

Causes of Academic Underachievement among Pupils in the First Cycle of Basic Education in Libya from Teachers' Perspectives

Nawara Mohamed Saleh^{1*}, Amna Ali Abushaala²



¹Department of Educational Sciences, Libyan Academy for Postgraduate Studies, Misrata, Libya

ABSTRACT

This study aimed to identify the main causes of academic underachievement among pupils in the first three grades of basic education in public schools in Misrata, Libya, from teachers' perspectives. It also examined the relative importance of family/social, school-related, and pupil-related factors and summarized proposed solutions. The study used a descriptive-analytical approach and a questionnaire. The reported descriptive results ranked family and social factors first (mean = 3.706; relative importance = 74.12%), school-related factors second (mean = 3.326; 66.52%), and pupil-related factors third (mean = 2.923; 58.47%). Lack of parental follow-up at home and overcrowded classrooms were among the highest-rated individual factors. The study concludes that academic underachievement is multifactorial and calls for stronger family-school partnerships, early identification, and targeted remedial support. Some inconsistencies in the original report concerning sample size and questionnaire structure should be resolved before publication.

Keywords: academic underachievement; basic education; family and social factors; first cycle; school factors; teachers

أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من وجهة نظر المعلمين

نؤارة مؤحمد ؤاله^{1*}، أمنة آلي أبؤشؤالة²

¹أؤسم علوم التعليم، الأكؤدمية الليبية للدراسات العليا، مصرؤارة، ليبيا.

الملخص

هؤفت الدراسة إلى التعرف إلى أبرز أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة بمدينة مصرؤارة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والكشف عن ترتيب المجالات المرتبطة بهذه الأسباب، فضلاً عن استعراض الفروق في تقديرات أفراد العينة وفق بعض المتغيرات، وتحديد الحلول المقترؤة للؤد من المشكلة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستؤدمت الاستبؤانة أؤاة لؤمع البيانات، واستؤدت المعالؤة الإؤصائية - وفق ما ورد في البؤث الأصلي - إلى المتوسطات الحسابية والانؤرافات المعيارية واختبارات الفروق وبعض معاملات الارتباط والثبات. وأؤهرت النتائج الوصفية المعلنة أن الأسباب الأسرية والاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.706) وأهمية نسبية (74.12%)، تلتها الأسباب المدرسية بمتوسط (3.326) وأهمية نسبية (66.52%)، ثم الأسباب المتعلقة بالتلميذ بمتوسط (2.923) وأهمية نسبية (58.47%). كما جاءت عدم متابعة الأسرة لدراسة التلميذ في المنزل واكتظاظ الصفوف ضمن أبرز الفقرات ذات الأهمية المرتؤة جداً. وتؤلص الدراسة إلى أن التأخر الدراسي ظاهرة متعددة الأسباب تتؤلب تعاون الأسرة والمدرسة، والتؤخيص المبكر، وتؤوير برامج علاجية مناسبة.

الكلمات المفتؤحية: التأخر الدراسي، التعليم الأساسي، الشق الأول، العوامل الأسرية والاجتماعية، العوامل المدرسية، المعلمون.

المؤدمة

تؤد السنوات الأولى من التعليم الأساسي مرحلة مؤورية (العجيلي، 2001) في بناء المعارف والمهارات

الأساسية التي يعتمد عليها تعلم التلميذ في المراحل اللاحقة. ففي هذه السنوات تتشكل اتجاهاته نحو المدرسة والتعلم، وتتطور مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتتكون لديه عادات الدراسة والتفاعل مع المعلم والزملاء. ومن ثم فإن أي صعوبة مستمرة في التحصيل خلال هذه المرحلة قد تنعكس على مسار التلميذ الدراسي وعلى ثقته بنفسه وتكيفه مع البيئة المدرسية.

ويُعد التأخر الدراسي من المشكلات التربوية التي لا يمكن تفسيرها بعامل واحد؛ فقد يرتبط بخصائص التلميذ وقدراته وصحته ودافعيته، أو بظروف الأسرة ومستوى المتابعة والدعم المتاحين في المنزل، أو بظروف المدرسة من حيث كثافة الصفوف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ومراعاة الفروق الفردية. وتتداخل هذه العوامل في كثير من الحالات، لذلك ينبغي التعامل مع التأخر الدراسي باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد تتطلب فهماً متكاملاً لأسبابها.

وتتبع أهمية تناول هذه المشكلة من أن الكشف المبكر عن مظاهر التأخر وتحديد العوامل المرتبطة بها يساعدان على تخطيط تدخلات تربوية أكثر ملاءمة، ويحدان من تراكم فجوات التعلم. كما أن المعلمين والمعلمات بحكم تفاعلهم اليومي مع التلاميذ يستطيعون ملاحظة بعض المؤشرات المتعلقة بالمشاركة الصفية والواجبات والتحصيل والتفاعل الاجتماعي، وتقديم تقديرات مهنية تساعد في توجيه الاهتمام نحو المجالات التي تحتاج إلى دعم. ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الحالية أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس العامة بمدينة مصراتة، بالاستناد إلى آراء المعلمين والمعلمات، مع التركيز على الأسباب المرتبطة بالتلميذ والأسرة والمدرسة، وعلى الحلول التي يمكن أن تسهم في الحد من المشكلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في استمرار وجود تلاميذ لا يحققون مستوى التحصيل المتوقع منهم في بعض المهارات والمواد الأساسية، بما قد يحد من قدرتهم على متابعة التعلم اللاحق. وقد تتباين أسباب هذه الحالة بين تلميذ وآخر، كما قد تتداخل العوامل الأسرية والمدرسية والشخصية لتؤدي إلى انخفاض التحصيل. لذلك تبرز الحاجة إلى التعرف إلى الأسباب الأكثر أهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي. وتتمحور الدراسة حول السؤال الرئيس الآتي: ما أبرز أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وينتزع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة الأهمية النسبية لمجالات أسباب التأخر الدراسي؟
2. هل تختلف تقديرات المعلمين والمعلمات لأسباب التأخر الدراسي باختلاف الجنس وسنوات الخبرة؟
3. ما أهم مقترحات المعلمين والمعلمات للحد من هذه المشكلة؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات.

