الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ملحق (1)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i2.1502

A Causal Model of the Relationships between Family Climate, Academic Emotions, and School Sense of Coherence among Secondary School Students in Lower Galili Region

Wadee Othman Asleh*
Prof. Naser Yousef Magableh**

Received 19/9/2023 Accepted 18/11/2023

Abstract:

The study aimed to explore the relationship between family climate, academic emotions, and school sense of coherence among secondary school students in Lower Galili Region. The researchers used the descriptive correlational methodology. The study sample consisted of (571) male and female secondary school students in Arab schools in the educational region of lower Galili, chosen by the simple random sampling. The measures of family climate, academic emotions and school sense of coherence were used. The results showed that the family climate had an indirect, positive, statistically significant effect on school sense of coherence through academic emotions. The study recommended providing psychological programs that enable students to understand themselves and how to confront pressures, especially those they face at school, in order to help them achieve academic compatibility and develop school sense of coherence.

Key word: family climate, academic emotions, school sense of coherence.

* Palestine\ wadeeasee@gmail.com
** Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ Magableh@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

أُنموذج سببي للعلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأسفل

وديع عثمان عاصلة*

أ.د. نصر يوسف مقابلة**

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مسار العلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (571) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العربية في المنطقة التعليمية التابعة للجليل الأسفل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وتم استخدام مقاييس المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي، وقد تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها. وقد أظهرت النتائج أن للمناخ الأسري أثرًا غير مباشر موجب دال إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الانفعالات الأكاديمية. وأوصت الدراسة بتوفير برامج نفسية تمكن الطلبة من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على التوافق الأكاديمي وتنمية الشعور بالتماسك في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: المناخ الأسري، الانفعالات الأكاديمية، الشعور بالتماسك المدرسي.

* فلسطين/ wadeeasee@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/Magableh@yu.edu.jo

المقدمة:

بات من الواضح أن الأفراد في ظل الظروف الحياتية الراهنة يعيشون جملةً من التحديات النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية، والمهنية، وهم في ذلك أمام خيارين لا ثالث لهما، إما مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها، أو الاستسلام لها، وفي كلتا الحالتين تؤدي المتغيرات النفسية الدور الأكبر والبارز، وتحديدًا مفهوم الشعور بالتماسك، الذي يعتمد على مقاومة الإجهاد، والقلق، والتعب.

وتُعد المراهقة فترة نمو وتطور بين مرحلتيّ الطفولة والبلوغ، إذ تفرض هذه الفترة التطورية مطالب جديدة على المراهق، تتمثل في تغييرات على المجالات النفسية، والعقلية، والمعرفية، والعاطفية، والاجتماعية، كما تتمثل في التحرك نحو تحقيق الاستقلالية، وترك التبعية للأسرة، لذلك يتجه المراهق نحو جماعات الأقران، ويشكلون دائرة التنشئة الاجتماعية الحاسمة لديه، وخلال هذه الفترة، يحدث عدد من التغييرات الفسيولوجية والمعرفية المختلفة، فمن الناحية المعرفية، فإن المراهقين قادرون على كبت الاستجابات الانفعالية أو أي ضغوط اجتماعية عندما لا تكون لديهم معلومات كافية حول الموقف الحالي، ونتيجةً لذلك يحدث لديهم مستوى من التوتر بين تنظيم السلوك والحساسية للمثيرات البيئية الإيجابية يجعل استجاباتهم أكثر تعقيدًا (Somerville et al., 2011).

وفي هذه المرحلة، تشارك العمليات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية في محاولات التنقل في شبكة العلاقات المعقدة للمراهق، فيتطور لدى المراهق التفكير المجرد والمعالجة المعرفية جنبًا إلى جنب مع التفكير الأخلاقي والسيطرة الانفعالية، إذ تمكن هذه العمليات المراهق من استكشاف العالم واكتساب الكفاءات والإسهام في العالم المحيط به، ثم تتوسع ذخيرة التوافق الخاصة بالمراهق وتتحول من الاستراتيجيات الخارجية والموجهة نحو السلوك إلى الاستراتيجيات الداخلية القائمة على الإدراك (Karagiannopoulou, et al.,2022).

كما تصبح لدى المراهق مقدرة على النظر في الأشياء من منظور افتراضي ومجرّد، ومقدرة على مراقبة النشاط المعرفي في أثناء عملية التفكير، تجعله يتمكن من رؤية الأشياء من منظور الأفراد الآخرين، والتخطيط للمستقبل، وتوقع عواقب الفعل، وتقديم تفسيرات بديلة للأحداث، فيصل تبعًا لذلك لمستوى يجعله قادرًا على إدارة أو تنظيم مشاعره، والتحكم في عواطفه، وتجنب الغرق بها (Blakemore & Mills, 2014).

ويمكن القول أن الشعور بالتماسك المدرسي لدى المراهقين يعني وجود عنصر المقاومة في التغلب على الإجهاد، والقلق، والتعب لديهم، وبالتالي التغلب على التحديات التي تواجههم كافة، ومعالجة نقاط الضعف لديهم، ومن الأمور التي تزيد من مستويات التماسك المدرسي لدى المراهقين سلامة جانب الصحة الجسمية عندهم، وعدم وجود أمراض معينة، كما أنّ وجود مستوى معين من جودة الحياة عندهم يبقيهم متماسكين في بيئة الأسرة، والمدرسة، وغيرها من البيئات المختلفة، كما يؤدي الاتزان الانفعالي دورًا مهمًا في تحقيق التماسك لديهم، فعدم وجود مستويات مرتفعة من العصابية، والقلق، والتوتر يُحسن من جودة مستويات التماسك لديهم، ويدفعهم لخوض التحديات، واكتساب الخبرات المختلفة (Garcia-Moya, Rivera, & Moreno, 2013).

كما أنّ توفر مصادر الدعم المختلفة التي تساعد المراهق على مواجهة ضغوط الحياة المختلفة، وتحقيق الصحة النفسية والاجتماعية يساعد على تحقيق التماسك المدرسي، وتتمثل هذه المصادر بوجود الدعم الاجتماعي، والأسري، والأكاديميّ، وتوفر أنشطة ذات مستويات مختلفة تتناسب مع مقدرات المراهقين، وتعزيز مفهوم أسلوب الحياة الأمثل، والتوجه نحو الحياة، والتأكيد على أن التحديات على قدر مستوياتها مفهومة، وقابلة للإدارة، ويمكن التغلب عليها (Simonsson et al., 2008).

وقد أكد أوزر (Ozer, 2005) أن المراهقين يحتاجون إلى دعم الوالدين والعائلة في مرحلة المراهقة بالمستوى ذاته الذي كانوا فيه وهم أصغر سنًا، إذ أن الدور الرئيس للأسرة الرعاية والإرشاد، وتوفير مصادر الدعم المادية والمعنوية للأبناء. وقد أشار شرف وثمسون وولش (Sharaf, Thompson & Walsh, 2009) إلى أنه يمكن بناء وتعزيز المناخ الأسري وتعزيزه لدى المراهقين من خلال إظهار الحب والتقدير لهم، واللقاء بهم على وجبات الطعام، والحديث حول الأمور التي تخصهم، فضلًا عن النزهات العائلية، والاحتفال بإنجازاتهم، ومشاركتهم خيبات أملهم، ودعم هواياتهم، واكتشاف مواهبهم، واللعب معهم، وإعطائهم دفعة للقيام بالأنشطة اللامنهجية.

