جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

إعداد
حنين حسين إبراهيم زبيدات

إشراف
د. فاخر الخليلي
د. إبراهيم المصري

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

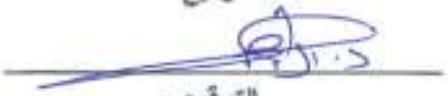
2023

المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

إِعداد

حنين حسين إبراهيم زبيدات

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2023/07/11م، وأجيزت:

د. فاخر الخليلي	
د. المشرف الرئيسي	التوقيع
د. إبراهيم الصمري	
د. المشرف الثاني	التوقيع
د. د. سهير الصباح	
الممتحن الخارجي	التوقيع
د. شادي أبو الكباش	
الممتحن الداخلي	التوقيع

الإهداء

إلى من علمتني معنى الحياة، إلى التي كانت وما زالت هي المعنى الأسمى للحياة، إلى التي كان رضاها سر توفيقي وما توفيقي إلا بالله، إلى التي أسدلت على بدعائها نور النجاح، إلى التي كان صوتها يشجعني ويذكرني بأن لا يأس مع الحياة، إلى القلب الذي أحبني دون مقابل، ودون كلل، والى التي تاهت في وصفها الكلمات، إلى أجمل وأطيب قلب

إليك "أمي" الغالية والحنونة "مريم".

إلى الصدر الذي ضمني عند كل نجاح، إلى الحبيب الذي آمن بي، إلى الذي وفر لي سبل التعلم، والذي تحمل لأجلي أعباء الحياة، إلى الذي أحمل أسمه بكل افتخار

"أبي" الغالي والمربي الفاضل "حسين".

إلى أعمدة البيت ومصابيحه إخوتي الأعزاء (محمد، ومحسن، ومحمود، وأحمد، ومؤمن، وليث).

إلى المؤنسات الغاليات الحنونات أخواتي (لينا، وحليمة، بسنت، بسمة، سوار، رؤى).

إلى رفيق دربي وقرة عيني زوجي الغالي "محمود".

إلى أغلى هدية وهبني إياها الله، إلى من أعيش لأجلهم، وأغلى ما لدي أبنائي (إيلياء، وقاسم، وسارة).

إلى أهل زوجي الكرام والأصيلين آل عنبوسي.

إلى من حوتهم ذاكرتي ولم تحوهم مذكرتي.. صديقات العمر.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الحصاد.

حنين زبيدات

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم "رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وأني من المسلمين".(سورة الأحقاف: الآية 15).

لله الفضل من قبل ومن بعد ما أنعم وسهل وأرشد ووفقني لحصاد ثمرة صبر وجهد وتحقيق حلم عزيز جداً على قلبي، فلك الحمد ربي وعلى رسولك الكريم الصلاة والسلام.

بعد شكر الله تعالى على هذا الإنجاز فإنه يسعدني ويشرفني أن أشكر مشرفيَ د. فاخر الخليلي ود. إبراهيم مصري الذين قبلا الإشراف على رسالتي، ولهما الفضل الكبير، فإني وبالكثير من الامتنان وعظيم التقدير أتقدم بالشكر لحضرتهما، إذ منحاني الكثير من وقتهما وجادا علي بإرشاداتهما السديدة، وتوجيهاتهما المفيدة، ومنحاني من علمهما ما يعجز مثلي عن مكافئته، فجازاهما الله عني خير الجزاء، كما أتقدم بجزيل الشكر للممتحنين الخارجي د. والداخلي د. لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر لجميع الدكاترة على مجهودهم معنا خلال أعوام الدراسة، فبارك الله فيهم وفي علمهم ولهم جزيل الشكر.

وأشكر الطلبة الذين قاموا بالتعاون والإجابة على فقرات المقياس الخاص بالرسالة. والكمال لله سبحانه، فإن وفقت فمن الله، ودعاء أمي، وإن قصرت، فعذري لقوله سبحانه وتعالى: بسم الله الرحمن الرحيم "قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم" (البقرة: 32).

شكرا لكم جميعا من القلب..

حنين زبيدات

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: حنين حسين ابراهيم زيدات

التوقيع: Hnuheldt

التاريخ: 11/7/2023

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الأشكال ..... ل

فهرس الملاحق ..... م

الملخص ..... ن

الفصل الأول: سياق الدراسة والإطار النظري 1

مقدمة الدراسة 1

الإطار النظري 4

المحور الأول: المناخ الأسري 4

المحور الثاني: المناخ المدرسي 14

المحور الثالث: دافعية الانجاز 21

المحور الرابع: التوافق النفسي 26

الدراسات السابقة 33

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ الأسري والتوافق النفسي أو المتغيرات النفسية ذات الصلة 33

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ الأسري والمتغيرات المدرسية 36

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ المدرسي والتوافق النفسي أو المتغيرات النفسية ذات الصلة 38

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الانجاز 40

الدراسات السابقة للعلاقة بين دافعية الانجاز والتوافق النفسي 43

التعقيب على الدراسات السابقة 46

النظرية المتبناة في النموذج البنائي المقترح 47

مشكلة الدراسة وأسئلتها 48
أهداف الدراسة 49
أهمية الدراسة 50
حدود الدراسة 51
مصطلحات الدراسة 51
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 53
تمهيد 53
منهجية الدّراسة 53
مجتمع الدّراسة 58
عينة الدراسة 58
أدوات الدراسة 60
مقياس المناخ الأسري 60
مقياس المناخ المدرسي 64
مقياس التوافق النفسي 68
مقياس دافعية الانجاز 71
تصحيح مقاييس الدراسة 73
خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة 73
المعالجات الإحصائية 74
متغيرات الدراسة 74
المتغيرات التصنيفية 74
المتغير التابع 75
الفصل الثالث: نتائج الدّراسة 76
تمهيد 76
النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس 76
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول 76

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني 82
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث 86
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع 89
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس 91
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس 92
الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات 100
تمهيد 100
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول 100
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني 102
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث 103
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع 105
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس 106
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس 106
التوصيات 112
المقترحات 113
المراجع العلمية 114
الملاحق 127
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1) مؤشرات المطابقة والقيم الموصى بها لقبول النموذج النظري 57

جدول (2): توزيع عيِّنة الدّراسة بحسب متغيّر الدّراسة التصنيفية 59

جدول (3): صدق البناء لمقياس المناخ الأسري..... 62

جدول (4): صدق البناء لأبعاد مقياس المناخ الأسري 63

جدول (5): صدق البناء لمقياس المناخ المدرسي 66

جدول (6): صدق البناء لأبعاد مقياس المناخ المدرسي 67

جدول (7): صدق البناء لمقياس التوافق النفسي..... 69

جدول (8): صدق البناء لأبعاد مقياس التوافق النفسي 70

جدول (9): صدق البناء لمقياس دافعية الانجاز 72

جدول (10): مؤشرات المطابقة، ومعاملات المسارات المعيارية ومستوى الدَّلالة للنموذج البنائي للتأثير الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز..... 80

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ الأسري لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 141

جدول (12): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في تقديرات المناخ الأسري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس..... 143

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ المدرسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس..... 144

جدول (14): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في تقديرات المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس..... 145

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس التوافق النفسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 146

جدول (16): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في التوافق النفسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 147

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس دافعية الانجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس..... 148

جدول (18): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع في دافعية الانجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس. 149

جدول (19): الإحصاءات الوصفية للمناخ المدرسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 149

جدول (20): نتائج اختبار ويلكس لا مبدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في المناخ الأسري وابعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 152

جدول (21): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في المناخ الأسري وأبعاده تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي للأم لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس... 152

جدول (22): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعدي حل المشكلات والتواصل تبعاً للمستوى التعليمي للأم..... 153

جدول (23) الإحصاءات الوصفية للمناخ المدرسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 154

جدول (24) نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في المناخ المدرسي وأبعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 157

جدول (25): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في المناخ المدرسي وأبعاده تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والدخل الشهري لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 158

جدول (26): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري 158

جدول (27) الإحصاءات الوصفية للتوافق النفسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 159

جدول (28) نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في التوافق النفسي وأبعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 162

جدول (29) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في التوافق النفسي وأبعاده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 162

جدول (30) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعد الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب 163

جدول (31) الإحصاءات الوصفية للتوافق النفسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 164

جدول (32) نتائج تحليل التباين السداسي (Six-Way ANOVA) للفروقات في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس 165

جدول (33) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين متوسِّطات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير حجم الأسرة 166

فهرس الأشكال

شكل (1): العناصر المكونة للنظام الاجتماعي في نموذج جوبا وجتزلز 19

شكل (2): النموذج النظري البنائي المقترح 54

شكل (3): النموذج النظري البنائي المقترح للدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز 77

شكل (4): المعالم الإحصائية المحسوبة في النموذج النظري البنائي المقترح للدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز 82

فهرس الملاحق

ملحق (أ): قائمة بأسماء لجنة التحكيم 127

ملحق (ب): أداة الدراسة قبل التعديل 128

ملحق (ج): أداة الدراسة بعد التعديل 134

ملحق (د): الجداول 141

المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

إعداد

حنين حسين إبراهيم زبيدات

إشراف

د. فاخر الخليلي

د. إبراهيم المصري

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص علاقة المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن مستويات المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز، بالإضافة إلى معرفة الفروقات في هذه المتغيرات تبعاً للجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري والمستوى التعليمي للوالدين وحجم الأسرة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بالإضافة إلى منهجية تحليل المسارات باستخدام نمذجة العلاقات البنائية، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس بلغ حجمها (232) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقاييس المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وقامت الدراسة باقتراح نموذج بنائي نظري وذلك في ضوء مخرجات الدراسات السابقة والأدب النظري، وبالاعتماد على ذلك تم تحديد طبيعة العلاقات والمسارات بين متغيرات المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها:

اتسم النموذج البنائي المقترح بالصلاحية بعد إجراء بعد التعديلات الطفيفة عليه، واستطاع تفسير التباينات في دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المناخين الأسري والمدرسي والتوافق النفسي.

وجاءت تقدير المناخ الأسري متوسطاً، بينما كان تقدير المناخ المدرسي مرتفعاً، كما كان مستوى التوافق النفسي ودافعية الإنجاز مرتفعين بين طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، كما تبيّن أن الطالبات أكثر تقديراً للمناخين الأسري والمدرسي بالإضافة لكونهن أكثر دافعية للإنجاز وذلك مقارنةً بالذكور، كما أن طلبة المرحلة الأساسية أكثر تقديراً للمناخ المدرسي مقارنةً بطلبة المرحلة الثانوية، كما أتضح أن الطلبة الذين يعيشون في أسر متوسطة وكبيرة الحجم أكثر دافعية للإنجاز مقارنةً بالطلبة الذين يعيشون في أسرٍ صغيرة الحجم.

في ضوء هذه النتائج توصي الباحثة الأسرة الفلسطينية في منطقة طوباس بضرورة الاهتمام أكثر بالمناخ الأسري وتحسينه لما له من تأثيرات في التوافق النفسي وبالتالي في دافعية الإنجاز، بالإضافة الى توسعة الدراسة لتشمل متغيرات أخرى قد تكون السبب في تذبذب دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المناخ الأسري؛ المناخ المدرسي؛ التوافق النفسي؛ دافعية الإنجاز؛ المدارس الحكومية؛ مديرية طوباس.

الفصل الأول

سياق الدراسة والإطار النظري

مقدمة الدراسة

يعيش الإنسان منذ ولادته في عدة سياقات مختلفة؛ كالأسرة والمدرسة والرفاق والبيئة المهنية والحزب السياسي وغيرها من السياقات، ولكن مما لا شك فيه أن السياق الأسري يتفرد في خصوصية شديدة العمق والحساسية؛ حيث يكون كل فرد فيها مستعداً لتقديم كل ما يملك من وقت وجهد ومال في سبيل دعم وجود وبقاء أسرته، وتعتبر الأسرة الجماعة الأولى (الأولية) التي يتعامل وينشأ فيها الفرد ويمارس أولى علاقاته الإنسانية، ويكون لها تأثير كبير في بناء توجهاته وأفكاره وحتى مشاعره، وفي تعامله وتعاطيه مع السياقات الأخرى، لذلك كان لأنماط السلوك الاجتماعي الذي يتعلمه الفرد في كنف الأسرة قيمة كبرى في حياته المستقبلية (Bales & Parsons, 2014).

فالركيزة الأولى التي يجب الإهتمام بها داخل الأسرة هي طبيعة العلاقات بين أفرادها إذ أن لها دوراً مؤثراً في نمو شخصيات الأبناء معرفياً وسلوكياً وانفعالياً، فهي تبني لدى الطفل مبادئ الحياة الإجتماعية وتشكّل بناء شخصيته، ففيها يتعلم السلوك الإجتماعي وتتكون قيمه وإتجاهاته، ويتعلم الانضباط الداخلي والخارجي الذي يتيح له فرص التعبير عن الذات ويساعده في تحمل المسؤولية وتحمل ما سيواجهه في الحياة من مصاعب وتحديات مختلفة، ويرتبط النمو السليم للفرد في اسرته ارتباطاً وثيقاً باساليب التفاعل والتعامل السائدة في الأسرة بتشكيل مناخاً أسرياً إما مترابطاً ومفعماً أو مشتت وغير صحي وغير داعم (Vangelisti, 2013) .

وتتشارك المدرسة الدور التربوي مع الأسرة، حيث تعتبر المدرسة البيت الثاني للطلبة وفيها يتلقون العلوم المختلفة، وان المدرسة كما يشبهها البعض_ بالتربة التي نهيئها للزراعة، فكلما كان المناخ المدرسي مناخاً داعماً وراعياً ويتوفر فيه المقومات التربوية المناسبة؛ كان من شأن ذلك أن يصقل

شخصية الطلبة وينمي عقولهم بما يعود على الفرد والمجتمع بالنفع والتقدم والازدهار (Epstein et al., 2018).

وتعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤثر في الطالب من حيث أن المناخ المدرسي هو درجة ادراك الطالب للأمان النفسي والاجتماعي وحب العمل المدرسي وفقاً لنوع المثيرات التي يتعرض لها التلميذ داخل المدرسة ومدى تفاعله مع هذه المثيرات بطريقة تتناسب مع امكانياته المادية لتحيقق النجاح. فالتربية تقترن بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية، تعنى بالنشئ وتعده للحياة، وهو ما يعرف بالتربية المدرسية، والتعليم لا يتم فقط داخل حجرات الدراسة بالمدرسة بما تشمله من منهج، ونظم تعليمية وأساليب تربوية، ووسائل تثقيفية بل أنه يتم داخل المدرسة كنظام اجتماعي نفسي يرتبط فيه الأفراد بطرق مختلفة؛ حيث توجد في المدارس علاقات انسانية تجمع بين المعلمين والإدارة المدرسيةوالطلبة وباقي العاملين وبعضهم بعضاً، هذا بالاضافه الى جماعات النشاط القائمة على التعاون والتنافس المتمثل في النشاط الحر، والمدرسة التي يسيطر عليها مناخ ايجابي سليم يشعر الطلبة بارتياح لحضورهم اليها، ويشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها، وفيها يعمل الجميع على تقديم الرعاية والإهتمام وكل ما هو لازم لإنجاح العملية التربوية (طلبة، 2008).

وتكمن أهمية المناخ المدرسي الإيجابي بأن له تأثيراً واضحاً على أداء الطلبة والطاقم التربوي ومدى رضاهم، واتجاهاتهم، ودافعيتهم للإنجاز،والتقدم، والعمل، حيث يلعب دوراً مهماً في تحسين مستوى المعلمين وجميع أفراد الطاقم التربوي وشعورهم بالإلتزام والثقة ورفع الروح المعنوية لديهم، ويشمل المناخ المدرسي الايجابي المعايير والقيم والتوقعات التي تعزز الشعور بالأمن اجتماعياً وعاطفياً وجسدياً داخل السياق التربوي، كما يساهم في شعورهم بروح المشاركة والاحترام والتقبل، ويعمل المعلمون بشكل خاص على نمذجة وتعزيز المواقف التي تؤكد على الفوائد والرضا من التعلم والتعليم وبالتالي يؤثر وبقوة في دافع الطالب للتعلم ويتيح المناخ المدرسي الإيجابي للطلبة والأسر وجميع الأفراد

العاملين بالمدرسة فرص العمل معاً للتطوير والمساهمة في رؤيـــة مدرســـة مشـــتركة (Jonathan, 2010).

ولذلك على النظام التربوي السعي الى توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتهيئة المناخ النفسي المناسب لكافة الطلبة؛ فحينما يكون المناخ المدرسي يحقق ويلبي احتياجات وتوقعات الطلبة سوف يـــؤدي الـــى توافقهم المدرسي، بينما لو كان مناخاً مدرسياً يكرهه الطلبة؛ وذلك لعدم احتوائه على خبرات محببة الى نفوسهم، ويكون عاجزاً أمام تحقيق احتياجاتهم وتوقعاتهم ومتطلباتهم سوف يؤدي الـــى ســـوء تـــوافقهم المدرسي والنفسي والاجتماعي (Freiberg, 1999).

فالمناخ المدرسي الذي يحقق احتياجات التلميذ ويلبي توقعاته سوف يؤدي الى تحقيق توافقـــه التربـــوي، فمن الضرورة تنويع استعمال طرائق التدريس في التعليم بشكل متوازن مما يتيح للتلاميـــذ المشـــاركة الإيجابية في عمليتي التعلم والتعليم، وتنمية العمل الإبداعي، وفي المقابل فإن المنـــاخ المدرســـي غيـــر المناسب بحد ذاته مشكلة تهدد تحقيق الأهداف التربوية نتيجة ما يسببه من مشكلات تؤثر فـــي العمليـــة التربوية، والذي يكرهه التلاميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة الى نفوسهم مما يؤثر علـــى أفكـــارهم ونتائجهم العلمية وانجازاتهم، وهذا الفشل في تحقيق احتياجاتهم ومتطلباتهم سوف يؤدي بالضرورة الـــى سوء توافقهم الدراسي والشخصي والإجتماعي وقد يؤدي ذلك الى ظهور المشكلات الســـلوكية بيـــنهم، وعدم تحقيق التفاعل والإنسجام بين أطراف العملية التعليمية، ومن الأمور التي تحقق مناخاً دراسياً جيداً هو ترسيخ التعاون الإيجابي والتفاعل الإجتماعي بما يظهر عملية تكامل الجهود وتناســـقها بـــدلاً مـــن تضاربها وتباعدها (بلمهدي و بكير، 2014).

ويحتاج كل انسان في هذه الحياة الى دافع لمواصلة مسيرته والوصول الى أهدافه بكل ثقة وقدرة علـــى الانجاز والتحدي، ويؤكد علماء النفس بشكل عام انه لابد من وجود دافع لكي يحدث التعلم، ففي حالـــة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم، ومن هنا تعد مشكلة تدني الدافعية مـــن

المشكلات التربوية التي تواجه التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، وقد أرجع ذلك الى انعدام الحيوية وانخفاض الفاعلية الذاتية، وتشير هذه الأخيرة الى معتقدات الفرد وتقديره لقدراته وتوقعاته على أداء مهمة محددة بنجاح (الساكر، 2015).

ويبدأ العمل على تحفيز الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة من الحجرة الدراسية على وجه الخصوص، ويعتمد ذلك على طبيعة المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة، والمعلم هو المؤثر الأول داخل الحجرة الدراسية وهو أكثر الأشخاص مقدرة في ايجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية، والطموح لدى الطلبة ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات (Loukas, 2007).

وقد أتت هذه الدرسة للبحث في المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي، وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، ويتناول قسم الإطار النظري موضوعات المناخ الأسري، والمناخ المدرسي، والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز، وبعدها تم استعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعات الدراسة.

الإطار النظري

المحور الأول: المناخ الأسري

طبيعة المناخ الأسري

يلعب المناخ الأسري دوراً مهماً في تطوير قدرات الفرد؛ اذ يحقق المناخ الملائم أهم مطالب النمو النفسي والاجتماعي؛ لأن الفرد في ظل هذا المناخ يتعلم مهارات التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الحياة اليومية فيتعلم الاستقلال الشخصي والاعتماد على ذاته، حيث أن الفرد يكتسب الكثير من المعارف والمهارات والاتجاهات ومختلف القيم التي تسود المجتمع من خلال تأثره بالأسرة، والتي تقوم بدورها في ترجمة كل ما ذكر الى أساليب عملية في تنشئة الأبناء متمثلة في توفير المجال والمناخ

الكافي لهم لرعاية ميولهم وتحقيق أهدافهم واشباع احتياجاتهم؛ اذ تعد البيئة الأسرية عاملاً هاماً في تكيف الفرد وتوافقه في المجتمع (Bales & Parsons, 2014).

ويعرّف لندبرج الأسرة على "أنها النظام الانساني الأول ومن أهم وظائفها انجاب الأطفال للمحافظة على النوع الإنساني" (ناصر و بيومي، 2003)، ويرى كفافي (1999) الأسرة على "أنها نسق يحكمه قواعد (Rules) وينظم تفاعل أفراد الأسرة حسب هذه القواعد، بحيث توجد أنماط راسخة تجعل من الممكن لكل فرد من أفراد الأسرة معرفه ما هو مسموح له به وما هو متوقع منه"، أما بيري(1998، صفحة 14) فيعرّف الأسرة على أنها "مجموعة أفراد يربطهم رباط الزواج، الدم أو التبني ويقيمون في منزل واحد ويتفاعلون ويتصلون ببعضهم البعض من خلال أدوارهم الاجتماعية"، ويقع على كاهل الأسرة العديد من الوظائف هي (Galvin et al., 2015; Wasik, 2012):

- الوظيفة البيولوجية: وتتمثل في انجاب الأطفال وحفظ النوع الإنساني، اضافة الى تنظيم اشباع الدافع الجنسي.
- الوظيفة النفسية العاطفية: للأسرة دور هام في اكساب أفرادها أنواع الحب والحنان والعطف والمشاعر المختلفة والتي تعتبر مهمة لأعضائها؛ فهي ضرورية في التكامل الانفعالي للفرد بما لها من اشباع نفسي، وتعتبر هذه الوظيفة كالفيتامينات للجسم وخصوصاً في المراحل الأساسية.
- الوظيفة التربوية: من المتعارف عليه أن الأسرة هي "البيئة والجماعة الأولية التي يتعامل ويتفاعل فيها الفرد"، وتتعهد الأسرة بالطفل جسدياً ونفسياً ونقل خبراتها ومعارفها ومهاراتها وتهيؤه للحياة.
- الوظيفة الاجتماعية: من وظائف الأسرة أن تغرس في نفوس أبنائها حب الخير والانسجام مع الآخرين، وقيم المجتمع والتفاعل الإيجابي، لتقديم أفراد متوافقين مع أنظمتهم الاجتماعية والثقافية.
- الوظيفة الاقتصادية: تتمثل في توفير الاحتياجات لأفراد الأسرة، من مأكل ومشرب ومسكن وخدمات صحية وغيره.

وتدل طبيعة ونوعية العلاقات الأسرية على طبيعة المناخ الأسري والذي يمثل الجو السائد في الأسرة ككل، فحين تنجح العلاقات بين أفراد الأسرة يؤدي ذلك حتماً الى توافق أفرادها، وشيوع المناخ الأسري السوي داخلها، كما أن اضطراب هذه العلاقات يؤدي أيضاً انحراف التفاعلات الأسرية عن مسارها الطبيعي، ويترتب على ذلك تفكك ومعاناة الأسرة من التوتر والصراع والانشقاق، وكل ذلك بالطبع يؤثر على الأبناء وعلى نموهم النفسي والسلوكي والاجتماعي (Kreppner & Lerner, 2013) .

ويمكن تعريف المناخ الأسري على أنه "مجموعة الخصائص والصفات المدركة من قبل أعضاء الأسرة للطابع العام لنظام الحياة الأسرية، الذي يشمل أساليب المعاملة الوالدية، والإمكانيات الفيزيقية والمادية: (البيت، الأثاث، والأجهزة)، وإشباع الحاجات الأساسية والنفسية، والعلاقات البين أسرية، ونمط الحياة الزوجية، والخلقية، والنشاطات الترويحية، والعلاقات الإجتماعية، التي تميز وتصف أسرة ما وما تفرق بينهما وبين أسرة أخرى، وتؤثر الخصائص من خلال تفاعل الأفراد المكونين للأسرة- في سلوك أفرادها، ويكون لها انعكاس على دوافعهم وتصرفاتهم ودرجة رضاهم" (أبو نجيلة، 2013).

ويعرفها كفافي (1999) على أنه "ذلك الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، وأشكال الضبط، ونظام الحياة وكذلك أسلوب الاشباع للحاجات النفسية، وطبيعة العلاقات الأسرية والحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة"، ويتضمن ذلك (بيومي، 2012)

- الأمان الأسري: "أي مدى شعور الأفراد بالأمان على مستقبل الأسرة وكذلك مدى توفر الأمان بين أفراد الأسرة، ومدى استقرار الأسرة".
- التضحية والتعاون الأسري: "أي مدى تضحية أفراد الأسرة لصالح بقاء الأسرة وتماسكها والحفاظ على وحدتها، وكذلك مدى التعاون القائم بين أفراد الأسرة للعمل على مصلحتها".

- وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسرية: "بمعنى مدى وضوح الأدوار بالنسبة لجميع أعضاء الأسرة وكذلك تحديد المسؤوليات لعدم اضطراب الأدوار وتداخلها أو الإخلال بالمسؤوليات المنوطة بالأدوار المختلفة".
- اشباع حاجات أفراد الأسرة: "أي مدى اشباع الأسرة لحاجات أفرادها الأولية والثانوية بطريقة مناسبة دون إفراط أو تفريط".
- الحياة الروحية للأسرة: "أي مدى الالتزام بالقيم الدينية والروحية داخل الأسرة، وكذلك مدى شيوع الروح الدينية بين أفرادها".

أشكال المناخ الأسري

يرى عيسوي (1993) بأن طبيعة المناخ الأسري تحدد الأشكال والخصائص التي تحدد المنهج الذي يتخذه الوالدان في معاملة الأبناء وفي ممارسة سلطاتهم الوالدية في عديد من المواقف الحياتية والتي تتضمن ثلاثة أشكال رئيسية مميزة للمناخ الأسري وهي (Westenberg et al., 2013):

- الشكل الديمقراطي: ويقصد به المناخ الأسري الذي يحرص فيه الوالدان على توضيح مغزى تصرفاتهم، ويرحبون بالحوار والتعايش مع أبنائهم في كل مكان يعيشون فيه أو فيما يتعرضون له في مواقف وخبرات.
- الشكل الاستبدادي: ويقصد به المناخ الأسري الذي يغلب عليه النزعة الاستبدادية من الوالدين في كل ما يتعلق بالأبناء من أمور وقضايا دون أن يكون للأبناء حق إبداء الرأي فيما يراه الوالدين أو الاعتراض عليه.
- الشكل الفوضوي: وهو المناخ الأسري الذي يتخذ فيه الوالدان مواقف اللامبالاة من الأبناء دون أن يكون للوالدين دور واضح في تسيير دفة أمور الحياة في الأسرة، بل يتخذ كل عضو في الأسرة قراراته بنفسه دون أن يأخذ في الاعتبار ما يمكن أن يترتب على هذه القرارات من عوقب.

وللأسرة دورٌ كبيرٌ في بناء مستقبل أبنائها في عدة جوانب، وخصوصاً الجانب التعليمي، حيث تدعم البناء الثقافي للفرد؛ وذلك من خلال توفير وسائل المعرفة المختلفة،والتي تلعب دوراً مهما في تطوير ذكاء الأبناء، كما أن المناخ الأسري الذي يسوده التفاهم والتشاور والمناقشة والمحبة يساعد على النجاح المدرسي، فعوامل الحياة الأسرية يتضح تأثيرها الكبير في الحياة المدرسية،

فالجو الأسري الداعم والذي يشجع الطفل على التواجد ضمن الجماعة ويشجع على المواطنة الصالحة يساعد على تكيف وتوفق هذا الطفل في أي وسط سيتواجد فيه وخصوصاً الوسط المدرسي (خديجة، 2017).

المناخ الأسري السوي

أشارت دراسة مور (Moore, 2003) إلى أن المناخ الأسري المتماسك؛ والذي تسوده علاقات أسرية حميمة ويسود فيه مشاعر الطمأنينة والتسامح،ويتسم بأسلوب المدح والتعزيز سواء المادي أو المعنوي، ويعزز الثقة بالنفس لدى الأبناء، كل هذا يعزز من مقدرتهم على مواجهة التحديات المختلفة، إذ أن المناخ الأسري هو البيئة التي ينشأ فيها الفرد وتؤثر في سلوكه وتكيفه مع محيطه وتمتعه بصحة نفسية متوازنة، وذلك من خلال طبيعة العلاقات الأسرية السائدة وأسلوب إشباع الحاجات النفسية، وطريقة التعامل مع المشكلات التي تنشأ بين أعضاء الأسرة الواحدة، والتي من شأنها أن تخلق أسرة قوية، ومتماسكة، وسوية؛ فالأسرة التي تعتمد على الإستقلالية في تربية أبنائها، ويعتاد جميع أفراد الأسرة عل قضاء حاجياتهم بأنفسهم، وإدارة شؤون حياتهم المختلفة، وتعزز لديهم القدرة على إتخاذ القرارات الخاصة بهم، فهي بذلك تعدهم بشكل صحيح لمواجه صعوبات الحياة وإدارتها.

خصائص المناخ الأسري السوي

تتسم الأسر ذات المناخ السوي بعدة خصـــائص، ومـــن أهمهـــا (Becvar, 2012; Gaxiola et al., 2022):

- يمتاز الإتصال الأسري السوي بالوضوح والقدرة على التعبير.
- يتسم الجو الأسري السوي بأنه يسوده التفاهم والمحبة والتعاطف الايجابي والديموقراطية.
- تكون الأدوار واضحة وموزعة بالاتفاق بين الوالدين، وتخلو من السيطرة والتملك.
- تغلب على الأفراد الذين ينتمون للأسر السوية مقدرتهم على الإستقلالية سواء أكان داخل الأسرة أو عندما ينخرطون في المجتمع.
- خلو أو قلة النزاعات الأسرية.
- يكون للأسرة قواعد عامة متفق عليها وواضحة للجميع، وتنظم حياتهم وعلى أساســـها يتوجهـــون ويتصرفون.
- يكون الوالدان متفقين على أسلوب معين في التربية، وذلك ضمن جو تغلب عليه المحبة والتفاهم.

العوامل التي تؤثر في المناخ الأسري

هنالك العديد من العوامل التي تؤثر في المناخ الأسري من حيث الإستقرار الأسري وعدمه ومن ذلـــك (الكفافي، 1999؛ الكفافي، 2010؛ الكندري، 1992؛ غريب، 1993):

- طبيعة العلاقة بين الوالدين: يكتسب الطفل شعوره بقيمته من خلال تفاعلاته مع أسرته؛ إذ أنه مـــن خلال هذه التفاعلات والعلاقة الأولية تبدأ علاقات الطفل الإجتماعية ويطوّر خبرتـــه عـــن الحـــب والعاطفة والحماية، ويزداد وعيه بذاته، ويتفاعل مع المحيطين به وبهـــذا يـــزداد لديـــه الشـــعور بالطمأنينة وبهذا التفاعل الصحي تأخذ شخصيته بالتبلور والتمايز والإتزان، وهذا لن يتم إلّا إذا كان الوالدان متفاهمان ومتوافقان وداعمان لبعضهما.

- حجم الأسرة:إن الأسرة هبة عظيمة لا تقدر بثمن، وقد حضنا الإسلام على تنظيم النسل والمباعدة بين كل طفل وآخر، ولهذا يجب على كل فرد قرر إنشاء أسرة أن يراعي ظروفه الإقتصادية والإجتماعية ومدى مقدرته على تحمل هذه المسؤولية، وإعطاء كل فرد من أفراد الأسرة كافة حقوقه من الرعاية والحب والإهتمام، وقد أكدت الدراسات أن متابعة الآباء لأبنائهم تقل كلما إزداد عدد الأطفال في الأسرة.
- اللاأنسنة: ويقصد بها "تجريد الأشخاص من صفاتهم الإنسانية، ومعاملتهم وكأنهم أدوات أو أشياء، ولذا يترجم المصطلح أحياناً الى (التشيؤ)"، ويمكن إستخدام معيار اللاأنسنة كمعيار للسلوك السوي والشخصية السوية والأسرة السوية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، والعلاج النفسي، والعلاقة تكون إنسانية حينما يدرك كل طرف الطرف الآخر كما هو، في مقابل العلاقة غير الإنسانية أو المشيئة التي يدرك فيها أحد الأطراف الطرف الآخر كشيء أو كوسيلة لتحقيق غاية وليس غاية في حد ذاته، وتجريده من خصائص وحقوقه كإنسان.
- المناخ الوجداني غير السوي: ويظهر عندما تغلب الصفة الإكتابية على المعاملات بين أفراد الأسرة وتتسم بالحد الأدنى من التلقائية والحيوية ويسود المناخ الأسري التوتر والقلق.
- الأسرة المدمجة: تعني تبنّي الزوجين اتجاهاً تعلقياً تملكياً نحو الآخر، ويرسل أحد الزوجين رسالة إلى شريكه"أنا لا أستطيع العيش بدونك وأنا لا شيء بدونك"، ويدين كل منهما محاول انفصال أو استقلال الآخر، وقد يحدث ذلك بين أحد الوالدين وأحد الأبناء، بحيث يعيق ذلك نمو الاستقلالية والشخصية الناضجة، ويظهر أثر الأسرة المدمجة في حال غياب أحد الطرفين عن الآخر، فيشعر الطرف الآخر وكأنه تفكك ولا شيء يعيش لأجله، وبالنسبة للأبناء يحاول الآباء في هذه العلاقة المدمجة عدم استقلال أو انفصال الأبناء؛ إذ يبقىالأبن كالطفل الصغير الذي يحتاجالرعاية والإهتمام، وكأنه غير قادر على الإستقلال وإتخاذ القرارت.

- الحب المصطنع للطفل: وهو ما يتعرض له الطفل في ظل والدين يشعران بعدم الإتـــزان النفســـي ويكون حبهما مزيفاً وغير حقيقياً أو مشروطاً وبدافع الإستغلال.
- الإنقسامات الأسرية: يكون الجو الأسري وكأنه حلبه صراع، ويسعى كل طرف إلـــى أن يكـــون منتصراً ويستحوذ على عاطفة الآخرين ويسحبهم نحوه وفي صفه على عكس ما هو مفـــروض أن تكون عليه الأسرة،وما تقدمه من طمأنينة وسكينة لأفرادها، وتحدث عمليات الصراع فـــي أغلبهـــا على المستوى اللاشعوري وإن ظهرت وكأنها تحدث شعورياً.
- المستوى التعليمي للوالدين: للتعليم دور هام في إكساب الوالدين الطرق العلمية والحديثة والصـــحية في التربية والتعامل مع الأبناء، فقد أثبتت الكثير من الدراسات العلمية على أن المستوى التعليمـــي للوالدين يرتبط ارتباطاً ايجابياً بسواء الأبناء.
- المناخ الأسري غير سوي:وهو المناخ الأسري الذي تسوده التفرقة والتباعد بـــين أفـــراد الأســـرة لوجود خلل في أداء الأسرة لوظائفها ويترتب على هذا عدم تمتع الأفراد بـــدوافع كافيـــة للإنجـــاز والتفوق، ولا تظهر حرية التعبير في كنف هذا المناخ،ويقل الاهتمام بالنواحي الثقافيـــة والعلميـــة والترفيهية والدينية فيه.

