما يحصل عليه التلاميذ من درجات في الامتحان يحدد بصورة كبيرة المستقبل العلمي والعملي لهم بدرجة جعلت الأمر يبدو وكأن مستقبل وسعادة ورفاهية الأجيال تعتمد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الدرجات التي يحصلون عليها ، بمعنى أن هدف التعليم والتعلم أصبح هو كسب العيش وتأمين مستقبل الحياة العملي ، في هذا الوقت وذاك كان لابد للباحثين أن يهتموا اهتماما كبيرا بالتحصيل المدرسي تنظيرا وبحثا ، فظهرت المجلدات والأبحاث في التقويم والقياس التربوي تعالج أهداف القياس وأنواع الاختبارات وفنياتها وشروط تقنينها بحيث يمكن تصنيف التلاميذ أو نقلهم من مرحلة إلى أخرى أو توجيههم تربويا اعتمادا على نتائجها ، واهتم الباحثون بالمتغيرات التي تؤثر على عملية التحصيل سواء كانت متغيرات مدرسية تنظيمية وعلاقاتية وواجبات مدرسية أو متغيرات منزلية تخص المناخ الأسري وأساليب التنشئة وإشراف الوالدين وتدخلهم بالمساعدة أو النصح ، وتنظيم الوقت بين الترفيه ومزاولة الأنشطة الترويحية والرياضية وبين استذكار الدروس والانتهاء من الواجبات المدرسية ، أو متغيرات سيكولوجية تتمثل في قدرات التلميذ العقلية وسمات شخصيته ، وأصبح التراث السيكولوجي في مجال المتغيرات المرتبطة بالتحصيل المدرسي غنيا لدرجة يصعب على الباحثين عند إجراء بحوث فيه تحديد نقطة لم يتم بحثها كما يصعب عليهم عند كتابة التقرير أن يختاروا جزءاً معقولا من بين العديد من الدراسات السابقة .

لكل ما تقدم بدأ كل ذي علاقة بالعملية التحصيلية يحرصون مع اختلاف الدوافع والمقاصد على أن يحصل التلاميذ أو معظمهم على درجات مرتفعة ، وبدأت تتعارض الآراء حول تحقيق هذا الهدف أو بالأحرى حول الوسائل المؤدية إليه وهذه الوسائل متعددة ولا يمكن معالجتها في دراسة واحدة ، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تقتصر على عدد من هذه المتغيرات ذات التأثير في تحقيق هذا الهدف والتي أظهرت الدراسات السابقة أهميتها بالإضافة إلى الجدل المثار حولها ، ومن هذه المتغيرات الواجبات التي يحددها المعلمون لتلاميذهم لأدائها في المنزل وقد اهتم بهذا المتغير (كيث Keith ١٩٨٢ ، وولبيرج وزميلاه Walberg et al. ١٩٨٥ ، كيث ، ١٩٨٦) ، والوقت الذي يقضيه التلاميذ في مشاهدة برامج التليفزيون (فيورو Furu ١٩٧١ ، لايل وهوفمان Lyle

Hoffman & ١٩٧٢ ، أندرسون وماكجيوري Anderson & MacGuire ، كيث وزملاؤه ١٩٨٦) ، وتدخل الوالدين في شئون الأبناء المتعلقة بالدراسة والمناخ الاجتماعي للتنشئة والعلاقات بين أفراد الأسرة (كيث وآخرون ١٩٨٦ ، فيهرمان وزميلاه Fehrmann et al. ١٩٨٧ ، كيرديك وسنكلير Kurdek & Sinclair ١٩٨٨ ، سشيبيسي Schibeci ١٩٨٩) ، والقدرات العقلية أو الذكاء (كيث وزملاؤه ١٩٨٦ ، فيهرمان وزميلاه ١٩٨٧ ، كيوسينين Kuusinen ١٩٨٨) ، وسمات الشخصية (هاكستين وجيل Hakstian & Gale ١٩٧٩ ، مقصود Maqsud ١٩٨٠ ، أنتوني Anthony ، سكوت ومونتيث Scott & Monteith ١٩٨٧) ، وبينما ثار جدل كبير حول بعض هذه المتغيرات المستقلة بالنسبة للتحصيل بين المربين وبين أولياء الأمور والمهتمين مثل الجدل المثار حول الواجبات المدرسية ومقدارها وموقف المعلم منها ، وتدخل الوالدين وإشرافهم على أبنائهم وطبيعة المناخ الاجتماعي الذي يسود العلاقات الأسرية وهل يجب أن يتدخل الوالدان في كل أمور أبنائهما وما نوع المناخ السائد ؛ هل هو المناخ الخالي من الصراع والكبت والذي يسمح بحرية التعبير ويهتم بالأنشطة الثقافية والعلمية ويقدر الإنجاز على تحصيل التلاميذ ؟ وكم عدد الساعات التي يجب أن يسمح بها للتلاميذ لمشاهدة التليفزيون أسبوعياً ؟ إلا أنه لا يثور جدل بمثل هذا الحجم حول متغيرات مستقلة أخرى ربما كانت أكثر تأثيراً مثل الذكاء وسمات الشخصية ، ولما كانت هذه المتغيرات ذات تأثير على تحصيل التلاميذ فقد شكلت محور مشكلة الدراسة الراهنة .

إن التعليم الرسمي يتعرض لنقد من قبل كثير من المؤسسات الإعلامية والاجتماعية وأولياء الأمور كما لم يتعرض من قبل ، وبدأت الإشارات اليومية إلى تقصير المدارس عن القيام بمهامها مع تفنيد أسباب هذا التقصير وأثره في تدهور التعليم ، وكان أحد هذه الأسباب الواجب المدرسي الذي يطلبه المعلمون من تلاميذهم ويقصد به كل ساعات الدراسة خارج المدرسة (كيث ، ١٩٨٢ ، ص ٢٤٨) ، وقد أشارت دراسة فريدريك ولبيرج Fredrick & Walberg (١٩٨٠) عن التعلم كمحصلة للوقت المبذول في الدراسة من قبل المتعلم إلى وجود علاقة موجبة بين الواجب المدرسي والتحصيل الأكاديمي ، وفي المسح الذي قدمته هذه الدراسة اتضح أن مهارات الاستذكار ومتغيرات الوقت بما فيه الواجب المدرسي استطاعت أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي حتى في حالة ضبط متغير القدرة العقلية مما يوضح أثرها في التحصيل ، وكان هيوسين Husen (١٩٧٢) قد أجرى دراسة لأثر تخصيص وقت أكبر للدراسة في زيادة التحصيل الأكاديمي حيث وجد أثرا ضعيفا جدا للوقت الذي يقضيه التلاميذ في الدراسة مقدرا بالساعات في التحصيل ، هذا بينما وجد ولف Wolf (١٩٧٩) في دراسته للتحصيل في

الـولايات المتحـدة الأمـريكية أثـرا قويا لكثـير من المتغـيرات الأسرية والمـدرسية والسيكولوجية على التحصيل ، وكان الواجب المدرسي هو أفضل هذه المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتحصيل ، كما وجـد واجستـاف ومحمـودي Wagstaff & Mahamoudi (١٩٧٦) أن عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في الدراسة بالمنزل تتنبأ بالتحصيل المـدرسي ، أمـا دراسـة كيث (١٩٨٢) الموسعة التي كانت تهدف إلى معرفة العلاقة السببية بين الـوقت الذي يقضيه تلاميذ المرحلة الثانوية في أداء الواجبات الدراسية بالمنزل وبين تقديراتهم في التحصيل الأكاديمي فقد أجريت على عينة قوامها ٢٠٣٦٤ طالبـا بالمـرحلة الثـانوية وتضمنت متغيرات عدة هي : الخلفية الأسرية ، الأصول العـرقية ، القـدرة العقلية ، مجال الـدراسة (التخصص) ، وقت الواجب الدراسي المنزلي ، والتحصيل متمثلا في التقديرات التي يحصل عليها الطالب في المجموع الكلي لدرجاته وكان مكونا من ثمانية تقديرات أعطيت درجات من واحد إلى ثمانية ، أما وقت الواجب المدرسي فكان يقدر بعدد الساعات التي يقضيها الطالب في الدراسة لأداء هذه الـواجبات أسبوعيا ، وقد استخدم أسلوب «تحليل المسار» لمعرفة الآثار المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات الخمس الأولى باعتبارها متغيرات مستقلة على التحصيل باعتباره متغيرا تابعاً ، وأوضحت النتائج أن متغير عدد الساعات التي يقضيها الطالب في أداء الواجبات الدراسية بالمنزل أسهمت إسهاما دالاً في التحصيل ، وكان أثرها المباشرة دالاً (٠,١٩٢) ، وكـذلك معامل ارتباطه بالتحصيل (٠,٣٢٠) وهو بذلك يكون دالاً ويقع في المرتبة الثانية من حيث تأثيره في التحصيل الأكاديمي وذلك بعد القدرة العقلية التي كان معـامـل مسـارهـا (٠,٣١٥) ، وهكذا يتضح أن الوقت المخصص لأداء الواجبات الدراسية بالمنزل يعتبر محددا هاما لدرجات الطلاب حتى بعد ضبط آثار كل من الأصول العرقية والخلفية الأسرية والبرنامج الدراسي للطلاب ، وقد دعا ذلك كيث إلى أن يوصي بإن زيادة عدد ساعات الدراسة المخصصة للواجبات المدرسية تؤدي إلى تحسن في التحصيل المـدرسي كما يقاس بالتقديرات المدرسية وذلك في كل مستويات القدرات العقلية ، كما أن للواجب المدرسي آثارا تعويضية ، فالطلاب منخفضو القدرة العقلية يمكنهم أن يحسنـوا درجـاتهم التحصيلية لتصل إلى مستوى درجات من هم أفضل منهم في القدرة العقلية عن طريق زيادة عدد الساعات التي يقضونها في أداء الواجبات المنزلية ، كما يوصي بإجراء دراسات أخرى تعالج العلاقة السببية بين الوقت الـذي يقضيه الـطلاب في عمـل الـواجبـات المنزلية والتحصيل المدرسي مع مراعاة المتغيرات المؤثرة الأخرى (كيث ، ١٩٨٢ ، ص ٢٥٢) .

وقد أوضحت الدراسة المسحية التي أجراها ولبيرج وزميلاه .Walberg et al (١٩٨٥) لعدد من هذه الدراسات أن القيام بالواجب المدرسي في المنزل يفيد في عملية التحصيل الأكاديمي خاصة إذا كانت الواجبات متدرجة في صعوبتها ويراجعها المعلم أولاً بأول مع التلاميذ . كما أوضحت أن الأوربيين واليابانيين لا ينظرون إلى الواجب المدرسي على أنه مجرد عملية تذكر أصم ، كما أنهم يرفضون رأي بعض التربويين من أن العمل الجاد هو نوع من الترديد الببغاوي من أجل المعرفة . ومن ثم فإن طلاب اليابان يتفوقون في صياغة الفروض وحل المشكلات وخاصة في الرياضيات والعلوم وعلوم أخرى ، ولا يرجع تفوقهم إلى عوامل ثقافية أو وراثية ، وإنما يرجع في معظمه إلى الجلد والمثابرة ، فهم يدرسون أكثر من ٤٠ ساعة أسبوعيا في المدرسة ، بالإضافة إلى قصر أجازاتهم الصيفية . وأوضحت هذه الدراسة التي مسحت الدراسات الكندية والأمريكية في الفترة من ١٩٦٤ إلى ١٩٨١ أنه من بين ٦٧ دراسة اهتمت ١٥ دراسة منها بشكل خاص بالتعليم الابتدائي والثانوي فيما يتعلق بأثر الواجب المدرسي على التعلم : أن الواجب المدرسي يمكن أن ينقل التلميذ الذي يقع في المئيني ٥٠ إلى المئني ٦٥ ، كما حاول هؤلاء الباحثون معرفة أثر الواجب المدرسي على أنماط التلاميذ المختلفة . وعلى مواد الدراسة ، وكذلك كم ونوع الواجب المدرسي . فأشارت هذه الدراسات السابقة إلى التأثير الإيجابي للواجب المدرسي على مواد القراءة والدراسات الاجتماعية ، كما اتضح أن الواجب اليومي أفضل تأثيراً من الواجبات المتباعدة أو الأقل تكراراً .