وقد أكد نيلسون وهانسون (Nielsen & Hansson, 2007) أن المراهقين الذين يواجهون صعوبات وتحديات بسيطة، وأقل من مقدراتهم لا يتوفر لديهم مفهوم التماسك المدرسي في مستوياته العليا، بل أنهم ينهارون عندما يواجهون تحديًا، أو عقبةً، أو مشكلةً، وتوصف أنماط سلوكهم في الجانب الاجتماعي، والأسري، والأكاديميّ بأنها غير سوية، فهم ذوي التحصيل

المتدني نسبيًا، ولديهم مستوى من السلوك العدواني، وعلاقاتهم مع أقرانهم متوترة، ومشاعرهم سلبية، ولديهم خلافات أسرية كبيرة.

وعليه؛ ونتيجةً لأهمية الشعور بالتماسك المدرسي لدى المراهقين وتأثُره بالبيئة الأسرية لديهم، وانفعالات المراهق الأكاديمية؛ فقد جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن مسارات العلاقات لمفهوم الشعور بالتماسك المدرسي لدى المراهقين مع المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية.

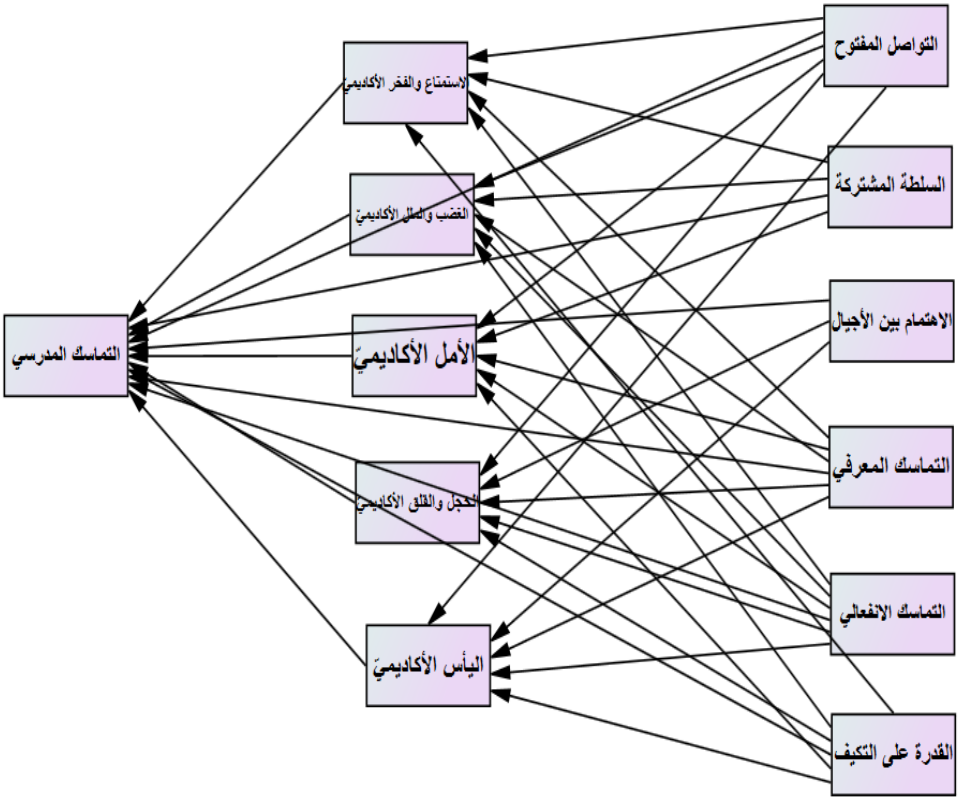
مشكلة الدراسة وسؤالها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أظهرت هذه النتائج أهمية الشعور بالتماسك المدرسي لدى الطلبة، وتأثر هذا الشعور بعديد من العوامل، والتي كان من أبرزها الانفعالات الأكاديمية للطالب كدراسة الضبع وعبادي (Al-Dabea & Abadi, 2017)، ودراسة ينازيك–يلادريم وجينسيفن–اوندر (Yalnizca-Yildirim & Cenkseven-Önder, 2022)، والمناخ الأسري كدراسة ايناف وميرجلت (Einav & Margalit, 2019). إن الطلبة المراهقين يأتون من مناخات أسرية مختلفة، وهذا ما يؤدي إلى تباين شعورهم بالتماسك المدرسي، كما أنهم قد تنتابهم انفعالات مختلفة في المجال الأكاديميّ، فتتكون لديهم تبعًا لذلك علاقات متباينة مع الأقران والمدرسين، وتبنى هذه العلاقات على المصلحة الشخصية، وتتأثر قنوات الاتصال الاجتماعية لديهم، وهذا كله يؤدي إلى التأثير في شعورهم بالتماسك المدرسي، كما لاحظ الباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الشعور بالتماسك المدرسي لدى عينة المراهقين وعلاقة ذلك بالمناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية، وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة لتحديد مسارات العلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى المراهقين من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما الأُنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية بالشعور بالتماسك المدرسي لدى الطلبة المراهقين؟

افتراضات الأُنموذج

يفترض الباحثان أَنَّه يُمكِنُ نَمذجة العلاقات السّببيَة بين المُتغيرات الثّلاثة في الدّراسة وهي؛ المتغير المستقل (المناخ الأسري)، والمتغير الوسيط (الانفعالات الأكاديمية)، والمتغير التَّابع (الشعور بالتماسك المدرسي). وقد تَمَّ بناء أُنموذج افتراضي يوضح علاقة متغيرات المناخ الأسري، والانفعالات الأكاديمية، كلّ على حده مع الشعور بالتماسك المدرسي كمتغير تابع،

والشكل (1) يوضح الأُنموذج الافتراضي للدراسة.



الشكل 1: أُنموذج تحليل مسار مقترح للعلاقة بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي

يرتكز هذا الأُنموذج على أَن المناخ الأسري هو المسؤول عن زيادة الانفعالات الأكاديمية والتي تؤثر بدورها في الشعور بالتماسك في المدرسة، فالسّهم المستقيم المتجه من المناخ الأسري مرورًا بالانفعالات الأكاديمية باتجاه الشعور بالتماسك في المدرسة يمثل علاقات غير مباشرة التّأثير، أما السهم الذي يخرج من المناخ الأسري باتجاه التماسك في المدرسة فيمثل علاقة مباشرة التّأثير.

أَهمية الدراسة

انبثقت أهمية الدراسة من جانبين، الأول نظري والثاني عملي تطبيقي، كما يأتي:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من وجود دراسات سابقة درست العلاقة الجزئية بين بعض متغيرات الدراسة، لذا فقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى هذه العلاقات وبوتقتها بأُنموذج واحد، كما وفرت هذه الدراسة إطارًا نظريًا للمتغيرات المطروحة، الأمر الذي يُشكل إضافة علمية جديدة للأدب التربوي في موضوع الدراسة. كما تنبثق أهمية الدراسة من أهمية العينة المستهدفة من الدراسة بمرحلتها العمرية التي تنتمي لمرحلة المراهقة بضغوطها وانفعالاتها.

وترفد الدراسة المكتبة العربية بتوضيح للعلاقة بين متغيرات الدراسة، بحيث يتم التعرف إلى الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بمستوى الشعور بالتماسك في المدرسة، فضلًا عن معرفة المناخ الأسري الذي قد يؤدي إلى تعزيز هذا الشعور.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية التطبيقية من ما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثل في استخدامها للأُنموذج البنائي الأمثل الذي سينبثق من هذه الدراسة، والذي سيتبناه تبناه الباحثان نظرًا لمقدرة هذا الأسلوب الإحصائي على كشف العلاقات السببية بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط والمتغير التابع، ولأن هذا الأُنموذج يتميز بمقدرته على تحليل مجموعة من المتغيرات في آن واحد، وبيان العلاقة بين المتغيرات وهل هي سببية أم لا، أي أن ظاهرة تسبب حدوث ظواهر أخرى، كما أسهمت هذه الدراسة في التوصل لأفضل أُنموذج سببي يُفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في الشعور بالتماسك المدرسي.

وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة القائمين على العملية التربوية بالطرق التي قد تؤدي إلى زيادة مستويات الشعور بالتماسك في المدرسة لدى الطلبة المراهقين، وذلك من خلال متغيريّ المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية، من خلال العمل على إكساب الطلبة المشاعر والانفعالات المتزنة، بعيدًا عن التوتر، والقلق، والخوف، وحث الأهالي على توفير مناخ أسري إيجابي، تسوده العلاقات الدافئة والانفعالات السارة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **الشعور بالتماسك المدرسي:** يعرفه الضبع وعبادي (Al-Dabea & Abadi, 2017, 331) بأنه "مقدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية، وإدراكها بشكل عقلاني، والمقدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدارتها بفاعلية من خلال امتلاكه لمصادر المقاومة المتاحة،

مع إحساسه بمعنى الحياة، وأن في حياته هدفًا ومعاني يسعى لتحقيقها، وأن هذه الأهداف تعطيه المقدرة على تحدي الضغوط، وعدم الاستسلام لها". وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الثانوية على مقياس التماسك المدرسي المُستخدم في هذه الدراسة.

- **المناخ الأسري:** عرفه بيورنبرغ ونيكلسون (Björnberg and Nicholson, 2007) بأنه مؤشر متعدد المستويات يعكس جوانب الأسرة الثقافية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، وذلك من خلال التواصل المفتوح، والسلطة المشتركة بين الأجيال، والاهتمام بين الأجيال، والتماسك المعرفي، والتماسك الانفعالي، والمقدرة على التكيف. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الثانوية على مقياس المناخ الأسري المُستخدم في هذه الدراسة.
- **الانفعالات الأكاديمية:** عرفها مكابرين وآخرون (McBrien et al., 2020) بأنها توليفة من المشاعر والأحاسيس المتعلقة بالسياقات الأكاديمية، إذ تؤكد هذه التوليفة على توقيت هذه المشاعر وتزامنها على تحقيق المقدرة على التوافق والتعبير. وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الثانوية على مقياس الانفعالات الأكاديمية المُستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العربية في المنطقة التعليمية التابعة للجليل الأسفل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022– 2023). ويعتمد تعميم نتائج الدراسة على أدوات الدراسة وخصائصهما السيكومترية من دلالات صدق وثبات. وتنحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

الدراسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع أُنموذج سببي للعلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تبين شح في الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

قام الضبع وعبادي (Al-Dabea & Abadi, 2017) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء

أُنموذج سببي للعلاقة بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديميّ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (373) طالبًا وطالبةً ضمن الصف الثاني الثانوي في سوهاج المصرية، وطُبق عليهم مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، ومقياس الشعور بالتماسك في المدرسة. أظهرت النتائج أن مستوى الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية كان ضمن المستويين المنخفض والمرتفع، ومستوى الشعور بالتماسك في المدرسة كان ضمن المستوى المرتفع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التعاطف والاطمئنان، والإطراء، والتعلق المدرسي، والتسامح مع الشعور بالتماسك المدرسي، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة احصائيًا بين القلق الاجتماعي، والخوف من الحسد، والغضب مع الشعور بالتماسك المدرسي.

وأجرى فوجيني وآخرون (Fujitani et al., 2017) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المناخ الأسري من خلال الدعم الانفعالي الأسري مع الشعور بالتماسك المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (208) طالبةات في اليابان، وطُبق عليهنّ مقياس الدعم الأسري، ومقياس الشعور بالتماسك المدرسي. أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي الانفعالي الفعّال الذي تقوم به الأسرة تجاه بناتها يزيد من مستويات التماسك المدرسي. إذ ارتبط انفعال الامتنان ارتباطًا موجبًا دال إحصائيًا بالشعور بالتماسك. كما أظهرت النتائج أن الدعم الانفعالي من الأسرة كان مرتبطًا ارتباطًا موجب دالًا بالامتنان، كما ارتبط الدعم الانفعالي الاجتماعي من الأسرة بشكل موجب بالشعور بالتماسك.

وقام ايناف وميرجلت (Einav & Margalit, 2019) بدراسة هدفت الى بناء أُنموذج سببي للعلاقة بين الشعور بالتماسك، والمناخ الأسري، والانفعالات الإيجابية عند أمهات الأطفال غير الأصحاء، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (52) أمًا لأطفال غير أصحاء، وطبق عليهنّ مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس المناخ الأسري، ومقياس الانفعالات الإيجابية. أظهرت النتائج توسط الأمل العلاقة الإيجابية بين الشعور بالتماسك والمناخ الأسري.

وهدفت دراسة العنزي والغامدي (Al-Enezi & Al-Ghamdi, 2021) إلى تعرف العلاقة بين المناخ الأسري وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية في الرياض بالسعودية، وقد أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغ عددهم (210) طلاب من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأُستخدم مقياس المناخ الأسري، ومقياس قلق

المستقبل. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر أبعاد المناخ الأسري شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية هو بُعد اللا أنسنة أولًا، ثم الأسرة المدمجة ثانياً، ثم الحب المصطنع ثالثاً، وأخيراً يأتي بُعد المناخ الوجداني غير السوي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقاً للتخصص لصالح التخصص الشرعي.

وأجرى النجار والخياط وأبو قورة (Al-Najjar, Al-Khayyat, & Abu Qawra, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاه العلاقة الارتباطية وقوتها بين الإبداع الجاد والانفعالات الأكاديمية لدي طالبات الصف الأول الثانوي في مصر، وذلك على عينة قوامها (354) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي. وتم استخدام مقياس الإبداع الجاد، ومقياس الانفعالات الأكاديمية. وكشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإبداع الجاد (الأبعاد والدرجة الكلية)، ودرجاتهم على مقياس الانفعالات الأكاديمية، سواء السلبية أم الإيجابية.

وأجرى ينازيك–يلادريم وجينسيفن–اوندر (Yalnizca-Yildirim & Cenkseven-Önder, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (556) طالبًا وطالبةً من المرحلة الثانوية في تركيا، وطُبق عليهم مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية ضمن بُعد الشعور بالأمل، ومقياس الشعور بالتماسك. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الشعور بالأمل والشعور بالتماسك.

وأجرى كراجيانوبولو وآخرون (Karagiannopoulou, *et al.*, 2022) دراسة هدفت إلى استكشاف "أُنموذج" لفهم إسهام تنظيم العاطفة في تعلم الطلبة، ودور الانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك. وتكونت عينة الدراسة من (406) طلاب من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة في غرب اليونان. وتم استخدام مقياس تنظيم العاطفة، ومقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الانفعالات الاكاديمية. وكشف التحليل عن المسارات التي من خلالها يبدو أن هذه الارتباطات يتم الحفاظ عليها وقيادتها من خلال تنظيم المشاعر. ويرتبط تنظيم المشاعر بالانفعالات الأكاديمية للطلبة والتي ترتبط بدورها بأساليب التعلم والتقدم الأكاديمي. ويبدو أن كلًا من الانفعالات

الأكاديمية الإيجابية والسلبية تؤدي دورًا في تمكين نهج تكيفي للتعلم. فضلًا على ذلك، قد يكون الشعور بالتماسك بمثابة عامل ما وراء معرفي مهم يمكّن الطلبة من التعامل مع عملية التعلم بشكل أكثر فاعلية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار، للكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري، والانفعالات الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي. فقد تم إيجاد أُنموذج يجمع بين هذه المتغيرات، ومعرفة مسار تأثير كل من المتغير المستقل (المناخ الأسري) والوسيط (الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية) بالمتغير التابع (الشعور بالتماسك المدرسي)، وتحليلها كميًا وصولًا للنتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدراس العربية في المنطقة التعليمية التابعة للجليل الأسفل، والبالغ عددهم (6000) طالب وطالبةً، تتراوح أعمارهم بين (16-18) عامًا، وضمن الصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة من (571) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

مقياس المناخ الأسري

تم استخدام مقياس المناخ الأسري لبيورنبرغ ونيكلسون (Björnberg and Nicholson, 2007)، ويتكون المقياس من (48) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي؛ التواصل المفتوح، والسلطة المشتركة بين الأجيال، والاهتمام بين الأجيال، والتماسك المعرفي، والتماسك الانفعالي، والمقدرة على التكيف.

