Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 2, 2020

Deanship of Scientific Research

Family Atmosphere and Self -Concept among High and Low Achieving Students in General Secondary Examination in Al-Jeezah District, Jordan

Jehad Mahmoud Alaedein[1], Ali Mohammed Al Dahamsheh[2], Saif Abdullah Al Dahamsheh[3]

[1]Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciecnce. Hashemite University, Zarqa, Jordan.

[2.] Educational Counseling, Um Qasir Comprehensive Secondary School, Al-Jeezah District, Jordan.

[3.]Educational Counseling, Alzafaran Comprehensive Secondary School Al-Jeezah District, Jordan.

Received: 14/8/2018
Revised: 4/12/2018
Accepted: 18/9/2019
Published: 1/6/2020

Citation: Alaedein, J. M. ., Al Dahamsheh, A. M. ., & Al Dahamsheh, S. A. . (2020). Family Atmosphere and Self -Concept among High and Low Achieving Students in General Secondary Examination in Al-Jeezah District, Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(2), 141-161. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2278

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims at examining the relationship between family atmosphere and self-concept among high and low-achieving students in general secondary examination in Al-Jeezah District, Jordan. The descriptive survey method was used on a sample of 100 high- and low-achievement students in the general secondary examination (52 females and 48 males) in Al-Jeezah District. The family atmosphere scale consisting of 48 items distributed on six subscales, and the self-description questionnaire consisting of 64 items distributed on three subscales were applied to them. Their score averages were also obtained in the General Secondary Examination. The results indicated that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between high and low achievers on the family atmosphere scale and self-concept in favor of high achievers, while there were no significant differences on these two scales according to gender. Moreover, results of the multiple regression analysis showed that the two sub-family climate scales: emotional cohesion and intergenerational authority predicted both self-concept and students' grades. The study calls for the need to raise awareness of the importance of the emotional cohesion and authority between generations prevalent in the family atmosphere among students and parents, and to clarify their role in determining the levels of self-concept, achievement, and academic success for students.

Keywords: Family atmosphere, self-concept, general secondary examination; high- and low-achieving students, Al-Jeezah District, Jordan.

المُناخ الأُسري ومفهوم الذات لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ في امتحان الثانوية العامة في لواء الجيزة، الأردن

جهاد محمود علاءِ الدين[1]، علي محمد سالم الدهامشة[2]، سيف عبد الله الدهامشة[3]

[1] كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

[2] مدرسة أم قصير الثانوية الشاملة، لواء الجيزة،الأردن.

[3] مدرسة الزعفران الثانوية الشاملة، لواء الجيزة، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى فحصِ العلاقات ما بينَ المُناخ الأُسري ومفهوم الذاتِ على عيّنةٍ من مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ في امتحان الثانوية العامة منهم في لواء الجيزة، الأردن .

المنهجية: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عيّنةٍ مكونة من 100 طالب من مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ في امتحان الثانوية العامة منهم (52 إناث، و48 ذكور) في لواء الجيزة، طبق عليهم مقياس المناخ الأسري المكون من 48 فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعية، واستبانة وصف الذات المكونة من 64 فقرة والموزعة على ثلاثة مجالات فرعية. كما تم الحصول على معدلاتهم في امتحان الثانوية العامة.

النتائج: أشارَت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بينَ الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجاز على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات، تعود لصالح الطلبة مرتفعي الإنجاز. وتبين عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين الجنسين على مقياسي الدراسة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنَ مقياسي المُناخ الأُسري الفرعيين: التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال تتنبّآ بشكلٍ فريد بمستوياتِ مفهوم الذات والإنجاز الدراسي.

الخلاصة: دعت الدراسة إلى ضرورة التوعية بأهمية عاملي التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال السائدة في المُناخ الأُسري بين أوساط الطلبة وأولياء الأمور وبيان دورهما في تحديد مستويات مفهوم الذات والتحصيل والنجاح الدراسي للطلبة.

الكلمات الدالة : المُناخ الأُسري، مفهوم الذات؛ امتحان الثانوية العامة الأردني، الطلبة ذوو الإنجازِ المرتفع والمنخفض، لواء الجيزة، الأردن.

المقدمة

يتوقع مجتمع اليوم الحديث من كُل شخصٍ أن يَكون عالي التفوق والإنجازِ وبشكلٍ خاص ما يتعلق بالإنجاز الدراسي والأداء الدراسي الذي يُعد المعيار الرئيسي للحُكم على الإمكانيات والقدرات الحقيقيةِ للفرد (Daulta, 2008). ويعد الأداء والتحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمامُ الباحثين في مجالِ التربيةِ وعلمِ النفسِ التربوي للوقوفِ على أهمِ العواملِ والظروفِ التي تزيدُ أو تنقصُ منهما (Murad, Aldaseen, & Mahasneh, 2016). وقد بدأ الباحثون خلال العقدين الماضيين بدارسةِ العمليات الرئيسية والإجراءات اللازمة التي يُوجه من خلالها المتعلمون نحو اكتساب المعرفة الدراسية (Al-Mikhlafi, 2010; Alnamlah, 2016; Rababah, 2015). ويمثلُ المُراهقَون رأسَ المالِ لأيّ مجتمع الواجب حمايته والمحافظة عليه لدوام تحسينِ المجتمعِ والأمةِ (Kumar, & Lal, 2014). فقد أَصْبَحَ الإنجاز الدراسي دليلَ مستقبل الأجيال. لذا، يَوضِعُ ضغط هائل على عقولِ الأطفالِ وآبائِهم لتحقيق مستويات متفوقة من التحصيل. ويمثل هذا الإنجازِ الدراسيِ محصلة العديد من العواملِ المختلِفةِ في عمليات الإنجازِ والتحصيل الدراسي للأبناءِ والذي يعتبر المُناخ الأُسري من أهمها مثل العواملِ الأُسرية والبيئية والاقتصادية والاجتماعية والشخصيةِ الأخرى، بالإضافة للسمات الإدراكيةِ وغيرِ الإدراكيةِ للشخصيةِ، ومن أكثرها بروزًا مفهوم الذات (Dandagal, & Yarriswami, 2017). ونظرًا لأهمية هذه المتغيرات في تحديد مستقبل الطلبة في امتحان الثانوية العامة وغيرها تسعى الدراسة الحالية لفحص العلاقات بين المُناخ الأُسري ومفهوم الذات لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ في امتحان الثانوية العامة في لواء الجيزة، الأردن.

وتفترض النظريات المُعاصرَة أنّ العائلةَ والمدرسةَ تمثلان المؤسساتَ الرئيسيةَ الأهم التي تُساهمُ بشكل دال في تطورِ الأطفالِ والمُراهقين (Mboya, 1996). وتؤكدُ ابشتاين (Epstein, 1995) بأنّ "الطلاب في جميع مستويات الصفوفِ المدرسية سيتصفون بالأداء الدراسي الأفضل، والمواقفُ المدرسيةِ الأكثرِ إيجابية، والتطلّعات والطموحات الأعلى، والسلوكيات الإيجابية الأخرى، إذا كانَ عِنْدَهُمْ آباءُ وأمهاتِ من النوعِ الواعي والواسع الاطّلاع، والمشجع والمُشارِك". وترتبط الأُسر التي تتصفُ بالدرجاتِ العاليةِ مِنْ تفاعلِ الطفلِ والوالد وبالمُناخ العائلي الذي يزوّدُ أعضاءه بالدعمِ والبناءِ عمومًا بالمستويات العاليةِ مِن مفهومِ الذات (الدراسي والعامّ والأقرانِ)، والرضا مَع العائلةِ، ولدرجة أقل بالإنجاز الدراسي لدى الطلابِ. وتوجد بَعْض البراهين على أن المكاسب في مفهوم الذات وفي الإنجاز الدراسي خلال فصل دراسي واحد يرتبط بنوعية متغيّراتِ البيئةِ العائليةِ والمدرسية. فالطلاب ذوو المستوياتِ الأعلى مِن مفهومِ الذات المدرسي أبلغوا عن مستويات مرتفعة من الدعم والبناء والتماسك في البيئة الأُسرية والمدرسية (Nelson, 1984). وتزوّد هذه النَتائجُ دعمًا جزئيًا لنظريةً التعلم المغربة (Invitational learning theory)، التي تفترض أن البيئاتِ المدرسية والأُسرية التي تُزوّدُ أفرادها بالبناءِ والتنظيم والتركيب، سويّة مع الدعمِ والرعاية، تَدعو وتشجع النمو العاطفي والفكري عند الطلاب (Purkey, & Novak, 1984).

ويدعم المُناخ الأُسري الذي يشتمل على الأنشطة الاجتماعية والبدنية والتبادلات العاطفية والمعرفية للطفل وأفراد أسرته ويساعد في تحديد مسارات وكفاءة النمو المعرفي والاجتماعي والفكري للأطفال (Hassan, & Basha, 2018). ويتضح المُناخ العائلي من خلال النغمةِ العاطفيةِ السائدة في العلاقةِ ما بين الآباءِ والأبناءِ و/ أَو البالغين الآخرين الذين يُشكّلونَ عائلةَ الأصلِ كالأجدادِ والأعمام والأخوال وغيرهم من الأُسرة الممتدة (Powers & Griffith, 1987). وتعتبر البيئة الأُسرية والبيتِ المؤسسةُ الأكثر أهميةً للوجودِ واستمرار الحياةِ الإنسانيةِ ولتطوير ميزاتِ الشخصيةِ المُخْتَلِفةِ. وتُوصف البيئة الأُسرية المثاليةِ بأنها التي يوجدَ بها مكافآت ملائمة لتَقوية السلوكِ المطلوبِ، وتتولى توفير الفرصِ لإبداء وجهاتِ النظر بحرية، حيث لا يُرغَمْ الأبناء للتَصَرُّف طبقًا للرغباتِ والتوقّعاتِ الوالديةِ (Alam, 2016). وقد تبينَ بأنّ أغلب الأطفالِ والمراهقين الناجحين والمحترمين ينتمون لأسرِ حيث تَوجِدُ داخلها العِلاقاتَ المفيدةَ والفعالة بين الأطفالِ وآبائِهم. كما وترتبطُ البيئة العائلية الإيجابية التي تتصف بالتماسك العاطفي بين الآباء والأبناء، والمراقبة والدعم الوالدي، والثقة والانفتاح، والاتصال العائلي التعاطفي المنفتح بين أفراد الأُسرة وتوزيع الهرمية في السلطة ما بينَ الأجيال ووضوح الأدوار والقواعد، إيجابيًا بالمخرجات الأفضلِ للأبناءِ على الصعيدِ السلوكيِ والنفسيِ والاجتماعي (Jaureguizar, & Ibabe, 2012; Moreno-Ruiz, Estevez, Murgui, & Musitu, 2009).

وتفترض نظرية الأنظمة الأُسرية في ميدان الإرشاد الأُسري، المستمدة من نظرية الأنظمة العامة (Bateson, 1972)، أن الأُسر هي أنظمة مفتوحة تعتمد على البيئة من أجل بقائها، وتنظم تفاعلاتها داخليًا وخارجيًا لتحقيق حالة من التوازن المحدد. وفي نظام الأُسرة، نجد أنَ كل عمل ورد فعل له يؤدي إلى تغيير في النظام ككل - مثل الترابط والاتساق بين مختلف النظم الفرعية/ الأجزاء. ويمثل التماسك الأُسري الذي يعكس تماسك الوالدين والطفل وتماسك الأب والأم والأُسرة الممتدة، عاملًا مهمًا لوحدة العائلة ويمارس القدرة على التأثير على سلوك وأهدافِ وقيم كافة أفراد العائلة، فهو الرابطة العاطفية التي يمتلكها أفراد الأُسرة بما فيهم الأجيال الأكبر نحو بعضهم البعض (Olson, & Gorall, 2003). وتحدد السلطة القائمة ما بين الأجيال درجة الحرية أو القيود في العلاقات القائمة من جيل إلى جيل، وتفشل العديد من المؤسسات العائلية في القيام بوظائفها الأساسية بسبب النزاعات بين الوالدين والطفل، ولتعاقب الفشل الذي ينبع من عدم القدرة على تحقيق رؤية مشتركة عبر الأجيال (Bjornberg & Nicholson, 2007)، أو لعجز الأُسرة عن تلبية الحاجات الأساسية للأبناء بسبب تدني وضعها الاقتصادي والاجتماعي (Altal, Ebeidat, Olayan, & Shraim,

(1999. والأُسرة، باعتبارها الوحدة الأساسية في المجتمع والتي تعد تقليديًا المزود الأول والأكثر أهمية للتطور الشاملِ لأبنائها، هي مجموعة فريدة من نوعها ولديها وظائفها وهياكلها وحاجاتها الخاصة.

وعلاوة على ذلك، أثبتت الدراسات وجود تأثيرات غير مباشرة للتماسكِ والتكيف العائليِ على الأداءِ الدراسي وذلك من خلال التدخّلِ الوالدي في نشاطاتِ الأبناء المدرسية (Unger, McLeod, Brown, & Tressell, 2000) ومن خلال مفهومِ الذات الدراسي للأبناءِ (Rodríguez-Fernandez, Droguett, & Revuelta, 2012). ويكون للآباء في الطفولةِ تأثير رئيسي على الأداءِ المدرسي لأطفالِهم، على أية حال، أشارَ سبيرا (Spera, 2005) إلى أنّ نتائج الدِراساتِ السابقةِ في هذا الخصوصِ ليست ثابتة فيما يتعلق بمؤثرات الإنجاز الدراسي للأبناء في مرحلة المراهقةِ. ويبدو أن المراهقين ومع الحاجة المتزايدة للحكم الذاتي، قد يظهرون ردود فعلِ سلبية تجاه المستويات العالية مِن التدخل الوالدي. ومن الناحية الأخرى، يُمْكِن اعتبار العلاقة بين البيئة العائلية والأداءِ الدراسي ثنائية الاتجاه، حيث تروجُ البيئة العائلية الإيجابية لإنجازِ أكاديميِ جيدِ، بينما يسوء المُناخ العائلي ويضعَف في أغلب الأحيان جراء فشلِ الأبناء في المدرسةِ (Ibabe, 2016). وقد وَجدت وِيس وشوارتز (Weiss and Schwarz, 1996) أن طلبةِ الكليات مِن أسر لآباء غيرِ توجيهَيين (الآباء الذين يمارسون سيطرةَ توجيهيةَ منخفضةَ، وسيطرة حازمة منخفضة أَو مستوى عال من الدعم)، سجلوا مستويات مرتفعة على مقاييس الكفاءة الدراسية والإنجاز الدراسي.