يعتقد البعض أن مشاهدة برامج التليفزيون تساعد في رفع المستوى التحصيلي للطلاب ، بينما يعتقد البعض الآخر أنه يعوق التحصيل الأكاديمي ، ويذكر بوتر Pot-ter ١٩٨٧ ، ص ٢٧) أن المتخصصين في وسائل الإعلام قد أجروا دراسات عديدة للتأكد من أي من هذين الاقتراضين أكثر صحة وقبولا بيد أن دراساتهم لم تكن شاملة لكل المتغيرات المؤثرة ، فالعلاقة بين مشاهدة برامج التليفزيون والتحصيل الأكاديمي أكثر تعقيدا مما اعتقده هؤلاء المتخصصون فهناك متغيرات كثيرة تؤثر في قوة واتجاه هذه العلاقة ، وقد حاول بوتر (١٩٨٧) دراسة بعض هذه المتغيرات ، كما أن هناك العديد من الدراسات التي حاولت تحديد مدى وجود علاقة بين عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون والمستوى التحصيلي للشخص في المدرسة ، وقد اعتمدت هذه الدراسات على هذين المتغيرين فقط ومن ثم كانت نتائجها بسيطة ، وقد أوضحت معظمها وجود علاقة سالبة بين هذين المتغيرين ، ومن هذه الدراسات دراسة تشايلدرز وروس Chil-

ders & Ross (١٩٧٣) باستخدام عينة مكونة من ١٠٠ تلميذ بالمرحلة الابتدائية حيث كانت العلاقة صفرية ، ودراسة لابلوند LaBlonde (١٩٦٦) باستخدام عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حيث كانت العلاقة سالبة بين المتغيرين وكانت هذه العلاقة سالبة ودالة لدى الإناث وسالبة وغير دالة لدى الذكور ، ودراسة ليل وهوفمان Lyle & Hoffman (١٩٧٢) على عينات من تلاميذ الابتدائي والثانوي حيث اتضح أن التلاميذ اللامعين يشاهدون برامج التليفزيون لفترات أقل مما يفعله من هم دونهم عقليا وخاصة في المرحلة الثانوية مما يشير إلى العلاقة السالبة بين المتغيرين ، ذلك بالإضافة إلى دراسات ماك ليود وزميليه McLeod et al. (١٩٧٢) ، مورجان وجروس Morgan & Gross (١٩٨٢) ، شاناهان وولبير Shanahan & Walberg (١٩٨٥) ومع ذلك فإن بعض الباحثين وجدوا علاقات موجبة بين المتغيرين (جرينستين Greenstein ١٩٥٤ ، ستشرام وزميلاه Schramm et al. ١٩٦١) كما أن بعضهم لم يجد أي علاقة إطلاقا (كلارك Clark ١٩٥١ ، هيميلويت وزميلاه Himmelwet et al. ١٩٥٨ ، ريدر Ridder ١٩٦٣) ، وفي طرحه لهذه الدراسات أشار هورنيك Hornik (١٩٧٨) إلى أنه لا توجد أي آثار دالة للتليفزيون على التحصيل المدرسي بيد أنه حذر من أن هذه الدراسات لم تتضمن ضبطا مناسبا للمتغيرات ومن ثم فمن الصعب الوصول إلى نتيجة محددة ، إلا أنه توجد مجموعة أخرى من الدراسات أجرت ضبطا لمتغير ثالث اعتقد الباحثون أنه يؤثر على العلاقة بين التحصيل المدرسي ومشاهدة برامج التليفزيون وقد توصلت معظم هذه الدراسات إلى علاقات سالبة تختفي عند ضبط متغير ثالث وهو عادة مايكون المستوى الاجتماعي الاقتصادي أو الذكاء أو العمر الزمني أو الجنس أو مستوى تعليم الوالدين (فيوريو Furu ١٩٧١ ، هورنيك ١٩٧٨ ، روبرتس وزملاؤه Roberts et al. ١٩٨٤) وأشارت دراسات بيرس Peirce (١٩٨٣) ، وفيتلر Fetler (١٩٨٤) إلى أن هذه العلاقة السالبة بين متغيري التحصيل المدرسي ومشاهدة برامج التليفزيون لا تختفي حتى عند ضبط المتغيرات الأخرى ذات الصلة .

ومع كل ذلك فإن المتمعن للدراسات في مجال هذه العلاقة يمكنه أن يقول بوجود علاقة سالبة بينهما (هورنيك ١٩٨١ ، مورجان وجروس ١٩٨٢ ، مواري Murray ١٩٨٠ ، وليامز وزميلاها Williams et al. ١٩٨٢) إلا أن هذه العلاقة ضعيفة وتكون صفرية عند ضبط المتغيرات المستقلة الأخرى ذات التأثير وخاصة نسبة الذكاء ، وقد لاحظ روبرتس وزملاؤه (١٩٨٤) ، وفيتلر (١٩٨٤) تأثيرا واضحا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إلا أن مورجان وجروس (١٩٨٢) لم يجدا هذا التأثير ، كل هذا جعل بوتر Potter (١٩٨٧) ، ص ٢٨) يقول بأن العلاقة بين مشاهدة البرامج

التليفـزيونية والتحصيل المـدرسي علاقة معقدة تحتاج إلى مزيد من الدراسة لتحديد الشروط التي توجـد هذه العـلاقـة في ظلهـا ، كما أن الاختلاف الواضح بين نتائج الدراسات السابقة يمكن أن يكون مؤشرا إلى وجود أنماط هامة للتحصيل طبقا لنوع المادة الدراسية ، ولنوع البرامج التليفزيونية ولنوعية الطلاب أنفسهم ، ومن ثم حاول بوتـر (١٩٨٧) دراسـة العلاقة العامة بين مشاهدة برامج التليفزيون والتحصيل مع إدخال ستة متغيرات ذات تأثير في هذه العلاقة دارسا أثر كل متغير من هذه المتغيرات على حده ، فمثلا ماذا يحدث لهذه العلاقة بين مشاهدة برامج التليفزيون والتحصيل الأكاديمي في نوع معين من التحصيل كالقراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو غيرها ؟ بمعنى هل تؤثر على التحصيل في المعلومات أو في المهارات ؟ حيث أوضح شاناهان وولبيرج Shanahan & Walberg (١٩٨٥) أن المشاهدة تؤثر على تحصيل المعلومات أكثر من تأثـيرهـا على تحصيل المهارات ، بينما لم يجد هورنيك (١٩٨١) أي تأثير لها على تحصيل المعلومات في مجالي العلوم والاجتماعيات ، وهل تتأثر هذه العلاقة بنوع البرامج التي يشاهدها الطلاب (معلومات - تسلية) حيث اتضح من دراسة ريدلي جونسون وزمـلائـه Ridley - Johnson et al (١٩٨٢) أن العـلاقـة بين التحصيل الأكاديمي والمشـاهـدة تختلف باختـلاف الـبرنـامج التليفزيوني ؟ وهل تتأثر هذه العلاقة بعدد الساعات التي يقضها الفرد في مشاهدة برامج التلفزيون ؟ فإذا كانت المشاهدة ذات تأثير قوي لأنها تحل محل الوقت الذي يجب أن يكرس للدراسة فإن هذه العلاقة لن تكون سالبة إلا إذا وصلت إلى العتبة الفارقة ، وقبل هذه العتبة لن تكون المشاهدة على حسـاب الدراسة وإنما يمكن أن تكون فرصة راحة أو استمتاع بوقت الفراغ ، فقد وجـدت وليامـز وزميلاهـا (١٩٨٢) أن العـلاقة تصبح سالبة عندما تصل ساعات المشـاهدة إلى عشرة ساعات أسبوعيا وتزداد هذه العلاقة في نفس الاتجاه بزيادة هذه الساعات ، وهل تتأثر هذه العلاقة بالمشاهدة الليلية ؟ حيث يعتقد أن المراهقين الذين يسهرون ساعات طويلة لمشاهدة البرامج التليفزيونية يحصلون على قسط أقل من النوم مما يقلل من قدرتهم على التركيز في الدراسة صباح اليوم التالي ، وهل تتأثر هذه العلاقة بسمات الشخصية للمشاهدين وخاصة سمة مركز الضبط الخارجي أو الداخلي ؟ قام بوتـر (١٩٨٧) بدراسـة هذه المتغـيرات على ٥٤٣ من تلاميذ الصف الثامن (الثاني الإعدادي) بأن طبق عليهم ستة مقاييس لقياس مشاهدة التليفزيون ، التحصيل ، الخصـائص الـديمـوجـرافية ، نسبة الذكاء ، مركز التحكم ، وتقييم التليفزيون ، وأوضحت نتائج دراسة بوتر (١٩٨٧) أن العلاقة بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل تتوقف على متوسط تأثيرات عدة عوامل هامة ، وتتضح هذه العلاقة عند معالجة كل

عامـل من هذه العوامل على حده ، وكما أوضحت معظم الدراسات السابقة اتضح وجود علاقة سالبة بوجه عام بين المشاهدة والتحصيل ، وتعزي هذه العلاقة إلى الذكاء لأنه عند تثبيت أثر الذكاء انخفضت هذه العلاقة السالبة إلى مستوى ضعيف جداً ، كما ارتبـطت المتغـيرات الـديمـوجرافية كالدخل والمستوى المهني والتعليمي للوالدين بالتحصيل ولكن بدرجـة أضعف من ارتباط المشاهدة بالتحصيل ، ولم تتضح وجود علاقة بين العمر والتحصيل ، وهذا يسبب أن مقاييس التحصيل كانت مقننة لمستوى دراسي معين ، كما أن العلاقة يمكن فهمها بوضوح عند وضع مجالات التحصيل ونوعية البرامج التليفزيونية في الاعتبار ، ولكن هذين المتغيرين كانت علاقتهما ضعيفة مما جعل من الصعب تحديد نمط معين للعلاقة وذلك ماعدا مشاهدة البرامج الإخبارية التي كان ارتبـاطهـا بالتحصيل موجبا رغم ضعفه ، كما كان ارتباط التحصيل المهاري ببرامج التسلية سالبـا ، واتضـح صدق فرض الإحـلال أي أن المشـاهدة تحل محل الوقت المخصص للدراسة بيد أن التأثير لا يكون حاسما ، إلا عند وصول الوقت المستغرق في المشـاهـدة للعتبـة الفارقة ، ويكون هذا التأثير السلبي قويا إذا زادت عدد ساعات المشاهدة الأسبوعية عن ثلاثين ساعة ، ويشير بوتر (١٩٨٧ ، ص ٤٤) أنه من غير المعروف إذا كانت المشاهدة تؤثر سلبيا في التحصيل أم أن التحصيل المنخفض هو الذي يسبب المشـاهـدة ، فمنخفضـو التحصيل يمكن أن يشاهدوا التليفزيون كنوع من الهروب أو أن المشاهدة لفترات طويلة تعوق الطالب من الإعداد المناسب للتحصيل اللازم للنجاح ، وهذا يتطلب تصميم نموذج سببي ، كما اتضح أن الطلاب الذين يسهـرون لساعات متأخرة ليلا لمشاهدة برامج التليفزيون يكون تحصيلهم منخفضاً بشكل حاد عمن لا يسهرون طويلا ، كما أوضحت النتائج أن ذوي مركز التحكم الخارجي أقل تحصيلا لكونهم أكثر مشاهدة للتليفزيون .

لقد أصبح التليفزيون مصدرا للقلق المتعلق بتأثير وسائل الإعلام على التحصيل وذلك بسبب طول الوقت الذي يقضيه التلاميذ في مشاهدة برامجه ، وقد أوضح المعهد القومي الأمريكي للصحة العقلية عام ١٩٨٢ أن خريجي المدارس الثانوية يقضون في مشـاهدة التليفزيون وقتاً أكبر مما يقضونه في المدرسة (نيومان Neuman ، ١٩٨٨ ، ص ٤١٦) ، كما أوضـح كومستوك وزملاؤه Comstock et al. (١٩٧٨) أن التلاميذ يشاهدون ٢٧,٦ ساعة أسبوعيا في المتوسط وهو يمثل جزءاً كبيرا من أوقات فراغهم ، وأن ما يقلق الوالدين هو ما إذا كانت الوسيلة المصممة من أجل الترفيه تستحق الوقت الذي يقضيه أبناؤهم في مشاهدتها ، وهناك رأى مؤداه أنه بدون التليفزيون فإن الأطفال يقضون أوقاتهم في ممارسات أكثر قيمة .

أن عينات الدراسات التي أجريت على العلاقة بين مشاهدة برامج التليفزيون والتعلم بشكل عام كانت قليلة ومن أعمار زمنية متنوعة كما أن هذه الدراسات اتبعت استراتيجيات منهجية مختلفة ، وذلك ما أوضحه مسح هورنيك Hornik (١٩٨١) ومن ثم لم تتوصل إلى نتائج متشابهة ، فقد ظهر هناك اتجاهان يدعى أحدهما وجود تأثير كبير للتليفزيون على التعلم بينما يدعي الآخر أن هذا التأثير قد يكون ناجما عن أخطاء منهجية في البحث ومن ثم ظهر ما يسمى بمفهوم الإحلال displacement وهو يعني أن مشاهدة برامج التليفزيون تحل محل الوقت الذي كان يجب أن يكرس للاستذكار أو الدراسة مما يجعل تأثيره غير مباشر ، ويشير نيومان (١٩٨٨ ، ص ٤١٦) في مسحه للدراسات التي عالجت العلاقة بين المشاهدة والتحصيل إلى أن معظم الدراسات عالجت فقط العلاقة الثنائية بين المشاهدة والتحصيل ، وقليلة تلك الدراسات التي ادخلت متغيرات مستقلة أخرى وحاولت ضبطها ، فقد أوضحت دراسات مثل دراسة بوستمان Postman (١٩٨٢) أن المشاهدة يمكن أن تؤثر في فهم التلاميذ وعادات استذكارهم . وقام نيومان Neuman (١٩٨٨) بدراسة لآثار مشاهدة برامج التليفزيون على الأداء القرائي والتحصيل المدرسي في إطار فرض الإحلال الذي سبق توضيحه وذلك من خلال القياسات التي أجريت في ثماني ولايات أمريكية بالإضافة إلى قياسات أجراها المركز الأمريكي القومي لقياس التقدم التربوي عام ١٩٨٤ -National Assess ment of Eedu. Prorgress والتي تضمنت مقاييس للتحصيل المدرسي والنشاطات خارج المدرسة ومشاهدة برامج التليفزيون ، وحاول اختيار عدة نظريات لمفهوم الإحلال أولها تفترض أن المشاهدة تحل محل الأنشطة التي تؤدى وظائف مشابهة لوظيفة التليفزيون كالكتب والصحف والراديو ، أي أن الوقت الذي يقضيه التلميذ في المشاهدة يرتبط مع الوقت الذي يقضيه في مزاولة هذه الأنشطة ارتباطا سالبا ، وثانيهما أن المشاهدة تحل محل الأنشطة التي تتشابه من حيث النشاط الجسمي والنفسي مع التليفزيون مثل الواجب المدرسي المنزلي وغيره ، وبالتالي فإن العلاقة بين نوعي النشاط علاقة سالبة ، وثالثهما أن المشاهدة تحل محل الأنشطة الصدفية الهامشية الأخرى كالتنزه مع الأصدقاء ، وأوضحت النتائج أن الفروق في تحصيل التلاميذ الذين يشاهدون برامج التلفزيون من ساعتين إلى أربع ساعات يوميا كانت غير دالة ، بينما تزداد هذه الفروق وتصبح سالبة عندما يزيد عدد الساعات عن أربع ساعات مشاهدة يوميا ، كما كانت العلاقة سالبة بين مشاهدة التليفزيون وأداء الواجبات الدراسية بالمنزل .

