

العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أيمن محمد داود

altmymaymn441@gmail.com

ملخص البحث

هَدَفَ هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كربلاء، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة عشوائية طبقية بلغت 384 طالبًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين ($r = 0.54$)، مع تفوق البعدين العاطفي والمعرفي في الدعم الأسري من حيث القوة التنبؤية، بينما لم تظهر فروق دالة باعتبار الجنس. وتؤكد الاستنتاجات أن جودة التفاعل الأسري عبر التعاطف، الاستماع، والتشاور تُشكّل عاملاً وقائيًا محوريًا لتعزيز التكيف النفسي والاجتماعي في مرحلة المراهقة المبكرة، حتى في ظل التحديات الاقتصادية، ما يدعو إلى تبني تدخلات تربوية قائمة على تعزيز مهارات الدعم العاطفي داخل الأسرة.

الكلمات المفتاحية: الدعم الأسري، التوافق النفسي الاجتماعي، المرحلة الإعدادية، المراهقة المبكرة، المنهج الارتباطي.

The relationship between family support and psychosocial adjustment among middle school students

Ayman Muhammad Dawood

Abstract

This study aimed to investigate the correlational relationship between family support and psychosocial adjustment among preparatory school students in Dhi Qar Governorate, employing a descriptive-correlational design with a stratified random sample of 384 students. Results revealed a statistically significant positive correlation between the two variables ($r = 0.54$), with the emotional and cognitive dimensions of family support demonstrating the strongest predictive power, while no significant gender differences emerged. Findings underscore that the quality of familial interaction through empathy, active listening, and collaborative dialogue constitutes a pivotal protective factor for enhancing psychological and social adaptation during early adolescence, even amid socioeconomic challenges, thereby advocating for family-based psychoeducational interventions targeting emotional support skills.

Keywords: Family support, Psychosocial adjustment, Preparatory stage, Early adolescence, Correlational design.

مشكلة البحث

تُعَدُّ مرحلة المراهقة المبكرة، التي تشمل طلبة المرحلة الإعدادية (15 - 18 عامًا)، من أدق المراحل التنموية التي يمر بها الفرد، إذ تشهد تحولات جوهرية على المستويات البيولوجية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية

(Erikson, 1968). وفي ظل هذه التحوّلات، يصبح التوافق النفسي الاجتماعي مؤشرًا محوريًا على جودة التكيف مع متطلبات النمو، ومرآة لتفاعل الفرد مع بيئة الأسرة والمدرسة والمجتمع. ومع تصاعد التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه الناشئة في البيئات العربية مثل الضغوط الأكاديمية، وتنامي ظواهر العزلة والقلق، وازدياد انتشار السلوكيات الانسحابية أو العدوانية (العيسوي، 2021) أصبح فهم العوامل الحامية التي قد تعزّز التوافق النفسي الاجتماعي أكثر إلحاحًا. ومن بين هذه العوامل، يبرز الدعم الأسري كمُغيّر مركزي

في الأدبيات النفسية المعاصرة، إذ يشير العديد من الدراسات إلى أن وجود بيئة أسرية داعمة تتميز بالدفع العاطفي، والاتصال الفعال، والتفاهم، وتقديم المساعدة في صنع القرار يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق استقرار نفسي واجتماعي أفضل لدى المراهقين (Baumeister & Leary, 1995; Barber & Schluterman, 2008). ومع ذلك، فإن السياق الثقافي والاجتماعي المحدد يلعب دوراً معدّلاً في هذه العلاقة؛ ففي المجتمعات التي تُقدّس الروابط الأسرية، مثل المجتمع العراقي، قد يكتسب الدعم الأسري أبعاداً مُركّبة تتجاوز البُعد العاطفي إلى تضمين الالتزام بالواجبات الأسرية والطاعة والمشاركة في الشؤون العائلية كمؤشرات على الدعم. ورغم انتشار الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين بشكل منفصل في السياق العربي (مثل دراسة عبد الرحمن، 2020؛ والغامدي، 2019)، فإن الدراسات التي تختبر العلاقة الارتباطية بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية خصوصاً في محافظات مثل كربلاء لا تزال نادرة أو ذات تصاميم منهجية محدودة. ولهذا، تبرز مشكلة البحث في غياب دراسات ميدانية مُحكمة تختبر طبيعة وقوة العلاقة بين هذين المتغيرين في سياق محلي يُعدّ مُعرّضاً لضغوط اقتصادية واجتماعية متزايدة، مما قد يؤثر على جودة العلاقات الأسرية وبالتالي على التوافق النفسي الاجتماعي للطلبة. ومن ثم، فإن هذا البحث يسعى إلى سد هذه الفجوة المنهجية والمعرفية من خلال تطبيق منهج ارتباطي كمي يسمح بتحديد مستوى واتجاه العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عيّنة من طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كربلاء.

أهمية البحث

تكمن الأهمية العلمية لهذا البحث في إسهامه في توسيع البنية النظرية لعلم النفس التربوي في البيئة العربية، لا سيما فيما يتعلّق بتفاعل العوامل الأسرية مع المؤشرات النفسية الاجتماعية في مرحلة المراهقة المبكرة. فالدعم الأسري، رغم شيوع الإشارة إليه في الأدبيات، لا يزال بحاجة إلى تحليل دقيق لبنيته العملية في سياقات ثقافية مختلفة، حيث تشير دراسات مقارنة (مثل تلك التي أجراها Dwairy, 2004) إلى أن مفاهيم مثل "الدعم" تُفسّر في السياقات العربية عبر عدسات الواجب والطاعة، وليس فقط عبر الاستقلالية أو التعبير الذاتي كما في السياقات الغربية. ومن ثم، فإن توظيف أدوات قياس مُعدّة أو مُعدّلة محلياً يُسهم في تطوير أدوات تشخيصية أدق، ويعزّز مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم في مجتمعات مماثلة. أما من الناحية التطبيقية، فإن كشف العلاقة الارتباطية بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي قد يوفر مدخلاً تربوياً وتدخلياً مُهمّاً للمربين، والأخصائيين النفسيين، وواضعي السياسات التربوية؛ فتحديد قوة ومدى هذه العلاقة يُتيح توجيه البرامج الوقائية نحو الأسر، عبر ورش عمل توعوية، أو تدريبات على مهارات التواصل الوالدي، أو دمج محاور الدعم الأسري في المناهج التربوية غير الرسمية. كما أن النتائج قد تُستخدم لتصميم مقاييس رصد مبكر للطلبة المعرضين لخطر انخفاض التوافق النفسي الاجتماعي، ما يسمح بالتدخل المبكر قبل تفاقم المشكلات إلى اضطرابات أعمق كالإكتئاب أو السلوك الانحرافي (Malecki & Demaray, 2003). وعلى المستوى المجتمعي، فإن البحث يقدّم صوتاً توثيقياً لأحد أعمدة الاستقرار النفسي في مرحلة حرجية، مما يُعزّز من قيمة الاستثمار في برامج تعزيز الصحة النفسية في المدارس، خصوصاً في البيئات التي تعاني من ضغوط ما بعد الصراع أو الأزمات الاقتصادية، حيث تُستنزف موارد الأسرة وقدرتها على تقديم الدعم اللائق. وبالتالي، لا يقتصر أثر البحث على الإثراء المعرفي، بل يمتدّ ليشكّل قاعدة لتدخلات قائمة على الأدلة (evidence-based interventions)، تنسجم مع طبيعة البنية الأسرية في المجتمع العراقي، وتُسهم في بناء جيل متكيف نفسياً واجتماعياً، وهو هدف جوهري لأي نظام تربوي حديث.

أهداف البحث

قياس مستوى الدعم الأسري المُدرّك لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كربلاء.

تقييم درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى عيّنة الدراسة.

الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي.

تحديد البُعد الأكثر ارتباطاً من أبعاد الدعم الأسري (العاطفي، السلوكي، المادي، المعرفي) بالتوافق النفسي الاجتماعي.

استكشاف الفروق في العلاقة بين المتغيرين باعتبار الجنس (ذكور/إناث) كمتغير وسيط.
فرضيات البحث

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

يختلف مستوى الدعم الأسري المُدرَك باعتبار الجنس، لصالح الإناث.
توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي الاجتماعي بين الطلبة ذوي المستويات العالية والمنخفضة من الدعم الأسري.

البُعد العاطفي من الدعم الأسري هو الأقوى ارتباطاً بالتوافق النفسي الاجتماعي مقارنةً بالأبعاد الأخرى.
حدود البحث

المكانية: يقتصر البحث على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قضاء المركز، محافظة كربلاء .
الزمنية: تتفَقَّ جمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025-2026.
المنهجية: يستخدم البحث المنهج الارتباطي الوصفي، ولا يهدف إلى إثبات علاقة سببية.
العينة: يقتصر على طلبة الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الإعدادي، دون تعميم النتائج على المراحل الأخرى.

الأدوات: تعتمد البيانات على الاستبيان الذاتي، ما قد يعرِّض النتائج لتأثيرات التحيز في الإبلاغ (social desirability bias).

تعريف مصطلحات البحث

أولاً: الدعم الأسري

تعريف إجرائي (كمّي): هو درجة إدراك الفرد لتوافر المساندة من أفراد أسرته في المجالات العاطفية (كالتعاطف والاستماع)، والسلوكية (كالمشاركة في الأنشطة)، والمادية (توفير الحاجات الأساسية)، والمعرفية (تقديم النصائح والتوجيه)، ويُقاس بدرجة متوسطة أو أعلى على مقياس ليكرت خماسي (1-5) في استبيان الدعم الأسري المعدل محلياً (مستوحى من Calsyn et al, 1996).

تعريف نظري (نوعي): تفاعل ديناميكي ثنائي الاتجاه بين الفرد وأسرته، يتمثل في توافر موارد نفسية واجتماعية تُسهِّل التكيف مع الضغوط، وتُعزِّز الشعور بالانتماء والأمان الداخلي (Cohen & Wills, 1985).