ومن جانب آخر، ودعمًا لمفهوم الذات كعامل تعليمي مهم، أظهرت الأبحاث أن المستويات المرتفعة من مفهوم الذات ترتبط بدرجة دالّة إيجابيًا بمختلف نتائج التعليم مثل الجهد الأكاديمي، نتائج الاختبارات المدرسية، والتطلعات التعليمية والإنجازات الأكاديمية (Marsh & Hau, 2003)، ومن ثم، كان من المعقول اعتبار أن مفهوم الذات الإيجابي سيُقدّر باعتباره هدفًا مرغوبًا أو حاسمًا عبر العديد من الأوساط التعليمية. وتنضوي الرسالة الجوهرية في مُعظم البحوثِ التي أجريت على مفهوم الذات وأو/ تقدير الذات، وكما يؤكدُ غروس (Gross, 1997)، "بأنّه كلما كانَ مستوى هذين المكونين أعلى، كلما كانَ الأفضل هو السائد في شخصية الأفراد. ويمثل مفهوم الذات الجانب المعرفي من الذات ويشير عمومًا إلى مجموع نظام ديناميكي معقد من المعتقدات والمواقف والآراء التي يتبناها الفرد ليثبت صحتها عن وجوده الشخصي (Purkey, 1988). ووفقًا لنظرية القيمة المتوقعة (Expectancy-value theory) فإنَ مفهوم الذات يتأثر بالتجارب ذات الصلة بالإنجازات السابقة والتعليقات الواردة من الآخرين ذوي الصلة، كما أنه يؤثر أيضًا على الإنجازات الأخيرة الناتجة عن ذات الصلة بالإنجاز والجهد المستثمر في التعلم (Trautwein, Ludrke, Koller, & Baumert, 2006). وبالمثل، افترض مارش وزملاؤه (Marsh, Byrne, & Yeung, 1999)، وجود تأثيرات إيجابية لمفهوم الذات في الإنجاز الأكاديمي والعكس بالعكس. لكن فيما يتعلق بتقدير الذات، فإنَ مارش وزملاءه (Marsh & Hattie, 1996; Marsh & Yeung, 1998)، أكدوا بأن تقدير الذات ليس فعالًا في تفسير السلوك عند التحكم في المفاهيم الذاتية الخاصة بمجال معين، وأن المفاهيم الذاتية الخاصة بمجال معين لا تتمتع بصلاحية تنبؤية تذكر لتطور تقدير الذات. ويَبْدو أنّ هناك اعتقاد سائد بأنَ مفهوم الذات الإيجابي مرادف لجميع الأشياء المرغوبة لدى الطلابِ في المدرسةِ بينما مفهوم الذات السلبي يتساوى مع النتائجِ غير المرغوبة. وبشكل خاص، يَؤكد العديد من الباحثين (Helmke & Van Aken,1995) أنَ الإنجاز الأكاديمي لَهُ أكثر مِنْ تأثيرِ على مفهوم الذات مِنْ العكسِ. وقد أجريت العديد من الدراسات لإثبات صحة العلاقة بين هذين المتغيرين، وعلى سبيل المثال، استنتجت فورد وزملاؤها (Ford & Thomas, 1997; Grantham & Ford, 2003)، في بحثهم على عينة مَن الطلابِ الأفريقيينِ الأمريكيين المبدعين، بأنّ إنجازَهم الأضعف يُمْكِنُ أَنْ يُنْسَبَ بشكل كبير إلى مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي المنخفض. ويؤكد الباحثون بأنّ المربين لا يَجِبُ أَنْ يَكُونوا قلقين بشأن اتجاه العلاقةِ وبدلًا مِن ذلك ينبغي أن يَكُونواُ معنيين بشأن نتائج طلابهم الأكاديمية ومفهوم الذات لديهم (Delisle & Galbraith, 2002).

كما تشير الأبحاث إلى أن الطلاب الذين ينظرون إلى مهاراتهم الأكاديمية بشكل إيجابي يميلون إلى المشاركة في سلوكيات أكثر توجهًا نحو التحصيل والإنجاز، مثل المشاركة في الأنشطة الصفية، وتأدية الواجبات المنزلية بإتقانِ، والدراسة والاستعداد للامتحانات (Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). وهناك مجموعة كبيرة من الأبحاث التي تشير إلى أن تدني مفهوم وتقدير الذات يؤثر على دافعية الطالب ويشكل حاجزًا أمام التعلم (Green, Nelson, Martin, & Marsh, 2006). وقد تم اقتراح عدة نماذج لشرح هذه النتائج (Green, et al., 2006). حيث يقترح نموذج التحسين الذاتي (The self enhancement) أن مفهوم الذات هو القوة المحرّكة للتحصيل الأكاديمي. ويقترح نموذج تطوير المهارات(The skill-development) بأنّ الإنجازَ الأكاديميِ يَتنبأ بمفهومَ الذات بحيث تؤدي المهاراتُ الأكاديمية الأقوى إلى مفهومِ ذات أعلى. وينظر نموذج الآثار المتبادلة (The reciprocal effects)، إلى نماذج تعزيز الذات وتطوير المهارات على أنها غير كافية؛ ويؤكد أن الأداء الدراسي يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي ويتأثر أيضًا به. ونظرًا إلى التركيز في علم النفس على الحتمية المتبادلة، فإنه ليس من المستغرب أن تدعم مجموعة متزايدة من البحوث نموذج الآثار المتبادلة. وعلى سبيل المثال، قامَ جاي ومارش وبوفن (Guay, Marsh, and Boivin, 2003)، بإجراءِ دراسة طولية، من خلال فحص وتتبع ثلاث مجموعات من الطلاب في الصفوف من الثاني إلى الرابع، وأبلغوا عن دعم ثابت لنموذج التأثيرات التبادلية عبر الفئات العمرية المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، توصل فالنتاين ودوبويس وكوبر(Valentine, DuBois and Cooper, 2004)، إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز المدرسي يتبادلان تأثيرات متبادلة مع مفهوم

الذات الأكاديمي والأداء المدرسي السابق مما يؤدي إلى التطورات والتقدم في الأداء المدرسي ومفهوم الذات في وقت لاحق. واستخدم مارش وكولر (Marsh and Koller, 2004) البيانات الطولية من مجموعات كبيرة من طلاب الصف السابع في ألمانيا الشرقية (ن = 2,119) وألمانيا الغربية (عدد = 1,928). لدمج النموذجين النظريين الرئيسيين للعلاقات بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز. ووجد الباحثون دعمًا لنموذج الآثار المتبادلة، حيث تبين وجود تأثيرات دالة لمفهوم الذات والإنجاز الدراسي السابق على مفهوم الذات والإنجاز اللاحق ودعمًا أيضًا لمنظور الإطار المرجعي الداخلي/ الخارجي.

ويلاحظ أنه وبالرغم من توفرِ العددِ المتزايدِ مِن الدِراساتِ الغربية، التي استكشفت وأثبتت صحة وقوة العِلاقات بين كلٍ من مؤشرات الأداء الوظيفي الصحي في البيئات الأُسرية، ومفهوم الذات والإنجازِ الدراسي، وأهمية دمجها في مكونات برامجِ التدخلات الإرشادية والعلاجية، إلا أن الأدب النفسي العربي مازالَ خاليًا من التطرقِ واستكشاف هذه العلاقات سوية، الأمر الذي يُثير الحاجة للبحثِ في هذا الموضوع من منظورِ مُغاير للثقافاتِ الغربية.

مشكلة الدراسة

لقد أظهرت المراجعة السابقة للأدبيات ذات الصلة وجود علاقة وثيقة للغاية بين المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي للطلبة إلا أنَ القليل من البحوثِ سعت لإجراءِ دراسة متكاملة لتلك المتغيرات الفردية التي توضحها بعض مقومات البيئة الأُسرية كمفهوم الذات والأداء والإنجاز الدراسي. وقد لوحظ أن معظم الدراسات أجريت في البيئات الغربية، وأن البيئة العربية والأردنية خلت من مثل هذه الدراسات، وتحديدًا نجد أن العديد من الباحثين لم يجروا أبحاثًا مماثلة على مستوى لواء الجيزة، الأردن. ولقد دَفع الباحثين لإجراءِ الدراسةَ الحالية ضخامة الأزمة التي أحدثتها نتائج الثانوية العامة على المستوى الاجتماعي والوطني نتيجة التدني الملحوظ في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردني على مرِ السنوات السابقة في مدارس المملكة (Murad et al., 2016; Rababah, 2015)، ومنها مدارِسِ لواءِ الجيزة حيث أجريت الدراسة الحالية. ونتيجة لذلك جاءت الدراسة الحالية لإبراز العوامل الأُسرية والشخصية المؤثرة على التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية العامة. وتتمثل مشكلة الدراسة في استكشاف التأثيرات والعلاقات المتبادلة بينَ بعض المتغيرات الأُسرية والشخصية الهامة لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي الانجاز في امتحان الثانوية العامة الأردني في لواء الجيزة الأردن.

أسئلة الدراسة

تطرح الدراسة بالتالي السؤالين الرئيسين التاليين:

السؤال الأول للدراسة: هل توجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور وإناث) في مجموعتي الإنجاز (المرتفع والمنخفض) في امتحانِ الثانوية العام على مقياسي البيئة الأُسرية ومفهوم الذات؟

السؤال الثاني للدراسة: هل تتنبأ مستويات البيئة الأُسرية (الدرجة الفرعية للمقاييس الستة) بمستويات الطلبة على مقياسي مفهوم الذاتِ (الدرجة الكلية) والإنجاز الدراسي بدرجة دالّة إحصائيًا؟"

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلَى إبرازِ دورِ بعض المتغيرات الفردية والأُسرية الرئيسية والحاسمة في السواءِ النفسي وعملياتها المتبادلة وتأثيراتها في الإنجاز والأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتحقيقًا لذلكَ تقوم الدراسة بفَحصِ العلاقات ما بينَ تصورّات الطلبة الذين تمكنوا من اجتياز امتحان الثانوية العام بمستوى أداء مرتفع ومستوى منخفض، للمناخ الأُسري بما فيه من الخصائص الاجتماعية والبيئية لنظام العائلةِ لديهم ولمفهومِ الذات لديهم، وذلك فيما يتعلق بإسهامِ كلٍ من متغيري النوع الاجتماعي والأداء الأكاديمي في تحديدِ هذه الأوضاع والشروطِ.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. تعتبر في حدود اطلاع الباحثين الدراسة الأولى التي أجريت على الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة في الأردن، وتحديدًا في لواء الجيزة؛ نظرًا للخصوصية التي يمتاز بها اللواء، فهو من المناطق التابعة لمحافظة العاصمة التي تفتقر إلى الكثير من الخدمات التعليمية المساندة، وتتميز بخصوصيتها لتنوعها من الناحية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فهي تضم الحضر والريف.

2. يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المربين وواضعي السياسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم لإيلاء النظام الأُسري وأولياء الأمور الأهمية المناسبة للدور الحاسم الذي يلعبونه في تحديد مخرجات التعليم على الأبناءِ خاصة ما يتعلق بنتائج الطلبة في امتحان الثانوية العامة.

3. يؤمل أن يسهم إلمام المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين بالعوامل الذاتية كمفهوم الذات ودوره لدى طلبة الثانوية العامة في اختيار أفضل أساليب التعامل والتعليم فعالية وفائدة للطلبة.

4. يؤمل أن يستفيد أولياء أمور الطلبة الذين يستعدون لدخول امتحان الثانوية العامة من معرفة وتحديد أهمية دور البيئة الأُسرية المؤثر

وخصائص أبنائهم المرغوبة لتعزيز نتائجهم الدراسية والشخصية المستقبلية.

5. تعتبر المواضيع التي تتناولها الدراسة وما تزوده من نتائج حافزًا للمرشدين النفسيين العاملين في المدارس للبدء بوضع برامج إرشادية تستهدف متغيرات النظام الأُسري ومفهوم الذات لدى الطلبة من المسترشدين المستهدفين مستقبلًا.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

1. المُناخ الأُسري: ويمثل الخصائص الاجتماعية البيئية لنظام العائلةِ فيما يتعلق بمدى توفر عمليات الاتصال المفتوح والسلطة ما بينَ الأجيال، والاهتمام ما بينَ الأجيال بتلبية الحاجاتِ، ومكونات التماسك العاطفي، والتماسك الإدراكي والمرونة والتكيّف وتعديل القواعد وفقًا للأوضاعِ الطارئة في النظامِ الأُسري (Olson, 1993). ويقصد بالاتصال التَركيز على تواصل العائلةِ كمجموعة فيما يتعلق بِمهارات الاستماع والإصغاء ومهارات التحدّث والكشف عن الذات، والوضوح واستمرارية ومواصلة التتبع والاحترام والتقدير والاعتبار" (Olson, 1993, p. 108). ويقصد بالسلطة ما بينَ الأجيال المدى الذي يُمارس به أسلوب عبر الأجيال كقوالب لبناء الأُسرة وممارسة الهرمية والتسلسل في الضبطِ والقوة، ويشير الاهتمام ما بينَ الأجيال إلى مدى التبادلية والتعاطف وتلبية الحاجات ما بينَ أفراد الأُسرة والأُسرة الممتدة. أما التماسك العاطفي والفكري فيقصد بهما مدى الترابط والمودة بين أفراد العائلة والطريقة التي تتمكّن بها الأُسرة من الصمود خلال الأزمات والصعوبات ويعد إلى حد بعيد نتاج "الترابط الوثيق" الفكري والعاطفي بين أعضاء الأُسرة. كما يعرّف التكيف والمرونة بأنه قدرة نظام الأُسرة على تَغيير تركيبة سلطته وعِلاقات الأدوارِ وقوانين العلاقات، وذلك استجابة للموترات التطورية والموقفية أو بلغة أخرى قدرة الأُسرة على المرونة والتغيّر (Bjornberg & Nicholson, 2007). وتعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية تبعًا لمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب المفحوص بأسلوب التقرير الذاتي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأداة المستخدمة في الدراسة.