دلالات الصدق والثبات لمقياس المناخ الأسري

دلالات صدق مقياس المناخ الأسري

للتحقق من دلالات صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب

الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم وعددهم (16) محكمًا. وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، فضلًا عن أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواءً أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج، وقد أبدى المحكمون عديدًا من الملاحظات أجمع عليها (80%) من المحكمين.

دلالات ثبات مقياس المناخ الأسري

للتحقق من دلالات ثبات المقياس تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (53) طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة، وجدول (1) يبين ذلك:

الجدول 1: مؤشرات ثبات مقياس المناخ الأسري

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
التواصل المفتوح داخل الأسرة	0.86	0.87
السلطة بين الأجيال	0.89	0.91
الاهتمام بين الأجيال	0.89	0.88
التقارب المعرفي	0.90	0.87
الترابط العاطفي	0.89	0.82
التكيف	0.84	0.87
الكلي	**0.91**	**0.89**

يُلاحظ من الجدول (1)، أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لمجالات المقياس تراوحت بين (0.84–0.90) و(0.91) للمقياس ككل، كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.82–0.91) و(0.89) للمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Brown, 1983).

مقياس الانفعالات الأكاديمية

تم استخدام مقياس الدردير وعبد السميع وأحمد (Al-Dardir, Abed al-Sami` & Ahmad, 2020) الخاص بالانفعالات الأكاديمية، وقد تكوّن المقياس من (68) فقرة، موزعة على أربعة عوامل هي؛ الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والغضب والملل الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي.

دلالات الصدق والثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية

دلالات صدق مقياس الانفعالات الأكاديمية

للتحقق من دلالات صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الاختصاص في مجالي علم النفس التربوي، والقياس والتقويم وعددهم (16) محكمًا. وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، وأي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواءً أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج، وقد أبدى المحكمون عديدًا من الملاحظات أجمع عليها (80%) من المحكمين.

دلالات ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية

للتحقق من دلالات ثبات المقياس تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (53) طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول 2: مؤشرات ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	0.84	0.85
الغضب والملل الأكاديمي	0.92	0.88
الأمل الأكاديمي	0.86	0.91
الخجل والقلق الأكاديمي	0.85	0.89

يُلاحظ من الجدول (2)، أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لمجالات المقياس تراوحت بين (0.84–0.92)؛ كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.85–0.91)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Brown, 1983).

مقياس الشعور بالتماسك المدرسي

تم استخدام مقياس هيلارد (Hilliard, 2016) للتماسك المدرسي وقد تكون المقياس من (13) فقرة.

دلالات الصدق والثبات لمقياس الشعور بالتماسك المدرسي

دلالات صدق مقياس الشعور بالتماسك المدرسي

للتحقق من دلالات صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب

الاختصاص في مجالي علم النفس التربوي، والقياس والتقويم وعددهم (16) محكمًا. وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، وأي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواءً أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج، وقد أبدى المحكمون عديدًا من الملاحظات أجمع عليها (80%) من المحكمين.

دلالات ثبات مقياس الشعور بالتماسك المدرسي

للتحقق من دلالات ثبات المقياس تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (53) طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول 3: مؤشرات ثبات مقياس التماسك المدرسي

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
الشعور بالفهم	0.81	0.85
القدرة على الإدارة	0.84	0.81
الشعور بالمغزى	0.71	0.76
الكلي	**0.89**	**0.81**

يُلاحظ من الجدول (3)، أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لمجالات المقياس تراوحت بين (0.71–0.84)، والكلي (0.89)؛ كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.76–0.85)، والكلي (0.81)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Brown, 1983).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام برنامج نمذجة المعادلات البنائية (AMOS)؛ وذلك بحساب مؤشرات المطابقة، ثم الأخذ بنتائج مؤشرات التعديل؛ بهدف الوصول إلى نماذج سببية مُطابقةٍ لبيانات العينة.

عرض النتائج ومناقشتها

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما الأُنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية بالشعور بالتماسك المدرسي لدى الطلبة المراهقين؟

لإجابة هذا السؤال، تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة: بين المناخ الأسري، والانفعالات الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي؛ لاقتراح أُنموذج

سببي يفسر العلاقات بين المتغيرات الخارجية (مجالات المناخ الأسري الستة) والمتغيرات الداخلية (مجالات الانفعالات الأكاديمية الأربعة، والشعور بالتماسك المدرسي).

وصف الأُنموذج

يُلحظ من شكل (1) وجود (24) متغيرًا، منها؛ أحد عشر متغيرًا ملاحظًا (Observed variables)؛ متمثلة بخمسة متغيرات داخليّة (مُتأثرة) (Endogenous variables)، وهي أبعاد المتغير الوسيط (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والغضب والملل الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي)، والمتغير التابع المتمثل بالتماسك المدرسي، وستة متغيرات خارجية (التواصل المفتوح داخل الأسرة، والسلطة بين أجيال الأسرة، والاهتمام بين الأجيال، والتقارب المعرفي، والترابط العاطفي، والتكيف) (exogenous variables)، وخمسة متغيرات غير ملاحظة (Unobserved variables) متمثلة بالأخطاء (Errors)، وبذلك اشتمل الأُنموذج المقترح على العلاقات الآتية:

- خمس عشرة علاقة بين المتغيرات الخارجية (Covariance).
- أربع وعشرون علاقة ارتباطية مباشرة بين المتغيرات الخارجية والمتغيرات الوسيطة.
- ست علاقات ارتباطية مباشرة بين االمتغيرات الخارجية والمتغير التابع (التماسك المدرسي).
- أربع علاقات ارتباطية مباشرة بين المتغيرات الوسيطة والمتغير التابع (التماسك المدرسي).
- أربع وعشرون علاقة ارتباطية غير مباشرة بين مجالات المناخ الأسري والتماسك المدرسي من خلال مجالات الانفعالات الأكاديمية.

التحليلات الأولية للأُنموذج المقترح

تم إجراء التحليلات الأولية التي تهدف إلى إزالة استجابات الأفراد غير المطابقة للأُنموذج (Outliers)، وعددهم (90)، وتقييم اعتدالية التوزيع (أحادية المتغير) (Univariate normality)، والاعتدالية متعددة المتغيرات (Multivariate normality)، والتداخل الخطي (Multicollinearity)؛ لفحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة للنمذجة البنائية (Structural Equation Modelling (SEM).

