أنماط التعلق وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي

منى الحسيني عبد الحميد المصري

الملخص :

استهدفت الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي، والتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أنماط التعلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٨) تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي من بعض مدارس مدينة المنصورة. وتشمل أدوات الدراسة مقياس أنماط التعلق (إعداد الباحثة)، ودرجات التحصيل للتلاميذ للفصلين الأول والثاني (بدون أعمال السنة).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- *وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الجنسين في التحصيل الأكاديمي لصالح الإناث.*

٢- *توجد علاقة موجبة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق الآمن ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي عدا عينة الإناث، فجاءت العلاقة غير داله احصائياً.*

٣- *توجد علاقة سالبة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق القلق ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.*

٤- *وجاءت العلاقة غير دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق التجنبي ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.*

٥- *يسهم كل من التعلق الآمن والقلق في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ. وقد قدمت الدراسة بعض التوصيات لهذه النتائج.*

Abstract

The current study aimed to identifying the relationship between attachment styles and academic achievement, and predicting academic achievement through attachment styles for students at the middle school. The sample of the study were (758)male and female from second grade at some Mansoura city schools, Instrument of the study included the attachment styles scale (prepared by the researcher) and self- efficacy scale (prepared by the researcher), and the achievement scores for students for the first and second semesters.

The study found the following results:

1- There were statistically significant differences between the mean scores of both genders in academic achievement for females.

2- There was a statistically significant positive relationship between the students mean scores in the secure attachment style, and their scores in academic achievement, except female sample the relationship was not statistically significant.

3- There was a statistically negative relationship between the mean scores of students in the anxiety attachment style, and their scores in academic achievement.

4- The relationship was not statistically significant between the mean scores of students in the avoidant attachment style, and their score in academic achievement.

5- Only the secure attachment and anxiety attachment contributes to predicting academic achievement, and the study made some recommendations for these results.

مقدمة:

إن تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين شيء مهم للإنسان ليحيا ويتعلم ويتفاعل ويشعر بالحب مع الآخرين. وتأخذ العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين كثيراً من الأشكال، إلا أن أكثر هذه الأشكال كثافة ومتعة وربما تكون الأكثر إيلاماً في بعض الأحيان؛ هي تلك العلاقات التفاعلية مع الوالدين والأسرة والأصدقاء، ففي سياق هذا الإطار من العلاقات الوثيقة يرتبط الأفراد بعضهم البعض وتسمي هذه الرابطة الوجدانية "التعلق".

ويُعد التعلق أحد مظاهر النمو النفسي المؤثرة، والفعالة، ومصدر حيوي من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل، فللخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد خلال مرحلة الطفولة تأثيرات كبيرة على تشكيل قدرته على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين؛ كما أن الاهتمام وتبادل الحب وعدم التعرض للإهمال والإساءة من الخصائص الأساسية للخبرات التفاعلية السوية والتي يُفترض أن يتعرض لها جميع الأفراد في طفولتهم المبكرة، فالشخص السوى هو نتاج خبرات التعلق الإيجابية السوية مع مقدم الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولا يؤثر التعلق فقط على الصحة النفسية وسلوكيات الفرد ولكن يمتد تأثيره ليشمل مختلف جوانب حياته كالتحصيل والقدرات المعرفية وغيرها (Waters; Hamition& Weinfied, 2000: 673-683).

ويصنف Hazan& (1987: 523 Shaver) ثلاث أنماط للتعلق: الآمن، القلق، التجنبي. ثم طور كل من (1991) Bartholomew& Horowitz بعد ذلك نمطاً رابعاً وهو نمط التعلق الخائف، وتتميز هذه الأنماط بخصائص شخصية ونفسية مختلفة، والبعض منها يرتبط باضطرابات انفعالية عديدة كالقلق والتوتر والاكتئاب وغيرها حيث أشارت دراسة أميرة العايدي(٢٠٠٨: ١١٦) إلي وجود علاقة موجبة بين التعلق القلق والاكتئاب لدى المراهقين.

إن التقدم الفكري والتكنولوجي يمكن الوصول إليه من خلال العملية التعليمية، فالحاجة تدعو إلي الاهتمام بالعلم والتعليم والإنجاز كظاهرة نفسية مركبة، ومعرفة العوامل المؤثرة فيه، ويعتمد التحصيل والإنجاز الأكاديمي علي عدد من المتغيرات النفسية فالاختلاف في أداء الأفراد يرجع بجانب الذكاء إلى عوامل انفعالية مثل التعامل مع الإحباط والتحكم في الانفعالات والتواصل مع الآخرين، ويعد التحصيل من الظواهر

التي شغلت المتخصصين في مجال علم النفس، فيعتبر معياراً أساسياً يمكن من خلاله تحديد مستوي الطالب الأكاديمي والحكم على نتائج العملية التعليمية (فوقية راضي،٢٠٠١: ١٧٥).

واختلفت نتائج الدراسات حول مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالتحصيل فتشير نتائج الدراسات العربية أنه يمكن التنبؤ من أنماط التعلق بالتحصيل الأكاديمي مثل دراسة أحمد علي(٢٠١٤: ١٧- ٧٧)، وبعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة كل من (Duchesne& Larose, 2007: 1513- 1516; Bacro, 2012: 996-999)، بينما تشير نتائج دراسة (2004: Block (116 -115 إلى أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

وتحاول الدراسة الحالية تحديد علاقة أنماط التعلق بالتحصيل الأكاديمي، والتنبؤ من خلال أنماط التعلق بالتحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية والنفسية كالمفهوم السلبى عن الذات، والعدوان، والوحدة، والاكتئاب، وضعف العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، مما يوثر على سلوك التلاميذ العام ويخلق لديهم مشكلات في المؤسسات التعليمية تعيق توافقهم النفسي والاجتماعي وتقدمهم الأكاديمي (Wallace& Kauffman, 1996:6)، مما دعا العديد من العلماء والباحثين للاهتمام بقضايا ومشاكل التلاميذ النفسية حيث ركزوا على أنماط التعلق كأحد العوامل ذات الصلة بالتحصيل الأكاديمي وبالصحة النفسية للفرد عموماً وخاصة في مرحلة المراهقة (Faraghi& Abedini, 2015: 373)

وتعد (أنماط التعلق) أحد الخصائص أو السمات الشخصية للفرد والتي تؤثر بشكل كبير على الفرد في جميع مراحل حياته، والتي من المهم الكشف عن هذه الأنماط ومعرفة علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ (Jenaabadi& Rigi, 2014: 77).