تعريف ثقافي سياقي: في البيئة العراقية، يشمل الدعم الأسري أيضاً احترام قرارات الوالدين، والمشاركة في مسؤوليات الأسرة، والالتزام بالهوية الأسرية كأبعاد تكميلية للدعم (Dwairy, 2006).

ثانياً: التوافق النفسي الاجتماعي

تعريف إجرائي (كمّي): الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، والمكوّن من أربعة محاور: التوافق الانفعالي (التحكم في الانفعالات)، والتوافق الأكاديمي (الرضا عن الأداء وتحمل الضغوط الامتحانية)، والتوافق الاجتماعي (جودة العلاقات مع الأقران والمعلمين)، والتوافق السلوكي (الامتثال للقواعد واحترام الآخر)، وبدرجة قطع ≥ 3.5 من 5 تُصنّف "عالي التوافق" (حسب مقياس سعد، 2018 المعدل).

تعريف نظري (نوعي): حالة من التوازن الدينامي بين متطلبات الذات وضغوط البيئة، تتجلى في شعور الفرد بالرضا، والفعالية، والقدرة على بناء علاقات إيجابية، والاندماج في المجموعة دون فقدان الهوية (Lazarus & Folkman, 1984).

تعريف تربوي تطبيقي: قدرة الطالب على التكيف مع بيئة المدرسة والمجتمع المدرسي، والتعبير عن ذاته بطرق مقبولة اجتماعياً، مع الحفاظ على الاستقرار الانفعالي، وهو مؤشر رئيسي على الصحة النفسية في المراحل التنموية الحرجة (Malecki & Kilpatrick Demaray, 2009).

(الاطار النظري)

أولاً: الدعم الأسري

المفهوم النظري للدعم الأسري

يُعرّف الدعم الأسري على أنه عملية ديناميكية متعددة الأبعاد، تُعبر عن مدى توافر الموارد النفسية والاجتماعية والمادية داخل الوحدة الأسرية، والتي تُسهّل على الفرد خاصة في المراحل التنموية الحرجة التكيف مع الضغوط، وبناء هوية نفسية مستقرة، وتحقيق الاندماج الاجتماعي (Cohen & Wills, 1985). ولا يقتصر هذا الدعم على المساندة المباشرة وقت الحاجة، بل يشمل أيضاً وجود بيئة أسرية تتيح الشعور الدائم بالأمان، والقبول غير المشروط، والقدرة على التعبير عن الذات دون خوف من الرفض (Baumeister & Leary, 1995). ويشير Dwairy (2006) إلى أن مفهوم الدعم الأسري في السياقات العربية قد ينطوي على بُعد أخلاقي وواجباتي، يتجاوز البعد العاطفي الفردي إلى تضمين الالتزام بالهوية الجماعية، والمساهمة في استقرار الأسرة ككل. وهو ما يجعل مفهوم الدعم في هذه البيئات «تشاركياً» بدلاً من أن يكون «استقلالياً»، أي أن الفرد يشعر بالدعم عندما يُحقّق توقعات أسرته، وليس فقط عندما تُحقّق الأسرة توقعاته.

الأبعاد الرئيسة للدعم الأسري

يُفرّق في الأدبيات النفسية بين أربعة أبعاد رئيسة للدعم الأسري، تتكامل لتشكّل الصورة الكلية لإدراك الفرد لهذا الدعم (Sherbourne & Stewart, 1991):

الدعم العاطفي: ويتمثل في التعاطف، والاستماع الفعّال، وإظهار المحبة والتقدير، وتقديم الطمأنينة في أوقات القلق أو الفشل. وهو البعد الأقوى تأثيراً في بناء التقدير الذاتي لدى المراهقين (Collins & Laursen, 2004).

الدعم السلوكي (أو التشاركي): ويشمل المشاركة في الأنشطة اليومية (كالذاكرة، أو الهوايات)، والمساعدة في تنظيم الوقت، أو الحضور في المناسبات المدرسية.

الدعم المادي: ويتعلق بتوفير الاحتياجات الأساسية (كالسكن، والغذاء، والمستلزمات الدراسية)، وتأمين بيئة مادية مستقرة تُقلّل من الإجهاد الناتج عن الحرمان.

الدعم المعرفي: ويتمثل في إسداء النصيحة، وتقديم التوجيه القيمي، وتبادل الآراء في اتخاذ القرارات، وهو بُعد بالغ الأهمية في مرحلة المراهقة المبكرة حيث يبدأ الفرد في صياغة نظامه المعرفي الخاص. وتشير الدراسات إلى أن تفاعل هذه الأبعاد وليس أيّ منها بمعزل هو ما يولّد أثراً تراكمياً في تعزيز المرونة النفسية (resilience) لدى الناشئة (Masten, 2001).

النظريات المفسّرة للدعم الأسري

نظرية الدعم الاجتماعي (Cohen & Wills, 1985)

تُعتبر نظرية الدعم الاجتماعي الركيزة النظرية الأساسية لفهم الدعم الأسري، حيث تفترض أن المساندة الاجتماعية تعمل كعازل (buffer) يحمي الفرد من آثار الضغوط النفسية. وتنص النظرية على أن الدعم يُقلّل من الإدراك الذاتي لحدة الضغط، ويعزّز استخدام استراتيجيات التأقلم الفعّالة (مثل إعادة التقييم المعرفي)، ما ينعكس إيجاباً على الصحة النفسية. وفي سياق الأسرة، يُترجم هذا إلى أن الطالب الذي يدرك أن أسرته داعمة حتى في حال تعرّضه للفشل الدراسي أو التئمّر سيكون أقلّ عرضة للقلق أو العزلة.

نظرية التعلّق (Bowlby, 1969)

تركّز نظرية التعلّق على العلاقة التفاعلية بين الطفل ومقدّم الرعاية الأساسي (غالباً الأم)، وتبيّن أن نوعية هذه العلاقة في السنوات المبكرة تشكّل «نموذجاً داخلياً» (internal working model) يوجّه توقعات الفرد من

العلاقات لاحقاً. فالأطفال الذين شكّلوا تعلقاً آمناً (secure attachment) يميلون في مرحلة المراهقة إلى إدراك أسرهم على أنها ملاذ آمن (safe haven)، ما يعزّز ثقتهم في الدعم المتاح، ويُسهّل تكوين علاقات اجتماعية ناضجة. وفي المقابل، يُظهر ذوو التعلق القلق أو المتجنب اضطراباً في إدراك الدعم، حتى عند توقّره فعلياً (Ainsworth et al., 1978).

النظرية النظامية للأسرة (Minuchin, 1974)

تنظر هذه النظرية إلى الأسرة كنظام مترابط، حيث يؤثر تغيير في أحد أجزائه (كإضافة فرد جديد، أو فقدان عضو، أو تغيير الدخل) على باقي الأجزاء. وتشدّد على أهمية الحدود (boundaries) بين أفراد الأسرة: فالأسر ذات الحدود الواضحة والمرنة (غير جامدة ولا مشوشة) تُنتج بيئة داعمة أكثر فعالية. كما تشير إلى أن اختلال التراتبية (مثل اعتماد الوالدين على الابن في اتخاذ القرارات) قد يُوهن إدراك الدعم، حتى لو كانت النوايا حسنة.

العوامل المُحدّدة لفعالية الدعم الأسري

الظروف الاقتصادية والاجتماعية

تُظهر دراسات عديدة أن الفقر أو البطالة لا تُلغي الدعم الأسري بالضرورة، لكنها قد تُغيّر أشكاله وتُقلّل من تكراره (Conger et al., 1994). ففي الأسر منخفضة الدخل، قد يُقدّم الدعم عبر التضامن العائلي أو التوجيه القيمي، بدلاً من المساندة المادية أو التشارك السلوكي، الذي يتطلب وقتاً وموارد. وفي السياق العراقي، حيث تفاقمت التحديات الاقتصادية بعد 2003، أصبح الدعم العائلي والمعنوي بديلاً استراتيجياً لمواجهة الحرمان المادي (الحمودي، 2022).

نمط التربية الأسرية

تُصنّف أنماط التربية عموماً إلى: ديمقراطي، استبدادي، متساهل، ومُهمل (Baumrind, 1967). والأسر ذات النمط الديمقراطي التي توازن بين المطالبة (demandingness) والاستجابة (responsiveness) هي الأكثر فعالية في توفير دعم متكامل. أما الأسر الاستبدادية، فغالباً ما تقدّم دعماً مادياً وسلوكياً، لكنها تفتقر إلى البُعد العائلي والمعرفي، ما يُضعف إدراك المراهق للدعم رغم وجود مظاهره الخارجية. البنية الأسرية

تؤثر البنية الأسرية (نوعية: أب وأم وأبناء؛ موسعة: تضم أقارب؛ منفصلة: أب أو أم فقط) في طريقة تدفق الدعم. فعلى الرغم من الاعتقاد الشائع بأن الأسر النووية أكثر فاعلية، تُشير دراسات في البيئات العربية إلى أن الأسر الموسعة تقدّم دعماً اجتماعياً أقوى عبر التكامل بين الأدوار (مثل دعم الجد أو العم في غياب الأب) (Dwairy, 2004). أما الأسر المنفصلة، فإن فعالية دعمها تعتمد على جودة العلاقة مع الوالد المُعيشي، ووجود شبكة دعم بديلة (كأعمام أو أخوال).

الثقافة المحلية وتأثيرها على مفهوم الدعم

في المجتمعات الجماعية (collectivistic)، كالبينة العربية، يُنظر إلى الدعم الأسري كواجب أخلاقي متبادل، وليس كحق فردي. وغالباً ما يُعبّر عن الدعم عبر السلوكيات العملية (كالإنفاق على التعليم، أو ترتيب الزواج) بدلاً من التعبيرات اللفظية أو الجسدية (مثل العناق أو المدح) (Triandis, 1995). ويشير البحث الميداني في محافظة كربلاء إلى أن الطلبة يُدركون الدعم عندما «يُضحيّ الوالدان من أجل مستقبلهم» مثل العمل في ظروف صعبة أو التنازل عن احتياجاتهم الشخصية أكثر مما يُدركونه عند تلقّي كلمات تشجيع فقط (الزبيدي، 2023). وهذا يشير إلى ضرورة تكييف أدوات القياس لتعكس هذه الدلالة السياقية، بدلاً من اعتماد الأدوات الغربية حرفياً.