النظريات المفسرة للمناخ الأسري

أ. نظرية التحليل النفسي: يعتبر سيجموند فرويد الأب الروحي لعلم النفس، بالإضـــافة لكونـــه مـــن مؤسسي هذه النظرية، اذ يعتقد بأن حاجة الطفل الفمية هي الأساس خلف اندفاعه للميل للتعامل مع الآخرين، وأن إشباع الأم لجوعه يجعله يشعر بالعطف وحب الآخرين له، وبهذا إقترن هذا الشعور لديه بالمصدر الذي يزوده بالطعام أو من يوفر لـــه حاجاتـــه الفســـيولوجية الأساســـية. (Eagle, 2013)، ويؤكد فرويد على الدور الحاسم والمهم لسنوات الطفولة في تشكيل وبنـــاء الخصـــائص الأساسية للشخصية، ويسلط الضوء على الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل، ويرى أنـــه فـــي نهاية السنة الخامسة من عمر الطفل يتم إكتمال الجزء الأكبر من سيكولوجية الفرد ويعتمد في ذلك

في إكمال حياته على حسب صيغة البناء الأساسي((Slee, 2002) ، وتحاول النظرية التحليلية تفسير النمو النفسي للفرد من طفولته حتى البلوغ، وتؤكد ان تجارب الطفولة لا سيّما المبكرة منها ذات تأثير حاسم في تطوّر شخصية الفرد، وهذا يتوقف على طبيعة الرعاية والمناخ الأسري الذي يحيا فيه الفرد (الكندري، 1992).

ب. النظرية السلوكية:تعتبر النظرية السلوكية السلوك وحدة متكاملة، بحيث يمكن تحليله الى وحدات ابسط واصغر، وهذه الوحدات تظهر في الاستجابات الأولية التي تربتط بمثيرات محددة (منصور و الشربيني، 2003)، ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة لا سيّما في الوسط الأسري، ويتحكم في تكوينها الكف والاستثارة لتعلّم الاستجابات الشرطية، والعقاب والتعزيز والنمذجة لتعلّم الاستجابات الصحيحة، وتتمحور أفكار هذه النظرية حول عمليات التعلم عند اكتساب التعلم الجديد أو إطفائه أو إعادته، ولذا فإن هذه النظرية تنظر الى السلوك الإنساني بإعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة، ويقع على كاهل الأسرة في المقام الأول تحقيق التعلّم الفعّال عبر اتباع عمليات الإشراط والتلقين والتعزيز والعقاب والتشكيل والتسلسل وغيره (وهبة، 2020)، وترى النظرية السلوكية أن المهارات الإجتماعية هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات والعادات والمهارات التي يقوم الفرد بإكتسابها وتعلمها خلال مراحل النمو المختلفة خاصةً في الأسرة، من خلال أساليب التنشئة الإجتماعية ومن خلال قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تتحكمان إما في إستمرار تلك المهارات أو كف تلك العادات غير المرغوبة، فممكن حذف أو إزالة بعض الإستجابات عن طريق مثلا وقف التعزيز الذي كان مصاحباً لتلك الإستجابات، في حين توقف المكافآت أو التعزيز لتلك الاستجابات هذا يؤدي الى تضائلها أو إنطفائها (أبو منصور، 2011)، وتمثل الأسرة بيئة طبيعية لتعلم السلوك؛ فالأسرة بحكم العلاقات والتفاعلات اليومية بين أعضائها تمثل شبكة متداخلة من المواقف

والمشاعر والأساليب السلوكية الموجهة من فرد الى آخر داخل الأسرة،،ومـــال علـــى التفـــاعلات اليومية التي تحد في الأسرة حين يقوم أحد أعضاء الأسرة بدعم سلوك عضو آخر في الوقت الذي يتعارض مع سلوك عضو ثالث، ويتحدى سلوك عضو رابع وهكذا، والأسرة فـــي النهايـــة تمثـــل مجالاً حيوياً أولياً يتعلم فيه عضو الأسرة كيف يسلك اتجاه أفراد الأسرة الآخرين، وعـــن طريـــق التعميم ينتقل هذا السلوك في معاملة الآخرين. (أبو أسعد وعربيات، 2012؛ كفافي، 1999).

ت. نظرية الأنساق العامة:تهتم هذه النظرية بعملية ترتيب وتنظيم لمجموعة عناصر معينة وفق هيكلية معينة تسعى في مجموعها الى ممارسة وظيفة معينة، بحيث أن الأسرة تتكون من أفراد ولكننـــا لا نستطيع فهم السلوك في حال درسنا كال فرد على حدة، ويستند تعريف النســـق (System) علـــى فكرة أن الكل لا يمكن دراسته الا من خلال دراسة علاقة الأجزاء ببعضها البعض، وفي علاقتهـــا الكلية بالأداء، وبناءً على ذلك يعرّف النسق باعتباره نظام معقد لعناصر مترابطة ومتفاعلـــة فيمـــا بينها(الكفافي، 2010؛ Becvar& Becvar, 2017)، وتمثل نظرية الأنساق العامة وجهة النظـــر الأساسية والحديثة في النظر الى الأسرة وفي دراستها، وفي دراسة طبيعة العلاقـــات والتفـــاعلات داخل الأسرة، ولها جذورها في علم النفس الجشطلتي الذي يتبنى مفهـــوم الصـــيغة الكليـــة، إذ أن تحليل الأجزاء أو دراستها مبعثرة لا يمكن أن يقدم فهماً جيداً للأداء الوظيفي للكل، وهـــو المبـــدأ الذي قامت عليه نظرية الأنساق (الكفافي، 1999)، فالأسرة كنسق إجتماعي تتكون من مجموعـــة من الأفراد الذين بدورهم يكون بينهم العديد من التفاعلات المبنية على المودة، والرحمة، والحـــب، والتعاطف، والتضحية، والأسرة بذلك ليست كأي نسق آخر أو كأي مجموعة من الأفـــراد، حيـــث تفترض النظرية أن أي تغيّر يطرأ على أي من الأجزاء المكونة للنسق؛ فإنه يؤدي بالضرورة الى حدوث تغيير في النسق بصفه عامة، كما يؤدي ايضاً الى حدوث تغيير فـــي الأجـــزاء الاخـــرى المكونه لنفس النسق. (White et al., 2018).

ث. النظرية الإنسانية:يؤكد كارل روجرز على أهمية معاملة الوالدين وتأثيرهما في تكيّف الطفل، وتكوين مفهوم إيجابي نحو نفسه (ذاته)، ويرى أن من خلال تفاعل الطفل مع بيئته الأسرية، وما يرافق ذلك عمليات التنشئة والتواصل الاجتماعي في الأسرة قد يسهم ذلك سلباً أو إيجاباً في تكوين مفهوم الذات الايجابي لدى الطفل بحسب اتجاهات التفاعلات والعلاقات الأسرية، ويرى أن تكوين مفهوم ذات ايجابي للفرد من أكبر الدلائل على الصحة النفسية والتي يتم ارسائها من قبل الأسرة، وفقاً لنوع وأسلوب الرعاية والتنشئة التي يتبعها الوالدان مع الطفل، كما أن مشاعر الرفض وعدم إشباع حاجات الطفل يهددون ذات الطفل تهدد نمو الذات السليمة، اذ يؤدي ذلك الى زعزعة ثقة الفرد بنفسه وتكون نظرة دونية تجاه ذاته، ويؤكد روجرز أن هناك اتصالاً وثيقاً بين ذات الفرد وبين صحته النفسية.(Baby, 2012) .

المحور الثاني: المناخ المدرسي

طبيعة وتعريف المناخ المدرسي

يشير المناخ المدرسي الى "طبيعة ونوعية الحياة المدرسية التي تقوم على أنماط من تجارب الأشخاص داخل أسوار المدرسة، وتعكس: المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص، والتعليم والتعلم وممارسة القيادة والهياكل التنظيمية فيها" (Jonathan, 2010).

ويعدّ المناخ المدرسي أحد مكونات العملية التربوية بصفة عامة، والتعليمية على وجه الخصوص لما لهذا المناخ من آثار على درجة التوافق والتماسك بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة والطلبة،ومخرجات ذلك تربوياً وأكاديمياً،وتسعى أي مدرسة سواء كانت موجودة في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص وبالتعاون بين الإدارة المدرسيةوأعضاء الهيئة التدريسية إلى تحقيق أفضل المخرجات المهنية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية، ومع ذلك نجد أن بعض المدارس تقصّر في هذا الدور المناط بها،لا سيّما إذا كان المناخ المدرسي سلبياً، وتعطلّت قنوات الاتصالبين المدرسةوأولياء

الأمور، وللأسف فان البعض يرمي بالمسؤولية الكاملة على عاتق المدرسة وادارتها. (Cavrini et al., 2015; Grayson& Alvarez, 2008).

ويعتبر مصطلح المناخ المدرسي من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثاً واستمد معناه وطبيعته من علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وقد جذب موضوع المناخ المدرسي انتباه العديد من الباحثيين التربويين بسبب نتائج الدراسات والابحاث التي تؤكد على أهميته في التأثير على النتائج العلمية التعليمية. (DeWitt & Slade, 2014).

ومن خلال مراجعة أدبيات موضوع المناخ المدرسي يوجد اختلاف واضح بين الباحثيين حول مفهومه، حيث عبروا عنه بعدة مصطلحات ومسميات: فمنهم من أطلق علية الاتجاه العام في السلوك، أوالطابع أو الجو المدرسي أو البيئة المدرسية، وغيرها من المسميات التي تعبر عن البيئة الداخلية في المدرسة؛ فعلى سبيل المثال يرى ستارت وسيرجيوفاني (Starratt & Sergiovani) أن مناخ المدرسة يعتمد على الانطباعات، ومن الصعب تعريفه بدقة، فقد ينظر إليه على أنه "مجموعة من السمات التي تصف مدرسة ما، وتميزها عن غيرها وتؤثر على سلوك المعلمين وسلوك الطلبة فيها، أو أنه مجموعة الأحاسيس والمشاعر التي يشعر بها الطلبة والمعلمون تجاه المدرسة" (Gunbayi, 2007) .

ويعرفه الخولي (2011) على أنه: "البيئة النفسية الاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة، والتي تتمثل في: علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام الموجه للطلبة من قبل المدرسين،وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، والأهمية المعطاة من ادارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الادارة المدرسية والمعلمين والطلبة".

أهمية المناخ المدرسي

يمكن اعتبار أن المناخ المدرسي هو "أحد المتغيرات المهمة والتي بدورها تحـــدد المتغيـــرات التابعـــة كانتاجية المنظمة، ودرجات تحصيل الطلبة في الاختبارات المقننة، ونسبة غياب وتسرب الطلبة".

ويلعب المناخ المدرسي الإيجابي دوراً هاماً وواضحاً في أداء الأفراد ومدى رضاهم، ودافعيتهم للعمـــل، وسير اتجاهاتهم نحوه، ويساهم بدوره كذلك في تحسين قدرات ومستوى المعلمين وجميع أفراد الطـــاقم التربوي، ومدى التزامهم بالعمل، والثقة ورفع الروح المعنوية لديهم، ويعزز رغبة أفراد الطاقم التربوي الى الحاجة للتعلم والبحث والتطور ومعرفة كل ما هو جديد في العلوم التربوية أو مـــا يخـــدم العمـــل ويساعد في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، والمساهمة كذلك في بناء مجتمع ديموقراطي، ويشمل بذلك المعايير والقيم والتوقعات التي تعطي جميع العاملين ضمن المؤسسة التربوية الشعور بالأمن الاجتماعي والعاطفي والجسدي. (Loukas, 2007).

وأهم ما يميز المناخ المدرسي الايجابي هو العمل التعاوني وروح المشاركة والاحترام حيث يساهم كـــل فرد ينتمي الى المدرسة في العمليات التعليمية والتعلمية ورعاية البيئة المادية، ويقوم بـــذلك المعلمـــون على نمذجة وتعزيز المواقف التربوية التي تؤكد على الإستفادة والرضا من التعلم وتتأثر دافعية الطلبـــة للتعلم بقوة، ويزداد شعورهم بالانتماء الى المدرسة، وعندما يكون المناخ المدرسي مناخاً داعماً وايجابياً يكون بذلك مناخاً يسمح لجميع الأفراد سواء أكانو طلبةً أو أولياء أمور أو طاقم هيئة تدريسية بالمشاركة جميعا في المساهمة في التطوير والعمل وتحقيق الأهداف التربوية. (Jonathan, 2010).

أهداف المناخ المدرسي الإيجابي

يسعى المناخ المدرسي الإيجابي إلى تحقيق عدة أغراض هي (Cohen et al., 2009; Rovai et al., 2005):

تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة وتؤثر في نمو الطالب جسدياً وعقلياً وانفعالياً، وذلك من خلال اكسابه المهارات الأساسية في التحصيل والمعرفة والقدرة على حل المشكلات التي تواجهة بشكل موضوعي وعقلاني.

رفع مستوى الرضا عن المدرسة وما فيها، وهذا بالطبع يؤثر على رفع الدافعية نحو التعليم وأيضاً تخلق متعة حسية ومعنوية، ويزداد الشعور بالإنتماء للمدرسة وتزداد ثقته بنفسه ويشعر بكيانته ويزداد تقديره لذاته ويشعر بالفخر وبلذة الإنجاز عند قيامة بأي نشاط أو أي تقدم في المدرسة.

ولتحقيق المناخ المدرسي أهدافهالتربوية؛ فيجب على المدرسة توفير الإحتياجات والمتطلبات الأساسية اللازمة، ومنها أن يكون البناء المدرسي مناسب لاستقبال الطلبة، وتوفّر مساحات مناسبة للأنشطة، ووجود الشروط الصحية من تهوية وإضاءة وتدفئة، وسلامة البناء المدرسة وصيانته الدورية، ووجود بيئة مدرسية آمنة معنوياً ومادياً، بالإضافة الى طبيعة العلاقات السائدة في المدرسة بين جميع أطرافها. (Osman, 2012).

متغيرات المناخ المدرسي

اتجهت بعض الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي الى تحديد عوامله الأساسية والمتغيرات التي يتأثر بها، وقد أوضح أرجريس (Argyris) أن المتغيرات التي يتضمنها المناخ المؤسسي كل متكامل ولا يمكن فصلها، وحدد ثلاثة مجموعات متداخلة من هذه المتغيرات ينتج عن تفاعلها السمات المميزه للمناخ المدرسي وهي (Zullig et al., 2010):

- مجموعة المتغيرات الشخصية: مثل الحاجات والقدرات والقيم التي تجعل شخصيات الأفرادوفق أنماطٍ معينة.
- مجموعة المتغيرات الرسمية: مثل السياسات والممارسات ومهمات الوظائف التي تجعل أعضاء المؤسسة يسلكونها بما يحقق أهدافها.
- مجموعة المتغيرات غير الرسمية: وهي متعددة وتنشأ عن الصراع المستمر أثناء محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة وحاجات العاملين وسماتهم.

النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

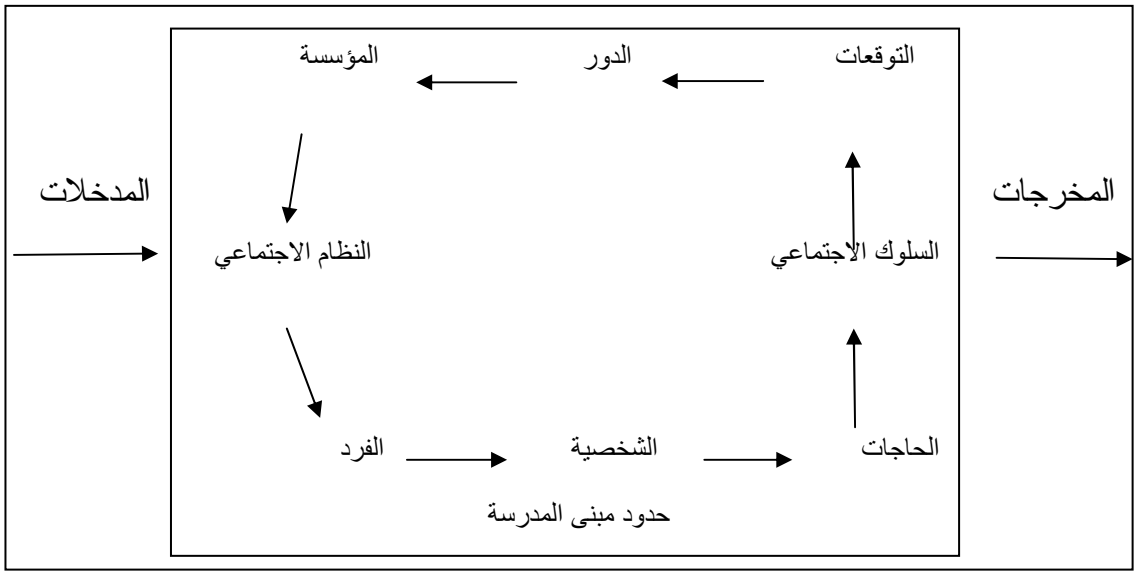
أ. نظرية الدور: تعتبر هذه النظرية أن التفاعل الذي يحدث بين حاجات الفرد الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة والنظام الخارجي جميعها عوامل تحقق توازناً فعالاً،وتحدد طبيعة المناخ السائد في المدرسة، وتقدم هذه النظرية لنا تصوراً لأبعاد المناخ داخل المدرسة التي يعتمد بعضها على بعض، كما يبيّن كورنيل (Cornell) أن المناخ المدرسي عبارة عن مزيج قوامه التفسيرات أو المدركات التي يعبّر عنها الأفراد داخل المدرسة من خلال أدوارهم وعلاقاتهم ببعضهم البعض وتفسيرهم لأدوار الآخرين، ويرى البعض أنه على الرغم من أن نظرية الدور قد تكون مفيدة في تحليل سلوك الدور، الا أن اطار نظرية النظم الاجتماعية قد يحد من فائدتها في فهم السلوك داخل المدرسة، إذ أن هذه النظرية لا يمكنها تحديد أثر الدور على شخصية الفرد وعلى تشكيل المناخ المدرسي دون الاعتماد على نظرية النظم الاجتماعية (الخولي، 2011).

ب. نظرية النظم الاجتماعية: يعتبر هذا الاتجاه أن المدرسة تحتوي على مجموعة من المدخلات التي تنتظم في أنماط ثابتة ومعقدة، وهذه الأنماط في مجريات تفاعلها تحدد نتائج سلوك الأفراد داخل المدرسة، وذلك في ضوء تفاعلها مع البيئات الخارجية، وتوقفها على الأنظمة الفرعية، التي تتفاعل تفاعلاً دينامياً مع بعضها البعض، هذا التفاعل بالاضافة للجو الذي تحدث فيه يحدد بدرجة كبيرة مدى فاعلية النظام ومدى تحقيقه للأهداف وكفايته، ومن ثم تتضح مفاهيم النظم (المفتوحة

والمغلقة)، وبالاعتماد على نظرية النظم الاجتماعية وضع العالمان جوبا وجتزل (Guba & Getzels) نموذجاً بين عناصر ومكونات النظام الاجتماعي للمدرسة كما هو موضح في الشكل أدناه(Bozkuş, 2014) :

شكل (1)

العناصر المكونة للنظام الاجتماعي في نموذج جوبا وجتزلز



وعلى الرغم من فائدة اسلوب النظم الاجتماعية في التركيز على توضيح التفاعل بين أقسام المؤسسة التي تكمل بعضها بعضاً؛ فلا يأخذ به البعض على اعتبار أن لديه بعض القصور، لانه أهمل العديد من السلوكيات للأفراد داخل المؤسسة، الذي ينتج عن الصراع بين حاجات الأفراد ومطالب المؤسسة. (نواس، 2002)

ج. النظرية الايكولوجية (البيئية): تعمل هذه النظرية على دراسة وفهم العلاقات المتشابكة بين الإنسان والبيئة المحيطة به، ويشمل ذلك كافة الأنساق الشخصية والاجتماعيةوالاقتصادية، وذلك يشير إلى وجود عدد هائل من العلاقات المتبادلة بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وتركز هذه النظرية على تأثير كل من البيئة والانسان على الآخر وعمليات التوافق التي يقوم بها ليتلاءم مع بيئته (Marc, 2004)، وتعتبر النظرية الأيكولوجية أحد اتجاهات الممارسة في الخدمة الاجتماعية التي تقوم على

أساس علمي متعدد الأوجه التي تحدد التفاعلات المعقدة والمتبادلة بين الناس وبيئاتهم (عبد المجيد، 2015)، فالإنسان والبيئة وجهان لعملة واحدة، حيث لا غنى لأحدهما عن الآخر، فلا يمكن أن نتصور أن هناك بيئة بدون انسان، أو أن إنسان يعيش بدون أو بمعزل عن البيئة، والنظرية الأيكولوجية تنظر وتدرس السلوك الإنساني من خلال علاقاته وتفاعلاته مع جميع الأنساق البيئية المحيطة به (عوض، 2013).

د. نظرية التعلم الإجتماعي (باندورا):يفسر باندورا التعلم بأنه يحدث نتيجة التفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية، وهو بذلك ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، حيث تعمل كل من البيئات الداخلية والخارجية للفرد بشكل مترابط ويؤثر كل منها في الآخر، حيث يفسر باندورا الأداء النفسي للأفراد بأنهم لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع والحاجات) ولا بفعل البيئة الخارجية (المثيرات البيئية)وإنما يفسره بصورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئية، وهنا نجد بأن عمليات الترميز والتنظيم تلعب دوراً كبيراً في عمليات التعلم، وأفترض باندورا بأن أساس عملية التعلم أو الإكتساب يكون بفعل النمذجة أو القدوة أو العبرة (أبو شندي، 2015).

ه. الإتجاه التبادلي (التفاعلي):وبحسب هذا الاتجاه ينظر الى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والمعلمين، التلاميذ وزملائهم، وبدورها تلعب هذه التفاعلات والعلاقات دوراً كبيراً في إنجاز الأهداف التربوية المقصودة، ويُفسّر سلوك الطلبة حسب الدلالات التي تقدمها العمليات الاجتماعية المدرسية وبحسب معاييرها وتوقعاتها، وبالدرجة التي تتميز بها المدرسة في بيئتها الاجتماعية بحيث تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها، ومن هذا الاتجاه التبادلي والتفاعلي ما بين الفرد والبيئة المحيطة به يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها المدرسي كما يتوقعه كل من الطالب والمعلم، بالاضافة لأفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي (الخولي، 2011).

المحور الثالث: دافعية الانجاز

أولى علماء النفس والتربية اهتماماً كبيراً بموضوع الدافعية؛ باعتبارها تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الفرد بحيث تفرض عليه ردة فعل معينة، وهنا يتضح طبيعة علاقتها بأنشطة الانسان المختلفة، وفاعليتها في توجيه سلوكه؛ لذا يلقى موضوع الدافعية اهتماماً كبيراً من كافة الأوساط العلمية، فنجد كل من المدرس والطالب والمدير وغيرهم يهمهم كثيراً التعرف إلى الدوافع التي تحرك السلوك، وذلك من أجل الكشف عن الحوافز التي يمكن أن تكون مصدر إثارة الأفراد وفضولهم لتطوير قدراتهم ورفع مستوى أدائهم بالشكل الذي يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة (Weiner, 2013) .

ويعتبر دافع الإنجاز عاملاً مهماً وجوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته؛ وذلك من خلال ما يسعى اليه من اهداف تساعده على حل المشكلات الصعبة التي تواجهه،كما ان الواقع الانساني وما يشهده من فعاليات وسلوكيات وصراعات منذ بداية خلق الانسان الى يومنا هذا، يؤكد لنا هذا الواقع أن الفعاليات والسلوكيات، بل أن كل ما يصدر عن الانسان من نشاطات متعددة ومتنوعة تعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع والاهتمامات لدى الانسان، فتعدد حاجات الانسان ورغباته ودوافعه بل وتتنوعهاأيضاً من فرد لآخر،تقف خلف جميع أوجه النشاط الإنساني(Aggarwal & Ryoo, 2011) .

تعريف دافعية الانجاز

عرّف هنري موراى الدافعية على أنها: "الحاجة للانجاز والتي تشير الى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك". (موراي، كما هو مشار اليه في (خليفة، 2000))، ويمكن تعريف الدافعية على أنها: "قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته" (يونس، 2012)، وعرّف خليفة (2000) دافعية الانجاز على "انها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات

التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل"، وفي ضوء ذلك فان الدافعية للانجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية هي (خليفة، 2000؛ يونس، 2012): (1) الشعور بالمسؤولية، و(2) السعي نحو التفوق لتحقيق طموح معين، و(3) المثابرة، و(4) الشعور بأهمية الزمن، و(5) التخطيط للمستقبل.

خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

تشير البحوث والدراسات التي اختمت بخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون الى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة تميزهم عن غيرهم وهي كالتالي (Patel, 2016; Unierzyski, 2003):

("السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على تحديد الهدف والقدرة على استكشاف البيئة والقدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف والقدرة على تعديل المسار والمرونة والقدرة على التنافس مع الذات ومع الآخرين والقدرة على التحمل وتحدي الصعاب").

أبعاد دافعية الإنجاز

يقصد بأبعاد دافعية الإنجاز أن "هنالك حاجات تكمن خلف سلوك الكائن الحي وتحركه، وهذه الحاجات لها مصادرها وهي (بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو إجتماعية)، وهي بحد ذاتها تعتبر أبعاد دافعية الإنجاز"، وهي كما يلي:

أ. البعد البيولوجي: يعتبر إشباع الحاجات لدى الكائن الحي هو طريقة للتخلص من التوتر أو العصبية الناشئة عن نقص اشباع الحاجة، كون كثير من الحاجات مرتبطة بالغرائز والانفعالات، واعتبر "ماكدوجال" وجود مورثات غريزية لدى البشر تمثل نزعات طبيعية فطرية، وتلعب دافعيةالإنجاز دوراً مهماً في تحقيق الاتزان الفسيولوجي، إذ اعتبر ماكدوجال أن جسم الإنسان يميل الى

المحافظة على إشباع إحتياجاته الداخلية والخارجية للمحافظة على إتزانه والتلخص من التوتر والانفعالات السلبية الناتجة عن ذلك (Shah & Gardner, 2008).

ب. البعد المعرفي: نادى أصحاب هذا الإتجاه بدراسة السلوك وفقاً للحدث الذي يحدث فيه، حيث تلعب العمليات العقلية في التوقع وتحديد الأهداف، وقد رأى كل من هلجارد وأتكنسون (Hilgard & Atkinson) أن المعادلة التي أثبتها أصحاب هذا المنحى في تفسير الدافعية للإنجاز هي (الدافع المثار= وظيفة الإستعداد الدافعي× التوقع× الباعث) وفي نفس الوقت أشار الى أن الإستعداد الدافعي هو دالة لكثير من المتغيرات الوجدانية والإنفعالية والإجتماعية، وبناءً عليه ظهرت العديد من النظريات في تفسير السلوك بصفه عامة وتحديد دور الدافعية للإنجاز بصفه خاصة (Ebersöhn& Eloff, 2004; Huang, 2003).

ج. البعد الإجتماعي: مما لا شك فيه أن الإنسان لديه الرغبة في أن يكون منسجماً ومقبولاً من قبل الآخرين، وهذا ينتج عنه القلق ومحاولة السعي في بناء كيان فعال ومنسجم ضمن العلاقات الإجتماعية، ويحدد راسل "Russell" ثلاثة متغيرات لدافع الإنسان نحو تكوين إنطباع جيد ومقبول عن ذاته هي: (1) درجة تحكم الإنسان في هذا الإنطباع، و(2) القيمة التي يراها الإنسان للهدف الذي يرغب في تحقيقه، و(3) درجة التباين بين الإنطباع الذي يعطيه الفرد لذاته وعن ما يجب أن يكون عليه(زريط وبزيم، 2019).

د. البعد الوجداني: أي مدى تأثير الحاجات الوجدانية والدور الإنفعالي في السلوك وكيف تكون ذات تأثير في نجاح الفرد أو فشله للوصول في الهدف الذي يطمح لتحقيقه (زريط و فاطنه، المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي لدى متعلمي السنة أولى ثانوي، 2019).

النظريات المفسرة لدافعية الانجاز

أ. نظرية الحاجات لماسلو: ان احدى النظريات الرئيسية التي اهتمت بالدوافع هي التي طورها الأخصائي النفسي ابراهام ماسلو (Maslow)، وتسمى بنظرية تسلسل الحاجات، وطبقاً لماسلو فان مصدر الرضا هو اشباع بعض الحاجات،لا سيّما الحاجات بيولوجية أو فطرية والتي لها أساس وراثي. وأنها كثيراً ما تؤثر على السلوك بصورة غير واعية، فالذي يدفع بالأفراد الى أن يسلكوا بطريقة معينة هو عملية اشباع أو ارضاء هذه الحاجات، فعندما يتم اشباع حاجة ما، فانها لا تبقى مسيطرة على السلوك، بل تظهر حاجة أخرى لتحل محلها، فاشباع الحاجات لا ينتهي أبداً، ووفقاً لاعتقاد ماسلو فان الحياة ما هي الا عبارة عن عملية بحث مستمرة، ويظهر جلياً اهتمام وتسليط الضوء من قبل ماسلو على الحاجات، ولكنه أيضاً وضح كيف تتسلسل وترتبط هذه الحاجات بعضها ببعض، وقدم ماسلو خمسة من الحاجات هي: (1) الحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs)، و(2) حاجات الأمن (Safety Needs)، و(3) حاجات الحب والانتماء (Love & Belonging Needs)، و(4) حاجات التقدير (Esteem Needs)، وحاجات تحقيق الذات (Self actualization Needs) (عبد العال، 2013).

ب. النظرية المعرفية: ترى هذه النظرية إن هناك تفسيرات معرفية تسلم بإفتراض ينص على كون الإنسان مخلوق عاقل لديه الإرادة، ويتمتع بالحرية التي تمكنه من إتخاذ القرارات بشكل واعٍ وبالطريقة التي يرغب بها وتكون مناسبة له، لذلك فإن هذه التفسيرات تؤكد على مفاهيم مركزية كالقصد والنية والتوقّع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية متأصلة فيه وتوجهه للقيام بسلوكيات معينة، فمثلا ظاهرة حب الإستطلاع هي نوع من الدافعية الداخلية الذاتية يمكن النظر اليها بأنها قصد يسعى الى الوصول الى معلومات حول حدث أو موضوع أو فكرة أو صورة معينة عبر السلوك الإستكشافي؛ وعليه فإن ممكن إعتبار حب الإستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً (مقاق، 2007).

ج. نظرية موراي: كان لموراي (Murray) الفضل في ادخال مفهوم الحاجة الى الانجاز (Need of achievement) الى التراث السيكولوجي، حيث بدأ هذا المفهوم بالانتشار، وعلى الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت اليه الكثير من الدراسات والبحوث في الانجاز الا انه لم يخرج هذا المفهوم عن تصوّر موراي في الحاجات النفسية، لذلك يعتبر موراي من الرواد الاوائل في هذا الاتجاه، ويعتقد موراي أن شدة الحاجة الى الانجاز تظهر من خلال سعي الفرد الى القيام بالمهام الصعبة، كما يظهر ذلك جلياً في تناول الأفكار وتنظيمها، مع مراعاة السرعة في الانجاز وبطريقة مستقلة قدر الامكان، بالاضافة لسعي الانسان في المتابعة والاستمرارية وتحدي أي صعوبات وعقبات قد تواجهه،وتفوقه على ذاته ومنافسته الشريفه للآخرين والتفوق عليهم، وبالتالي ازدياد تقدير الفرد لذاته ولمجهوده ولقدراته وامكانياته. (عبد العال، 2013).

د. نظرية ماكليلاند (McClelland): تشير نظرية ماكليلاند ببساطة الى انه في ظروف معينة سيقوم الأفراد بإنجاز المهام والسلوكيات التي دعمت أو عززت من قبل، فاذا كان موقف المنافسة مثلا مادياً لتدعيم الكفاح والانجاز فان الفرد سوف يعمل بأقصى طاقاته ويتفانى في هذا الموقف، وقد أوضح كورمان أن تصور ماكليلاند لدافعية الانجاز له أهمية كبيرة لسببين هما (1) السبب الأول: أنه قدم لنا أساساً نظرياً يمكن من خلاله فهم وتفسير تطوّر دافعية الانجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الاخر؛ حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث أثرها الايجابي أو السلبي على الأفراد، فاذا كان العائد ايجابياً ارتفعت الدافعية، أما اذا كان سلبياً انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للانجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة بغيرهم، و(2) السبب الثاني: ويتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الإقتصادي في علاقته بدافعية الانجاز في بعض المجتمعات (خليفة، 2000).

ه. نظرية أتكنسون (Atkinson):اتسمت نظرية اتكنسون في الدافعية للانجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن اتكنسون أكثر توجها عملياً وتركيزاً على المعالجة المركبة لمواقف الحياة التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، كما افترض أن هناك دور للصراع بين الحاجة للانجاز والخوف من الفشل، وارتكزت نظرية اتكنسون في تفسيرها للدافعية نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاثة وهي قوة الدافع وتوقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة وأن الدافعية للإنجاز يتم اكتسابها من مرحلة الطفولة. (خليفة، 2000).

المحور الرابع: التوافق النفسي

يهتم علم النفس أياً كان توجهه بدراسة كيف يتوافق الانسان –من حيث أنه كلٌ متكامل– مع البيئة التي يعيش فيها؛ فالتوافق هو العملية الرئيسية التي يتخذها علم النفس موضوعاً له وهي المطلب الانساني الأساسي وبه يتحقق له السواء بقدر ما ينجح في تحقيق هذا المطلب، كما تتضرر صحته النفسية في حالات الفشل الشديدة.(Russ, 2015) .

ويعد التوافق مفهوم مركزي في علم النفس عامة، وفي الصحة النفسية خاصة؛ فما تصرفات الفرد الا محاولات من جانبه لتحقيق التوافق، سواء على المستوى النفسي أو المستوى الاجتماعي، بغية تحقيق أعلى درجات التكيف، وما مظاهر عدم السواء الا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه. (علي وآخرون، 2014).

ومن الجدير ذكره أن التوافق عملية مستمرة ودائمة ما دامت الحياة، وليست حالة جامدة مرتبطة في موقف معين أو حالة معينة، لذا فهي عملية ملازمة للفرد بكل حالاته، ومن خلالها يحاول الفرد الانخراط والتخلص من القلق والتوتر، وفيها يحقق أمنه النفسي ليصبح شخصاً مقبولاً وفعالاً ومؤثراً في المجتمع، وعليه فان التوافق يتضمن المحاولة الجادة والنشطة من جانب الفرد لتعديل نفسه وسلوكه أو

تعديل البيئة حتى يصل الى تحقيق حاله من التناغم مع البيئة لاشباع احتياجاته المختلفة. (Moritsugu et al., 2016).