وقد اختلفت نتائج الدراسات حول علاقة التعلق بالتحصيل الأكاديمي فتشير نتائج دراسة Cortesi (2 :2014) إلى وجود علاقة سالبة بين التعلق غير الآمن (التجنبي والقلق) والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، بينما تشير نتائج دراسة (263 :2014) Jenaabadi& Ahaniإلى أنه لا توجد علاقة دالة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي. وهذا الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة دعا الباحثة إلى بحث هذه العلاقة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل يختلف التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باختلاف ذكور/ إناث)؟

٢- ما العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

٣- هل تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي، وتحديد العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي، والتنبؤ من خلال أنماط التعلق بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمنصورة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من :

١- تناولها للتعلق وهو أحد المتغيرات النفسية التي لها بالغ الأثر في تكوين شخصية الفرد، فهو يمثل نقطة انطلاق لحياة الفرد الاجتماعية والشخصية مع الآخرين، ويساعد على تكوين توقعات أولية عن سلوك الأفراد وتعاملهم معاً خلال حياتهم المستقبلية. وقد أكد بولبي Bowlby(1988:80) أن المراهقين ذوي التعلق الآمن خلال مرحلة الطفولة هم الأقدر على إقامة علاقات اجتماعية مستقرة خلال سن البلوغ والرشد.

٢- تناولها للتحصيل الأكاديمي الذي يعتبر هدف يسعي إليه الطلاب في جميع المراحل التعليمية؛ لأن النجاح الأكاديمي يترتب عليه الكثير من الأمور مثل بناء الشخصية وتحقيق الذات، كما يترتب علية الانتقال من صف إلى لآخر وصولاً إلى الجامعة والحصول على الشهادة وتقدير الآخرين من الوالدين والمجتمع، والمساعدة على الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد الاستقرار في حياته.

٣- تناولها لفترة المراهقة وتعتبر فترة مهمة في حياة الإنسان، فعندما يبلغ الفرد هذه مرحلة ويبدأ عمليات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين خارج نطاق الأسرة تنعكس أنماط تعلقه وتظهر بشكل واضح. كما تتضح الفروق الفردية في هذه المرحلة ويظهر الاختلاف في كل من درجة القدرة العقلية العامة،ونمو الميول والاهتمامات، والهوية الذاتية، وفي طبيعة التفاعل بين المراهق وأقرانه ومدى الرغبة في الانتماء نحو جماعة

الأصدقاء، ومدى اهتمام المراهق بما يكنه له الآخرون من مشاعر الحب والاحترام والتي تعتبر انعكاس لخبرات تعلقه في الطفولة.

٤- تقديم بعض التطبيقات التربوية لما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أولاً: التعلق: Attachment

تعرفه الباحثة بأنه رغبة الفرد في البقاء قريباً من شخص آخر أو عدة أشخاص، يمدونه بالأمن والراحة النفسية، والرغبة في تدعيم والاحتفاظ بهذا القرب طوال الوقت. وتوجد أنماط مختلفة للتعلق منها: الآمن والقلق والتجنبي والخائف.

أ- التعلق الآمن (Secure Attachment)

ويتصف أفراد هذا النمط بأن نظرتهم إيجابية للذات وللآخرين،فيُسهل عليهم الاقتراب من الآخرين والثقة بهم والاعتماد عليهم وإقامة علاقات اجتماعية معهم، ويمثل ذلك الدرجة المرتفعة من المقياس.وتشير الدرجة المنخفضة من هذا البعد إلى التعلق الخائف(FearfulAttachment) ويتصف أفراد هذا النمط بنظرتهم السلبية للذات وللآخرين،وبشعورهم بعدم الكفاءة إلى جانب اعتقادهم بأن الآخرين غير جديرين بالثقة والمحبة.

ب- النمط الثاني: التعلق القلق /Anxiety Preoccupied Attachment:

ويتصف أفراد هذا النمط بالنظرة السلبية للذات والايجابية نحو الآخرين، فيشعرون بعدم جدارتهم بمحبة أو اهتمام الآخرين، ويعتقدون أن الآخرين أفضل منهم، كما أنهم يمتلكون رغبة قوية بتشكيل علاقات حميمة مع المحيطين بهم ولكنهم يجدون صعوبة في ذلك.

ت- التعلق التجنبي / Avoidant Dismissing Attachment

ويتصف أفراد هذا النمط بالنظرة الايجابية نحو الذات والسلبية نحو الآخرين، فيشعرون بأنهم جديرين بالمحبة من المحيطين بهم ولكن يتجنبون إقامة صداقات معهم.

ث- ثانياً: التحصيل الأكاديمي: Academic Achievement

هومستوى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في المقررات المدرسية، من خلال درجات يحصلون عليها في المواد الدراسية عن طريق اختبارات تحصيلية مقننة في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي أومن خلال تقديرات المدرسين لهم،(أماني عبد العال، ٢٠١١: ٨٦).ويتم قياسه في الدراسة الحالية من خلال

درجات التلاميذ في الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) بدون أعمال السنة.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: التعلق:

يُعد التعلق رابطة خاصة ذات طابع فريد لعلاقات تتمتع بالكثير من التميز بين الطفل ومقدمي الرعاية الأولية له، فهي علاقة وجدانية تتميز بالاستمرارية مع شخص محدد (Werner-Wilson& Davenport, 2003: 183)

ويوفر الشعور بالأمن الداخلي والعاطفة الإيجابية لدى الطفل من علاقة التعلق السليمة أساساً قوياً لكل الوظائف النفسيةوالتكيفية للطفل، فنمو الطفل يرتبط بضرورة حصوله على رعاية جيدة ومستقرة مع مقدم الرعاية له(منار بني مصطفي، وأحمد الشريفين، ٢٠١١: ٨٩).