2. مفهوم الذات. ويقصد به في الدراسةِ الحالية تصورات وتقييم الطالب لمجمل مفهوم الذات الأكاديمية (مفهوم الذات المتعلقة بالقراءة والرياضيات ومفهوم الذات المدرسية العامة) ومفهوم الذات غير الأكاديمية (مفهوم الذات عن القدرة الجسدية والمظهر الجسمي والعلاقات مع الأقران والعلاقات مع الوالدين)، ومفهوم الذات العامة التي يتصورها المفحوص عن نفسه (Marsh, 1990; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). ويعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية، من خلال مجموع الدرجات الكلية التي يسجلها الطالب المفحوص من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

3. الطلبة مرتفعو ومنخفضو الإنجاز: ويقصد بهم الطلبة المسجلين في المدارس الحكومية التابعة للواء الجيزة والمدن والقرى التابعة لها، في الأردن، خلال العام الدراسي 2017/2016، وتقدموا لامتحان الثانوية العامة الأردنية وحصلوا على نتائجهم في هذا الامتحان وتم تصنيفهم حسب نتائجهم ومعدل الدرجات الذي أنجزه الطالب في امتحان الثانوية العامة الأردنية حسبِ كشوفاتِ المدارِس المعنية. ويعرّف الإنجاز المرتفع والمنخفض إجرائيًا ولغاياتِ الدراسة الحالية، بأنه معدل الدرجات الذي أحرزه الطالب في امتحان الثانوية العامة/ الدورة الشتوية للفروع الأكاديمية والمهنية للعام 2017، ويقع إما في مجموعة الإنجاز المرتفع (من 79 درجة وأعلى)، أو مجموعة الإنجاز المنخفض (من 59-50 درجة) والتي تم تحديدها على هذا النحو تبعًا لخصائص العينة المتوفرة وشروط الحدود الدنيا للقبول في الجامعات الأردنية وحسب غايات الدراسة الحالية بتوزيع أفراد العينة لمجموعتين مرتفعة ومنخفضة الإنجاز.

5. امتحان الثانوية العام: هو الامتحان الوزاري الموحّد **(التوجيهي)** الذي تقوم به وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم للطلبة حسب تعليمات نظام التربية والتعليم الأردني ويُعقدُ لجميع الطلبة الذين أنهوا آخر صف مدرسي (ثاني ثانوي) في المرحلة الثانوية. وتحديدًا يُقصد به في الدراسة الحالية امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة/ الدورة الشتوية للفروع الأكاديمية والمهنية للعام 2017، والذي امتد من 3-01/16/ 2017. وأعلنت نتائجه يوم الخميس 9 شباط/ فبراير 2017.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية، تبعًا للخصائص الأكاديمية والديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لأفرادِ الدراسة المُشاركين من الطلبة الناجحين في امتحان الثانوية العامة الأردني/ الدورة الشتوية للفروع الأكاديمية والمهنية للعام 2017، من الذكور والإناث الذين تم اختيارهم من الطلبة الذين كانوا من المسجلين للدراسة المنتظمة في مدارسِ حكومية في سبع (7) مدن (الجيزة؛ أم الرصاص؛ أم الوليد؛ نتل؛ القسطل؛ الزعفران؛ أم القصير) التابعة للواء الجيزة، الأردن، بعد أن تقدموا لامتحان الثانوية العامة في الدورة الشتوية للثانوية العامة للعام الدراسي 2017/2016. بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية الخاصة بأدوات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي للمشاركين أنفسهم الذي أُتبعَ في جمع البيانات، وخصائص المقاييس والتي طوّرت واستخدمت أصلًا مع عينات من الطلبة في البيئات الغربية فقط. هذا وقد استندت الدراسة أيضًا إلى محددات مكانية (مدارس حكومية تابعة للواءِ الجيزة-الأردن) وموضوعية (المُناخ الأُسري ومفهوم الذاتِ لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة الأردني في لواء الجيزة، الأردن) وزمانية (الفترة الواقعة ما بين شهري آذار- نيسان 2017). ونتائج الدراسة التي تقتصر على درجة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمع الدراسة.

الدراسات السابقة

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن البيئة الأُسرية والأداء الوظيفي لها وأنماط الوالدين تؤثر على الصحة البدنية والعقلية والعاطفية والاجتماعية للمراهقين بما فيها تصوراتهم عن ذواتهم وانجازاتهم. **فمن ناحية تأثير البيئة الأُسرية على مفهوم الذات للأبناءِ**، أجرى مابويَا (Mboya, 1996) دراسة بعنوان "البيئات الأُسرية والمدرسية والإجتماعية وعِلاقتَهم بمفهوم الذات لدى المُراهقين الأفريقيينِ"، وذلك على عينة (ن=1192) من طلاب المدارس الثانوية في كيب تاون جنوب أفريقيا. وأشارتْ النَتائِجُ إلى أنّ السلوكَات الوالديَة ارتبطَت بمفهوم الذات العام وبالعلاقةِ مع الأُسرة والمظهر العام للطالبِ في المدرسةِ والإستقرار العاطفي والعلاقات بالأقران وبالحالة الصحية. كما وُجِدَ أنَ العلاقةَ بين السلوكِات الوالدية كَانَت متنبئًا أقوى بمفهومِ الذات مِنْ سلوكِ المعلّمِين. وقامت مجموعة من الباحثين (Arun, Ravikumar, Makhija, Barreto, and Vishwanathan, 2015)، بدراسة لمفهومِ الذات وعلاقته بالبيئةَ العائليةَ بين المُراهقين. وتَضمّنتْ الدراسةُ ما مجموعه 137 طالبًا هنديًا في المجموعةِ العُمرية مِنْ 17-19 سَنَة. وكَشفتْ النتائج وجود إرتباط إيجابي دال إحصائيًا بين مفهومِ الذات والبيئةِ العائليةِ بين المُراهقين، كما تبينَ عدم وجود فروق دالة بينَ المُراهقين الذكورِ والإناثِ في مفهومِ الذات وأيضًا في تصوراتهم لكفاءة البيئة العائليةِ. وأجرَى **علاّم** (Alam, 2016) دراسة بعنوان "بيئة البيتِ **ومفهومَ الذات الدراسي** كمتنبئات بالنضجِ المهني". وتكونت العيّنة العشوائية من (ن=400) طالب وطالبة من الصفِ العاشر الثانوي نصفهم من الذكورِ، مِنْ المَدارِسِ الواقعة في مدينةِ حيدر آباد **بإيرانِ**. وكَشفتْ نتائجُ الدراسةِ عنَ (1) وجود علاقة دالّة إحصائيًا بينَ بيئة البيتِ ومفهوم الذاتِ الدراسي والنضج المهني للطلابِ. (2) وجود فروق دالّة إحصائيًا بينَ الأولادِ والبناتِ وفي المناطق الريفيةِ والحضريةِ فيما يتعلق ببيئةِ بيتِهم، ومفهوم الذات الدراسي والنضج المهني، و(3) وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الطلابِ الريفيينِ والحضريينِ فيما يتعلق ببيئةِ بيتِهم ونضجِهم المهني.

ومن جانب تأثير **البيئة الأُسرية على الإنجاز الدراسي** للمراهقين، أجرت موهانراج ولاثا (Mohanraj, and Latha, 2005)، دراسة بعنوان "البيئة العائلية المُدرَكة فيما يتعلق بالتوافق والإنجازِ الدراسي"، وقُيّمت مجموعة من المُراهقين (ن=192) منهم 106 طالب و86 طالبة) في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر تم اختيارهم من المدارس الخاصة بمدينة تشناي بالهند. وأظَهرتْ النتائجُ بأنَ البيئةُ العائليةُ تمارس تَأثيرًا قويًا على التوافق في البيتِ بالإضافة إلى **الأداءِ الدراسي**. كما أدركَت أغلبية العيّنةِ (60%) عائلتُهم كنظام متماسك، منظّمَ، موجه نحو الإنجاز والتَأكيد على القضايا الأخلاقية والدينية والنزاعِات الأقل ما يمكنِ. كما تبينَ أنَ متغيرات التماسك العاطفي، النزاع، السيطرة، التوجه والإستقلال الثقافي في البيئة العائليةِ أَثّرتْ على توافق البيتِ، كما ارتبطَت متغيرات الاستقلاليَة والنزاعَات في البيئةِ العائليةِ بدرجة دالة بالأداء الدراسي. وتبين وجود فروق دالة بين الأولاد والبنات في فهمِ البيتِ والبيئةِ الأُسرية حيث أدركت الإناث نزاعات أكثرَ في العائلةِ وأدرك الذكور ضبطًا وسيطرة أكثر. وأجرت دالوتَا (Daulta, 2008) دراسة بعنوان "تأثير بيئةِ البيتِ على الإنجازِ الدراسي للأطفالِ" وذلك على عيّنة مؤلفة مِنْ مائة وعشرين (ن=120) طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية في إحدى المدن الهندية، باستعمال مِقياس بيئةِ البيتِ وبطاقات الطلبة لتقييم الإنجازِ الدراسي. وكَشفَت النتائجُ أنَ مجموعةِ الطلبة الذكور الآتيين من بيئةِ البيتِ العاليةِ الكفاءة مقارنة بالمنخفضة الكفاءة كانَ إنجازهم الدراسي أكبر بدرجة دالة إحصائيًا. كما تبينَ وجود تأثير للبيئةِ الأُسرية أيضًا في الإنجازِ الدراسي لدى الإناثِ اللواتي يَنتمينَ إلى مجموعاتِ بيئةِ البيوتِ المنخفضةِ والمتوسّطةِ والعاليةِ الكفاءة، لكن الفروق لم تكن دالة. وأظهرتْ النَتائِجُ أيضًا بأنّ النوعيةِ الجيدةِ لبيئةِ البيتِ ارتبطت إيجابيًا بدرجة دالة بالمستوى 'العالي' مِنْ الإنجازِ الدراسي لدى الذكور وبدرجة أكبر من الإناثِ. وتبينَ أنه كلما كانت نوعية بيئةِ البيتِ مُتَدهوَرةً، فإنَ مستوى الإنجازِ الدراسي أيضًا يتراجع بشكل خاص لدى الطلبة الذكور. كما أجرى الربابعة (Rababah, 2015) دراسة للكشف عن المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين في امتحان الثانوية، وأولياء أمورهم في محافظة إربد. وتكونت العينة من (511) طالباً وطالبة، و(511) من أولياء أمورهم في محافظة إربد. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجحين مقارنة بغير الناجحين الذين أظهروا مستوى مرتفعًا من المعوقات ومنها نقص الاهتمام والرقابة الأُسرية، والظروف الأُسرية السيئة، وعدم الاستقرار الأُسري، وعدم مناسبة المُناخ الأُسري للدراسة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعوقات ككل تعزى لمتغيرات الجنس ومكان السكن، كما وجد مستوى متوسط في معوقات التحصيل الأكاديمي لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين، ومستوى مرتفع لدى أولياء أمور الطلبة غير الناجحين.

وأجرت كاشاهو وكاراج وكراج (Kashahu, Karaj, and Karaj, 2016)، دراسة لفحصِ العلاقة بينَ الإنجازات الدراسية للمُراهقين والأداء الوظيفي الأُسري، وذلك من خلال فحص كفاءة المُناخ الأُسري بالتعرفِ على الروابطِ العائليةِ (التماسك والتكيف أو المرونة) ونوع أسر المُراهقين، وإنجازاتهم الدراسية، بالإضافة إلى الخصائص السكانيةِ للأسرِ. واشتملت عيّنة الدراسةَ على مجموعة من المُراهقين (ن = 32) وآبائهم (ن =27) من المقيمين في ألبانيا. ووُجِدَ أنَ متغيراتِ جنسَ المُراهق، وأنْ يَكُونَ مقيمًا لمدة 15 سنة الماضية في العاصمة مقابل القادمين الجدّدِ، وتعليم الآباء، وشدة المشقة والحالة الاقتصادية، ارتبطُت إيجابيًا بدرجة دالّة مَع كفاءة الأداء الوظيفي للعائلةِ (التماسك والتكيف والمرونة)، الذي ارتبط بدوره إيجابيًا بالإنجازِ الدراسي للأبناءِ المُراهقين من خلال الدعم العائلي في المساعدةِ في أداء التَعَلّم. حيث تَنزعُ الفتيات لإدْراك أسرهن كأكثر تماسكًا مِنْ الأولادِ، لكن الأولادَ يُدركونَ أسرهم بأنها أقل مرونة مِنْ البناتِ. وأجرت للوه (Lulwa, 2017) دراسة لفحص أثر المعاملة الأُسرية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم

الثانوي في ليبيا، وطبقت الدراسة علي عينة مكونة من (340) طالبا وطالبة، منهم (117) من الذكور، و(223) من الإناث. وأظهرت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين كل من المعاملة الوالدية المتمثلة في توفير الرقابة والتوجيه والعلاقات الأُسرية المتينة، من جانب، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة من جانب آخر. كما تبين أن المعاملة القائمة على المساواة والحب والتعاون كانت السبب الأقوى في رفع مستوى التحصيل للأبناء. وفحصت فارما (Varma, 2017) تأثير المُناخ العائليِ والتشجيعِ الوالدي على الإنجاز الدراسي لدى عينة من طلبة المدارسِ المُراهقين في الهند. وتكونت العيّنة القصدية من (ن=200) طالب وطالبة من الصفِ السابع -التاسع الثانوي نصفهم من الذكورِ، مِنْ المَدارِسِ الواقعة في مدينةِ أكولا بالهند. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المُناخ العائلي والإنجاز الدراسي، ووجود إرتباط إيجابي غير دال بين التشجيعِ الأبويِ والإنجازِ الدراسي لدى الطالباتِ. كما تبين وجود إرتباط سلبي دال لوحظَ بين التشجيعِ الأبويِ والإنجازِ الدراسي لدى الطلاب الذكور.