وأجرى ريتشي وزميلاه .Ritchie et al (١٩٨٧) دراسة لإعادة تقييم العلاقة بين

التليفزيون والتحصيل القرائي باستخدام بيانات من عدة دراسات اشترك فيها مجموعة باحثين استمرت ثلاث سنوات ، وتطابقت النتائج مع نتائج دراسات سابقة حيث تأكد وجود علاقة سالبة بين المشاهدة والتحصيل القرائي ، وعندما استخدموا وسائل إحصائية معقدة أصبحت العلاقة أكثر ضعفاً وغموضاً وعندما استخدم أسلوب LIS-RAL لفصل آثار التغيرات الحقيقية عن عدم ثبات المقاييس ولتفسير استقرار المتغيرات عبر الزمن اتضح أن المتغيرات الثلاثة ذات الأهمية وهي مهارات القراءة ووقت القراءة ومشاهدة برامج التليفزيون ترتبط ببعضها في البداية ارتباطا عاليا ، كما لم يحدث أي تغير على هذه المتغيرات طوال فترة الدراسة ، وأن التغير في مهارات القراءة أو وقتها لا يرتبط بوقت مشاهدة برامج التليفزيون . ويذكر ريتشي وزميلاه (١٩٨٧ ، ص ٢٩٣) أن الباحثين قد اهتموا بالعلاقة بين مشاهدة برامج التليفزيون والتحصيل المدرسي على مدى الثلاثين عاما الماضية ، وأوضحت دراساتهم أن مشاهدة برامج التليفزيون بمعدل عال يؤدي إلى مستوى منخفض في التحصيل ، إلا أن الادلة ليست قاطعة تماما ، ويشير إلى أنه في الدراسات التي قامت وليامز وزميلاها Williams et al. (١٩٨٢) بمسحها أوضحت أن معاملات الارتباط بين المشاهدة والتحصيل تراوحت بين ٠,٥٠ ، ٠,٩٨- ، كما أن الدراسات التي أوضحت وجود ارتباطات سالبة قوية اعتمدت على العلاقة بين هذين المتغيرين وإهمال آثار المتغيرات الأخرى ، التي في حالة إدخالها وضبطها فإن هذه الارتباطات تختفي تقريبا ، ويضيفون أنه برغم وجود هذه العلاقة فإنها لا تشير إلى صحة فرض الإحلال وإن كانوا لم يقطعوا بذلك حيث أن هذا الفرض يحتاج إلى مزيد من التمحيص العلمي ، لقد اتضح من دراسة ريتشي وزميليه (١٩٨٧) وجود علاقة سالبة وقوية بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل القرائي ، وعند ضبط بعض المتغيرات انخفضت هذه العلاقة ، وعند وضع عدم ثبات المتغيرات في الاعتبار إحصائيا اختفت هذه العلاقة تماما تقريبا ، وأن كانوا قد أشاروا إلى احتمال وجود تأثير غير مباشر للتليفزيون على التحصيل في ظل فرض الإحلال وقد تأكدوا من صحة هذا الفرض وهو أن المشاهدة تؤثر على مهارات القراءة تأثيرا غير مباشر عن طريق إحلالها محل الوقت المخصص للقراءة .

وهناك متغيرات هامة أخرى مؤثرة على التحصيل الأكاديمي وهي تلك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأسرية وتدخل الوالدين في شئون أبنائهم ، فقد أجرى مارجوريبانكس Marjoribanks (١٩٧٥) دراسة للعلاقة بين متغيرات البيئة الأسرية والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات واللغة الإنجليزية والذكاء وبعض المتغيرات الأخرى غير ذات الصلة بالدراسة الراهنة وذلك باستخدام عينة كبيرة قوامها ٢٤٠٠ طالبا مقسمين

إلى ثلاث مجموعات عمرية وأظهرت نتائجه تأثيرا دالاً للبيئة الأسرية على التحصيل الأكاديمي في المواد المشار إليها ، كما قام بدراسة أخرى عام (١٩٧٨) لمعرفة العلاقة بين تفهم المدرسين لسلوك الطفل في المدرسة وتحصيله المدرسي في ظل ظروف نسب الذكاء والمتغيرات الأسرية وذلك باستخدام عينة عددها ٣٠٠ طفل تراوحت أعمارهم من ١١ إلى ١٥ عاماً ، وأوضحت النتائج وجود علاقة بين متغيرات الذكاء والبيئة الأسرية والتحصيل المدرسي حيث يزداد تحصيل الطفل بزيادة نسبة ذكائه وتحسن ظروف بيئته الأسرية ، كما أجرى نيلسون Nelson (١٩٨٤) دراسة للعلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة الأسرية ومفهوم الذات والشعور بالرضا والتحصيل واتضح وجود علاقة بين هذه المتغيرات ، وقام أونوشا وأوكبالا Onocha & Okpala (١٩٨٧) بدراسة للعلاقة بين المتغيرات الأسرية والمدرسية والتحصيل في العلوم على عينة مكونة من ٤٨٠ طالبا بالمرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين ١٢ - ١٧ عاما ، وقد استطاعت المتغيرات المدرسية وتدخل الوالدين واهتمامهم أن تتنبأ بالتحصيل المدرسي ، وأجرى درابر Draper (١٩٧٨) دراسة لبعض جوانب البيئة الأسرية التي يقيسها مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة الذي أعده موس Moos (١٩٧٤) والتي ترتبط ببعض جوانب التحصيل المدرسي وذلك باستخدام ٢٨ أسرة ذات مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة واتضح عدم وجود علاقة بين الاهتمام بالأنشطة الثقافية والفكرية والتحصيل المدرسي أو بين الصراع والتحصيل ، أما بقية الأبعاد النمائية لبيئة الأسرة التي يقيسها المقياس المستخدم فقد ارتبطت ارتباطاً دالاً موجباً مع التحصيل المدرسي . وقام نبيل السيد حسن بدراسة (١٩٩٠) لشروط البيئة الأسرية المؤثرة في التحصيل المدرسي لدى الأطفال للتعرف على شروط البيئة الأسرية المؤثرة في التحصيل والاستعداد الذهني وأكثر هذه الشروط تأثيرا في هذين المتغيرين ، فقام بتطبيق مقياس البيئة الأسرية للأطفال ومقياس للاستعداد الذهني وآخر للتحصيل على عينة مكونة من ٢٠٠ من تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدم عدة أساليب إحصائية منها تحليل الانحدار وتحليل المسار ، ومن بين متغيرات البيئة الأسرية العشر لم يستطع أن يتنبأ بالتحصيل المدرسي إلا حرية التعبير ، وأوضح تحليل المسار أن سبعة متغيرات أسرية كان لها تأثير مباشر وغير مباشر من خلال تأثيرها في الاستعداد الذهني الذي كان له بدوره تأثير دال في التحصيل وهذه المتغيرات هي حرية التعبير ، الاهتمام بالأنشطة الثقافية والفكرية ، الاهتمام بالأنشطة الأخلاقية والدينية ، الترابط الأسري ، الاهتمام بالإنجاز ، الضبط ، الاستقلال ، إلا أن هذه المتغيرات لم تستطع أن تفسر إلا ٤٥٪ من التباين بينما كانت قيمة البواقي ٠,٧٤ وهي نسبة كبيرة وهي تعني وجود متغيرات أخرى غير تلك التي تضمنتها هذه

الـدراسـة ذات تأثير في تباين الافراد في التحصيل ، وهذا يستدعي دراسة متغيرات أخرى يحتمل أن تساعد في تفسير ذلك الجزء غير المفسر من التباين وهو مايسمى بالبواقي .

أما بالنسبة لمتغير الذكاء فإن معظم الدراسات التي سبقت الإشارة إليها تضمنت مقياسا له باعتباره عاملا أساسيا في التحصيل الأكاديمي (فريدريك وويلبيرج ١٩٨٠ ، كيث ١٩٨٢ ، مارجوريبانكس ١٩٧٥ ، ١٩٧٨ ، بوتر١٩٨٧ ، نبيل السيد حسن ١٩٩٠) ، وفي دراسـة مستقلة قام كيوسينـين وليسكنـين Kuusinen & Leskinen (١٩٨٨) بدراسة العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل المدرسي باستخدام نموذج بنائي للتباين المشترك في دراسة طولية وكان عدد العينة ٢٣٤ حيث تم قياس القدرة العقلية باستخدام اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية Illinois Test of Psycholin-guistic Abilities على العينـة وهم في سن تتراوح من ٥ - ٧ سنـوات ، بينما طبقت الاختبـارات التحصيلية في سن تتراوح من ١٤ - ١٦ عامـا ، واتضح أن القدرات العقلية استطاعت أن تفسير ٤٩٪ من تباين العينة في التحصيل المدرسي . هذا وقد استطاع الذكاء كما قيس في دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٠ ، ص ١٠٨) أن يفسر ٣١٪ من تباين الأفراد في التحصيل المدرسي . ويذكر كيوسيني وليسكينين (١٩٨٨ ، ص ١١٥) أن العديد من الباحثين (بلوم Bloom ١٩٧٦ ، جينسين Jensen ١٩٨٠ ، سنـو ويلو Snow&Yallow ١٩٨٢) قد ذكـروا بأن الارتبـاط بين الـذكاء والتحصيل الأكاديمي يصل إلى ٠,٥ وأنه يفسر ٢٥٪ من التباين في التحصيل .

وقد قام أنور رياض عبدالرحيم (١٩٩١) بدراسة لتحديد أثر الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المدرسي ومشاهدة برامج التليفزيون في التحصيل الدراسي باستخدام أسلوب تحليل المسار لمحاولة تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات على التحصيل المدرسي ، واستخدم عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بإحدى محافظات مصر قوامها ٣٠٩ تمثل الجنسين (١٤٢ من الذكور ، ١٦٧ من الإناث) وكان متوسط أعمار العينـة الكلية ١٤,١ عامـا ، طبق عليها ١٣ اختبارا عقليا من الاختبارات المعرفية المـرجعية لقياس الذكاء ، مقياس بيئة الأسرة (موس ، موس ، ١٩٨٤) ، واستمارة بيانات عن تدخل الوالدين ومشاهدة برامج التليفزيون والواجب المدرسي ، وعولجت البيانـات باستخدام تحليل الانحدار متعدد الخطواط باعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع وأن باقي المتغيرات بالإضافة إلى الجنس هي المتغيرات المستقلة بالنسبة للتحصيل المـدرسي ، وأوضحت النتـائـج وجود آثار مباشرة دالة من كل من الذكاء (٠,٤٩)

والجنس (٢٣ , ٠) والواجب المدرسي (٠٨ , ٠) بالإضافة إلى سبعة أبعاد فرعية للبيئة الأسرية ، ولم يكن هناك دليل قوي على وجود آثار غير مباشرة على التحصيل من خلال متغيرات أخرى .

وبالنسبة لمتغيرات سمات الشخصية ، يذكر ميسك Messick (١٩٨٤) أنه لا يمكن تحديد إسهام متغيرات الشخصية بدقة في التحصيل الأكاديمي إلا إذا تم ضبط متغيرات أخرى مثل المتغيرات الأسرية والمتغيرات المدرسية والخصائص المعرفية للتلاميذ وخاصة نسب ذكائهم وعادات استذكارهم ، ولعل ذلك يرجع إلى أثر هذه المتغيرات على التحصيل في المواد الدراسية ويفسر جزءاً كبيرا من تباين الأفراد في التحصيل المدرسي ، وبالرغم من أن لافين Lavin (١٩٦٥) ويانجمان Youngman (١٩٠) وجدا أن الذكاء هو أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل الأكاديمي إلا أنهما أشار إلى أهمية سمات الشخصية وعادات الاستذكار والاتجاهات مما يستدعي عدم تجاهل سمات الشخصية عند دراسة العوامل التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي . وفي هذا الإطار أوضحت دراستا مقصود Maqsud (١٩٨٠) وأنتوني Anthony (١٩٨٣) أن تأثير سمات الشخصية مثل الانبساط والمثابرة على التحصيل الأكاديمي تختلف باختلاف العمر والجنس والخلفية الثقافية للتلاميذ ، ووجدت كارنيز وويري Karnes & Wherry (١٩٨٣) تأثيرا لسمات الشخصية على التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية . وأجرى سكوت ومونتيث Scott & Monteith (١٩٨٧) دراسة لإسهام سمات الشخصية في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي في الرياضيات واللغة القومية في المدرسة الثانوية ، وهل يختلف تأثيرها في هاتين المادتين حيث أن الرياضيات أكثر تعقيدا من اللغة القومية ، واستخدما عينة مكونة من ١٢٠٠ تلميذا بالصف الثالث الثانوي طبقا عليهم مقياس الحالة الاجتماعية والاقتصادية ، واختباراً للذكاء ، واستبيان عادات الدراسة ، ومقياسا للشخصية يقيس ١٤ عاملا منها عامل عقلي ، واستخدمت عوامل الشخصية الثلاثة عشر كمتغيرات مستقلة ، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد لتحديد مدى إسهام سمات الشخصية في تفسير تباين الأفراد في التحصيل الأكاديمي في هاتين المادتين ، وأوضحت النتائج أن إسهام القدرة العقلية في تفسير التباين في مادتي الرياضيات واللغة القومية كان ١٦٪ ، ١٥٪ على الترتيب ، وعند إضافة عوامل الشخصية إلى المتغيرات المستقلة الأخرى كان التغيير في التباين المشترك دالاً وخاصة في الرياضيات حيث زاد مربع معامل الارتباط من ٠,٥١٧ إلى ٠,٦٠٠ ، وفي اللغة القومية زاد من ٠,٤٠٧ إلى ٠,٤٣٠ ، وعند إجراء سلسلة من تحليل الانحدار المتعدد لكل المتغيرات المستقلة بالإضافة إلى متغيرات الشخصية لمتغير واحد اتضح وجود علاقة دالة بين عوامل

الشخصية والتحصيل في اللغة القومية حيث كان إسهامها في مربع معامل الارتباط هو ١٥٪ .