وقد تناول الباحثون تعريف مفهوم التعلق كما يلى:

يُعرف التعلق في المراهقة والرشد بأنه ارتباط وجداني عاطفي بين شخص وآخر تحت ظروف التواجد في إطار مكاني واحد ويتدعم هذا الارتباط عبر الزمان(insworth, 1979: 933)

ويعرف أيضاً بأنه رابطة وجدانية دائمة نسبياً يكونها الإنسان بينه وبين فرد محدد هذه الرابطة تربطهم معاً بشكل ثابت بقوة (Maccoby, 1980: 53)

ويعرف Bowlby (1982: 54)التعلق بأنه نزعة فردية داخلية لدى كل فرد تبدأ منذ لحظة ولادته وتستمر طوال الحياة وعبر مراحل حياته المختلفة، تجعله يرغب في إقامة علاقة عاطفية مع الأشخاص الأكثر أهمية في حياته.

ويعرفه أحمد علي(٢٠١٤: ٦١) بأنه وصف لأشكال الروابط الانفعالية مع الآخرين.

وتُعرفه الباحثة التعلق بأنه رغبة الفرد في البقاء قريباً من شخص آخر أو عدة أشخاص يمدونه بالأمن والراحة النفسية، والرغبة في تدعيم والاحتفاظ بهذا القرب طوال الوقت.

النظريات المفسرة للتعلق:

١- نظرية بولبي للتعلق:

يوضح بولبي أن التعلق ليس دافع ثانوي ينمو ويتطور على هامش الدوافع الأساسية كالجوع، ولكنه دافع أولى وأساسي كدوافع الجوع والعطش والجنس ومستقل عن الدوافع الأخرى، ويستند في هذا إلى نتائج دراسة Schaffer& (1964: 20) Emersonوالتي أوضحت أن التعلق يمكن أن ينمو ويتطور تجاه أشخاص غرباء، وليس

فقط تجاه الأشخاص الذين يهتمون بالعناية الجسدية للطفل؛ فقد يتعلق الطفل بأطفال آخرين ويُعرب عن حزنه واحتجاجه عند غيابهم (فايز قنطار، ١٩٩٢:٣٧).

ويرتكز التعلق عند بولبي على أسس رئيسية وهى:

أولاً: الحاجة الإنسانية العامة في بناء علاقات ودية وثيقة، حيث يصل الطفل إلى العالم مزوداً بمنظومة سلوكيات هدفها خلق تقارب من مقدم الرعاية الأساسي، ويرى بولبي أن هذا السلوك يزداد عند شعور الطفل بالتهديد والخطر، إضافة إلى حاجته لسد احتياجاته الجسدية والعاطفية (van Ijzendoorm, 2005: 89).

ثانياً: يؤكد بولبي على أهمية تواجد مقدم الرعاية الأساسي وعلى مدى حساسيته للإشارات الصادرة من الطفل وقدرته على الاستجابة الإيجابية والمناسبة لها، وإن تفاعل الطفل مع مقدم الرعاية الذى يتميز بشخصية حساسة وملبية لاحتياجاته يمنحه الشعور بالأمان والذى ينتج عنه نظرة إيجابية للذات وللآخرين (ابتسام مرعي سروان،٢٠١٦: ١٩٩).

ثالثاً: تؤدى استجابات مقدمي الرعاية للطفل إلى تكوين نماذج عاملة داخلية(Internal Working Models) لدى الطفل توجه إدراكه الحسى الفردي ومشاعره وأفكاره وتوقعاته في علاقاته الاجتماعية بالآخرين عند الكبر،هذه النماذج تعمل على استمرارية أنماط التعلق وتحويلها إلى فروق ثابتة وهى أكثر صموداً لوجودها في اللاوعي وتفسر كيف تتأثر خبرات الماضي بخبرات الحاضر والمستقبل(Collins& Read: 1990:665)

وتتكون النماذج العاملة الداخلية من نموذج الذات (Self-Model)، ونموذج الآخرين (Other Model)ويتكون نموذج الذات من مدى تقدير الفرد لذاته، ويتكون نموذج الآخرين من توقعات الفرد حول مدى كفاءه الآخرين والثقة فيهم والاعتماد عليهم ومدى تقديرهم واستجابتهم له (Lopez; Melendez,Sauer,Berger& Wyssman,1998: 79). وهذان النموذجان يؤثران بشكل مباشر في شعورالفرد بذاته وفى معتقداته حول كفاءة الآخرين ومدى الثقة بهم(Karen,1998: 16).

ويشير Bowlby (1988: 79) إلى أن الطفل عندما يتفاعل مع مقدم الرعاية يُشكل ما يُسمى بالنماذج العاملة الداخلية، فتؤثر خبرات الطفل معه في نظرته لنفسه وللآخرين فيما بعد، فإذا كان مقدم الرعاية محباً له ومهتماً بحاجاته فسيطور الطفل النموذج العامل الداخلي يُظهر فيه مقدم الرعاية على أنه شخص محب له ويرى نفسه

جـــدير بالمحبـــة ويترتـــب علـــى ذلـــك شعورالفرد بالثقة وعند التفاعل مع الآخرين فيما بعد في مراحل حياته التاليـــة ســـيراهم محبين له وأنه جدير بمحبتهم.

كما تؤدى النماذج العاملة الداخليـــة دور واضح في تحديد أنماط التعلق للفـــرد فهي تعكس تاريخ علاقات الطفولة وتُقـــنن سلوكيات العلاقات الاجتماعية والحميمـــة، كما أنها المسئولة عن تحديد كيفية شـــعور الفرد تجاه نفسه والآخرين عندما يكون فـــي علاقـــــة مـــــع شـــــخص آخـــــر (Karen,1998:15).