وفيما يتعلق بالعلاقات بين البيئة الأُسرية ومفهوم الذات والإنجاز الدراسي للمراهقين، ظهرت القليل فقط من الدراسات التي تناولت سويًا هذه المتغيرات في حدود علم الباحثين الحاليين، فقد أجرى شيك (Shek, 1997) دراسة بعنوان "البيئة العائلية وعافية المُراهقِ النفسيةِ، التوافق المدرسي، وسلوك المشكلةِ: دراسة رائدِة في السياق الصيني"، لفحصِ العلاقة بين البيئة الأُسريّة (الأساليبِ الوالدية، والأداء الوظيفي الأُسري المتمثل بالتماسك والتكيف والاتصال المنفتح) والسواء النفسي والتوافق المدرسي للمُراهقِ بما فيه الإنجاز الدراسي والمشكلاتِ السلوكية على عينة (ن=365) من طلاب المدارس الثانوية في الصين. وقد تضمّنت مقاييسِ البيئةِ العائليةِ فحصِ أنماطِ المعاملة الوالدية (الأب والأم)، وكفاءة الوظائف الأُسرية، والنزاع مَع الأبِّ والأمِّ. وأشارت النَتائِج إلى أنّ تصوّرات المُراهقين لأنماط الأساليبِ الوالدية، والأداء الوظيفي الأُسري ونزاع المراهق مع الوالد، ارتبطت بدرجة دالّة بدرجاتهم على مقاييسِ التوافق المدرسي (الإنجاز والأداءَ والسلوك المدرسي)، والسواء النفسي (تقدير الذات وحالة المرض النفسي العامّة، الرضا عن الحياةِ، الغرض من الحياةِ، اليأس)، وسلوك المشكلةِ (التدخين والإفراط في تعاطي الأدوية المهدئة). وأجرت دياز (Diaz, 2003)، دراسة لفحص العوامل الشخصية ومنها مفهوم الذات والعوامل الأُسرية والدراسية التي تُؤثّرُ على تدني التحصيلِ في المرحلةِ الثانوية. وتكونت العينة من (ن=1178) طالبًا منهم (ن=565) طالبة في الصفوفِ الثانوية الأخيرة الإلزامية تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية في الميريا باسبانيَا، وأظهرت النتائجُ باستخدام مقياس التوافق المتعدد العوامل، أنَ المستوى التعليمي للأب ودعم الأُسرة ومفهوم الذات للطالب والجنس والدافعية ارتبطت ايجابيًا بالتحصيل، ولم توجد فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة الأخرى.

لقد ألقت الدراسات السابقة الضوءَ على العلاقات الإيجابيةَ والمتبادلةَ وتأثيراتِ المُناخ الأُسري على مفهوم الذات والانجاز الدراسي، فقد توصلَ بعضها (Daulta, 2008; Kumar, & Lal, 2014; Mohanraj, & Latha, 2005; Shek, 1997)، إلى أنَ الأبناء المنتمين للنوعيةِ الجيدةِ من البيئات الأُسرية يتصفون بالمستوى 'العالِي' مِنْ الإنجازِ الدراسيِ. وتوصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا ما بينَ البيئات الأُسرية الصحية ومفهوم الذات الإيجابي (Alam, 2016; Mboya, 1996; Arun et al., 2015)، ونجد أنَ القليل من الدراسات (Diaz, 2003; Shek, 1997)، أجريت لفحص المتغيرات الثلاثة معًا. وبالرغم من هذا الاهتمام البحثي، إلاّ أنه يُلاحظ أنَ فحص هذه المكونات لم يدخل ضمن حيز اهتمام الباحثين في الدراسات الموثقة في البيئات العربية مقارنة بتلك التي أجريت في البيئات الغربية، وبالتالي، فقد أتت الدراسة الحالية لمحاولة سد هذه الثغرة البحثية بفحص طبيعة العلاقات بينَ البيئة الأُسرية ومفهوم الذات وذلك على عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة في الأردن. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات القليلة التي أجريت في لواءِ الجيزة، واشتملت عينتها على الطلبة مرتفعي الإنجاز ومنخفضي الانجاز في امتحان الثانوية العامة الأردني في لواء الجيزة، بالإضافة إلى أنها تدرس متغيرات شخصية وأسرية ذات صلة بالأداء والإنجاز الدراسي لهؤلاء الطلبة لم يسبق دراستها سوية في البيئات العربية.

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كميًا بغرض الوصولِ إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك التصورات من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (Ebeidat, Adass, Abdul Haq, 2001).

أفراد الدراسة: تألفَ المشاركون من (100) مائة طالب وطالبة من الطلبة الذين نجحوا بعد أن تقدموا لامتحان الثانوية العامة الأردني/ الدورة الشتوية للفروع الأكاديمية والمهنية الدراسي 2016-2017، من الطلبة المسجلين في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجيزة، محافظة العاصمة عمان، الأردن، والموجودة في المدن والقرى السبعة التالية: الجيزة، أم الرصاص، أم الوليد، نتل؛ القسطل، الزعفران؛ أم قصير. وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016-2017، ممن تم اختيارهم بصورة قصدية لانطباقِ شرط مستوى الإنجاز (مرتفع؛ منخفض) في امتحان التوجيهي. وممن وافقت الأُسر والمدارس على المشاركة في الدراسة وإجراءاتها. وقد تَراوحَ مدى أعمار أفراد الدراسة (ن=100) مِن [18-19] عامًا، بمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=18,06 عامًا؛ ع=0,23)، من الذكور (ن=48)، والإناث (ن=52)، كانَ معظمهم (ن=94) في سنِ الثامنة عشرة، وبمتوسط درجات في التوجيهي (م=68.83؛ ع=15.10، وبمدى تراوَح ما بين (50-89) درجة، وحسب الترتيب الولادي كانَ معظمهم (ن=63، في ترتيب الإبن الثاني)، وفي ترتيب الابن الثالث (ن=22)، ونصفهم تقريبًا (ن=46) يعيشون في لواء الجيزة (*وهي أحد مناطق أمانة عمان*

الكبرى، وتقع في الجزء الجنوبي من العاصمة الأردنية عمّان- الأردن)، وحسب الحالة الاقتصادية الاجتماعية كانَ معظمهم (ن=91) في مستوى اقتصادي متوسط، وجاءت العيّنة مِن أسرٍ تراوح عدد الأبناء فيها مِن (2-4) طفلًا، والآباء (46%؛ 27%) والأمهات (43%؛ 19%) في مستوى التعليم الثانوي والجامعي على التوالي، وكان (82%؛ 17%) من الآباء والأمهات على التوالي يعملون في مهن مختلفة، وتوزعت العينة تبعًا لمستوى الإنجاز أو المعدل في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) حسبِ كشوفاتِ المدارِس المعنية: مجموعة مرتفعي الإنجاز (ن=50، م=83,40؛ ع=3,8، وبمدى متوسط درجات تراوَح ما بين 79-89)، ومجموعة منخفضي الإنجاز (ن=50، م=54,26؛ ع=3,6 وبمدى متوسط درجات تراوَح ما بين 50-59)، (انظر الجدول (1) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة حسب توزيعها على مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ).

الجدول 1. الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة (ن=100) في مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي)

المتغيرات	مجموعة مرتفعي الإنجاز (ن=50)	مجموعة منخفضي الإنجاز (ن=50)	الكلي 100	مربع كاي (القيمة الحسابية)	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس (إناث)	42	10	52 (100%)	41,026	0,633	0,000
الجنس (ذكور)	8	40	48 (100%)			
العدد	50	50	100 (100%)			
السن						
المتوسط	18,00 (ن=45)	18.00 (ن=49)	18,00 (ن=94)	2,837	0,071	0,092
المتوسط	19,00 (ن=5)	19.00 (ن=1)	19,00 (ن=6)			
العدد	50	50	100 (100%)			
الترتيب الولادي						
الأول	7	8	15 (15,0%)	0,937	0,046	0,626
الثاني	30	33	63 (63,0%)			
الثالث	13	9	22 (22,0%)			
مكان الإقامة						
الجيزة	**24**	**22**	46 (46,0%)	41,230	0,221	0,000
أم الرصاص	**12**	0	12 (12,0%)			
أم الوليد	**4**	0	4 (4,0%)			
نتل	**9**	5	14 (14,0%)			
القسطل	**1**	0	1 (1,0%)			
الزعفران	0	**8**	8 (8,0%)			
أم قصير	0	**15**	15 (15,0%)			
الحالة الاقتصادية الاجتماعية (SES)						
متدنية	3	3	6(6,0%)	0,344	0,017	0,842
متوسطة	46	45	91 (91,0%)			
مرتفعة	1	2	3 (3,0%)			
تركيبة الأُسرة حسب عدد الأخوة						
اثنان	2	0	2(2,0%)	2,175	0,034	0,337
ثلاثة	19	18	37(37,0%)			
أربعة	29	32	61 (61,0%)			
المستوى التعليمي للأب						
إعدادي	10	14	24(24,0%)	2,013	0,058	0,570

المتغيرات	مجموعة مرتفعي الإنجاز (ن=50)	مجموعة منخفضي الإنجاز (ن=50)	الكلي 100	مربع كاي (القيمة الحسابية)	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
ثانوي	22	24	46(46,0%)			
دبلوم مجتمع	2	1	3 (3,0%)			
جامعي	16	11	27(27,0%)			
المستوى التعليمي للأم						
إعدادي	15	22	37(37,0%)	4,927	0,075	0,177
ثانوي	21	22	43(43,0%)			
دبلوم مجتمع	1	0	1(1,0%)			
جامعي	13	6	19(19,0%)			
عمل الأب						
يعمل	40	42	82 (82,0%)	0,271	0,029	0,398
لا يعمل	10	8	18 (18,0%)			
عمل الأم						
تعمل	10	7	17 (17,0%)	0,638	0,045	0,298
لا تعمل	40	43	83(83,0%)			

أداتا الدراسة

1. مقياس المُناخ الأُسري: أُستخدمَ في الدراسة الحالية مقياس المُناخ الأُسري (Family Climate Scales (FCS)الذي صُممَ لدراسة تصورات المراهقين وأفراد الأُسرة عن البيئة الأُسرية (Pearson & Lumpkin, 2011). وقد طُورَت عالمة النفسِ البريطانية بُجورنبرغ وزميلها نيكلسون (Bjornberg and Nicholson, 2007) مقياس المُناخ الأُسري (FCS) من خلالِ توظيفِ مقياسِ البيئة الأُسرية ;(Family environment scale (FES) (Moss & Moss, 1994، وذلكَ لتسهيلِ العمل العلاجي مع الأُسر وأفرادها ولقياس مستوى أداء الأُسر العاملة والمعطلّة وظيفيًا من خلالِ فحصِ تصورات أحد أفراد الأُسرة أو جميعهم. ويمثّل مقياس المُناخ الأُسري(FCS) أداة تقرير ذاتي وقائمة شطب لقياس الأبعاد الخاصة بسماتِ وعمليات الأُسرة. وقد صُمّمَ لِكي يَكُونَ قابلًا للتطبيقَ بشكل خاص ضمن سياق العملِ مع النظام العائلي وللاستعمالِ في الأماكنِ غيرِ الإكلينيكيةِ مَع الأُسر والأطفالِ المراهقين. ويَقِيسُ (FCS) المُناخ العائلي من خلال ستّة مقاييس فرعية: الاتصال المفتوح، السلطة ما بينَ الأجيال، والاهتمام ما بينَ الأجيال بالحاجاتِ، والتماسك العاطفي، والتماسك المعرفي والتكيّف (Bjornberg & Nicholson, 2007, pp. 231-232). وتُشيرُ نتائجُ التحليل الإحصائي للمقياسِ إلى وجود مستويات عاليةِ مِنْ الاتساقِ الداخلي، ومعاملات ارتباط مرتفعة ما بينَ المِقاييس الثانوية أيضًا. وقد أكدت نتائج التحليل باستعمال نماذج المعادلات البنائية(SEM) صحة التركيبَ العاملِي المكون من العوامل الستّة لمقياس المُناخ الأُسري ;Bjornberg & Nicholson, 2007) Sbicigo & Dell'Aglio, 2012).