2. تحديد الأهمية النسبية للأسباب المرتبطة بالتلميذ والأسرة والمدرسة.
3. الكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة وفق متغيري الجنس وسنوات الخبرة.
4. استخلاص مقترحات وحلول للحد من هذه المشكلة.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في تناولها مشكلة تربوية تؤثر في جودة التعلم خلال مرحلة تأسيسية من مراحل التعليم الأساسي، وفي تنظيمها للأسباب المحتملة ضمن مجالات مترابطة تشمل التلميذ والأسرة والمدرسة. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في إمكانية الإفادة من النتائج عند تخطيط برامج الدعم العلاجي، وتعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، وتطوير الممارسات الصفية، وتحسين الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التحصيل.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على أسباب التأخر الدراسي والحلول المقترحة للحد منه.
- الحدود البشرية:** عينة من المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.
- الحدود المكانية:** مدارس التعليم الأساسي العامة التابعة لمكتب تعليم مصراتة المركز.
- الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025-2026م

مصطلحات الدراسة

1. التأخر الدراسي

التعريف الاصطلاحي: انخفاض مستوى التحصيل الفعلي للتلميذ عن المستوى المتوقع منه أو عن مستوى أقرانه في مادة دراسية أو أكثر (أبو مصطفى، 1999)، وقد ترتبط أسبابه بظروف جسمية أو عقلية أو نفسية أو أسرية أو مدرسية (زهران، 1998).

التعريف الإجرائي: تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مقارنة بأقرانهم، كما يقدره المعلمون والمعلمات في المدارس العامة بمدينة مصراتة، وتُقاس أسبابه بتقديرات أفراد العينة على فقرات استبانة الدراسة.

2. الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي

التعريف الاصطلاحي: المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وفيها يكتسب التلميذ المعارف والمهارات الأساسية التي يبنى عليها تعلمه اللاحق، وفي مقدمتها القراءة والكتابة والحساب.

التعريف الإجرائي: الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة التابعة لمكتب تعليم مصراتة المركز.

3. وجهة نظر المعلمين

التعريف الاصطلاحي: عرّفها الصالحين (2026) بأنها «هي الرؤية والتقييم الميداني الموضوعي المستند إلى الخبرة التدريسية والتربوية لكوادر معلمي ومعلمات مرحلة الشق الأول».

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يقدّر بها أفراد العينة من المعلمين والمعلمات كل فقرة من فقرات الاستبانة، معبراً عنها بالمتوسطات الحسابية والأهمية النسبية.

الإطار النظري: التأخر الدراسي

يُستخدم مصطلح التأخر الدراسي للدلالة على انخفاض مستوى التحصيل الفعلي للتلميذ عن المستوى المتوقع أو عن مستوى أقرانه في مادة دراسية أو أكثر (أبو مصطفى، 1999). وقد أورد البحث الأصلي تعريفاً لحسين (2012) يربط التأخر الدراسي بتدني التحصيل في ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وانفعالية وعقلية، كما عرض تعريفات تشير إلى أن الانخفاض قد يرتبط بظروف جسمية أو عقلية أو نفسية أو أسرية أو مدرسية (زهران، 1998).

وتعتمد الدراسة إجرائياً على النظر إلى التأخر الدراسي بوصفه تدنياً في مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ مقارنة بأقرانه. ويقتضي الاستخدام العلمي الدقيق لهذا المفهوم التمييز بين التأخر الدراسي المؤقت الناتج عن ظرف عارض، وبين الصعوبات المستمرة التي تحتاج إلى تشخيص وتدخل منظم. كما ينبغي عدم مساواة انخفاض التحصيل تلقائياً بضعف القدرة العقلية؛ إذ قد يكون الانخفاض مرتبطاً بغياب المتابعة أو بطرائق التدريس أو بظروف صحية أو انفعالية أو تعليمية قابلة للتحسين.

تمييز التأخر الدراسي عن المفاهيم القريبة منه

يتطلب تناول التأخر الدراسي تحديد المقصود به بدقة حتى لا تختلط دلالاته بمفاهيم أخرى مثل الرسوب، وضعف التحصيل العابر، وصعوبات التعلم (الشخص، 1992). فالتأخر الدراسي في سياق هذه الدراسة يُتناول بوصفه انخفاضاً في مستوى الأداء التحصيلي مقارنة بالمستوى المتوقع أو بمستوى الأقران، في حين أن الرسوب نتيجة مدرسية رسمية قد ترتبط بالتأخر لكنها لا تفسره وحدها. وقد يمر التلميذ بفترة انخفاض مؤقت في التحصيل بسبب مرض أو غياب أو تغير في ظروف الأسرة، ولا يكفي ذلك وحده للحكم بوجود تأخر مستمر.

كذلك لا ينبغي استخدام مصطلح التأخر الدراسي باعتباره حكماً ثابتاً على التلميذ أو وصفاً لقدراته العامة؛ إذ قد يحقق التلميذ أداءً جيداً في بعض المهارات ويواجه صعوبة في مهارات أخرى. ومن ثم فإن تشخيص الحالة يتطلب النظر إلى طبيعة المادة الدراسية، ومدة استمرار الصعوبة، ومدى تكرارها، والظروف التي تظهر فيها، والبيانات المتاحة من الاختبارات والملاحظات الصفية وأعمال التلميذ. ويساعد هذا التمييز في تجنب التعميم وفي اختيار إجراءات تربوية أكثر ملاءمة.