٢- نظرية التعلق لماري اينسورث:

اعتمادا على صياغة بولبي الأولية للنظرية طورت اينـــسورث وهـــى تلميـــذة بولبي مع زملائها طريقة البحث المعروفـــة باســـم الموقـــف الغريـــب (Strange Situation)وجاءت التجربة على أثر تأكيد بولبي أن سلوك التعلق يظهر خاصة عندما يشعر الطفل بـــالخوف أو الخطـــر، وفـــى التجربة يتم تـــصنيف الأطفـــال وإدراجهـــم بإحدى فئات أنماط التعلق الثلاث والتي يـــتم التمييز بينها بحسب الانفـــصال والارتبـــاط المجدد مع الأم فيتم وضع الأم والطفل فـــي غرفة للعب غير مألوفة مع شخص غريب، وتشمل التجربة سبع مراحل من اختبار رد فعل الطفل عند انفـــصال الأم عنـــه وعنـــد رجوعها اليه وفى كل مرحلـــة يـــتم فحـــص التوازن بين سلوك التعلق وســـلوك البحـــث والاستكشاف لدى الطفل في حالات الخوف أو الخطـــر (Ainsworth, Blehar, Waters &Wall, 1978: 155)

خلال التجربة تميز سلوك الأطفال عند عودة الأم بالانطلاق الحر للطفل في عمليـــة بحثه واستكشافه، ومن هنا أضافت اينسورث إلى نظرية التعلق ما يسمى بعمليـــة البحـــث ورأت أنه عند الخطر يظهر ســـلوك التعلـــق لدى الطفل وعندما يـــشعر بالأمـــان ينطلـــق للبحـــث بحريـــة (Lyddon& Sherry, 2001: 407)

واستنتجت اينسورث على أثـــر هـــذه التجربة أن هناك علاقة بين نمط التعلق لـــدى الطفل وبين سلوك الأم تجاهـــه فحـــدد كـــل من .Ainsworth, et al (1978: 155:165)) ثلاث أنماط للتعلق لدى الأطفال:

النمط الأول: التعلق الآمـــن: Secure Attachment،النمط الثاني: التعلق القلـــق أو المقـــــــــاوم: Resistant/Anxious Attachment، النمط الثالث: التعلق التجنبى أو المنسحب:Avoidant Attachment،ثـــم اقترح بعد ذلك كل من Main (1990) :120) &Solomon نمط إضـــافي وهـــو التعلـــق المشوش أوغيـــر موجـــه "Disorganized Attachment"

أنماط التعلق:

أولاً: نمـــط التعلـــق الآمـــن: Secure Attachment

ويتميز أفراد ها النمط بالنظرة الإيجابية للذات وللآخرين، ولديهم العديد من الخصائص الأكاديمية:

١- يتميزأداء ذوى التعلق الآمن بالثقـــة وعدم الخوف مـــن الفـــشل،وعـــدم السماح لعلاقـــاتهم الاجتماعيـــة أن تشغلهم أو تـــؤثر علـــى أعمـــالهم ومهـــامهم الأكاديميـــة (Hazan& Shaver, 1990: 274)

٢- ويشعر مدرسيهم بالحـــب تجـــاههم، ويعـــاملونهم بطريقـــة مناســـبة (Cassidy& Shaver, 1991: .71)

٣- يؤثر التعلق الآمن بطريقة إيجابيـــة على المرونة والكفاءة الاجتماعيـــة والعمليـــات المعرفيـــة (Urban; Carlson, Egeland& Sroufe, 1991: 2495)

٤- يوصف أداء أفراد التعلـــق الآمـــن الأكاديمي بـــشكل عـــام بـــالمتميز، ويندمجون بسهولة مـــع الآخـــرين ويتمتعون بأداء عالي ومميـــز فـــي الأنشطة المدرسية، ولديهم شخصية اجتماعيـــة منفتحـــة (Raja et al, 1992: 475).

- وفي مقابل التعلق الآمن التعلق الخـــائف (Fearful Attachment) ويتـــــصف أفراد هذا النمط بالنظرة ســـلبية للـــذات وللآخرين، وسمى هذا الـــنمط بالخـــائف لأن أفراده يرغبون في إقامـــة علاقـــات اجتماعية مع الآخرين والتقـــرب مـــنهم ولكن يمنعهم من ذلك خوفهم مـــن عـــدم القبول والـــرفض فيـــشعرون بالـــضعف والعزلة الاجتماعية الناتجة من افتقـــارهم للألفة والتوقعات والنظرة السلبية للذات وللآخرين، وهم دائمي الشعور بأنهم غير مستحقين لحب ودعم وثقة الآخرين لهـــم ولديهم ضعف الثقة بالـــذات وانخفـــاض تقدير الذات (Voss, 1999: 461)

ويعانون من انخفاض القدرة اللفظية وعدم القدرة على فهم ما يقرئون ولا يأخذون شيء على محمل الجد (Granot& Mayseless, 2001: 537). ويعانون من تشتت الانتباه ولديهم انخفاض في الأداء الأكاديمي، ويصفهم المدرسين بأنهم مهملون (Deniz; Hamart& Ari, 2005: 26)

ثانيـــاً: نمـــط التعلـــق القلـــق/ مـــشغول البـــــال: Anxiety/ Preoccupied Attachment

ويتميز أفراد هذا النمط بـــأن لـــديهم نظرة سلبية للذات وإيجابية للآخرين فيشعرون

بعدم جدارتهم بمحبة الآخرين وأن الآخرين يرفضون الاقتراب منهم، و يشعرون بالقلق لأن نظرائهم لا يهتمون بهم على الرغم من أن لديهم رغبة قوية في التقرب منهم وتشكيل علاقات معهم ولكن القلق من الهجران والرفض يجعل هذه العلاقات متوترة وغير مستقرة (Deniz, et al., 2005: 22)