خصائص الدعم الأسري في البينة العربية والعراقية (مع إشارة إلى سياق كربلاء)

في البينة العراقية، يكتسب الدعم الأسري أبعاداً ثقافية فريدة:

الطابع التضامني: يُنظر إلى نجاح الفرد كنجاح جماعي، وفشله كمسؤولية مشتركة.

الارتباط بالهوية الدينية والقبلية: يُقدّم الدعم غالبًا عبر شبكات القبيلة أو المؤسسات الدينية عندما تفشل الأسرة النواة في الاستجابة للاحتياجات.

الاختلاف حسب الجنس: لا يزال الدعم خاصة المعرفي والسلوكي يختلف بين الذكور والإناث في بعض المناطق الريفية، حيث يُوجّه الدعم للذكور نحو التحصيل والعمل، وللإناث نحو التنشئة الأسرية المبكرة. وفي محافظة كربلاء، التي تشهد كثافة سكانية عالية وضغوطًا اقتصادية ملحوظة (معدل البطالة يتجاوز 25% وفق الجهاز المركزي للإحصاء، 2024)، يلعب الدعم الأسري العاطفي والمعنوي دورًا تعويضيًا حاسمًا في حماية الطلبة من الانزلاق إلى اليأس أو السلوك الانحرافي (تقرير التنمية البشرية، محافظة كربلاء، 2023).

أدوات قياس الدعم الأسري

تتعدّد المقاييس العالمية، لكن تطبيقها في السياقات المحلية يتطلب تعديلاً لغويًا وثقافيًا: مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك (Blumenthal et al) (PSSS, 1987): يركّز على الدعم من الأسرة والأصدقاء، ويتضمّن 12 بندًا. عُدّل في دراسات عربية (كالنجار، 2017) بإضافة بنود تتعلّق بالطاعة والمسؤولية الأسرية.

مقياس الدعم العائلي (Dunst et al) (Family Support Scale, 1988): يركّز على الموارد الخارجية، ويُستخدم غالبًا في بحوث الإعاقة.

استبيان الدعم الأسري (Calsyn et al) (FSS, 1996): يميّز بين الدعم العاطفي والسلوكي والمادي، ويُعدّ الأكثر ملاءمة لبحثنا، وقد أُجريت عليه دراسة تحليل عامل تأكيد في العراق (الحمودي، 2022) أثبتت ثباته $\alpha = 0.87$ وصدقه البنائي.

ويُفضّل في هذا البحث استخدام نسخة معدّلة من FSS، تضم 20 بندًا موزّعة على أربعة عوامل، وبمقياس ليكرت خماسي (1 = لا أوافق إطلاقًا، 5 = أوافق تمامًا)، بعد التحقق من الصدق الظاهري عبر عرض البنود على لجنة من ثلاثة محكمين تربويين ونفسيين من جامعة كربلاء.

ثانيًا: التوافق النفسي الاجتماعي

المفهوم النظري للتوافق النفسي الاجتماعي

يُشير التوافق النفسي الاجتماعي إلى قدرة الفرد على تحقيق توازن دينامي بين متطلبات ذاته الداخلية (كال حاجة إلى الاستقلال، والتقدير، والانتماء) وضغوط البيئة الخارجية (مثل التوقعات الأسرية، والمنهاج الدراسي، وعلاقات الأقران) (Lazarus & Folkman, 1984). وهو ليس حالة ثابتة من الرضا أو الانسجام، بل عملية مستمرة من التقييم وإعادة التقييم، تُعبّر عن مرونة نفسية تنموية تُمكن المراهق من التكيف مع التحوّلات الجذرية التي تميّز مرحلة المراهقة المبكرة. ويُعرّف سعد (2018) التوافق النفسي الاجتماعي لدى الناشئة على أنه «القدرة على الاندماج في الأوساط الاجتماعية المتعددة (الأسرة، المدرسة، المجتمع) مع الحفاظ على استقرار انفعالي وضوابط سلوكية مقبولة اجتماعيًا، وتحقيق مستوى مقبول من الأداء الأكاديمي». وتجدر الإشارة إلى أن التوافق لا يُقاس بمدى الانصياع للقيم السائدة، بل بدرجة التماهي الذاتي معها، أي أن يكون السلوك انعكاسًا لاختيارات داخلية ناضجة، وليس خضوعًا خارجيًا خوفًا من العقاب أو الطمع في المكافأة. وفي هذا السياق، يُعدّ التوافق مؤشرًا رئيسيًا على الصحة النفسية، وليس مجرد غياب الاضطراب (WHO, 2021).

مكوّنات التوافق النفسي الاجتماعي

يتكوّن التوافق النفسي الاجتماعي من أربعة محاور مترابطة، وفق التصنيف الأكثر انتشارًا في البحوث التربوية المعاصرة (Malecki & Kilpatrick Demaray, 2009):

1. التوافق الانفعالي

يتعلّق بقدرة الطالب على التعرّف بانفعالاته (كالقلق، الغضب، الخجل)، وتنظيمها، والتعبير عنها بطرق بناءة. ويشمل أيضًا مرونة مواجهة الفشل أو النقد دون انهيار ذاتي. ويرتبط ارتفاع هذا البعد بانخفاض احتمالية

ظهور أعراض الاكتئاب أو القلق العام (Compas et al., 2001). وفي المرحلة الإعدادية، حيث تتسارع التغيرات الهرمونية وتتعاظم الحساسية الاجتماعية، يُصبح التوافق الانفعالي حجر الزاوية في التكيف مع التحديات اليومية.

2. التوافق الأكاديمي

لا يقتصر على التحصيل الدراسي فقط، بل يشمل الرضا عن الأداء، والدافعية الداخلية للتعلم، والقدرة على إدارة الوقت، وتحمل ضغوط الامتحانات دون لجوء إلى الغش أو الهروب. وتشير دراسات إلى أن التوافق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالدعم المعرفي من الأسرة، أكثر من ارتباطه بالدعم المادي (Fan & Chen, 2001).

3. التوافق الاجتماعي

يتعلق بجودة العلاقات مع الأقران (الصداقة، التعاون، حل النزاعات)، ومع المعلمين (الاحترام المتبادل، طلب المساعدة)، ومع أفراد المجتمع الأوسع (كالجيران أو أفراد النادي). وتعتبر هذه العلاقات حقل تدريب حيوي على مهارات التواصل، والتعاطف، واحترام التنوع وهي مهارات أساسية لاندماج فعال في الحياة الجامعية والمهنية لاحقاً (Berndt, 2002).

4. التوافق السلوكي

يُقاس بمدى التزام الطالب بالأنظمة المدرسية والأسرية، واحترامه لحقوق الآخرين، وابتعاده عن السلوكيات المنحرفة (كالتمتر، أو الهروب من المدرسة، أو تعاطي المخدرات). ويرتبط ضعف هذا البُعد غالباً باضطراب في التعلق أو غياب الضوابط التربوية الواضحة في الأسرة (Patterson et al., 1989).

النظريات المفسرة للتوافق النفسي الاجتماعي

نظرية التكيف النفسي (Lazarus & Folkman, 1984)

تُقدّم هذه النظرية إطاراً معرفياً لفهم كيفية تقييم الفرد للضغوط (كالامتحانات أو الخلاف مع صديق)، واختياره لاستراتيجيات التأقلم (الانفعالية مثل كبت الانفعال، أو المشكلة مثل طلب المساعدة). وتفترض النظرية أن التوافق يتحقق ليس بغياب الضغوط، بل بكفاءة التقييم وإدارة الاستجابة. فطالب يُدرك الامتحان كتحدٍ (تحدي بدلاً من تهديد) ويستخدم التحضير المسبق والاستعانة بالمعلم، يُظهر توافقاً أكاديمياً أعلى، حتى لو كانت درجاته متوسطة.

نظرية النمو النفسي الاجتماعي (Erikson, 1968)

يخصص إريكسون مرحلة المراهقة المبكرة (12-18 عاماً) لصراع «الهوية مقابل الارتباك في الدور»، حيث يسعى الفرد إلى تكوين هوية متكاملة عبر تجربة أدوار اجتماعية مختلفة. ونجاح التوفيق بين توقعات الأسرة، والرغبات الذاتية، وضغوط الأقران، يُفضي إلى شعور بالهوية والاستمرارية، بينما الفشل يُؤدّ ارتباكاً قد يظهر في تقلب المواقف، أو الانعزال، أو التمرد العشوائي. وعليه، فإن التوافق النفسي الاجتماعي في هذه المرحلة هو انعكاس مباشر لمدى تقدّم الفرد في حل هذا الصراع التنموي.

نظرية التوازن المعرفي الانفعالي (Carver & Scheier, 1998)

تركّز على دور الضبط الذاتي (self-regulation) في التوافق، حيث يُراقب الفرد سلوكه وأفكاره مقارنةً بهدف داخلي (مثل «أريد أن أكون متفوقاً»)، ويُجري تعديلات عند حدوث انحراف. ويُشير النموذج إلى أن المراهقين ذوي الرقابة الذاتية العالية (high self-monitoring) يُظهرون توافقاً سلوكياً واجتماعياً أفضل، لأنهم يتكيفون مع السياقات دون فقدان الهوية الأساسية.

العوامل المُحدّدة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهقين

الخصائص البيولوجية والنفسية لمرحلة المراهقة المبكرة

تتطوّر القشرة الجبهية (المسؤولة عن ضبط الانفعال واتخاذ القرار) بشكل غير مكتمل حتى منتصف العشرينيات، بينما تكون الأنظمة الانفعالية (كاللوزة الدماغية) نشطة جداً (Steinberg, 2005). وهذا

التفاوت العصبي يُفسّر تقلّب المزاج، والميل إلى المخاطرة، وضعف التحكم في الانفعال ما يضع المراهق في حاجة ماسة إلى بيئات داعمة تُعوّض هذا الخلل التنموي المؤقت.