ويؤكد العرض النظري الوارد في الدراسة أن أسباب انخفاض التحصيل متعددة؛ فقد تتصل بقدرات التلميذ أو صحته أو حالته الانفعالية، وقد ترتبط بمستوى الدعم الأسري أو ظروف البيئة المدرسية (عدوان، 2016). لذلك فإن تفسير التأخر لا ينبغي أن ينطلق من سبب واحد مفترض، بل من فحص متكامل للمؤشرات المتاحة، مع

مراعاة أن العلاقة بين العامل والنتيجة قد تكون متبادلة؛ فقد تؤدي الصعوبات المتكررة إلى ضعف الثقة بالنفس، كما قد يسهم القلق في زيادة صعوبة التعلم.

أبرز العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي

العوامل المتعلقة بالتلميذ

تتضمن العوامل المرتبطة بالتلميذ جوانب معرفية وصحية ونفسية وسلوكية. فمن الناحية المعرفية قد يواجه بعض التلاميذ صعوبات في الانتباه أو التذكر أو التمييز بين الرموز والكلمات أو متابعة التعليمات، بما يؤثر في اكتساب المهارات الأساسية (الشرقاوي، 2006). ومن الناحية الصحية قد تؤثر مشكلات السمع والبصر أو المرض أو التعب في المشاركة الصفية والاستيعاب (شقيير، 2000). أما الجوانب النفسية فقد تشمل القلق والخجل وانخفاض الثقة بالنفس وضعف الدافعية أو الخوف من الاختبارات (البلاوي وعبد الحميد، 2002). ويؤكد هذا التنوع أهمية فحص حالة التلميذ بصورة شاملة قبل تحديد التدخل المناسب.

وتشير الدراسة إلى عدد من المظاهر المحتملة، مثل شرود الذهن ونسيان المعلومات وقلة الثقة بالنفس والانطواء والخجل والخوف من الاختبارات. ولا تعني هذه المظاهر بالضرورة أنها أسباب مستقلة في كل حالة؛ فقد تكون أحياناً نتيجة للتعرض المتكرر أو لظروف أسرية ومدرسية. ومن ثم فإن التعامل معها يتطلب ملاحظة منظمة وتوصلاً مع الأسرة، وإحالة الحالات التي تحتاج إلى تقييم متخصص إلى الجهات المعنية.

العوامل الأسرية والاجتماعية

تمثل الأسرة البيئة الأولى التي تتشكل فيها عادات التعلم واتجاهات الطفل نحو المدرسة (زهران، 2010). وقد ترتبط الصعوبات الدراسية بضعف متابعة الواجبات، أو قلة التواصل مع المدرسة، أو محدودية الوقت والمكان المخصصين للدراسة في المنزل، أو انخفاض قدرة الأسرة على تقديم الدعم التعليمي. كما قد تؤثر الضغوط الاقتصادية أو النزاعات الأسرية أو غياب أحد الوالدين أو عدم الاستقرار في الروتين اليومي في شعور الطفل بالأمان وفي قدرته على التركيز والانتظام.

ولا ينبغي تفسير هذه العوامل على أنها لوم للأسرة؛ فمستوى المتابعة قد يتأثر بظروف العمل والموارد المتاحة والمعرفة بمتطلبات التعلم. ولذلك فإن الحلول الفاعلة تتطلب شراكة داعمة بين المدرسة والأسرة، وتوفير إرشادات عملية للأولياء حول متابعة التعلم، وتنظيم الوقت، وتشجيع الطفل، والتواصل المبكر مع المعلم عند ظهور صعوبات.

العوامل المدرسية

تشمل العوامل المدرسية كثافة التلاميذ في الصف، ومدى مراعاة الفروق الفردية، وملاءمة طرائق التدريس للمرحلة العمرية، وتوافر الوسائل التعليمية، ووضوح التغذية الراجعة، وتنظيم التقويم، وطبيعة الواجبات والمقررات والوقت متاح لتدريسها. وقد تحد الكثافة الصفية المرتفعة من فرص مشاركة كل تلميذ ومن قدرة المعلم على متابعة أدائه وتقديم الدعم الفردي، كما أن الاعتماد على طريقة تدريس واحدة قد لا يلبي احتياجات جميع المتعلمين (عبد الهادي ونصر الله وشقيير، 2000).

وتشير المعالجة النظرية في البحث الأصلي إلى أهمية البيئة الصفية الملائمة، والتدريس المشوق، واستخدام الوسائل الحديثة، ومتابعة الغياب، ومراعاة الفروق الفردية. وتدعم هذه الجوانب فكرة أن معالجة التأخر الدراسي لا تقتصر على التلميذ وحده، بل تتطلب أيضاً مراجعة بعض الممارسات والتنظيمات المدرسية.

تفاعل العوامل وتعدد مستويات التدخل

من المفيد النظر إلى العوامل المتعلقة بالتلميذ والأسرة والمدرسة بوصفها مجالات متداخلة وليست قوائم منفصلة تماماً. فقد يؤدي ضعف المتابعة المنزلية إلى عدم إنجاز الواجبات أو عدم اكتشاف صعوبة القراءة في وقت مبكر، ثم تتراكم الفجوة داخل الصف عندما لا تتوافر فرص كافية للتدريب الفردي. وبالمقابل، قد تساعد المتابعة المدرسية المنتظمة الأسرة على فهم طبيعة الصعوبة وتحديد ما يمكن عمله في المنزل. وهذا التدخل يجعل معالجة التأخر الدراسي أكثر فاعلية عندما تتوزع المسؤولية على أطراف العملية التعليمية.