وللتحقق من افتراض اعتدالية التوزيع أحادية المتغير، تم فحص قيم الالتواء والتفرطح (Kurtosis) للبيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة. إذ يمكن أن تؤثر القيم المطلقة للتفرطح التي تزيد عن (3.0) على ملاءمة البيانات للأُنموذج المفترض (Kline, 2005)، ويبين الجدول (4)

قيم التفرطح والالتواء لمتغيرات الدراسة:

الجدول 4: نتائج التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات وفق الأُنموذج السببي المُقترح للعلاقة بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي

المتغيرات	الالتواء (Skew)		التفرطح (Kurtosis)	
	القيمة	النسبة الحرجة Critical ration (c.r.)	القيمة	النسبة الحرجة Critical ration (c.r.)
التكيف	-.825	-8.046	1.606	7.834
الترابط العاطفي	-.610	-9.850	1.986	9.685
التقارب المعرفي	-.834	-8.139	1.453	7.085
الاهتمام بين الأجيال	-.416	-4.054	.098	.476
السلطة بين أجيال الأسرة	-.698	-6.811	.773	3.769
التواصل المفتوح داخل الأسرة	-.604	-5.896	.190	.929
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.742	7.242	-.668	-3.256
الغضب والملل الأكاديمي	-.621	-6.059	1.409	6.872
الأمل الأكاديمي	.680	6.636	-.971	-4.738
الخجل والقلق الأكاديمي	-.324	-3.157	-.143	-.699
التماسك المدرسي	-.140	-11.118	.013	.061

أظهرت النتائج المتعلقة بالجدول (4) أن القيم المطلقة للتفرطح جاءت أقل من (3.0)، كما أن القيم المطلقة للالتواء جاءت أقل من (1.00)، مما يشير إلى عدم وجود انحرافات شديدة عن التوزيع الطبيعي، وعليه فإن توزيع البيانات يقترب من التوزيع الطبيعي (Leech et al., 2011.) كما: تم استخدام طريقة بونستراببنغ (Bootstrapping).

وللتحقق من افتراض التداخل الخطي، تم استخراج مؤشر التسامح (Tolerance Index: TI)، وعامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF))، إذ تؤدي قيم التسامح التي تقل عن (0.10)، وقيم VIFs التي تزيد على (5) إلى انتهاك افتراض التعددية الخطية (Hair et al., 2016)، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: قيم التسامح ومعاملات قيم تضخم التباين

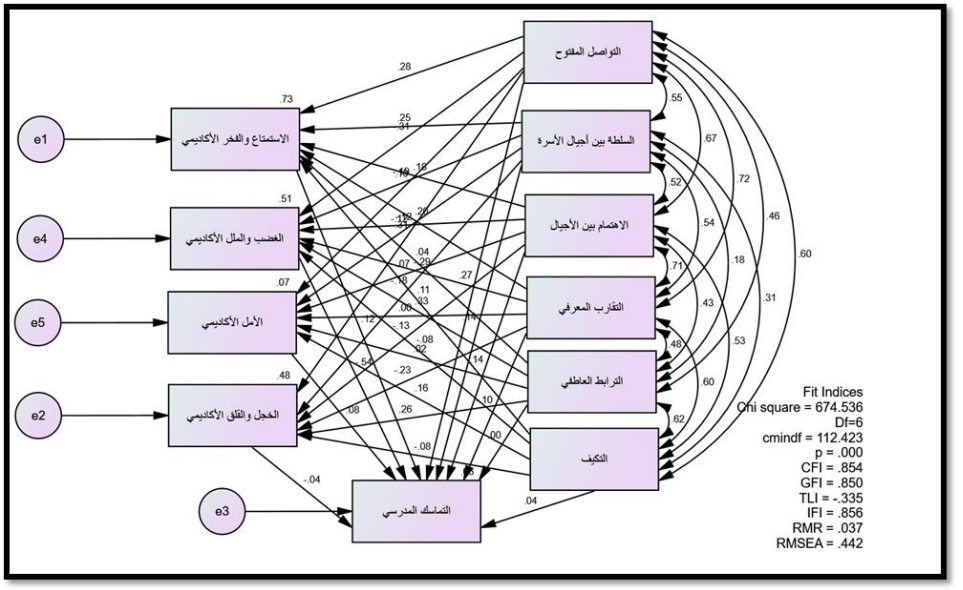
المتغير	TI	VIF
التواصل المفتوح داخل الأسرة	.246	4.065
السلطة بين أجيال الأسرة	.417	2.399
الاهتمام بين الأجيال	.433	2.309
التقارب المعرفي	.255	3.922
الترابط العاطفي	.391	2.556
التكيف	.538	1.860
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.212	4.710
الغضب والملل الأكاديمي	.289	3.460

المتغير	TI	VIF
الأمل الأكاديمي	.821	1.219
الخجل والقلق الأكاديمي	.223	4.489

يتضح من الجدول (5) أن قيم مؤشر التسامح كانت أكبر من (0.10)، وأن قيم معامل تضخم التباين أقل من (5)؛ مما يشير إلى عدم انتهاك افتراض عدم التداخل الخطي.

مطابقة البيانات للأُنموذج

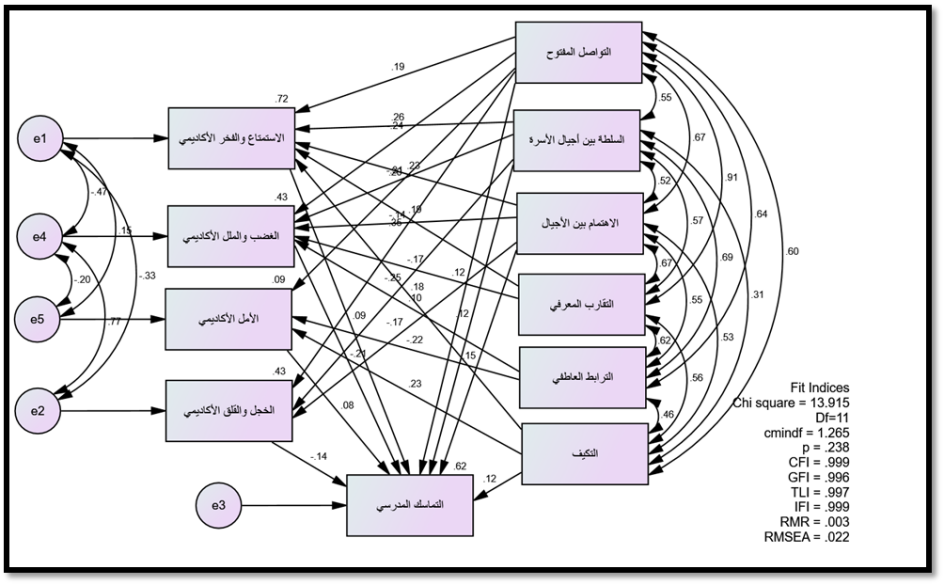
بعد حذف استجابات الأفراد غير المطابقين (90) فردًا، تطابقت استجابات (571) طالبا وطالبة مع الأُنموذج السببي المُقترح، وتم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأُنموذج السببي المقترح، وذلك كما في الشكل (2).



الشكل 2: معايير مطابقة الأُنموذج المقترح للعلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي

يُلاحظ من الشكل (2) أن البيانات لم تتطابق مع الأُنموذج المقترح، إذ لم تحقق مؤشرات المطابقة معاييرها. إذ بلغت قيمة (χ^2/df=1.265) وهي أقل من (3)، إذ بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximations: RMSEA = 0.442)؛ وهي أكبر من حدها الاعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Indx: CFI=0.854)؛ وهي أقل من حدها الادنى

المعياري (0.95)؛ وتطابق مؤشر متوسط الجذر التربيعي للبواقي المعيارية الذي بلغت قيمته (Standardized Root Mean Squared Residual: RMR=0.037)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.05)، وعدم تطابق مؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI=0.850)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.95)، ومؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis: TLI=0.335)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ مما يؤشر إلى عدم مطابقة البيانات للأُنموذج السببي. وعليه، تم استخدام مؤشرات التعديل (Modification Indices) لتحسين قيم مؤشرات المطابقة؛ وبعد سلسلة من التعديلات (إضافة مسارات، حذف مسارات، إضافة تغيرات، حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا)، تم الحصول على الأُنموذج السببي الأمثل، وذلك كما في الشكل (3).