ويذكر صلاح الشريف (١٩٨٨ ، ص ٦٥) أن تانزلي وزملاءه Tansley et al. (١٩٧٦) قاموا بدراسة توصلوا فيها إلى وجود علاقة دالة بين إتقان مادة الرياضيات وكل من تأكيد الذات والاتزان الانفعالي وحيوية الضمير ، والأمانة والود ، وأن غير المتقنين يتصفون بالكسل وعدم الأمانة والعدوانية وعدم القدرة على تكوين علاقات سوية مع الغير ، كما أشار أن باركلي Parkly (١٩٧٩) توصل إلى أن الطلاب المتقنين (ذوي التحصيل العالي) يتسمون بالذكاء والاكتفاء الذاتي والاتزان الانفعالي إما بارتون وزملاؤه Barton (١٩٨٠) في دراستهم للعلاقة بين سمات الشخصية والذكاء من ناحية والتحصيل المدرسي في بعض المواد الدراسية من ناحية أخرى فقد وجدوا ارتباطا عاليا بين التحصيل في الرياضيات والذكاء والاتزان والانفعال والسيطرة وتأكيد الذات ، بينما ارتبط التحصيل في دراسة آري Arie (١٩٨٥) بالاتزان الانفعالي والتودد والذكاء والانضباط والهدوء والكفاية العقلية ارتباطا دالاً . وأوضح جيوفري Geoffrey (١٩٨٤) وجود ارتباط بين التحصيل في الرياضيات والاتزان الانفعالي والانبساط والسيطرة ، والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية والاكتفاء الذاتي . وخلص ليونارد Leonard (١٩٨٦) إلى أن التحصيل المرتفع في الرياضيات يرتبط بالذكاء والاتزان الانفعالي واللين والحيوية تأكيد الذات والمثابرة والاستقلال ، بينما ارتبط ارتباطا سالبا بالحساسية وتأنيب الضمير وعدم الكفاية الذاتية وهي سمات اتسم بها غير المتقنين .

وأجرى صلاح الشريف (١٩٨٨) دراسة لمعرفة العلاقة بين إتقان بعض الموضوعات الدراسية في الرياضيات وبعض سمات الشخصية والقدرات العقلية باستخدام عينة مكونة من ١٦٠ طالباً و١٦٠ طالبة من المرحلة الثانوية بمدى عمري من ١٥ - ١٦ سنة ، وكانت هناك ثلاث مجموعات تجريبية وثلاث مجموعات أخرى ضابطة من كل جنس وقام بتدريس بعض موضوعات الرياضيات ، ثم طبق عليهم اختبار كاتل لعوامل الشخصية الستة عشر 16PF ترجمة حامد العبد ، واختبارات منتقاة من الاختبارات المعرفية عاملية المرجع لاكستروم وزملائها Ekstrom et al. التي عربها على بدارى وأنور رياض (١٩٨٢) واختباراً آخر للشخصية ومقياسا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي إعداد مصطفى درويس وعبدالتواب عبداللاه بالإضافة إلى اختبارات التحصيل في الرياضيات ، واستخدام طريقة القياسات المتكررة Ripeated Measures وطريقة شافية Shafe للمقارنات المتعددة ومعاملات الارتباط لاختبار صحة فروضه الخمسة ، وأوضحت هذه المعالجات الإحصائية أن التحصيل في الرياضيات يرتبط

ارتباطا موجبا بسمات شخصية منها الانبساط ، الاتزان الانفعالي ، السيطرة ، الانضباط ، الهدوء ، الذكاء ، الحصافة ، المثابرة ، كما ارتبط التحصيل ارتباطا موجبا ودالا بالعوامل العقلية المقيسة وهي سعة التذكر والسرعة الإدراكية والتفكير الاستدلالي .

يشير العرض السابق للمشكلة من خلال الدراسات السابقة ذات الصلة أن هناك كماً كبيراً من الدراسات التي تناولت أثر احد أو بعض المتغيرات على التحصيل الأكاديمي ، وأن نتائج هذه الدراسات رغم وجود بعض التناقضات فيها إلا أنها تتسم بشكل عام بالاتفاق حول أهمية هذه المتغيرات ، وفي الدراسات التي لم تتوصل إلى تأثير واضح لأي من هذه المتغيرات على التحصيل ، كما هو الحال في العلاقات السلبية أو الضعيفة بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل الأكاديمي ، فقد أرجع بعض الباحثين (بوتر ١٩٨٧ ، هورنيك ١٩٧٨) ذلك إلى اعتماد ثنائية العلاقة منهجا للبحث وعدم وضع أثر المتغيرات الأخرى ولا سيما الهام منها مثل الذكاء في الاعتبار أو على الأقل عدم تثبيت أثارها باللجوء إلى المناهج التجريبية أو شبه التجريبية أو أساليب الضبط الإحصائي كالارتباط الجزئي ، كما أن بعض الباحثين الأخرين (بوتر ١٩٨٧) أرجع هذا التضارب إلى تعقد الظاهرة واستخدام مقاييس تبسط هذا التعقيد ولا تقيس أبعاد فرعية هامة وتعتمد على العمومية التي لا تمثل الظاهرة كما هو الحال في قياس متغير مشاهدة التليفزيون أو المتغيرات الأسرية ، كما أن وليامز وزميلاها (١٩٨٢) يرجعون هذا التعارض بين نتائج الدراسات إلى عيوب بعض المسلمات البحثية حيث أن بعضها يسلم بوجود علاقات خطية بين المتغيرات رغم أنه يمكن أن تكون العلاقات منحنية مما يشوه نتائج البحث ، وفي ضوء اتفاق واختلاف نتائج الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :

١ - بالرغم من أن نتائج دراسة هيوسين ١٩٧٢ قد أوضحت أن العلاقة ضعيفة بين الواجبات المدرسية التي يقوم بها التلاميذ في المنزل يتكليف من المعلم والتحصيل المدرسي ، إلا أن الدراسات التي أمكن عرضها في الدراسة الراهنة (واجستاف ومحمودي ١٩٧٦ ، ولف ١٩٧٩ ، فريدريك وولبيرج ١٩٨٠ ، كيث ١٩٨٢) أوضحت وجود علاقة موجبة ودالة بين متغيري الواجبات المنزلية كما يقاس بعدد الساعات التي يقضيها المتعلم لإنجاز هذه الواجبات الدراسية والتحصيل المدرسي ، ومع ندرة الدراسات العربية في معالجة هذه العلاقة ، فإن دراسة تحدد أثر الواجبات الدراسية المنزلية على التحصيل تفيد في إلقاء الضوء على جانب هام من جوانب العملية التربوية .

٢ - بالنسبة لأثر مشاهدة برامج التليفزيون على التحصيل ، فإنه بالرغم من وجود دراستين (جرينستين ١٩٥٤ ، ستشرام وزميلاه ١٩٦١) ، ووجدتا علاقة موجبة ودالة للمشاهدة على التحصيل ، إلا أن معظم الدراسات توصلت إلى إحدى نتيجتين وهما إما أن هذه العلاقة سالبة (لابلوند ١٩٦٦ ، ماك ليود وزميلاه ١٩٧٢ ، ليل وهوفمان ١٩٧٢ ، تشايلدرز وروس ١٩٧٣ ، وليامز وزميلاها ١٩٨٢ ، بيرس ١٩٨٣ ، فيلتر ١٨٤ ، ووليبرج ١٩٨٥ ، ريتشي وزميلاه ١٩٨٧) . أو أنه لا توجد علاقة دالة على الإطلاق (كلارك ١٩٥١ ، هيميلويت وزميلاه ١٩٥٨ ، ريدر ١٩٦٣ ، فيوريو ١٩٧١ ، هورنيك ١٩٧٨ ، ١٩٨١ ، موراي ١٩٨٠ ، مورجان وجروس ١٨٢ ، روبرتس وزميلاها ١٩٨٤) . وأوضح أن متوسط معاملات الارتباط في الدراسات التي مسحوها يقترب من الصفر ، وقد يتعارض ذلك مع ما يراه أولياء الأمور من ناحية ومع ما تهدف إليه وسائل الإعلام من تثقيف المشاهدين إلا إذا كان المحتوى الإعلامي لا يخدم ما تقيسه اختبارات التحصيل ، ولعل ذلك يجعل من المفيد استقصاء آثار مشاهدة برامج التليفزيون على التحصيل المدرسي .

٣ - إن متغيرات البيئة الأسرية تؤثر في التحصيل تأثيرا قويا ، وتتمثل هذه المتغيرات فيما يقيسه مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة (ترابط ، حرية تعبير ، صراع ، ضبط ، تنظيم ، الاهتمام بالإنجاز والأخلاق والترويح والرياضة والثقافة) بالإضافة إلى تدخل الوالدين وإشرافهم على شئون الأبناء ، فقد وجد كل من مارجور يبانكس (١٩٧٥ ، ١٩٧٨) ، وولف (١٩٧٩) ، درابر (١٩٧٨) ، كيث (١٩٨٢) ، نيلسون (١٩٨٤) ، أونوشا وأكبالا (١٩٨٧) ، نبيل السيد حسن (١٩٩٠) آثاراً موجبة للمتغيرات الأسرية السالفة الذكر على التحصيل الأكاديمي ما عدا الصراع والاهتمام بالأنشطة الفكرية في دراسة درابر حيث لم تكن هناك علاقة ، وهذه النتائج تمثل إجماعا يتفق مع المنطق من حيث أن الجو الأسري المريح والإيجابي يساعد على التفرغ والتركيز لعملية التحصيل .

٤ - أنه رغم تنوع سمات الشخصية المقيسة في الدراسات السابقة إلا أنه بوجد اتساق عام بين نتائجها وهو وجود ارتباط موجب ودال بين التحصيل وسمات الشخصية ، ويتضح ذلك من دراسات كل من باركلي (١٩٧٩) ، مقصود (١٩٨٠) ، بارتون وزملائه (١٩٨٠) ، أنتوني (١٩٨٣) ، كارنيز وويري

(١٩٨٣) ، جيوفري (١٩٨٤) ، آري (١٩٨٥) ، ليونارد (١٩٨٦) ، سكوت ومونتيث (١٩٨٧) ، وصلاح الشريف (١٩٨٨) .

٥ - أن جميع الدراسات التي تم مسحها في الدراسة الحالية أوضحت الارتباط الموجب بين التحصيل والذكاء أو القدرة العقلية وقدرتها على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي وأن تأثيرها على التحصيل يفوق تأثير أي متغير آخر (لافين ١٩٦٥ ، مارجوريبانكس ١٩٧٥ ، ١٩٧٨ ، بلوم ١٩٧٦ ، باركلي ١٩٧٩ ، بارتون وزملاؤه ١٩٨٠ ، يانجمان ١٩٨٠ ، جينسين ١٩٨٠ ، كيث ١٩٨٢ ، سنوويلو ١٩٨٢ ، آري ١٩٨٥ ، ليوناري ١٩٨٦ ، بوتر ١٩٨٧ ، مونتيث ١٩٨٧ ، صلاح الشريف ١٩٨٨ ، كيوسنين وليسكنين ١٩٨٨ ، نبيل السيد حسن ١٩٩٠ ، وأنور رياض ١٩٩١) . ونظراً لأن كل هذه الدراسات اتفقت على وجود أثر قوي وموجب للذكاء على التحصيل المدرسي ، فقد رأى الباحثان عدم إدخال الذكاء في الدراسة الراهنة باعتبارها دراسة الاستطلاعية .

فرضا الدراسة :

١ - توجد علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل المدرسي من ناحية وكل من تدخل الوالدين ، الوجبات المدرسية ، عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون ، متغيرات البيئة الأسرية وسمات الشخصية من ناحية أخرى ، كما تقاس بالمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة .

٢ - توجد آثار مباشرة على التحصيل المدرسي من كل من المتغيرات المستقلة الآتية : تدخل الوالدين ، الواجبات المدرسية ، عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون ، متغيرات البيئة الأسرية ، سمات الشخصية كما تقاس بالمقاييس المستخدمة .

أهمية الدراسة :

١ - تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى توضيح آثار كل من الساعات التي يقضيها التلاميذ في أداء الواجبات المدرسية في المنزل ، والوقت الذي يقضونه في مشاهدة برامج التليفزيون ، وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة ، إلى جانب تدخل الوالدين في شئون الأبناء وسمات شخصيتهم المقاسة بمقاييس كومري للشخصية على التحصيل المدرسي كما يقاس بامتحانات آخر العام . وترجع أهمية ذلك أن معظم هذه المتغيرات وخاصة الأربعة الأولى منها قابلة للمعالجة والتعديل من قبل

الوالدين والمعلمين والتلاميذ . وذلك لتحقيق أفضل شروط ممكنة تسهل عملية التحصيل في حالة التأكد من وجود آثار ملموسة لها .

٢ - ترجع أهمية الدراسة أيضاً إلى أهمية التحصيل الدراسي كما يتمثل في درجات التلاميذ في امتحانات آخر العام ، باعتباره الوسيلة الوحيدة المتاحة تربوياً لتقييم الأداء التربوي من قبل التلاميذ والمعلمين على حد سواء ، مما قد يساعد في مراجعة هذه الممارسات لتحسين مستوى التحصيل الدراسي .

٣ - وتساعد نتيجة هذه الدراسة في تحديد بعض المتغيرات المستقلة ذات الأهمية والتي يجب دراستها في دراسة متوسعة .

العينـــة :

تتكون عينة الدراسة الحالية من ٨٥ طالبة بالصف الثاني الثانوي بمدرسة أم أيمن الثانوية ومدرسة الإيمان الثانوية بمدينة الدوحة ، وقد كان متوسط العمر الزمني لهذه العينة ١٧,٦٨ عاماً بانحراف معياري قدره ١,٠٨ ، وتراوحت الأعمار من ١٦ - ٢٢ عاماً ، وكان معامل الالتواء ٠,٥٥ الذي يشير إلى اقتراب التوزيع من الاعتدالية ، حيث أنه كان يجب ألا يكون المدى واسعاً بهذا الشكل حيث وصل ٦ سنوات لأن جميع الطالبات من الصف الثاني الثانوي ، مما دفع الباحثين لحساب الالتواء كمؤشر إحصائي على مدى اعتدال التوزيع . وقد تم الاقتصار على هذه العينة الصغيرة لأن الدراسة الراهنة قصد بها أن تكون استطلاعية تمهيدية لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية مع التركيز على بعض المتغيرات المستقلة المقيسة ذات المغزى كل على حدة في أثره على التحصيل المدرسي .