تعريف التوافق النفسي

تعددت مفاهيم التوافق النفسي لما له من أهمية في تحقيق اشباعات وطموحات الفرد والوصول به الى الشعور بالسعادة، وفيما يلي استعراض لمجموعة من التعريفات الخاصة بالتوافق:

- "إن التوافق النفسي كل سلوك يقوم به الإنسان خاصة والكائن الحي عامة هو نشاط يهدف منه الى تحقيق التوافق، والتوافق يعني أن يحقق الفرد نجاحاً في مواقف حياته فيستفيد منها أو يتحاشى ضررها، وعندما يفشل السلوك في تحقيق التوافق الذي يبتغيه الفرد لنفسه نصفه بالإنحراف أو المرض النفسي" (طه، 2010).
- إن التوافق النفسي "يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية والفطرية والفيزيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبّر عن السلم الداخلي حيث يقل الصراع" (زهران ح.، 2005، صفحة 28).

والتوافق يعني الصحة النفسية أي موضوعها الأساسي؛ حيث ذهب البعض الى تعريف الصحة النفسية بأنها "علم دراسة التوافق"، فالتوافق النفسي هو لب الصحة النفسية، وسوء التوافق يعني المرض النفسي ويوصف الإنسان بامتلاكه حالة من التوافق اذا توافر لديه ثلاث من الخصال هي (عبد الظاهر و البهاص، 2013):

- اذا كان الشخص لديه القدرة على تغيير أي شيء يستطيع من أمور حياته بهدف تحسينها.
- الشعور بالرضا والتعايش مع الأمور التي لا يستطيع تغييرها من أمور حياته.
- قدرته على التمييز بين ما يمكن تغييره وما لا يمكن تغييره.

معايير التوافق النفسي

ليس هناك أسلوب واحد في الحياة يصلح للجميع، وبالتالي لا يوجد معيار واحد للتوافق يتفق عليه العلماء أجمع، وذلك يفسر كون التوافق عملية فردية اجتماعية، تتأثر بالزمان والمكان والثقافه التي نشأ فيها الفرد، بجانب سمات واستعدادات الأفراد والظروف والمواقف إلا أن هناك معايير متعددة للتوافق منها (الجماعي، 2007؛ صبرة وشريت، 2004؛ Mangal, 2008):

- المعيار الطبيعي: يعتبر الشخص متوافقاً طبقاً لهذا المعيار بحسب مقدرة الفرد على تحمل المسؤولية الإجتماعية، وكون الشخص قادراً على ضبط ذاته واكتساب المثل.
- المعيار الإحصائي: يعتمد المعيار الإحصائي على مدى الإنحراف عن المتوسط الحسابي والمنوال الإحصائي، حيث يكون المتوسط حسب هذا المعيار سوياً وأي انحراف عنه يكون شاذاً، ويتحتم علينا في هذا الإتجاه معرفة الخط الفاصل بين ما هو متوسط وما هو شاذ عنه وخصوصاً في الحالات الطفيفة، فعند اختلاف الفرد عن الغالبية العظمى من الناس المحيطين به يعتبر في مساحة الندرة الإحصائية.
- المعيار الإجتماعي: يركز هذا المعيار على المعايير الإجتماعية والأخلاقية ويستخدم مفهوم السوية بقدر تناسب السلوك مع القيم والعادات الإجتماعية، الذي يولد شعور الفرد بالأمن الإجتماعي، وتتضح من خلال علاقات الفرد الإجتماعية وتتضمن شعوره بالسعادة، والإنتماء والإتزان الإجتماعي، والإلتزام بالأخلاق، والتفاعل الإجتماعي.
- المعيار المثالي: يعتمد المعيار المثالي في تحديد التوافق الى مدى إقتراب السلوك من المثالية والكمال، وهو متأثر في الأديان والفلسفة، وتكمن المشكلة في سياق هذا المعيار في تحديد درجة الكمال وخصوصاً فيما يتعلق بالسلوك الإنساني.
- المعيار الثقافي: ينظر هذا المعيار الى التوافق الى مدى مناسبة السلوك وتماشيه مع القيم الإجتماعية والثقافة السائدة في المجتمع.

- المعيار العلاجي: يعتمد هذا المعيار في النظرة الى التوافق من خلال خلو الفرد من الأمراض والإضطرابات النفسية والعقلية.
- المعيار النظري: يعتمد هذا المعيار في تحديد التوافق وسوء التوافق على حسب الخلفية النظرية لمستخدم العيار، فمثلاً التحليليين ينظرون الى سوء التوافق على أنه ناجمعمّا كبته الفرد من خبرات المؤلمة أو صدمات أو رغبات ممنوعة، بينما يعتبر السلوكيون التوافق وسوء التوافق ناجمينعن السلوكيات الإيجابية أو السلبية التي يتلعمها الفرد من خلال محيطه وتنشئته.

العوامل المؤثرة في التوافق النفسي

يعمل الفرد على تحقيق التوافق النفسي ويلجأ في ذلك الى أساليب مباشرة وغير مباشرة ومن ذلك (زهران ع.، 2002):

- التوافق النفسي ومطالب النمو: تعتبر مطالب النمو من أهم عوامل إحداث التوافق النفسي بشكلٍ مباشر، وتحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهره (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وغيره) يؤدي الى تحقيق التوافق النفسي.
- التوافق النفسي ودوافع السلوك: من أهم الشروط التي تحقق التوافق النفسي، اشباع دوافع السلوك وحاجات الفرد، وتعد من أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق النفسي؛ حيث يعتبر موضوع الدوافع أو القوى الدافعة للسلوك بصفة عامة من الموضوعات الهامة في علم النفس، لأن الدوافع بطبيعة الحال هي التي تفسر السلوك، ويعتبر السلوك نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية، وأمثلتها الحاجات الحيوية واشباعها ضروري لحياة الفرد، والعوامل النفسية الاجتماعية مثل الحاجات النفسية (الأمن، والاجتماع وتأكيد الذات) واشباعها ضروري لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي.
- التوافق وحيل الدفاع النفسي: تعتبر من الأساليب غير مباشرة لتحقيق التوافق النفسي،وحيل الدفاع النفسي عبارة عن وسائل توافقية لاشعورية من جانب الفرد، من وظيفتها تشويه وتحريف الحقيقة

أو الواقع حتى يتخلص الفرد من حالة التوتر والقلق الناتجينعن الاحباط والصراعات التي لم تحل والتي تهدد أمنه الفسي، وهدفها وقاية الذات والدفاع عنها، والاحتفاظ بالثقة في النفس واحترام الذات وتحقيق الراحة النفسية والأمن النفسي.

النظريات المفسرة للتوافق النفسي

تعددت الآراء والنظريات في تفسير التوافق، ومن هذه النظريات كانت نظرية التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية، والاتجاه الإنساني، حيث تنظر المدرسة التحليلية الى مفهوم التوافق على أنه يحدث في حال سيطرت قوة الأنا على الهو والأنا الأعلى، وفي حال وصل الفرد الى إشباع الغرائز والرغبات بشكل سلمي وسليم يتجنب الوقوع في المشاكل والاضطرابات، كما تنظر المدرسة السلوكية الى أن مفهوم التوافق هو "عبارة عن إكتساب الفرد لمجموعة من العادات والسلوكيات في التعامل مع الآخرين والتي سبق للفرد أن تعلمها والتي سمحت بخفض التوتر في حال إشباع حاجاته ودوافعه وهو ما يطلق عليه بنظرية التعلم"، وأكّد أصحاب الإتجاه الإنساني أن التوافق هو "غاية وجود الكائن الحي ونظروا الى التوافق على أنه دافعاً من الدوافع الأساسية للسلوك"، وعليه يجمع غالبية علماء النفس على إختلاف مشاربهم على أن التوافق النفسي هو "حالة من السواء والخلو من الإضطرابات والصراعات النفسية والقدرة على الإنسجام مع الذات والمحيط"، (علي وآخرون، 2014)، وفيما يلي إسهامات بعض النظريات النفسية لتفسير التوافق النفسي:

أ. النظرية التحليلية: إن مدرسة التحليل النفسي تضم العديد من التوجهات النظرية، وقد ارست قواعدها بقيادة فرويد، وتؤكد على وجود حياة نفسية لاشعورية غير الحياة الشعورية التي يعيشها الفرد، وبحسب هذه النظرية فإن الفرد يولد مزوداً بغرائز ودوافع معينة، وتفترض هذه النظرية أن الشخصية تتكون من ثلاث نظم أساسية هي الهو، والأنا، والأنا الأعلى، حيث كل جزء له دينامياته ووخصائصه وميكانيزماته ومبادئه إلا أنها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً لدرجة يصعب فيها فصل تأثير كل منها على الآخر، والسلوك في الغالب هو محصلة تفاعل هذه النظم مع بعضها البعض،

وأصحاب هذه النظرية يرون بأن الحياة عبارة عن سلسلة من الصـــراعات تعقبهـــا إشـــباعات أو إحباطات.

إن مفهوم التوفق عند مدرسة التحليل النفسي يتحدد بحسب ما يراه فرويد بأن "التوافق يتحقق عندما تكون الأنا عند الفرد بمثابة المدير المنفذ للشخصية، وتمسك بزمام الأمور، ويكون الفرد هو مـــن يدير على الهو والأنا الأعلى، ويتحكم بإدارتها وحركة تفاعلها مع العالم الخارجي"، سيطرة تكـــون لصالح الشخصية ومصالحها واحتياجاتها، وبأداء الأنا لوظائفها بإتقـــان وإتـــزان وحكمـــه يســـود الإنسجام ويتحقق التوافق، والعكس في حال تخلى الأنا عن قدر أكبر مما ينبغي من سيطرته للهـــو والأنا الأعلى أو للعالم الخارجي، فذلك سيؤدي الى سوء التوافق (لبني و آمال ، 2020).

ب. النظرية السلوكية: تؤكد النظرية السلوكية على دور البيئة والمثيرات التي تقدمها للفرد في تحديـــد سلوكه، أي أنها تنادي بكون الفرد ما هو إلا نتاج للبيئة التي تحيط بـــه وأن ســـلوكه مـــا هـــو إلا إستجابه لتلك المثيرات البيئية، ففي حال حدوث أي خلل أو إضطراب في البيئة ينعكس ذلك علـــى نوعية ودرجة سلوك الفرد الذي يعيش ويتفاعل مع هذه البيئة وبالتالي بالطبع ستوؤثر على مستوى الصحة النفسية للفرد. (قدوري، 2011).

وترى المدرسة السلوكية أن التوافق يقوم على مجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملـــة الآخرين، والتي سبق وأن تعلمها الفرد وأدت الى خفض التوتر عنده أو أشبعت دوافعه وحاجاتـــه، وبذلك تدعمت وأصبحت سلوكاً يستدعيه الفرد كلما وقف في نفس الموقف مرة أخـــرى. (كفـــافي، 1990: ص34-33).

أما باندورا فقد أكد أن السلوك وسمات الشخصية هي نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاث عوامل هي: العواملالاجتماعية أو البيئية، والسلوك الإنساني، والعوامل العقلية والشخصية، كما أعطـــى قيمـــة وقدراً كبيراً للتعلم عن طريق التقليد وتطوّر مشاعر الكفاية الذاتية، حيث يرى أن لمشاعر الكفايـــة الذاتية تأثيراً كبيراً في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية، ورفض رفضاً تاماً النظر للإنسان بطريقة ديناميكية وآلية كونه مجرد مثير واستجابة (عسيري، 2010).

ج. النظرية الإنسانية: يؤكد أنصار الإتجاه الإنساني على أن الإنسان يكافح لكي يحقق ذاته وكيانه كإنسان، وذلك من خلال تحقيق الأتساق بين الخبرات وصورة الذات بشكل واعي ومن ثم ادراكها بدقة، أما الخبرات الصراعية والتي يشعر فيها الفرد بتهديد الخبرات التي تتصارع مع صورة الذات فهي تمنع تحقيق الذات، ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن سوء التوافق ينتج عن شعور الفرد بعدم الكفاءة والقدرة وتكوين مفهوم سلبي عن الذات، فمثلاً يرى روجرز أن الشخص الفعال والذي يتصرف بشكل سوي هو الذي يعمل على العيش والسعادة، ويوظف طاقاته الى أقصى حد، ويمكن استمرار سوء التوافق في حال حاول الفرد الإحتفاظ ببعض الخبرات الإنفعالية بعيداً عن مجال الوعي، ينتج عنه إستحالة تنظيم هذه الخبرات، وتوحيدها كجزء من الذات الذي تفكك نظراً لعدم تقبل الفرد لذاته، وبالتالي ينشأ عنه زيادة التوتر والشعور بالأسى، أما التوافق كما يراه ماسلو فيعني الإستمرارية في الكفاح، والعمل الدؤوب في إشباع الفرد لإحتياجاته التي تتدرج في أهميتها من الحاجات البيولوجية الى الحاجات النفسية، وبدوره حدد ماسلو عدة معايير للتوافق شملت على الإدراك الفعّال للواقع، وقبول الذات، والتلقائية، والتمركز حول المشكلات لحلها، والإعتماد على الذات، والإستقلال الذاتي، وتقدير الخبرات المهمة والأصلية، وتفاعل الفرد مع محيطه بشكل سوي ومقبول، والشعور بالحب تجاه الآخرين، وتمني الخير لهم، وأخيرا الموازنة بين متطلبات الحياة.

د. النظرية المعرفية: يوجد في هذا المنظور نموذجيين معرفيين الأول أسسه بيك ورفاقه، ويرى بأن سبب الاضطراب النفسي يعود لإمتلاك الفرد أفكار سلبية عن الذات والخبرات الراهنة والحياة والآخرين والمستقبل، حيث ينتج المرض أو الاضطراب عن الإدراك أو التفسير السلبي للموقف، وبالغالب تكون هذه الأفكار غير واقعية وغير منطقية ومحرّفة، وتكون التفسيرات ضمن حدود النقص والحرمان والإنهزام، أما النموذج الثاني فأسسه سيلجمان ويسمى نموذج العجز المتعلم وقلة الحيلة، ويرى أن مقابلة الشخص لأحداث خارجة عن السيطرة وإدراكها وترجمتها على هذا النحو يؤدي الى توقع فقدان السيطرة على الأحداث المستقبلية، فالمريض النفسي تعلم أو تبنى فكرة أنه لا

يستطيع السيطرة على مهام حياته بالتخفيف عن معاناته أو تخفيف إشباعاته، مما يجعل المريض يشعر بالضعف والعجز والهوان وعدم مقدرته على المواجهه والاستمرار، فتظهر لديه الأمراض الجسدية والتي أساسها نفسي (سايكوسوماتية)، ويرى لازاروس وفولكمان أن التقييم الأولي للموقف من قبل الفرد يحدد أساليبه في التوافق، حيث يقوم الفرد بتقييم الأحداث المسببة للضغط النفسي على أنها أحداث مرهقة، وتفوق قدرته على التصرف والمواجهة، وبكونها خطيرة وتعرضه للخطر، في إطار علاقته بالبيئة المحيطة به وتقييمه المعرفي للموقف أو الحدث الضاغط، وعليه يتم تبني إستجابات إنفعالية أو فسيولوجية تجاه الحدث الضاغط، فقد يكون شخصان في نفس الحدث الضاغط ويدركان أنه كذلك، ولكن أحدهما يعتقد بأن لديه مصادره وإمكانياته للتعامل مع الحدث، بينما الآخر يشعر بالعجز وعدم مقدرته على التعامل مع الموقف وهذا طبقاً لمصادر المواجهة الشخصية والمعرفية والإجتماعية والمادية لكل منهما (نيس، 2011).

الدراسات السابقة

تم استعراض العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوعات الدراسة الحالية؛ إذ تم مراجعة المكتبات وملخصات الرسائل والبحث في الشبكة المعلوماتية وقواعد البيانات، وترجع أهمية استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، الى أنها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه الخطوات في اجراء الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ الأسري والتوافق النفسي أو المتغيرات النفسية ذات الصلة

وأجرى المصطفى (2022) دراسة سعت الى معرفة العلاقة بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة دنقلا في السودان، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن تأثير الجنس في تقدير المناخ الأسري والصحة النفسية بين الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة، تم اختيارهاعن طريق العينة العشوائية الطبقية، ولجمع

البيانات تم استخدام مقياسي المناخ الأسري والصحة النفسية لخليل (2006)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من المناخ الأسري والصحة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى كورت (Kurt, 2022) دراسة سعت إلى كشف العوامل المؤثرة في التوافق المدرسي تأثيراً مباشر وغير مباشر عبر المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي كمتغيرين وسيطين بين طلبة المرحلة المتوسطة في تركيا، إذ اهتمت الدراسة بفحص تأثير الدعم الأسري ودعم الأقران والنوع الاجتماعي والجنس في التوافق المدرسي عبر متغيري المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي، واتبعت الدراسة منهج تحليل المسارات، ولجمع البيانات تم استخدام مقاييس التوافق المدرسي والدعم الاسري المدرك ودعم الأقران والمناخ المدرسي، وتم استهداف عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بلغ حجمها (474) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج أن متغيرات المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي والجنس والدعم الأسري ودعم الاقران كان لها تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً في التوافق المدرسي، كما تبيّن أن متغيري المناخ المدرسي والتوافق الدراسي يتوسطان العلاقة بين الدعم الأسري والجنس دعم الأقران من جهة والتوافق الدراسي من جهة أخرى، كما أظهرت الدراسة أن الذكور أكثر تصوراً ايجابياً للمناخ المدرسي وأكثر توافقاً دراسياً مقارنة بالإناث، أما الإناث أكثر تقديراً للدعم الأسري ودعم الأقران مقارنة بالذكور، وكانت التأثيرات بين باقي متغيرات الدراسة موجبة.

وأجرى نووسو وشينوبا (Nwosu & Chinweuba, Family climate and school adjustment among secondary school students in Enugu state., 2020) دراسة سعت إلى الكشف عن تأثير نوع الأسرة في التوافق المدرسي لطلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الإرتباطي التنبؤي، وذلك على عينة عشوائية بلغ حجمها (1200) طالباً وطالبة في

المرحلة الثانوية تم اختيارهم من ستة مدراس من أربعة مناطق مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من التوافق المدرسي، كما تبيّن أن نصف العينة يعيشون في أسر متساهلة و(41%) يعيشون في أسر متسلطة، و(9%) يعيشون في اسر ديمقراطية أو حازمة، وأشارت نتائج تحليل الانحدار أن الطلبة الذين يعيشون في أسر متساهلة وديمقراطية لديهم مستوى مرتفع من التوافق المدرسي، أما الطلبة الذين يعشون في أسر متسلطة لديهم مستوى منخفض من التوافق المدرسي.

وقام المعتمدي (Motamedi, Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students, 2020) بإجراء دراسة لفحص تأثير المناخ الأسري في التوافق العاطفي والاجتماعي والاكاديمي بين طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الإيرانية، ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار عينة عشوائية متعددة المراحل بلغ حجمها (9728) طالباً وطالبة، وتم جمع البيانات باستخدام مقاييس البيئة الأسرية والتوافق العاطفي والاجتماعي والاكاديمي، وأشارت النتائج أن معظم الطلبة لديهم مستوى جيد من التوافق بكل أبعاده، كما أن الأسر الصحية وذات الدخل الاقتصادي الجيد وارتفاع المستوى الاجتماعي للوالدين تؤثر إيجابياً في التوافق.

وأجرت كل من ميطر وبلميهوب (2020) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين المناخ الأسري وفاعلية الذات لدى المراهقين المقبلين على امتحان شهادة الباكالوريا (الثانوية العامة) في الجزائر،كما سعت الدراسة الى الكشف عن تأثير الجنس في تقدير المناخ الأسري، وشملت عينة(80) طالباً وطالبة، كان من بينهم (20) ذكراً و(60) أنثى،ولجمع البيانات تم استخدام مقياس فاعلية الذات والمناخ الأسري، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والمناخ الأسري لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق في المناخ الأسري تعزى الى متغير الجنس.

وأجرى مالكي وبانقيب (2013) دراسة سعت لكشف العلاقة بين المناخ الأسري والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مدينة جدة السعودية، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفوف

الرابع والخامس والسادس والبالغ عددهم (218) تلميذاً، واستخدم الباحث مقياس المناخ الأسري (لعـــلاء الدين الكفافي) ومقياس الأمن النفسي (لعماد مخيمر)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عكسية بين المناخ الأسري السلبي والأمن النفسي، كما تم التنبؤ بالأمن النفسي من المنـــاخ الأسري.

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ الأسري والمتغيرات المدرسية

أجرى زامبرانو وآخرون (Zambrano et al., 2023) دراسة جاء لاستعراض الأدب النظري لتـــأثير البيئة الأسرية في الأداء المدرسي لطلبة المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراســـة أســـلوب المراجعـــة المنهجية، وتكونت العينة من الأوراق العلمية المنشورة في الفترة ما بين (2018–2022) فـــي قواعـــد البيانات الرصينة، وبلغ عددها (20) ورقة بحثية، واتضح جلياً عبر هذه الدراســـة أن البيئـــة الأســـرية الإيجابية من شأنها ان تؤثر إيجابياً وبشكل فعّال في الأداء المدرسي لطلبة المرحلة الابتدائية، وتتضـــمن البيئة الأسرية الداعمة تحفيز النمو النفسي بكل أشكاله لدى الأبناء، واتباع أســـاليب الاتصـــال الفعّـــال، ووضع قواعد وحدود أسرية واضحة والتفاعل الوجداني الإيجابي بين جميع أعضاء الأسرة.

وأجرى ذياب وبياتي (2021) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين التوجيه الأسري والمثابرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وذلك في ضوء متغير الجنس في العراق، وقد بلغت عينة الدراسة (280) طالباً وطالبة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باســـتخدام مقياسي التوجيه الأسري والمثابرة، وقد توصلت الدراسة إلى إن طلبة المرحلة الإعدادية لديهم مســـتوى متوسط من التوجيه الأسري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في التوجيه الأسري ولصالح الإناث، كما يتمتع أفراد العينة بدرجة جيدة مـــن المثـــابرة، وعـــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في المثابرة تبعا لمتغير الجنس.

أجرى زريط وبزيم (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري ودافعية الإنجـــاز الدراسي، حيث أجريت الدراسة على عينة من 60 متعلماً في الصف الأول الثانوي في مدرسة المجاهد

"أحمد غازي" بالمسلية في الجزائر، حيث استخدمت الباحثتين مقياس المناخ الأسري ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناخ الأسري ودافعية الإنجاز الدراسي، بالاضافة الى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الأبعاد (التضحية والتعاون، تحديد الأدوار والمسؤوليات الأسرية، الضبط ونظام الحياة الأسرية) ودافعية الإنجاز الدراسي،واتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من أبعاد المناخ الأسري (اشباع حاجات أفراد الأسرة، الأمان الأسري، الحياة الروحية للأسرة)ودافعية الإنجاز الدراسي.

كما قامت كل منبودفة وحبشي (2018) بإجراء دراسة تناولت العلاقة بين المناخ الأسري والرسوب المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلة والملاحظة والاستبانة، وهذه الأخيرة طبقت على عينة مقدراها (70) تلميذا راسباً في المرحلة المتوسطة في المدارس الجزائرية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية،ولتحليل البيانات التي تم جمعها من الميدان، استخدم أسلوب التحليل الكمي وأسلوب التحليل الكيفي، وتوصلت الدراسة أن المناخ الأسري السلبي يلعب دوراً كبيراً في الرسوب المدرسي.

وقامت السيد (2016) بإجراء دراسة لفحص العلاقة بين المناخ الأسرى ودافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم في السودان، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالباً منهم (140) ذكراًو(88) أنثى، وقد تم اختيارهم عن طريقة العينة القصدية وطبق عليهم مقاييس المناخ الأسري ودافعية الإنجاز والثقة بالنفس، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان المناخ الأسري كان إيجابياً لدى أفراد العينة، وارتفاع منسوب دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لديهم، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين المناخ الأسرى ودافعية الإنجاز والثقة بالنفس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المناخ الأسرى، ووجود فروق في المناخ الأسرى تعزى للترتيب الولادي، وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسرى ومستوى تعليم الأب، وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناخ الأسرى ومستوى تعليم الأم.

وأجرى العزام (2013) دراسة للكشف عن علاقة المناخ الأسري بدافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (425) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة (الطبقية العشوائية)، وتم اللجوء الى المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ الأسري ودافعية الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك جاء بدرجة عالية، كما أشارت إلى وجودعلاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مجالات المناخ الأسري ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين مجال "الصراع" في المناخ الأسري ودافعية الإنجاز.

وقامت ميرة (2012) دراسة سعت الى معرفة مستوى المناخ الأسري والتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة بغداد، والتعرّف الى الفروق في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس، وكشف العلاقة بين المناخ الأسري والتكيّف الأكاديمي، ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية تكونت من (300) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ الأسري والتكيّف الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمناخ أسري سوي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس، (الربيعي، 2019) وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بتكيف أكاديمي جيد، وتبيّن وجودعلاقة ارتباطية دالة موجبة بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي.

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ المدرسي والتوافق النفسي أو المتغيرات النفسية ذات الصلة

وأجرى الربيعي (2019) بإجراء دراسة لفحص العلاقة بين المناخ المدرسي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في صنعاء في اليمن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسي المناخ المدرسي والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى أن: مستويي المناخ المدرسي والتوافق

الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية كانا متوسطين، ووجودعلاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي والتوافق الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المناخ المدرسي وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرت بكر ويحيى (2016) دراسة للتعرّف إلى مستوى المناخ المدرسي والتكيف الاجتماعي لطلبة الصف الأول الإبتدائي من الجنسين وكشف العلاقة بين المتغيرين في محافظة أربيل العراقية، واستخدمت الباحثتان مقياسيالمناخ المدرسي والتكيف الاجتماعي، وتم تطبيقهما على عينة تكوّنت من (112) تلميذاً وتلميذة حيث تم اختيار المدارس والتلاميذ بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج رضا التلاميذ عن المناخ المدرسي (المدير والمعلم وطرق التدريس) وارتفاع مستوى التكيف الاجتماعي لديهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والتكيّف الاجتماعي.

وأجرى عواريب وصولي (2015) دراسة لتقييم واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية من خلال معرفة النمط السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي، ومعرفة الفروق الجوهرية في إدراك نمط المناخ المدرسي باختلاف الجنس والمرحلة التعليمية، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية من مختلف المدارس الجزائرية بلغ حجمها (978) تلميذاً وتلميذة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس المناخ الأسري، وأسفرت النتائج عن أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط والثانوي هو من النمط المفتوح أو الإيجابي، وكان هناك فروق في ادارك نمط المناخ المدرسي باختلاف متغيري الجنس والمرحلة التعليمية ولصالح الإناث وطلبة المرحلة الثانوية.

وأجرت عوف وآخرون (2014) دراسة لفحص العلاقة بين المناخ المدرسي وجودة الحياة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المدارس المصرية، وكشف تأثير الجنس في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (1328) تلميذاً وتلميذة، وتم اللجوء إلى المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام

مقياسي المناخ المدرسي وجودة الحياة النفسية، وأشارت النتائج الدراسة إلى وجـود علاقـة ارتباطيـة طردية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي وجودة الحياة النفسية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق فـي متوسطات تقدير المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يؤثر متغير الجـنس فـي جودة الحياة النفسية.

وقام دفع الله (2011) بإجراء دراسة للتعرف إلى أوجه المناخ المدرسي وعلاقتـه بـالتوافق الدراسـي والتفكير الابتكاري لطلاب المرحلة الثانوية في السودان، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المـنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ المدرسي والتوافق الدراسي وذلك علـى عينة عشوائية بلغ حجمها (300) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة، وأظهرت النتـائج أن المناخ المدرسي بين أفراد العينة كان إيجابياً، ووجود علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائياً بين المنـاخ الأسري والتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري.

الدراسات السابقة للعلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الانجاز

كما أجرى نوي وآخرون (Noey et al., 2020) دراسة لاستكشاف الدور الوسـيط للصـحة النفسـية للعلاقة بين المناخ المدرسي المدرك ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في ايران، واسـتخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ونمذجة العلاقات البنائية، وتكوّنت العينة من (275) طالباً وطالبـة وتم اختيارهم بطريقة العينة متعددة المراحل، وتم جمع البيانات باستخدام مقاييس الصحة النفسية والمناخ المدرسي ودافعية الإنجاز، وأشارت النتائج أن هناك دور وسيط للصحة النفسية في العلاقة بين المنـاخ المدرسي ودافعية الإنجاز بين الطلبة، وهذا يعني أن المناخ المدرسي يؤثر إيجابياً في دافعيـة الإنجـاز والصحة النفسية للطلبة، والتي بدورها تؤثر كذلك في دافعية الإنجاز لديهم.

وأجرى نويي وآخرون (Noeei et al., 2020) دراسة لفحص العلاقة بين المناخ المدرسـي ودافعيـة الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في إيران؛ ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الدراسة المنهج الوصـفي

الارتباطي، وتم جمع البيانات من عينة عشوائية متعددة المراحل بلغ حجمها (205) طالباً وطالبة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز الاكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي وأبعاده (دعم المعلم، ودعم الأقران، والاستقلالية في الحجرة الصفية) ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

وقامت الديب (2020) بإجراء دراسة التعرف إلى المناخ المدرسي وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة وطالبات مرحلة التعليم المتوسط بالفرغ الغربي بمدينة زليتن في ليبيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسةباستبانة المناخ المدرسي ومقياس دافع الإنجاز، وتم تطبيقهما على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، والبالغ قوامها (170) طالباً وطالبة، وتبيّن أن الطلبة يتمتعون بمناخ مدرسي إيجابي بدرجة متوسطة، وأن الطلبة يتمتعون بدرجة متوسطة كذلك من الدافعية للإنجاز، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز.

وأجرت محمد (2017) دراسة هدفت إلى معرفة المناخ المدرسي السائد في مدارس المرحلة الثانوية بأم درمان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الطلبة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، وبلغ حجم العينة (149) طالبة وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة منهم (76) طالب و(73) طالبة، وتم استخدام مقياسي المناخ المدرسي والدافعية الانجاز لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى إن المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بامدرمان يمتاز بالايجابية، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين المناخ المدرسي الايجابي ودافعية الانجاز لدى الطلبة.

وأجرى هان ولونش (Han & Lynch, 2014) دراسة لفحص العلاقة بين تصورات المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز بين طلبة الكوريين في الصفوف السادس ولغاية الثاني عشر والذين يدرسون في المدارس الدولية في بانكوك في تايلاند، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ المدرسي (البيئة الآمنة والتدريس والتعلّم والعلاقات الشخصية والبيئة

المادية) ودافعية الإنجاز، وتم توزيعهما على عينة بلغ حجمها (83) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج أن تصورات الطلبة تجاه المناخ المدرسي كانت إيجابية، ولديهم مستوىً مرتفع من دافعية الإنجاز، كما تبيّن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز.

أجرى عبد العال (2013) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز) والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس قطاع غزة، في ضوء ثلاثة متغيرات هي: الجنس، ومنطقة السكن، والمستوى التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (888) من طلبة مدارس المرحلة الأساسية العليا، وقد استخدم الباحث مقياس المعاملة المدرسية، ومقياس دافعية الانجاز، ومقياس السلوك الفوضوي، وجميعها من اعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعاملة المدرسية ودافعية الانجاز، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المعاملة المدرسية والسلوك الفوضوي، ووجود علاقة سالبة بين دافعية الانجاز والسلوك الفوضوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعاملة المدرسية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ومنطقة السكن، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ومنطقة السكن.

وأجرت الشاوي (2011) دراسة لمعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي للمدرسة الإعدادية ومستوى الطموح لدى الطلبة من الجنسين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي المناخ المدرسي والطموح على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية تألفت من (120) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والطموح.

الدراسات السابقة للعلاقة بين دافعية الانجاز والتوافق النفسي

قامت زيادة (2022) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين متغيرات التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وتم اللجوء إلى المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم جمع البيانات من عينة تألفت من (200) تلميذاً وتلميذة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وتبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات التوافق المدرسي، بينما كان هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات الدافعية للإنجاز وكانت لصالح الإناث.

وأجرى باثاك (Pathak, 2022) دراسة لفحص العلاقة بين التوافق المدرسي ودافعية الإنجاز بين طلبة المرحلة الثانوية في الهند، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم جمع البيانات من عينة بلغ حجمها (100) طالباً وطالبة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي التوافق المدرسي ودافعية الإنجاز، وأشارات نتائج الدراسة إلى أن التوافق الدراسي يؤثر بشكلٍ دالٍ إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلبة.

وقام عبد القادر (2020) بإجراء دراسة سعت إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ترهونة في ليبيا، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد استخدم الباحث مقياسي التوافق النفسي والاجتماعي والدافعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التوافق النفسي والاجتماعي والدافعية للتعلم، وأظهرت أن هناك فروقا بين الجنسين في التوافق النفسي والاجتماعي ولصالح الطالبات.

وقام أحمد وفضول (2018) بإجراء دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق النيل في مصر، كما هدفت لمعرفة الفروق في دافعية التعلم

تبعاً للجنس والصف الدراسي ومستوي تعليم الوالدين، ولتحقيق هذه الأهداف استخدام الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم اختيار عينة مكونة من (570) تلميذا وتلميذة بالطريقة العشوائية الطبقية من القطاعات التعليمية المختلفة بمحلية شرق النيل، وتمثلت أدوات الدراسة فياستمارة المعلومات الأولية ومقياس دافعية التعلم، إضافة لمقياس التوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: تتميز دافعية التعلم وسط تلاميذ الحلقة الأخيرة بمحلية شرق النيل بالارتفاع، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية التعليم والتوافق الدراسي، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية التعلم ومستوى تعليم الأب، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية التعلم ومستوى تعليم الأم، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم تبعا لمتغيريالجنسوالصف الدراسي.

وقام زواوية (2018) بإجراء دراسة سعت لمعرفة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية بولاية سيدي بلعباس في الجزائر، والتحقيق أغراض الدراسة تم اللجوء إلى المنهج الوصفي الارتباطي وتم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (120) تلميذاً وتلميذة من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي، وتك جمع البيانات باستخدام مقياسي التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلّم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق النفسي والاجتماعي ودافعية التعلّم، كما تبين عدم وجود فروق دالة في متوسطات التوافق النفسي الاجتماعي بحسب متغير الجنس.