ويتسم أفراد التعلق القلق ببعض الخصائص الأكاديمية:

١- يفتقر أصحاب هذا النمط إلي الاستقلال والمبادرة والإصرار التي يتطلبها الموقف الدراسي وهم دائمي الاعتماد وطلب المساعدة من الآخرين ولديهم ضعف الثقة بالذات وسوء تقدير للذات، ويجدون صعوبة في تكوين صداقات و سريعاً ما يشعرون بالإحباط أثناء التفاعلات مع الآخرين ويتأثرون بالرفض والتجاهل من جانب الأصدقاء لذلك يعانون من الاكتئاب (Cooper; Shaver& Collins, 1998: 1385)

٢- يتصف تلاميذ التعلق القلق بضعف الكفاءة الاجتماعية وضعف الإنجاز، ولا يوجد لديهم إلا القليل من الموارد العاطفية لاستثمارها في التفاعلات الاجتماعية والموارد المعرفية لاستثمارها في الإنجاز الأكاديمي (Bernier, Larose, Boivon& Soucy, 2004: 788)

٣- لديهم مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة كمهارات التخطيط والاستراتيجيات المعرفية ومهارة الفحص الذاتي وغيرها (Tavakolizadeh, Tabari& Akbari. 2015: 119)

ثالثاً: التعلق التجنبى/الرافض: Dismissing/Avoidant Attachment

ويتميز أفراد هذا النمط بالنظرة الإيجابية للذات والسلبية للآخرين، ويقلل الفرد ذو التعلق التجنبى من أهمية مشاعر الحب والاحتياج إلي الآخرين ويرفضها يتجنبها ولذلك سمى بالتجنبى، فهو يحاول أن ينفى أهمية الحب والصداقة من عقله وتفكيره، فأصحاب هذا النمط لديهم نظرة إيجابية للذات وسلبية للآخرين فهم يعلمون أنهم يستحقون علاقة وثيقة مع الآخرين وبالرغم من ذلك يتجنبون الاقتراب منهم ويرفضون إقامة صداقات وعلاقات حميمة معهم ويُفضلون البعد والعزلة عن الآخرين (Karavasilis; Dolyle& Margolese, 1999:1)

ويتميز أفراد هذ النمط بالعديد من الخصائص الأكاديمية كالآتي:

١- يركز أفراد التعلق التجنبى بشدة في أداء أعمالهم ليس حباً فيه ولكن كوسيلة

لتجنب العلاقات الاجتماعية و تجنباً للتعامل مع الآخرين فهم أقل رضا عن عملهم ويخشون العلاقات الاجتماعية ويتجنبونها (Hazan& Shaver, 1990: 276)

٢- يُظهر أفراد التعلق التجنبى للآخرين بأنهم ذات أهمية ويتميزون بالغطرسة والتباهي وعشق الذات (Bandura& Jourden, :944) 1991، ويرى (1991: 230) Bartholomew& Horowitz أن التعلق التجنبي في المراهقة يكافئ نمط التعلق التجنبى أو المنسحب في الطفولة.

ويلاحظ مما سبق أن هناك أنماط للتعلق منها الآمن ومنها غير الآمن حيث تميز كل منهما بخصائص وسمات مختلفة عن الآخر، منها ما يوثر بطريقة إيجابية ومنها ما يؤثر بطريقة سلبية على حياة الفرد.

ثانياً: التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement):

يُعد التحصيل الأكاديمي مظهر من مظاهر نجاح العملية التعليمية وهدفا من أهدافها، فهو هدف يسعى إلية الفرد ويعد عاملا مساعدا لتحقيق ذاته وتكيفه النفسي والاجتماعي، وشعوره بالرضا عن نفسه نتيجة للإنجاز الذى حققه، ويترتب عليه أيضاً الحصول على الشهادات وتقدير الآخرين من الآباء والمعلمين والأقران أو الحصول على وظيفة تحقق للفرد الاستقرار في حياته، فالتحصيل الأكاديمي لا يعكس درجات الطالب فقط ولكن يعكس أشياء مهمة وحيوية وكثيرة بالنسبة للمتعلم.

تعريف التحصيل الأكاديمي:

وهو مستوى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في المقررات المدرسية، من خلال درجات يحصلون عليها في المواد الدراسية عن طريق اختبارات تحصيلية مقننة في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي أومن خلال تقديرات المدرسين لهم(أماني عبد العال، ٢٠١١: ٨٦).

وعرفه لمعان الجلالي(٢٠١١: ٢٥) بأنه تحديد مستوي الأداء الفعلي للطالب في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي والنشاط المعرفي له، ويستدل عليه عن طريق إجابته على اختبارات تقدم له في نهاية العام الدراسي سواء أكانت تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية، أو في هيئة اختبارات تحصيلية مقننة.

أهداف التحصيل الأكاديمي:

حدد كل من ممدوح الكناني، وعيسي عبد الله جابر(١٩٩٥: ٢١٩- ٢٢٠)

ويوسف قطامي (٤٣١: ٢٠٠٥) أهدافاً متنوعة للاختبارات التحصيلية منها ما هو خاص بالطالب، أو بالمعلم، أو بالمقرر الدراسي، أو خاص بالإدارة ونوضحهم كالآتي:

أ- أهداف خاصة بالطالب: يهدف التحصيل الأكاديمي بالنسبة للطالب إلي التعرف على مدى تحصيل الطالب، وقياس التفاوت التحصيل الممكن(القدرة الكامنة) والتحصيل الفعلي حيث يتم التركيز على التلاميذ ذوى العمر التحصيلي المنخفض والعمر العقلي المرتفع، زيادة دافعية التلاميذ لعملية التعلم، تشخيص نواحي الضعف والقوة لدى الطالب لمساعدته.