الشكل 3: الأُنموذج السببي (الأمثل) للعلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي

يُلاحظ من شكل (3) أن مؤشرات مطابقة الأُنموذج السببي حققت معاييرها؛ إذ بلغت قيمة (χ^2/df=1.265) وهي أقل من (3)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximations: RMSEA = 0.022)؛ وهي أقل من حدها الاعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative

(Fit Indx: CFI=0.999؛ وهي أكبر من حدها الادنى المعياري (0.95)؛ وتطابق مؤشر متوسط الجذر التربيعي للبواقي المعيارية الذي بلغت قيمته (Standardized Root Mean Squared Residual: RMR=0.003)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.05)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI=0.996)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)، ومؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis: TLI=0.997)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ مما يؤشر إلى مطابقة البيانات للأُنموذج السببي؛ وعليه يكون الأُنموذج الممثل في الشكل (3) هو الأُنموذج السببي الأمثل للعلاقات بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي (الضغوط الأكاديمية كمتغيرات وسيطة).

التباين المفسر

تم استخراج نسبة التباين المفسر (R^2) (معامل التحديد)، ويُعد معامل التحديد (R^2) مقياسًا للدقة التنبؤية للأُنموذج (Hair & Lukas, 2014)، فقد أشارت النتائج إلى أن مجالات المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية تفسر ما نسبته (61.7%) من التباين في التماسك المدرسي؛ مما يشير إلى أن (38.3%) من التباين في التماسك المدرسي يُعزى لعوامل أخرى.

تقدير الأوزان الانحدارية للأُنموذج الأمثل

لتوصيف هذا الأُنموذج، تم بناء مصفوفة قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للآثار المباشرة (Direct effects)، وغير المباشرة (Indirect Effects)، والكليّة (Total Effects) للمتنبئات. وتم استخراج تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (β) وغير المعيارية (B) للأُنموذج الأمثل، وعليه، تم استخدام هذه النتائج لدراسة الآثار المباشرة للمناخ الأسري في التماسك الأكاديمي، والآثار غير المباشرة للمناخ الأسري في التماسك الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية بالتفصيل كما هو مبين أدناه:

العلاقات الارتباطية المباشرة بين المناخ الأسري والتماسك المدرسي

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لمجالات المناخ الأسري في التماسك المدرسي، والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول 6: الآثار المباشرة لمجالات المناخ الأسري في التماسك المدرسي

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية (β)	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
التواصل المفتوح	<---	التماسك المدرسي	.118	.120	.045	2.697	.007

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية (β)	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
السلطة بين أجيال الأسرة	<---	التماسك المدرسي	.117	.158	.047	3.328	***
الاهتمام بين الأجيال	<---	التماسك المدرسي	.151	.198	.051	3.847	***
التكيف	<---	التماسك المدرسي	.124	.181	.051	3.533	***

يُلاحظ من الجدول (6) أن للتواصل المفتوح داخل الاسرة أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.118; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى التواصل المفتوح داخل الاسرة.

وللسلطة بين أجيال الأسرة أثر مباشر موجب دال إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.117; P<.001)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى السلطة بين أجيال الأسرة.

وللاهتمام بين أجيال الأسرة أثر مباشر موجب دال إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.151; P<.001)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى الاهتمام بين الأجيال.

وللتكيف أثر مباشر موجب دال إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.151; P<.001)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى التكيف.

العلاقات المباشرة بين المناخ الأسري والانفعالات الأكاديمية

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لمجالات المناخ الأسري في الانفعالات الأكاديمية، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول 7: الآثار المباشرة لمجالات المناخ الأسري في الانفعالات الأكاديمية

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
التواصل المفتوح	<---	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.190	.192	.053	3.598	***
التواصل المفتوح	<---	الغضب والملل الأكاديمي	-.237	-.304	.077	-3.944	***
التواصل المفتوح	<---	الأمل الأكاديمي	.201	.207	.059	3.497	***
السلطة بين أجيال الأسرة	<---	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.259	.345	.036	9.472	***
السلطة بين أجيال الأسرة	<---	الغضب والملل الأكاديمي	-.307	-.519	.069	-7.549	***
السلطة بين أجيال الأسرة	<---	الخجل والقلق الأكاديمي	-.246	-.504	.080	-6.297	***
الاهتمام بين الأجيال	<---	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.230	.301	.041	7.369	***
الاهتمام بين الأجيال	<---	الغضب والملل الأكاديمي	-.144	-.239	.072	-3.326	***
الاهتمام بين الأجيال	<---	الخجل والقلق الأكاديمي	-.173	-.346	.088	-3.914	***

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
التقارب المعرفي	<---	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.186	.184	.051	3.642	***
التقارب المعرفي	<---	الغضب والملل الأكاديمي	-.170	-.213	.061	-3.513	***
الترابط العاطفي	<---	الغضب والملل الأكاديمي	.102	.112	.032	3.497	***
التكيف	<---	الأمل الأكاديمي	.229	.337	.070	4.784	***
التكيف	<---	الاستمتاع والفخر الأكاديمي	.178	.258	.036	7.172	***
التواصل المفتوح	<---	الخجل والقلق الأكاديمي	-.345	-.537	.070	-7.695	***
الترابط العاطفي	<---	الأمل الأكاديمي	.219	.191	.046	4.197	***

يُلاحظ من الجدول (7) أن للتواصل المفتوح داخل الاسرة أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في الاستمتاع والفخر الأكاديمي(β= 0.190; P<.01) ، والأمل الأكاديمي (β= 0.201; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى كل من الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي بزيادة مستوى التواصل المفتوح داخل الأسرة. في حين أن للتواصل المفتوح داخل الأسرة أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في الغضب والملل الأكاديمي (β= -0.307; P<.01)، والخجل والقلق الأكاديمي (β= -0.345; P<.01)؛ مما يشير إلى نقصان مستوى كل من الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي بزيادة مستوى التواصل المفتوح داخل الأسرة.

ويُلاحظ أن للاهتمام بين الأجيال أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في الاستمتاع والفخر الأكاديمي (β= 0.230; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة الاستمتاع والفخر الأكاديمي بزيادة مستوى الاهتمام بين الأجيال. في حين أن للاهتمام بين الأجيال أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في الغضب والملل الأكاديمي (β= -0.307; P<.01) ، والخجل والقلق الأكاديمي (β=- 0.256; P<.01)؛ مما يشير إلى نقصان مستوى كل من الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي بزيادة مستوى السلطة بين أجيال الأسرة.

كما يُلاحظ أن للسلطة بين أجيال الأسرة أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا ال إحصائيًا في الاستمتاع والفخر الأكاديمي (β= 0.259; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة الاستمتاع والفخر الأكاديمي بزيادة مستوى السلطة بين أجيال الأسرة. في حين أن للسلطة بين أجيال الأسرة أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في الغضب والملل الأكاديمي (β= -0.144; P<.01)، والخجل والقلق الأكاديمي (β=- 0.173; P<.01)؛ مما يشير إلى نقصان مستوى كل من الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي بزيادة مستوى الاهتمام بين الأجيال.

وللتقارب المعرفي أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في الاستمتاع والفخر الأكاديمي (β= 0.186; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى الاستمتاع والفخر الأكاديمي بزيادة التقارب المعرفي. في حين أن للتقارب المعرفي أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في الغضب والملل الأكاديمي(β= -0.170; P<.01) ؛ مما يشير إلى نقصان مستوى الغضب والملل الأكاديمي بزيادة مستوى التقارب المعرفي.