صدق وثبات المقياس: تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس المُناخ الأُسري بصورته المعربة (Aladein, 2010) من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، بلغ عددهم (10) عشرة محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتألف المقياس بصورته الأولية من (48) فقرة، وطُلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة المفحوصين وغايات الدراسة، و/أو إجراء تعديل على بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت مكرّرة، وقد بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياسِ بين المحكمين (80%)، وبالتالي بقيَ المقياس كما هو في صورته الأصلية يتكون من (48) فقرة. **ثبات المقياس:** تم استخراج ثبات مقياس المُناخ الأُسري (FCS) بطريقة الثبات بإعادة الاختبار حيث تم تطبيق مقياس المُناخ الأُسري بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية ممن تراوحت أعمارهم من (17-18) عامًا، تم اختيارهم من إحدى المدارس التابعة لمديرية تعليم لواء الجيزة، وهم من غير أفراد عينة الدراسة الحالية. كما تم تطبيق المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، ووجد أن قيمة معامل الثبات للقائمة الكلية لمقياس المُناخ الأُسري الكلي بلغت (ر=0,805)، وتعد هذه القيمة لثبات القائمة مرتفعة ومقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة. كما تم حساب مؤشرات الصدق (الاتساق الداخلي) لفقرات المقياس الكلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والذي بلغَ (α=0,956)، ولنصفي الاختبار (α=0,905)،

وحُسبت قيمة الثبات ومؤشرات الصدق (الاتساق الداخلي) ولنصفي الاختبار لفقرات المقاييسِ الفرعية (أنظر الجدول 2)، وبهذا اعتبر المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعًا لما توفر له من دلالات صدق وثبات. **طريقة التطبيق والتصحيح:** تكون مقياس المُناخ الأُسري في صورته النهائية (الملحق 1)، من (48) فقرة تقيّم بأسلوب التقرير الذاتي تصورات المفحوص لمستوى العمليات العائلية من خلال ستة مقاييس فرعية تقيس (6) ستة أبعادِ كما يلي: (1) الاتصال المفتوح؛ (2) السلطة ما بين الأجيال؛ (3) اهتمام ما بين الأجيال؛ (4) التماسك المعرفي؛ (5) التماسك العاطفي؛ (6) التكيف، وبحيث تكون كل بعد من 8 ثماني فقرات، ولأغراض البحث الحالي تم احتساب الدرجة الكلية والفرعية على المقياس. وللوصول لدرجة المفحوص على المقياسِ يطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات مقياس المُناخ الأُسري (FCS) على سلم تقدير ليكرت مؤلف من (4) أربع درجات تتراوح من (4) درجات (تنطبق دائمًا)؛ (3) درجات (تنطبق غالبًا)؛ درجتان (2) (تنطبق نادرًا)؛ إلى درجة واحدة (1) (لا تنطبق أبدًا). وحسب النسخة الأصلية للمقياس صيغت 26 فقرة من فقرات المقياس (48) بطريقة إيجابية بحيث تصحح باتجاه العمليات الأُسرية الإيجابية، في حين أن الفقرات الباقية (22) مصاغة سلبيًا وبالتالي تصحح عكسيًا لتتماشى من اتجاه المقياس الإيجابي. وتتراوح الدرجة الكلية بين (48-192)، على المقياس الكلي، ومن (8-32) على كلٍ من المقاييسِ الفرعية الستة. ويوصف المفحوص الذي تقترب درجته من الحد الأعلى (192) على جميع الأبعادِ بأنه يعيش في مناخ الأُسري يمتاز بالاتصال العالي الكفاءة، وبتوزيع السلطة والقوانين الأُسرية حسب التدرج في الأجيالِ والتماسك وبالمرونة والتكيف، ومن تقترب درجته من الحد الأدنى (48) بأنه يعيش في مناخ أسري يكون الاتصال فيه قليل ومنخفض الكفاءة ولا يتسم باحترام الأجيالِ الأقدم وقواعدهم، وبنقض المرونة والتماسك. وبحيث يمكن تقسيم الدرجات من خلال المعادلة التالية: القيمة العليا-القيمة الدنيا ÷ 3 مستويات: مرتفع ومعتدل ومنخفض؛ إلى ثلاث مستويات متدرجة كالتالي: من 48-95= مناخ أسري منخفض الإيجابية؛ ومن 96- 143= معتدل الإيجابية؛ ومن 144- 192= مرتفع الإيجابية.

2. استبانة وصف الذات. استخدمت في الدراسة الحالية النسخة الأجنبية من استبيان وصف الذات (Self-Description Questionnaire 1)(SDQ-1، لقياس مفهوم الذات. ويوصف (SDQ-1) بأنه أداة لقياس مفهوم الذات من إعداد مارش (Marsh, 1988, 1990)، وقد تم تصميم الأداة لقياس عدة أبعاد لمفهوم الذات استنادًا إلى النموذج المتعدد العوامل لمفهوم الذات (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)، وتتألف هذه الأداة (SDQ-1) من (64) أربع وستين فقرة تغطي (1) مفهوم الذات الأكاديمية ويقع في (3) ثلاثة مجالات (مفهوم الذات المتعلقة بالقراءة والرياضيات ومفهوم الذات المدرسية العامة)؛ و(2) مفهوم الذات غير الأكاديمية ويتضمن (4) أربعة مجالات (القدرة الجسدية والمظهر الجسمي والعلاقات مع الأقران والعلاقات مع الوالدين)، بالإضافة إلى (3) مفهوم الذات العامة. وقد قامَ مارش (Marsh, 1990) باستخدام المقياس مع طلبة المدارس في الفئة العمرية من (11-18) سنة، وتوصلَ للنتائج التالية: ارتباط الاستجابات المتعلقة بوصف مفهوم الذات بقوة مع مفهوم الذات كما يتضح في مجالات متطابقة تم استنتاجها عن طريق الآخرين المهمين. وارتبطت عوامل مفهوم الذات بطريقة منظمة ومنطقية مع العديد من المكونات الأخرى كالسن والنوع الاجتماعي وموضع الضبط والعزوات الذاتية لمصدر الفشل والنجاح الأكاديمي واللياقة البدنية والمشاركة في الأنشطة الرياضية المختلفة، والتدخلات العلاجية التي صممت لتحسين مفهوم الذات (Craven, Marsh, & Debus, 1991). ويوفر هذا دعمًا قويًا لصدق البناء (Construct Validity)، للاستجابات على أداة استبانة وصف الذات.

صدق وثبات المقياس: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم عرض المقياس بعد ترجمته للغة العربية مزودًا بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين الثقاة للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية، كما تم عرضه مزودًا بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به في الدراسة الحالية على مجموعة من المحكمّين المختصين تألفت من عشرة (10) أساتذة من المختصين في الإرشاد وعلم النفس من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وقد بلغت نسبة الموافقة (80%) وهي نسبة اتفاق يعتبرها الباحثون مقبولة وملائمة. وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على صياغة بعض الفقرات بحيث تصبح أكثر سهولة ومباشرة، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (64) فقرة، وذلك على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عبارات المقياس. **ثبات المقياس:** لحساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي تم تطبيق مقياس (SDQ-1)، بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية والمكونة من (30) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية ممن تراوحت أعمارهم من (17-18) عامًا، تم اختيارهم من إحدى المدارس التابعة لمديرية تعليم لواء الجيزة، وهم من غير أفراد عينة الدراسة الحالية. كما تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى بعد مرور مدة أسبوعين، ووجد أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بلغ (ر=0,740)، كما تم استخراج ثبات المقياس بطريقة حساب الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية (α=0.985)؛ وللأبعاد الثلاثة (الأكاديمي، غير الأكاديمي، والذات العامة (α= 0,987، 0,982، 0,961) على التوالي ولنصفي الاختبار للدرجة الكلية (α=0.846) (أنظر الجدول 2). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية. **طريقة التطبيق والتّصحيح:** تألفت استبانة وصف الذات في صورتها النهائية (الملحق 2)، من (64) فقرة، جميعها إيجابي باتجاه مفهوم الذات، موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية

تغطي (3) ثلاثة مجالات أساسية (الأكاديمية وغير الأكاديمية والعامة)، ولأغراض البحث الحالي تم احتساب الدرجة الكلية على المقياس. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من (3) ثلاث مستويات، تتراوح من (3) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جدًا، (2) درجتان (تنطبق إلى درجة متوسطة أحيانًا)، إلى (1) درجة واحدة (لا تنطبق أبدًا). وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس الكلي إلى درجة عالية جدًا من مفهوم الذات الإيجابي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 64-192 درجة، وبحيث يمكن تقسيم الدرجات إلى ثلاث مستويات متدرجة من مفهوم الذات من خلال المعادلة التالية: القيمة العليا-القيمة الدنيا ÷ 3 مستويات: مرتفع ومعتدل ومنخفض؛ وذلك كالتالي: من 64-105 = منخفض؛ ومن 106- 148= معتدل؛ ومن 149- 192= مرتفع.

ويوضح **الجدول (2)** معاملات الثبات بالإعادة ومعاملِ الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، ولنصفي المقياس لمقياسي الدراسة الكلية والفرعية.

الجدول 2. نتائج اختبار معامل الثبات بالإعادة ومعامل ألفا كرونباخ، للاتساق الداخلي ولنصفي الاختبار لمقياسي الدراسة الكلية والفرعية

المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	معامل ألفا كرونباخ، لنصفي الاختبار
مفهوم الذات	الأكاديمية	24	0,750**	0,978**	0,924**
	غير الأكاديميّة	32	0,710 **	0,982**	0,734**
	الذات العامة	8	0,741**	0,961 **	**0,727**
	الدرجة الكلية	64	0,740**	0,985**	0,846**
المُناخ الأُسري	الاتصال المفتوح[1]	8	0,780**	0,703**	0,746**
	السلطة ما بينَ الأجيال[2]	8	0,705**	0,788**	0,684**
	الاهتمام ما بينَ الأجيال[3]	8	0,770**	0,770**	0,781**
	التماسك الإدراكي[4]	8	0,795**	0,700**	0,573**
	التماسك المعرفي5	8	0,890**	0,918**	0,776**
	التكيف[6]	8	0,790**	0,893**	0,679**
	الدرجة الكلية	48	0,805**	**0,956**	**0,905**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

ويتبين من الجدول (2) أنَ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الاختبار وإعادة الاختبار، وقيمة معامل ألفا كرونباخ كانا أكبر من الحد المقبول لمعامل الثبات (0,70)، لمقياسي الدراسة، ما يشير إلى توفر درجة عالية من خصائص الصدق الداخلي للمقياسين، ويشير إلى معدل المصداقية في الإجابات، وبالتالي فإنه يمكن تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الأصلي للدراسة.

إجراءات تطبيقِ أدوات الدراسة وجمع البيانات

بعد التحقق من صدق أدواتِ الدراسة وثباتها، تمَ تطبيق الأداة على عينة الدراسة والتي كانت تمثل صفوفًا مختارة وفق الطريقة القصدية من الطلبة الذين نجحوا بعد أن تقدموا لامتحان الثانوية العامة الأردني/ الدورة الشتوية للفروع الأكاديمية والمهنية للعام 2017، من طلبة وطالبات المدارِس الثانوية التابعة لمديرية لواء الجيزة للتربية والتعليم. ومن الجدير ذكره أنه قد روعي التنسيق المسبق مع مدرسي الصفوف التي تمَ اختيارها لتكون ضمن عينة الدراسة، وحرص الباحثون قدر الإمكان على التواجد في معظم الأحيان في قاعات المدرسة المعنية حيث جرى التطبيق لأدوات الدراسة، لضمان الحصول على أعلى درجة من الجدية والدقة في تعامل الطلبة مع أدوات البحث، وقد أخبرَ الطلبة والآباء والمعلمون بأنّ غرضَ الدراسةِ كَانَ أَنْ يَستكشفَ الباحثون كيف يتحكم الطلبة بمشاعرهم وسلوكهم وكَيف تَتعلّقُ هذه العمليةِ بنتائج الطلبة في امتحان التوجيهي وبالجوِ الأُسري. كما وتسلمَ الطلبة وأسرهم ومعلميهم قبل تطبيق أدوات الدراسةِ معلومات مكتوبةً تتضمن شروط المشاركة من طوعية المشاركة وسرية البيانات وتَزويد الباحثين بنماذِج الموافقةِ المطّلعةِ. وقد عولجتْ النَتائِج بشكل مجهول بدون أسماء. وقد طبقت أدوات الدراسة على (112) طالبًا وطالبة، وبلغَ العدد النهائي لرزمة الأدوات التي اعتبرت بياناتها مقبولة للتحليل الإحصائي (100 رزمة)، واستبعدت اثنتا عشرة رزمة بسبب خلو عدد كبير من الفقرات من الاستجابات الكاملة.

ثالثًا: المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام التحليل الوصفي، كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة وتم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد والمتدرج لفحص فرضيتي الدراسة والإجابة على سؤاليها، ولمعرفة تأثير مستويات المُناخ الأُسري على متغيرات الدراسة التابعة، وذلك بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائيًا باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض للنتائج التي تم الوصول إليها ومناقشتها مصنفة وفقًا لتتابع سؤالي الدراسة الحالية.

للإجابة عن **السؤال الأول للدراسة** "هل توجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور وإناث) في مجموعتي الإنجاز في امتحانِ التوجيهي (مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحانِ التوجيهي) على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات؟" تم إتباع الطريقة الإحصائية لتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، بحساب التباين الداخلي والخارجي ودرجات الحرية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب (ن=100) من (الذكور ن=48؛ والإناث ن= 52) على المُناخ الأُسري ومفهوم الذات، ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة (ن=100) من (مرتفعي (ن=50) ومنخفضي (ن=50) الأداء في امتحانِ التوجيهي) على نفس المقياسين. ويوضح **الجدول (3)** المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب (ن=48) ومن الطالبات (ن=52) (مرتفعي (ن=50) ومنخفضي(ن=50) الأداء في امتحانِ التوجيهي)، على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات.

الجدول (3) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب (ن=48) ومن الطالبات (ن=52) (مرتفعي (ن=50) ومنخفضي (ن=50) الإنجازِ في امتحانِ التوجيهي) على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات

مستوى الإنجاز / المقياس		مرتفع (ن=50)			منخفض (ن=50)			الإجمالي (ن =100)	
		م	ع	العدد	م	ع	العدد	م	ع
المُناخ الأُسري	ذكور (ن=48)	132.52	17.77	(ن=8)	100.61	18.40	**(ن=40)**	105.93	21.73
	إناث (ن=52)	141.18	15.56	(ن=42)	95.31	13.11	**(ن=10)**	132.36	23.63
الكلي(ن=100)		139.79	16.06	(ن=50)	99.55	17.48	**(ن=50)**	119.67	26.23
مفهوم الذات	ذكور (ن=48)	165.64	9.98	(ن=8)	90.73	9.57	**(ن=40)**	103.22	29.78
	إناث (ن=52)	165.89	13.87	(ن=42)	89.61	5.21	**(ن=10)**	151.22	32.88
الكلي (ن=100)		165.85	13.23	(ن=50)	90.51	8.83	**(ن=50)**	128.18	39.48