ب- أهداف خاصة بالمعلم: بيان نواحي الضعف والقوة لدى المعلم ومساعدته من خلال دورات تدريبية، تمنع التحيز المعلمين في إعطاء الدرجات وتوحيد المعايير في تقويم أداء التلاميذ، تساعد على تعديل طريقة تدريس المعلم إذا كانت غير مناسبة، تمكن المعلم من معرفة مدى كفاءة الاختبار التحصيلي ومدى قدرة أسئلته على التمييز بين التلاميذ.

ت- أهداف خاصة بالمقرر الدراسي: تساعد على تعديل وتطوير المقررات الدراسية من خلال تحليل النتائج، تطوير الوسائل المستخدمة في قياس المقرر بما يناسب مستوي الطالب وطبيعة المقرر.

ث- أهداف خاصة بالإدارة: تساعد على تقسيم التلاميذ ذوى المستويات المتقاربة معاً، نقل التلاميذ من فرقة دراسية إلى أخرى، تعديل اللوائح والنظم التعليمية.

دراسات سابقة:

تعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت التعلق وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي:

هدفت دراسة Block (2004) تعرف العلاقة بين أنماط التعلق وكل من الكفاءة الذاتية والقدرات المعرفية للأطفال، ومدى مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بكل منهما. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. طبق عليهم مقياس أنماط التعلق (Feeney; Noller& Hanrahan)، ومقياس الكفاءة الذاتية الذي يتضمن الأبعاد التالية (الكفاءة البدنية، والقبول الاجتماعي من الأمهات والأقران) (Harter& Pike) ، ومقياس القدرات المعرفية (Woodcock, McGrew& Mather). وكان من أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق بالقدرات المعرفية للتلاميذ.

وهـــدفت دراســـة (2007) Duchesne& Larose تعرف العلاقة بين التعلق وكل من الـدافع للإنجـاز، والأداء الأكاديمي، وكانت المـشكلات الـسلوكية، وإدراك التلاميذ لدعم مدرسـيهم متغيـرات وسيطة في العلاقة بينهم. وتكونـت عينـة الدراسة من(١٢١) تلميذاً وتلميـذة، وكـان متوسـط أعمـارهم (١٢،٥) سـنة، وتـم الاستعانة بسبعة مدرسين للغـة الفرنـسية والرياضيات في تطبيق مقياس المـشكلات السلوكية الداخليـة (الحـزن، والانـسحاب الاجتمـــــــاعي) (Achenbach& Edelbrock)، ومقياس المشكلات السلوكية الخارجية للتلاميذ (العـدوان، والتخريـب) (Zoccolillo; Trembla y&Vitaro)، ومقيـــاس التعلـــق (Armsden &Greenberg) ، ومقياس إدراك التلاميذ لـدعم مدرسـيهم (Fraser& Fisher)، ومقياس إدراك التلاميـذ للبيئـة التعليميـة (Anderson & Walberg) ، ومقيـاس الدافع لإنجاز(Keeves)، وللأداء الأكاديمي تم استخدام درجات التلاميذ في مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات. وكان من أهم نتـائج الدراسة وجود علاقة موجبة بـين التعلـق وكل من إدراك التلاميذ لـدعم مدرسـيهم، والدافع للإنجاز، وتوجد علاقة بين الأسلوب الديمقراطي للمعلم في الـصف وكـل مـن التعلق، وإدراك التلاميذ لدعم معلميهم، والدافع للإنجاز، وإدراك التلاميذ لدعم المعلم يتوسط العلاقة بين التعلق والدافع للإنجـاز، وسـاهم التعلق في التنبؤ بكل من دعم المعلم والـدافع للإنجاز.

وقام Bacro (2012) بإجراء دراسة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين التعلـق الآمـن وكل من مفهوم الـذات الأكـاديمي، والأداء الأكاديمي للتلاميذ، ومعدل درجاتهم في مـادة اللغة الفرنـسية. وتكونـت عينـة الدراسـة من(١٢٢) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمـارهم من (٨- ١٢). طبق عليهم مقيـاس التعلـق الآمـن (Kerns et al.)، ومقيـاس مهـارة القراءة فـي اللغـة الفرنـسية (Khomsi)، ومقياس تقدير الذات العام (Pierrehumbert et al.) ويشمل الأبعاد التالية (قبول الأقران، الكفاءة الأكاديمية والرياضية، إدارة الـسلوك، المظهرالخارجي للتلاميـذ)، ومقيـاس الأداء المعرفي العام (Khomsi)، وكان مـن أهـم نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ من التعلق الآمن بمفهوم الذات الأكاديمي، وبمعـدل درجـات التلاميذ، ويتوسط مفهوم الـذات الأكـاديمي العلاقة بين التعلق الآمـن ومعـدل درجـات التلاميذ، وتوجد علاقة مباشرة بـين التعلـق وتحصيل التلاميذ.

واسـتهدفت دراسـة Ekeh (2012) تعرف مدى تأثير أنماط التعلق على الإنجـاز

الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من(٢٨٠) تلميذاً داخل المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمدينة (Owerri) التابعة لولاية (Imo). طبق عليهم مقياس أنماط التعلق (Bartholomew&Horowitz)، وللإنجاز الأكاديمي استخدمت تقارير الدرجات المدرسية للتلاميذ. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التعلق الآمن والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، توجد علاقة سالبة بين أنماط التعلق غير الآمن (القلق، التجنبى، الخائف) والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ.

واستهدفت دراسة أحمد علي(٢٠١٤) تعرف العلاقة بين ما وراء البرامج (Meta-Programs) (وهو مصطلح يستخدم في البرمجة اللغوية العصبية لوصف أنماط التفكير الاعتيادية للشخص، من خلال الحصول على فهم وامتلاك المهارات اللازمة لاستخدامها في تكوين رؤية عن كيفية تفكير الشخص) وأنماط التعلق، والتحصيل الدراسي. وتضمنت عينة الدراسة (٣٦) طالباً في جامعة أم القري بمكة المكرمة. طبق عليهم مقياس ما وراء البرامج ومقياس أنماط التعلق من إعداد الباحث. وكان من بين ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلق الآمن والتحصيل الدراسي للطلاب، ويمكن التنبؤ من أنماط التعلق بالتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة Cortesi (2014) تعرف على مدى تأثير أنماط التعلق على نجاح الطلاب الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من جامعة" لويولا "في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية. طبق عليهم مقياس أنماط التعلق لكل من (Furman; Simon; Schaffer& Bouchey). وتم استخدام تقارير الجامعة الخاصة بنتائج التحصيل الدراسي للطلاب. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين التعلق الآمن والتحصيل الأكاديمي، وتوجد علاقة سالبة بين التعلق غير الآمن (القلق والتجنبى) والتحصيل الأكاديمي.