وأجرت جعرير (2017) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة التوافق النفسي الاجتماعي بدافعية الانجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط في الجزائر،ومعرفة الفروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في متوسطات التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية الانجاز في ضوء متغير الجنس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط موزعين بين ذكور

وإناث، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التوافق النفسي والاجتماعي ودافعية الإنجاز، وجود فروق في متوسطات التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام عطرون ومفتي (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص دافعية الإنجاز الدراسي والتوافق الاجتماعي والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة الدلنج في السودان، وسعت الدراسة الى فحص دلالة الفروق بين المتغيرين تبعا لمتغيرات الجنس والصف والترتيب الولادي والعمر، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم العينة (150) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي دافعية الإنجاز الدراسي والتوافق الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز الدراسي والتوافق الاجتماعييتسمان بالارتفاع لدى الطلبة، وكانت الفروق في متوسطات دافعية الإنجاز الدراسي دالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في متوسطات التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات دافعية الإنجاز الدراسي تبعا لمتغيري الصف والعمر، وتبيّن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير العمر ولصالح الأكبر سنا، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير المستوى الصفي، وتبيّن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز الدراسي والتوافق الاجتماعي.

وأجرى سرار (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوافق النفسى والاجتماعى وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس منطقة القصيعة في ليبيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبة من طلاب السنة الثانية ثانوي بقسميها العلمى والأدبى، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي التوافق النفسى والاجتماعى والدافعية للتعلم، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التوافق النفسى والاجتماعى

والدافعية للتعلم، كما كان هناك فروق بين الجنسين في متوسطات التوافق النفسى والاجتماعى لصالح الطالبات.

وأجرت أغنية (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوافق النفسي وعلاقته بدافعيةالإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بني وليد في ليبيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة ثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي التوافق النفسي والدافعية للإنجاز،وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوىً عالٍ من التوافق النفسي، كما أنهم يتمتعون بدرجة مرتفعة من دافعية الإنجاز، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق النفسي ودافعية الانجاز، وكان هناك علاقة ارتباطية موجبة وعالية بين التوافق النفسي والدافعية الإنجاز لدي طلبة المرحلة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، تبيّن أنها غطت موضوعات الدراسة الحالية بشكلٍ مباشر أو غير مباشر وتمثّلت هذه الموضوعات بالمناخ الأسري والمناخ المدرسي ودافعية الإنجاز والتوافق النفسي بأشكاله المختلفة، وتناولت الدراسات السابقة هذه المتغيرات بين طلبة المدارس في مختلف المراحل التعليمية، واتبعت في معظمها المنهج الوصفي الارتباطي أو تحليل المسارات أو نمذجة العلاقات البنائية، أي أن هذه الدراسات غطت جميع متغيرات الدراسة الحالية، إلا أن هذه الدراسات تناولت هذه الموضوعات كلٍ على حدة أو بعض متغيرات الدراسة الحالية، أما الدراسة الحالية فتناولت جميع المتغيرات الآنف ذكرها في آن واحد.

وأتت الدراسة الحالية لتكمل هذا الجهد المتكامل خاصةً من خلال الإلمام بالعديد من المتغيرات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز بين طلبة المدارس الحكومية الفلسطينية، لتصبح الصورة أوضح وأكثر عمقاً مما جرى في الدراسات السابقة، ولجأت الدراسة الحالية لاستخدام نمذجة العلاقات البنائية عبر

تحليل المسارات كون هذه المنهجية الإحصائية تعطي تصوراً شاملاً لطبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتحديد أهداف الدراسة والاستفادة من أدوات القياس التي تلبي أغراض الدراسة، كما أن الاطلاع على الدراسات السابقة أفاد الباحثة في كيفية تحديد مسارات النموذج البنائي، وكيفية صياغة أسئلة الدراسة، كما تم مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع مخرجات الدراسات السابقة.

النظرية المتبناة في النموذج البنائي المقترح

نظرية التعلم الإجتماعي (باندورا)

يفسر باندورا التعلم بأنه يحدث نتيجة التفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية، وهو بذلك ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، حيث تعمل كل من البيئات الداخلية والخارجية للفرد بشكل مترابط ويؤثر كل منها في الآخر، حيث يفسر باندورا الأداء النفسي للأفراد بأنهم لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع والحاجات) ولا بفعل البيئة الخارجية (المثيرات البيئية) وإنما يفسره بصورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئية، وهنا نجد بأن عمليات الترميز والتنظيم تلعب دوراً كبيراً في عمليات التعلم، وأفترض باندورا بأن أساس عملية التعلم أو الإكتساب يكون بفعل النمذجة أو القدوة أو العبرة (أبو شندي، 2015).

ويشير عبد الرحمن والشناوي (2010) أن أهم ما يميز نظرية التعلم الاجتماعي هو افتراضها أن الأداء السيكولوجي يشتمل على تفاعل متبادل بين ثلاث مجموعات من العوامل وهي العوامل السلوكية، والعوامل الشخصية والتي تتمثل في الدراسة بالدافعية، والتأثيرات البيئية، كما تعتبر الشخص عامل أساسي للتغيير حيث تركز طاقة الفرد في توجيه ذاته لتعديل سلوكه؛ حيث تتمثل العوامل البيئية في

الدراسة وذلك بحسب نظرية التعلم الاجتماعي في كل من المناخ الأسري والمدرسي، أما العوامل الشخصية فتمثلها الدافعية، أما فيما يتعلق بالعوامل السلوكية فيعبر عنها مدى التوافق النفسي للفرد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

الأطفال هم أمل المستقبل، فالاعتناء بهم ورعايتهم ودعمهم واجب ملح، فلا بد من ضرورة الاهتمام بهم والعمل على توفير احتياجاتهم النفسية والجسدية والمعرفية، هذا في حال شئنا بنائهم على أسس علمية، فكم نلحظ من الطلبة الذين أقبلوا بحبٍ ودافعية عالية إلى المدرسة، وكم منهم بعد فترة تركها وتسّرب منها، أو اختلفت نظرته ومشاعره تجاهها، وأصبح لا يطيق تواجده داخل أسوار المدرسة، وفي محاولة لفهم هذا التباين في سلوك الطلبة ومشاعرهم؛ جاءت هذه الدراسة لتدرس بشكلٍ شمولي طبيعة العلاقات ومقدار الإسهامات بين متغيرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي وتأثيراتها في دافعية الإنجاز؛إذ يعتبر كلّاً من المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي على حدٍ من المتغيرات المهمة التي تؤثر بشكل كبير وحاسم في شخصية الطالب ونموه نمواً نفسياً سوياً،الأمر الذي يدفعه ويحفزه نحو الإنجاز الراهن والمستقبلي؛ ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية في المدارس الحكومية في منطقة طوباس، ومن خلال ملاحظتها للإختلال في دافعية الانجاز لدى الطلبة على مدار رحلتهم الدراسية، واطلاعها على أعداد الطلبة الذين يقومون بالتسرب بشكلٍ سنوي من المدارس؛ حيث بلغت نسبة التسرب للذكور (130) طالب، أما الاناث فقد بلغت (34) طالبة، واستجابةً لمطلب مدير التربية والتعليم في طوباس الأستاذ أحمد صوالحة وذلك خلال إحدى اجتماعات المرشدين التربويين والذي كان يدرس التسرب في المدارس من حيث أسبابه ونسبته وخطط العلاج وعرض لبعض حالات النجاح في إعادة بعض المتسربون من الطلبة للمدارس، وبناءاً على هذا جاءت هذه الدراسة.

وعليه فان الدراسة الحالية تسعى للاجابة عن السؤال الرئيسي: "ما علاقة المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟"

وللإجابة عن السؤال الرئيسي، تفرّع عنه الأسئلة الآتية:

1. هل يتسم النموذج البنائي النظري المقترح بالصلاحية لتفسير علاقة المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟
2. ما تقدير المناخ الأسري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟
3. ما تقدير المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟
4. ما مستوى التوافق النفسي لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟
5. ما مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟
6. هل تختلف تقديرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأغراض الآتية:

1. فحص واختبار صلاحية النموذج البنائي النظري المقترح في تفسير علاقة المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.
2. الكشف عن تقديرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي ومستويات التوافق النفسي ودافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.
3. فحص الفروقات في تقديرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. إبراز أهمية الدور الذي يلعبه كلٌّ من المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي في دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في طوباس لكون كل من المناخين الأسري والمدرسي يتمتعان بأهمية وتأثير كبيران في تنمية قدرات الفرد وشخصيته إذ يحقق المناخ الملائم أهم مطالب النمو وبالتالي تحقيق التوافق للفرد، وتبيان الأهمية النسبية لكل متغير في دافعية الإنجاز الدراسي.
2. إمكانية الإفادة من الجانب النظري للدراسة الحالية ودراساتها السابقة؛ والذي يتضمن عرضاً لطبيعة متغيرات الدراسة والمتمثلة في المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الانجاز.
3. قد توجّه الدراسة الحالية العاملين في مجال التربية والتعليم وخصوصاً في مجال الإرشاد التربوي لبناء برامج إرشادية للتعامل مع المشاكل الخاصة بالمناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي، وعلاقتها بدافعية الانجاز.
4. تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم إضافة علمية جديدة – في حدود علم الباحثة – من خلال تناولها موضوعات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز في سياقٍ بيئي قلما تم تناوله بالدراسات البحثية ألا وهي منطقة طوباس، ومحاولة توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات في هذا السياق.
5. من المأمول أن تزود الدراسة الحالية المكتبة العربية بمعارف ذات صلة بموضوعات الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: يتمثل الحد الموضوعي بمتغيرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الانجاز.

الحدود البشرية: طلبة المدارس الحكومية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية والذين هم في الصفوف الخامس ولغاية الثاني عشر.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2021-2022.

الحدود المكانية: مديرية طوباس في فلسطين.

مصطلحات الدراسة

المناخ الأسري (Family Climate): يعرّف أبو نجيلة (2013، ص55)المناخ الأسري بأنه: "مجموعة من الخصائص والصفات المدركة من قبل أعضاء الأسرة للطابع العام لنظام الحياة الأسرية الذي يشمل أساليب التعامل الوالدية والإمكانيات الفيزيقية والمادية (البيت، الأثاث، الأجهزة) وإشباع الحاجات الأساسية والنفسية، العلاقات البين أسرية، ونمط الحياة الزوجية والخلقية، والنشاطات الترويجية والعلاقات الاجتماعية، التي تميز وتصف أسرة ما وتفرق بينها وبين أي أسرة أخرى، وتؤثر هذه الخصائص من خلال تفاعل الأفراد المكونين للأسر في سلوك أفرادها، ويكون لها انعكاس على دوافعهم وتصرفاتهم ودرجه رضاهم، أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد استجابته على مقياس المناخ الأسري المستخدم في هذه الدراسة.

المناخ المدرسي (School Climate): يعرفه العتيبي (2007، ص12) بأنه: "انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للمدرسة في وعي الطلبة والعاملين فيها، مما يدفع الفرد لبناء تصور معين حول هذه البيئة يتميز بثبات نسبي، ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكه وأدائه في هذه البيئة"، وهو المناخ النفسي الاجتماعي الموجود في المدرسة والذي يتمثل في العلاقات والتفاعلات للأفراد داخل المدرسة (إدارة

وأعضاء هيئة تدريسية وطلبة) والتي تتسم بالمودة والاحترام المتبادل والتقدير والتعاون، ومدى تقبل وحب الطالب لوجوده في المدرسة، ومدى الأهمية الموجهة من الإدارة المدرسية تجاه الأنشطة المدرسية وكذلك الاهتمام بالعلاقات المتبادلة بين الموجودين في المدرسية سواء على الصعيد الاجتماعي والمهني.

ويعرّف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد استجابته على مقياس المناخ المدرسي المستخدم في هذه الدراسة..

التوافق النفسي (Psychological Adjustment): يعرّف التوافق النفسي على أنه "رضا الفرد عن نفسه وتتسم حياته بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب، والقلق، والنقص، بحيث يتمكن من إشباع حاجاته ودوافعه بصورة ترضيه ولا تغضب الجميع من حوله" (بلحاج، 2011، ص117)، ويعرّ إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد استجابته على مقياس التوافق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز (Achievement Motivation): تعرّف على أنها "الحاجة إلى السيطرة على المواقف وتحقيق الأعمال الصعبة بأسرع قدر وعلى نحو طيب، وتحقيق مستويات عالية من التفوق وهي الحاجة النفسية للنجاح والإبداع، وهي الرغبة المستمرة للفرد للسعي للنجاح والتميز وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على الصعاب والعقبات التي تواجهه وبكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى أداء" (العبيدي و محمد، 2003، صفحة 76)

وتعرّف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد استجابته على مقياس دافعية الانجاز المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

تمهيد

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، كما يتناول مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات ودلالات صدقها وثباتها، كما يسلط هذا الفصل الضوء على متغيرات الدراسة وطبيعة المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوّصل إلى نتائج الدراسة.

منهجية الدّراسة

تم استخدام نموذج المعادلة البنائية من خلال استخدام أسلوب تحليل المسارات؛ وبشكلٍ رئيس تم اللجوء الى المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام أسلوب تحليل المسارات وذلك لفحص التأثير الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخ الأسري والمناخ المدرسي من جهة ودافعية الإنجاز من جهة أخرى لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، إذ تم بناء نموذج بنائي في ضوء مخرجات الدراسات السابقة والأدب النظري؛ إذ تم اعتبار المناخين الأسري والمدرسي متغيرين مستقلين ودافعية الانجاز متغيراً تابعاً يتوسطهما التوافق النفسي، ولفحص ذلك تم استخدام برمجية (AMOS-25 [Analysis of a Moment Structures])؛ وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للمسارات من خلال طريقة نمذجة المعادلات السببية أو البنائية(Structural Equation Modeling).

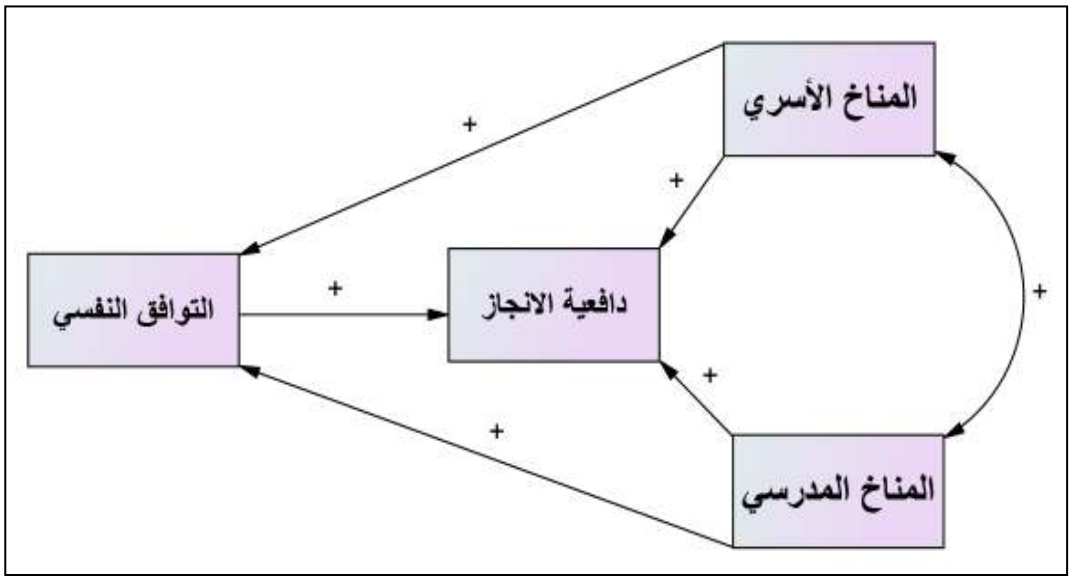
إنَّ نمذجة العلاقات البنائية تفحص صحة النموذج البنائي المقترح الذي يحدد طبيعة العلاقات أو المسارات بين متغيرات الدراسة، والتي تم تعيينها بعد الاطلاع على مخرجات الدراسات السابقة والأدب النظري، بالإضافة إلى فحص الدلالات الإحصائية للمؤشرات الإحصائية التي يحتويها النموذج (Mueller & Hancock, 2019)، وبحسب كلاين (Kline, 2005)إنَّ هذه طريقة تتيح فحص مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات التي تمَّ جمعها، وعليه فإنَّ أسلوب نمذجة العلاقات البنائية يفحص مدى

دعم البيانات –التي تم جمعها من العينة في الواقع– للنموذج النظري المقترح، وفيما يلي تبيان بخطوات تحليل نمذجة العلاقات البنائية(Byrne, 2016) :

أ. اقتراح بنية النموذج النظري وتحديد مساراته: تسبق هذه الخطوة مرحلة جمع البيانات، إذ يتمَّ تعيين اتجاهات العلاقات والمسارات المفترضة في النموذج المقترح، وذلك في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري، وقامت الباحثة باقتراح النموذج البنائي النظري الآتي، والشكل رقم(2) أدناه يوضح النموذج النظري المقترح:

شكل (2)

النموذج النظري البنائي المقترح



والنموذج البنائي النظري المقترح يفترض المسارات الآتية، والتي تم اختبارها باستخدام نمذجة العلاقات البنائية باستخدام برنامج (AMOS-25).

1. هناك علاقة ارتباطيه طردية بين المناخ الأسري والمناخ المدرسي؛ أي أن المناخ الأسري يحسّن من المناخ المدرسي، والمناخ المدرسي يحسّن من المناخ الأسري.

2. هناك مسار موجب من المناخ الأسري إلى التوافق النفسي؛ أي أن تأثير المناخ الأسري في التوافق النفسي موجب التأثير، بمعنى كلما تحسّن المناخ الأسري انعكس ذلك إيجاباً على التوافق النفسي.
3. هناك مسار موجب من المناخ المدرسي إلى التوافق النفسي؛ أي أن تأثير المناخ المدرسي في التوافق النفسي موجبا لتأثير، بمعنى كلما تحسّن المناخ المدرسي انعكس ذلك إيجاباً على التوافق النفسي.
4. هناك مسار موجب من المناخ الأسري إلى دافعية الإنجاز؛ أي أن تأثير المناخ الأسري في دافعية الانجاز موجب التأثير، بمعنى كلما تحسّن المناخ الأسري انعكس ذلك إيجاباً على دافعية الانجاز.
5. هناك مسار موجب من المناخ المدرسي إلى دافعية الانجاز؛ أي أن تأثير المناخ المدرسي في دافعية الانجاز موجب التأثير، بمعنى كلما تحسّن المناخ المدرسي انعكس ذلك إيجاباً على دافعية الانجاز.
6. يتوسط التوافق النفسي تأثير المناخ الأسري في دافعية الإنجاز، أي أن المناخ الأسري يؤثر في دافعية الإنجاز بشكلٍ غير مباشر؛ وذلك عبر تأثيره في التوافق النفسي، والذي بدوره يؤثر في دافعية الإنجاز.
7. يتوسط التوافق النفسي تأثير المناخ المدرسي في دافعية الإنجاز، أي أن المناخ المدرسي يؤثر في دافعية الإنجاز بشكلٍ غير مباشر؛ وذلك عبر تأثيره في التوافق النفسي، والذي بدوره يؤثر في دافعية الإنجاز.

ب. تعريف النموذج النظري: تسعى هذه الخطوة إلى اشتقاق تقديرات فريدة للنموذج النظري البنائي المقترح، وهذا يعني أنَّ اشتقاق نموذج نظري فريد البناء يتطلب أن يكون عدد المعالم المراد تقديرها أكثر من عدد المعالم الموجودة فعلاً في النموذج النظري المقترح والتي تمَّ تحديدها بشكلٍ مسبق في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة (Kline, 2005) أي هناك نوعان من المعالم التي يمكن تقديرها؛ معالم نظرية وهي أقصى عدد من المعالم التي يمكن أن يحتويها أي نموذج

وبغض النظر عن صحة أو منطقية هذه المعالم، وهذه المعالم هي جميع المسارات والعلاقات المحتمل وجودها في النموذج النظري المقترح، وذلك في مقابل معالم محددة مسبقاً وقصداً، وتشير إلى عدد المعالم الملاحظة أو المفترض وجودها وتقديرها وهي عادةً أقل من المعالم النظرية، والمعالم الملاحظة يتم تعيينها بشكلٍ عمدي وهي التي تحدد هوية أو شكل النموذج النظري وطبيعة العلاقات والمسارات بين متغيّراته بشكلٍ فريد، وبشكلٍ عام فإنَّ المعالم النظرية والمراد تقديرها في أي نموذج نظري تتكون من جميع المتغيّرات الخارجية (المستقلة) وتباينات الخطأ (e) والمسارات المباشرة والعلاقات الارتباطية، أما عدد المعالم الملاحظة فيمكن حسابها من خلال استخدام المعادلة (p (p +1) / 2)، إذ يشير الرمز (p) إلى عدد المتغيّرات الموجودة في النموذج، وبحساب الفرق بين عدد المعالم الملاحظة وعدد المعالم النظرية يتمَّ حساب درجات الحرية للنموذج، فإذا كان الفرق صفراً فهذا يشير إلى أنَّ عدد المعالم النظرية يساوي عدد المعالم الملاحظة، وفي هذه الحالة لا يمكن التوصل إلى نموذج فريد البناء، وعليه يجب أن يكون الفرق أكبر من الصفر كي يتمَّ الخروج بنموذج فريد البناء وفي هذه الحالة يمكن فحص الفرضيات الخاصة بالنموذج، والتأكّد من مدى مطابقة البيانات في الواقع الفعلي مع النموذج المقترح (Kline, 2005).

ج. طريقة تقدير معالم النموذج: تسعى هذه الخطوة إلى تقدير القيم الإحصائية لمعالم النموذج، وهنا يجب الأخذ بعين الاعتبار تعريف النموذج وأنواع المتغيّرات (متصلة أو منفصلة أو تصنيفية) ومدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، فهذه الاعتبارات تحدد طريقة تقدير معالم النموذج، وتشير عملية تقدير النموذج إلى الخروج بأفضل القيم الإحصائية أو التقديرات الكمية لمعالم النموذج بعد الأخذ بعين الاعتبار جميع العلاقات والمسارات المحددة سلفاً، وذلك بغرض فحص مدى مطابقة البيانات للنموذج النظري المقترح (Kline, 2005).

د. تقييم جودة النموذج: يتمَّ تقييم جودة أو صحة النموذج بعد عملية تقدير معالمه الإحصائية، وتشير عملية تقييم النموذج إلى فحص مدى مطابقة البيانات للنموذج وقيم المعاملات الإحصائية التي تمَّ

حسابها ومدى معنويتها أو دلالتها الإحصائية ومقدار الأخطاء المعيارية للمعالم، وهناك العديد من الطرق لتقييم النموذج من أكثرها شهرةً وشيوعاً قيمة اختبار مربع كاي رغم تأثر قيمته بحجم العيّنة فيمكن الاستعاضة عن ذلك بقسمة قيمة اختبار مربع كاي على حجم العيّنة، وهناك بعض طرق التقييم تناسب النماذج التي تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي في مقابل طرق أخرى تناسب النماذج التي لا تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي، ويشير المهتمون في مجال نمذجة العلاقات البنائية إلى ضرورة استخدام أكثر من طريقة واحدة لتقييم صلاحية النموذج المقترح، والجدول التالي يوضح مؤشرات المطابقة المستخدمة لتقييم النماذج البنائية مع تبيان حدود قيمها والتي تساعد في اتخاذ القرارات عند تقييم النماذج (Kline, 2005).

جدول (1)

مؤشرات المطابقة والقيم الموصى بها لقبول النموذج النظري

مؤشرات المطابقة	القيم الموصى بها
CMIN	ليست دالة إحصائياً
CMIN /df	≤ 3
CFI	$\geq .90$
GFI	$\geq .90$
NFI	$\geq .90$
IFI	$\geq .90$
TLI	$\geq .90$
RMSEA	$\leq .07$

المصدر: (Kline, 2005)

ه. إعادة تعيين أو تعديل النموذج: غالباً ما تحتاج النماذج النظرية المقترحة إلى إعادة هيكلية أو تعديل في بنيتها الهيكلية وذلك للوصول إلى أفضل مطابقة للبيانات، وعليه يمكن إجراء هذه التعديلات باستخدام مقترحات (Modification indices) المتاحة في برمجية AMOS، وعند إجراء أي نوع من التعديل سواء بحذف مسار أو إضافة مسار يجب أن يستند ذلك إلى مبررات منطقية وأدلة إمبريقية خاصةً في حالة إضافة مسار جديد (Kline, 2005).

وبالعودة إلى منهجية الدراسة؛ تم الاستعانة بالمنهج الوصفي للكشف عن مستويات الظواهر المدروسة في هذا البحث ألا وهي؛ تقدير المناخين الأسري والمدرسي ومستوى التوافق النفسي ومستوى دافعية الانجاز، أما في المنهج الارتباطي؛ فسعت الدراسة إلى فحص طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة المذكورة أعلاه.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس وذلك خلال العام الدراسي (2021/2022) والبالغ عددهم (15000) طالباً وطالبة تقريباً، ويتوزع الطلبة بحسب الجنس بالتساوي (جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني، 2022).

عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية لضبط متغير الجنس، وقد بلغ حجم العينة (232) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة التصنيفية.

جدول (2)

توزيع عيّنة الدّراسة بحسب متغيّر الدّراسة التصنيفية

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	111	48
	أنثى	121	52
	المجموع	232	100.0
المرحلة التعليمية	المرحلة الأساسية	177	76
	المرحلة الثانوية	55	24
	المجموع	232	100.0
الدخل الشهري للأسرة بالشيكل	أقل من 2000	44	19.0
	من 2000 إلى أقل من 4000	113	48.7
	من 4000 إلى أقل من 6000	48	20.7
	6000 فأعلى	27	11.6
	المجموع	232	100.0
المستوى التعليمي للأب	أقل من ثانوية عامة	57	24.6
	ثانوية عامة	92	39.7
	دبلوم أو بكالوريوس	64	27.6
	دراسات عليا	19	8.2
	المجموع	232	100.0
المستوى التعليمي للأم	أقل من ثانوية عامة	42	18.1
	ثانوية عامة	86	37.1
	دبلوم أو بكالوريوس	83	35.8
	دراسات عليا	21	9.1
	المجموع	232	100.0
حجم الأسرة	أقل من 4 أفراد	38	16.4
	من 4 إلى 7 أفراد	150	64.7
	أكثر من 7 أفراد	44	19.0
	المجموع	232	100.0

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام أربع أدوات لجمع البيانات، وذلك بعد الاطـــلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، والأدوات هي:

- مقياس المناخ الأسري: من إعداد ابنشتاين وآخرون (Epstein et al., 1983).
- مقياس المناخ المدرسي: من إعداد ليونج وآخرين (Yang et al., 2013).
- مقياس التوافق النفسي: من إعداد صمادي والبقعاوي (2016).
- مقياس دافعية الإنجاز: من إعداد المصري وفرح (2019).

مقياس المناخ الأسري

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة؛ قامت الباحثة باستخدام مقياس المناخ الأسري وهو من إعداد ابنشتاين وآخرين (Epstein et al., 1983)واحتوى المقيـــاس علـــى (60) فقـــرة فـــي صورته الأصلية؛ إلّا أن الدراسة الحالية اكتفت بـــ(30) فقرة بحيث تغطي جميع المجـــالات الخاصـــة بمتغير المناخ الأسري، وحتى لا يشعر المستجيبون بالملل كونهم سيجيبون على أربعة مقـــاييس، وتـــم انتقاء الفقرات التي تشبّعت على عواملها أكثر من غيرها في الدراســـة الأصـــلية لإبنشـــتاين وآخـــرين (Epstein et al., 1983)،وفي الدراسة الحالية تم الاستفادة من توصيات وإجراءات المركز الإحصائي الأمريكي لترجمة وتكييف المقاييس النفسية، وتتضمن هذه الطريقة خمس خطوات هي؛ إعداد وتجهيـــز المقياس بصورته الأصلية، ثم ترجمته إلى اللغة العربية، ومراجعة وتدقيق الترجمة، ثم اختبار الترجمة من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لفحص وضوح العبارات لدى المســـتجيبين، ثـــم القيـــام بالتعديلات اللازمة. وبناءً على هذه التوصيات والإجراءات، قام أربعة أكاديميين فـــي جامعـــة النجـــاح الوطنية من المتخصصين في اللغة العربية واللغة الإنجليزية وعلم النفس لتدقيق ومراجعة الترجمة، كما تم بعد ذلك توزيع نسخة من الترجمة العربية على عينة استطلاعية بلغ حجمها (40) طالباً وطالبة فـــي المدارس الحكومية في طوباس، وتم في ضوء هذه الإجراءات الخروج بالصورة العربية للمقياس.

وتراوحت صياغة الفقرات بين الإيجابية ومع اتجاه السمة المراد قياسها (1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 12، 17، 23، 27، 29)، وبين السلبية وعكس السمة المراد قياسها (4، 7، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 28، 30)، كما احتوى المقياس على ستة أبعاد وهي (حل المشكلات والتواصل والقواعد أو القوانين والدعم العاطفي وضبط السلوك والأداء الوظيفي الأسري العام)، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، وموافق = 4، وغير متأكد = 3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1) وتم عكس مفتاح التصحيح عند التعامل مع الفقرات السلبية، ومن الجدير ذكره أنه تم حساب الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بُعد من أبعاده.

صدق مقياس المناخ الأسري

أ. صدق المحكّمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي في جامعة النجاح بلغ عددهم (6) محكمين، وبعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية لغوية وإعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى، واحتفظ المقياس بنفس العدد من الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة في ضوء آراء المحكمين.

ب. صدق البناء: تم استخراج صدق البناء للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلبة المدارس الحكومية في طوباس بلغ حجمها (57) طالب وطالبة منهم (25) ذكر و(32) أنثى وهم من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة النهائية، وتم احتساب معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، واستقر المقياس على (30) فقرة، الأمر الّذِي يُشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب، والجدول أدناه يوضّح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري بين (0.22 إلى 0.56)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً.

جدول (3)

صدق البناء لمقياس المناخ الأسري

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	*0.29	16	**0.51
2	**0.42	17	**0.31
3	*0.24	18	**0.53
4	**0.33	19	*0.28
5	*0.27	20	*0.23
6	**0.41	21	**0.57
7	**0.43	22	**0.47
8	**0.48	23	*0.24
9	**0.33	24	**0.50
10	**0.30	25	**0.56
11	**0.49	26	**0.45
12	**0.44	27	*0.28
13	**0.46	28	**0.46
14	**0.36	29	*0.22
15	**0.50	30	**0.47

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

كما تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد الخاص بها، استقرَّت الأداة بعد ذلك على (28) فقرة حيث تم حذف فقرتين فقط وذلك في بعدي ضبط السلوك والأداء العام، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها في مقياس المناخ الأسري.

جدول (4)

صدق البناء لأبعاد مقياس المناخ الأسري

بُعد حل المشكلات		بُعدالتواصل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
1	**0.74	6	**0.48
2	**0.78	7	**0.44
3	**0.75	8	**0.69
4	**0.77	9	**0.59
5	**0.74	10	**0.52
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.78	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.69
بُعد القواعد أو القوانين		**بُعد الدعم العاطفي**	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
11	**0.62	16	**0.56
12	**0.53	17	**0.48
13	**0.56	18	**0.58
14	**0.49	19	**0.50
15	**0.59	20	**0.46
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.66	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.64
بُعد ضبط السلوك		**بُعد الاداء العام**	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
21	**0.74	26	**0.63
22	**0.71	27	*0.19
23	**-0.02**	28	**0.75
24	**0.82	29	**0.10**
25	**0.82	30	**0.78
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.74	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.67

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ثبات مقياس المناخ الأسري

استخدمت الباحثة طريقة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس المناخ الأسري، وبلغ معامل الثبات (0.83)، أما بالنسبة لثبات الأبعاد؛ فقد بلغ معامل الثبات لبُعد حل المشكلات (0.87)، وبلغ معامل الثبات لبعد التواصل (0.76)، وبالنسبة لبعد القواعد أو القوانين فقد بلغ معامل الثبات (0.72)، كما بلغ معامل الثبات لبُعد الدعم العاطفي (0.74)، وبلغ معامل الثبات لبعد ضبط السلوك (0.79)، في حين بلغ معامل الثبات لبعد الأداء العام (0.79)، وهذا يشير إلى مناسبة معامل ثبات المقياس ومعامل ثبات الأبعاد الستة للمقياس.

وتوزعت فقرات مقياس المناخ الأسري على أبعادها بحسب الآتي:

- حل المشكلات: 1، 2، 3، 4، 5.
- التواصل: 6، 7، 8، 9، 10.
- القواعد أو القوانين: 11، 12، 13، 14، 15.
- الدعم العاطفي: 16، 17، 18، 19، 20.
- ضبط السلوك: 21، 22، 23، 24.
- الأداء العام: 25، 26، 27، 28.

مقياس المناخ المدرسي

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري السابق والدراسات ذات الصلة واستخدمت مقياس المناخ المدرسي ليونج وآخرين (Yang et al., 2013) وقد تكون المقياس في صورته الأصلية من 20 فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي؛ العلاقات بين المعلمين والطلبة، والعلاقات بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمدرسة، وعدالة القواعد المدرسية، وتم الاستفادة من توصيات وإجراءات المركز الإحصائي الأمريكي لترجمة وتكييف المقاييس النفسية السابق ذكرها، وتراوحت صياغة الفقرات بين الإيجابية ومع

اتجاه السمة المراد قياسها (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18)، وبين السلبية وعكس السمة المراد قياسها (9، 14، 19، 20)، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، وموافق = 4، وغير متأكد = 3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1) وتم عكس مفتاح التصحيح عند التعامل مع الفقرات السلبية، ومن الجدير ذكره أنه تم حساب الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بُعد من أبعاده.

صدق مقياس المناخ المدرسي:

أ. صدق المحكّمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي في جامعة النجاح بلغ عددهم (6) محكمين، وبعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية لغوية وإعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى، واحتفظ المقياس بنفس الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة في ضوء آراء المحكمين.

ب. صدق البناء: تم استخراج صدق البناء للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلبة المدارس الحكومية في طوباس بلغ حجمها (57) طالب وطالبة منهم (25) ذكر و(32) أنثى من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة النهائية، وتم احتساب معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، واستقر المقياس على (19) فقرة إذ تم حذف الفقرة رقم (14)، الأمر الّذِي يُشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب، والجدول أدناه يوضِّح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي بين (0.23 إلى 0.71).

جدول (5)

صدق البناء لمقياس المناخ المدرسي

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
.1	**0.55	.11	**0.66
.2	**0.63	.12	**0.71
.3	**0.60	.13	**0.70
.4	**0.66	.14	0.018
.5	**0.71	.15	**0.69
.6	**0.48	.16	**0.66
.7	**0.63	.17	**0.67
.8	**0.58	.18	**0.56
.9	*0.23	.19	*0.23
.10	**0.50	.20	*0.28

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

كما تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد الخاص بها، استقرَّت الأداة بعد ذلك على (19) فقرة حيث تم حذف الفقرة رقم (14) وذلك في بعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها في مقياس المناخ المدرسي.