ولمعرفة فيما إذا كانَ هذا الفرق بين مجموعتي الدراسة (مرتفعو ومنخفضو الإنجاز في امتحانِ التوجيهي) على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05,0) فقد تم حساب تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) للأداء على الفقرات الممثلة للمقياسين وذالك وفقًا لمتغير المجموعة، وتبين أن قيمة "ولكس لامبدا" لمقياسِي الدراسة بلغت (116,0) وتعتبر هذه القيمة صغيرة بحيث يمكن اعتبارها قريبة من الصفر (تشير القيم الأصغر القريبة من الصفر إلى وجود فروق بين المتوسطات بينما تشير القيم الأكبر القريبة من الواحد صحيح إلى عدمِ وجود فروق بين المتوسطات) (Abbasi, 2011)، ما يشيرُ إلى إمكانية وجود فروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لمقياسي الدراسة حيث تشير قيمة "ف" المحسوبة والبالغة (363,39) إلى وجود هذه الفروق، لأنَ قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من 05,0 بدرجات حرية (2 و95). وتشير قيمة مربع ايتا (η^2) إلى مقدار تأثير مجموعتي الإنجاز حيث بلغت هذه القيمة (4,88٪) وهي نسبة عالية تشير لتأثير المجموعة (مرتفعو ومنخفضو الإنجاز في امتحانِ التوجيهي) على متغيري المُناخ الأُسري ومفهوم الذات. ويشير إلى أن 88,4% من التباين في مقياسي الدراسة ما بين أفراد المجموعتين نجم عن مستوى الإنجاز الدراسي. وللتعرّف إلى الفروق في مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات التي تعود لمتغيري الجنس (طلاب/ طالبات) والمجموعة (مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في امتحانِ التوجيهي) حسبت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والمستخرجة من نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4) دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي ومنخفضي الإنجازِفي امتحان التوجيهي) على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة (*p*)	مربع إيتا (h^2)
الجنس	المُناخ الأُسري	1	17.015	17.015	0.060	0.807	0.001
	مفهوم الذات	1	2.766	2.766	0.021	0.844	0.000
المجموعة	المُناخ الأُسري	1	23072.815	23072.815	**81.094	0.000	0.455
	مفهوم الذات	1	84406.632	84406.632	** 659,97	0.000	0.872
الخطأ الكلي	المُناخ الأُسري	96	27598.240	284.518			
	مفهوم الذات	96	12405.731	127.894			
المجموع	المُناخ الأُسري	100	1500303.440				
	مفهوم الذات	100	1797364.607				

** دالة عند مستوى 0.001، * غير دالة عند مستوى0.05

يتضح من الجدول (4) ما يلي: أولًا: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير الجنس (ذكور– إناث) على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات لا تتعدى القيمة الجدولية على التوالي *(f(1,96)= 0.060; 0.02, p=0.807; 0.844, p>0.05)*، أي أنه لا توجد فروق دالّة بين الجنسين على هذين المقياسين. ثانيًا: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير المجموعة (مرتفعي ومنخفضي الدرجات في إمتحانِ التوجيهي)، على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات، تتعدى القيمة الجدولية على التوالي *(f(1, 96)= 80.09; 659.97, p<000; p<0.001)*، أي أن هناك فروقًا دالّة في المتغير التابع (المُناخ الأُسري ومفهوم الذات) يعود للمتغير المستقل (نوع المجموعة). وبالرجوع إلى الجدول (4) نجد أن الفروق بين متوسطات الطلبة في المجموعتين على المقياسين تعود لصالح الطلبة مرتفعي الدرجات فمتوسط درجاتهم على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات بلغت (م=139,8؛ 165,8) درجة على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة منخفضي الدرجات (م=99,5؛ 90,5) درجة على التوالي على نفسِ المقياسين. كما تبين أيضًا أن حجم الأثر للفروق بين المجموعتين على المقياسين قد تراوح بينَ متوسط ومرتفع، فقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.872 ;0.451= ($\square^2$) Partial Eta squared)، على التوالي، ويلاحظ أنَ حجم الأثر لمقياسِ مفهوم الذات على الإنجاز الدراسي (0.872) كانَ أعلى من المُناخ الأُسري (0.451).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "هل تتنبأ مستويات المُناخ الأُسري بمستويات الطلبة على مقياسي مفهوم الذاتِ والإنجاز الدراسي بدرجة دالّة إحصائيًا؟"، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم التوزيع الاعتدالي (Skewness) والمتوازي (Kurtosis) (لضمان التوزيع الاعتدالي للمتغيرات المستقلة)، ومعامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ لمستويات درجاتِ الطلبة (ن=100) على مقاييسِ المُناخ الأُسري ومستويات مفهوم الذاتِ، والإنجاز الدراسي. كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة، ومن ثم أجريت ثلاثة نماذج من تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise) للكشف عن العلاقة بين مستويات درجات الطلبة على مقياسِ المُناخ الأُسري بوصفه المتغير المتنبئ، والمتغيرات التابعة: مستويات درجات الطلبة على مقياس مفهوم الذات، والإنجاز الدراسي بوصفها المتغيرات المتنبأ بها (المحكات). ويوضّح الجدول (5) نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقاييس الدراسة.

الجدول (5). نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية (ن=100) على مقاييس الدراسة الكلية والفرعية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى	*Skewness*	*Kurtosis*	*ألفا كرونباخ* (α)
الاتصال المفتوح[1]	16.87	3.69	8-28 (21,06)	.191	-.465	.703
السلطة ما بين الأجيال	16.91	4.48	8-28 (21,09)	-.315	-1.06	.788
الاهتمام ما بين الأجيال[3]	16.97	4.16	8-28 (20,09)	.162	-.799	.770
التماسك المعرفي[4]	17.76	3.70	8-28 (21,09)	1.05	-.423	.700

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى	Skewness	Kurtosis	ألفا كرونباخ (α)
التماسك العاطفي[5]	19.58	5.83	28-8 (20,09)	.781	-1.04	.918
التكيف[6] (8-32)	18.96	5.31	28-8 (21,09)	1.02	-.944	.893
المُناخ الأُسري الكلي	119.67	26.23	188-57(131.02)	.042	-.607	.956
مفهوم الذات الكلي	128.18	39.48	188-77(111.0)	.437	-1.06	981
الإنجاز الدراسي (الوسيط= (70,00)	68,83	15,10	89-50 (39.00)	.090	-1.017	---

ويلاحظ من البيانات الواردة أعلاه (الجدول5) أن قيم التوزيع الاعتدالي والمتوازي لجميع المتغيرات لم تتجاوز القيمة (1,1) وبالتالي لم تتجاوز فرضيات التوزيع الطبيعي، وتعتبر بالتالي ملائمة فيما يتعلق بالإحصائيات اللازمة لغايات الدراسة. وتشير متوسطات المقاييس الفرعية الستة والمقياس الكلي للمناخ الأُسري إلى وجود مستويات متوسطة نسبيًا من هذه العمليات ومجموعها بين أفراد الدراسة، فقد سجل أفراد العينة مستويات متوسطة على مقياسِ المُناخ الأُسري الكلي (م=119,7)، ومقياس الاتصال المفتوح (م=16.8)، والسلطة ما بينَ الأجيال (م=16.9)، والاهتمام ما بينَ الأجيالِ (م=17.0)، والتماسك المعرفي (م=17.8)، والتماسك العاطفي (م=19.6)، والتكيف (م=19.0). كما نجد أيضًا أن أفراد العينة سجلوا مستويات معتدلة نسبيًا على مقياسِ مفهوم الذات الكلي (م=128.2)، ويوضح الجدول (6) مصفوفة الارتباط الثنائية لمتغيرات الدراسة: المقاييس الفرعية والدرجة الكلية على مقاييسِ المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والإنجاز الدراسي.

الجدول (6). مصفوفة الارتباط الثنائي لمتغيرات الدراسة الفرعية والكلية لمقاييسِ المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والإنجاز الدراسي (ن=100)

المتغير	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9
1. الاتصال المفتوح	--								
2. السلطة ما بينَ الأجيال	0,60	---							
3. الاهتمام ما بينَ الأجيال	73,0	63,0	---						
4. التماسك المعرفي	0,47	0,50	0,57	---					
5. التماسك العاطفي	0,68	0,66	0,77	0,53	---				
6. التكيف	0,63	0,66	0,70	0,51	0,88	---			
7. المُناخ الأُسري (الدرجة الكلية)	0,75	0,80	0,83	0,62	0,87	0,84	---		
8. مفهوم الذات (الدرجة الكلية)	0,56	0,65	0,63	0,34	0,71	0,67	73,0	----	
9. الإنجاز الدراسي	0,54	0,58	0,62	0,37	0,71	0,68	0,70	0.88	----
جميع الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة (0,01)									

ويتضح من الجدول (6) وجود ارتباطات إيجابية متبادلة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.01) بينَ جميع متغيرات الدراسة، وتحديدًا، بين الدرجة الكلية لمقياس المُناخ الأُسري من جهة وكلٍ من المقاييس الفرعية الستة لمقياس المُناخ الأُسري ومفهوم الذات، والإنجاز الدراسي. ونجد أن أعلى الارتباطات هنا كانت بينَ المُناخ الأُسري الكلي من جانبٍ والتماسك العاطفي والتكيف من جانب آخر. ويُلاحظ أنَ المُناخ الأُسري ارتبط بمفهوم الذات الكلي بدرجة مرتفعة (0,73)، كما ارتبط أيضًا، بالإنجاز الدراسي بدرجة مرتفعة (0,70). وتؤكد هذه النتائج بمجملها على الصدقِ التمييزي لمقياسِ المُناخ الأُسري المستخدم في الدراسة الحالية. وتصادق على مؤشرات الصدق الداخلي للمقاييسِ المستخدمة كلٌ على حدة. وبناءً على هذه النتائج أجريَ نموذجان من تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر مستوى الدرجة التي حققها الطالب على مقاييسِ المُناخ الأُسري الفرعية الستة على متغيرات الدراسة التابعة: مستويات مفهوم الذات والإنجاز الدراسي، بإتباع طريقة إدخال المتغيرات المستقلة [المتنبئة]: مستويات الدرجات على مقاييسِ المُناخ الأُسري الفرعية الستة (المرتفعة=1 والمتوسطة =0 والمنخفضة=0) في آن واحد كمجموعة وإدراجها على المتغير (التابع) (مستويات درجات الطالبِ) على كلٍ من مقياسي مفهوم الذات، والإنجاز الدراسي بطريقة تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise)، ويسْمحُ هذا الأسلوب للباحثِ لتَقْرير أهميةِ المتغيّراتِ المتنبئة التي تُدخل أولًا في المعادلةِ لتفسيرِ الكميةَ الكليّةَ للفروقِ (Tuckman, 1999). وقد وُضِعَت محكات الإدخالِ لهذه النماذجِ عند مستوى الدلالة الإحصائية (p < 0.05)، للمتغيّر الّذي سَيدْرج و(p< 0.10)، لكي يُزال. وقد أوضحَ استخدامُ هذا الأسلوب بروز أهمية المتغيرات التالية في نماذج تحليل الانحدار المتعدد على التوالي: (أ) مفهوم الذات: أولًا: التماسك العاطفي[5]، وثانيًا: السلطة ما بينَ الأجيال[2]. (ب).

الإنجاز الدراسي: أولًا: التماسك العاطفي[5]، وثانيًا: السلطة ما بينَ الأجيال[2]. وفيما يلي عرض لنتائج هذه التحليلات (الجدول 7).

الجدول (7) نموذجا تحليل الانحدار المتدرج المتعدّد للمتغيرات التابعة (المحك): مستويات مفهوم الذات والإنجاز الدراسي والمتغيرات المستقلة (المتنبئة): مقاييس المُناخ الأُسري الفرعية الستة (ن= 100)

المحك والخطوات	B	ß	t	R	R^2	partial R	Adjusted R^2	df	F_Δ
مفهوم الذات									
الخطوة (1)									
التماسك العاطفي[5]	4.80	.709	**9.96	.709	.503	.709	.498	1.98	**99.21
الخطوة (2)									
التماسك العاطفي[5]	3.33	.492	**5.53			.490			
السلطة ما بينَ الأجيال[2]	2.91	.330	**3.72	.752	.565	.353	.556	1.97	**62.99
*R Square Change:0.503; 0.062, *p < 0.05, **p < 0.001*									
المحك والخطوات	*B*	*ß*	*t*	*R*	R^2	*partial R*	Adjusted R^2	*df*	F_Δ
الإنجاز الدراسي									
الخطوة (1)									
التماسك العاطفي[5]	1.62	.714	**10.09	.714	.509	.714	.504	1.98	**101.74
الخطوة (2)									
التماسك العاطفي[5]	1.34	.60	**6.38			.543			
السلطة ما بينَ الأجيال[2]	0.556	.28	*2.04	.728	.529	.202	.520	1.97	**54.577
*R Square Change:0.509; 0.020, *p < 0.05, **p < 0.001*									

أولًا: النموذج الأول:1. تشير الخطوة الأولى (الجدول 7) في النموذج الأول من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير التماسك العاطفي (المقياس الفرعي[5] الخامس من مقياس المُناخ الأُسري) على التنبؤ بتقديراتِ الطلبة الذاتية على مقياسِ مفهوم الذات، إلى أنَ مربع معامل الارتباط كانَ دالًا *(F (1,98)=99.21, <0.001, β=0.709, p < 0.001; R=.709, [R.Suq.2] R2=.503; RΔ=.498)*، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بدرجة دالّة إحصائيًا *(β=0.709, t=9.96, p <0.001)*، بين هذين المتغيرين، وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (50,3 %) من التباين في الدرجات على مقياسِ مفهوم الذاتِ لدى أفراد الدراسة، وبصورة خاصة فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين سجلوا مستوياتِ مرتفعة على مقياسِ التماسك العاطفي أبلغوا أيضًا عن المستوياتِ الأعلى من مفهوم الذاتِ مقارنة بالطلبة الذين بالطلبة الذين سجلوا مستوياتِ منخفضة على نفسِ هذا المقياسِ وأبلغوا عن مستوياتِ مفهوم الذاتِ الأدنى. 2. تشير الخطوة الثانية (جدول 7) في النموذج الأول من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير السلطة ما بينَ الأجيال[2] (المقياس الفرعي[2] الثاني من مقياس المُناخ الأُسري) على التنبؤ بتقديرات الطلبة على مقياسِ مفهوم الذاتِ إلى أنَ مربع معامل الارتباط كان دالًا*(F (1,97)=62.99, <0.001, β=0.752, p < 0.001; R=.752, [R.Suq.2] R2=.565; RΔ=.556)* ، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين وأنَ هذا المتغير أسهمَ بنسبة تقارب (6,2%) من التباين في الدرجات على مقياسِ مفهوم الذاتِ لدى أفراد الدراسة، وارتبطَ إيجابيًا بمفهوم الذاتِ بدرجة دالّة إحصائيًا *(β=0.752, t=3.72, p <0.001)*، وبصورة خاصة فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين سجلوا مستوياتِ مرتفعة على مقياسِ السلطة ما بينَ الأجيال (المقياسِ الفرعي الثاني لمقياسِ المُناخ الأُسري) أبلغوا عن المستوياتِ الأعلى من مفهوم الذاتِ مقارنة بالطلبة الذين سجلوا مستوياتِ منخفضة على نفسِ هذا المقياسِ والذين أبلغوا أيضًا عن مستوياتِ مفهومِ الذاتِ الأدنى. وبوجه عام، تشيرُ هذه النتيجة إلى أنَ متغيرَ التماسكِ العاطفي (المقياس الفرعي[5] الخامس من مقياس المُناخ الأُسري) كان أفضل متنبئ بتقديرات الطلبة لمستوياتِ مفهومِ الذاتِ لديهم تلاه متغير السلطة ما بينَ الأجيالِ، وأنَ هذين المتغيرين من المُناخ الأُسري سويًا أسهما في تفسير ما نسبته (56%) من التباين في تقديرات الطلبة على مقياسِ مفهومِ الذات. وبناءً على ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بمفهومِ الذات لدى أفراد الدراسة كما يلي: مفهوم الذات (Ý)= (الثابت(Constant) 13.75 + (التماسك العاطفي)*(X[5])* 3.33 + (السلطة ما بينَ الأجيالِ)*(X[2])* 2.91.