واستهدفت دراسة كل من (2014 Jenaabadi& Rigi) تعرف العلاقة بين أنماط التعلق والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من(٢٣٠) طالباً وطالبة من مدرسة" خاشا "الثانوية، طبق عليهم مقياس أنماط التعلق (Hazan& Shaver) ومقياس (Herman) لدافعية الإنجاز، واستخدمت درجات الطلاب في التحصيل في مادة

الرياضيات. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سالبة بين التعلق غير الآمن (التعلق التجنبى والتعلق القلق)، وكل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وتوجد علاقة موجبة بين التعلق الآمن و كل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات.

وقام Pashaei (2014) بدراسة العلاقة بين أنماط التعلق والأداء الأكاديمي لتلاميذ مدرسة (Fereidoun Shahr). وتكونت عينة الدراسة من(٥٠) تلميذاً. طبق عليهم مقياس أنماط التعلق لكل من (Collins& Reeds). وتم تقسيم التلاميذ مجموعتين المجموعة الأولي مكونة من(٢٥) تلميذاً لديهم تعلق آمن والثانية مكونة من(٢٥) تلميذاً لديهم تعلق غير آمن (تجنبي وقلق) وتم مقارنة التحصيل الأكاديمي لكل مجموعة. وكان من أهم نتائج الدراسة أنه يوجد اختلاف في درجات التحصيل الأكاديمي بين المجموعة الأولي للتلاميذ ذوى التعلق الآمن وبين مجموعة الثانية للتلاميذ ذوى التعلق غير الآمن لصالح المجموعة الأولى، وتوجد علاقة موجبة بين التعلق الآمن والأداء الأكاديمي، وتوجد علاقة سالبة بين أنماط التعلق غيرالآمن والأداء الأكاديمي للتلاميذ.

واستهدفت دراسة كل من (2015 Faraghi& Abedini) تعرف العلاقة بين أنماط التعلق والصحة النفسية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية لمدينة بندر عباس، ومعرفة مدى مساهمة كل من أنماط التعلق، وفاعلية الذات، والأداء الأكاديمي في التنبؤ بالصحة النفسية للطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس التعلق (Hazan& Shaver)، ومقياس فاعلية الذات (Sherer, et al.) ومقياس الصحة النفسية (Deragatis; Lipman& Covi). وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن وكل من الأداء الأكاديمي، وفاعلية الذات، وتوجد علاقة سالبة بين التعلق التجنبى وكل من فاعلية الذات، والأداء الأكاديمي، ولا توجد علاقة دالة بين التعلق القلق والأداء الأكاديمي للطلاب، ويمكن التنبؤ بفاعلية الذات، والأداء الأكاديمي من خلال نمط التعلق الآمن والتجنبى، لا يمكن التنبؤ بكل من فاعلية الذات، والأداء الأكاديمي، والصحة النفسية من خلال التعلق القلق.

واستهدفت دراسة (2016 Beauchamp; Martineau& Gagnon تعرف العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٨)

تلميـــذاً وتلميـــذة، طبـــق علـــيهم مقيـــاس التعلـــق(Bartholomew& Horowitz)، ومقياس الدافع للإنجاز (Green-Demers et al.)، وكان من أهم نتائج الدراسة أنـــه يمكن التنبؤ من التعلـــق الآمـــن والتجنبـــي بالتحصيل الأكاديمي، والتلاميذ ذوي التعلق الآمن لديهم مستوي مرتفع مـــن التحـــصيل مقارنـــة بالتلاميـــذ ذوي التعلـــق القلـــق، والتجنبي.

وأجري كل من Kurland& (2016 Siegel) دراسة بهدف تحديد علاقة أنمـــاط التعلق بالنجاح الأكاديمي، ومعرفـــة مـــا إذا كان سلوك التسويف أو التأجيل للقيام بالمهام الدراسية داخل حجـــرة الدراســـة وفاعليـــة الذات متغيرات وســـيطة للعلاقـــة بينهمـــا، وشملت العينة(١٦١) تلميذاً وتلميذة. طبـــق عليهم مقيـــاس(Sherer, et al.) لفاعليـــة الذات، ومقياس سلوك التسويف او التأجيـــل للمهـــــــام (Soloman& Rothblum) ومقيـــاس التعلـــق (Fraley; Waller& Brennan)، وكان من أهم نتائج الدراســـة وجود علاقة موجبة بين التعلق الآمن وكـــل من النجاح الأكـــاديمي، وفاعليـــة الـــذات، وتوجد علاقة سالبة بين كـــل مـــن التعلـــق القلق،والتجنبى والنجاح الأكاديمي، وارتـــبط التلاميذ ذوى التعلق القلق بكل من المستوى المرتفع من التـــسويف أو التأجيـــل داخـــل حجرة الدراسة، وانخفـــاض فاعليـــة الـــذات، وارتبط التلاميذ ذوى التعلق التجنبى بكل من المستوى المنخفض من التسويف داخل حجرة الدراسة، والمستوي المرتفع من فاعلية الذات.