الأدوات المستخـدمة :

تشمل الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية ثلاث مجموعات من المقاييس بالإضافة إلى الدرجة الكلية لتحصيل أفراد العينة في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٩٨٩/ ١٩٩٠ من واقع السجلات الرسمية للمدرستين اللتين اختيرت منهما العينة ، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات .

١ - استبانة جمع بيانات على غرار الاستمارة التي أعدها كيث (١٩٨٢ ، ١٩٨٦) ، وتعطى بيانات عن :

(أ) تدخل الوالدين (الأب ، الأم) في شئون الأبناء (تعطي درجة لتدخل كل من الأب والأم ، ومجموعهما معا لإعطاء درجة «تدخل الوالدين») .

(ب) الواجب المدرسي (مدى تكليف المدرسين للتلاميذ بالواجبات ومدى قيامهم بها وعدد الساعات التي يقضيها التلاميذ في أداء هذه الواجبات «درجة كلية واحدة» .

(ج) عدد الساعات التي يقضيها التلميذ أسبوعياً في مشاهدة برامج التليفزيون (درجة كلية واحدة) .

وقد تم إعادة إجراء هذه الاستبانة على عينة قوامها ٥٢ من تلاميذ المرحلة الإعدادية لحساب معاملات ثبات الاستقرار لها وكانت معاملات الثبات للمتغيرات الثلاث السابقة التي تقيسها ٠,٨٤ ، ٠,٩٠ ، ٠,٩٢ على الترتيب (أنور رياض ، ١٩٩١) . .

٢ - مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة Family Social Environment Scale وهو من إعداد رودلف موس وبرنيس موس R. Moss & B. Moos (١٩٨٤) ، ويتكون من تسعين عبارة يجاب عليها بنعم أو لا وهي تقيس ثلاثة أبعاد أساسية تتضمن عشرة أبعاد فرعية تمثل العلاقات الاجتماعية التي تسود العلاقات الأسرية ، وقد ترجمه الباحث الأول (١٩٨٥) ، واستخدمه في دراسة سابقة (١٩٩٠) وفيها تم حساب معاملات ثباته على عينة قوامها ٤٦ تلميذاً وتلميذة متوسط عمرها ١٥,٣ عاماً ، ويوضح الجدول (١) الأبعاد التي يقيسها وتفسيرها ومعاملات ثباتها ، وقد استخدمت الدرجات العشر التي تمثل كل منها أحد الأبعاد الفرعية في التحليلات الإحصائية لهذه الدراسة .

جدول رقم (١)
أبعاد مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة ومعاملات ثباتها

الأبعاد الفرعية	وصف الأبعاد	معامل الثبات
	(أ) أبعاد العلاقات :	
١ - الترابط	- درجة الالتزام والمساعدة والدعم الذي يظهره أفراد الأسرة بعضهم لبعض .	٠,٦٩
٢ - التعبيرية	- الدرجة التي يعبر بها أفراد الأسرة عن بعضهم لبعض .	٠,٨١
٣ - الصراع	- مقدار الغضب والعدوان والصراع المتبادل بين أفراد الأسرة .	٠,٧٥
	(ب) أبعاد النمو الشخصي :	
٤ - الاستقلال	- درجة التوكيدية لدى أفراد الأسرة واكتفائهم الذاتي واتخاذهم لقراراتها .	٠,٦٦
٥ - الاهتمام بالإنجاز	- درجة تركيز الأنشطة (المدرسية والعملية) حول الاهتمام بالإنجاز المنافسة .	٠,٧٣
٦ - الاهتمام بالأنشطة الفكرية والثقافية	- درجة اهتمام أفراد الأسرة بالأنشطة السياسية والاجتماعية والفكرية والثقافية .	٠,٧٢
٧ - الاهتمام بالأنشطة الترويحية والرياضية	- مدى مشاركة أفراد الأسرة في الأنشطة الاجتماعية والترويحية .	٠,٧٦
٨ - الاهتمام بالأنشطة الأخلاقية والدينية	- درجة تركيز الأسرة على القضايا والقيم الأخلاقية والدينية .	٠,٧١
	(ج) أبعاد الحفاظ على النظام :	
٩ - التنظيم	- درجة أهمية التنظيم الواضح في التخطيط لأنشطة الأسرة ومسئولياتها .	٠,٨٠
١٠ - الضبط	- درجة استخدام القواعد والأسس في إدارة شئون الأسرة .	٠,٧٤

٣ - مقياس الشخصية لكـــومـري Comrey Personality scales وقـام بترجمـة هذا المقياس وتقنينـه أنـور رياض عبدالرحيم (١٩٨٥) وتعتبر هذه المقاييس وسيلة قياس شاملة ومتعددة الأبعاد وتستخدم هذه المقاييس في قياس ثمانية أبعاد أساسية للشخصية هي :

١ - الثقة مقابل الدفاعية .
٢ - النظام مقابل نقص الالتزام .
٣ - التطابق الاجتماعي مقابل التمرد .
٤ - النشاط مقابل نقص الطاقة .
٥ - الثبات الانفعال مقـابل العصابية .
٦ - الانبساط مقابل الانطواء .
٧ - الذكورة مقابل الأنوثة .
٨ - التعاطف مقابل التمركز حول الذات .

يتكون كل مقياس من ٢٠ عبارة ، ويوجد بالإضافة إلى الثمانية مقاييس مقياسان للصـدق ، أحدهما لكشف صدق الاستجابات ويتكون من ثماني عبارات ، والآخر لكشف تحيز الاستجابات ويتكون من ١٢ عبارة ، وبالتالي تتكون قائمة المقاييس من ١٨٠ عبارة ، نصفها سالب والنصف الآخر موجب ، وتمت صياغة كل عبارة في شكل جملة خبرية حيث يطلب من المفحوص أن يستجيب لكل عبارة بأن يختار بديلا واحدا من بين سبعة بديلات .

وقد تم تطوير هذه المقاييس الثماني بحيث تقيس التكوينات العاملية التي أوضحت البحوث السابقة التي تم إجراؤها أنها أهم عوامل الشخصية ، ويأخذ تنظيم العبارات التي تقيس الثمانية عوامل شكلا هرميا ، حيث أن كل أربعة عناصر مرتبطة ببعضها ارتبـاطـا قويا تكـون معـا مجموعة متجانسة ، وتسمى هذه المجموعة بعد العبارات المتجانسة عاملياً ، وكل خمس مجموعات متجانسة ومرتبطة فيما بينها ارتباطا قويا تكون معا مقياسا كاملا من بين المقاييس الثمانية ، وهكذا يكون لدينا ١٦٠ عبارة مقسمة إلى ٤٠ مجموعة من العبارات المتجانسة والمقسمة بدورها إلى ثمانية مقاييس للعوامل .

وقـد وضعت هذه المقاييس لاستخدامها بالدرجة الأولى مع الأفراد الأسوياء من الناحية الاجتماعية ، وتوضح أبعاد المقاييس السمات الأساسية للسلوك اليومي لهؤلاء الأفراد ، وقد تمت إجراءات التقنين كلها باستخدام استجابات هؤلاء الأفراد ، ومن ثم تصلح هذه المقاييس في المدارس والجامعات والمؤسسات العمالية .

ويوضح الجدول (٢) هذه الأبعاد الأساسية الثمانية ومعاملات ثباتها عن طريق إعادة الإجراء ، والأبعاد الفرعية المتجانسة ، وقد تم تعيين معاملات الثبات على عينة قوامها ٤٢ طالبا من طلاب جامعة قطر

جـدول رقـم (٢)

يوضح الأبعاد الأساسية ومعاملات ثباتها والأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية لكومري

الأبعـاد	الثبات
(أ) الثقة مقابل الدفاعية (وتسمى أيضاً العـدوانية) :	٠,٧٨
١ - نقص التحكم .	
٢ - نقص الدفاعية .	
٣ - الإيمان بجدارة الإنسان .	
٤ - الثقة في الطبيعة البشرية .	
٥ - نقص البارانويا .	
(ب) النظام مقابل نقص الالتزام (يسمى أيضاً الالتزام) :	٠,٨١
٦ - النظافة .	
٧ - الروتين .	
٨ - النظام .	
٩ - الحـذر .	
١٠ - الوسوسة .	
(ج) التطابق الاجتماعي مقابل التمرد (ويسمى أيضاً التنشئة الاجتماعية) :	٠,٧٣
١١ - وضع القانون موضع التنفيذ .	
١٢ - قبول النظام الاجتماعي .	
١٣ - عدم التسامح في عدم التطابق الاجتماعي .	
١٤ - احترام القانون .	
١٥ - الحاجة إلى التقبل .	

تـــابـع جـــدول رقـم (٢)

الأبعـــاد	الثبات
(د) النشاط مقابل نقص الطاقة (ويسمى أيضاً النشاط العـام) :	٠,٦٩
١٦ - التدريب .	
١٧ - الطاقة .	
١٨ - الحاجة للتفوق .	
١٩ - حب العمل .	
٢٠ - القدرة على التحمل .	
(هـ) الثبات الانفعال يمقابل العصابية (ويسمى العصابية) :	٠,٧٤
٢١ - نقص مشاعر الدونية .	
٢٢ - نقص الكآبة .	
٢٣ - نقص التهيج .	
٢٤ - نقص التشاؤم .	
٢٥ - الثبات المزاجي .	
(و) الانبساط مقابل الانطواء (ويسمى الخجل) :	٠,٦٥
٢٦ - نقص التحفظ .	
٢٧ - نقص العزلة .	
٢٨ - عدم العجز عن إيجاد الكلمات .	
٢٩ - نقص الخجل .	
٣٠ - عدم الخوف .	
(ز) الذكورة مقابل الأنوثة :	٠,٨٤
٣١ - عدم الخوف من الحشرات .	
٣٢ - عدم البكاء .	
٣٣ - عدم الحب الرومانتيكي .	
٣٤ - تحمل منظر الدم .	
٣٥ - تحمل البذاءة .	

تـابـع جـدول رقـم (٢)

الأبعـاد	الثبات
(ح) التعاطف مقابل التمركز حول الذات : ٣٦ - التعاطف . ٣٧ - المساعدة . ٣٨ - الخدمة . ٣٩ - الكرم . ٤٠ - عدم الأنانية (الإيثار) .	٠,٧٧

التحليـل الاحصـائي :

أجـريت التحليلات الإحصـائية بمـركـز الحاسب الآلي بجامعة قطر باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sci-ences (SPSS) وأجرى تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regresseion للحصول على المعـامـلات الإحصائية اللازمة لتحليل المسار Path Analysis المستخدم في الدراسة الحالية ، وهو أسلوب تحليل يوضح العلاقة السببية في البيانات غير التجريبية ، ويهدف إلى تقسيم معـاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة إلى مكونات سببية وأخرى غير سببية ، ويتم ذلك من خلال نموذج سببي يقترح انطلاقا من خلفية نظرية ذات صلة وخبرة وملاحظات الباحث الذي يقوم بتحديد المتغـير أو المتغيرات التابعة والمتغير أو المتغيرات المستقلة . يتم بعد ذلك حساب معاملات الارتباط بين كل المتغيرات الداخلة في التحليل والموضحة بالنموذج ، ثم يتم حساب معاملات المسار وهـذا يتـطلب إجـراء تحليل الانحـدار المتعدد مرات تساوي عدد المتغيرات التابعة بالإضـافـة إلى المـرات التي يعـاد فيها تعديل النموذج عندما يتضح وجود معاملات صفـرية ، ومن نتـائـج تحليل الانحـدار المتعـدد يمكن الحصـول على المعـامـلات والإحصاءات الآتية واللازمة للتفسير :

(أ) أوزان الانحدار المعيارية (Beta) ورغم أنها من نواتج برنامج الحاسب الآلي إلا أنه يمكن حسابها حيث أنها =

$$\text{معامل بيتا غير المعياري} \times \frac{\text{الانحراف المعياري للمتغير المستقل}}{\text{الانحراف المعياري للمتغير التابع}}$$

ومعامل Beta يختلف عن معامل الانحدار غير المعياري (B) ، ويلاحظ أن أوزان الانحدار المعيارية هي التي تستخدم كقيم لمعاملات المسار ، بينما يمكن استخدام معامل الانحدار غير المعياري في معادلة التنبؤ ، ويمكن التأكد من دلالة معامل الانحدار غير المعياري من دلالة اختبار (ت) أو نسبة (ف) والتي تساوى مربع (ت) ، وفي حالة دلالتها فإن الباحث يتأكد من وجود العلاقة الخطية التي تعتبر شرطا للانحدار . ويعتبر معامل المسار دالا إذا كانت قيمته ٠,٠٥ أو أكثر ، ويلاحظ أن قيم المسار تعبر عن الأثر المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع ، كما أن مربع معامل المسار يوضح ذلك الجزء من تباين المتغير التابع والذي يرجع إل أثر المتغير المستقل .

(ب) مربع معامل الارتباط المتعدد ($ر^2$) (R) وكلما زادت قيمة هذا المعامل دل ذلك على وجود العلاقة الخطية ، ويمكن حسابه أيضاً من نتائج تحليل التباين الذي يعتبر أحد نواتج برنامج تحليل الانحدار ، وذلك عن طريق قسمة مجموع مربعات البواقي على المجموع الكلي للمربعات وطرح الناتج من واحد صحيح ، وهو يفيد في حساب التغير الذي حدث فيه عند إدخال متغير مستقل جديد في المعادلة الانحدارية وذلك بطرح المعامل قبل الإدخال من المعامل بعد الإدخال ويدل ناتج الطرح على مقدار التباين الذي يرجع إلى آخر متغير مستقل أدخل في تحليل الانحدار ، ومن ناحية أخرى فإنه عندما يطرح ($ر^2$) من الواحد الصحيح ينتج ذلك الجزء من التباين الذي لم تفسره المتغيرات المستقلة المدخلة ، ويسمى هذا الناتج في نواتج تحليل الانحدار Tolerance ، كما أن $\sqrt{١ - ر^2}$ يعطينا ما يسمى بمعامل مسار البواقي وهو يوضح أثر تلك المتغيرات التي لم تشملها المتغيرات المستقلة في النموذج السببي المقترح . وتعتبر قيم معاملات المسار من المتغير (س) إلى المتغير (ص) هي الأثر المباشر للمتغير (س) في المتغير التابع (ص) ، ولحساب قيم الأثر غير المباشر للمتغير (س) في المتغير التابع (ص) من خلال تأثيره في المتغير (صَ) يضرب معامل المسار من س ← صَ في قيمة معامل المسار من صَ ← المتغير التابع (ص) .