على مستوى التلميذ، تتمثل نقطة البداية في ملاحظة المهارة التي يظهر فيها التعثر وتحديد ما إذا كانت المشكلة في فهم التعليمات أو الانتباه أو التذكر أو إتقان أساسيات القراءة والكتابة والحساب. وعلى مستوى الأسرة، تبرز أهمية توفير روتين يومي مناسب للتعلم، والتشجيع، ومتابعة الحضور والواجبات، والتواصل مع المعلم عند ظهور صعوبة متكررة. أما على مستوى المدرسة، فتشمل الأولويات مراجعة طرائق الشرح والتقييم، وتقديم تغذية راجعة واضحة، وإتاحة أنشطة علاجية تراعي اختلاف مستويات التلاميذ.

ولا تعني الشراكة بين الأسرة والمدرسة نقل العبء من جهة إلى أخرى أو تحميل التلميذ مسؤولية تعثره؛ بل تعني تبادل المعلومات حول تقدمه وتحديد إجراءات واقعية يمكن تنفيذها ومراجعتها. ومن الأمثلة على ذلك الاتفاق على مهارة محددة للعمل عليها خلال فترة قصيرة، وتسجيل مستوى الأداء قبل التدخل وبعده، ثم تعديل النشاط بحسب الاستجابة. ويتيح هذا النهج الانتقال من وصف المشكلة بصورة عامة إلى متابعة تقدم قابل للملاحظة.

أنواع التأخر الدراسي وآثاره

عرضت الدراسة عدة صور للتأخر الدراسي، منها التأخر العام الذي يمتد إلى معظم المواد، والتأخر الخاص الذي يظهر في مادة أو مادتين، والتأخر الممتد الذي يستمر مدة طويلة، والتأخر الموقفي الذي يرتبط بظرف طارئ، فضلاً عن التمييز بين التأخر الحقيقي والتأخر الظاهري بحسب التفسير الوارد في الأدبيات التي اعتمدها البحث. وتفيد هذه التصنيفات في التنبيه إلى أن الحالات ليست متشابهة، وأن خطة التدخل ينبغي أن تتناسب مع طبيعة الصعوبة ومدتها (منصوري، 2015).

وقد تمتد آثار التأخر الدراسي إلى انخفاض الثقة بالنفس والدافعية، وصعوبة الاندماج في أنشطة الصف، وتزايد احتمالات الغياب أو النفور من المدرسة (الطائي وآخرون، 2009). وعلى مستوى المدرسة قد يزيد تراكم الفجوات التعليمية من صعوبة متابعة المنهج، ويزيد العبء على المعلم في الصفوف المكتظة. أما على المستوى المجتمعي فقد يؤدي استمرار المشكلة دون معالجة إلى زيادة مخاطر التعثر والتسرب. ومع ذلك فإن هذه الآثار ليست حتمية؛ إذ يمكن تقليلها من خلال الدعم المبكر والمناسب.

الدراسات السابقة

استعرض البحث عدداً من الدراسات التي تناولت أسباب التأخر الدراسي أو العوامل المرتبطة به. ومن بينها دراسة الترتير (2003) التي بحثت أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في شمال الضفة الغربية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، وأشارت نتائجها - كما وردت في البحث - إلى تقدم العوامل المدرسية ثم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية في ترتيب الأسباب.

كما أورد البحث دراسة حماد (2001) التي تناولت الخصائص السلوكية للطلبات المتأخرات دراسياً من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت الاستبانة، وأظهرت - وفق العرض الوارد - تقدم الخصائص العقلية ثم النفسية والاجتماعية والجسمية. وتناول البحث كذلك دراسة حسين (2012) حول أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في العراق، حيث جاء المجال المدرسي في المرتبة الأولى، تلاه المجال الأسري ثم العقلي والنفسي والجسمي.

وتضمن العرض دراسة رحيمي (2012) حول عوامل النجاح والتأخر الدراسي في المملكة المتحدة، باستخدام الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، وأبرزت أهمية عوامل المرونة والصمود والحماية. كما أشار إلى دراسة أحمد وكيران (2017) حول عوامل التأخر التعليمي في جامو وكشمير، واعتمدت المقابلات، وأظهرت دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

وتشير المقارنة بين هذه الدراسات إلى اتفاق عام على تعدد العوامل التي ترتبط بالتأخر الدراسي، مع اختلاف ترتيبها تبعاً للسياق والعينة والأداة. وتلتقي الدراسة الحالية معها في الاهتمام بوجهة نظر المعلمين وفي استخدام المنهج الوصفي، بينما تتميز بتركيزها على الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس العامة بمدينة مصراتة.

تعقيب تحليلي على الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات التي استعرضها البحث تنوعاً في البيئات التعليمية والفئات التي تناولتها، إلا أنها تلتقي في التعامل مع التأخر الدراسي بوصفه ظاهرة تتداخل في تشكيلها عوامل متعددة. فقد أعطت بعض الدراسات أولوية للعوامل المدرسية، بينما أبرزت دراسات أخرى العوامل العقلية أو الأسرية أو الاجتماعية أو النفسية. ولا يلزم من هذا الاختلاف وجود تعارض مباشر بين النتائج؛ إذ قد يرتبط ترتيب العوامل بخصائص العينة، والمرحلة التعليمية، وأداة القياس، وطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة.

من الناحية المنهجية، اعتمدت عدة دراسات على المنهج الوصفي والاستبانة، وهو ما يتيح جمع تقديرات عدد من المشاركين ومقارنة المجالات، لكنه يظل معبراً عن وجهات نظرهم ولا يثبت بمفرده علاقة سببية مباشرة بين العامل والتحصيل. كما استخدمت دراسة رحيمي (2012) الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، في حين اعتمدت دراسة أحمد وكيران (2017) على المقابلات؛ وهو اختلاف يوضح أن تنوع أدوات جمع البيانات قد يضيف تفصيلاً تفسيرياً لا توفره الاستبانة وحدها.