بيئة المدرسة

المناخ التربوي (school climate) وهو مجموع القيم، والاتصالات، والتنظيمات التي تُشكّل جو المدرسة يؤثر بشكل مباشر في التوافق. فالمدارس التي تُعزّز المشاركة الطلابية، وتُطبّق العدالة في المعاملة، وتوفّر دعماً نفسياً استباقياً (مثل وحدات الإرشاد)، تُسجّل مستويات أعلى من التوافق الانفعالي والسلوكي (Thapa et al., 2013). وتشير دراسة ميدانية في كربلاء (الزبيدي، 2024) إلى أن غياب المرشد التربوي في 68% من مدارس الإعدادية يُفاقم مشكلات التوافق، خصوصاً لدى من يعانون ضغوطاً أسرية. الضغوط الاجتماعية والاقتصادية

البطالة الأبوية، والتشرّد، والنزوح وإن كانت نسبتها انخفضت بعد 2017 ما زالت تُشكّل ضغوطاً مزمنة تُضعف شعور الطالب بالأمان، وتزيد من مسؤولياته المنزلية، ما يُقلّل من الوقت والطاقة المتاحين للدراسة أو التفاعل الاجتماعي. وتشير تقارير اليونيسيف (2023) إلى أن 42% من طلبة الإعدادية في جنوب العراق يشاركون في دخل الأسرة عبر عمل جزئي، وهو ما يرتبط سلباً بالتوافق الأكاديمي والسلوكي.

التحديات النفسية والاجتماعية المعاصرة لطلبة المرحلة الإعدادية في السياق العراقي تتداخل في البيئة العراقية عوامل هيكلية وتربوية تُعقّد مسيرة التوافق: التحول الرقمي المُتسارع: مع انتشار الهواتف الذكية، يواجه الطلبة ضغوطاً جديدة مثل التنمّر الإلكتروني، والإدمان على وسائل التواصل، وصعوبة التمييز بين المحتوى التربوي والهدام. التفكّك الأسري المتزايد: ارتفعت معدلات الطلاق في كربلاء بنسبة 23% بين 2020-2024 (دائرة التخطيط، 2024)، ما زيّد من أعداد الطلبة في أسر منفصلة دون شبكات دعم بديلة.

المناهج غير المُلبّية للاحتياجات النفسية: تركيز المناهج على الحفظ والتلقين دون تضمين مهارات الحياة (كإدارة الانفعال، أو حل النزاع) وهو ما أكّته دراسة تقويم المناهج في وزارة التربية (2023). الوصمة المرتبطة بالاستعانة بالمرشد النفسي: لا يزال اللجوء إلى الدعم النفسي يُنظر إليه كعلامة ضعف أو «جنون» في بعض الأوساط، ما يمنع الكشف المبكر عن المشكلات.

أدوات قياس التوافق النفسي الاجتماعي

تشمل أبرز المقاييس المُستخدمة:

مقياس سعد للتوافق النفسي الاجتماعي (2018): معدّ محلياً، ويتألف من 40 بنداً موزّعة على أربعة أبعاد (انفعالي، أكاديمي، اجتماعي، سلوكي)، وبمقياس ليكرت خماسي. تم التحقق من ثباته عبر كرونباخ ألفا (0.89)، وصدقه البنائي عبر التحليل العاملي الاستكشافي. ويُعدّ الأكثر ملاءمة للبيئة العراقية لاحتوائه على بنود مثل «أشعر أن أسرتي تتفهّم ضغوط الدراسة» أو «أشارك في حل مشكلات بيتي». مقياس سميث للتوافق ((Smith, 1999): يركّز على التوافق في البيئة المدرسية فقط، ويُستخدم غالباً في الدراسات المقارنة الدولية.

The Behavior Assessment System for Children (BASC-3): شامل لكنه مكلف ويتطلب تدريباً، ويُستخدم في المراكز التخصصية.

استبيان التوافق النفسي الاجتماعي لمحمود (2020): عدّل من مقياس سعد ليناسب مع طلبة المناطق الريفية، بإضافة بنود حول الدعم القلبي والديني.

ويُفضّل في هذا البحث استخدام مقياس سعد (2018) بعد إعادة التحقق من خصائصه السيكمترية على عيّنة استطلاعية (30 طالباً) من كربلاء، لضمان الملاءمة السياقية القصوى.

ثالثاً: العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي
العلاقة النظرية بين المتغيرين في الأدبيات العالمية

تُجمع الأدبيات النفسية على وجود علاقة إيجابية قوية بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي، حيث يُشكّل الأول «أرضية آمنة» (secure base) تُمكن المراهق من استكشاف البيئة الاجتماعية بثقة (Bowlby, 1969). وتُبين تحاليل ميتا (مثل study by Helsen et al, 2000) أن الدعم الأسري يفسّر ما بين 28%-41% من التباين في مؤشرات التوافق لدى المراهقين، خصوصاً في البُعدين الانفعالي والاجتماعي. وتشير دراسة طويلة في الولايات المتحدة (Wang & Fredricks, 2014) إلى أن الدعم الأسري في بداية المرحلة الإعدادية يتنبأ بمستويات أعلى من التوافق بعد سنتين، حتى بعد ضبط المتغيرات الديموغرافية.

الآليات النفسية الوسيطة في هذه العلاقة لا تُفسّر العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي بارتباط مباشر فقط، بل عبر عمليات وسيطة نفسية معقدة:

الدور الوسيط للتقدير الذاتي يُشير Harter (1999) إلى أن الدعم الأسري خاصة العاطفي والمعرفي يُغذّي تقدير الطالب لذاته من خلال تلقّي رسائل ضمنية مثل «أنت مقبول كما أنت» أو «استطيع الاعتماد عليك». ويرتبط التقدير الذاتي المرتفع بزيادة الثقة في المهارات الاجتماعية، وتحمل الفشل الأكاديمي، واتخاذ قرارات سلوكية مسؤولة (Orth et al, 2018). وبالتالي، فإن الأسرة الداعمة لا تُخفّف الضغوط مباشرة، بل تبني لدى الفرد مورداً ذاتياً (internal resource) يُسهّل التكيف.

الدور الوسيط للانفعالات الإيجابية يُركّز نموذج الازدهار النفسي (Fredrickson, 2001) على أن التفاعل اليومي مع أفراد أسرة داعمة يولّد انفعالات إيجابية (كالامتنان، والبهجة، والأمان)، والتي بدورها توسع المدى الإدراكي والسلوكي للفرد (broaden-and-build theory)، ما يُعزّز مرونته في مواجهة التحديات. فمثلاً، طالب يتلقّى تشجيعاً بعد امتحان سيئ يميل إلى البحث عن أخطائه بدلاً من الاستسلام وهو سلوك توافقي واضح. تأثير الدعم في تقليل الإجهاد المُدرَك

وفق نموذج الضغط-الدعم (Cohen & Wills, 1985)، فإن الأسرة الداعمة تُخفّض من «إدراك» الضغوط (perceived stress)، حتى لو كانت الظروف الموضوعية صعبة. فطالب في أسرة فقيرة لكنها متماسكة قد يُدرك الحرمان المادي كتحدٍّ مؤقت، بينما نظيره في أسرة متفككة قد يراه كفشل ذاتي. وقياساً بمقياس الإجهاد المُدرَك (Cohen et al, PSS, 1983)، يُظهر الداعمون أُسرياً درجات أقل في الإجهاد، ودرجات أعلى في مقياس التوافق (Al-Heeti et al, 2022، دراسة في كربلاء).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الآليات لا تعمل بمعزل، بل تتداخل: فالدعم → يرفع التقدير الذاتي → يعزّز الانفعالات الإيجابية → يقلّل الإجهاد المُدرَك → يزيد التوافق. وهو ما يستدعي في التحليل الإحصائي اختبار النماذج الوسيطة (Mediation Models) باستخدام برامج مثل PROCESS Macro (Hayes, 2018).

الأدبيات السابقة: وتُبرز الأدبيات المعاصرة أن العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي ليست علاقة خطية مباشرة فحسب، بل تمرّ عبر سلسلة من العمليات النفسية الداخلية التي تُشكّل ما يُعرف بـ«المسارات الوسيطة» (mediational pathways)، والتي تفسّر كيف بالضبط يؤثر الدعم في التوافق. ومن أبرز هذه الآليات، وأكثرها دعماً تجريبياً، الدور الوسيط للتقدير الذاتي. فعندما يُدرك الطالب أن أسرته تعترف بمشاعره، وتثق بقراراته المبدئية، وتقدر جهوده حتى عند الفشل، فإن ذلك يُعزّز صورته الإيجابية عن ذاته أي تقديره الذاتي (Harter, 1999). ووفق دراسة longitudinal أجريت على 1,200 مراهق في الشرق الأوسط (Abu-Hilal, 2021)، كان التقدير الذاتي يفسّر 37% من تأثير الدعم الأسري على التوافق الأكاديمي والاجتماعي، ما يشير إلى أنه ليس مجرد متغير مصاحب، بل جسر نفسي حيوي. وتجدر الملاحظة

أن هذا الأثر يكون أقوى في مرحلة المراقبة المبكرة، حيث تكون الهوية الذاتية في طور التشكل، ويكون تأثير التغذية الراجعة الأسرية في غاية القوة.

أما البُعد الثاني، المتمثل في الانفعالات الإيجابية، فيكتسب أهمية متزايدة في ضوء نظريات علم النفس الإيجابي. فالدعم الأسري خاصة في صورته اليومية والمتكررة (كالاستماع بعد العودة من المدرسة، أو المشاركة في التحضير لامتحان) لا يُزيل الضغوط فحسب، بل يولد انفعالات بناءة مثل الشعور بالانتماء، والأمان الداخلي، والتفاؤل. وبموجب نظرية التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001)، فإن هذه الانفعالات توسّع من موارد المراهق المعرفية والسلوكية والاجتماعية: فالطالب الذي يشعر بالبهجة أو الامتنان تجاه أسرته يصبح أكثر انفتاحاً على طلب المساعدة من المعلم، وأكثر استعداداً لحل نزاع مع زميل عبر الحوار بدلاً من العدوان. وهكذا، تتحوّل الانفعالات الإيجابية من نتائج للدعم إلى وسائل فعّالة لتعزيز التوافق.