ومن ناحية أخرى يفيد تحليل المسار في تحديد الآثار غير المباشرة لمتغيرات مستقلة أخرى ، كما يفيد في تقسيم معامل ارتباط المتغير المستقل بالمتغير التابع إلى جزئين أساسيين أولهما الأثر المباشر للأول على الثاني ، وثانيهما ذلك الجزء من الارتباط بين المتغيرين والراجع إلى ارتباط المتغير المستقل بأي متغيرات

أخرى مسببة للمتغير التابع وبالتالي فهو يشمل التأثير غير المباشر لتلك المتغيرات بالإضافة إلى ما يسمى بالارتباط غير السببي Noncausal or Spuri-ous أو الجزء الذي لم يتعرض للتحليل .

ويذكر كيث Keith (١٩٨٨ ، ص ٣٥٩) بأن تحليل المسار لا يحدد إذا كان النموذج المقترح صحيحاً أم خطأ حتى أكثر البرامج الإحصائية تقدما مثل LISREL لاتوضح إلا حسن مطابقة النموذج للبيانات فقط ، ويؤكد بيدهوزر Pedhauzer (١٩٨٢ ، ص ٥٧٧ : ٦٣٣) خطورة عدم إدخال متغيرات مستقلة هامة في النموذج السببي وما يمكن أن يؤدي إليه ذلك من أخطاء في قيم المسارات ، ويجب العلم بأن معامل المسار يعتمد أصلا على معاملات الارتباط ، ومن ثم يظل التجريب هو أفضل الوسائل لتوضيح العلاقات السببية ، (١٩٨٢ ص ٥٧٧ - ٦٣٣) ، ولفل Wolfle (١٩٨٠ ، ص ١٨٣ - ٢٠٩) ، كيني Kenny (١٩٧٩ ، ص ص ٢٢ - ٤٤) ، كيث (١٩٨٨ ، ص ص٣٤٣ ، ٣٥٢) ، نوريوسيس Norusis (١٩٨٨ ، ص ص ٩ : ٧١) .

تفسير النتائج :

ينص الفرض الأول على «**وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل المدرسي من ناحية وكل من تدخل الوالدين ، الواجب المدرسي ، عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون ، ومتغيرات البيئة الأسرية ، سمات الشخصية من ناحية أخرى** كما تقاس بالمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة» .

وقد تم صياغة هذا الفرض واختباره رغم ما قد يبدو من أنه غير مطلوب طالما أن هناك فرضا آخر يقوم أساسا على مفهوم الارتباط والذي يتم اختباره عن طريق معاملات المسار ، إلا أنه كما سبقت الإشارة عند الحديث عن التحليل الإحصائي فإن معاملات المسار تهدف إلى تقسيم معاملات الارتباط بين المتغيرات إلى مكونات سببية وأخرى غير سببية ، فعند تحديد كل من معاملات الارتباط ومعاملات المسار التي تدل على الآثار المباشرة فإنه يمكن معرفة ذلك الجزء من الارتباط الذي يرجع إلى ما يسمى بالارتباط غير السببي أو ذلك جزء من الارتباط الذي لم يتعرض للتحليل ذلك بالإضافة إلى التأثير غير المباشر من خلال متغيرات أخرى داخلة في التحليل .

ويوضح الجدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط للمتغيرات المقيسة بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنفس المتغيرات ، وبالنظر في معاملات الارتباط بين التحصيل المدرسي والمتغيرات المستقلة يتضح أنها كانت دالة في ست حالات فقط هي العمر (-٢٦ , ٠) ، وتدخل الوالدين (٢٠ , ٠) ، وحرية التعبير (-١٨ , ٠) ، والاهتمام بالإنجاز (٢٠ , ٠) ، والاهتمام بالأنشطة الأخلاقية (٢٦ , ٠) ، والتنظيم (٢٣ , ٠) ، واقترب ارتباطه بالنشاط من حدود الدلالة (-١٧ , ٠) ، ولعل ما يلفت الانتباه في هذه المعاملات أنها سالبة في حالة العمر الزمني مما يشير إلى أن التحصيل يقل مع التقدم في السن ، وفي حرية التعبير مما يوضح أن التحصيل يقل كلما زادت حرية التعبير ، وسوف يتم تفسير كل هذه المعاملات في إطار الفرض الثاني . من الملفت للانتباه عدم دلالة الارتباط بين التحصيل وكل من الواجب المدرسي (١٢ , ٠) ، مشاهدة برامج التليفزيون (-١٤ , ٠) ، والترابط الأسري (٠٨ , ٠) ، الصراع الأسري (٠٥ , ٠) ، والاستقلال (٠٣ , ٠) ، والاهتمام بالأنشطة الفكرية (٠٩ , ٠) ، والاهتمام بالأنشطة الرياضية والترويحية (-٩١٤ :) ، والضبط (٠٥ , ٠) ، وكل سمات الشخصية ، ولعل هذه النتائج **لا تؤكد صحة الفرض الأول** حيث أن ٧٣٪ من معاملات ارتباط التحصيل بالمتغيرات المقيسة لم تكن دالة . وتشير متوسطات المتغيرات المقيسة إلى بعض الملاحظات هي :

- في مجال إبعاد البيئة اتضح أن أسر هذه العينة ليست مترابطة ترابطاً قويا حيث أن المتوسط (٤) أقل من الدرجة التي يفترض أنها تشير إلى الترابط المتوسط وهي (٥) ، إلا أنها تتمتع بقدر معقول من حرية التعبير بين الأفراد والانفتاح على بعضهم البعض كما أن الصراع المتبادل بين أفراد هذه الأسر ضعيفاً ، أما أبعاد النمو الشخصي فإن متوسطاتها توضح أن الأسر تتسم بتوفير الفرص لتحقيق النمو الإيجابي لافرادها حيث يتمتع هؤلاء الأفراد بالاستقلال وتهتم أسرهم بالإنجاز ومزاولة الأنشطة الأخلاقية والدينية والفكرة والثقافية والترويحية ، كما أنها تتسم بالتنظيم ومراعاة القواعد والنظام في إدارة شئون الأسرة .

- وبالنسبة لسمات الشخصية المقيسة اتضح أن أهم ما يميز هذه العينة هو أنها تتسم بالنظافة والنظام والحذر ، واحترام القانون وقبول النظام الاجتماعي ، ورفض عدم التطابق الاجتماعي ، كما تتسم بالحاجة إلى التقبل ، والحاجة إلى التفوق ، وحب الأنشطة الرياضية وتوفر الطاقة البدنية والميل إلى السعادة والهدوء والتفاؤل ، والثقة بالنفس وعدم تقلب المزاج ، وعدم وجود مشاعر الدونية أو التهيج ، التحفظ

جـدول رقـم (٣)

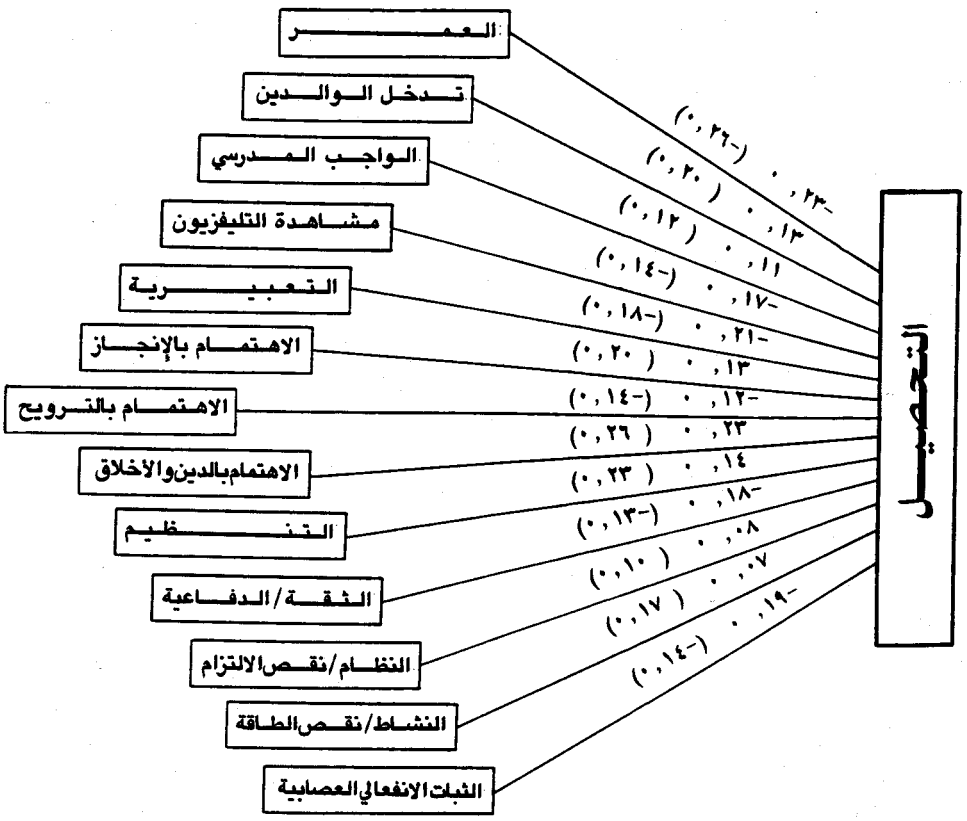
مصفوفة الارتباط والانحرافات المعيارية والمتوسطات (العلاقات العشرية محذوفة بعد رقمين في الارتباط)

المتغيـــرات(*)	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
العمـــر	---																						
تـدخـل الوالدين	-٠٧	---																					
الـواجب المدرسي	-١٣	٠٥	---																				
مشاهدة برامج التليفزيون	-١٢	-٠٤	-٠٢	---																			
الـتـرابـــط	-١٥	٠٩	٢٤	٠٤	--																		
التعبـيـريـة	١١	-٠٧	٠١	١٤	٠٧	---																	
الصـــراع	-٠٥	٠٢	١٣	٠٦	٣٦	١٤	---																
الاســـتـقـلال	-٠٦	١٢	٢١	١٣	٣٧	١٣	٠٠	---															
الاهتمام بالإنجاز	-٠٨	١٣	١٤	١٧	٢٢	٠٣	١٦	٣٨	---														
الأنشطة الفكرية	-٠٣	٠٨	٢٢	٠٣	٣٤	٠٥	-٠٣	٢٧	١٧	--													
الأنشطة الترويحية	-٠٩	٢٦	-٠٥	٠٩	١٣	٠٢	-١٢	٠٣	-١٩	١٤	---												
الأنشطة الأخلاقية	-١١	٠٥	٢٣	٠٤	٢٢	١٨	٠٧	٣٤	٥٢	١٦	-٢١	---											
التنـــظـيـم	-١٨	١٩	١١	٠١	٦١	-١٠	-٢٦	٣٩	٢٧	٢٩	٢٦	٢٣	--										
الضـبـــط	-١٢	-٠٤	٢٧	٠٣	٠٢	٠٢	٢٢	٠٢	-٠٥	١٧	٠٥	١٤	٠٥	---									
الثقة / الدفاعية	٠٤	٠٨	-٠٧	٠٢	٢٩	٠٣	-٢٣	٠٨	٠٩	٠٦	-٠٨	٢٣	١١	-٠٨	---								
النظام / نقص الالتزام	-١٠	-٠٣	-٠٣	-٠٢	١٨	-٢٤	-٢٤	-٠٥	-١٠	١٦	١٨	-٠٣	٤١	١٠	٠٤	---							
التطابق / التمرد	-١٣	١٩	١٤	١٤	٢٠	-٠٧	-١٩	٠٨	٠٤	٠٥	-١٤	-٠٧	٠١	-٠٣	٣٦	٠٦	---						
النشاط / نقص الطاقة	-١٩	١٥	١٥	١٥	٣٤	-٠٤	-٢١	٢٢		٢٨	٢٠	٢٧	٤٤	١١	١٤	٣٤	١٦	--					
الثبات الانفعالي/العصابية	-٠٨	٠٣	-٠٣	٠٣	٤٤	-١٥	-٤٣	٢١	٠٢	١١		١٣	٣٨	-٠٩	٤٢	٣٨	٣١	٥٧	---				
الانبساط / الانطواء	-٠٣	١٤	٠٧	٠٧	٢٢		-٣٢	٠٢		١٨	١٠	٠٥	٢٢	١٦	٢٧	-٠٢	١١	٤٠	٣٥	---			
الذكورة / الأنوثة	٠٦	١٢	-٠٣	٠٣	١٩	٢٥	١٣	-٠٧	٠٥	١١	-٠١	١٨	١٨	-١٠	٣٩	-١٢	-٠١	٢٤	٢٤	٢٧	---		
التعاطف/التمركز حول الذات	٠١	٠٥	١٥	١٥	١٤	١٠	-٢٧	٠٩	-٠٤	١٩	-٠٦	٠٦	٢٥	-٠١	١٦	٢٦	٢٩	٤٢	٣٣	٢٩	٢٢	--	
التـحـصـيـــل	-٢٦	٢٠	-١٢	-١٤	٠٨	-١٨	٠٥	٠٣	٢٠	٠٩	-١٤	٢٦	٢٣	٠٥	-١٣	١٠	٠٨	١٧	-١٤	-٠٢	-٠٦	٠٤	---
الانحراف المعيـاري	١,٠٨	٤,٣	٢,٠	١,٩	١,٣	٢,٠	١,٦	١,٢	١,٥	١,٧	١,٦	١,٣	١,٧	١,٤	١١,٩	١٠,٣	١١,٢	١١,٨	١٦,٦	١٣,٨	١٢,٢	١٣,٥	٤٠,٨
المـتـوســـط	١٧,٦٨	٢١,٢	١٠,٦	٣,٦	٤,٠	٦,٥	٣,٥	٥,٩	٥,٩	٥,٤	٤,٢	٦,٣	٦,٢	٤,٣	٨٠	١٠٣	٨٨	٨٩	٩١	٧٢	٧٠	١٠٧	٣٠٤

(*) معامل الارتباط ١٨ ، ٠ دال عند مستوى ٠٥ ، ٠ ، ٢٤ ، ٠ دال عند مستوى ٠١ ، ٠ .