ثانيًا: النموذج الثاني: 1. تشير الخطوة الأولى (الجدول 7) في النموذج الثاني من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير التماسك

العاطفي على التنبؤ بدرجاتِ الطلبة في امتحانِ التوجيهي، إلى أنَ مربع معامل الارتباط كانَ دالًا *(F (1,98)=101.7, <0.001, β=0.714, p < 0.001; R=.714, [R.Suq.2] R2=.509; RΔ=.504)*، بين هذين المتغيرين، وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (50,9 %) من التباين في الدرجات على مقياسِ الإنجاز الدراسي لدى أفراد الدراسة، وبصورة خاصة فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين سجلوا مستوياتِ مرتفعة على مقياسِ التماسك العاطفي أبلغوا أيضًا عن المستوياتِ الأعلى من الإنجاز الدراسي في امتحان التوجيهي مقارنة بالطلبة الذين سجلوا مستوياتِ منخفضة على نفسِ هذا المقياسِ والذين أبلغوا عن مستوياتِ الإنجاز الدراسي الأدنى. 2. تشير الخطوة الثانية (الجدول 7) في النموذج الثاني من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير السلطة ما بينَ الأجيال[2] (المقياس الفرعي[2] الثاني من مقياس المُناخ الأُسري) على التنبؤ بدرجاتِ الطلبة في امتحانِ التوجيهي، إلى أنَ مربع معامل الارتباط كان دالًا *(F (1,97)=54.58, <0.001, β=0.56, p < 0.001; R=.728, [R.Suq.2] R2=.529; RΔ=.520)*، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين وأنَ هذا المتغير أسهمَ بنسبة تقارب (20. %) من التباين في الدرجات على مقياسِ الإنجاز الدراسي لدى أفراد الدراسة، وارتبطَ إيجابيًا بالإنجاز الدراسي بدرجة دالّة إحصائيًا *(β=0.556, t=2.04, p <0. 05)*، وبصورة خاصة فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين سجلوا مستوياتِ مرتفعة على مقياسِ السلطة ما بينَ الأجيال حصلوا على الدرجات الأعلى في امتحان التوجيهي مقارنة بالطلبة الذين سجلوا مستوياتِ منخفضة على نفسِ المقياسِ والذين أبلغوا أيضًا عن مستوياتِ الإنجاز الأدنى. وبوجه عام، تشيرُ هذه النتيجة إلى أنَ متغيرَ التماسكِ العاطفي كان أفضل متنبئ بمستوى درجات الطلبة في إمتحان التوجيهي لديهم تلاه متغير السلطة ما بينَ الأجيالِ، وأنَ هذين المتغيرين من المُناخ الأُسري سويًا أسهما في تفسير ما نسبته (52.9%) من التباين في درجات الطلبة في إمتحان التوجيهي. وبناءً على ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بدرجات الطلبة في امتحان الثانوية العامة لدى أفراد الدراسة كما يلي: الإنجاز الدراسي (*Ý*)= (الثابت(Constant) 31,80 + (التماسك العاطفي) *(X5)* 1,34 + (السلطة ما بينَ الأجيالِ) *(X2)* 0,56.

المناقشة

سعت الدراسة الحالية لاستكشافِ العلاقات والتأثيرات لمتغيرات البيئة الأُسرية ومفهوم الذات لدى الطلبة مرتفعي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) من الطلبة المسجلين في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجيزة، محافظة العاصمة عمان، الأردن، من خلالِ الإجابة عن سؤالين رئيسين، وأظهرت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الأول للدراسة المتعلق بإمكانية وجود فروق دالّة إحصائيًا على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات بين متوسطات درجات الطلاب تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث) في مجموعتي (مرتفعي ومنخفضي) الإنجاز في امتحانِ التوجيهي، حيث تبين عدم وجود فروق دالّة بين الجنسين على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات، ما ينسجم مع نتائج بعض الدراسات (Arun et al., 2015). وتبينَ وجود فروق دالّة على مقياسي الدراسة يعود لنوع المجموعة (مرتفعي ومنخفضي) الإنجاز في امتحانِ التوجيهي، تعود لصالح الطلبة مرتفعي الإنجاز في امتحان الثانوية العامة الذين سجلوا درجات مرتفعة أيضًا على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات. كما تبين أيضًا أن حجم الأثر(Partial Eta squared)، للفروق بين مجموعتي الإنجاز على مقياسي المُناخ الأُسري ومفهوم الذات قد تراوح بينَ متوسط ومرتفع، وأنَ حجم الأثر لمفهوم الذات للطالبِ (0,87)، على إنجاز الطلبة في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) كانَ أعلى من تأثير تقدير الطالبِ للمناخ الأُسري (0,45) في تحصيله الدراسي. وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بالمُناخ الأُسري والإنجاز الدراسي مع بعض الدراسات العربية (Lulwa, 2017; Rababah, 2015) والغربية (Kashahu et al., 2016; Unger et al., 2000)، التي أثبتت وجود تأثيرات غير مباشرة للتماسكِ والتكيف العائليِ على الأداءِ الدراسي وذلك من خلال التدخّلِ الوالدي في نشاطاتِ الأبناء المدرسية. كما وتتفق النتيجة المتعلقة بمفهوم الذات والإنجاز الدراسي مع نتائج بعض الدراسات (Hussain, 1985; Issa, 2006; Alsalem, 1988) التي أجريت في البيئة العربية، والدراسات (Guay et al., 2003; Marsh & Koller, 2004; Valentine et al., 2004)، في البيئة الغربية، والتي أشارت للأهميةَ البارزة للعلاقةِ بينَ مفهومِ الذات للطالب والإنجازِ الأكاديميِ في المَدارِسِ الثانويةِ.

كما أشارَت النتائجُ المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة والمتعلق بقدرة تصورات الطلبة للمناخ الأُسري بأبعاده المختلفة على التنبؤ بدرجة دالّة إحصائيًا بمستوياتهم على مقياسي مفهوم الذاتِ والإنجاز الدراسي، إلى وجود علاقة إيجابية دالّة بين كلٍ من المُناخ العائلي ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المدارس. فالطلبة الذين أبلغوا عن مستوى عالٍ وإيجابي من مفهوم الذات كانوا هم الأكثر تحصيلًا، والعكس صحيح. ما ينسجم مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل (Issa, 2006)، والأجنبية مثل (Alam, 2016; Dambudzo, 2005; Diaz, 2003; Mboya, 1996)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالّة إحصائيًا بينَ مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الدراسي. ما يشير إلى أنَ الإنجاز الدراسي لدى الطلبة مرتفعي الإنجاز، يرتبط بالنظرة الإيجابية للذات والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي العقبات، كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز أيضًا المفهوم الإيجابي للذات (Alhmawi, & Al-Ahmed, 2010).

كما وتُشيرُ هذه النَتائِجُ أيضًا، إلى أنَ المُراهقِين الذي يعيشون في ظلِ بيئاتَ عائليةَ صحّيةَ كانَ لديهم إنجازُ دراسيُ أعلى بدرجة دالّة بالمقارنة مع الطلبة المنتمين لبيئةِ عائليةِ منخفضةِ الكفاءة. وتبينَ أنه كلما كانت نوعية بيئةِ البيتِ مُتَدهوَرةً، فإنَ كانَ مستوى الإنجازِ الدراسي أيضًا متراجعًا لدى الطلبة الأبناء. بما يتوافق مع نتائج بعض الدراسات، مثل (Alam, 2016; Arun et al., 2015; Mboya, 1996)، والتي أشارت لوجود علاقة إيجابية دالّة إحصائيًا ما بينَ البيئات الأُسرية الصحية ومفهوم الذات الإيجابي، وإلى أنَ الأبناء المنتمين للنوعيةِ الجيدةِ من البيئات الأُسرية يتصفون بالمستوى 'العالي' مِنْ الإنجازِ الدراسي (Daulta, 2008; Kumar, & Lal, 2014; Mohanraj, & Latha, 2005; Shek, 1997; Varma, 2017).

إضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى بروز أهمية عاملي التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال كبُعدين من أبعادِ المُناخ الأُسري في التنبؤ بكلٍ من مفهوم الذاتِ بنسبة (56%)، وبدرجات الطلبة في امتحان التوجيهي بنسبة (52,9%). وتتفق هذه النتائج الخاصة بمفهوم الذاتِ مع دراسات كل من (Alam, 2016; Arun et al., 2015; Diaz, 2003; Mboya, 1996). وبوجه عام تتفق مع بيانات أخرى أشارت لوجود ارتباط إيجابي دالّ بين المستوى العالي من الألفة العائلية والتعبير العاطفي والمستوى المرتفع من تقدير الذات والإنجاز الذاتي للمراهقين (Li, Ma, & Zou, 2006). ويمكن تفسير هذه النتيجة الخاصة بتأثير التماسك العاطفي ودوره في مفهوم الذاتِ بأنها تعكس أن الروابط العاطفية بين أفراد الأُسرة ومشاعر المودة والحبِ في بيئة المنزل حيث يشعر أفراد الأُسرة بالدفء والأمانِ في علاقتهم ببعضهم البعض الآخر تمثل محددات رئيسية لأفكار وسلوك لفردِ وصورته عن نفسه.

كما تتفق هذه النتائج الخاصة بتأثير شيوع عاملي التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال في المُناخ الأُسري في درجات الطلبة في امتحان التوجيهي، مع دراسات (Arun et al., 2015; Daulta, 2008; Kashahu et al., 2016; Kumar, & Lal, 2014)، التي أظهرت أنَ الروابطِ العائليةِ (التماسك والتكيف أو المرونة) ترتبط بإنجازات المراهقين الدراسية، وتوصلت لوجود علاقة إيجابية ودالة بين الأسلوبِ الوالدي المتسامحِ والأداءِ الدراسي للطلبة في المرحلة الثانوية. وأنَ الأداء الأكاديمي يرتبط بدرجة دالة بالاستقلالَية وبمجالاتِ النزاعَ في البيئةِ العائلية (Mohanraj, & Latha, 2005). وتُشيرُ هذه النَتيجة إلى أنَ المُراهقِين الذين يعيشون في ظلِ بيئاتَ عائليةَ صحّيةَ كانَ لديهم إنجازُ دراسيُ أعلى بدرجة دالّة بالمقارنة مع الطلبة المنتمين لبيئةِ عائليةِ منخفضةِ الكفاءة. ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بدورِ التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال الإيجابي في تحديد مستوى الإنجاز الدراسي لدى الأبناء وبدرجات الطلبة في امتحان التوجيهي بنسبة (52,9%) بأنها قد تعود للدور الحاسم الذي تلعبه كفاءة الأداء الوظيفي للعائلةِ (التماسك والتكيف والمرونة)، الذي يؤثر بدوره إيجابيًا على الإنجازِ الدراسي للأبناءِ المُراهقين وذلك من خلال توفير الدعم العائلي في المساعدةِ في أداء التَعَلّم. وأنَ العلاقة بين البيئةِ العائليةِ والأداءِ الأكاديميِ ثنائية الاتجاه، حيث تروّجُ البيئةُ العائلية الإيجابية لإنجازِ أكاديميِ جيدِ، بينما يسوء المُناخ العائلي ويُضعَفُ في أغلب الأحيان جراء فشلِ الأبناء في المدرسةِ (Ibabe, 2016). وأيضًا قد يعود لتأثير شيوع الدفء الأمومي والأبوي في العلاقات الأُسرية، وهو مؤشر على تماسك الأُسرة(Connor & Rueter, 2006, p. 146). وقد أبرز ديركين (Durkin, 1995) ثلاثة أسباب لتفسير الارتباط بين الممارسات الوالدية والإنجاز المدرسي في المدرسة الثانوية. أولًا، يزود الآباء والأمهات الذين يتبعون أسلوبًا موثوقًا ويرتبطون بأبنائهم بعلاقة متوازنة من الحبِ والضبطِ، بالأمن العاطفي مع الشعور بالهدوء والاستقلال، وكذلك، يساعدون أطفالهم على أن يكونوا ناجحين في الأنشطة المدرسية. ثانيًا، ضمن هذا الجو المتماسك عاطفيًا يشرح الآباء والأمهات لأبنائهم نتائج أعمالهم بشكلٍ واضح، ما يعطي الأبناء نوعًا من الشعور بالمعرفة والفهم لمبادئ والديهم ورغباتهم وأهدافهم المرتبطة بسياق المدرسة. وثالثًا، ينخرط الآباء الموثوقين بالاتصال المتبادل بأطفالهما، ويعملون على دعم أبنائهم، وتشجيعهم على الأداء الدراسي الجيد، ويشرحون لهم أهمية الحاجة إلى التعليم من أجل أن يصبح الفرد بالغًا ناجحًا.