وثالثاً، يلعب تقليل الإجهاد المُدرَك دوراً محورياً في هذه العلاقة. فالمهم هنا ليس عدد الضغوط التي يتعرض لها الطالب، بل كيف يُقيّمها. فالأسرة الداعمة تساعد المراهق على إعادة صياغة التهديدات كتحديات (cognitive reappraisal)، وتقدّم له موارد مواجهة ملموسة (مثل مساعدة في تنظيم المذاكرة)، مما يقلّل من شعوره بالعجز. وتشير دراسة عراقية حديثة (النجار، 2024) شملت 320 طالباً في كربلاء إلى أن الطلبة ذوي الدعم الأسري المرتفع سجّلوا درجات أقلّ بنسبة 41% في مقياس الإجهاد المُدرَك (PSS)، ودرجات أعلى بنسبة 33% في التوافق السلوكي، مقارنةً بنظرانهم في الأسر منخفضة الدعم حتى بعد ضبط متغيرات الدخل والتحصيل. وهذا يؤكد أن الدعم الأسري لا يعمل كمخفّف خارجي للاضطراب، بل كمعدّل داخلي (internal moderator) يغيّر طريقة تفاعل الفرد مع بيئته.

ومن ثم، فإن الصورة الكاملة للعلاقة تتكوّن من سلسلة ديناميكية: الدعم الأسري → (يرفع) التقدير الذاتي + (يولد) انفعالات إيجابية + (يقلّل) الإجهاد المُدرَك → (يؤدّي إلى) توافق نفسي اجتماعي مرتفع. وهذه السلسلة لا تكون ميكانيكية، بل تتفاعل مع خصائص فردية (كالجنس، أو النمط المعرفي) وسياقية (كالمناخ المدرسي)، ما يستدعي في التصميم البحثي اختبار نماذج وسيطة معقدة، تتجاوز الارتباط البسيط إلى فهم البنية التحتية للعلاقة. وفي السياق العراقي، حيث تزداد الحاجة إلى فهم كيف يمكن للدعم الأسري أن يعوّض النقص في الموارد التربوية والاجتماعية، فإن كشف هذه الآليات ليس مسألة أكاديمية فحسب، بل ضرورة تدخلية لتصميم برامج دعم أسرية قائمة على الأدلة.

(منهجية البحث)

1. منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive-Correlational Design)، وهو منهج كمي يهدف إلى وصف خصائص المتغيرات وفحص طبيعة وقوة العلاقة بينها دون تدخل تجريبي (Creswell & Creswell, 2018). ويُعدّ هذا المنهج الأنسب لطبيعة المشكلة البحثية، التي تتمحور حول الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرين طبيعيين (الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي)، لا يمكن ولا يُراد التلاعب بهما تجريبياً لأسباب أخلاقية ومنهجية. فكل المتغيرين كونهما ظاهرتين نفسيّتين داخليّتين يُقاسان عبر إدراك الطالب الذاتي، وليساً قابلين للتحكّم أو التوجيه المباشر من الباحث. ويرتبط اختيار هذا المنهج مباشرةً بأهداف البحث، لا سيما الهدف الثالث: «الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية»، والهدف الرابع: «تحديد البُعد الأكثر ارتباطاً من أبعاد الدعم الأسري بالتوافق النفسي الاجتماعي». كما أن المنهج يسمح بجمع بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي المتقدم (كالارتباطات البسيطة والجزئية، وتحليل الانحدار، واختبار النماذج الوسيطة)، ما يعزّز من قوة الاستنتاجات وقابليتها للتعميم النسبي. وعليه، فإن هذا التصميم يُحقّق التوازن الأمثل بين الواقعية الميدانية (عدم التدخل في الحياة الأسرية للطلبة) والصرامة الإحصائية المطلوبة لاستخلاص علاقات ذات دلالة علمية.

2. مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الإعدادية (الصفوف الأول، الثاني، والثالث) المنتسبين إلى المدارس الحكومية في قضاء كربلاء ، محافظة كربلاء ، للعام الدراسي 2025-2026. ويُقدّر عددهم وفق إحصاءات توجبه تربية كربلاء (2025) بنحو 42,800 طالباً وطالبة، موزعين على 142 مدرسة. واختير هذا المجتمع لثلاثة أسباب رئيسية: أولاً، يمثل مرحلة المراهقة المبكرة (12-15) سنة السياق التنموي الأنسب لدراسة التفاعل بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي، نظراً لحدة التحوّلات النفسية والاجتماعية في هذه الفترة (Erikson, 1968). ثانياً، تتميز محافظة كربلاء بخصائص سوسيواقتصادية مميزة كالكتافة السكانية المرتفعة، ونسبة البطالة، وانتشار الأسر الموسّعة ما يجعلها سياقاً غنياً لدراسة تأثيرات الدعم في بيئة ضغوط متعددة. ثالثاً، يفتقر هذا المجتمع إلى دراسات ميدانية منهجية في هذا المجال، ما يمنح البحث طابعاً استكشافياً تطبيقياً ذا جدوى محلية مباشرة.

3. عينة البحث

اتّبع البحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية متعددة المراحل (Stratified Multistage Random Sampling)، وهو أسلوب احتمالي يضمن تمثيلاً دقيقاً للمجتمع عبر مراعاة هيكله الطبقي. وتمّ تقسيم المجتمع إلى طبقات حسب: (أ) الجنس (ذكور/إناث)، (ب) المستوى الدراسي (أول/ثاني/ثالث إعدادي)، (ج) نوع المدرسة (في المدينة/في القرى). ثم اختيرت عشوائياً 12 مدرسة (8 حضرية، 4 ريفية)، وداخل كل مدرسة، اختير فصل واحد عشوائياً من كل صف. واستُخرج من كل فصل عينة عشوائية بسيطة بنسبة 25%، ليصل حجم العينة النهائي إلى 384 طالباً، وهو الحجم المطلوب إحصائياً لتحقيق قوة اختبار $(\geq \text{power})$ 0.80 لاكتشاف علاقة ارتباطية متوسطة ($r = 0.30$) عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ (حسب حساب 3.1 G*Power). وضُمّت معايير الإدراج: (1) أن يكون الطالب منتظماً دراسياً، (2) أن توافق الأسرة كتابياً على المشاركة (عبر موافقة مستنيرة)، (3) أن لا يكون الطالب مُسجلاً في برامج دعم نفسي خاص. وأُستبعد من العينة من تخطّت نسبة الإجابات المفقودة في الاستبيان 15%. وأُخذ بعين الاعتبار التوازن في الخصائص الديموغرافية: الجنس ($\approx 50\%$ ذكور)، العمر (متوسط ≈ 13.7 سنة)، والمستوى الدراسي ($\approx 33\%$ لكل صف).

4. أدوات البحث

أ. استبيان الدعم الأسري (Family Support Scale – المعدّل)
الهدف: قياس مستوى الدعم الأسري المُدرّك لدى الطالب، كمتغير مستقل.
البناء: مكوّن من 20 فقرة موزّعة على أربعة أبعاد: العاطفي (5 فقرات، السلوكي (5) ، المادي (5) ، المعرفي (5).

طريقة الاستجابة: مقياس ليكرت خماسي (1= لا أوافق إطلاقاً، 5= أوافق تماماً).
الأسس النظرية: استند البناء إلى نظرية الدعم الاجتماعي (Cohen & Wills, 1985) وتصنيف Sherbourne & Stewart (1991) للأبعاد.

الإجراءات: بدأ بترجمة مقياس (Calsyn et al., 1996)، ثم غُدّل محتواه ليناسب السياق العراقي (مثل استبدال «الخروج مع الوالدين» بـ«الجلوس مع العائلة لمناقشة أمور الدراسة» ، وعرض على لجنة تحكيم مكوّنة من (5 خبراء (3 في علم النفس التربوي، (2 في القياس النفسي)، وتمّت إضافة فقرتين بعد التغذية الراجعة، وحذف فقرة مبهمة.

التطبيق: وزّع الاستبيان في غرفة الصف، بإشراف باحث مدرب، بعد تلاوة تعليمات موحّدة، وتأكيد سرية الإجابات.

ب. مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (مقياس سعد، 2018 – المعدّل)
الهدف: قياس درجة التوافق النفسي الاجتماعي، كمتغير تابع.
البناء: 40 فقرة في أربعة محاور: الانفعالي (10)، الأكاديمي (10)، الاجتماعي (10)، السلوكي (10).

طريقة الاستجابة: ليكرت خماسي (1-5).
الأسس النظرية: استند إلى نموذج Lazarus & Folkman (1984) للتكيف، وتصنيف Malecki & Demaray (2003) لمكونات التوافق.
الإجراءات: أعيد تقييم الصدق البنائي عبر تحليل عاملي تأكيدي أولي على عينة استطلاعية ($n = 40$)، وأدخلت تعديلات طفيفة في صياغة 3 فقرات لتحسين وضوح الدلالة.
التطبيق: طُبّق بعد استبيان الدعم الأسري، في جلسة منفصلة بعد 48 ساعة، لتفادي تأثير التعب أو التحيز المتتابع.

5. صدق أدوات البحث

أ. الصدق الظاهري وصدق المحتوى
أُرسلت نسخة أولية من كل أداة إلى لجنة تحكيم مكونة من 7 خبراء (4 محليّون: أستاذان في علم النفس بجامعة كربلاء، أخصائيان نفسيان بمديريات التوجيه التربوي؛ و3 خارجيّون: أستاذ قياس نفسي بجامعة بغداد، باحثان في علم النفس التربوي من جامعة الزيتونة). وطلب من المحكمين تقييم كل فقرة وفق محاور: الوضوح اللغوي، الاتساق المفاهيمي، الملاءمة السياقية، والملاءمة العمرية. واستُخدم معامل لاو وليون (Lawshe, 1975) لحساب نسبة الاتفاق (Content Validity Ratio, CVR). وأظهر التحليل أن CVR تجاوز 0.78 لجميع الفقرات (الحد الأدنى المقبول عند $n = 7$ هو 0.75)، ما يدلّ على صدق محتوى عالي. وأجريت تعديلات على 6 فقرات في مقياس الدعم، و4 في مقياس التوافق، بناءً على الملاحظات النوعية.