وتتصل الدراسة الحالية بهذه الأدبيات من حيث اهتمامها بأسباب التأخر الدراسي في الصفوف الأولى، واعتمادها على تقديرات المعلمين والمعلمات. وتتمثل أهميتها التطبيقية في تركيزها على المدارس العامة بمدينة مصراتة،

وفي ترتيب المجالات الثلاثة التي تناولتها الأداة: الأسباب الأسرية والاجتماعية، والأسباب المدرسية، والأسباب المتعلقة بالتلميذ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته وصف آراء المعلمين والمعلمات بشأن الأسباب المحتملة للتأخر الدراسي، وتنظيم استجاباتهم وتحليلها إحصائياً. ويتيح هذا المنهج وصف درجة الأهمية النسبية للمجالات والفقرات، ومقارنة تقديرات المشاركين وفق المتغيرات المحددة، دون أن يثبت بمفرده علاقة سببية مباشرة بين العوامل والتأخر الدراسي.

مجتمع الدراسة وعينتها

حدد مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات الصفوف الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس العامة التابعة لمكتب تعليم مصراتة المركز، وأورد أن القوة العمومية تبلغ (891) معلماً ومعلمة. كما ورد في موضع أن العينة تتكون من (47) معلماً ومعلمة من إجمالي (268)، في حين تشير أجزاء أخرى من عرض النتائج إلى أعداد مختلفة من المستجيبين، ومنها (94) مشاركاً أجابوا عن سؤال الحلول.

أداة الدراسة

استخدم البحث استبانة للتعرف إلى أسباب التأخر الدراسي.، وورد في وصف إعدادها أنها بدأت بصيغة أولية من (50) فقرة، ثم حذفت بعض الفقرات وعدلت أخرى بعد عرضها على محكمين، كما ورد في موضع آخر أن المجالات النهائية ثلاثة: أسباب تتعلق بالتلميذ، وأسباب أسرية واجتماعية، وأسباب تتعلق بالمدرسة. وتظهر في أجزاء مختلفة من النص أعداد متباينة لفقرات الأداة.

وأشار البحث إلى عرض الأداة على خبراء ومتخصصين للتحقق من الصدق الظاهري وملاءمة الفقرات (جودة، 2010)، وإلى استخدام تدريج ليكرت في تقدير الاستجابات (فرج، 1980). كما أورد استخدام معامل ارتباط بيرسون والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من خصائص الأداة.

المعالجات الإحصائية

تضمن البحث استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لترتيب المجالات والفقرات، كما ذكر اختبار (t) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق، ومعامل ارتباط بيرسون وبعض أساليب تقدير الثبات. وتُعرض النتائج الرقمية أدناه في الحدود التي وردت بوضوح في البحث،

نتائج الدراسة

ترتيب المجالات الرئيسية

أظهرت النتائج الوصفية الواردة في البحث أن المتوسطات الحسابية لمجالات أسباب التأخر الدراسي تراوحت بين (2.923) و(3.706). وجاء المجال الأسري والاجتماعي في المرتبة الأولى، يليه المجال المدرسي، ثم

المجال المتعلق بالتلميذ. ويوضح الجدول (1) هذه النتائج.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجالات أسباب التأخر الدراسي مرتبة تنازلياً

الترتيب	مجال الأسباب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	الأسباب الأسرية والاجتماعية	3.706	0.578	74.12%
2	الأسباب المتعلقة بالمدرسة	3.326	0.535	66.52%
3	الأسباب المتعلقة بالتلميذ	2.923	0.564	58.47%
—	الأداة ككل	3.318	0.559	66.37%

أبرز الفقرات

بحسب النتائج المعروضة، جاءت فقرة عدم متابعة الأهل لسير دراسة التلميذ في المنزل في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.79)، وأهمية نسبية (85.37%)، وصُنفت أهميتها بأنها مرتفعة جداً. وجاءت فقرة اكتظاظ أعداد التلاميذ في الصف الواحد في مرتبة متقدمة، بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.87)، وأهمية نسبية (85.07%)، وبدرجة أهمية مرتفعة جداً.

وفي المقابل، وردت فقرة وجود مشكلات سمعية أو بصرية لدى بعض التلاميذ ضمن الفقرات الأقل تقديراً، بمتوسط حسابي (2.33)، وانحراف معياري (0.93)، وأهمية نسبية (46.79%)، ودرجة أهمية منخفضة. ويجب تفسير انخفاض تقدير هذه الفقرة بوصفه انخفاضاً في تقديرات أفراد العينة ضمن الأداة، لا دليلاً على أن المشكلات الحسية لا تؤثر في التحصيل أو أنها غير مهمة في حالات التلاميذ الذين يعانون منها.

الفروق وفق المتغيرات

أورد البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المجالات وفق متغير الجنس، ولا سيما في مجال الأسباب المتعلقة بالتلميذ والمجال الأسري والاجتماعي لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة في المجال المدرسي أو في الدرجة الكلية للأداة وفق العرض الوارد. كما أورد وجود فروق مرتبطة بنوع المدرسة في المجال المتعلق بالتلميذ لصالح مدارس الإناث، وعدم وجود فروق في المجال المدرسي. وبالنسبة إلى سنوات الخبرة، ذكر البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات جميعها وفي الأداة ككل.

الحلول المقترحة

أشار البحث إلى أن المشاركين قدموا مجموعة من المقترحات العملية للحد من التأخر الدراسي، وأن المقترحات المرتبطة بالأسرة والمجتمع جاءت في المرتبة الأولى من حيث التكرارات، تلتها المقترحات المدرسية، ثم المقترحات المتعلقة بالتلميذ. وورد أن عدد المقترحات بلغ (28) مقترحاً، وأن مجموع تكراراتها بلغ (327)، مع الإشارة إلى أن (94) معلماً ومعلمة أجابوا عن سؤال الحلول.