جدول (6)

صدق البناء لأبعاد مقياس المناخ المدرسي

بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة		بعد العلاقات بين الطلبة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
1	**0.76	6	**0.56
2	**0.81	7	**0.83
3	**0.79	8	**0.78
4	**0.78	9	**0.25
5	**0.82	10	**0.64
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.84	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.79
بعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة		**بعد عدالة القواعد المدرسية**	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
11	**0.80	16	**0.67
12	**0.83	17	**0.69
13	**0.79	18	**0.69
14	0.01	19	**0.52
15	**0.78	20	**0.54
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.76	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.67

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

ثبات مقياس المناخ المدرسي

استخدمت الباحثة طريقة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس المناخ المدرسي، وبلغ معامل الثبات (0.87)، أما بالنسبة لثبات أبعاد المقياس؛ فقد بلغ معامل الثبات لبُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة (0.90)، وبلغ معامل الثبات لبعد العلاقات بين الطلبة (0.71)، وبالنسبة لبعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة فقد بلغ معامل الثبات (0.73)، كما بلغ معامل الثبات لبعد عدالة القواعد المدرسية (0.73)، وهذا يشير إلى مناسبة معامل ثبات المقياس ومعامل ثبات أبعاده.

وتوزعت فقرات مقياس المناخ المدرسي على أبعادها بحسب الآتي:

- العلاقات بين المعلمين والطلبة: 1، 2، 3، 4، 5.
- العلاقات بين الطلبة: 6، 7، 8، 9، 10.
- العلاقات بين الطلبة والمدرسة: 11، 12، 13، 14.
- عدالة القواعد المدرسية: 15، 16، 17، 18، 19.

مقياس التوافق النفسي

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة واستعانت بمقياس صـــمادي والبقعـــاوي (2016)، وقد احتوى المقياس في صورته الأصلية على (20) فقرة موزعة على أربعـــة أبعـــاد هـــي؛ التوافق الاجتماعي والثقة بالنفس وتقبّل الذات والاتزان الانفعالي، وجاءت صياغة معظم الفقرات باتجاه موجب ومع السمة المراد قياسها، كما تضمّن المقياس أربع فقرات سلبية الصياغة وعكس اتجاه الســـمة المراد قياسها، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، وموافق = 4، وغير متأكـــد = 3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1) وتم عكس مفتاح التصحيح عند التعامل مع الفقرات الســـلبية، ومن الجدير ذكره أنه تم حساب الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بُعد من أبعاده.

صدق مقياس التوافق النفسي

أ. صدق المحكّمين: تم عرض المقياس على مجموعة مـــن المحكمـــين مـــن أصـــحاب التخصـــص والخبـــرة فـــي مجالات علم النفس والإرشاد النفسي في جامعة النجاح وبلغ عددهم (6) محكمين، بعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين تـــم تعـــديل بعض الفقرات من ناحية لغوية وإعـــادة صياغة بعض الفقرات الأخرى، وبذلك استقر المقياس على (20) فقرة.

ب. صدق البناء تم استخراج صدق البناء للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلبة المدارس الحكوميـــة في طوباس بلغ حجمها (57) طالب وطالبة منهم (25) ذكر و(32) أنثى من مجتمع الدراسة ومن

خارج العينة النهائية، وتم احتساب معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقيـــاس، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، واستقر المقياس على (19) فقرة إذ تم حذف الفقـــرة (14) لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية، وبذلك استقر المقياس على (19) فقـــرة، والجـــدول أدنـــاه يوضِّـــح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي بين (0.22 إلى 0.71).

جدول (7)

صدق البناء لمقياس التوافق النفسي

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
.1	**0.36	.11	**0.62
.2	**0.45	.12	**0.66
.3	**0.50	.13	**0.68
.4	**0.65	.14	0.09
.5	**0.70	.15	**0.59
.6	**0.60	.16	**0.44
.7	**0.58	.17	**0.32
.8	**0.62	.18	**0.35
.9	**0.69	.19	**0.32
.10	**0.57	.20	**0.60

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

كما تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد الخاص بها، والجدول الآتـــي يوضـــح معـــاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها في مقياس التوافق النفسي.

جدول (8)

صدق البناء لأبعاد مقياس التوافق النفسي

التوافق الاجتماعي		الثقة بالنفس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
1	**0.76	6	**0.56
2	**0.81	7	**0.83
3	**0.79	8	**0.78
4	**0.78	9	**0.25
5	**0.82	10	**0.64
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.84	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.76
تقبل الذات		**الاتزان الانفعالي**	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط بالبعد**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط بالبعد**
11	**0.80	16	**0.67
12	**0.83	17	**0.69
13	**0.79	18	**0.69
14	**0.01**	19	**0.52
15	**0.78	20	**0.54
ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.79	ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	**0.69

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

ثبات مقياس التوافق النفسي

استخدمت الباحثة طريقة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس التوافق النفسي، وبلغ معامل الثبات (0.86)، أما بالنسبة لثبات أبعاد المقياس فقد بلغ معامل الثبات لبُعد التوافق الاجتماعي (0.81)، وبلغ معامل الثبات لبعد الثقة بالنفس (0.67)، وبالنسبة لبعد تقبل الذات فقد بلغ معامل الثبات (0.90)، كما بلغ معامل الثبات لبعد الاتزان الانفعالي (0.71)، وهذا يشير إلى مناسبة معامل ثبات المقياس ومعامل ثبات أبعاده الأربعة.

وتوزعت فقرات مقياس التوافق النفسي على أبعادها بحسب الآتي:

- التوافق الاجتماعي: 1، 2، 3، 4، 5.
- الثقة بالنفس: 6، 7، 8، 9، 10.
- تقبل الذات: 11، 12، 13.
- الاتزان الانفعالي: 14، 15، 16، 17، 18، 19.

مقياس دافعية الانجاز

استعانت الدراسة الحالية بمقياس المصري وفرح (2019)، واحتوى المقياس على (40) فقرة في صورته الأصلية؛ إلّا أن الدراسة الحالية اكتفت ب(20) فقرة حتى لا يشعر المستجيبون بالملل كونهم سيجيبون على أربعة مقاييس، وتم انتخاب الفقرات التي تناسب طلبة المدارس، إذ أن المقياس مخصص أصلاً لطلبة الجامعات، وقامت الباحثة باختيار الفقرات المناسبة لطلبة المدارس الحكومية في السياق الفلسطيني، ولم يتضمّن المقياس أبعاد أو مجالات فيه، لذا يمكن الاكتفاء بحساب الدرجة الكلية عليه، وجاءت صياغة جميع الفقرات باتجاه موجب ومع السمة المراد قياسها، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، وموافق = 4، وغير متأكد = 3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1).

صدق مقياس دافعية الانجاز:

أ. صدق المحكّمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي في جامعة النجاح وبلغ عددهم (6) محكمين، وبعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية لغوية وإعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى، واحتفظ المقياس بنفس الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة في ضوء آراء المحكمين.

ب. صدق البناء: تم استخراج صدق البناء للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلبة المدارس الحكومية في طوباس بلغ حجمها (57) طالب وطالبة منهم (25) ذكر و(32) أنثى من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها النهائية، وتم احتساب معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستقر المقياس على (20) فقرة اذ لم يتم حذف أي فقرة، الأمر الّذِي يُشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب، والجدول أدناه يوضِّح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز بين (0.47 إلى 0.75).

جدول (9)

صدق البناء لمقياس دافعية الانجاز

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
.1	**0.51	.11	**0.64
.2	**0.56	.12	**0.64
.3	**0.66	.13	**0.47
.4	**0.71	.14	**0.75
.5	**0.74	.15	**0.61
.6	**0.71	.16	**0.53
.7	**0.60	.17	**0.66
.8	**0.75	.18	**0.60
.9	**0.63	.19	**0.75
.10	**0.56	.20	**0.73

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ثبات مقياس دافعية الانجاز

استخدمت الباحثة طريقة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس دافعية الانجاز، وبلغ معامل الثبات (0.93)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس.

تصحيح مقاييس الدراسة

لتصحيح مقاييس الدراسة؛ تم حساب مدى الدرجات في كل مقياس ويساوي (5−1 = 4)، وتم تقسيم المدى على ثلاث فترات للفصل بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة ونتج عن ذلك (3/4 = 1.33) وعليه فإن طول الفترة الواحدة هو (1.33)، وفيما يلي فئات تصحيح فقرات أدوات الدراسة وتقديراتها:

- من 1.00 إلى 2.33 تقديرها منخفض.
- من 2.34 إلى 3.67تقديرها متوسط.
- من 3.68 إلى 5.00 تقديرها مرتفع.

خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة

لقد تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل، وفق الخطوات التَّالية:

تم إتباع الخطوات الآتية لتنفيذ الدراسة:

- بناء النموذج النظري البنائي في ضوء الأدب النظريات ومخرجات الدراسات السابقة.
- حصر مجتمع الدِّراسة وتحديده.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عيّنة الدِّراسة.
- تطبيق أدوات الدِّراسة على عيّنة الدِّراسةالاستطلاعية بهدف التحقق من الصدق والثبات.
- تطبيق أدوات الدِّراسة على عيّنة الدِّراسة النهائية للإجابة عن أسئلة الدِّراسة والخروج بالنتائج.
- جمع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج (SPSS).
- تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدِّراسة باستخدام برنامجي SPSS وAMOS.
- التَّعليق على النَّتائج ومناقشتها والخروج بالتَّوصيات بناءً على ذلك.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدِّراسة، تمَّ استخدام المعالجات الإحصائيَّة الآتية:

- التِّكرارات والنِّسب المئويَّة، والمُتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة.
- صدق أدوات الدراسة باستخدام معاملات ارتباط "بيرسون".
- ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha).
- استخدام نمذجة العلاقات البنائية (SEM) لفحص الدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي من جهة ودافعية الإنجاز من جهة أخرى.
- اختبار ت لعيّنة واحدة (One Sample T-Test) لتحديد مستويات المناخين الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ودافعية الانجاز، وذلك من خلال مقارنة متوسطات متغيرات الدراسة بقيمة محكية مناسبة، وتمثّل هذه القيمة المتوسط الحسابي الفرضي للمجتمع.
- اختبارا ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغير تابع واحد (أبعاد المناخين الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ودافعية الانجاز ودرجتها الكلية)، وذلك لفحص أثر متغيّرات الدِّراسة المستقلة الديمغرافية (متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة) مجتمعةً على المتغيّرات التابعة.

متغيرات الدراسة

ضمّنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر وأنثى).
- المرحلة التعليمية ولها مستويان هما: (المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية).

- دخل الأسرة بالشيكل وله أربعة مستويات هي (أقل من 2000 شيكل، من 2000 إلى أقل من 4000، من 4000 إلى أقل من 6000، من 6000 فأعلى).
- المستوى التعليمي للوالدين وله أربعة مستويات هي (أقل من ثانوية عامة، ثانوية عامة، دبلوم أو بكالوريوس، دراسات عليا).
- حجم الأسرة وله ثلاثة مستويات هي (أقل من 4 أفراد، من 4 إلى 7 أفراد، أكثر من 7 أفراد).

المتغير الوسيط

ويتمثل بمتغير التوافق النفسي.

المتغير التابع

ويتمثل في دافعية الإنجاز.

المتغير المستقل

ويتمثل بالمناخين الأسري والمدرسي.

الفصل الثالث

نتائج الدّراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة والمتمثلة في الإجابة عن أسئلتها، وذلك بعد أن تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

نصّ السؤال الرئيس على: "ما علاقة المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟"، وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

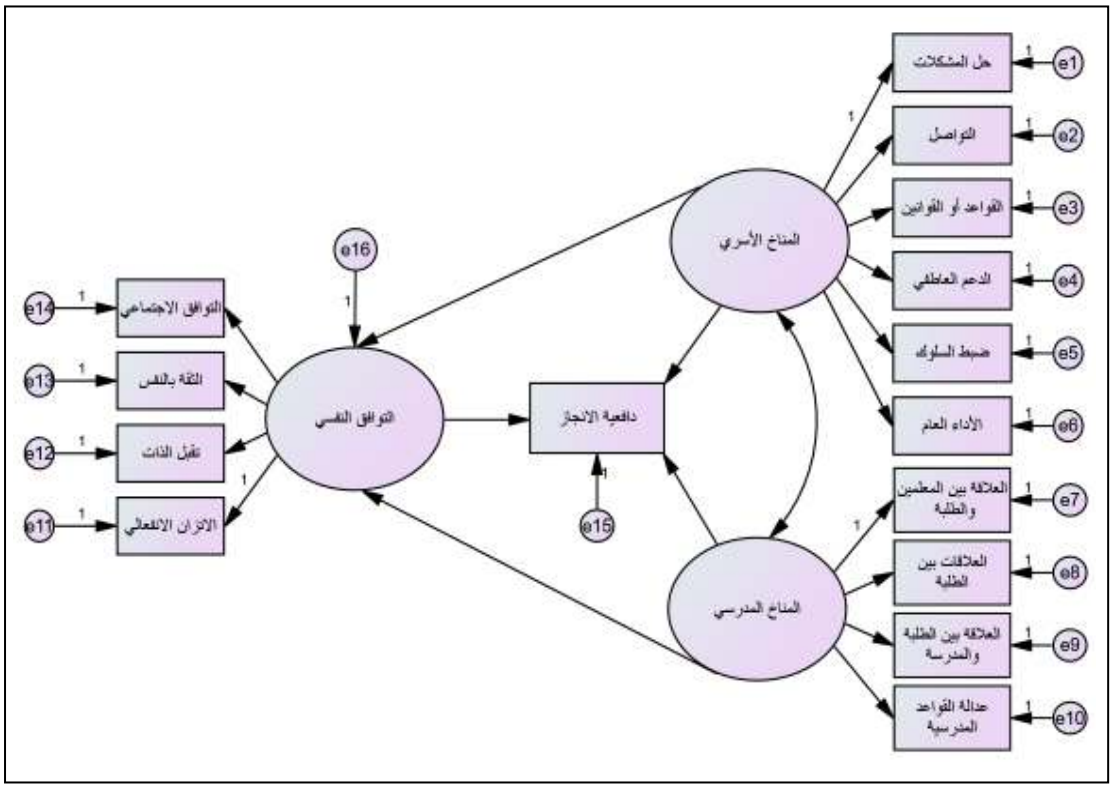
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

نصّ السؤال الفرعي الأول على: "هل يتسم النموذج البنائي النظري المقترح بالصلاحية لتفسير علاقة المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي بدافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟"

تتبع الدراسة الحالية المنهج الارتباطي القائم على تحليل المسارات، إذ تمَّ اختبار التأثير الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الإنجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، وذلك من خلال فحص جودة النموذج البنائي المقترح واختبار الدَّلالات الإحصائية للعلاقات بين متغيرات الدراسة، ولإجراء ذلك تمَّ استخدام برمجية أموس (AMOS)، وذلك بهدف التّأكّد من مدى مطابقة النموذج النظريّ مع سلوك البيانات في الواقع الفعلي لدى عيّنة الدِّراسة (حسن المطابقة)، إذ تمَّ الاستعانة بمؤشرات مطابقة النموذج المقترح للبيانات بالإضافة إلى القيم الموصى بها لهذه المؤشرات لقبول النموذج المقترح البنائي، والشكل الآتي يوضح النموذج البنائي المقترح.

شكل (3)

النموذج النظري البنائي المقترح للدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز.



وأوضحت النتائج أنه يمكن اختبار النموذج كون درجات الحرية فيه أكبر من الصفر، وبلغت للنموذج الحالي (d.f. = 85)، وبحسب النّتائج تبيّن أنَّ قيمة (χ^2) النسبية (CMIN/ df: The Relative Chi Square) (حاصل قسمة χ^2 على حجم العيّنة = 4.42) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أقل من أو تساوي 3، وبلغت قيمة جذر مؤشر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation) (0.122) وهي قيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أقل من أو تساوي 0.08).

وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI: Comparative Fit Index) (0.971)(وهذه القيمة اصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أكبر من أو تساوي 0.90)، كما

بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI: Goodness of Fit Index) (0.810) وهذه القيمة أصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أكبر من أو تساوي 0.90)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI: Normed Fit Index) (0.748) وهذه القيمة أصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أكبر من أو تساوي 0.90).

أما مؤشر قيمة المطابقة المتزايد (IFI: Incremental Fit Index) فبلغت (0.794) وهذه القيمة أصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر (لقبول النموذج يجب أن تكون القيمة أكبر من أو تساوي 0.90)، وأخيراً بلغت قيمة مؤشر توكر لويس (TLI: Tucker-Lewis Index)(0.741) وعليه فإنَّ جميع قيم مؤشرات المطابقة قد دلت على عدم صحة النموذج البنائي المفترض لفحص التأثير الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، ولتحسين النموذج البنائي المقترح تم فحص الدلالة الإحصائية للمسارات وتم فحص توصيات التعديل للنموذج عبر خيار (Modification indices)، وأشارت النتائج إلى إمكانية تعديل النموذج البنائي المقترح، وذلك من خلال حذف المسارين الخارجين من المناخين الأسري والمدرسين والواصلين إلى دافعية الانجاز لعدم الدلالة الإحصائية لهذين المسارين (α> 0.05).

وأشارت توصيات التعديل للنموذج عبر خيار (Modification indices)، إلى إمكانية إضافة علاقة ارتباطية بين بُعدي حل المشكلات والتواصل في المناخ الأسري، لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين هذين البُعدين عند مستوى الدلالة (α< 0.01)، وحذف العلاقة الارتباطية بين المناخين الأسري والمدرسي لعدم الدلالة الإحصائية لهذه العلاقة الارتباطية عند مستوى الدلالة (α> 0.05).

واتبعت الباحثة هذه التوصيات، وأدى ذلك إلى تحسّن النموذج وقبوله لقدرته على تفسير البيانات على أرض الواقع، وفي ضوء ذلك تحسنت جميع مؤشرات المطابقة؛ إذ أصبحت قيمة (χ^2) النسبية (CMIN/ df = 2.98)، وهذه القيمة اصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، وبلغت قيمة جذر مؤشر

متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA = 0.068)، وهي قيمة أصغر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI = 0.921)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI = 0.947)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، كما بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI = 0.904)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI = 0.911)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، أما مؤشر قيمة المطابقة المتزايد فبلغ (IFI = 0.921)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، وأخيراً بلغت قيمة مؤشر توكر لويس (= TLI 0.933)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكيّة لهذا المؤشر، والجدول التالي يوضح قيم المسارات ومعاملات الارتباط ومؤشرات المطابقة الجديدة.

جدول (10)

مؤشرات المطابقة، ومعاملات المسارات المعيارية ومستوى الدَّلالة للنموذج البنائي للتأثير الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز.

اتجاه المسارات	قيم معاملات المسارات المعيارية (β)	مستوى الدَّلالة	مربعات معاملات الارتباط	
التأثير المباشر الخارج من المناخ الأسري والواصل إلى التوافق النفسي	0.198	*0.035	دافعية الإنجاز	0.492
التأثير المباشر الخارج من المناخ المدرسي والواصل إلى التوافق النفسي	0.470	**0.001	التوافق النفسي	0.271
التأثير المباشر الخارج من التوافق النفسي والواصل إلى دافعية الإنجاز	0.704	**0.001		
العلاقة الارتباطية بين بُعدي حل المشكلات والتواصل في مقياس المناخ الأسري	0.483	**0.001		
التأثير غير المباشر الخارج من المناخ الأسري والواصل إلى دافعية الانجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط)	0.140			
التأثير غير المباشر الخارج من المناخ المدرسي والواصل إلى دافعية الانجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط)	0.330			

مؤشرات وقيم جودة المطابقة

درجات الحرية	χ^2 /df	CFI	GFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA
87	2.98	0.921	0.947	0.911	0.921	0.933	0.068

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.001)

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل بيتا المعيارية للتأثير المباشر الخارج من المناخ الأسري والواصل إلى التوافق النفسي بلغ (β = 0.198، α> 0.05)، وكان هذا التأثير طردياً، أي أن المناخ

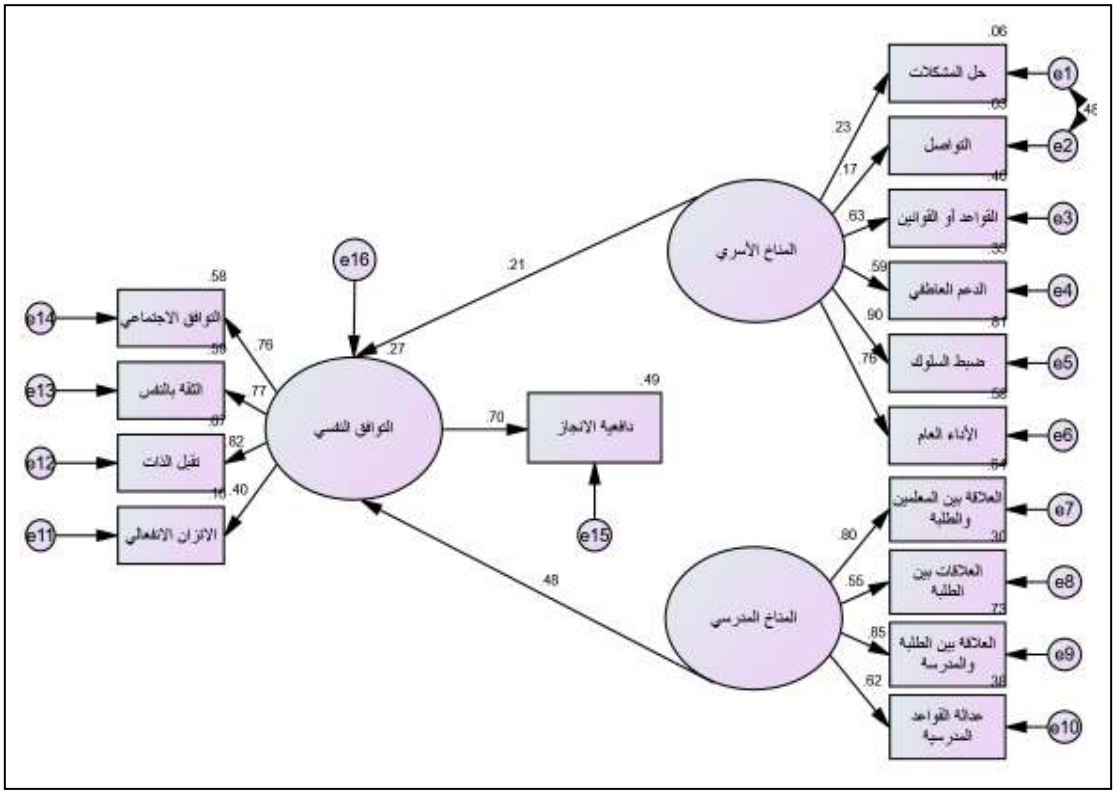
الأسري الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق النفسي، وبلغ معامل بيتا المعيارية للتأثير المباشر الخارج من المناخ المدرسي والواصل إلى التوافق النفسي (β= 0.4700، α> 0.001)، وكان هذا التأثير طردياً، أي أن المناخ الأسري الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع التوافق النفسي، ويظهر جلياً أن المناخ المدرسي أكثر قدرة على التأثير في التوافق النفسي مقارنةً بالمناخ الأسري، وبلغ معامل بيتا المعيارية للتأثير المباشر الخارج من التوافق النفسي والواصل إلى دافعية الإنجاز (β = 0.704، α> 0.001)، وكان هذا التأثير إيجابياً، أي أن زيادة التوافق النفسي يؤدي إلى زيادة مستوى دافعية الإنجاز.

وبلغ معامل بيتا المعيارية للتأثير غير المباشر الخارج من المناخ الأسري والواصل إلى دافعية الانجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط) (β = 0.140)، وكان هذا التأثير طردياً، أي أن المناخ الأسري الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع التوافق النفسي وهذا بدوره يرافقه ارتفاع في دافعية الإنجاز، وبلغ معامل بيتا المعيارية للتأثير غير المباشر الخارج من المناخ المدرسي والواصل الى دافعية الانجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط) (β = 0.330)، وكان هذا التأثير طردياً، أي أن المناخ المدرسي الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع التوافق النفسي وهذا بدوره يرافقه ارتفاع في دافعية الانجاز.

وبلغ معامل التحديد لمتغير دافعية الإنجاز (0.492) أي أن متغيرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي تفسّر ما نسبته (49.2%) من التباين في دافعية الانجاز، وبلغ معامل التحديد لمتغير التوافق النفسي (0.271) أي أن متغيري المناخ الأسري والمناخ المدرسي يفسّران ما نسبته (27.1%) من التباين في التوافق النفسي، والشكل أدناه يوضح المعالم الإحصائية المحسوبة للنموذج البنائي.

شكل (4)

المعالم الإحصائية المحسوبة في النموذج النظري البنائي المقترح للدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي ودافعية الانجاز.



النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

نصّ السؤال الفرعي الثاني على: "ما تقدير المناخ الأسري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ الأسري، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية، والجدول (11) في الملحق (د) يبين النتائج الخاصة بذلك.

يتضح من نتائج الجدول (11) أن تقديرات معظم فقرات مقياس المناخ الأسري قد تراوحت تقديراتها بين مرتفعة ومتوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (26) والتي نصت على "أشعر أن

أسرتي تقدم لي الدعم الكافي في حال الأزمات والمشاكل" وتنتمي إلى بُعد الأداء العام وهي موجبة الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (4.38) وانحرافها المعياري (0.90) وكانت نسبتها المئوية (88%)، وجاء تقديرها مرتفعاً، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (18) والتي نصت على "أشعر أننا في الأسرة أنانيون للغاية"، وتنتمي إلى بُعد الدعم العاطفي وهي سلبية الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (2.27) وبانحراف معياري (1.27) وبنسبة مئوية (45%)، وجاء تقديرها منخفضاً.

ولمعرفة تقدير المناخ الأسري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط، وتم مقارنة متوسطات العينة في مقياس المناخ الأسري مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (12) في الملحق (د) يبن ذلك.

عند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكية (2.34) تبيّن أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس المناخ الأسري ودرجته الكلية من جهة، والقيمة المحكية (2.34) من جهة ثانية، ولصالح متوسطات العينة؛ وعند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكية (3.67) تبيّن أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وأبعاد القواعد والقوانين والدعم العاطفي وضبط السلوك والأداء العام من جهة، والقيمة المحكية (3.67) من جهة ثانية، ولصالح القيمة المحكية؛ أما الفرق بين متوسط العينة في بُعد حل المشكلات ومتوسط المجتمع؛ فكان لصالح متوسط هذا البعد، كما تبيّن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط بُعد التواصل والقيمة المحكية (3.67).

وبلغ متوسط العينة في بُعد حل المشكلات (3.75) وبانحراف معياري (0.44)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 49.35، α < 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد حل المشكلات أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة

متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 2.86، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد حل المشكلات أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد حل المشكلات جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد التواصل (3.74) وبانحراف معياري (0.59)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 36.24، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد التواصل لأعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ولكنها غير دالة إحصائياً (ت = 1.87، α> 0.05)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد التواصل لا يختلف عن القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد التواصل جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد القواعد والقوانين (2.98) وبانحراف معياري (0.57)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 17.03، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد القواعد والقوانين أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −18.40، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد القواعد والقوانين أقل من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد القواعد والقوانين جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد الدعم العاطفي (3.00) وبانحراف معياري (0.51)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد م القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 19.78، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الدعم العاطفي أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −20.03، α<

0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الدعم العاطفي أقلمن القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد الدعم العاطفي جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد ضبط السلوك (3.15) وبانحراف معياري (1.06)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 11.70، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد ضبط السلوك أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −7.39، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد ضبط السلوك أقل من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد ضبط السلوك جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد الأداء العام (3.40) وبانحراف معياري (0.90)، وعند مقارنة متوسط هذا البعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 17.81، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الأداء العام أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −4.56، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الأداء العام أقل من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد الأداء العام جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط الدرجة الكلية للمناخ الأسري (3.34) وبانحراف معياري (0.45)، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 34.26، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في المناخ الأسري أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −11.20، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في المناخ الأسري أقل من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن المناخ الأسري جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

نصّ السؤال الفرعي الثالث على: "ما تقدير المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ المدرسي، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية، والجدول (13) في الملحق (د) يبين النتائج الخاصة بذلك.

يتضح من نتائج الجدول (13) أن تقديرات جميع فقرات مقياس المناخ المدرسي قد تراوحت تقديراتها بين مرتفعة ومتوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (4) والتي نصت على "يقوم المعلمون بشكري عند قيامي بأمر جيد" وتنتمي إلى بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة وهي موجبة الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (4.30) وانحرافها المعياري (0.95) وكانت نسبتها المئوية (86%)، وجاء تقديرها مرتفعاً، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (9) والتي نصت على "زملائي في الصف لا يحبونني"، وتنتمي إلى بُعد العلاقة بين الطلبة أنفسهم وهي سلبية الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (2.52) وبانحراف معياري (1.21) وبنسبة مئوية (50%)، وجاء تقديرها متوسطاً.

ولمعرفة تقدير المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط، وتم مقارنة متوسطات العينة في مقياس المناخ المدرسي مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (14) في الملحق (د) يبن ذلك.

عند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكية (2.34) تبيّن أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس المناخ المدرسي ودرجته الكلية من جهة، والقيمة المحكية (2.34) من جهة ثانية،

ولصالح متوسطات العينة؛ وعند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكيـــة (3.67) تبـــيّن أن هنـــاك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس المناخ المدرسي –عـــدا بُعـــد عدالـــة القوانين المدرسية–من جهة، والقيمة المحكية (3.67) من جهة ثانية، ولصالح متوسطات العينـــة؛ أمـــا الفرق بين متوسط العينة في بُعد عدالة القوانين المدرسية ومتوسط المجتمع؛ فكان لصالح القيمة المحكية (3.67).

وبلغ متوسط العينة في بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة (4.12) وبانحراف معياري (0.83)، وعنـــد مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبـــة (ت = 32.99، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة أعلـــى مـــن القيمـــة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 8.37، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد العلاقات بين المعلمين والطلبة جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد العلاقات بين الطلبة (3.86) وبانحراف معيـــاري (0.72)، وعنـــد مقارنـــة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحســـوبة موجبـــة (ت = 32.23، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقات بين الطلبة أعلى من القيمة المحكيـــة (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحســـوبة موجبـــة (ت = 3.94، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقات بين الطلبة أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد العلاقات بين الطلبة جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة (4.06) وبانحراف معيـــاري (0.94)، وعنـــد مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبـــة (ت = 27.74،

α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 6.25، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد عدالة القوانين المدرسية (3.34) وبانحراف معياري (0.70)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 21.53، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد عدالة القوانين المدرسية أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة (ت = −7.21، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد عدالة القوانين المدرسية أقل من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد عدالة القوانين المدرسية جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية للمناخ المدرسي(3.83) وبانحراف معياري (0.62)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 36.69، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في المناخ المدرسي أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط المناخ المدرسي مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 3.97، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في المناخ المدرسي أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن المناخ المدرسي جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

نصّ السؤال الفرعي الرابع على: "ما مستوى التوافق النفسي لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس التوافق النفسي، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية، والجدول (15) في الملحق (د) يبين النتائج الخاصة بذلك.

يتضح من نتائج الجدول (15) أن تقديرات جميع فقرات مقياس التوافق النفسي قد تراوحت تقديراتها بين مرتفعة ومتوسطة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (1) والتي نصت على "أحب أن أعامل الناس كما أحب أن يعاملونني" وتنتمي إلى بُعد التوافق الاجتماعي وهي موجبة الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (4.69) وانحرافها المعياري (0.62) وكانت نسبتها المئوية (94%)، وجاء تقديرها مرتفعاً، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (18) والتي نصت على "أشعر أنني أكثر توتراً من كثير من الناس"، وتنتمي إلى بُعد الاتزان الانفعالي وهي سلبية الصياغة، وبلغ متوسطها الحسابي (3.33) وبانحراف معياري (1.29) وبنسبة مئوية (67%)، وجاء تقديرها متوسطاً.

ولمعرفة مستوى التوافق النفسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط، وتم مقارنة متوسطات العينة في مقياس التوافق النفسي مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (16) في اللمحق (د) يبن ذلك.

عند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكية (2.34) تبيّن أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس التوافق النفسي ودرجته الكلية من جهة، والقيمة المحكية (2.34) من جهة ثانية،

ولصالح متوسطات العينة؛ وعند مقارنة متوسطات العينة مع القيمة المحكيـــة (3.67) تبـــيّن أن هنـــاك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس التوافق النفسي –عدا بُعد الثقة بالنفس– من جهة، والقيمة المحكية (3.67) من جهة ثانية، ولصالح متوسطات العينة؛ أما الفرق بـــين متوســـط العينة في بُعد الثقة بالنفس ومتوسط المجتمع؛ فلم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

وبلغ متوسط العينة في بُعد التوافق الاجتماعي (4.34) وبانحراف معيـــاري (0.63)، وعنـــد مقارنـــة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحســـوبة موجبـــة (ت = 48.11، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد التوافق الاجتماعي أعلى من القيمـــة المحكيـــة (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحســـوبة موجبـــة (ت = 16.06، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد التوافق الاجتماعي أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد التوافق الاجتماعي جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد الثقة بالنفس (3.71) وبانحراف معياري (0.75)، وعند مقارنة متوسط هـــذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 27.63، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الثقة بالنفس أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هـــذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ولكنها غير دالـــة إحصـــائياً (ت = 0.712، α> 0.05)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الثقة بالنفس لا يختلف عن القيمـــة المحكيـــة (3.67)، وعليه فإن بُعد الثقة بالنفس جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد تقبّل الذات (4.14) وبانحراف معياري (0.83)، وعند مقارنة متوسط هـــذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 33.11، α< 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد تقبّل الذات أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هـــذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 8.58، α< 0.001)، وهـــذا

يعني أن متوسط العينة في بُعد تقبّل الذات أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد تقبّل الذات جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في بُعد الاتزان الانفعالي (3.91) وبانحراف معياري (0.67)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 35.64، α < 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الاتزان الانفعالي أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 5.49، α < 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في بُعد الاتزان الانفعالي أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن بُعد الاتزان الانفعالي جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وبلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية للتوافق النفسي (3.80) وبانحراف معياري (0.52)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 43.09، α < 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في التوافق النفسي أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط التوافق النفسي مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 3.80، α < 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في التوافق النفسي أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن التوافق النفسي جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس

نصّ السؤال الفرعي الخامس على: "ما مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس دافعية الانجاز، وتم ترتيب الفقرات تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية، والجدول (17) في الملحق (د) يبين النتائج الخاصة بذلك.

يتضح من نتائج الجدول (17) أن تقديرات جميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز جاءت جميعها مرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (1) والتي نصت على "أشعر بسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح"، وبلغ متوسطها الحسابي (4.78) وانحرافها المعياري (0.53) وكانت نسبتها المئوية (96%)، أما أدنى الفقرات تقديراً فكانت الفقرة رقم (17) والتي نصت على "التزم بالتنظيم ليسهل علي التنفيذ"، وبلغ متوسطها الحسابي (4.14) وبانحراف معياري (1.01) وبنسبة مئوية (83%).

ولمعرفة مستوى دافعية الإنجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط، وتم مقارنة متوسطات العينة في مقياس دافعية الانجاز مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (18) في الملحق (د) يبن ذلك.

بلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز(4.39) وبانحراف معياري (0.55)، وعند مقارنة متوسط هذا البُعد مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 57.23، $\alpha >$ 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في دافعية الانجاز أعلى من القيمة المحكية (2.34)، وعند مقارنة متوسط دافعية الانجاز مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة (ت = 20.20، $\alpha >$ 0.001)، وهذا يعني أن متوسط العينة في دافعية الإنجاز أعلى من القيمة المحكية (3.67)، وعليه فإن دافعية الانجاز جاء تقديرها مرتفعاً لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس

نصّ السؤال الفرعي السادس على: "هل تختلف تقديرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟"، وينبثق عن هذا السؤال النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلّقة بتقدير المناخ الأسري في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

للتوصّل للنتائج الخاصة بذلك؛ قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية للمناخ الأسري وأبعاده في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية، وتبيان ذلك في الجدول (19) في الملحق (د).

يتضح من نتائج الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المناخ الأسري وابعاده تبعاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثلة بأبعاد المناخ الأسري والدّرجة الكلّيّة، وذلك لفحص أثر متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية في ذلك لطلبة المدراس الحكومية في مديرية طوباس، والجدول (20) في اللمحق (د) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (20)؛ يتبيّن أنَّ متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل والمستوى التعليمي للأب وحجم الأسرة لا تؤثر في المناخ الأسري وأبعاده عند مستوى الدَّلالة الإحصائية (α =0.05)، وفي المقابل أثر متغيرا الجنس والمستوى التعليمي للأم عند مستوى الدَّلالة الإحصائية (α =0.01) في ذلك؛ إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّر الجنس (0.885) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (4.61)، وبلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّرالمستوى التعليمي للأم (0.831) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (2.27)، ولفحص طبيعة الفروقات في المناخ الأسري وأبعاده تبعاً لمتغيّري الجنس والمستوى التعليمي للأم، فاختبار تحليل التباين يوضح هذه النتائج في الجدول (21) في الملحق (د).

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (21)؛ يتبيّن أنَّ متغيّر الجنس يؤثر في تقدير بُعد التواصل (ف = 5.56، α< 0.05) وفي تقدير بُعد القواعد والقوانين (ف = 4.85، α< 0.05)، وتقدير بُعد الدعم العاطفي (ف = 5.31، α< 0.05)، وتقدير بُعد الأداء العام (ف = 18.33، α< 0.01)، وتقدير الدرجة الكلية للمناخ الأسري (ف = 12.20، α< 0.01)، أما باقي أبعاد المناخ الأسري فلم يؤثر جنس الطالب

في تقديرها، وبالرجوع إلى جدول الإحصاءات الوصفية يتضح أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح الإناث، أي أن الطالبات أكثر تقديراً لأبعاد التواصل والقواعد والقوانين والدعم العاطفي والأداء العام والمناخ الأسري ككل مقارنةً بتقديرات الذكور، أما باقي أبعاد المناخ الأسري فلا توجد فروقات دالة بين الذكور والإناث في ذلك، كما يتضح أن متغير المستوى التعليمي للأم يؤثر في تقدير بُعد حل المشكلات (ف = 2.99، α< 0.05) وفي تقدير بُعد التواصل (ف = 2.69، α< 0.05)، أما باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ الأسري فلم يؤثر متغير المستوى التعليمي للأم في تقديرها، ولفحص مدى جوهرية الفروق بين بُعدي حل المشكلات والتواصل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول (22) في الملحق (د).

يتّضِحُ من نتائج الجدول (22)؛ أن الفروقات في تقدير بُعدي حل المشكلات والتواصل كانت ذات دلالة إحصائية (α = 0.01) عند مقارنة تقديرات الطلبة الذين تحمل أمهاتهم شهادة الثانوية العامة واللواتي لا يحملنها ولصالح أمهات الطلبة اللواتي يحملن شهادة الثانوية العامة؛ أي أن الطلبة الذين تحمل أمهاتهم شهادة الثانوية العامة أكثر تقديراً لبُعدي حل المشكلات والتواصل مقارنةً بالطلبة الذين لا تحمل أمهاتهم شهادة الثانوية العامة، كما تبيّن أن الفروقات في تقدير بُعدي حل المشكلات والتواصل كانت ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) عند مقارنة تقديرات الطلبة الذين تحمل أمهاتهم شهادة دبلوم أو بكالوريوس واللواتي لا يحملن شهادة الثانوية العامة ولصالح أمهات الطلبة اللواتي يحملن شهادة الدبلوم أو البكالوريوس؛ أي أن الطلبة الذين تحمل امهاتهم شهادة دبلوم أو بكالوريوس أكثر تقديراً لبُعدي حل المشكلات والتواصل مقارنةً بالطلبة الذين لا تحمل أمهاتهم شهادة الثانوية العامة، أما باقي الفروقات بين المستويات التعليمية في تقدير بُعدي حل المشكلات والتواصل لم تكن ذات دلالة إحصائية.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بتقدير المناخ المدرسي في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية:

للتوصّل للنتائج الخاصة بذلك؛ قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية للمناخ المدرسي وأبعاده في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية، وتبيان ذلك في الجدول (23) في الملحق (د).

يتضح من نتائج الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المناخ المدرسي وابعاده تبعاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثلة بأبعاد المناخ المدرسي والدّرجة الكلّيّة، وذلك لفحص أثر متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية في ذلك لطلبة المدراس الحكومية في مديرية طوباس، والجدول (24) في الملحق (د) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (24)؛ يتبيّن أنَّ متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالمستوى التعليمي للوالدين وحجم الأسرة لا تؤثر في المناخ المدرسي وأبعاده عند مستوى الدَّلالة الإحصائية (α =0.05)، وفي المقابل أثرت متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في ذلك؛ إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّرالجنس (0.944) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (3.91)، وبلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّرالمرحلة التعليمية (0.946) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (3.09)،وبلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّرالدخل الشهري بالشيكل (0.903) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (1.87)،ولفحص طبيعة الفروقات في المناخ المدرسي وأبعاده تبعاً لمتغيّرات الجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل، فاختبار تحليل التباين يوضح هذه النتائج الجدول (25) في الملحق (د).

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (25)؛ يتبيّن أنَّ متغيّر الجنس يؤثر في تقدير بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة (ف = 9.50، α<0.01) وفي تقدير بُعد عدالة القواعد المدرسية (ف = 9.16، α< 0.01)، وتقدير الدرجة الكلية للمناخ المدرسي (ف = 9.55، α< 0.01)، أما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلم

يؤثر جنس الطالب في تقديرها، وبالرجوع إلى جدول الإحصاءات الوصفية يتضح أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح الإناث، أي أن الطالبات أكثر تقديراً لأبعاد العلاقة بين الطلبة والمدرسة وعدالة القواعد المدرسية والمناخ المدرسي ككل مقارنةً بالذكور، اما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلا توجد فروقات دالة بين الذكور والإناث في ذلك.

كما يتضح أن متغير المرحلة التعليمية للطالب يؤثر في تقدير بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة (ف = 11.29، α< 0.01) وفي تقدير الدرجة الكلية للمناخ المدرسي (ف = 6.03، α< 0.05)، وبالرجوع إلى جدول الإحصاءات الوصفية يتضح أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح طلبة المرحلة الأساسية، أي أن طلبة المرحلة الأساسية أكثر تقديراً لبُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة والمناخ المدرسي ككل مقارنةً بطلبة المرحلة الثانوية، أما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلا توجد فروقات دالة بين طلبة المرحلتين في ذلك.

كما يتضح أن متغير الدخل الشهري للطالب يؤثر في تقدير بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة (ف = 2.93، α< 0.05) فقط، أما باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ المدرسي فلم يؤثر متغير الدخل الشهري في تقديرها، ولفحص مدى جوهرية الفروق في بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري بالشيكل؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول (26) في الملحق (د).

يتّضِحُ من نتائج الجدول (26)؛ أن الفروقات في تقدير بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة كانت ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) عند مقارنة تقديرات الطلبة الذين دخلهم الشهري أقل من 6000 شيكل شهرياً والذين دخلهم الشهري 6000 شيكل وأكثر ولصالح الطلبة الذين دخلهم الشهري أقل من 6000 شيكل؛ أي أن الطلبة الذين دخلهم الشهري أقل من 6000 شيكل أكثر تقديراً لبُعد العلاقة بين الطالب والمدرسة مقارنةً بالطلبة الذين دخلهم الشهري 6000 شيكل وأكثر، أما باقي الفروقات بين فئات الدخل الشهري في تقدير بُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة فلم تكن ذات دلالة إحصائية.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بمستوى التوافق النفسي في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

للتوصّل للنتائج الخاصة بذلك؛ قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية للتوافق النفسي وأبعاده في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية، وتبيان ذلك في الجدول (27) في الملحق (د).

يتضح من نتائج الجدول (27) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات التوافق النفسي وابعاده تبعاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختباري ويلكس لامدا وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لوجود أكثر من متغيّر تابع واحد متمثلة بأبعاد التوافق النفسي والدّرجة الكلّيّة، وذلك لفحص أثر متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية في ذلك لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، والجدول (28) في الملحق (د) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (28)؛ يتبيّن أنَّ متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل والمستوى التعليمي للأم وحجم الأسرة لا تؤثر في التوافق النفسي وأبعاده عند مستوى الدَّلالة الإحصائية (α =0.05)، وفي المقابل أثر متغير المستوى التعليمي للأب عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في ذلك؛ إذ بلغت قيمة ويلكس لامدا لمتغيّرالمستوى التعليمي للأب (0.879) وقيمة اختبار ف المناظرة لها (2.36)، ولفحص طبيعة الفروقات في التوافق النفسي وأبعاده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، فاختبار تحليل التباين يوضح هذه النتائج كما في الجدول (29) في الملحق (د).

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (29)؛ يتبيّن أنَّ متغيّر المستوى التعليمي للأب يؤثر فقط في بُعد الاتزان الانفعالي (ف = 2.67، α< 0.01)، أما باقي أبعاد التوافق النفسي ودرجته الكلية فلم يؤثر متغير المستوى التعليمي للأب في ذلك، ولفحص مدى جوهرية الفروق في بُعد الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول (30) في الملحق (د).

يتّضِحُ من نتائج الجدول (30)؛ أن الفروقات في تقدير بُعد الاتزان الانفعالي كانت ذات دلالة عند مقارنة متوسطات الطلبة الذين آباؤهم يحملون شهادات ماجستير أو دكتوراه والذين آباؤهم لا يحملون ذلك ولصالح الطلبة الذين يحمل آباؤهم شهادات ماجستير أو دكتوراه؛ أي أن الطلبة الذين يحمل آباؤهم شهادات ماجستير أو دكتوراه أكثر اتزانا انفعالياً مقارنةً بالطلبة الذين لا يحمل آباؤهم شهادات ماجستير أو دكتوراه، أما باقي الفروقات بين فئات المستوى التعليمي للأب في فلم تكن ذات دلالة إحصائية.

رابعاً: النتائج المتعلّقة بمستوى دافعية الانجاز في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

للتوصّل للنتائج الخاصة بذلك؛ قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية لدافعية الانجاز في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية، وتبيان ذلك في الجدول (31) في الملحق (د).

يتضح من نتائج الجدول (31) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات دافعية الانجاز تبعاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية، ولاختبار دلالة هذه الفروق؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختبار تحليل التباين السداسي (Six-Way ANOVA) لوجود متغيّر تابع واحد هو دافعية الانجاز، وذلك لفحص أثر متغيّرات الدِّراسة الديمغرافية في ذلك لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، والجدول (32) في الملحق (د) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (32)؛ يتبيّن أنَّ متغيّري الجنس وحجم الأسرة يؤثران فقط في دافعية الإنجاز، أما باقي المتغيرات التصنيفية فلم تؤثر في دافعية الإنجاز؛ وبلغت قيمة الإحصائي لمتغير الجنس (ف = 4.20، α< 0.05)، وبالعودة إلى جدول الإحصاءات الوصفية يتضح أن الفروقات في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس كانت لصالح الإناث، أي أن الطالبات أكثر دافعية إنجاز مقارنةً بالذكور.

وبلغت قيمة الاحصائي لمتغير حجم الأسرة (ف = 3.10، α< 0.05)،ولفحص مدى جوهرية الفروق في دافعية الانجاز تبعاً لمتغير حجم الأسرة؛ عمدت الباحثة إلى استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، والنتائج يوضحها الجدول (33) في الملحق (د).

يتّضِحُ من نتائج الجدول (33)؛ أن الفروقات في متوسطات دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها أقل من (4) أفراد والذين يعيشون في أسر فيها (4–7) أفراد كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (4–7) أفراد؛ أي أن الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (4–7) أفراد أكثر دافعيةً للإنجاز مقارنةً بالطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (أقل من 4) أفراد، كما أن الفروقات في متوسطات دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها أقل من (4) أفراد والذين يعيشون في أسر فيها (أكثر من 7) أفراد كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (أكثر من 7) أفراد؛ أي أن الطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (أكثر من 7) أفراد أكثر دافعيةً للإنجاز مقارنةً بالطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (أقل من 4) أفراد، أما الفروقات بين متوسطات دافعية الإنجاز للطلبة الذين يعيشون في أسر فيها (4–7) أفراد والذين يعيشون في أسر فيها (أكثر من 7) أفراد لم تكن ذات دلالة إحصائية.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصّل إليها في هذه الدراسة، ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، فضلاً عن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

نص السؤال الفرعي الأول على: "هل يتسم النموذج البنائي النظري المقترح بالصلاحية لتفسير علاقة المناخ الأسري والمدرسي والتوافق النفسي بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟"

بعد اجراء تعديل طفيف على النموذج النظري المقترح للدور الوسيط للتوافق النفسي في العلاقة بين المناخين الأسري والمدرسي اتسم النموذج بحُسن المطابقة (χ^2 /df = 2.98, CFI = 0.921, GFI = 0.947, NFI = 0.911, IFI = 0.911, TLI = 0.921, RMSEA = 0.068)، أي النموذج قادر على تفسير البيانات على أرض الواقع، وتبرر الباحثة صلاحية النموذج؛ كونه تم بناؤه وافتراض مساراته والعلاقات بين متغيرات بناءً على مخرجات الدراسات السابقة والأدب النظري ذي الصلة، ومن المعروف أن بناء النماذج النظرية لا يأتي من عبث، بل لا بد من توافر مجموعة من الأدلة يستند إليه النموذج عند تحديده وتعريفه.

ويتضح من نتائج جدول مؤشرات المطابقة، ومعاملات المسارات المعيارية ومستويات الدلالة للنموذج البنائي للتأثير الوسيط التوافق النفسي في العلاقة بين المناخيين الأسري والمدرسي ودافعية الإنجاز؛ إن المناخين الأسري والمدرسي الإيجابيين يؤديان إلى ارتفاع التوافق النفسي، وظهر جلياً أن المناخ المدرسي أكثر قدرة على التأثير في التوافق النفسي مقارنةً بالمناخ الأسري، كما أن زيادة التوافق

النفسي يؤدي إلى زيادة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية طوباس، كما كان هناك تأثير غير المباشر للمناخ الأسري في دافعية الإنجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط)، وكان التأثير طردياً؛ أي أن المناخ الأسري الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع التوافق النفسي وهذا بدوره يرافقه ارتفاع في دافعية الإنجاز، وكان هناك تأثير غير المباشر للمناخ المدرسي في دافعية الانجاز عبر التوافق النفسي (التأثير الوسيط)، وكان التأثير طردياً؛ أي أن المناخ المدرسي الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع التوافق النفسي وهذا بدوره يرافقه ارتفاع في دافعية الإنجاز، وفسّرت متغيرات المناخين الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ما نسبته(49.2%) من التباين في دافعية الإنجاز، وفسّر متغير المناخين الأسري والمدرسي ما نسبته (27.1%) من التباين في التوافق النفسي.

وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية وطبيعية ومتوقعة؛ فعندما يكون المناخ الأسري إيجابي وداعم ومليء بالتفاهم والمحبة ويشجع على المشاركة والتعاون، ويتم فيه حل المشكلات بكفاءة، والتواصل الحسن حاضر بين جميع أعضاء الأسرة، وقواعد الحياة الاسرية واضحة، ويوجد ضوابط للسلوك ويتخلل ذلك الدعم العاطفي، والأداء العام للأسرة ايجابي، إذ يتابع فيه الوالدان شؤون الأبناء الأسرية والمدرسية؛ وعندما يكون المناخ المدرسي إيجابي أيضاً ويحض على التفاعل والمشاركة ويتخلله البيئة الآمنة وتسوده العلاقات الحسنة بين الطلبة انفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم والإدارة وجميع أركان المدرسة، هذا بدوره من المنطقي أن يمكّن الطلبة من التفاعل المدرسي والمشاركة الصفية والتعاون والإنخراط الفعّال في هذا المناخ؛ الأمر الذي سيساعدهم على تحقيق التوافق النفسي بكل أشكاله؛ الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي، وهذا بدوره سيجعلهم طامحين يتنافسون فيما وسيؤثر ذلك إيجاباً في دافعيتهم للإنجاز، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت وجود علاقات أو تأثيرات بين المناخين الأسري والمدرسي والتوافق النفسي ودافعية الانجاز لطلبة المدارس (أحمد وفضول، 2018؛ أغنية، 2015؛ بكر ويحيى، 2016؛ جعرير، 2017؛ دفع الله، 2011؛ الديب، 2020؛ ذياب وبياتي، 2021؛ الربيعي، 2019؛ زريط وبزيو، 2019؛ زواوية، 2018؛ زيادة، 2022؛

سرار، 2015؛ الشاوي، 2011؛ عبد العال، 2013؛ عبـد القـادر، 2020؛ العـزام، 2013؛ عـوف وآخرون، 2014؛ مالكي وبانقيب، 2013؛ محمـد، 2017؛ المصـطفى، 2022؛ منبودفـة وحبشـي، 2018؛ ميـرة، 2012؛ ; Han& Lynch, 2014; Lakhani et al., 2017; Kurt, 2022; Nwosu& Motamedi, 2020; Noeei et al., 2020; Noey et al., 2020; Nwosu& Chinweuba, 2020; Pathak, 2022; Zambrano et al., 2023).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

نصّ السؤال الفرعي الثاني على: "ما تقدير المناخ الأسري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكوميـة في مديرية طوباس؟

أظهرت النتائج أن المناخ الأسري جاء تقديره متوسطاً لدى أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للمناخ الأسري (3.34) وبانحراف معياري (0.45)، وذلك بحسب الأبعاد الست (6) المستهدفة وهـي: حل المشكلات والتواصل والقواعد أو القوانين والدعم العاطفي وضبط السلوك والأداء العـام، وكانـت تقديرات الأبعاد ما بين المتوسطة والمرتفعة، حيث كان التقدير المرتفع من نصيب بعد حل المشـكلات، وباقي الأبعاد تقديراتها متوسطة.

ترى الباحثة بأن مجتمع مديرية طوباس مجتمع متجانس ومتشابه إلى حد كبير، وأن الأسـرة فيـه مـا زالت تحافظ على كينونتها ورونقها وتأثيرها على الأبناء، وتلتزم بالعادات والتقاليد الفلسطينية الأصيلة، وتلتمس فيها احتراماً للكبير ومراعاةً للصغير، ونرى الأبناء يساعدون أسرهِم في بعض الأعمال سـواء داخل جدران الأسرة أو في الخارج طلباً للرزق، فتعتمد مديريـة طوبـاس علـى الإنتـاج الزراعـي والحيواني فنجد الأبناء منذ نعومة أظافرهم يعتادون على مسـاعدة أسـرهِم، إلا أنهـا كغيرهـا مـن المجتمعات التي تأثرت بالعولمة والتكنولوجيا التي أثرت على تواصل الناس مع بعضهم البعض حيـث قربت البعيد وأبعدت القريب، فنجد الهواتف الذكية تشغل بال الجميع كباراً وصغاراً وتسـتنزف الكثيـر

من الوقت ويصبح الفرد لدية قدر كبير من اللامبالاة بمَن هم حوله مقارنةً مع العالم الخيالي داخل الهاتف الذكي، وبالتالي يُحدث هذا شرخ في العلاقة ما بين أفراد الأسرة وتتباعد المسافة فيما بينهم فتقل الأمور التي يتشاركونها على أرض الواقع كأسرة والتي من شأنها أن تجعل لهم رصيد من الذكريات الجميلة، ونحن في المجتمعات العربية على وجه الخصوص لم نعتد على التعبير الصريح عن المشاعر وخاصة الإيجابية منها والمتعلقة بالحب والاشتياق، فنجد من الصعوبة التعبير عن تلك المشاعر، مبررين بذلك معرفة ويقين الطرف الآخر بها وبكفاية ذلك، في الوقت الذي نجد أن مواقع التواصل الاجتماعي مزدحمة بالمنشورات التي تتغنى بتلك المشاعر وقد يكون السبب إما النفاق أو إخفاء بعض المشاكل الموجودة في الأسرة وادعاء أن الأمور على ما يرام أو أنها طريقة أسهل للتعبير بحيث لا يكون هناك تواجه ما بين الأفراد مما يجعل التعبير من خلال الكتابة أسهل، وما يميز الأسر في مديرية طوباس هو مفهوم العائلة الأم أو الأسر الكبيرة حيث لا يقتصر وضع القوانين والقواعد على الأم والأب داخل الأسرة الصغيرة وإنما نجد تأثير خارجي وهو سيشكل مشكلة في مدى ضبط السلوك لدى الأبناء، ومدى استجابتهم للضوابط التي يضعها الأم والأب.

وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المصطفى، 2022)، بينما لم تتفق مع دراسة (السيد، 2016)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

نصّ السؤال الفرعي الثالث على: "ما تقدير المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

بيّنت النتائج أن المناخ المدرسي جاء تقديره مرتفعاً لدى أفراد العينة، وبلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية للمناخ المدرسي (3.83) وبانحراف معياري (0.62)، والذي تمثل بـ (4) أبعاد وهي: بعد العلاقات بين المعلمين والطلبة وبعد العلاقات بين الطلبة وبعد العلاقات بين الطلبة والمدرسة وبعد عدالة

القواعد المدرسية، حيث نالت جميعها على تقديرات مرتفعة عدا بعد عدالة القواعد المدرسية والتي جاءت بتقدير متوسط.

وتبرر الباحثة النتيجة أن هناك اهتمام كبير وواضح في العملية التربوية والتعليمية في مجتمع مديرية طوباس سواء من قبل أولياء الأمور أو الكادر التربوي، وترتفع نسبة المتعلمين في مديرية طوباس وبمختلف التخصصات، وبالتالي فهو مجتمع يشجع على التعليم وينظر نظرة احترام وإجلال لمن يحملون الشهادات الأكاديمية، وهذا بدورة سيزيد المنافسة بين الطلبة والرغبة بالنجاح وسيؤثر في علاقتهم ونظرتهم للمدرسة وعلاقتهم ببعضهم البعض وعلاقتهم بالمعلمين، بالإضافة لكون المجتمع في مديرية طوباس مجتمع لديه التزام لحد ما بالشريعة الإسلامية وهذا قد يكون جعل العديد من أعضاء الهيئة التدريسية يربطون عملهم بالأجر والثواب من الله سبحانه وتعالى، وهذه الأمانة بالطبع من دورها تحسين المناخ المدرسي، ويوجد تعصب أسري داخل مجتمع مديرية طوباس حيث هناك تحيز ما بين الأسر وبروز النزعة الأسرية ما بينهم، بالإضافة لوجود قرابة دم ما بين الطلبة والمعلمين ولهذا نجد بعض الطلبة الذين يشعرون بتحيز سواء في تطبيق القواعد والقوانين المدرسية سواء المدرسة أو المعلمين لبعض الطلبة دوناً عن غيرهم، وهذا قد يكون واقعياً أو من الممكن أن يكون بدافع الغيرة والمنافسة بين الطلبة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (دفع الله، 2011؛ بكر ويحيى، 2016؛ Nwosu& Chinweuba, 2020)، بينما لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراستي (الربيعي، 2019؛ Kurt, 2022).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

نصّ السؤال الفرعي الرابع على: "ما مستوى التوافق النفسي لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

أظهرت النتائج بأن مستوى التوافق النفسي لدى العينة قد جاء تقديره مرتفعاً، حيث بلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية للتوافق النفسي (3.80) وبانحراف معياري (0.52)، والذي تمثل في أربعة أبعاد وهي: بعد التوافق الاجتماعي وبعد الثقة بالنفس وبعد تقبل الذات وبعد الاتزان الانفعالي، والتي جاءت جميعها بتقديرات مرتفعة عدا بعد الثقة بالنفس والذي جاء بتقدير متوسط.

وترى الباحثة بأن التوافق النفسي هو بوابة للحياة بشكل عام، وبشكل خاص فإن التوافق النفسي والمتمثل بأبعاده الأربعة يعتبر حلقة متكاملة ومهمة للفرد، فلا يمكن أن يكون هناك توافق نفسي دون ثقة بالنفس مثلًا، وعليه فإن التوافق النفسي يعد عنصرًا هامًا جدًا في شخصية الطالب، والتي بدورها ستمكنه من الانخراط ضمن أي مجموعة سيتواجد فيها، وستتيح له فرصة التعلم والنجاح واكتساب الخبرات، وترى الباحثة بأن الأبناء داخل مجتمع طوباس يقومون بمساعدة الأهل في العمل ويتحملون المسؤولية منذ الصغر وهذا سيكون انعكاسه شعور الفرد بالمسؤولية ويساعده بالانخراط في المجتمع والذي نعبر عنه بالتوافق الاجتماعي وبأنه فرد منتج وأيضاً اهتمام المجتمع في التعليم من ناحية أخرى يفتح المجال أمام العديد من الطلبة للتميز في المجال الأكاديمي والذي يساعد بامتلاكه قدر عال من التوافق النفسي، ولا نغض الطرف عن أننا كمجتمع عربي فإن بعض الإجابات قد تكون مبنية على التكتم على المشاعر والمشاكل والرغبة بادعاء أن الأمور تحت السيطرة وعلى ما يرام.

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراستي (بكر ويحيى، 2016؛ أغنية، 2015)، بينما لم تتفق النتيجة مع دراسة (المصطفى، 2022).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس

نصّ السؤال الفرعي الخامس على: "ما مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

جاء مستوى دافعية الإنجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس مرتفعاً، حيث بلغ متوسط العينة لدافعية الإنجاز (4.39) وبانحراف معياري (0.55).

وتبرر الباحثة تلك النتيجة بكون محافظة طوباس من المحافظات الفلسطينية التي يلاقي التعليم فيها اهتماماً كبيراً لدى سكانها ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية فهي تلاحظ وجود حالة شديدة من التنافس بين الطلبة مدفوعين بنصائح وتشجيع من أولياء الأمور، وكون الطالب موجود في وسط يشجع على التعليم والأغلبية من أبنائه هم من حملة الشهادات فهو بالطبع سيتأثر بمجتمعه ومن هم حوله، ونحن كشعب فلسطيني ننظر للتعليم بأنه منفذنا للحياة وهي الطريقة التي نعبر من خلالها بأننا نحب الحياة ما استطعنا إليها سبيلا، وأننا باقون على هذه الأرض وهي بالتالي نوع من أنواع المقاومة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراستي (محمد، 2017؛ Han& Lynch, 2014)، بينما لم تتفق النتيجة مع دراستي (الديب، 2020؛ Noeei et al,. 2020).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس

نصّ السؤال الفرعي السادس على: "هل تختلف تقديرات المناخ الأسري والمناخ المدرسي والتوافق النفسي ودافعية الإنجاز باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس؟

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير المناخ الأسري في ضوء المتغيرات الديموغرافية التصنيفية

أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل والمستوى التعليمي للأب وحجم الأسرة لا تؤثر في المناخ الأسري وأبعاده، وفي المقابل أثر فيه كل من متغيري الجنس والمستوى التعليمي للأم، واتضح أن متغير الجنس يؤثر في تقدير كل من الأبعاد (بعد التواصل وبعد القواعد والقوانين وبعد الدعم العاطفي وبعد الأداء العام)، بينما لم يؤثر متغير الجنس في تقدير باقي الأبعاد، وكانت الفروقات ذات الدلالة الإحصائية لصالح الإناث، وذلك بمعنى أن الطالبات أكثر تقديراً لتلك الأبعاد وهي (التواصل والقواعد والقوانين والدعم العاطفي والأداء العام)، أما باقي أبعاد المناخ الأسري فلا توجد فروقات دالة بين الذكور والإناث في ذلك.

ويتضح من النتائج أن متغير المستوى التعليمي للأم يؤثر في التقدير بعد حل المشكلات، والتقدير بعد التواصل، أما باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ الأسري فلم يؤثر متغير المستوى التعليمي للأم في تقديرها، بمعنى كلما كان المستوى التعليمي للأم أعلى كلما زاد التقدير بعد حل المشكلات، والتقدير بعد التواصل، وتبرر الباحثة النتيجة بكون المجتمع في مديرية طوباس هو مجتمع متشابه ومتجانس إلى حد ما ولا يوجد هناك فروقات ثقافية أو اجتماعية من الممكن أن تلقي بظلالها على طبيعة الأسر فيها، تحكمه مجموعة من العادات والتقاليد ويعتبر من المجتمعات الشرقية المحافظة، وكما هو متعارف عليه بأن الأم تقضي وقتاً أكثر مع الأبناء وبالتالي سيتأثر الأبناء بها وبنهجها في الحياة، وكلما كان المستوى التعليمي للأم أعلى ستكون أكثر مقدرة على التواصل الفعال مع الأبناء وستكوّن لديها المهارات اللازمة والفعالة في حل المشكلات وتلك المهارات في التواصل وحل المشكلات ستنعكس في سلوك الأبناء وتصبح أسلوب حياة، وكما تمت الإشارة مسبقاً فإن المجتمع في مديرية طوباس يهتم جداً في تربية الفتيات أكثر من الذكور على اعتبار أنه ذكر وباستطاعته إدارة شؤونه أكثر من الفتيات، وأن باستطاعته بل ويجب توفير احتياجاته بنفسه، وهذا بعكس الفتيات التي تسعى الأسرة على توفير

احتياجاتها، وتعتمد تنشئة الفتيات على ضرورة المحافظة على سيرة عطرة أينما حلت على عكس الذكور وهذا لا يعني أن مجال الخطأ مفتوح ولكن وإن وقع الخطأ لا تتم محاسبة الذكر كالأنثى، وبالتالي تعتاد الفتيات على احترام القواعد والقوانين الخاصة بالأسرة ومن ثم المجتمع وكذلك المدرسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراستي (المصطفى، 2022؛ السيد، 2016)، بينما لا تتفق مع نتيجة دراسة (ميطر وبلميهوب، 2020).

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير المناخ المدرسي في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالمستوى التعليمي للوالدين وحجم الأسرة لا تؤثر في المناخ المدرسي وأبعاده، وفي المقابل أثرت متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل في ذلك.

بينما اتضح وجود تأثير لمتغير الجنس حيث يؤثر في تقدير كل من الأبعاد (العلاقة بين الطلبة والمدرسة وبعد عدالة القواعد المدرسية)، أما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلم يكن لمتغير الجنس تأثير في تقديرها، وكانت الطالبات أكثر تقديراً لأبعاد العلاقة بين الطلبة والمدرسة، وبعد عدالة القواعد المدرسية والمناخ المدرسي ككل مقارنة بالذكور، أما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلا توجد فروقات دالة بين الذكور والإناث في ذلك.

وتبرر الباحثة النتائج بوجود فروق داله إحصائيا تبعاً لمتغير الجنس في تقدير المناخ المدرسي وخاصة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الطالب والمدرسة وعلاقة القواعد المدرسية بكون المجتمع لا يفرض قوانين وقواعد على الذكور مثل التي يفرضها على الإناث مما يجعلهم لديهم صعوبة الانصياع لقواعد المدرسة بل وفي بعض الحالات قد يكون هناك تمرد ورفض لها ولأي قيود تفرض عليهم، لذلك يرى المدرسة وكأنها سجن، بالإضافة للغة التي يحاوره بها المجتمع ويتعامل معه على أساسها بكونه رجل

ولذلك فهو مطالب بالعديد من الأمور لإثبات رجولته أمام نفسه والآخرين، حيث يقوم بالكثير من التصرفات لإثبات رجولته كالتدخين مثلاً لذلك ينظر للقواعد المدرسية وكأنها تمس أو تقلل من رجولته، وأنه برفضه لها سيفرض رأيه ويكون له كيانه الخاص، والبعض قد يكون لديهم توجهات تفيد بأن امتهان مهنة قد يوفر لدية حياة معيشية أفضل من الحصول على شهادة ويتواجد في المدرسة إما بضغط من الأهل أو القانون الذي ينُص على التعليم الإجباري حتى الصف العاشر، أما ما يفسر وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الإناث هو أنه قد لا يكون هنالك مجال آخر تتوجه إليه أو تهتم فيه كحصولها على شهادة والتي ما زال المجتمع ينظر إليها على أنها أقوى سلاح للفتاة، بالإضافة للمكانة الاجتماعية المرموقة التي يقدمها التعليم للأنثى في المجتمع الفلسطيني، بالإضافة لكونه طريقة محترمة وغير مباشرة لإيجاد شريك حياة.

تتفق نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الربيعي، 2019؛ عبد العال، 2013؛ عواريب وصولي، 2015).

وأوضحت النتائج بأن طلبة المرحلة الأساسية أكثر تقديراً لبعد العلاقات لبعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة والمناخ المدرسي ككل مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية، أما باقي أبعاد المناخ المدرسي فلا توجد فروقات دالة بين طلبة المرحلتين.

تبرر الباحثة وجود فرق في تأثر طلبة المرحلة الأساسية عن الثانوية في تقدير المناخ المدرسي ولصالح الطلبة ضمن المرحلة الأساسية حيث لم يتأثروا بعد في هذه الاتجاهات والأفكار سواء من المجتمع أو الأقران، بالإضافة لكون الأسر تهتم كثيراً في تعليم الأبناء خلال مرحلة التأسيس لكونهم في مرحلة عمرية مبكرة ويظهر الاختلاف عند ترك الأبناء يعتمدون على أنفسهم في الدراسة ونظراً لتأثرهم بالاتجاهات المذكورة آنفاً فقد يكون هذا تفسيراً للنتيجة.

تتفق نتيجة الدراسة مع دراستي (أحمد وفضول، 2018؛ Zambrano et al,. 2023).

أما فيما يتعلق بمتغير الدخل الشهري للطالب فقد أوضحت النتائج بأنه يؤثر في تقدير بعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة فقط، أما باقي الأبعاد والدرجة الكلية للمناخ المدرسي فلك يكن له تأثيراً في تقديرها، بحيث أن الطلبة الذين دخلهم الشهري أقل من (6000 شيكل) أكثر تقديراً لبعد العلاقة بين الطالب والمدرسة مقارنة بمن كان دخلهم الشهري (6000 شيكل) وأكثر.