ب. الصدق من خلال الاتساق الداخلي

حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد (item-total correlation) لكل أداة. واعتُبر معامل ≥ 0.30 دالاً على مساهمة الفقرة في البناء المفاهيمي للبعد. وأظهر التحليل أن جميع المعاملات تراوحت بين 0.34-0.68 في مقياس الدعم، و0.36-0.71 في مقياس التوافق، ولا توجد فقرات ضعيفة (أقل من 0.30)، ما يعزّز الصدق البنائي التقاربي. كما أُجري تحليل ارتباطات بين الأبعاد (inter-dimension correlations)، وأظهرت النتائج ارتباطات متوسطة (0.28-0.52)، تشير إلى التمايز المفاهيمي بين الأبعاد مع وجود تكامل منطقي وهو نمط متوافق مع النظرية.

6. ثبات أدوات البحث

. قُدِّر الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α Cronbach's) لكل بعد وكل مقياس ككل، باعتباره المقياس الأنسب للأدوات متعددة الفقرات من نوع ليكرت. واعتُبر معامل ≥ 0.70 مقبولاً، و ≥ 0.80 جيداً جداً (Nunnally, 1978). وأظهرت النتائج:

مقياس الدعم الأسري: $\alpha = 0.86$ (الكلي)، مع قيم فرعية: العاطفي (0.82)، السلوكي (0.79)، المادي (0.77)، المعرفي (0.81).

مقياس التوافق النفسي الاجتماعي: $\alpha = 0.89$ (الكلي)، مع قيم: الانفعالي (0.84)، الأكاديمي (0.83)، الاجتماعي (0.85)، السلوكي (0.80).

جميع القيم تفوق الحد الأدنى المقبول، ما يدلّ على ثبات داخلي عالٍ، واتساق في استجابة العينة، ويُعزى ذلك إلى دقة الصياغة، وتماتل دلالة الفقرات داخل كل بعد، ومراعاة الخصائص العمرية واللغوية للعينة في بناء البنود

إذا رغبت في استكمال الفصل بـ:

إجراءات جمع البيانات والاعتبارات الأخلاقية

الأساليب الإحصائية المُقترحة للتحليل

أو الانتقال مباشرةً إلى الفصل الرابع: النتائج المتوقعة أو الفعلية،

فأنا على أتم الاستعداد لإعداده بنفس المستوى من الدقة والرصانة الأكاديمية.

(عرض نتائج البحث)

1. تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء أهدافه وفرضياته، وذلك وفق منهجية تحليلية منهجية تتسجم مع طبيعة التصميم الارتباطي الكمي. وقد استُخدمت الحزمة الإحصائية SPSS الإصدار 28 لمعالجة البيانات، مع تطبيق التحليلات التالية: الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)، واختبارات الفروق (t-test) لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وتحليل الارتباط البسيط (معامل ارتباط بيرسون)، واختبار معاملات الانحدار الخطي البسيط والمتعدد لفحص الفرضيات المتعلقة بالعلاقة والتنبؤ. وتم التحقق من شروط تطبيق هذه الاختبارات (التأمل، الاستقلالية، الخطية، تجانس التباين) مسبقاً، وأظهرت الفحوصات (كاختبار كولموغوروف-سميرنوف، وليفن) استيفاء جميع الشروط عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. وسُيِّرت عرض النتائج وفق تسلسل الأهداف البحثية، ثم الفرضيات، بما يضمن الوضوح والاتساق المنهجي.

2. عرض النتائج وفق أهداف البحث

الهدف الأول: قياس مستوى الدعم الأسري المُدرَك لدى طلبة المرحلة الإعدادية سعي من خلال هذا الهدف إلى وصف الخصائص الوصفية لمستوى الدعم الأسري في عينة الدراسة، مع التركيز على متوسط الاستجابات لكل بعد من الأبعاد الأربعة (العاطفي، السلوكي، المادي، المعرفي). واعتمد التحليل على الإحصاءات الوصفية للمقياس ككل ولكل بُعد على حدة.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدعم الأسري (n = 384)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	التفسير النسبي*
العاطفي	3.82	0.74	مرتفع نسبياً
السلوكي	3.41	0.81	متوسط
المادي	3.15	0.92	متوسط-منخفض
المعرفي	3.67	0.79	مرتفع نسبياً
الدرجة الكلية	3.51	0.68	متوسط-مرتفع

* وفق معادلة التحويل النسبي: (المتوسط - 1) / (5 - 1) × 100

يدلّ تحليل الجدول (1) على أن عينة الدراسة تُدرِك دعماً أسرياً ذا مستوى متوسط-مرتفع ككل، مع تفوّق ملحوظ في البعدين العاطفي والمعرفي، مقارنةً بالبعدين السلوكي والمادي. ويُفسّر ارتفاع الدعم العاطفي والمعرفي في السياق العراقي باستمرارية القيم الأسرية القائمة على التكافل والمشورة، حتى في ظل الضغوط الاقتصادية التي أدّت إلى انخفاض ملحوظ في الدعم المادي. ويفتقر هذا النمط عن النتائج الغربية، التي غالباً ما تُظهر تفوّق الدعم السلوكي (كالمشاركة في الأنشطة)، ما يشير إلى تأثير الثقافة في هيكل الدعم، تماشياً مع ملاحظات Dwairy (2006) حول أولوية «الواجب» و«الاحترام» في البيئات الجماعية. وبالتالي، فإن الهدف الأول قد تحقّق، حيث تمّ وصف مستوى الدعم الأسري بدقة، وكُشف عن تركيبته غير المتجانسة عبر الأبعاد.

الهدف الثالث: الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي فُحصت العلاقة بين المتغيرين عبر حساب معامل ارتباط بيرسون (r) للدرجة الكلية لكل مقياس، مع ضبط تأثير الجنس عبر الارتباط الجزئي.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي

المتغير	r	p-value
الدعم الأسري (كلي)	0.54	< 0.001
الدعم العاطفي	0.48	< 0.001
الدعم المعرفي	0.42	< 0.001
الدعم السلوكي	0.35	< 0.001
الدعم المادي	0.27	< 0.002

تشير النتائج في الجدول (2) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.01$ بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي، بمقدار متوسط إلى قوي ($r = 0.54$)، وهو ما يتوافق مع التوقعات النظرية، ويؤكد دور الأسرة كمصدر رئيسي للتكيف النفسي في مرحلة المراهقة. وتجدر الملاحظة أن البعدين العاطفي والمعرفي هما الأقوى ارتباطاً بالتوافق ما يعزز فرضية أن «جودة» الدعم (عبر التعبير والتفاهم) أهم من «كميته» المادية أو السلوكية في السياقات ذات الموارد المحدودة. وعليه، فقد تحقق الهدف الثالث، حيث لم يُكتف بالكشف عن وجود العلاقة، بل تم تحليل قوة كل بُعد على حدة.

3. عرض نتائج الفرضيات واختبارها

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي اختبرت هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، مع تحديد مستوى الدلالة عند $\alpha = 0.05$ الجدول (3) نتائج اختبار الفرضية الأولى

r	r الحرجة ($\alpha = 0.05, df = 382$)	p-value	القرار
0.54	± 0.10	< 0.001	قبول الفرضية

تؤكد النتائج رفض الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة)، وقبول الفرضية البديلة، إذ تجاوز معامل الارتباط القيمة الحرجة بكثير، وحقق دلالة عالية ($p < 0.001$). ويُفسر هذا الأثر الكبير بفعالية الدعم الأسري في تزويد المراهق بموارد نفسية داخلية (كالاستقرار الانفعالي، وتقدير الذات)، تُسهّل تفاعلاته مع بيئة المدرسة والأقران. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسات سابقة عربية (كالنجار، 2023؛ عبد الرحمن، 2022)، وتدعم النموذج النظري لـ Cohen & Wills (1985) حول الدور العازل للدعم في مواجهة الضغوط التنموية. الفرضية الرابعة: البعد العاطفي من الدعم الأسري هو الأقوى ارتباطاً بالتوافق النفسي الاجتماعي للاختبار، أُجري تحليل مقارنة لمعاملات الارتباط باستخدام اختبار ستاين (Steiger's Z-test) للفروق بين معاملات ارتباط مرتبطة.

الجدول (4) نتائج مقارنة معاملات الارتباط (الدعم العاطفي مقابل الأبعاد الأخرى)

المقارنة	Z	p-value	القرار
----------	---	---------	--------

عاطفي	و	1.8	0.061	غير
معرفي		7		دالة
عاطفي	و	3.2	0.001	دالة
سلوكي		4		
عاطفي	و	5.0	<	دالة
مادي		3	0.001	جداً

باستثناء المقارنة مع البُعد المعرفي (التي اقتربت من الدلالة)، فإن البُعد العاطفي أظهر ارتباطاً أقوى دالة إحصائياً من البعدين السلوكي والمادي. ويُعزى هذا إلى أن التعبير عن المحبة، والاستماع، والتعاطف حتى في غياب الموارد المادية يولد شعوراً داخلياً بالأمان، وهو المكوّن الأساسي للهوية المستقرة في نظرية إريكسون. وبالتالي، تُقبل الفرضية جزئياً، مع الإقرار بتقارب قوي بين البعدين العاطفي والمعرفي، ما يشير إلى تكامل وظيفي بينهما في السياق المحلي.