وللترابط العاطفي أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا ال إحصائيًا في الأمل الأكاديمي (β= 0.219; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى الاستمتاع والفخر الأكاديمي بزيادة التقارب المعرفي. وعلى عكس ما هو مفترض، للترابط العاطفي أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في الغضب والملل الأكاديمي (β= 0.102; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى الغضب والملل الأكاديمي بزيادة التقارب المعرفي.

وللتكيف أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في الاستمتاع والفخر الأكاديمي (β= 0.178; P<.01)، والأمل الأكاديمي (β= 0.229; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى كل من الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي بزيادة مستوى التكيف.

العلاقات الارتباطية المباشرة بين الانفعالات الأكاديمية والتماسك المدرسي

تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) لمجالات المناخ الأسري في الانفعالات الأكاديمية، والجدول (8) يبين النتائج.

الجدول 8: الآثار المباشرة لمجالات الانفعالات الأكاديمية في التماسك المدرسي

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
الأمل الأكاديمي	<---	التماسك المدرسي	.081	.080	.028	2.848	.004
الخجل والقلق الأكاديمي	<---	التماسك المدرسي	-.141	-.093	.036	-2.582	.010
الغضب والملل الأكاديمي	<---	التماسك المدرسي	-.209	-.166	.047	-3.554	***
الاستمتاع والفخر الأكاديمي	<---	التماسك المدرسي	.093	.093	.056	2.669	.023

يُلاحظ من الجدول (8) أن للأمل الأكاديمي أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.081; P<.01)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى الأمل الأكاديمي.

وللاستمتاع والفخر الأكاديمي أثرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي (β= 0.093; P<.001)؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بزيادة مستوى الاستمتاع

والفخر الأكاديمي.

وللخجل والقلق الأكاديمي أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي - =β) (0.141; P<.001؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بنقصان مستوى الخجل والقلق الأكاديمي.

وللغضب والملل الأكاديمي أثرًا مباشرًا سالبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي - =β) (0.209; P<.001؛ مما يشير إلى زيادة مستوى التماسك المدرسي بنقصان مستوى الغضب والملل الأكاديمي.

العلاقات الارتباطية غير المباشرة بين المناخ الأسري والتماسك المدرسي من خلال الانفعالات الأكاديمية

ولدراسة التأثيرات غير المباشرة لأبعاد المناخ الأسري في التماسك المدرسي من خلال الانفعالات الأكاديمية، تم استخدام: (1) (Bootstrapping indirect effect)، (2) (Bootstrapping Confidence interval)، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول 9: الأثر غير المباشر لأبعاد المناخ الأسري في التماسك المدرسي من خلال الانفعالات الأكاديمية

المسارات	قيمة بيتا	Bootstrapping		الدلالة الإحصائية	القرار
		الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)		
التواصل المفتوح ->الاستمتاع والفخر -> التماسك	.018	-.002	.047	.136	لا توسط
التواصل المفتوح --> الغضب والملل ---> التماسك	.050	.017	.113	.013	توسط جزئي
التواصل المفتوح ---> الأمل ---> التماسك	.017	.005	.040	.007	توسط جزئي
التواصل المفتوح ->الخجل والقلق ---> التماسك	.050	.016	.113	.025	توسط جزئي
السلطة بين أجيال الأسرة ->الاستمتاع والفخر-> التماسك	.032	-.004	.080	.164	لا توسط
السلطة بين أجيال الأسرة ->الغضب والملل -> التماسك	.086	.029	.161	.012	توسط جزئي
السلطة بين أجيال الأسرة ->الخجل والقلق -> التماسك	.047	.006	.093	.062	لا توسط
الاهتمام بين الأجيال-> الاستمتاع والفخر -> التماسك	.028	-.003	.070	.156	لا توسط
الاهتمام بين الأجيال-> الغضب والملل -> التماسك	.040	.014	.097	.005	توسط جزئي

المسارات	قيمة بيتا	Bootstrapping		الدلالة الإحصائية	القرار
		الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)		
الاهتمام بين الأجيال-> الخجل والقلق -> التماسك	.032	.009	.086	.027	توسط جزئي
التقارب المعرفي ->الاستمتاع والفخر ->التماسك	.017	-.002	.045	.163	لا توسط
التقارب المعرفي ->الغضب والملل ->التماسك	.035	.012	.077	.006	توسط كلي
الترابط العاطفي ->الغضب والملل ->التماسك	-.019	-.040	-.006	.009	توسط كلي
الترابط العاطفي ->الأمل ->التماسك	.015	-.031	-.006	.007	توسط كلي
التكيف ---> الاستمتاع والفخر ---> التماسك	.024	-.002	.066	.128	لا توسط
التكيف ---> الأمل ---> التماسك	.031	-.069	-.007	.030	توسط جزئي

يتضح من الجدول (9) أن للتواصل المفتوح أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الغضب والملل (β= 0.050; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التواصل المفتوح داخل الأسرة لديهم مستوى منخفض من الغضب والملل، مما يزيد من مستوى تماسكهم المدرسي.

وللتواصل المفتوح أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الخجل والقلق (β= 0.050; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التواصل المفتوح داخل الأسرة لديهم مستوى منخفض من الخجل والقلق، مما يزيد من مستوى تماسكهم المدرسي.

وللتواصل المفتوح أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الأمل الأكاديمي (β= 0.017; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن الطلبة ذوو المستوى المرتفع من التواصل المفتوح داخل الأسرة لديهم مستوى مرتفع من الأمل الأكاديمي، مما يزيد من مستوى تماسكهم المدرسي.

وللسلطة بين أجيال الأسرة أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الأمل الأكاديمي (β= 0.086; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من السلطة بين أجيال الأسرة يقلل مستوى الغضب والملل، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

وللاهتمام بين الأجيال أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الغضب والملل (β= 0.040; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من الاهتمام بين الأجيال يقلل مستوى الغضب والملل، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

وللاهتمام بين الأجيال أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال

الخجل والقلق (β= 0.032; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من الاهتمام بين الأجيال يقلل مستوى الخجل والقلق، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

وللتقارب المعرفي أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الغضب والملل (β= 0.035; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من التقارب المعرفي يقلل مستوى الغضب والملل، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

وللترابط العاطفي أثرًا غير مباشرًا ساليًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الغضب والملل (β=- 0.019; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من الترابط العاطفي يزيد مستوى الغضب والملل، مما يقلل من مستوى التماسك المدرسي.

وللترابط العاطفي أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الأمل الأكاديمي (β= 0.015; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من الترابط العاطفي يزيد مستوى الأمل الأكاديمي، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

وللتكيف أثرًا غير مباشرًا موجبًا دالًا دال إحصائيًا في التماسك المدرسي من خلال الأمل الأكاديمي (β= 0.031; P<.001)؛ وهذا يشير إلى أن المستوى المرتفع من التكيف يزيد مستوى الأمل الأكاديمي، مما يزيد من مستوى التماسك المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلم، إذ يشير هذا النمط من التوجهات إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته، وعملية التحصيل بالنسبة له تتمثل في إتقان المهمة التعليمية وفهمها بصورة تنعكس على نموه المعرفي، ولا يمكن للفرد إتقان المهمة التعليمية في غياب عملية الاستمتاع بعملية التعلم خاصة في المدارس الحكومية التي تجعل طالب المرحلة الثانوية محبًا للتعلم؛ للحصول على أعلى الدرجات، فعملية الاستمتاع مكون مهم في السعي إلى إتقان المهام التعليمية، وهي محفز لمزيد من الإتقان في العمليات المشابهة

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإتقان في التعلم يرتبط بالنشاطات المؤدية لعملية التحصيل، وشعور الفرد بمقدرته على التحكم بها والقيمة الشخصية العالية التي تحملها تلك النشاطات تجعل الفرد في حالة من الاستمتاع بعملية التعلم.