قراءة تفصيلية في الحلول المقترحة

تدل الحلول التي عرضتها الدراسة على أن المعلمين والمعلمات لم يحرصوا معالجة التأخر الدراسي في تعديل سلوك التلميذ وحده، بل أشاروا إلى دور الأسرة والمدرسة معاً. فقد جاء التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة في مقدمة المقترحات من حيث التكرار، وبلغت تكراراته (41) بنسبة (12.54%) وفق البيانات الواردة في النص

الأصلي. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء حاجة المعلم إلى معرفة ظروف التلميذ خارج الصف، وحاجة الأسرة إلى معلومات واضحة عن مستوى تعلم طفلها وما يمكن أن تقدمه من مساعدة منزلية.

وجاءت المقترحات المدرسية في المرتبة الثانية من حيث مجموع التكرارات، حيث بلغ مجموعها (147) تكراراً بنسبة (44.94%). ومن أبرزها تقليل أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وقد بلغ تكرار هذا المقترح (33) مرة بنسبة (10.09%). وتشير هذه الاستجابات إلى أن المشاركين يرون في حجم الصف عاملاً مؤثراً في قدرة المعلم على المتابعة الفردية، وتوزيع فرص المشاركة، ورصد أخطاء التلاميذ أثناء أداء الأنشطة. ومع ذلك، فإن الاستبانة تكشف عن تقديرات المشاركين ولا تقيس بصورة مباشرة أثر تقليل الكثافة الصفية في التحصيل الفعلي.

أما المقترحات المتعلقة بالتلميذ فبلغ مجموع تكراراتها (15) بنسبة (4.59%)، وتركزت في زيادة الثقة بالنفس والتدريب على الاعتماد على الذات. ولا ينبغي تفسير قلة تكرار هذه المقترحات بأنها دليل على عدم أهمية احتياجات التلميذ الفردية؛ بل قد تعكس الطريقة التي صنف بها المشاركون حلولهم أو أولوياتهم عند الإجابة. ومن الناحية التطبيقية، فإن تعزيز الثقة بالنفس ينبغي أن يقترن بفرص نجاح واقعية، وأنشطة متدرجة، وتغذية راجعة تشجع المحاولة والتحسين بدلاً من المقارنة المحبطة بين التلاميذ.

ويلاحظ أن مجموع التكرارات الوارد للحلول لا يساوي عدد المشاركين؛ لأن المشارك الواحد قد يقدم أكثر من مقترح. كما أن البحث الأصلي يذكر أن (94) مشاركاً أجابوا عن هذا السؤال، بينما ترد أعداد أخرى لحجم العينة في مواضع مختلفة.

مناقشة النتائج

تُظهر النتائج المعلنة أن العوامل الأسرية والاجتماعية حظيت بأعلى تقدير من وجهة نظر المشاركين، وهو ما يبرز أهمية المتابعة المنزلية والتواصل بين الأسرة والمدرسة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما ورد في الدراسات السابقة التي أشار إليها البحث بشأن تأثير الدعم الأسري والظروف الاجتماعية في التحصيل. ومع ذلك فإن هذه النتيجة تعبر عن تقديرات المعلمين والمعلمات، ولا تثبت بمفردها أن العوامل الأسرية هي السبب المباشر أو الوحيد في التأخر الدراسي.

وتأتي العوامل المدرسية في المرتبة الثانية، مع بروز اكتظاظ الصفوف بوصفه عاملاً مرتفع الأهمية. ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع أعداد التلاميذ قد يقلل فرص المشاركة الفردية والمتابعة المستمرة، ويزيد صعوبة مراعاة الفروق في مستويات التعلم. وتؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير بيئة الصف، وتنويع استراتيجيات التدريس، وتقديم أنشطة علاجية تتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتحسين إجراءات التقويم والتغذية الراجعة.

أما العوامل المتعلقة بالتلميذ فقد جاءت في المرتبة الثالثة. ولا يعني ذلك أنها غير مؤثرة، بل إن تقديرها النسبي كان أقل من المجالين الآخرين في هذه العينة. وقد تكون بعض المظاهر الفردية مرتبطة بالعوامل الأسرية أو المدرسية، أو ناتجة عن تفاعل عدة ظروف في الوقت نفسه. ومن ثم فإن التشخيص ينبغي أن يكون فردياً ومتعدد المصادر، ويستند إلى بيانات التحصيل والملاحظة الصفية والتواصل مع الأسرة، وليس إلى الانطباعات وحدها. وتشير النتائج المتعلقة بالفروق إلى أن بعض تقديرات المشاركين تختلف باختلاف الجنس أو نوع المدرسة، في

حين لم تظهر فروق بحسب سنوات الخبرة وفق ما ذكره البحث. غير أن تفسير هذه الفروق يحتاج إلى الحذر، خاصة في غياب جداول الاختبارات الكاملة. كما لا ينبغي إرجاع الفروق إلى خصائص عامة للذكور أو الإناث دون أدلة مباشرة؛ فقد تتصل بتركيب العينة أو ظروف المدارس أو اختلاف الخبرات والسياقات التعليمية.

وبوجه عام، تدعم النتائج الحاجة إلى تدخل متكامل يجمع بين دعم الأسرة، وتحسين الممارسات المدرسية، وتحديد احتياجات التلاميذ الفردية. ويُستحسن أن تُترجم هذه الأولويات إلى خطط عمل قابلة للمتابعة، مثل سجل مبكر لمؤشرات التعثر، واجتماعات دورية بين المعلم والأسرة، وبرامج علاجية قصيرة الأمد تُقاس نتائجها بصورة منتظمة.