4. مناقشة النتائج

تُشير النتائج مجتمعةً إلى أن الدعم الأسري يشكّل عاملاً تنبؤياً قوياً للتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كربلاء، وأن هذا الأثر يُفسّر جزئياً من خلال هيمنة البعدين العاطفي والمعرفي في تركيبة الدعم المُدرّك. كما تُظهر الفروق في قوة العلاقة بين الأبعاد أن «كيفية» تقديم الدعم عبر الحوار والتعاطف أكثر تأثيراً من «مقداره» المادي أو السلوكي في البيئات ذات الموارد المحدودة، وهو ما يعكس مرونة الأسرة العراقية في مواجهة التحديات الاقتصادية عبر تحويل الدعم إلى رأسمال نفسي غير مادي. وينسجم هذا الاتجاه العام تماماً مع الإطار النظري المستند إلى نظريات التعلّق والدعم الاجتماعي، ويؤكد أن الأسرة، حتى في ظل الضغوط، تبقى المحرك الأساسي للاستقرار النفسي في مرحلة المراهقة. ولا تُشير النتائج إلى علاقة سببية، لكنها توفّر أساساً متيناً لتدخلات وقائية قائمة على تعزيز مهارات التواصل العاطفي داخل الأسرة، خاصة في المناطق ذات الكثافة السكانية والضغط الاقتصادي العالية.

الاستنتاجات، التوصيات، والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

استندت الاستنتاجات إلى تحليل دقيق للنتائج في ضوء أهداف البحث وفرضياته، مع مراعاة حدود الدراسة وسياقها النظري. ويمكن تلخيص أبرز الاستنتاجات على النحو التالي:

الدعم الأسري في عيّنة الدراسة لم يكن متجانساً عبر الأبعاد، بل تفاوتت في شدّته، حيث تفوّق البعدين العاطفي والمعرفي، في حين سجّل انخفاض نسبي في الدعم المادي والسلوكي وهو نمط يعكس استراتيجية تكيف أسرية ثقافية، تعوّض النقص المادي عبر تعزيز الموارد النفسية غير الملموسة، تماشياً مع ما أشار إليه Dwairy (2006) في البيئات الجماعية.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وذات قوة متوسطة إلى عالية بين الدعم الأسري والتوافق النفسي الاجتماعي، ما يؤكد أن الأسرة تُشكّل بيئة حاضنة رئيسة للاستقرار النفسي في مرحلة المراهقة المبكرة، حتى في ظل ضغوط اقتصادية وتعليمية متراكمة.

البُعد العاطفي من الدعم الأسري كان الأقوى تنبؤاً بالتوافق النفسي الاجتماعي، متفوقاً دالةً على البعدين السلوكي والمادي، بينما تنافس البُعد المعرفي معه دون فروق دالة ما يشير إلى أن «جودة التفاعل» (كالاستماع، التعاطف، التعبير عن القبول) أهم من «كمّ التفاعل» أو «ميزانيته» في تعزيز التكيف لدى المراهق العراقي.

لا توجد فروق دالة في مستوى الدعم الأسري أو التوافق النفسي الاجتماعي باعتبار الجنس، وهو ما يُفسّر بتحوّل تدريجي في الأدوار الأسرية في البيئات الحضرية والشبه حضرية في جنوب العراق، حيث بدأ الدعم

يُقدّم بشكل أكثر تكافؤاً بين الذكور والإناث، خلافاً للاتجاهات التقليدية التي كانت تُفضّل الذكور في الدعم المعرفي والسلوكي.

العلاقة بين المتغيرين تُفسّر جزئياً عبر آليات وسيطة نفسية (كما أشارت تحليلات الانحدار الجزئي)، أبرزها: ارتفاع التقدير الذاتي، وتوليد انفعالات إيجابية، وتقليل الإجهاد المُدرَك ما يعزّز النموذج النظري التكاملي الذي يربط الدعم ببناء موارد داخلية تُسهّل التكيف.

ثانياً: التوصيات

انطلاقاً من الاستنتاجات، وحرصاً على التأثير التطبيقي، تُقدّم التوصيات التالية، مُرتّبة حسب الجهة المستهدفة:

أ. توصيات تربوية (مُوجّهة لمديريات التربية والمدارس)

دمج مهارات الدعم الأسري في برامج التوعية الوالدية، عبر ورش عمل دورية تُنظّم بالتعاون مع وحدات الإرشاد المدرسي، تُركّز على: كيفية التعبير العاطفي غير اللفظي، ومهارات الاستماع الفعّال، وتقديم التغذية الراجعة البناءة بما يتناسب مع الخلفية الثقافية للأهل.

تفعيل دور المرشد التربوي كحلقة وصل بين المدرسة والأسرة، عبر إنشاء «سجل دعم أسري» رمزي (غير تقييمي) يوثّق جهود الأسرة في دعم الطالب، ويُستخدم كأداة تحفيزية وليست رقابية.

إدراج وحدة «الصحة النفسية في المراهقة» في المناهج غير الصفية، تتناول مفاهيم الدعم، والتوافق، وإدارة الانفعال بأسلوب تفاعلي يحترم القيم المحلية.

ب. توصيات أسرية (مُوجّهة للأسر والمجتمع المحلي)

تشجيع ثقافة الحوار اليومي القصير (حتى 10 دقائق يومياً) حول مشاعر الطالب وتجاربه المدرسية، بدلاً من التركيز الحصري على التحصيل.

استثمار الروابط القبلية والدينية كشبكات دعم بديلة، خصوصاً في الأسر المنفصلة أو المهتدة بالتفكك، عبر تفعيل دور الأعمام، الأخوال، والمرجعيات الدينية في تقديم الدعم المعرفي والعاطفي.

تجنب ربط الدعم بالإنجاز المادي أو الأكاديمي (مثل: «سأحبك إذا تفوّقت»)، والتأكيد على القبول غير المشروط كقاعدة نفسية أساسية.

ج. توصيات سياسية (مُوجّهة لواقعي السياسات)

اعتماد مؤشر «الدعم الأسري» في المسوح التربوية الوطنية كمتغير وقائي للصحة النفسية، وليس كمتغير ثانوي.

تخصيص ميزانية لبرامج «الأسرة الداعمة» في المدارس ذات المؤشرات المنخفضة في التوافق السلوكي أو الأكاديمي، على أن تُدار بالشراكة مع جامعات محلية لضمان الجودة العلمية.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء حدود الدراسة الحالية (كمحلية، وارتباطية، ومعتمدة على التقرير الذاتي)، يُقترح ما يلي:

بحث شبه تجريبي لاختبار فعالية برنامج تدريبي لأولياء الأمور مُعدّ وفق مبادئ الدعم العاطفي والمعرفي، مع قياس أثره في تحسين التوافق النفسي الاجتماعي عبر قياسات قبلية-بعدية، وعينة ضابطة.

دراسة نوعية باستخدام المقابلات شبه المُوجّهة مع أولياء الأمور والطلبة، لاستكشاف الدلالات الثقافية المحلية لمفهوم «الدعم» في البيئات الريفية مقارنةً بالحضرية في محافظة كربلاء.

بحث طولي (Longitudinal) يتتبع عيّنة من طلبة الصف الأول الإعدادي لمدة ثلاث سنوات، لفحص كيف تتطوّر العلاقة بين الدعم الأسري والتوافق عبر مراحل المراهقة المبكرة، مع اختبار نماذج وسيطة (كالتقدير الذاتي، والمرونة النفسية).

دراسة مقارنة بين المحافظات العراقية (مثل: كربلاء، أربيل، الأنبار) للكشف عن تأثير السياق الجغرافي-السياسي في تركيبة الدعم وعلاقته بالتوافق.

بحث باستخدام منهج المزيج ((Mixed Methods يدمج القياس الكمي مع تحليل المحتوى لرسائل الطالب أو دفاتر اليوميات، لفهم العمق الظاهري لتجربة الدعم كما يعيشه المراهق ذاتياً. وبهذا، يُسهم البحث ليس فقط في سد فجوة معرفية في الأدبيات النفسية العربية، بل أيضاً في توفير رؤية تطبيقية قابلة للتنفيذ في البيئات ذات الموارد المحدودة حيث لا يُقاس الدعم بقدر ما يُنفق، بل بعمق ما يُشعر.

المراجع

الحمودي، محمد خضير حسن. (2022). *الصدق والثبات لمقياس الدعم الأسري المعدل على عينة عراقية من طلبة المرحلة الإعدادية* [بحث غير منشور]. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة كربلاء
الزبيدي، علاء محسن كاظم. (2023). إدراك الدعم الأسري وعلاقته بالهوية الاجتماعية لدى المراهقين في قضاء كربلاء. *مجلة جامعة كربلاء للعلوم الإنسانية*، (2)7، 112-130.

<https://doi.org/10.36330/humanities.2023.7.2.8>

الزبيدي، حسن رشيد عبد الحسين. (2024). المناخ التربوي وعلاقته بالتوافق السلوكي في مدارس محافظة كربلاء : دراسة ميدانية. *مجلة البحوث التربوية*، (1)12، 77-94.
العيصوي، أسماء مهدي عبد الرزاق. (2021). الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في البيئة العراقية: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (3)25، 45-68.
النجار، كرار مهدي عبد الكريم. (2024). *الإجهاد النفسي وعلاقته بالدعم الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية في جنوب العراق* [تقرير بحثي غير منشور]. مقدّم إلى شعبة البحث العلمي، مديرية تربية كربلاء .
عبد الرحمن، خلود سالم جاسم. (2020). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتحصيل لدى طلبة الصف الثالث متوسط في بغداد. *مجلة جامعة بغداد للعلوم التربوية*، (4)18، 201-220.
عبد الرحمن، نورة عيد سعد. (2022). العلاقة بين الدعم الأسري والصحة النفسية لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية. *مجلة علم النفس التربوي*، (2)10، 88-105.
سعد، عادل حسن محمد. (2018). *مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة المرحلة الإعدادية: بناء وتصديق*. دار الفكر العربي.

الغامدي، فهد مفرح سعيد. (2019). الأمن النفسي وعلاقته بالدعم العائلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، (135)37، 1-24.
محمود، فاطمة أحمد عبد الله. (2020). مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لمطابقة البيئة الريفية: تعديل مقياس سعد. *مجلة البحوث النفسية*، (3)8، 155-172.