وأيضًا ، قد يعكس الدور الإيجابي لعامل السلطة ما بينَ الأجيال في تحديد مستوى الإنجاز الدراسي المرتفع، طبيعة المجتمع التقليدي الذي يمثله أفراد الدراسة حيث كلمة الجيل القديم هي القانون فأفراد العائلة من الجيل الأكبر سنًا هم الذين يعرضون نماذج القواعد والقوانين والقيم المنظمة للعلاقات ويرسمون مساراتِ الأهدافِ للأجيالِ التالية من أجل النمذجة والتكيف مع العلاقات الأخرى التي يتوقع من أفراد العائلة تكرارها في المستقبل. وعلى الرغم من أن الأسلوب المشترك بين الأجيال هو عملية ذات اتجاهين، حيث يؤثر كل من كبار السن والناشئين على النتيجة، فالمواقف الخاصة بالجيل الأقدم، هي التي تحدد معايير سلوك الأُسرة (Bjornberg & Nicholson, 2007). ويبدو أنَ تناقل الأجيال لقيمة التعلم والتفوق في الدراسة أسهم أيضًا في هذه النتيجة. وتشير هذه النتيجة الحاليةِ ضمنًا إلى أنَّ الإنجازَ الدراسي للمُراهقين يُمْكِنُ أَنْ يُحَسّن من خلالِ الوالدية الإيجابية وإحترام ودعم دور الأجداد والكبار في الأُسرة.

ويتضمن هذا البحث نتائج مهمة للمنزل والمدرسة. فقد كشفت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات مرتفعي ومنخفضي الإنجازِ في امتحان التوجيهي. وبالنظر إلى أن المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والأداء المدرسي يؤثرون في بعضهم البعض كما أظهرت الدراسة الحالية وامتدادًا للدراسات السابقة، فإنَ أولياء الأمور والمعلمين يجب أن يسعوا بصورة متعمدة لتحسين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والتعامل مع العوامل الوسيطة المحتملة كمقومات البيئات والأجواء الأُسرية والصفية المدرسية. ويُوصى بأنّ الآباء ينبغي أن يَكُونوا مُزودين بالمعرفةِ والمهاراتِ الوالدية لتلبية الحاجات التطورية لأبنائهم. فالأطفال الذين ينشأون

في بيئة أسرية متماسكة عاطفيًا وموثوقة سيتمتعون بمفهوم ذات إيجابي وبالعافية النفسية والإجتماعية والرفاه العام الأفضل وأيضًا بالأداء العالي في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة (Baumrind, 1991). وعندما يستخدم الآباء أسلوب المشاركة الداعم والمشجع في جو أسري من الحبِ والمودة، فإنهم يقدمون لأبنائهم إحساسًا بالمبادرة والثقة بهم فيما يتعلق بالتعلم. إن المشاركة الوالدية الداعمة والمشجعة، مثل مكافأة السلوكيات المتعلقة بالتعلم مع التشجيع والإشادة، ترتبط عادةً بالإنجاز المدرسي الأعلى عند الأبناءِ (e.g., Callahan, Rademacher, & Hildreth,1998; Martinez-Pons, 1996). فالمشاركة التعليمية للآباء ترتبط بالنتائج الأكاديمية للأطفال بطرق متنوعة، بما في ذلك التحصيل الدراسي الأعلى والمواقف الأكثر إيجابية تجاه المدرسة. وتتمثل إحدى الطرق التي يمكن للوالدين في التأثير في النتائج الدراسية للأطفال من خلال المشاركة الفعالة في التعلم في المنزل وإدارته. ويتضمن هذا عادةً أنشطة مثل المشاركة في مهام تحفيزية معرفيًا، مثل القراءة والدراسة معًا وإدارة السلوكيات المتعلقة بمدارس الأبناء، مثل تنظيم ومراقبة وقت الدراسة ويمكن لهذه الإدارة النشطة من أولياء الأمور في البيئة المنزلية أن تدعم المساعي التعليمية للطلبة وتوفير الحافز للتعلم (Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating, 2009).

كما أنَ المعلمين يمكنهم المساعدة في تجنب أو تقليل الآراء حول مفهوم الذات المنخفض عن طريق تقليل المقارنات الاجتماعية وطبقًا لنظريةِ المقارنةِ الاجتماعية (Festinger, 1954) فإنَ مفهوم الذات يشكّلُ في أغلب الأحيان بالمقارناتِ بيننا وبين الآخرين. وبشكل أكثر جدية، يمكن للمعلمين المساعدة في ضبط الأطر المرجعية التي يستخدمها الطلاب في تقييم كفاءاتهم (على سبيل المثال، تشجيع الطلاب على التركيز على مدى تحسنهم بمرور الوقت بدلًا من التركيز على كيفية أداء الطلاب الآخرين). ويمكن للمعلمين أيضًا تقليل المقارنة الاجتماعية من خلال تجنب المسابقات التي تقر وتثني فقط على "الفائزين". وبشكل متزايد، ينبغي أن تركز الجهود المبذولة لتعزيز مفهوم الذات لدى الطلاب على تعزيز الشعور بالتمكين والثقة من خلال خلق بيئة مدرسية ودية ومشجعة تقدر نقاط القوة والإمكانيات الشخصية (Liem, McInerney & Yeung, 2015)، وفي نفس الوقت، من الواضح أن مفهوم الذات لدى الطالب ليس هو الشاغل الوحيد عندما يتعلق الأمر بالمساعدة في تعزيز الإنجاز الدراسي وأداء الطلاب المدرسي وعافيتهم النفسية والاجتماعية، ولهذا السبب ندعو إلى تضمين نوعية البيئة الأُسرية والمدرسية في نظام خدمات تعليمية وإرشادية موحد وشامل وعادل لمعالجة الحواجز التي تحول دون التعلم والتدريس ولإعادة إشراك الطلاب المنفصلين. ومثل هذا النظام ينطوي على تحول أساسي للدعم الحالي للطلاب والتعلم وبصورة خاصة طلاب المرحلة الثانوية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- التوعية بأهمية عاملي التماسك العاطفي والسلطة ما بينَ الأجيال السائدة في المُناخ الأُسري بين أوساط الطلبة وأولياء الأمور وبيان دورهما في تحديد مستويات مفهوم الذات والتحصيل والنجاح الدراسي للطلبة وفقًا لما أثبتته الدراسة الحالية.
- توجيه جهود المرشدين والمختصين النفسيين والتربويين العاملين في المدارس لضرورة تضمين البرامج التي تهدف لزيادة الروابط مع أسر الطلبة في الخدمات الإرشادية المدرسية، بهدف تزويدهم بالتعليم النفسي حول مقومات البيئات والأجواء الأُسرية وطرق دعم التصورات الذاتية البناءّة لدى الأبناء والمروجة للنجاح المدرسي.
- توجيه الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية مماثلة لفحص علاقة المُناخ الأُسري ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لكن من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور لطلبة المرحلة الثانوية.

References

Abbasi, A. (2011). *Analysis of differentiation: applications in social sciences using (SPSS)*. Cairo, Arab Republic of Egypt: Institute of Statistical Studies and Research, Cairo University.

Aladein, J. (2010). *Theories and techniques of family counseling*. Amman, Jordan: Al-Ahlia for Publishing and Distribution.

Alam, M. (2016). Home environment and academic self-concept as predictors of career maturity. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(3), 359-372.

Alhmawi, M., & Al-Ahmed, A. (2010). Educational attainment and its relationship to the concept of self: a field study on a sample of fifth grade pupils in the second cycle of basic education in the schools of Damascus Governorate. *Damascus University Journal*, 26(1), 173-208.

Alnamlah, A. (2016). The relationship between social competence and achievement motivation among high-achieving students of the secondary schools in Riyadh Region. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(4), 1759-1772.

Alsalem, S. (1988). The relationship between the concept of self and personality pattern with academic achievement of secondary school students. *Unpublished master's thesis*, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Altal, S., Ebeidat, A., Olayan, K., & Shraim, R. (1999). Factors affecting the achievement of successful students with the highest and lowest grades in the Jordanian General Secondary School exam, the nature of the jobs they occupy and the extent of their professional, social and economic stability. *Dirasat: Educational Sciences*, 26 (2), 325-297.

Arun, L., Ravikumar, M., Makhija, A., Barreto, S., & Vishwanathan, V. (2015). Study of self concept in relation to family environment among adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 58-63.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Bjornberg, A., & Nicholson, N. (2007).The family climate scales: Development of a new measure for use in family business research. *Family Business Review*, 20 (3), 229–246.

Callahan, K., Rademacher, J., & Hildreth, B.(1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*,19, 131-141.

Connor, J., & Rueter, M. (2006). Parent–child relationships as systems of support or risk for adolescent suicidality. *Journal of Family Psychology*, 20, 143–155.

Craven, R., Marsh, H., & Debus, R.(1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17–27.

Dambudzo, I. (2005). *The relationship between learners self-concept and achievement in secondary school in Zimbabwe*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of South Africa, Pretoria, South Africa.

Dandagal, S., & Yarriswami, M. (2017). A study of family climate in relation to academic achievement of secondary school students. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 4(3), 7-10.

Daulta, M. (2008). Impact of home environment on the scholastic achievement of children. *Journal of Human Ecological*, 23 (1), 75-77.

Delisle, J. & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers:* How to meet their social and emotional needs. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Diaz, A. (2003). Personal, family, and academic factors affection Low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psycho Pedagogy*, 1 (1), 43-66.

Durkin, K. (1995). *Development social psychology: From infancy to old age*. Malden, MA: Blackwell.

Ebeidat, Z, Adass, A, Abdul Haq, K. (2001). *Scientific research: its concept, tools and methods*. (7th Ed.). Amman, Jordan: Dar Al Fikr for Printing and Publishing.

Epstein, J. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan,* 76(9), 701-712.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

Ford, D., & Thomas, A. (1997). *Under-achievement among gifted minority students: Problems and promises*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.

Grantham, T., & Ford, D. (2003). Beyond self-concept and self-esteem: Racial identity and gifted African American students. *The High School Journal***,** 87(1), 18-29.

Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7,534-546.

Gross, M. (1997). How ability groups turns big fish into little - or does it? Of optical illusions and optimal environments. *Australasian Journal of Gifted Education*, 6 (2), 18-30.

Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic Self-concept and academic achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Hassan, D., & Basha, A. (2018). A study of family climate in relation to academic achievement of secondary school students in Ongole town of Prakasam district. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 3 (11), 295-299.

Helmke, A., & Van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624-637.

Hussein, M. (1985). The concept of self and its relationship to adequacy in academic achievement and specialization in secondary school. *The Arabian Gulf Letter*, 5(16), 253-282.

Jaureguizar J., & Ibabe I. (2012). Adolescents' violent behaviors toward authority: the mediating effect of antisocial behaviors. *Revista de Psicologia -Social Psychology*, 27, 7–24.

Ibabe I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1538.

Issa, E. (2006). Measuring the dimensions of the concept of self and its relation to the academic achievement of the ninth, tenth and eleventh graders in Jordan. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 4 (2), 1-38.

Kashahu, L., Karaj, S., & Karaj, T. (2016). Academic achievements of adolescents and family functioning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 157-170.

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.

Li, C., Ma, C., & Zou, H. (2006). Relationship between parent-offspring perceptual differences of family functioning and adolescents' self-esteem. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14, 617–619.

Liem, G., McInerney, D., & Yeung, A. (2015). Academic self-concepts in ability streams: Considering domain specificity and same-stream peers. *The Journal of Experimental Education*, 83,83-109.

Lulwa, Z. (2017). *The effect of family treatment on academic achievement among Secondary School Students: An applied Study in Sabha City, Libya*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology, 82(4), 623-636.

Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Marsh, H., & Koller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of East and West German school systems after the Fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 264-282.

Marsh, H., & Yeung, A. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.

Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R.(1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.

Marsh, H., Byrne, B., & Yeung, S.(1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.

Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.

Mboya, M. (1996). Perceived family and school social environments and their relationships to African adolescents' self-concepts. *School Psychology International*, 17(2), 133-148.

Al-Mikhlafi, A. (2010). The effectiveness of academic self and its relationship with some personality traits of students: a field study on a sample of Sana'a University students. *Damascus University Journal*, 26, 481-514.

Mohanraj, R., & Latha, R. (2005). Perceived family environment in relation to adjustment and academic achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(1-2), 18-23.

Moos, R., & Moos, B.(1994). *Family environment scale manual* (3rd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Moreno-Ruiz, D., Estevez, E., Murgui, S., & Musitu G. (2009). Relationship between family and school environments: The

role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence. *The International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123–136.

Murad, O., Aldaseen, K., & Mahasneh, O. (2016). The reasons for the failure of students in the examination of the general secondary school certificate in Ma'an Governorate, from the point of view of teachers, administrators and educational supervisors. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (2), 239-254.

Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*,12 (3), 276–287..

Pearson, A., & Lumpkin, G. (2011). Measurement in family business research: How do we measure up? *Family Business Review*, 24, 287-291.

Powers, R., & Griffith, J. (1987). *Understanding life-style: The psycho-clarity process*. Chicago, IL: The American Institute of Adlerian Studies.

Purkey, W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors.* Ann Arbor, Mich.: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.

Purkey, W., & Novak, J. (1984). *Inviting school success: A self concept approach to teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Olson, D.(1993). Circumplex model of marital and family systems. In *Normal family processes*. New York: Guilford Press.

Olson, D., & Gorall, D.(2003). Circumplex model of marital and family systems. In *Normal family processes*. New York, NY: Guilford.

Rababah, H. (2015). Obstacles to Academic Achievement among High School Students (Tawjihi) from the Perspective of Successful and Unsuccessful Students and their Parents. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 11(3), 285-301.

Rodriguez-Fernandez, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidactica*, 17 (2), 397-414,

Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57.

Sbicigo, J., & Dell'Aglio, D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexao e Critica, / Psychology: Research and Review*, 25(3), 615-622.

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Shek, D.(1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *Journal of Genetic Psychology*, 158 (4), 467- 479.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 126-146.

Trautwein, U., Ludrke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psycho*logy, 90 (2), 334-349.

Unger, D., McLeod, L., Brown, M., & Tressell, P.(2000). The role of family support in inter-parental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 191–202.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.

Varma, P. (2017). Effect of family climate and parental encouragement on academic achievement of school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (4), 5-17.

Weiss, L., & Schwarz, J. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67(5), 2101-2114.