كما أن حدود المكان والزمان والعينة تقيد مدى تعميم النتائج؛ فالدراسة أجريت في المدارس العامة بمدينة مصراتة وفي فترة زمنية محددة، ولا يمكن افتراض أن ترتيب العوامل نفسه ينطبق على جميع المدارس أو المناطق أو المراحل الدراسية. وتؤكد هذه الحدود أهمية إجراء دراسات تكملية في بيئات مختلفة، واستخدام مصادر بيانات متعددة، والتحقق من النتائج من خلال عينات موثقة وإجراءات تحليل واضحة.

وتوجد في النسخة الأصلية تباينات تحتاج إلى الحسم قبل النشر، من بينها اختلاف الأعداد الواردة لحجم العينة، وتفاوت عدد فقرات الاستبانة بين وصف الصيغة الأولية ووصف الأداة النهائية، وعدم توافر جميع قيم اختبارات الفروق في النص المستخلص.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وبحسب تساؤلاتها، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. **فيما يتعلق بالسؤال الرئيس (أسباب التأخر الدراسي):** التأخر الدراسي لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي مشكلة متعددة الأسباب تتداخل فيها العوامل الأسرية والاجتماعية والمدرسية والمتعلقة بالتلميذ، وقد جاءت عدم متابعة الأسرة لدراسة التلميذ في المنزل (4.26) واكتظاظ الصفوف (4.25) في مقدمة الفقرات بدرجة أهمية مرتفعة جداً.
2. **فيما يتعلق بالسؤال الأول (الأهمية النسبية للمجالات):** جاء المجال الأسري والاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.706) وأهمية نسبية (74.12%)، تلاه المجال المدرسي بمتوسط (3.326) وأهمية نسبية (66.52%)، ثم المجال المتعلق بالتلميذ بمتوسط (2.923) وأهمية نسبية (58.47%).
3. **فيما يتعلق بالسؤال الثاني (الفروق وفق الجنس وسنوات الخبرة):** وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس في المجال المتعلق بالتلميذ والمجال الأسري والاجتماعي لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة في المجال المدرسي أو في الدرجة الكلية للأداة، كما لم توجد فروق دالة وفق سنوات الخبرة في أي من المجالات أو في الأداة ككل.
4. **فيما يتعلق بالسؤال الثالث (مقترحات المعلمين):** جاءت المقترحات الأسرية والمجتمعية في المرتبة الأولى من حيث التكرار، وأبرزها التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة (12.54%)، تلتها المقترحات المدرسية (44.94%) وأبرزها تقليل أعداد التلاميذ في الصف (10.09%)، ثم المقترحات المتعلقة بالتلميذ

(4.59%).

دلالات تربوية وتطبيقية للنتائج

تتيح النتائج ترتيب أولويات التدخل وفق تقديرات المعلمين والمعلمات، لكنها لا تعني أن مجالاً واحداً يمكن أن يفسر حالات التأخر جميعها. فارتفاع تقدير الأسباب الأسرية والاجتماعية يدعم البدء بتحسين قنوات الاتصال بين المدرسة والبيت، إلا أن هذا الإجراء ينبغي أن يسير بالتوازي مع متابعة مهارات التلميذ داخل الصف، ومراجعة الظروف التعليمية التي قد تعوق تعلمه. ومن المهم أن تكون الإجراءات المقترحة محددة وقابلة للتنفيذ، بدلاً من الاكتفاء بتوصيات عامة يصعب قياس أثرها.

يمكن للمدرسة أن تنظم متابعة مبكرة للتلاميذ الذين تتكرر لديهم مؤشرات مثل عدم إكمال الأنشطة، أو ضعف المشاركة، أو الغياب المتكرر، أو عدم التقدم في مهارة أساسية بعد التدريب. ويُستحسن أن يتضمن سجل المتابعة المهارة المستهدفة، ومستوى الأداء الأولي، والنشاط العلاجي المستخدم، ومدة التدخل، ثم مستوى الأداء بعده. ويساعد هذا التوثيق في معرفة ما إذا كان التلميذ يستجيب للتدريس المعتاد أو يحتاج إلى دعم إضافي أو إلى إحالة لتقييم متخصص.

أما التعاون مع الأسرة فيمكن أن يبدأ برسالة أو لقاء قصير يوضح المهارة التي يحتاج التلميذ إلى تحسينها، ويقترح نشاطاً منزلياً بسيطاً يناسب عمره، مع الاتفاق على طريقة متابعة غير مرهقة للأسرة. ولا يتطلب دعم التعلم في المنزل أن يمتلك ولي الأمر خبرة تربوية متخصصة؛ بل قد تكون المتابعة المنتظمة، وتخصيص وقت قصير للمراجعة، وتهيئة مكان مناسب، وتشجيع المحاولة، عناصر مساعدة. وينبغي مراعاة اختلاف ظروف الأسر وتجنب تحويل التواصل إلى لوم أو اتهام.

وتشير أهمية اكتظاظ الصفوف في النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتنظيم التعلم داخل الصف حتى عندما يتعذر خفض عدد التلاميذ سريعاً. فمن الإجراءات الممكنة تقسيم النشاط إلى مهام قصيرة، وتنظيم مجموعات مرنة، وتدوير فرص الإجابة، واستخدام بطاقات أو مواد تعليمية تسمح بملاحظة مستوى الفهم، وتخصيص وقت محدد لمراجعة أخطاء التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة. ولا تلغي هذه الممارسات أثر الكثافة المرتفعة، لكنها قد تساعد المعلم على تحسين المتابعة ضمن الإمكانيات المتاحة.