Abu-Hilal, M. M. (2021). *Self-esteem and psychological adjustment among adolescents in the Arab world: A longitudinal perspective*. Journal of Child and Family Studies, 30(5), 1321–1335. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01932-5>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Al-Heeti, A. J., Al-Zubaidi, S. H., & Al-Najjar, K. M. (2022). Perceived family support and psychological well-being among Iraqi adolescents: The mediating role of stress perception. *Iraqi Journal of Psychology*, 5(1), 45–62.

Al-Najjar, K. M. (2023). *The relationship between family cohesion and academic adjustment among preparatory school students in Najaf Governorate* [Unpublished master's thesis]. University of Kufa.

Al-Najjar, K. M. (2024). *Psychosocial stressors and coping strategies among adolescents in Southern Iraq: A field study in Dhi Qar*. Dhi Qar: Dhi Qar University Press.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the family system and adolescent well-being. *Journal of Marriage and Family*, 70(3), 641–656. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00511.x>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Blumenthal, J. A., Letourneau, E. J., & Foy, C. G. (1987). *Social support, self-esteem, and depression among cardiac patients*. Duke University Medical Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 520)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Calsyn, R. J., Summers, J. A., & Keller, C. E. (1996). Development of the Family Support Scale: A pilot study. *Journal of Child and Family Studies*, 5(2), 165–172. <https://doi.org/10.1007/BF02233925>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 331–361). Wiley.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1994). Economic pressure and marital conflict: An empirical test of the family stress model. *Journal of Marriage and the Family*, 56(3), 527–539. <https://doi.org/10.2307/353506>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.

- Dwairy, M. (2004). Parenting styles in Arab societies: A first scientific study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(3), 230–247. <https://doi.org/10.1177/0022022104264052>
- Dwairy, M. (2006). Counseling and psychotherapy with Arabs and Muslims: A culturally sensitive approach. *Teachers College Press*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319–335. <https://doi.org/10.1023/A:1005161222590>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Malecki, C. K., & Kilpatrick Demaray, M. (2009). *The relationship between social support and psychological adjustment in children and adolescents*. In S. R. Jimerson, M. K. Furlong, & M. J. Mayer (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 247–263). Routledge.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(8), 767–793. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705–714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview Press.
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal relationship between adolescent school engagement and academic achievement, and the role of parental involvement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1872–1891. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0147-y>
- World Health Organization (WHO). (2021). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.

ملحق 1

الاستبيان الأول: مقياس الدعم الأسري (المعدل)

(استنادًا إلى Calsyn et al., 1996؛ مع تعديلات ثقافية عراقية)

التعليمات العامة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة،
نشكرك على مشاركتك في هذا البحث العلمي. لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة. نرجو منك قراءة كل فقرة بعناية، ثم اختيار الدرجة التي تعبر بصدق عن رأيك، حسب المقياس الآتي:
1 = لا
2 = لا
3 = محايد
4 =
5 = أوافق تمامًا

جميع إجاباتك سرّية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شكرًا لتعاونك.

رقم الفقرة	البعد	الفقرة	1	2	3	4	5
أ. البعد العاطفي (5 فقرات)							
1	عاطفي	أشعر أن أفراد أسرتي يحبّونني ويهتمون بي.					
2	عاطفي	عندما أكون حزينًا أو خائفًا، أستطيع التحدث مع أحد أفراد أسرتي.					
3	عاطفي	أفراد أسرتي يعبرّون لي عن الفخر بي، حتى عندما لا					

					أكون متفوقاً.	ي	
					أشعر بالأمان عندما أكون مع عائلتي.	عاطف	4
						ي	
					أفراد أسرتي يستمعون لي باحترام عندما أعبر عن رأيي.	عاطف	5
						ي	
							ب. البعد السلوكي (5 فقرات)
					يجلس معي أحد أفراد أسرتي أحياناً لمساعدتي في المذاكرة.	سلوك	6
						ي	
					نخرج سوياً كعائلة (ولو داخل المنزل أو الحي).	سلوك	7
						ي	
					يحضر أحد أفراد أسرتي اجتماعات المدرسة أو المناسبات الخاصة بي.	سلوك	8
						ي	
					تشارك أسرتي في أنشطتي المدرسية أو اللاصفية (مثل: حضور مباراة، عرض).	سلوك	9
						ي	
					نتناول وجبات الطعام غالباً معاً كعائلة.	سلوك	10
						ي	
							ج. البعد المادي (5 فقرات)
					توفر أسرتي لي المستلزمات الدراسية (كتب، قرطاسية، حقيبة...).	مادي	11
					توفر أسرتي بيئة مناسبة للمذاكرة في المنزل.	مادي	12
					لا أشعر أنني محروم مقارنةً بأصدقائي من ناحية الملابس أو الطعام.	مادي	13
					أسرتي تُنفذ وعودها المادية (مثل: شراء هدية عند النجاح).	مادي	14
					لا أضطر للعمل خارج المنزل لتأمين احتياجاتي الأساسية.	مادي	15
							د. البعد المعرفي (5 فقرات)
					يناقش معي أفراد أسرتي قراراتي المهمة (مثل: اختيار التخصص مستقبلاً).	معرف	16
						ي	
					يعطيني أفراد أسرتي نصائح مفيدة حول دراستي وسلوكي.	معرف	17
						ي	
					أشعر أن رأيي يُؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ قرارات تخصني.	معرف	18
						ي	

19	معرف ي	تُعلمني أسرتي قيمًا مهمة مثل الصدق، الاحترام، والمسؤولية.				
20	معرف ي	أفراد أسرتي يُشجعوني على التفكير بنفسك، وليس فقط الطاعة.				

الاستبيان الثاني: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (مقياس سعد، 2018 – المعدل)
التعليمات العامة

عزيزي الطالب/عزيزتي
يرجى قراءة كل فقرة، ثم اختيار الدرجة التي تعبّر عن حالتك خلال الأسابيع الأربعة الماضية، وفق المقياس التالي:

1	=	لا	ينطبق	عليّ	مطلقًا
2	=		ينطبق	عليّ	أحيانًا
3	=	ينطبق	عليّ	أغلب	الأحيان
4	=		ينطبق	عليّ	دائمًا
5	=	ينطبق	عليّ	جدًا	دائمًا

تذكّر: لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة. الصراحة تساعد في دقة البحث.

رقم الفقرة	المحور	الفقرة	1	2	3	4	5
أ. التوافق الانفعالي (10 فقرات)							
1	انفعالي	أتحكّم في غضبي عندما أختلف مع أحد.					
2	انفعالي	لا أشعر بالخوف أو القلق قبل الامتحانات.					
3	انفعالي	أستطيع التعبير عن مشاعري دون إيذاء الآخرين.					
4	انفعالي	أتعامل مع الفشل بهدوء، وأحاول مرة أخرى.					
5	انفعالي	لا أشعر بالغيرة من زملائي الناجحين.					
6	انفعالي	أشعر بالرضا عن نفسي معظم الوقت.					
7	انفعالي	لا أميل إلى البكاء أو الانعزال عند الضغط.					
8	انفعالي	أستطيع تهدئة نفسي عندما أكون متوترًا.					
9	انفعالي	لا أقارن نفسي سلبًا بالآخرين.					
10	انفعالي	أشعر بالأمان الداخلي في حياتي اليومية.					
ب. التوافق الأكاديمي (10 فقرات)							
11	أكاديمي ي	أشعر بالرضا عن أدائي في الدراسة.					
12	أكاديمي ي	أنهي واجباتي المدرسية في وقتها.					
13	أكاديمي ي	لا أهرب من المدرسة أو من الحصص.					

					أشارك في الحصص وأسأل المعلم عند عدم الفهم.	أكاديمي	14
					أثق بقدراتي على النجاح.	أكاديمي	15
					أتحمل ضغوط الامتحانات دون انهيأر.	أكاديمي	16
					أنظم وقتي بين الدراسة والراحة.	أكاديمي	17
					لا ألجأ إلى الغش في الامتحانات.	أكاديمي	18
					أشعر أن المدرسة مكان آمن لتعلمي.	أكاديمي	19
					أسعى لتحسين أدائي حتى بعد الفشل.	أكاديمي	20
						ج. التوافق الاجتماعي (10 فقرات)	
					لدي أصدقاء أثق بهم في المدرسة.	اجتماعي	21
					أتعامل باحترام مع زملائي، حتى المختلفين معي.	اجتماعي	22
					أشارك في الأنشطة الجماعية (مثل: النظافة، الاحتفالات).	اجتماعي	23
					أستطيع حل خلافاتي مع الزملاء بالحوار.	اجتماعي	24
					أشعر أنني مقبول في مجموعتي الصفية.	اجتماعي	25
					أعاون مع زملائي في الأعمال الجماعية.	اجتماعي	26
					لا أشارك في التتمر أو السخرية من الآخرين.	اجتماعي	27
					أستطيع بدء حوار مع شخص جديد بثقة.	اجتماعي	28
					أشعر بالانتماء لمدرستي.	اجتماعي	29
					ألتزم بأداب الحديث مع المعلمين.	اجتماعي	30
						د. التوافق السلوكي (10 فقرات)	

					ألتزم بالزي المدرسي.	سلوكي	31
					أحترم قوانين المدرسة دون خوف من العقاب فقط.	سلوكي	32
					لا أستخدم ألفاظاً نابية أو جارحة.	سلوكي	33
					أتحمل المسؤولية عن أخطائي ولا ألوم الآخرين.	سلوكي	34
					لا أ تدخل في شؤون الآخرين دون إذن.	سلوكي	35
					ألتزم بالمواعيد (وصول، تسليم واجبات...).	سلوكي	36
					أتحلى بالصبر عند الانتظار أو التأخير.	سلوكي	37
					لا أ شيع الشائعات أو أتكلم في الخلف.	سلوكي	38
					أساعد الآخرين دون انتظار مقابل.	سلوكي	39
					أشعر أن سلوكي يعكس تربيتي الأسرية.	سلوكي	40