ويفسر الباحثان أن هذه النتيجة عائدة إلى تركيز الفرد في المدارس الحكومية في إتقان النشاطات المرتبطة بعملية التعلم وشعوره بمقدرته على التحكم بهذه النشاطات، ويصاحبها اعتقاده بجدوى هذه النشاطات في عملية التعلم، وهذا يؤدي إلى شعور الفرد بالتفاؤل وعدم الغضب أولا

لمقدرته على التحكم بهذه النشاطات ونبذ الملل، ثانيًا لجدوى هذه النشاطات من وجهة نظره.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الفرد الذي يتوجه نحو الأداء غالبا ما يركز على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج، ويصاحبها أيضا اعتقاد الفرد بأهمية تلك النواتج، وهذا الاعتقاد بالمقدرة على التحكم بهذه النواتج والقيمة العالية لهذه النواتج تشعر الفرد بالفخر بعملية التحصيل ويرى أهمية تلك النشاطات سوف يشعر بالفخر عندما يكون الاهتمام له ثمار في النتائج المرجوة، وكذلك فإن الفرد الذي يتبنى التوجه نحو الإتقان لا يعني ذلك مطلقا أنه لا يسعى إلى الحصول على الثناء من الآخرين بل يتضمن سعيه لإتقان تلك المهمات قدراً من الرغبة في إبهار الآخرين وهذا ما يميز طالب المدارس الحكومية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التعاطف الذين يبديه الطلبة نحو الآخرين، وشعورهم بالامتنان نحو كل ما يقدم لهم داخل المدرسة، وتقدير ومدح كل ما يقوم به الطلبة في المدرسة، فضلًا عن تعلقهم الأمن في المدرسة ومستوى الثقة في أقرانهم ومعلميهم، كل هذا من شأنه الإسهام الإيجابي في فهمهم للضغوط التي تواجههم في البيئة المدرسية، ومقدرتهم على إدارتها بشكل إيجابي، وإحساسهم بالمعنى من وجودهم في المدرسة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية السلبية على النقيض من الانفعالات الإيجابية؛ فالقلق الاجتماعي قد يؤدي إلى تجنب الطلبة للاندماج في البيئة المدرسية، والإحجام عن المشاركة في الأنشطة الطلابية، والتأثير السلبي في الأداء الاجتماعي والأكاديمي، وكذلك الخوف من الحسد، وإظهار مشاعر الغضب .ويمكن تفسير تأثير الامتنان في الشعور بالتماسك المدرسي من أن التعبير عن الامتنان في المدرسة يؤدي دورًا مزدوجًا؛ إذ يجعل الطلبة أكثر شعورًا بالرضا عن مدرستهم، كما أنه يجعل المعلمين أكثر رضا، وإنجازًا، وأقل شعورا بالاحتراق المهني.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات بيسولا وكوساكووسكا (Pisula & Kossakowska, 2010)، وفوجيني وآخرون (Fujitani et al., 2017)، واياناف وميرجلت (Einav & Margalit, 2019)، وينازيك–يلادريم وجينسيفن–اوندر (Yalnizca-Yildirim & Cenkseven-Önder, 2022)، وكراجيانوبولو وآخرون (Karagiannopoulou, et al., 2022).

التوصيات:

- الاهتمام بالانفعالات الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية، وتهيئة الظروف الملائمة لتوفير بيئات تعليمية تعمل على استثارة الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الإيجابية التي تساعد تعميق العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وأقرانهم وبينهم وبين الأطراف الأخرى في المجتمع.
- تفعيل دور المستشار النفسي والاجتماعي في غرس القيم والعمل على زيادة الوعي بالعلاقات والروابط الأسرية لدى الطلبة في المدارس الثانوية.
- توفير برامج نفسية تمكن الطلبة من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على التوافق الأكاديمي في المدرسة.
- إعداد برامج إرشادية تعتمد على مداخل مختلفة لطلبة المرحلة الثانوية، وذلك من أجل تنمية الشعور بالتماسك في المدرسة.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات من مراحل تعليمية مختلفة.

References

Al-Dabea, F., & Abadi, S. (2017). Structure model of relations between social academic emotions schools sense of coherence and Academic achievement among student of secondary stage. *Journal of the College of Education, 32,* 309-379.

Al-Dardir, A., Abed al-Sami`, M. & Ahmad, S. (2020). Psychometric properties of the scale of academic emotions among university students. *Journal of Educational Sciences, 42,* 16-48.

Al-Enezi, B. & Al-Ghamdi, S. (2021). The family climate and its relationship to the future anxiety among high school students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(17), 159-180.

Al-Najjar, A., Al-Khayyat, N., & Abu Qawra, K. (2021). Serious creativity and its relationship to academic emotions of first-grade secondary students. *Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 101,* 431-460.

Björnberg, Å., & 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.

Blakemore, S., & Mills, L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology, 65*(1), 187–207.

Brown, G. (1983). *Principles of educational and psychological testing.* New York: Rinehart and Winsern.

Einav, M., & Margalit, M. (2019). Sense of coherence, hope theory and early intervention: a longitudinal study. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 10*(2), 64 – 75.

Fujitani, T., Ohara, K., Kouda, K., Mase, T., Miyawaki, C., Momoi, K., ... & Nakamura, H. (2017). Association of family social-emoting support with gratitude and sense of coherence in Japanese young women: a cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management*, *10*, 195-204.

Garcia-Moya, I.; Rivera, F.; Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scan. J. Psychol*. 54, 243–249.

Hair J., Joseph F., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).* London: Sage publications.

Hair, J., & Lukas, B. (2014). *Marketing research.* North Ryde, NSW: McGraw Hill Education.

Hilliard, B. (2016). *Relationship between sense of coherence and school connectedness among online public high school students*. Unpublished Doctoral Dissertations, Liberty University, Virginia, USA.

Karagiannopoulou, E., Desatnik, A., Rentzios, C. *et al.* (2022). The exploration of a 'model' for understanding the contribution of emotion regulation to students learning. The role of academic emotions and sense of coherence. *Curr Psychol*,30(1), 1-13.

Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Leech, N., Onwuegbuzie, A., & O'Conner, R. (2011). Assessing internal consistency in counseling research. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 2*(2), 115-125.

McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. A. (2020). Social–emotional expertise (SEE) scale: Development and initial validation. *Assessment, 27*(8), 1718-1730.

Nielsen, A.M.; Hansson, K. (2007). Associations between adolescents' health, stress and sense of coherence. *Stress Health*, 23, 331–341.

Ozer, J. (2005). The impact of violence on urban adolescents: Longitudinal effects of perceived school connection and family support. *Journal of Adolescent Research, 20*(2), 167-192.

Pisula, E., & Kossakowska, Z. (2010). Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(12), 1485-1494.

Sharaf, Y., Thompson, A., & Walsh, E. (2009). Protective effects of self-esteem and family support on suicide risk behaviors among at-risk adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 22*(3), 160-168.

Simonsson, B.; Nilsson, W.; Leppert, J.; Diwan, K. (2008). Psychosomatic complaints and sense of coherence among adolescents in a county in Sweden: A cross-sectional school survey. *Biopsychosoc. Med.* 2, 1–8.

Somerville, H., Hare, T., & Casey, J. (2011). Frontostriatal maturation predicts cognitive control failure to appetitive cues in adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, 2123–2134.

Yalnizca-Yildirim, S., & Cenkseven-Önder, F. (2022). Sense of coherence and subjective well-being: The mediating role of Hope for college students in Turkey. *Current Psychology*,42(1), 1-12.