والخجل والخوف ، ونظراً لأن العينة كلها من الإناث فقد أوضح متوسط بعد الذكور والأنوثة (٧٠) أن هذه العينة تتمتع بدرجة مقعولة من الأنوثة كما تتمثل في الخوف من منظر الدم أو الحشرات والزواحف والبكاء بسهولة ، وعدم تحمل البذاءة ، الاهتمام بالمشاعر الرومانتيكية ، كما أن هذه العينة اتسمت بالتعاطف والكرم وعدم الأنانية ومساعدة وإعانة الغير .

وينص الفرض الثاني على **وجود أثار مباشرة دالة على التحصيل المدرسي من كل من المتغيرات المستقلة وهي تدخل الوالدين ، الواجبات المدرسية ، عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون ، متغيرات البيئة الأسرية وسمات الشخصية كما تقاس بالمقاييس المستخدمة .**



شكل رقم (١)

النموذج السببي للتحصيل كمتغير تابع والمتغيرات المستقلة الأسرية والشخصية

(*) معامل المسار خارج القوسين ، معامل الارتباط داخل القوسين

ويوضح الشكل (١) النموذج السببي للتحصيل المدرسي كمتغير تابع والآثار المباشرة عليه من المتغيرات المستقلة الموضحة ، وبالرغم من أن المعادلة الانحدارية للتنبؤ بالتحصيل المدرسي عن طريق هذه المتغيرات المستقلة أوضحت وجود متغيرين فقط منها استطاعا أن يكون لهما معاملان دالان للتنبؤ بالتحصيل وهما العمر الزمني والاهتمام بالدين والأخلاق ، إلا أن باقي المتغيرات الموضحة بالنموذج السببي بالشكل (١) كان لها أثار مباشرة دالة على التحصيل المدرسي .

لقد كان الأثر المباشر للعمر الزمني على التحصيل (-٢٣ , ٠) وهذا يشير إلى أن التحصيل المدرسي ينخفض كلما ارتفع عمر الأفراد ، وقد يكون ذلك ملفتاً للانتباه وأنه بالرجوع إلى مدى العمر الزمني للأفراد وجد أنه يتراوح بين ١٦ - ٢٢ عاماً ، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض نسبة ذكاء الأفراد مرتفعي العمر الزمني وعند حساب العلاقة بين العمر الزمني والذكاء(*) لدى هذه العينة اتضح أنه -١٤ , ٠ مما يشير إلى أن ذكاء المجموعة مرتفعي العمر أقل مما هو لدى منخفضي العمر الزمني مما يؤكد هذا التفسير مع ملاحظة أن دراسات كل من لافين (١٩٦٥) ، مارجوريبانكس (١٩٧٥ ، ١٩٧٨) ، بلوم (١٩٧٦) ، باركلي ١٩٧٩) بارتيتن وزملائه (١٩٨٠) ، يانجمان (١٩٨٠) ، جينسين (١٩٨٠) ، كيث (١٩٨٢) ، سنوويل (١٩٨٠) ، آري (١٩٨٥) ، ليونارد (١٩٨٦) ، بوتر (١٩٨٧) ، مونتيث (١٩٨٧) ، صلاح الشريف (١٩٨٨) ، كيوسينين وليسكنين (١٩٨٨) ، نبيل السيد حسن (١٩٩٠) وأنور رياض (١٩٩١) قد أضحت وجود علاقة موجبة وقوية بين الذكاء والتحصيل المدرسي

وكان الأثر المباشر لتدخل الوالدين في شئون بناتهن دالا وموجبا (١٣ , ٠) ، ويشير هذا الأثر أن التحصيل المدرسي يتحسن كلما زاد تدخل الوالدين في شئون بناتهن ومتابعة تقدمهن في الدراسة ، ويتسق هذا مع الدراسات السابقة (كيث ١٩٨٢ ، ١٩٨٦) مع أن الباحث الأول (١٩٩١) لم يجد أثرا لتدخل الوالدين على التحصيل على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي رغم أنه وجد أثراً سالبا لتدخل الأم ، وعلى علاقة بأثر تدخل الوالدين ، يوضح الشكل (١) أن التنظيم داخل الأسرة وهو أحد أبعاد البيئة الأسرية كان له أثر موجب ودال (١٤ , ٠) مما يوضح أن التنظيم في أمور الأسرة يساعد على رفع المستوى التحصيلي للبنات ، وهذا يتسق مع الأثر الموجب

(*) تم قياس الذكاء باستخدام اختبار مكون من مجموعة من الاختبارات المعرفية مرجعية العوامل التي أعدتها اكستروم وزملاؤها .Ekstrom et al (١٩٧٦) تشمل اختبار السهولة العددية والسرعة الإدراكية والاتجاه المكاني والتصور البصري المكاني .

لتدخل الوالدين في شئونهن لما قد يترتب على ذلك من تنظيم ، وقد وجد الباحث الأول (١٩٩١) أن أثر التنظيم على التحصيل (٠٩ , ٠) ، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية . أما الواجب المدرسي فقد كان أثره على التحصيل دالا وموجباً أيضاً (١١ , ٠) مما يشير إلى الأثر الإيجابي للواجب المدرسي حيث أنه يسهم في التحصيل المدرسي إسهاما إيجابياً وهـذا يتفق مع دراسات كل من واجستاف ومحمودي (١٩٧٦) ، ولف (١٩٧٩) ، فردريك وولبيرج (١٩٨٠) ، كيث (١٩٨٢) . أما أثر عدد الساعات التي تقضى في مشاهدة برامج التليفزيون فكان دالا وسالبا (-١٧ , ٠) وهو يشير إلى أنه كلما زادت عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في مشاهدة برامج التليفزيون بشكل عام قل تحصيله المدرسي ، وهذا يشير إلى أن هذا الوقت يكون على حساب الوقت المخصص للدراسة بالمنزل مما يعوق أداء التلاميذ في الاختبارات المدرسية كما يشير من ناحية أخرى إلى أن البرامج التي يشاهدها أفراد العينة المستخدمة لا تخدم عملية التحصيل أي أن محتواها غير ذي صلة بالمقررات أو الموضوعات التي يمتحن فيها هؤلاء الأفراد أو أن التلاميذ منخفضي القدرة التحصيلية يقضون وقتاً كبيرا في مشاهدة برامج التليفزيون هروبا من مواجهة عملية الدراسة والاستذكار حيث يشعرون بعدم قدرتهم على التحصيل ، ومن ثم يكون أثر ساعات المشاهدة سلبيا كما هو واضح في شكل (١) . وبشكل عام فإن هذه النتـائج تتفق مع نتائج دراسات كل من لابلوند (١٩٦٦) ، ماك ليود وزميليه (١٩٧٢) ، ليل وهـوفمان (١٩٧٢) ، تشايلدرز وروس (١٩٧٣) ، وليامز وزميليها (١٩٨٢) ، بيرس (١٩٨٢) ، فيلتر (١٩٨٤) ، وولبيرج (١٩٨٥) ، ريتشي وزميليه (١٩٨٧) ، بينـما تتعـارض مع جرينستين (١٩٥٤) ، ستشرام وزميليه (١٩٦١) ، حيث توصلوا إلى وجود علاقة موجبة بين هذين المتغيرين .

ومن الواضح أنه توجد أثار غير مباشرة لتدخل الوالدين على التحصيل وذلك من خلال تأثيره في المتغيرات الأخرى التي تؤثر هي الأخرى في التحصيل ومن هذه المتغيرات الاهتـمام بالأنشـطة الترويحية الذي كان ارتباطه بتدخل الوالدين (٢٦ , ٠) والتنظيم (١٩ , ٠) وهما متغيران لهما أثر مباشر على التحصيل ، وتقدير الأثر غير المباشر عن طريق إيجاد الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط الخاصين بالمتغير التابع والمتغير والمستقل حيث كان الفرق في هذه الحالة (٠٧ , ٠) .

من الملاحظ وجود آثار مباشرة دالة لخمسة من أبعاد البيئة الأسرية على التحصيل المـدرسي وهي : الاهتـمام بالأنشـطة الـدينية والأخـلاقية (٢٣ , ٠) ، التعبـيرية

(-٢١ , ٠) ، التنظيم (١٤ , ٠) ، الاهتمام بالإنجاز (١٣ , ٠) ، والاهتمام بالأنشطة الترويحية والرياضية (-١٢ , ٠) ، ويتضح من ذلك أنه :

- يوجد أثر مباشر موجب ودال على التحصيل المدرسي من خلال الاهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية ، وهو ما يمكن تفسيره على أنه كلما زاد اهتمام أفراد الأسرة بهذه الأنشطة تحسن التحصيل المدرسي لإناث هذه الأسر ممن هن في المرحلة الثانوية ، وقد يعزى ذلك جزئيا إلى ما يمكن أن تتضمنه هذه الأنشطة من قراءات في علوم شرعية يمكن أن تثري قدرة الفرد اللغوية بما تكسبه من وفرة المفردات والأفكار وأسلوب لتفنيد الآراء أو توكيدها ، وهي قدرة لها تأثير قوي على التحصيل المدرسي الذي يعتمد أساساً على الأداء اللغوي .

- كان للتعبيرية أثر مباشر سالب ودال مما يعني أن التحصيل المدرسي ينخفض كلما زادت حرية التعبير والبوح بأفكار ومشاعر الفرد ، وقد يبدو ذلك غريبا عما تشير إليه دراسات عديدة في مجالات أخرى مثل الابتكار (تورانس Torrance ، ١٩٦١) . رغم أنه قد يكون مقبولا في إطار التنشئة الاجتماعية للإناث في المجتمع العربي بوجه عام والقطري بوجه خاص مما يجعل الإناث يتعودن على هذا النمط من التنشئة المقيدة للحرية إلى حد ما ، مما قد يجعل إتاحة حرية التعبير قد تتضمن نوعا من الخروج على المألوف في التنشئة .

- يوجد أثر موجب ودال للتنظيم على التحصيل المدرسي ، ولعله من الطبيعي أن يتحسن التحصيل المدرسي كلما زادت إجراءات التنظيم في الأسرة مما يوفر الوقت والهدوء اللذين من شأنهما أن يسهما إسهاما إيجابيا في التحصيل المدرسي .

- كان للاهتمام بالإنجاز أثر موجب ودال على التحصيل المدرسي ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يترتب على الاهتمام بالإنجاز من اهتمام بالتحصيل المدرسي وخاصة من قبل الوالدين مما يجعل الأبناء والبنات يحاولون أن يحققوا تحصيلا أفضل .

- كان للاهتمام بالأنشطة الترويحية والرياضية أثر سالب دال مما يشير إلى أن التحصيل المدرسي ينخفض كلما زاد الاهتمام بتلك الأنشطة ، وقد يفسر ذلك في إطار الوقت الذي يمكن أن تستغرقه هذه الأنشطة والذي يمكن أن يقتطع من الوقت المخصص للدراسة والاستذكار .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج نبيل السيد حسن (١٩٠) في وجود أثر للتعبيرية والاهتمام بالانجاز والاهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية ، بينما اختلفت معها في باقي

الأبعاد ، بينما اتفقت مع نتائج أنور رياض (١٩٩١) في تأثير كل المتغيرات الأربعة في التحصيل الدراسي .

ويتضح أيضاً وجود آثار غير مباشرة لكل من الاهتمام بالإنجاز (٠٧ , ٠) والتنظيم (٠٩ , ٠) ، ويمكن تفسير الأثر غير المباشر للاهتمام بالإنجاز في التحصيل من خلال ارتباط الأول بكل من الاهتمام بالأنشطة الترويحية والرياضية (-١٩ , ٠) ، والاهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية (٥٢ , ٠) والتنظيم (٢٧ , ٠) وهي متغيرات لها آثار دالة على التحصيل المدرسي .

أما في مجال سمات الشخصية المقيسة فقد اتضح وجود آثار مباشرة ودالة لأربع من تلك السمات القطبية وهي الثبات الانفعالي/ العصابية (-١٩ , ٠) ، والثقة/ الدفاعية (-١٣ , ٠) ، النظام/ نقص الالتزام (٠٨ , ٠) ، والنشاط/ نقص الطاقة (٠٧ , ٠) ، فبينما كان هذا الأثر سالبا في البعدين الأول والثاني مما يعني أن التحصيل يتحسن كلما انخفض الثبات الانفعالي والثقة لدى الأفراد أو بمعنى آخر أن مرتفعي التحصيل يتسمون بالعصابية وضعف الاتزان الانفعالي وهذا يتفق مع دراسة بهرينز وفيرنيز Behren & Vernes (جابر عبدالحميد وزميلاه ، ١٩٨٥ ، ص ١٧٩) بينما يختلف مع كل من حامد زهران وآخرين (١٩٧٨) وجابر عبدالحميد وآخرين (١٩٨٥) حيث وجدوا نتيجة عكسية حيث كان الأفراد المتخلفون تحصيليا منخفضي الاتزان الانفعالي ، وهذا ما وجده تانزلي وزملاؤه (١٩٧٦) ، باركلي (١٩٧٩) ، بارتون وزملاؤه (١٩٨٠) ، آري (١٩٨٥) ، جيوفري (١٩٨٤) ، ليونارد (١٩٨٦) ، صلاح الشريف (١٩٨٨) ، كما أن مرتفعي التحصيل يتسمون بعدم الثقة وبالتهكم والدفاعية ، إلا أنهم يتسمون بالنظام والنظافة والحذر وهذا يؤكد نتائج بعد التنظيم كأحد أبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة ، كما كان للنشاط أثر دال على التحصيل المدرسي أي أنه كما زاد النشاط زاد التحصيل ويتضمن بعد النشاط القدرة على التحمل وحب العمل والحاجة للتفوق والطاقة والتدريب ، وكان هناك أثر غير مباشر للنشاط/ نقص الطاقة في التحصيل المدرسي (١٠ , ٠) ويمكن تفسير ذلك في ارتباط هذا البعد بالثبات الانفعالي/ العصابية (٥٧ , ٠) الذي كان له أثر دال مباشر في التحصيل .