ترى الباحثة بأن التعليم بالنسبة للشعب الفلسطيني هو كنوع من المقاومة بالإضافة لكونه أفضل استثمار للموارد البشرية على المدى البعيد لذلك نرى الأسر الفلسطينية تضحي بالغالي والثمين لأجل تعليم أبنائها ونلاحظ أن أبناء الأسر التي كان مدخولها الشهري أقل من (6000 شيكل) كانت تهتم وتقدر المناخ المدرسي أكثر من مَن هم ضمن أسر مخولها الشهري أكثر من ذلك، حيث تنظر هذه الأسر إلى التعليم على أنه أفضل استثمار للموارد البشرية على المدى الطويل طمعاً في تحصيل وظيفة ودخل مادي على الأغلب ثابت، وغير ذلك يعد التعليم هو طريقة لكسب مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع. وتتفق نتيجة الدراسة مع (Motamedi, 2020).

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بتقديرات التوافق النفسي في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

أظهرت النتائج بأن متغيرات الدراسة الديمغرافية التصنيفية والمتمثلة بالجنس والمرحلة التعليمية والدخل الشهري بالشيكل والمستوى التعليمي للأم وحجم الأسرة لا تؤثر في التوافق النفسي وأبعاده، وفي المقابل أثر متغير المستوى التعليمي للأب في ذلك، وتبين أنه يؤثر فقط في بعد الاتزان الانفعالي، أما باقي أبعاد التوافق النفسي ودرجته الكلية فلم يؤثر بها، واتضح أن الطلبة الذين يحمل آبائهم شهادات ماجستير أو دكتوراه أكثر اتزانا انفعالياً مقارنة بمن لا يحمل آبائهم شهادات، ولم تكن باقي الفروقات بين فئات المستوى التعليمي للأب ذات دلالة إحصائية.

ترى الباحثة بأن السلطة الأبوية تلقى احتراماً وتقديراً في المجتمع الفلسطيني بشكل عام وكذلك مجتمع مديرية طوباس بشكل خاص، ويعتمد سن القوانين الأسرية على الأب وإن كان تطبيقها بحسب رؤية

ونهج وأسلوب الأم، وعندها سيكون الأب والأم على وفاق واتفاق حول ما هو مسموح وممنوع وهـذا تكون نتيجته ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى الأبناء، وعندما يكون المستوى التعليمي للأب مرتفـع فهذا يلعب دورا في امتلاك الأب مهارات ومعلومات من شأنها أن تساعد في فهـم المراحـل العمريـة واحتياجاتها، وعلى الأغلب سيعزز من وجود سلطة أبوية ديمقراطية تأخذ بعين الاعتبار الطريقة التـي يتم التواصل من خلالها مع الأبناء والتعاطي مع المشاكل والأخطاء التي قد يقعون بها بشـكل يحـافظ على اتزانهم الانفعالي.

تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (عوف وآخرون، 2014؛ زواوية، 2018؛ أحمد وفضول، 2018)، بينما لم تتفق مع ما توصلت له دراسة (سرار، 2015).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير دافعية الإنجاز في ضوء المتغيرات الديمغرافية التصنيفية

أوضحت النتائج أن متغيري الجنس وحجم الأسرة يؤثران فقط في دافعية الإنجاز، حيث كانت الطالبات أكثر دافعية للإنجاز مقارنة بالذكور، وفيما يخص حجم الأسرة تبين بأن الطلبة الذين يعيشون في أسـرة مكونه من (4–7 وأكثر) أفراد، أكثر دافعية مقارنة بالطلبة الذين يعيشون في أسر (أقل من 4) أفراد.

وترى الباحثة وللأسباب التي تم ذكرها سابقاً بكون الإناث أكثر دافعية للإنجاز، وأكثـر اهتمامـاً فـي موضوع التعليم رغبة في التميز والحصول على مكانة اجتماعية ولقب أكاديمي عالٍ وهذا كله من شأنه أن يرفع من المستوى المعيشي والاجتماعي، والحصول على الاحترام والتقدير مـن قبـل الآخـرين، بالإضافة لكون الكادر التعليمي في مدارس الإناث أكثر اهتماماً في جودة التعليم والأنشطة وهذا يخلـق جواً من المنافسة بين الطالبات، وترى الباحثة بأن حجم الأسرة عندما يكون كبير فـذلك يجعـل لـدى الأبناء الرغبة في التمايز فيما بينهم ويخلق روح التنافس بشكل أو بآخر فيما بينهم، بالإضافة لمساعدتهم لبعضهم البعض في الأمور الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة مع (عطرون ومفتي، 2015؛ جعرير، 2017، عبد القادر، 2020)، في حين لـم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (ذياب وبياتي، 2021؛ أغنيـة، 2015؛ Lakhani et al., 2017).

التوصيات

في نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. كون المناخ الأسري يؤثر إيجابا في التوافق النفسي؛ فمن المهم إجراء لقاءات توعويةٌ مع الأسـر في منطقة طوباس لإبراز دور المناخ الأسري بأبعاده في تحسين التوافق النفسي بأبعاده.
2. كون المناخ المدرسي يؤثر إيجابياً في التوافق النفسي؛ فمن المهم توعية أعضاء الهيئة التدريسـية والعاملين في المجال التربوي في المدارس بأهمية المناخ المدرسي لما له من تأثير فـي التوافـق النفسي، وذلك من خلال عقد ورشات عمل ولقاءات دورية.
3. كون التوافق النفسي يؤثر إيجابياً في دافعية الإنجاز؛ فمن المهم توعية الأخصائيين النفسـيين فـي المدارس والمؤسسات ذات الصلة بأهمية التوافق النفسي وارتباطه بدافعية الانجاز لدى الطلبة.
4. تفعيل خدمات الإرشاد الأسري في منطقة طوباس، وعقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور، بحيـث يلتقي المرشدون التربويون بشكلٍ مستمر مع الأسر، والتطرّق لأهمية المناخ الأسري وتأثيره فـي حياة الأبناء.
5. تصميم أنشطة تربوية داخل المدرسة بالمشاركة مع أولياء الأمور والتي من شأنها تقريب المسافات بين الطالب وأسرته والمدرسة.

المقترحات

1. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية من قبل العاملين في المجال التربوي والمجال الاجتماعي في إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تساعد على تحسين المناخ الأسري والمناخ المدرسي والمدرسي والتوافق النفسي بقدر يعمل على رفع مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة، وتفادي العديد من المشاكل التربوية التي قد تواجه الطلبة أو المعلمين أو حتى أولياء الأمور.
2. إجراء دراسات علمية تتناول موضوع مستوى الإحباط لدى الطلبة والعاملين في سلك التعليم.
3. دراسة تأثير الظروف المعيشية والاقتصادية للمعلمين على جودة الخدمات المقدمة في المدارس سواء في مديرية طوباس أو فلسطين بشكل عام.
4. توصي الباحثة بتوسيع الدراسة من خلال اشتمالها على متغيرات أخرى وتطبيقها ضمن محافظات ومجتمعات أخرى.
5. اللجوء إلى منهجية البحث النوعي لفهم طبيعة المناخين الأسري والمدرسي وارتباطهما بدافعية الإنجاز والتوافق النفسي للطلبة.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

أبو أسعد، أ & ,.عربيات، أ .(2012) *نظريات الارشاد النفسي والتربوي* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو شندي، ي .(2015) .الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*(14)13 ,،212-181.

أبو منصور، ح .(2011) .*الحساسية الإنفعالية وعلاقتها بالمهارات الإجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة* .(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو نجيلة، س. م .(2013) .مقياس المناخ الأسري .مركز *البحوث الانسانية والتنمية الاجتماعية*.

أحمد، ع & ,.فضول، م .(2018) .دافعية التعلم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لتلاميذ الحلقة الأخيرة مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق النيل بالخرطوم .*مجلة كلية التربية*(11)10 ,، 196-153.

أغنية، ص .(2015) .التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للانجاز: لدى طلبة المرحلة الثانوية "بني وليد ." *مجلة العلوم الانسانية والتطبيقية الجامعة الأسمرية الاسلامية زليتن*(27) ,،283-271.

بكر، م & .يحيى، ب .(2016) .المناخ المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة أربيل / المركز .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*(51)13 ,، 108-84.

بلحاج، ف .(2011) .*التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

بلمهدي، فتيخة؛ بكير، مليكة. (2014). *دور المناخ المدرسي في تحقيق الصحة النفسية لدى المراهق*. عالم التربية، مصر.

بودفة آسيا؛ ، حبشي، منى. (2018). *المناخ الأسري والرسوب المدرسي: دراسة ميدانية بمتوسطة بودريعات السعيد بن محمد ببلدية الجمعة بني حبيبي –جيجل–*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر.

بيري، ا .(1998) .*الأسرة والزواج. الجامعة المفتوحة* .طرابلس، ليبيا.

بيومي، م .(2012) .*سيكولوجية العلاقات الأسرية* .القاهرة: مكتبة دار قباء.

جعرير، س .(2017) .التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط .*مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*(11)4 ,، 46–66.

الجماعي، ص .(2007) .*الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي* .القاهرة: مكتبة ديولي.

جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني .(2022) .*توزيع الطلبة في مدارس فلسطين حسب الجهة المشرفة والمنطقة والمحافظة والجنس، للأعوام الدراسية 2011/2012–2021/2022* .. Retrieved from على الشبكة العنكبوتية (تاريخ الولوج: 2023/4/28) : https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Stu

خديجة، ب .(2017) .*الاتصال الأسري والتفوق الدراسي لدى التلميذ* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، ولاية مستغانم، الجزائر.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). *الدافعية للإنجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليل، ع .(2006) .المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء .*مجلة التربية الأساسية ,العدد التاسع والأربعون*.

الخولي، م .(2011) .*دراسة تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي مرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون* .جامعة الزقازيق، مصر.

دفع الله، ا .(2011) .*المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري: دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم درمان.

الديب، ح .(2020) .المناخ المدرسي وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة وطالبات مرحلة التعليم المتوسط بالفرع الغربي بمدينة زليتن .*مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية*(34)11 ,،342-325.

ذياب، ع & البياتي، و .(2021) .التوجيه الأسري وعلاقته بالمثابرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية .*مجلة آداب الفراهيدي*(47)13 ,،418-399.

الربيعي، أ .(2019) .المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية لمدارس منطقتي الثورة والسبعين الأولى بأمانة العاصمة صنعاء .*مجلة الدراسات الاجتماعية*(1)25 ,، 53-29.

زريط، س & ,.فاطنه، ب .(2019) .*المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي لدى متعلمي السنة أولى ثانوي* .(شهادة ليسانس). جامعة محمد بوضياف، المسيلة،الجزائر.

زريط، س & ,.فاطنه، ب .(2019) .*المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي لدى متعلمي السنة أولى ثانوي* .شهادة ليسانس. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

زهران، ح .(2005) .*الصحة النفسية والعلاج النفسي* .ط5. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زهران، ع. ح .(2002) .*التوجية والإرشاد النفسي* .ط3. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زواوية، م .(2018) .التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية سيدي بلعباس – الجزائر .*مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية وجامعة المنستير بتونس*(1)1 ,.،.87-100

زيادة، أ .(2022) .التوافق المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي: تلاميذ البكالوريا أنموذجا .*مجلة أفكار وآفاق*، 10(1)،186–169.

الساكر، ر .(2015) .*دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمه لخضر، ولاية الوادي، الجزائر.

سرار، م .(2015) .*التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس منطقة القصيعة. أعمال وبحوث المؤتمر العلمي الأول تحت شعار: الجامعة في خدمة المجتمع، جامعة الزيتونة، ديسمبر، ترهونة،* .

السيد، و .(2016) .*المناخ الإسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم* .(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

الشاوي، ز .(2011) .المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية .*مجلة العلوم الإنسانية*(6)11 ,، 208–202.

صبرة، م & ,.شريت، أ .(2004) .*الصحة النفسية والتوافق النفسي* .ط1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

صمادي، أ & .,البقعاوي، ع .(2016) .التوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية .*مجلة دراسات نفسية وتربوية*,8(17)،66-55.

طلبة، رجب السيد ابراهيم. (2008). *دراسة مقارنة بين المناخ المدرسي في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وأثره على العملية التعليمية في المرحلة الإبتدائية بمحافظة المنفوحة*. رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

طه، ف .(2010) .*أصول علم النفس الحديث* .القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الرحمن، محمد السيد ؛ الشناوي، محمد محروس .(n.d.) .*العلاج السلوكي الحديث: أسسة وتطبيقاته* .القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الظاهر، م & .,البهاص، س .(2013) .*الضغوط النفسية والعلاج بالتحليل النفسي. دار الكتاب الحديث* .

عبد العال، ح .(2013) .*المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

عبد القادر، أ .(2020) .التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ترهونة .*مجلة جامعة الزيتونة*(36)14 ,، 1-17.

عبد المجيد، هشام سيد. (2015). *أساسيات العمل مع الأفراد والأسر في الخدمة الإجتماعية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر التوزيع.

العبيدي، م & .,محمد، آ .(2003) .*مدخل الى علم النفس العام* .بنغازي، ليبيا.

العتيبي، م .(2007) .*المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام* .رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العزام، ع .(2013) .المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك .*مجلة الطفولة العربية*(57)15 ,،41-9.

عسيري، ع .(2010) .*علاقة تشكل الأنا من كل مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام* . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عطرون، ق & .,المفتي، أ .(2015) .*دافعية الانجاز الدراسي والتوافق الاجتماعي واعلاقة بينما لدى طلاب جامعة الدلنج* .رسالة ماجستير منشورة، جامعة النيلين، كلية الاداب، الخرطوم، السودان.

علي، خليفة رمضان عبد القادر والحسيني، حسين محمد سعد الدين وزيدان، أكرم فتحي .(2014) . التوافق النفسي .*المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*(2) ,،369-390.

عوايب، ل & .,صولي، ا .(2015) .واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* , 21(19)،249-258.

عوض، ا .(2013) .دراسة تقويمية عن اعتماد الأخصائي الإجتماعي على التمكين مع الحالات الفردية: دراسة مطبقة على مجال الأيتام .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية* , 11(35)، 74-98.

عوف، أميرة محمد بدر محمد سلامة وخليل، محمد المري محمد إسماعيل ورشدي، محمد السيد محمود .(2014) .المناخ المدرسي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*(1)1 ,، 504-549.

عيسوي، ع. ا .(1993) .*مشكلة الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية النفسية* .بيروت: دار العلوم العربية.

غريب، ز .(1993) .*شبكة الاتصال بين أفراد الأسرة المصرية وعلاقته بالجو الأسري العام* .(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس،القاهرة.

قدوري، خ .(2011) .*الرضا عن التوجية المدرسي وعلاقته بالدافعية للانجاز* .(رسالة ماجستير: غير منشورة). جامعة تيزي وزو.

كفافي، ع .(1990) .*الصحة النفسية* .القاهرة. مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان.

كفافي، ع .(1999) .*الارشاد والعلاج النفسي الأسري* .القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي، ع .(2010) .*المناخ الأسري والعمليات الأسرية* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكندري، أ .(1992) .*علم النفس الأسري* .الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لبني، أ. ب & .،آمال، ع .(2020) .*التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس* . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.

مالكي، ح & .،بانقيب، ع .(2018) .التنبؤ بالامن النفسي من المناخ الاسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة دراسات تربوية ونفسية*(78)14 ،. 289-390.

محمد، ع .(2017) .المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية بام درمان .*المجلة العملية لكلية التربيةجامعة أسيوط*(2)33 ،. 1-40.

المصري، ط & .،فرح، ع .(2019) .دافعية الانجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعه الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* , (28)3, 260-289.

المصطفى، م .(2022) .المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية وبعض المتغيرات: دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا .*مجلة كلية التربية العلمية*(1)22 ,، 28–63.

مقاق، ك .(2007) .*علاقة التحفيز بدافعية الانجاز عند لاعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائرية* . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر.

منصور، ع & .،الشربيني، ز .(2003) .*الأسرة على مشارف القرن 21* .القاهرة: دار الفكر العربي.

ميرة، أ .(2012) .المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلبة الجامعة .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*(33)13 ,، 249–272.

ميطر، ع & .،بلميهوب، ك .(2020) .فاعلية الذات وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى المراهقين .*مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية*(2)4 ,، 276–298.

ناصر، ع. ع & .،بيومي، م. أ .(2003) .*علم الاجتماع العائلي: دراسة التغيرات في الأسرة العربية* . الإسكندرية،مصر: دار المعرفة الجامعية.

نواس، س .(2002) .*المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المرحلة الثانوية بمحافظة غزة* . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.

نيس، ح .(2011) .*الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر.

وهبة، ه .(2020) .*المهارات الإجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لـــدى المـــراهقين* .(رســـالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية الأداب، القاهرة، مصر.

يونس، م .(2012) .*سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات* .الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aggarwal, J. K., & Ryoo, M. S. (2011). Human activity analysis: A review. *Acm Computing Surveys (Csur)*, 43(3), 1-43.

Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28(2).

Bales, R. F., & Parsons, T. (2014). *Family: Socialization and interaction process*. Routledge.

Becvar, D. S. (2012). *Handbook of family resilience.* Springer Science & Business Media.

Becvar, R. J., & Becvar, D. S. (2017). *Systems theory and family therapy: A primer*. Rowman & Littlefield.

Bozkuş, K. (2014). School as a social system. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 49-61.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., &Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., &Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?* ASCD.

Ebersöhn, L., & Eloff, I. (2004). *Keys to educational psychology.* Juta and Company Ltd.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R.,... & Williams, K. J.. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.*. Corwin Press.

Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy*, 9(2), 171-180.

Freiberg, H. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.* Psychology Press.

Galvin, K. M., Braithwaite, D. O., &Bylund, C. L. (2015). *Family communication: Cohesion and change.* Routledge.

Gaxiola Romero, J. C., Pineda Domínguez, A., Gaxiola Villa, E., & González Lugo, S. (2022). Positive family environment, general distress, subjective well-being, and academic engagement among high school students before and during the COVID-19 outbreak. *School Psychology International*, 43(2), 111-134.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.

Gunbayi, L. (2007). School Climate and Teachers' Perceptions on Climate Factors: Research into Nine Urban High Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 70-78.

Han, J., & Lynch, R. (2014). The relationship between perception of school climate and achievement motivation among Korean students in grades 6 to 12 at a selected international school in Bangkok, Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 6(2).

Huang,, L. S. (2003). Ten pointers for enhancing learners' motivation. *Business communication quarterly*, 66(4), 88-95.

Jonathan, C. (2010). *Creating aschool climate that supports student learning and positive youth development.* Columia: National school climat ecenter.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of structural equation modeling.* New York. NY: Guilford.

Kreppner, K., & Lerner, R. M. (2013). *Family systems and life-span development.* Psychology Press.

Kurt, D. G. (2022). Effect of Family, Friends and School Climate on School Adjustment of Middle School Students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193-209.

Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K.. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.

Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass*, 5(1), 1-3.

Mangal, S. K. (2008). *Abnormal psychology.* Sterling Publishers Pvt. LTd.

Marc, l. (2004). *Ecological Psychology.* Say brook Graduate School, San Francisco.

Moore, N. D. (2003). *The relationship of family environment and academic performance to college adjustment of first-generation, low-income college students after a summer program and fall semester transition.*. Rutgers The State University of New Jersey, Sc.

Moritsugu, J., Vera, E. M., Jacobs, J. H., & Kennedy, M.. (2016). *Psychology of adjustment: The search for meaningful balance.* SAGE Publications.

Motamedi, V. (2020). Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(4), 550-557.

Motamedi, V. (2020). Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(4), 550-557.

Noeei, S., Khayyer, M., Kazemi, S., &SohrabiShegefti, N.. (2020). Relationship between school climate and achievement motivation in high school students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 2(4), 294-300.

Nwosu, N. C., & Chinweuba, N. H. (2020). Family climate and school adjustment among secondary school students in Enugu state. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 13(1).

Nwosu, N. C., & Chinweuba., N. H. (2020). Family climate and school adjustment among secondary school students in Enugu state. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 13(1).

Osman, A. A. (2012). School climate-the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(6), 950-954.

Patel, G. (2016). *An Achievement Motivation and Academic Anxiety of School Going Students.* RED'SHINE Publication. Inc.

Pathak, A. (2022). School adjustment and achievement motivation of students of secondary level: a study. *RESEARCH HUB International Multidisciplinary Research Journal*, 9(5), 18-23.

Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4).

Russ, S. W. (2015). *Affect, creative experience, and psychological adjustment.* Routledge.

Slee, P. T. (2002). *Child, adolescent and family development* (Vol. 2). Cambridge University Press.

Unierzyski, P. (2003). Level of achievement motivation of young tennis players and their future progress. *Journal of sports science & medicine*, 2(4), 184.

Vangelisti, A. L. (2013). *The Routledge handbook of family communication.* New York: Routledge.

Wasik, B. (2012). *Handbook of family literacy.* Routledge.

Weiner, B. (2013). *Human motivation.* Psychology Press.

Westenberg, P. M., Blasi, A., & Cohn, L. D.. (2013). *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development.* Psychology Press.

White, J. M., Martin, T. F., Adamsons, K.. (2018). *Family theories: An introduction.* Sage Publications.

Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7.

Zambrano, N. V. M., Cabezas, R. E. C., Medina, G. E. E., Salinas, K. J. C., & Gavilanes, W. F. G. (2023). Literature review on the family environment in school performance. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(118), 69-76.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., &Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152.

الملاحق

ملحق (أ)

قائمة بأسماء لجنة التحكيم

الاسم	مكان العمل
د. فاخر خليلي	جامعة النجاح
د. إبراهيم المصري	جامعة النجاح
د. سهير الصباح	جامعة القدس (ابوديس)
د. شادي أو الكباش	جامعة النجاح

ملحق (ب)

أداة الدراسة قبل التعديل

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
	بعد حل المشكلات					
1	يوجد في أسرتي إجراءات للتعامل مع مشاكلنا.					
2	بالعادة كأسرة نناقش فعالية الحلول التي توصلنا إليها في حل مشاكلنا					
3	نعالج معظم الاضطرابات العاطفية التي تواجهنا كأسرة.					
4	نواجه مشاكل تتعلق بالمشاعر.					
5	نحاول كأسرة التفكير في طرق مختلفة لحل المشاكل.					
	بعد التواصل					
6	عندما ينزعج أحد أفراد أسرتي يعلم الآخرين السبب.					
7	لا نعبر عن مشاعرنا بصراحة.					
8	لا نتحدث مع بعضنا البعض ونحن غاضبين.					
9	في أسرتي نقول الأشياء بصراحة دون الحاجة للتلميح إليها.					
10	نحن صريحين مع بعضنا البعض.					
	بعد القواعد والقوانين					
11	عندما تطلب من أحد من أفراد أسرتي مهمة ما عليك التأكد من قيامه بها.					
12	أشعر أن أي مشكلة لدى أي فرد من أفراد أسرتي هي مشكلتي.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
13	لابد من التأكد من قيام أفراد أسرتي بمهامهم الأسرية.					
14	لدينا مشكلة في دفع فواتيرنا.					
15	لا يوجد لدي وقت كافي لاستكشاف مواهبي واهتماماتي.					
	بعد الدعم العاطفي					
16	أحصل على اهتمام أفراد أسرتي فقط في حال حدوث ما هو مهم بالنسبة لهم أيضاً.					
17	أشعر أن أي مشكلة لدى أي فرد من أفراد أسرتي هي مشكلتي.					
18	أشعر أننا في الأسرة أنانيون للغاية.					
19	نجتمع كأسرة فقط في حال وجود شيء يثير اهتمامنا.					
20	نظهر الاهتمام لبعضنا البعض عندما يكون هناك مصلحة معينة.					
	بعد ضبط السلوك					
21	لا نعلم كأسرة كيف نتصرف في حال حدوث أمر طارئ					
22	لا يوجد عقاب محدد في حال عدم التزام فرد من أفراد الأسرة القوانين المنزلية.					
23	نحن نعرف ماذا نفعل في حالة الطوارئ.					
24	ليس هناك قواعد معينة لاستخدام المرحاض.					
25	نحن في الأسرة نتبع قانون (إلي ضربك اضربوا).					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
	بعد الأداء العام					
26	من الصعب تنظيم نشاط أسري بسبب سوء التفاهم الذي يحدث بيننا.					
27	أشعر أن أسرتي تقدم لي الدعم الكافي في حال الأزمات والمشاكل.					
28	لا يمكنني التحدث لأفراد أسرتي عن شعوري بالحزن.					
29	أشعر أن أسرتي تتقبلني كما أنا.					
30	أتجنب البوح بمخاوفي لأفراد أسرتي.					
	بعد العلاقات بين المعلمين والطلبة					
31	معظم المعلمين في هذه المدرسة محبوبين ومن الممكن التحدث معهم في أي وقت.					
32	أشعر بالاهتمام من قبل المعلمين.					
33	يستمع المعلمون إلي في حال حدوث مشكلة ما.					
34	يقوم المعلمون بشكري عند قيامي بأمر جيد.					
35	أشعر بأمانة المعلمين وإخلاصهم في العمل المدرسي.					
	بعد العلاقات بين الطلبة					
36	أشعر بالانسجام وأنا مع زملائي.					
37	الطلبة في مدرستي يتعاملون بود مع بعضهم البعض.					
38	زملائي يهتمون لأمري.					
39	زملائي في الفصل لا يحبونني.					
40	زملائي يعاملونني باحترام.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
	بعد العلاقات بين الطلبة والمدرسة					
41	أنا فخور بمدرستي.					
42	أنا أحب هذه المدرسة.					
43	أنا أنتمي لهذه المدرسة.					
44	أشعر أن المدرسة كالسجن.					
45	أجد تشجيعاً من المدرسة لإظهار مواهبي وقدراتي.					
	بعد عدالة القواعد والقوانين					
46	قوانين مدرستي واضحة.					
47	أجد أن القوانين المدرسية عادلة.					
48	عواقب خرق القوانين المدرسية عادلة.					
49	أشعر بوجود تحيز في تطبيق القوانين المدرسية.					
50	تطبق القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلبة.					
	بعد التوافق الاجتماعي					
51	أحب أن أعامل الناس كما أحب أن يعاملونني.					
52	أحافظ على وعودي الشخصية مع الآخرين.					
53	أراعي مشاعر الآخرين عندما أخاطبهم.					
54	أكون صداقات جديدة مع الآخرين بسهولة.					
55	يصفني أصدقائي بأني اجتماعي.					
	بعد الثقة بالنفس					
56	أستمر في تنفيذ خططي حتى أكملها.					
57	أتخذ قراراتي بنفسي دون تردد.					
58	أعبر عن آرائي الشخصية بكل هدوء.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
59	أشعر بالارتباك عندما أدخل مكاناً فيه جمع من الناس.					
60	أواجه المواقف اليومية دون مساعدة أحد.					
	بعد تقبل الذات					
61	أشعر أن باستطاعتي تحقيق أهدافي.					
62	أشعر بأن زملائي يثقون بآرائي.					
63	أرى أن زملائي يقدرونني جيداً.					
64	يرى زملائي أنني شخص ناجح بحياتي.					
65	يشعر زملائي بالسعادة عندما أكون بينهم.					
	بعد الاتزان الانفعالي					
66	أتسامح مع من يخطئ بحقي رغم مقدرتي بالرد.					
67	ينفذ صبري بسرعة عندما أواجه مواقف صعبة.					
68	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة.					
69	أشعر أنني أكثر توتراً من كثير من الناس.					
70	أعبر عن شعوري عندما اخسر أي منافسة دون إيذاء الآخرين.					
	مقياس دافعية الإنجاز					
71	أشعر بسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح.					
72	أتخيل نفسي ناجحاً.					
73	أكافح للوصول إلى هدفي.					
74	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية.					
75	أهتم بإتقان عملي.					
76	أستطيع أن أشجع نفسي لتحقيق أهدافي.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
77	عملي ناتج عن رغباتي وليس رغبات الآخرين.					
78	امتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق.					
79	أرفض الاستسلام بسهولة.					
80	أعتقد أن الناجحون صناع الحياة.					
81	أعتقد أن العقبة التي لا تكسر ظهري تقويني.					
82	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي.					
83	أشعر بالقلق والانزعاج في حال عدم تحصيلي مستوى علمي عالي.					
84	أعتقد أنني مثابر.					
85	أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي.					
86	أحب أن أستمع لقصص النجاح.					
87	التزم بالتنظيم ليسهل علي التنفيذ.					
88	أحاول التفوق على زملائي.					
89	عندما أبدأ عمل لا أتوقف إلا عندما أنهيه.					
90	أستمتع بالتنافس مع الآخرين في إنجاز المهام.					

ملحق (ج)

أداة الدراسة بعد التعديل

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للوقوف على بعض الجوانب النفسية والاجتماعية لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة النجاح الوطنية، وعليه يرجى الإجابة على الأسئلة أدناه؛ لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علماً بأن جميع المعلومات التي سيتم جمعها من خلال هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنها ستعامل بسرية تامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: حنين زبيدات

إشراف: د. فاخر خليلي د. إبراهيم المصري

البيانات الديموغرافية:

الجنس:

( ) ذكر ( ) أنثى

الصف الدراسي:

( ) السابع ( ) السادس ( ) الخامس

( ) العاشر ( ) التاسع ( ) الثامن

( ) الثاني عشر ( ) الحادي عشر

الدخل الشهري للأسرة بالشيكل:

( ) أقل من 2000 ( ) من 2000 الى أقل من 4000

( ) من 4000 إلى أقل من 6000 ( ) 6000 وأكثر

المستوى التعليمي للأب:

( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي

( ) دبلوم أو بكالوريوس ( ) دراسات عليا

المستوى التعليمي للأم:

( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي

( ) دبلوم أو بكالوريوس ( ) دراسات عليا

حجم الأسرة:

( ) أقل من 4 أفراد ( ) من 4 أفراد

( ) من 4 إلى 7 أفراد ( ) أكثر من 7 أفراد

مكان سكن:

.....

ثانياً: فقرات الاستبانة:

يرجى تحديد الخيار الذي ينسجم معك فيما يلي:

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
1	نستطيع كأسرة أن نتخذ قرارات سليمة حول حل المشكلات التي تواجهنا.					
2	بعد محاولاتنا لحل مشكلة ما نتناقش فيما بيننا كأسرة حول فاعلية الحل الذي توصلنا إليه.					
3	نحل مشاكلنا اليومية بشكل تعاوني.					
4	نستطيع إظهار مشاعرنا تجاه بعضنا البعض.					
5	نحاول كأسرة التفكير في طرق مختلفة لحل المشكلات التي تواجهنا.					
6	عندما ينزعج أحد أفراد أسرتي يعلم الآخرين السبب، ويحاولون تهدئة الأجواء.					
7	في أسرتي، لا نعبر عن مشاعرنا بصراحة.					
8	في أسرتي، لا نتحدث مع بعضنا البعض ونحن غاضبين.					
9	في أسرتي، نقول الأشياء بصراحة دون الحاجة للتلميح إليها.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
10	في أسرتي، نحن صريحين مع بعضنا البعض.					
11	لا يلتزم أفراد أسرتي بالواجبات المطلوبة منهم.					
12	أشعر أن أي مشكلة لدى أي فرد من أفراد أسرتي هي مشكلتي.					
13	لابد من التأكد من قيام أفراد أسرتي بمهامهم الأسرية.					
14	أستطيع الحصول على النقود بأي وقت احتاجها.					
15	لا تهتم أسرتي بتنمية مواهبنا وإبداعاتنا.					
16	نادراً ما أحصل على اهتمام أفراد أسرتي.					
17	نقف معاً في مواجهة المشكلات التي تتعرض لها أسرتي.					
18	أشعر أننا في الأسرة أنانيون للغاية.					
19	اجتماع الأسرة من الأمور المهمة والضرورية لدينا.					
20	هناك تفاهم وتقارب بين أعضاء أسرتي.					
21	لا نعلم كأسرة كيف نتصرف في حال حدوث أمر طارئ.					
22	ليس من المعلوم ما الذي يمكن أن يحدث حينما نخالف القوانين الأسرية.					
23	نحن نعرف ماذا نفعل في حالة الطوارئ.					
24	لا يلتزم أعضاء أسرتي بنظام وقواعد الأسرة.					
25	في أسرتنا ليس لدينا قواعد وقوانين.					
26	التخطيط لأعمال الأسرة أمر صعب بسبب أننا غير متفاهمين.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
27	أشعر أن أسرتي تقدم لي الدعم الكافي في حال الأزمات والمشاكل.					
28	لا يمكنني التحدث لأفراد أسرتي عن شعوري بالحزن.					
29	أشعر أن أسرتي تتقبلني كما أنا.					
30	أتجنب مناقشة مخاوفي واهتماماتي مع أفراد أسرتي.					
31	معظم المعلمين في مدرستي محبوبين ومن الممكن التحدث معهم في أي وقت.					
32	أشعر بالاهتمام من قبل المعلمين.					
33	يستمع المعلمون إلي في حال حدوث مشكلة ما.					
34	يقوم المعلمون بشكري عند قيامي بأمر جيد.					
35	أشعر بأمانة المعلمين وإخلاصهم في العمل المدرسي.					
36	أشعر بالانسجام وأنا مع زملائي.					
37	الطلبة في مدرستي يتعاملون بلطف مع بعضهم البعض.					
38	زملائي يهتمون لأمري.					
39	زملائي في الفصل لا يحبونني.					
40	زملائي يعاملونني باحترام.					
41	أنا فخور بمدرستي.					
42	أنا أحب مدرستي.					
43	أنا أنتمي لمدرستي.					
44	أشعر أن مدرستي كالسجن.					
45	أجد تشجيعاً من المدرسة لإظهار مواهبي وقدراتي.					
46	قوانين مدرستي واضحة.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
47	أجد أن القوانين المدرسية عادلة.					
48	في مدرستي عواقب خرق القوانين عادلة.					
49	أشعر بوجود تحيز في تطبيق القوانين المدرسية.					
50	في مدرستي يتم تطبق القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلبة.					
51	أحب أن أعامل الناس كما أحب أن يعاملونني.					
52	أحافظ على وعودي الشخصية مع الآخرين.					
53	أراعي مشاعر الآخرين عندما أخاطبهم.					
54	أكون صداقات جديدة مع الآخرين بسهولة.					
55	يصفني أصدقائي بأني اجتماعي.					
56	أستمر في تنفيذ خططي حتى أكملها.					
57	أتخذ قراراتي بنفسي دون تردد.					
58	أعبر عن آرائي الشخصية بكل هدوء.					
59	أشعر بالارتباك عندما أدخل مكاناً فيه جمع من الناس.					
60	أواجه المواقف اليومية دون مساعدة أحد.					
61	أشعر أن باستطاعتي تحقيق أهدافي.					
62	أشعر بأن زملائي يثقون بآرائي.					
63	أرى أن زملائي يقدرونني جيداً.					
64	يرى زملائي أنني شخص ناجح بحياتي.					
65	أشعر بسعادة زملائي عندما أكون بينهم.					
66	أتسامح مع من يخطئ بحقي رغم مقدرتي بالرد.					
67	ينفذ صبري بسرعة عندما أواجه مواقف صعبة.					
68	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة.					