وتتطلب معالجة العوامل المتعلقة بالتلميذ الانتباه إلى أن ضعف الانتباه أو النسيان أو الخجل لا ينبغي تفسيرها تلقائياً على أنها إهمال أو نقص في القدرة. فمن الأفضل ملاحظة متى تظهر الصعوبة، وما إذا كانت تتكرر في مواد مختلفة، وهل تتحسن مع التوجيه أو تغيير طريقة الشرح، وما إذا كانت هناك مؤشرات صحية تستدعي مراجعة الأسرة أو مختص. ويضمن هذا النهج أن تكون الاستجابة تربوية داعمة، وأن تُحال الحالات التي تتجاوز اختصاص المدرسة إلى الجهات المناسبة.

وعلى مستوى الإدارة المدرسية، يمكن تحويل النتائج إلى خطة متابعة فصلية تتضمن مؤشرات محددة، مثل انتظام الحضور، وإنجاز الواجبات، والتقدم في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومشاركة الأسرة في الاجتماعات. وتساعد مراجعة هذه المؤشرات دورياً في تحديد ما إذا كانت الإجراءات المتخذة تحقق تحسناً، كما تتيح للإدارة

توزيع الدعم المتاح وفق الاحتياجات الفعلية. وينبغي أن تكون عملية المتابعة قائمة على بيانات واضحة، وأن تحافظ على سرية معلومات التلاميذ وأسرهم.

أما على مستوى إعداد المعلمين وتطويرهم المهني، فتبرز أهمية التدريب على رصد التعثر المبكر، واستخدام التقويم التكويني، وتقديم تغذية راجعة محددة، وتنويع الأنشطة بما يلائم اختلاف مستويات التلاميذ. كما يمكن أن تتبادل فرق المعلمين الخبرات بشأن الأنشطة التي ساعدت التلاميذ على تجاوز صعوبات محددة. ولا يُقصد بذلك تحميل المعلم وحده مسؤولية المشكلة، بل توفير أدوات مهنية وتنظيمية تساعد على أداء دوره في ظروف مدرسية واقعية.

التوصيات

1. تعزيز التواصل المنظم بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال لقاءات دورية لمتابعة تقدم التلاميذ ومناقشة الصعوبات مبكراً.
2. تنظيم ورش توعوية لأولياء الأمور حول أساليب متابعة التعلم في المنزل، وتنظيم الوقت، وتقديم التشجيع والدعم المناسب.
3. تقليل كثافة التلاميذ في الصفوف قدر الإمكان، وتطوير أساليب إدارة الصف بما يتيح فرصاً أوسع للمشاركة والمتابعة الفردية.
4. تدريب المعلمين والمعلمات على استراتيجيات التدريس المتنوعة والتقويم التكويني والتغذية الراجعة والتعامل مع الفروق الفردية.
5. إعداد برامج علاجية قصيرة ومحددة الأهداف للتلاميذ الذين تظهر لديهم فجوات في القراءة والكتابة والحساب، ومتابعة تقدمهم دورياً.
6. تعزيز دور المرشد التربوي في دراسة الصعوبات النفسية والاجتماعية والسلوكية والتنسيق مع الأسرة والجهات المتخصصة عند الحاجة.
7. الاهتمام بالكشف المبكر عن مشكلات السمع والبصر والصحة العامة، وإحالة الحالات التي تستدعي تقييماً متخصصاً.
8. مراجعة أعباء الواجبات والأنشطة ومدى ملاءمتها لخصائص التلاميذ العمرية، وضمان وجود وقت كافٍ للتعلم والمراجعة.
9. تطوير آليات متابعة الغياب والتحصيل، واستخدام بيانات المدرسة في رصد مؤشرات التعثر قبل تفاقمها.
10. تحسين ظروف عمل المعلمين ودعمهم مهنيًا، بما يعزز قدرتهم على التخطيط والمتابعة وتقديم الدعم العلاجي.

المصادر والمراجع

1. أبو مصطفى، نظمي عودة موسى. (1997). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة كما يراها المعلمون والمعلمات. في: المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي والمجال التربوي (المجلد الأول، ص. 669-619). مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.

2. الببلاؤى، إيهاب، وعبد الحميد، أشرف محمد. (2002). الإرشاد النفسى المدرسى. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
3. الترتير، إبراهيم عبد المجيد محمد. (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في شمال الضفة الغربية رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
4. حسين، إخلص علي. (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين .
5. حماد، مها سامي. (2001). الخصائص السلوكية للتأخر الدراسي من وجهة نظر المعلمات لدى إناث المرحلة الأساسية العليا للمدارس الحكومية في قرى رام الله رسالة ماجستير جامعة القدس، فلسطين.
6. زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسى. القاهرة: عالم الكتب .
7. الشخص، عبد العزيز السيد. (1992). التأخر الدراسي: تشخيصه وأسبابه والوقاية منه .
8. الصالحين، يوسف الصالحين حسن. (2026). تقويم مستوى مقروئية كتب العلوم للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة ومهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة وادي الشاطئ للعلوم الإنسانية
9. الضامن، منذر عبد الحميد. د.ت أساسيات البحث العلمي. عمان: دار المسيرة.
10. الطائي، وآخرون. (2009) .
11. عبد الهادي، نبيل؛ ونصر الله، عمر؛ وشقير، سمير. (2000). بطء التعلم وصعوباته) ط. (1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
12. عدوان، سلمى. (2016). عوامل التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية: دراسة مسحية للتلاميذ المتأخرين دراسياً مذكرة ماستر
13. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر .
14. فرج، صفوت. (1980). القياس النفسى) ط. (1). الكويت: دار الكتاب الحديث.
15. منصورى، مصطفى عبد القادر. (2015). التأخر الدراسي: أسبابه، آثاره، وطرق علاجه) ط. (1). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.