هذا بينما لم يكن للأبعاد الأربعة الأخرى أي أثر دال ، وهذه الأبعاد هي التطابق الاجتماعي / التمرد ، الانبساط / الانطواء ، الذكورة / الأنوثة ، التعاطف / التمركز حول الذات ، وتأكد ذلك في الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل المدرسي وسمات الشخصية والتي سبقت الإشارة إليها آنفاً .

وبهذا تتأكد **صحة الفرض الثاني** فيما يتعلق بالمتغيرات المستقلة التي اتضح أن لها آثاراً مباشرة دالة على التحصيل المدرسي .

تعقيـــب :

في ضوء هذه الدراسة التمهيدية يمكن تبيان ما يلي :

- طالما أن تدخل الوالدين في شئون الأبناء ومعرفة الكثير عما يحدث لهم في المدرسة أدى إلى تأثير إيجابي في التحصيل ، فإنه يجب ألا يهمل الوالدان شئون الأبناء الخاصة بالدراسة وغيرها وأن تكون هناك متابعة مستمرة ، إلا أن هذه المتابعة يجب أن تتمثل في أمور هامة تتلخص في أبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة التي اتضح أنها ذات تأثير على التحصيل .

- إن الواجب المدرسي له تأثير مفيد في تحسين التحصيل المدرسي ولذا يجب أن يقوم المدرسون يوميا بتحديد الواجبات المدرسية التي تؤدى في المنزل وأن يتأكدوا من أن هذه الواجبات قد تم عملها بالمتابعة المنتظمة وهنا قد يكون لتدخل الوالدين دور ما ، رغم أن ارتباط هذا التدخل بأداء الواجب المدرسي كان صفريا (٠,٠٥) .

- أنه كلما زادت عدد ساعات مشاهدة برامج التليفزيون انخفض التحصيل المدرسي للتلاميذ ، ومن ثم وجب على الوالدين تنظيم ذلك حيث اتضح أن مشاهدة برامج التليفزيون لدى هذه العينة لا يتضمن أي نوع من التنظيم في هذه الأسر حيث كانت العلاقة صفرية (-٠,٠١) بين المشاهدة والتنظيم الأسري ، مما يشير إلى عدم تعرض هذه الأسر لتنظيم عملية المشاهدة .

- وجود عدة جوانب من البيئة الاجتماعية للأسرة كان لها تأثير إيجابي على التحصيل ، واتضح ذلك في التنظيم داخل الأسرة والاهتمام بما يحققه الأبناء من إنجاز وممارسة الشعائر الدينية والقراءات في هذا المجال ، ومن ثم وجب التنويه إلى مراعاة هذه الممارسات الأسرية ، كما اتضح وجود أثار سلبية لإطلاق حرية التعبير والانشغال بالأنشطة الترويحية والرياضية ، وعلى الوالدين وضع ذلك في الاعتبار .

- كانت هذه هي أهم المتغيرات ذات الأثر على التحصيل المدرسي والتي يمكن معالجتها ، أما من ناحية سمات الشخصية فاتضح وجود آثار إيجابية للنشاط والنظام فقط . وقد يكون ذلك متناقضاً مع أثر النشاط/ نقص الطاقة كسمة من سمات الشخصية : ويحتمل أن يعزى ذلك إلى الاختلافات المفاهيمه للمتغيرين انطلاقاً من اختلاف المقياسين .

- أن هذه الدراسة استطلاعية وتمهيدية لدراسة أوسع تضم عينات أكبر من الجنسين مع التركيز على إعداد مقاييس أكثر صدقاً وثباتا للمتغيرات القابلة للمعالجة والتي كانت لها نتائج ملفتة للانتباه أو مثيرة للجدل مثل الواجب المدرسي ، وتدخل الوالدين ومشاهدة برامج التليفزيون .

المـراجـــــع

أولا المراجع العربية :

١ - أنـور رياض عبد الرحيم (١٩٨٥) ؛ **مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة** (موس وموس) ، المنيا ، دار حراء .

٢ - أنور رياض عبد الرحيم (١٩٨٥) ؛ **مقاييس الشخصية لكومري** ، المنيـا ، دار حراء .

٣ - أنـور رياض عبـد الـرحيم (١٩٩١) ؛ تأثـير الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المـدرسي ومشـاهـدة برامج التليفزيون في التحصيل المدرسي دراسة باستخدام تحليل المسار ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا** ، العدد الثالث المجلد الرابع ، ص ص ١١٣ - ١٤٧ .

٤ - جابـر عبـد الحميد ، سليمان الخضري الشيخ ، حسـين عبـدالعـزيز الدريني (١٩٨٥) ؛ بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر ، **مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، المجلد الحادي عشر ، ص ص ١٧٧ - ٢٥٧** . .

٥ - صلاح الدين حسين محمد الشريف (١٩٨٨) : **إتقان التعلم لموضوعات دراسية في الـريـاضيـات وعلاقته ببعض سمات الشخصية والقدرات العقلية لطلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أسيوط** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة أسيوط .

٦ - نبيل السيد حسن (١٩٩٠) : **شروط البيئة الأسرية المؤثرة في التحصيل المدرسي لدى الأطفال** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Anderson, C.C & Maguire, T. O. (1978): The effect of T.V. viewing on the educational performance of elementary school children. Alberta J. of Edu. Res., 24(3), 156-163.

2. Anthony, W.S. (1983): The development of extraversion and ability: Analysis of data from a large scale longitudinal study of children tested at 10-11 and 14-15 years. Brit. J. of Edu. Psychol., 53,. 374-379.

3. Childers, P. & Ross, J. (1973): The relationship between viewing television and student achievement. J. of Edu. Res., 66, 317-319.

4. Clark, W. J. (1951): Of children and television. Cincinnati: Xavier Univ.

5. Comstock, G. et al. (1978): Television and human behavior. N.Y.: Columbia Univ. Press.

6. Draper, J. (1978): Specific aspects of family environment that relate to specific aspects of school performance. Diss. Abst. Int., 39, 5545.

7. Fehrmann, P.G., Keith, T.Z., Reimers, T.M. (1987): Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. J. of Edu. Res., 80 (6), 330-337.

8. Fetler, M. (1984): Television viewing and school achievement. J. of Communica., 34, 104-204.

9. Fredrick, W.C. & Walberg, H.J. (1980): Learning as a function of time. J. of Edu. Res., 73, 183-204.

10. Furu, T. (1971): Function of television for children and adolescents. Tokyo: Sophia Univ.

11. Greenstein, J. (1954): Effects of television on elementary school grades. J. of Edu. Res., 48, 161-176.

12. Hakstian, A.R. & Gale, C.A. (1979): Validity studies using the comprehensive ability battery (CAB): III. Performance in conjunction with personality and motivation traits. Edu. & Psycholo. Measure., 39, 389-400.

13. Himmelweit, H., Oppenheim, A. & Vince, P. (1958): Television and the child: An empirical study of the effect of television on the young. London: Oxford Univ. Press.

14. Hornik, R. (1978): Television access and the slowing of cognitive growth. Amer. Edu. Res. J., 15, 1-15.

15. ------ (1981): Out-of-school television and schooling: Hypotheses and methods. Rev. of Edu. Res., 51, 193-214

16. Husen, T. (1972): Does more time in school make a difference? Edu. Digest, 38 (9), 11-14.

17. Karnes, F. A. & Wherry, J.N. (1983): CPQ personality factors of upper elementary gifted students. J. of Personal-Assess., 47, 303-304.

18. Keith, T.Z. (1982): Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. J. of Educ. Psychol., 74 (2), 248-253.

19. ------- et al. (1986): Parental involvement, homework, T. V. time: Direct and indirect effects on high school achievement. J. of Educ. Psychol., 78 (5), 373-380.

20. Keith, T.Z. (1988): Path analysis: An introduction for school psychologists. School Psychol. Rev., 17 (2), 343-362.

21. Kenny, D. A. (1979): Correlation and causality. N. Y.: John Wiley & Sons.

22. Kohr, R. L. (1979): The relationship of homework and television viewing to cognitive and non cognitive student outcomes. Paper presented at the annual meeting of the National Council for Measurement in Education, San Francisco.

23. Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. (1988): Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. J. of Educ. Psycholo., 80 (1), 90-94.

24. Kuusinen, J. & Leskinen, E. (1988): Latent structure analysis of longitudinal data on relations between intellectual abilities and school achievement. Multiv. Beh. Res., 23, 103-118.

25. LaBlonde, J. (1966): A study of the relationship between the television viewing habits and achievement of fifth grade children. Diss. Abs. Int., 27, 2284A.

26. Lavin, D. E. (1965): The prediction of academic performance. N. Y.: Russel Sage Fundation.

27. Lyle, J. &. (1972): Children's use of television and other media. In E. A. Rubinstein et al. (Eds.), Television and Social Behavior (Vol. 4, 129-256). Washington, D. C.: Government Printing Office.

28. Maqsud, M. (1980): Extraversion, neuroticism, intelligence and academic achievement in Northern Nigeria. Brit. J. of Educ. Psychol., 50, 71-73.

29. Majoribank, K. (1975): Environment as a threshold variable: A further analysis. J. of Educ. Res., 69(2), 66-69.

30. ------ (1978): Intelligence, social environment, and academic achievement: A regression surface analysis. J. of Experi. Educ., 47, 346-351.

31. McLeod, J.M., Atkin, C.K., & s. H. (1972): Adolescents, parents, and television use. In G. A. Comstock & E. A. Rubinstein (Eds.), Television and Social Behavior (Vol. 3, 173-238). Washington, D. C.: Government Printing Office.

32. Messick, S. (1984): The psychology of educational measurement. J. of Educ. Measure., 21, 215-237.

33. Morgan, M. & Gross, L. (1982): Television and educational achievement and aspirations. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the 80's (pp. 78-90). Rockville, Md: U.S. Dept. of Health and Human Services, National Inst. Of Mental Health.

34. Murray, J.P. (1980): Television and youth: Twenty five years of research and controversy. Boys Town, NE: The Boys Town Center for the Study of Youth Development.

35. Nelson, R.J. (1963): Relationship of reported television viewing to selected characteristics reported by superior high school students. Unpublished doctoral dissertation, Univ. of Wisconsin.

36. Neuman, S.B. (1988): The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. Reading Res. Quarterly, 23 (4), 414-440.

37. Norusis, M. J. (1988): SPSS-XTM Advanced statistics guide. (2nd Ed.). Chicago: SPSS Inc.

38. Onocha, C. & Okplala, P. (1986): Family and school environmental correlates of integrated science achievement. The J. of Psychol., 121 (3), 281-286.

39. Pedhauzer, E.J. (1982): Multiple regression in behavioral sciences (2nd Ed.). N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.

40. Peirce, C.L. (1982): The relationship of television viewing, reading and the home environment to children's creativity, creative writing and writing ability. Diss. Abst. Int., 43 (7), 2146-2147A.

41. Postman, N. (1982): .The disappearance of childhood. N. Y.: Delacorte Press.

42. Potter, W. J. (1987): Does television viewing hinder academic achievement among adolescents? Human Communic. Res., 14 (1), 27-46.

43. Ridder, J.M. (1963): Pupil opinions and the relationship of television viewing to academic achievement. J. of Educ. Res., 57 (4), 204-206.

44. Ridley-Johnson, R., Cooper, H., & Chance, J. (1982): The relation of children's television viewing to school achievement and I.Q. J. of Educ. Res., 76, 294-297.

45. Ritchie, D., Price, V. & Roberts, D.F. (1987): Television, reading, and reading achievement: A reappraisal. Communic. Res., 14 (3), 292-315.

46. Roberts, D.F. et al. (1984): Reading and television: Predictors of reading achievement at different age levels. Communic. Res., 11, 9-49.

47. Schibeci, R.A. (1989): Home, school, and peer group influences on student attitudes and achievement in science. Science Educ., 73 (1), 13-24.

48. Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. B. (1961) Television in the lives of our children. Stanford: Stanford Univ. Press.

49. Scott, M., & Monteith, J.D. (1987): Differential contribution of presonality to the explanation of variance in achievement in the first language and math at high school level. Psychol. in the Schools, 24, 78-83.

50. Shanahan, T., & Walberg, H.J. (1985): Productive influences on high school student achievement. J. of Educ. Res., 78, 357-363.

51. Wagstaff, R. & Mahmoudi, H. (1976): Relationship of study behaviors and employment to academic performance. Psycholo. Reports, 38, 380-382.

52. Walberg, H.J., Paschal, R.A., I Weinstein, T. (1985): Homework's powerful effects on learning. Educ. Leadrship, April, 76-79.

53. Williams, P. A. et al. (1982): The impact of leisuretime television on school learning: A research synthesis. Amer. Educ. Res. J., 19, 19-50.

54. Wolf, R.M. (1979): Achievement in the United States. In H.J. Walberg (Ed.), Educational environments and effects: Education, policy, and productivity. Berkeley: McCutchan.

55. WolfLe, L.M. (1984): Strategies of path analysis. Am. Educ. Res. J., 17 (2), 183-209.

56. Youngman, M.B. (1980): Some determinants of early secondary school performance. Brit. J. of Educ. Psychol., 50, 43-52.

Effects of Certain Scholastic, Familial and Psychological Variables on Scholastic Achievement for a Sample of Qatari Secondary School Female Students: A Preliminary Study

By

— Dr. Anwar R. Abdel-Rahim

— Dr. Sabika El-Kholeify

Abstract

. This study aims to know the direct and indirect effects of parental involvement, homework, hours of watching T.V., family environmental variables and personality traits on scholastic achievement for a sample of 2nd graders from two secondary schools totaling 85 female students whose ages mean is 17.68 yrs. A questionnaire measuring parental involvement, homework and T.V. watching was used in addition to Family Environment Scale, as translated by the first author, Step-wise regression was used to calculate path coefficients. Results show that there are significant direct and indirect effects for 5 family variables, 4 personality traits, parental involvement, homework and T.V. watching on achievement.