م	العبارات	الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض بشدة	أعترض
69	أشعر أنني أكثر توتراً من كثير من الناس.					
70	أعبر عن شعوري عندما اخسر أي منافسة دون إيذاء الآخرين.					
71	أشعر بسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح.					
72	أتخيل نفسي ناجحاً.					
73	أكافح للوصول إلى هدفي.					
74	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية.					
75	أهتم بإتقان عملي.					
76	أستطيع أن أشجع نفسي لتحقيق أهدافي.					
77	عملي ناتج عن رغباتي وليس رغبات الآخرين.					
78	امتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق.					
79	أرفض الاستسلام بسهولة.					
80	أعتقد أن الناجحون صناع الحياة.					
81	أعتقد أن العقبة التي لا تكسر ظهري تقويني.					
82	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي.					
83	أشعر بالقلق والانزعاج في حال عدم تحصيلي مستوى علمي عالي.					
84	أعتقد أنني مثابر.					
85	أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي.					
86	أحب أن أستمع لقصص النجاح.					
87	التزم بتنظيم وقتي ليسهل على تحقيق ما أريد تنفيذه.					
88	أحاول التفوق على زملائي.					
89	عندما أبدأ عمل لا أتوقف إلا عندما أنهيه.					
90	أستمتع بالتنافس مع الآخرين في إنجاز المهام.					

ملحق (د)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ الأسـري لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
26	أشعر أن أسرتي تقدم لي الدعم الكافي في حال الأزمات والمشاكل.	4.38	0.90	88	مرتفعة
17	أشعر أن أي مشكلة لدى أي فرد من أفراد أسرتي هي مشكلتي.	4.31	0.89	86	مرتفعة
1	يوجد في أسرتي إجراءات للتعامل مع مشاكلنا.	4.27	0.81	85	مرتفعة
20	نظهر الاهتمام لبعضنا البعض عندما يكون هناك مصلحة معينة.	4.25	0.89	85	مرتفعة
3	نعالج معظم الاضطرابات العاطفية التي تواجهنا كأسرة.	4.24	0.86	85	مرتفعة
10	نحن صريحين مع بعضنا البعض.	4.23	0.92	85	مرتفعة
5	نحاول كأسرة التفكير في طرق مختلفة لحل المشاكل.	4.23	0.83	85	مرتفعة
2	بالعادة كأسرة نناقش فعالية الحلول التي توصلنا إليها في حل مشاكلنا	4.18	0.86	84	مرتفعة
4	نواجه مشاكل تتعلق بالمشاعر.	4.17	0.95	83	مرتفعة
12	أشعر أن أي مشكلة لدى أي فرد من أفراد أسرتي هي مشكلتي.	4.12	1.07	82	مرتفعة
19	نجتمع كأسرة فقط في حال وجود شيء يثير اهتمامنا.	4.12	1.00	82	مرتفعة
6	عندما ينزعج أحد أفراد أسرتي يعلم الآخرين السبب.	4.11	0.98	82	مرتفعة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
9	في أسرتي نقول الأشياء بصراحة دون الحاجة للتلميح إليها.	4.09	0.96	82	مرتفعة
13	لابد من التأكد من قيام أفراد أسرتي بمهامهم الأسرية.	4.08	0.94	82	مرتفعة
14	لدينا مشكلة في دفع فواتيرنا.	3.83	1.21	77	مرتفعة
22	لا يوجد عقاب محدد في حال عدم التزام فرد من أفراد الأسرة القوانين المنزلية.	3.28	1.24	66	متوسطة
28	أتجنب البوح بمخاوفي لأفراد أسرتي.	3.12	1.38	62	متوسطة
8	لا نتحدث مع بعضنا البعض ونحن غاضبين.	3.09	1.33	62	متوسطة
27	لا يمكنني التحدث لأفراد أسرتي عن شعوري بالحزن.	3.06	1.36	61	متوسطة
7	لا نعبر عن مشاعرنا بصراحة.	2.81	1.25	56	متوسطة
24	نحن في الأسرة نتبع قانون (إلي ضربك اضربوا).	2.72	1.41	54	متوسطة
21	لا نعلم كأسرة كيف نتصرف في حال حدوث أمر طارئ	2.72	1.35	54	متوسطة
11	عندما تطلب من أحد من أفراد أسرتي مهمة ما عليك التأكد من قيامه بها.	2.67	1.32	53	متوسطة
16	أحصل على اهتمام أفراد أسرتي فقط في حال حدوث ما هو مهم بالنسبة لهم أيضاً.	2.67	1.38	53	متوسطة
23	ليس هناك قواعد معينة لاستخدام المرحاض.	2.66	1.31	53	متوسطة
15	لا يوجد لدي وقت كافي لاستكشاف مواهبي واهتماماتي.	2.64	1.39	53	متوسطة
25	من الصعب تنظيم نشاط أسري بسبب سوء التفاهم الذي يحدث بيننا.	2.61	1.33	52	متوسطة
18	أشعر أننا في الأسرة أنانيون للغاية.	2.27	1.27	45	منخفضة

جدول (12)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في تقديرات المناخ الأســـري من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

الأبعاد	العينة		درجات الحرية	القيمة المحكية = 2.34	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.67	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		قيمة ت		قيمة ت	
حل المشكلات	3.75	0.44	231	49.35	0.001**	2.86	0.001**
التواصل	3.74	0.59	231	36.24	0.001**	1.87	0.063
القواعد والقوانين	2.98	0.57	231	17.03	0.001**	18.40-	0.001**
الدعم العاطفي	3.00	0.51	231	19.78	0.001**	20.03-	0.001**
ضبط السلوك	3.15	1.06	231	11.70	0.001**	7.39-	0.001**
الأداء العام	3.40	0.91	231	17.81	0.001**	4.56-	0.001**
الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري	3.34	0.45	231	34.26	0.001**	11.20-	0.001**

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس المناخ المدرسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
4	يقوم المعلمون بشكري عند قيامي بأمر جيد.	4.30	0.95	86	مرتفعة
6	أشعر بالانسجام وأنا مع زملائي.	4.24	0.90	85	مرتفعة
10	زملائي يعاملونني باحترام.	4.20	0.89	84	مرتفعة
1	معظم المعلمين في هذه المدرسة محبوبين ومن الممكن التحدث معهم في أي وقت.	4.19	1.02	84	مرتفعة
11	أنا فخور بمدرستي.	4.18	1.05	84	مرتفعة
13	أنا أنتمي لهذه المدرسة.	4.17	1.03	83	مرتفعة
5	أشعر بأمانة المعلمين وإخلاصهم في العمل المدرسي.	4.16	1.01	83	مرتفعة
12	أنا أحب هذه المدرسة.	4.13	1.09	83	مرتفعة
15	قوانين مدرستي واضحة.	4.00	1.15	80	مرتفعة
3	يستمع المعلمون إلي في حال حدوث مشكلة ما.	4.00	1.13	80	مرتفعة
2	أشعر بالاهتمام من قبل المعلمين.	3.97	1.05	79	مرتفعة
8	زملائي يهتمون لأمري.	3.90	1.06	78	مرتفعة
16	أجد أن القوانين المدرسية عادلة.	3.82	1.18	76	مرتفعة
14	أجد تشجيعاً من المدرسة لإظهار مواهبي وقدراتي.	3.75	1.24	75	مرتفعة
17	عواقب خرق القوانين المدرسية عادلة.	3.48	1.27	70	متوسطة
7	الطلبة في مدرستي يتعاملون بود مع بعضهم البعض.	3.46	1.31	69	متوسطة
18	أشعر بوجود تحيز في تطبيق القوانين المدرسية.	3.37	1.28	67	متوسطة
19	تطبق القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلبة.	3.25	1.29	65	متوسطة
9	زملائي في الفصل لا يحبونني.	2.52	1.21	50	متوسطة

جدول (14)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في تقديرات المناخ المدرسي من وجهات نظر طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

الأبعاد	العينة		درجات الحرية	القيمة المحكية = 2.34	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.67	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		قيمة ت		قيمة ت	
العلاقات بين المعلمين والطلبة	4.12	0.83	231	32.99	**0.001	8.37	**0.001
العلاقات بين الطلبة	3.86	0.72	231	32.23	**0.001	3.94	**0.001
العلاقة بين الطلبة والمدرسة	4.06	0.94	231	27.74	**0.001	6.25	**0.001
عدالة القواعد المدرسية	3.34	0.70	231	21.53	**0.001	7.21-	**0.001
الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي	3.83	0.62	231	36.69	**0.001	3.97	**0.001

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس التوافق النفسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	أحب أن أعامل الناس كما أحب أن يعاملونني.	4.69	0.62	94	مرتفعة
2	أحافظ على وعودي الشخصية مع الآخرين.	4.56	0.67	91	مرتفعة
3	أراعي مشاعر الآخرين عندما أخاطبهم.	4.51	0.78	90	مرتفعة
11	أشعر أن باستطاعتي تحقيق أهدافي.	4.28	0.97	86	مرتفعة
14	يشعر زملائي بالسعادة عندما أكون بينهم.	4.24	0.86	85	مرتفعة
6	أستمر في تنفيذ خططي حتى أكملها.	4.19	1.02	84	مرتفعة
13	أرى أن زملائي يقدرونني جيداً.	4.11	0.92	82	مرتفعة
8	أعبر عن آرائي الشخصية بكل هدوء.	4.10	1.06	82	مرتفعة
7	أتخذ قراراتي بنفسي دون تردد.	4.03	1.10	81	مرتفعة
12	أشعر بأن زملائي يثقون بآرائي.	4.02	1.03	80	مرتفعة
4	أكون صداقات جديدة مع الآخرين بسهولة.	3.97	1.17	79	مرتفعة
5	يصفني أصدقائي بأني اجتماعي.	3.95	1.16	79	مرتفعة
19	أعبر عن شعوري عندما اخسر أي منافسة دون إيذاء الآخرين.	3.94	1.10	79	مرتفعة
15	أتسامح مع من يخطئ بحقي رغم مقدرتي بالرد.	3.85	1.17	77	مرتفعة
17	يصعب علي الجلوس لفترة طويلة.	3.63	1.29	73	متوسطة
10	أواجه المواقف اليومية دون مساعدة أحد.	3.60	1.22	72	متوسطة
16	ينفذ صبري بسرعة عندما أواجه مواقف صعبة.	3.50	1.28	70	متوسطة
9	أشعر بالارتباك عندما أدخل مكاناً فيه جمع من الناس.	3.40	1.44	68	متوسطة
18	أشعر أنني أكثر توتراً من كثير من الناس.	3.33	1.29	67	متوسطة

جدول (16)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في التوافق النفسي لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

الأبعاد	العينة		درجات الحرية	القيمة المحكية = 2.34	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.67	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		قيمة ت		قيمة ت	
التوافق الاجتماعي	4.34	0.63	231	48.11	**0.001	16.06	**0.001
الثقة بالنفس	3.71	0.75	231	27.63	**0.001	0.712	0.477
تقبّل الذات	4.14	0.83	231	33.11	**0.001	8.58	**0.001
الاتزان الانفعالي	3.91	0.67	231	35.64	**0.001	5.49	**0.001
الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي	3.80	0.52	231	43.09	**0.001	3.80	**0.001

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرات لفقرات مقياس دافعية الانجـــاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	أشعر بسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح.	4.78	0.53	96	مرتفعة
2	أتخيل نفسي ناجحاً.	4.58	0.73	92	مرتفعة
3	أكافح للوصول إلى هدفي.	4.55	0.72	91	مرتفعة
16	أحب أن أستمع لقصص النجاح.	4.52	0.68	90	مرتفعة
4	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية.	4.51	0.81	90	مرتفعة
5	أهتم بإتقان عملي.	4.49	0.78	90	مرتفعة
15	أحب أن أكون في مركـــز الصـــدارة فـــي التحصيل الدراسي.	4.48	0.77	90	مرتفعة
6	أستطيع أن أشجع نفسي لتحقيق أهدافي.	4.46	0.84	89	مرتفعة
10	أعتقد أن الناجحون صناع الحياة.	4.41	0.86	88	مرتفعة
20	أستمتع بالتنافس مع الآخرين فـــي إنجـــاز المهام.	4.38	0.84	88	مرتفعة
9	أرفض الاستسلام بسهولة.	4.36	0.97	87	مرتفعة
14	أعتقد أنني مثابر.	4.34	0.74	87	مرتفعة
8	امتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق.	4.33	0.87	87	مرتفعة
12	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي.	4.30	0.90	86	مرتفعة
11	أعتقد أن العقبة التـــي لا تكســـر ظهـــري تقويني.	4.29	0.94	86	مرتفعة
18	أحاول التفوق على زملائي.	4.28	0.94	86	مرتفعة
13	أشعر بالقلق والانزعاج فـــي حـــال عـــدم تحصيلي مستوى علمي عالي.	4.27	1.00	85	مرتفعة
19	عندما أبدأ عمل لا أتوقف إلا عندما أنهيه.	4.24	0.94	85	مرتفعة
7	عملي ناتج عن رغبـــاتي ولـــيس رغبـــات الآخرين.	4.20	1.06	84	مرتفعة
17	التزم بالتنظيم ليسهل علي التنفيذ.	4.14	1.01	83	مرتفعة

جدول (18)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع في دافعية الانجاز لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

العينة		درجات الحرية	القيمة المحكية = 2.34	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.67	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		قيمة ت		قيمة ت	
4.39	0.55	231	57.23	**0.001	20.20	**0.001

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.01)

جدول (19)

الإحصاءات الوصفية للمناخ المدرسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيرات			حل المشكلات	التواصل	القواعد والقوانين	الدعم العاطفي	ضبط السلوك	الأداء العام	المناخ الأسري
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.71	3.65	2.89	2.92	3.06	3.15	3.24
		الانحراف المعياري	0.47	0.57	0.65	0.54	1.14	0.89	0.46
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.79	3.82	3.05	3.07	3.23	3.61	3.43
		الانحراف المعياري	0.40	0.59	0.49	0.47	0.99	0.87	0.42
المرحلة التعليمية	المرحلة الأساسية	المتوسط الحسابي	3.79	3.80	3.00	3.01	3.20	3.45	3.38
		الانحراف المعياري	0.43	0.59	0.59	0.50	1.05	0.90	0.44
	المرحلة الثانوية	المتوسط الحسابي	3.63	3.55	2.91	2.96	3.00	3.22	3.22
		الانحراف المعياري	0.45	0.54	0.51	0.55	1.09	0.92	0.44

	المتغيرات		حل المشكلات	التواصل	القواعد والقوانين	الدعم العاطفي	ضبط السلوك	الأداء العام	المناخ الأسري
الدخل الشهري بالشيكل	أقل من 2000	المتوسط الحسابي	3.67	3.58	2.99	2.94	3.01	3.05	3.22
		الانحراف المعياري	0.53	0.59	0.56	0.53	1.02	0.76	0.44
	2000- أقل من 4000	المتوسط الحسابي	3.76	3.76	2.98	2.97	3.10	3.40	3.33
		الانحراف المعياري	0.38	0.59	0.58	0.52	1.08	0.89	0.44
	4000- أقل من 6000	المتوسط الحسابي	3.75	3.79	2.94	3.06	3.16	3.58	3.38
		الانحراف المعياري	0.49	0.58	0.55	0.45	1.11	0.92	0.44
	6000 وأكثر	المتوسط الحسابي	3.84	3.84	3.01	3.14	3.62	3.66	3.51
		الانحراف المعياري	0.37	0.59	0.62	0.50	0.88	1.02	0.47
المستوى التعليمي للأب	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	3.73	3.62	2.98	2.93	3.05	3.21	3.26
		الانحراف المعياري	0.46	0.56	0.65	0.53	1.08	0.83	0.44
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	3.75	3.78	2.98	3.00	3.17	3.39	3.35
		الانحراف المعياري	0.44	0.57	0.55	0.51	1.03	0.84	0.43
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.76	3.79	2.96	3.07	3.18	3.54	3.39
		الانحراف المعياري	0.39	0.61	0.51	0.49	1.08	1.05	0.45
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.79	3.77	3.07	2.97	3.32	3.53	3.41
		الانحراف المعياري	0.50	0.69	0.66	0.49	1.11	0.89	0.53

	المتغيرات		حل المشكلات	التواصل	القواعد والقوانين	الدعم العاطفي	ضبط السلوك	الأداء العام	المناخ الأسري
المستوى التعليمي للأم	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	3.59	3.51	3.12	3.11	3.02	3.11	3.26
		الانحراف المعياري	0.53	0.59	0.66	0.46	1.18	0.81	0.44
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	3.83	3.83	2.91	2.98	3.12	3.39	3.35
		الانحراف المعياري	0.40	0.57	0.52	0.54	1.00	0.91	0.43
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.74	3.76	2.97	2.96	3.29	3.47	3.36
		الانحراف المعياري	0.41	0.61	0.48	0.48	1.03	0.96	0.45
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.79	3.80	3.04	2.99	3.05	3.73	3.40
		الانحراف المعياري	0.40	0.50	0.86	0.56	1.20	0.72	0.49
حجم الأسرة	أقل من 4	المتوسط الحسابي	3.79	3.93	2.90	2.93	3.09	3.22	3.32
		الانحراف المعياري	0.39	0.67	0.52	0.41	1.03	0.78	0.43
	4-7	المتوسط الحسابي	3.76	3.70	3.00	3.00	3.25	3.46	3.36
		الانحراف المعياري	0.43	0.55	0.56	0.51	1.02	0.94	0.45
	أكثر من 7	المتوسط الحسابي	3.68	3.74	2.99	3.06	2.88	3.36	3.30
		الانحراف المعياري	0.48	0.64	0.64	0.58	1.19	0.87	0.46

جدول (20)

نتائج اختبار ويلكس لا مبدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في المناخ الأسري وابعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيرات الديمغرافية التصنيفية	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الجنس	0.885	4.61	**0.001
المرحلة التعليمية	0.966	1.25	0.280
الدخل الشهري بالشيكل	0.906	1.19	0.261
المستوى التعليمي للأب	0.942	0.72	0.791
المستوى التعليمي للأم	0.831	2.27	**0.001
حجم الأسرة	0.910	1.72	0.062

**دالة إحصائياً عند (α = 0.01).

جدول (21)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في المناخ الأسري وأبعاده تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي للأم لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيّرات المستقلة	المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الجنس	حل المشكلات	0.371	1	0.371	2.014	0.157
	التواصل	1.778	1	1.778	5.555	*0.019
	القواعد والقوانين	1.581	1	1.581	4.846	*0.029
	الدعم العاطفي	1.337	1	1.337	5.311	*0.022
	ضبط السلوك	2.184	1	2.184	1.96	0.163
	الأداء العام	13.381	1	13.381	18.328	**0.001
	المناخ الأسري	2.285	1	2.285	12.198	**0.001
المستوى التعليمي للأم	حل المشكلات	1.656	3	0.552	2.995	*0.032
	التواصل	2.588	3	0.863	2.695	*0.047
	القواعد والقوانين	1.886	3	0.629	1.927	0.126
	الدعم العاطفي	1.52	3	0.507	2.013	0.113
	ضبط السلوك	1.392	3	0.464	0.416	0.741
	الأداء العام	3.633	3	1.211	1.659	0.177
	المناخ الأسري	0.086	3	0.029	0.153	0.928

** دالة إحصائياً عند (α = 0.01)، * دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (22)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعدي حل المشكلات والتواصل تبعاً للمستوى التعليمي للأم.

الأبعاد	المستوى التعليمي للأم	ثانوية عامة	دبلوم أو بكالوريوس	دراسات عليا
حل المشكلات	أقل من ثانوية عامة	−0.25**	−0.16*	−0.21
	ثانوية عامة		0.09	0.04
	دبلوم أو بكالوريوس			−0.04
التواصل	أقل من ثانوية عامة	−0.31**	−0.24*	−0.28
	ثانوية عامة		0.06	0.03
	دبلوم أو بكالوريوس			−0.04

** دالة إحصائياً عند (α = 0.01)، * دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (23)

الإحصاءات الوصفية للمناخ المدرسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيرات			العلاقات بين المعلمين والطلبة	العلاقات بين الطلبة	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	عدالة القواعد المدرسية	المناخ المدرسي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.02	3.77	3.85	3.18	3.70
		الانحراف المعياري	0.90	0.76	1.01	0.69	0.63
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.21	3.92	4.23	3.47	3.94
		الانحراف المعياري	0.75	0.67	0.84	0.70	0.59
المرحلة التعليمية	المرحلة الأساسية	المتوسط الحسابي	4.18	3.90	4.17	3.38	3.89
		الانحراف المعياري	0.79	0.72	0.87	0.66	0.57
	المرحلة الثانوية	المتوسط الحسابي	3.94	3.72	3.68	3.20	3.63
		الانحراف المعياري	0.90	0.68	1.06	0.83	0.72
الدخل الشهري بالشيكل	أقل من 2000	المتوسط الحسابي	4.01	3.76	4.13	3.26	3.77
		الانحراف المعياري	0.74	0.58	0.86	0.64	0.55
	2000– أقل من 4000	المتوسط الحسابي	4.16	3.92	4.10	3.34	3.87
		الانحراف المعياري	0.83	0.68	0.91	0.71	0.60

المتغيرات			العلاقات بين المعلمين والطلبة	العلاقات بين الطلبة	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	عدالة القواعد المدرسية	المناخ المدرسي
	4000- أقل من 6000	المتوسط الحسابي	4.17	3.78	4.13	3.40	3.85
		الانحراف المعياري	0.84	0.77	0.98	0.73	0.68
	6000 وأكثر	المتوسط الحسابي	4.05	3.87	3.66	3.33	3.73
		الانحراف المعياري	0.90	0.92	1.07	0.79	0.69
المستوى التعليمي للأب	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.07	3.89	4.07	3.33	3.83
		الانحراف المعياري	0.91	0.74	0.94	0.65	0.64
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.08	3.78	3.99	3.32	3.78
		الانحراف المعياري	0.79	0.66	0.95	0.70	0.57
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.13	3.86	4.03	3.33	3.83
		الانحراف المعياري	0.78	0.76	0.98	0.77	0.64
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.49	4.06	4.46	3.48	4.11
		الانحراف المعياري	0.83	0.74	0.75	0.72	0.67
المستوى التعليمي للأم	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.08	3.89	3.93	3.38	3.81
		الانحراف	0.81	0.69	1.05	0.76	0.63

المتغيرات			العلاقات بين المعلمين والطلبة	العلاقات بين الطلبة	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	عدالة القواعد المدرسية	المناخ المدرسي
		المعياري					
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.02	3.77	3.99	3.29	3.75
		الانحراف المعياري	0.92	0.73	0.99	0.67	0.67
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.20	3.86	4.14	3.38	3.88
		الانحراف المعياري	0.72	0.72	0.81	0.68	0.55
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.33	4.13	4.24	3.27	3.98
		الانحراف المعياري	0.78	0.67	1.00	0.87	0.63
حجم الأسرة	أقل من 4	المتوسط الحسابي	3.92	3.84	3.84	3.22	3.70
		الانحراف المعياري	0.91	0.65	0.96	0.77	0.66
	4-7	المتوسط الحسابي	4.20	3.85	4.17	3.35	3.88
		الانحراف المعياري	0.72	0.72	0.82	0.65	0.53
	أكثر من 7	المتوسط الحسابي	4.03	3.87	3.87	3.38	3.78
		الانحراف المعياري	1.02	0.78	1.24	0.82	0.82

جدول (24)

نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في المنـــاخ المدرســـي وأبعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيرات الديمغرافية التصنيفية	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الجنس	0.944	3.19	*0.014
المرحلة التعليمية	0.946	3.09	*0.017
الدخل الشهري بالشيكل	0.903	1.87	*0.035
المستوى التعليمي للأب	0.970	0.553	0.879
المستوى التعليمي للأم	0.960	0.729	0.724
حجم الأسرة	0.943	1.61	0.120

*دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (25)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في المناخ المدرسي وأبعاده تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والدخل الشهري لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيّرات المستقلة	المتغيّرات التابعة	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوســـط المربعات	قيمة ف	مســـتوى الدَّلالة
الجنس	العلاقات بين المعلمين والطلبة	1.927	1	1.927	2.923	0.089
	العلاقات بين الطلبة	1.82	1	1.82	3.561	00.06
	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	7.421	1	7.421	9.495	**0.002
	عدالة القواعد المدرسية	4.468	1	4.468	9.157	**0.003
	المناخ المدرسي	3.423	1	3.423	9.548	**0.002
المرحلـــة التعليمية	العلاقات بين المعلمين والطلبة	1.384	1	1.384	2.099	0.149
	العلاقات بين الطلبة	0.953	1	0.953	1.864	0.174
	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	8.821	1	8.821	11.286	**0.001
	عدالة القواعد المدرسية	1.123	1	1.123	2.302	0.131
	المناخ المدرسي	2.163	1	2.163	6.033	*0.015
الـــــدخل الشـــهري بالشيكل	العلاقات بين المعلمين والطلبة	0.658	3	0.219	0.333	0.802
	العلاقات بين الطلبة	1.066	3	0.355	0.696	0.556
	العلاقة بين الطلبة والمدرسة	6.862	3	2.287	2.927	**0.035
	عدالة القواعد المدرسية	0.198	3	0.066	0.135	0.939
	المناخ المدرسي	0.465	3	0.155	0.432	00.73

** دالة إحصائياً عند (α = 0.01)، * دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (26)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعد العلاقة بين الطلبة والمدرسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري.

الدخل الشهري	2000– أقل من 4000	4000– أقل من 6000	6000 وأكثر
أقل من 2000	0.03	0.01–	*0.47
2000– أقل من 4000		0.04–	*0.44
4000– أقل من 6000			*0.47

* دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (27)

الإحصاءات الوصفية للتوافق النفسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكوميـــة في مديرية طوباس

المتغيرات			التوافق الاجتماعي	الثقة بالنفس	تقبّل الذات	الاتزان الانفعالي	التوافق النفسي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.23	3.67	4.04	3.82	3.72
		الانحراف المعياري	0.71	0.78	0.83	0.67	0.51
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.42	3.74	4.22	3.99	3.86
		الانحراف المعياري	0.55	0.73	0.82	0.66	0.51
المرحلة التعليمية	المرحلة الأساسية	المتوسط الحسابي	4.36	3.72	4.15	3.96	3.82
		الانحراف المعياري	0.63	0.76	0.84	0.67	0.50
	المرحلة الثانوية	المتوسط الحسابي	4.25	3.66	4.10	3.76	3.72
		الانحراف المعياري	0.64	0.73	0.77	0.67	0.55
الدخل الشهري بالشيكل	أقل من 2000	المتوسط الحسابي	4.29	3.56	4.01	3.77	3.69
		الانحراف المعياري	0.75	0.60	0.83	0.54	0.46
	2000- أقل من 4000	المتوسط الحسابي	4.32	3.70	4.14	3.95	3.80
		الانحراف المعياري	0.58	0.80	0.83	0.71	0.54
	4000- أقل من 6000	المتوسط الحسابي	4.35	3.69	4.23	3.95	3.82

	المتغيرات		التوافق الاجتماعي	الثقة بالنفس	تقبّل الذات	الاتزان الانفعالي	التوافق النفسي
		الانحراف المعياري	0.63	0.83	0.86	0.65	0.55
المستوى التعليمي للأب	6000 وأكثر	المتوسط الحسابي	4.47	3.99	4.15	3.92	3.91
		الانحراف المعياري	0.63	0.57	0.76	0.75	0.43
	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.43	3.74	4.27	3.91	3.85
		الانحراف المعياري	0.55	0.77	0.78	0.64	0.49
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.31	3.76	4.09	3.82	3.77
		الانحراف المعياري	0.57	0.66	0.73	0.65	0.46
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.30	3.55	4.10	3.92	3.75
		الانحراف المعياري	0.67	0.86	0.92	0.68	0.58
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.32	3.89	4.02	4.32	3.93
		الانحراف المعياري	0.98	0.68	1.06	0.76	0.62
المستوى التعليمي للأم	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.14	3.55	4.01	3.84	3.67
		الانحراف المعياري	0.63	0.86	0.97	0.67	0.57
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.34	3.73	4.11	3.85	3.79
		الانحراف المعياري	0.61	0.76	0.77	0.67	0.52

	المتغيرات		التوافق الاجتماعي	الثقة بالنفس	تقبّل الذات	الاتزان الانفعالي	التوافق النفسي
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.43	3.72	4.21	3.99	3.86
		الانحراف المعياري	0.58	0.72	0.80	0.67	0.48
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.34	3.87	4.19	4.01	3.88
		الانحراف المعياري	0.86	0.61	0.85	0.72	0.52
حجم الأسرة	أقل من 4	المتوسط الحسابي	4.19	3.57	4.00	3.94	3.71
		الانحراف المعياري	0.86	0.82	0.87	0.77	0.61
	4–7	المتوسط الحسابي	4.36	3.74	4.16	3.97	3.83
		الانحراف المعياري	0.56	0.73	0.77	0.65	0.48
	أكثر من 7	المتوسط الحسابي	4.38	3.72	4.18	3.70	3.76
		الانحراف المعياري	0.62	0.78	0.97	0.64	0.55

جدول (28)

نتائج اختبار ويلكس لامدا لفحص تأثير المتغيّرات الديمغرافية التصنيفية مجتمعة في التوافق النفسي وأبعاده لدى طلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

المتغيرات الديمغرافية التصنيفية	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الجنس	0.958	2.39	0.052
المرحلة التعليمية	0.989	0.593	0.668
الدخل الشهري بالشيكل	0.937	1.18	0.291
المستوى التعليمي للأب	0.879	2.36	**0.006
المستوى التعليمي للأم	0.944	1.05	0.402
حجم الأسرة	0.951	1.36	0.213

**دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$).

جدول (29)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروقات في التوافق النفسي وأبعاده تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس.

المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
التوافق الاجتماعي	2.33	3	0.777	2.032	0.11
الثقة بالنفس	3.901	3	1.3	2.335	0.075
تقبّل الذات	3.646	3	1.215	1.78	0.152
الاتزان الانفعالي	3.452	3	1.151	2.674	*0.048
التوافق النفسي	1.469	3	0.49	1.896	0.131

* دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

جدول (30)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين المتوسِّطات لبُعد الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأم	ثانوية عامة	دبلوم أو بكالوريوس	دراسات عليا
أقل من ثانوية عامة	0.08	0.01-	*0.41-
ثانوية عامة		0.10-	**0.49-
دبلوم أو بكالوريوس			*0.39-

** دالة إحصائياً عند (α = 0.01)، * دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

جدول (31)

الإحصاءات الوصفية للتوافق النفسي وأبعاده في ضوء المتغيرات التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

المتغيرات			دافعية الإنجاز
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.32
		الانحراف المعياري	0.58
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.45
		الانحراف المعياري	0.51
المرحلة التعليمية	المرحلة الأساسية	المتوسط الحسابي	4.41
		الانحراف المعياري	0.54
	المرحلة الثانوية	المتوسط الحسابي	4.33
		الانحراف المعياري	0.57
الدخل الشهري بالشيكل	أقل من 2000	المتوسط الحسابي	4.25
		الانحراف المعياري	0.64
	2000- أقل من 4000	المتوسط الحسابي	4.41
		الانحراف المعياري	0.53
	4000- أقل من 6000	المتوسط الحسابي	4.42
		الانحراف المعياري	0.54
	6000 وأكثر	المتوسط الحسابي	4.53
		الانحراف المعياري	0.43
المستوى التعليمي للأب	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.46
		الانحراف المعياري	0.50
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.35
		الانحراف المعياري	0.51
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.40
		الانحراف المعياري	0.57
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.43
		الانحراف المعياري	0.77
المستوى التعليمي للأم	أقل من ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.29
		الانحراف المعياري	0.54
	ثانوية عامة	المتوسط الحسابي	4.39

المتغيرات			دافعية الإنجاز
		الانحراف المعياري	0.54
	دبلوم أو بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.44
		الانحراف المعياري	0.52
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.47
		الانحراف المعياري	0.68
حجم الأسرة	أقل من 4	المتوسط الحسابي	4.20
		الانحراف المعياري	0.74
	4-7	المتوسط الحسابي	4.42
		الانحراف المعياري	0.48
	أكثر من 7	المتوسط الحسابي	4.47
		الانحراف المعياري	0.54

جدول (32)

نتائج تحليل التباين السداسي (Six-Way ANOVA) للفروقات في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات الدراسة التصنيفية لطلبة المدارس الحكومية في مديرية طوباس

المتغيّرات المستقلة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدَّلالة
الجنس	1.218	1	1.218	4.197	*0.042
المرحلة التعليمية	0.1	1	0.1	0.343	0.558
الدخل الشهري بالشيكل	1.211	3	0.404	1.39	0.247
المستوى التعليمي للأب	0.715	3	0.238	0.82	0.484
المستوى التعليمي للأم	0.706	3	0.235	0.811	0.489
حجم الأسرة	1.802	2	0.901	3.103	*0.047

* دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

جدول (33)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين متوسِّطات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير حجم الأسرة

حجم الأسرة	7–4	أكثر من 7
أقل من 4	0.23–*	0.27–*
7–4		0.05–

* دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE FAMILY AND SCHOOL CLIMATES, PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT, AND THEIR RELATIONS TO ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG PUBLIC SCHOOL STUDENTS IN TUBAS DISTRICT

By
Haneen Husien Zubaidat

Supervisors
Dr. Fakher Khalili
Dr. Ibrahim Masri

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Psychological and Educational Counseling, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2023

THE FAMILY AND SCHOOL CLIMATES, PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT, AND THEIR RELATIONS TO ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG PUBLIC SCHOOL STUDENTS IN TUBAS DISTRICT

By
Haneen Husien Zubaidat
Supervisors
Dr. Fakher Khalili
Dr. Ibrahim Masri

Abstract

The purpose of the current study was to examine the relationship between family and school climates, psychological adjustment with the achievement motivation among governmental schools' students in Tubas District. The study also assessed the levels of these variables and examined possible differences based on gender, educational level, monthly income, parental educational level and family size.

To achieve the study objectives, data were analyzed using descriptive association method and structural equation modeling. The sample was randomly stratified and selected from 232 male and female governmental school students in Tubas Governorate. Measures of family climate, school climate, psychological adjustment and achievement, were used in this study.

The study developed a theoretical structural model based on previous research and theoretical frameworks to examine the relationships and paths between family and school climate variables, psychological adjustment, and achievement motivation. The study has made many several results as the conclusions as follows:

After making minor modification, the proposed structural model was found to be valid in interpreting the data related to achievement motivation in the light of family and school climates and psychological adjustment. The study found that the assessment of family climate was rated as moderate, while school climate level was high. Furthermore, the levels of psychological adjustment and achievement motivation were found to be high among students in governmental schools in the Tubas Governorate. The study also revealed that female students reported higher levels of appreciation for the family and school climates, as well as greater motivation for achievement compared to male students. Additionally, it was found that primary school students showed a

higher appreciation for school climate compared to secondary school students. Finally, students from medium and large families exhibited higher level of motivation for achievement compared to those from small families.

In light of these findings, the researcher recommends that Palestinian families in Tubas focus on improving the family climate due to its impact on psychological adjustment and subsequent motivation for achievement.

Keywords: family climate, school climate, psychological Adjustment, achievement motivation, governmental schools, and the Tubas District