تعقيب:

من خلال الدراسات الـــسابقة التـــي تناولـــت العلاقة بين التعلـــق والتحـــصيل الأكـــاديمي يلاحظ:

١- اتفقت نتائج الدراسات السابقة أن هناك علاقة موجبـــة بـــين التعلـــق الآمـــن والتحصيل الأكاديمي مثل أحمد علـــي: (Duchesne& Larose, ٢٠١٤ 2007; Ekeh , 2012; Cortesi, 2014; Jenaabadi& Rigi, 2014; Pashaei, 2014; Faraghi& Abedini; 2015; Kurland& Siegel, 2016)

٢-تعارضت نتائج دراسة Block(2004) والتي توصلت إلى أنه لا يمكن التنبـــؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أنمـــاط التعلـــق، مـــع نتـــائج دراســـة أحمـــد علـــــــــي(٢٠١٤) (Duchesne &Larose, 2007; Beauchamp, et al., 2016) والذين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي مـــن خلال أنماط التعلق، ونتـــائج دراســـة Faraghi&Abedini (2015) التـــي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق الآمن والتجنبي بالتحصيل الأكاديمي.

٣- توصلت دراسة كل من (2007) Duchesne& Larose إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق بالدافع للإنجاز، و Bacro (2012) إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق الآمن والتجنبي بمعدل درجات الطلاب.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق دالةاحصائياً بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي.

٢- يوجد ارتباط دال احصائياً بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي.

٣- تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

إجراءات الدراسة:

أولا عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من(٧٨٥) تلميذاً(٣٥١ تلميذاً، ٤٣٤ تلميذة) بالصف الثاني الإعدادي،وكان المتوسط العمري لأفراد عينة الدراسة ١٣عاماً.

أدوات الدراسة:

١- مقياس أنماط التعلق: من إعداد الباحثة (٢٠١٧)

قامت الباحثة بإعداد المقياس والذي يهدف إلى قياس أنماط تعلق الفرد بالآخرين ونظرته لذاته واتجاهاته نحو ووالديه والمحيطين به، ومدي قدرته على إقامة علاقات معهم، ومر هذا المقياس بالخطوات التالية:

أ- الاطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المختلفة للتعلق.

ب- مراجعة الكتابات والبحوث وبعض الدراسات العربية في مجال التعلق مثل: (دراسة أميرة فكري عايدي، ٢٠٠٨؛ معاوية أبو غزال وعبد الكريم جرادات، ٢٠٠٩؛ أحمد العلوان، ٢٠١٠؛ حنان عبد الرحيم المالكي، ٢٠١٠؛ منار بني مصطفي وأحمد الشريفين،٢٠١٢ ؛ سامية محمد صابر عبد النبي، ٢٠١٤؛ عبد الله محمد بن أرشيد وعبد الكريم جردات، ٢٠١٤ ؛ معاوية أبو غزال وعايدة فلوه، ٢٠١٤؛ أحمد رمضان محمد، ٢٠١٣)، والدراسات الأجنبية مثل (Hazan& Shaver, 1987; Armsden& Greenberg,1989; Collins& Read, 1990; Mikulincer, Florian, & Tolmacz,1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Feeney, Noller& Hanrahan, 1994; Simpson, Rholes& Phillips,1996; Van Oudenhoven, Hofstra, & Bakker, 2003; Huntsinger& Luecken,2004; Limke & Mayfield, 2011) في مجال التعلق.

وفي ضوء المصادرقامت الباحثة بتحديد أنماط التعلق وصياغة مفردات المقياس بصورة تقريرية بناء علي تعريف كل نمط مع الاستفادة من الكتابات النظرية في مجال التعلق، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من(٤٢) مفردة، موزعة على الأنماط الأربعة علي النحو التالي: النمط الأول:التعلق الآمن النمط الثاني:التعلق القلق. النمط الثالث:التعلق التجنبي.

٥- تطبيق المقياس على عينة مكونة من(١٢٠)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بموجب(٦٠) ذكورو(٦٠)إناث للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس،وللتأكدمن صلاحية استخدامه مع أفراد العينة الأساسية للدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المحكمين:

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية، وعدد مفرداته(٤٢) مفردة على عدد (١٠) محكماً من المتخصصين في علم النفس التربوي([1])، وتراوحت نسب الاتفاق بين(٨٠-١٠٠%) لجميع المفردات ما عدا ثلاث مفردات تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (٥٠-٧٠%) تم حذفها.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من(١٢٠) تلميذاً وتلميذة بموجب(٦٠) ذكور و(٦٠) إناث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثالثاً: الصدق التلازمي

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط التعلق بالدراسة الحالية ومقياس أنماط التعلق إعداد ميرفت عزمي زكي عبد الجواد(٢٠١٥) على عينة مكونة من(١٢٠) تلميذاً وتلميذة بموجب (٦٠) ذكور و(٦٠) إناث من الصف الثاني الإعدادي، وتم حساب معاملات الارتباط لكل بعد وكذلك الدرجة الكلية، حيث تضمن المحك نفس الأبعاد التي تضمنها المقياس المعد في الدراسة الحالية وجاءت معاملات الارتباط كالآتي: ٠,٧٩٥ ،

([1])تتقدم الباحثة بالشكر للسادة المحكمين : أ.د/ أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان، أ.د/ عادل سعد يوسف خضر، أ.د/عبد الله سليمان إبراهيم سالم، أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن، أ.د/ محمد عبد السميع رزق محمد، أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني، أ.د/ وفاء مسعود محمد، أ.م.د/ رباب صلاح الدين إسماعيل، أ.م.د/ إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل، د/ رضا عبد الرازق جبر جبر. على مجهوداتهم في تحكيم المقياس.

٠,٨١٧ ، ٠,٨٤٠ ، لأبعاد التعلق الآمن، التعلق القلق، التعلق التجنبي على الترتيب، وجميعها دال عند ٠،٠١ ؛ مما يعد مؤشراً على صدق المقياس المعد في الدراسة الحالية

رابعاً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس أنماط التعلق باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة بموجب(٦٠) ذكورو(٦٠) إناث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وجاءت معاملات ألفا كرونباخ، ٠،٧٤٠ ، ٠،٦٨٧ ، ٠،٦٧٦ لأبعاد التعلق الآمن، التعلق القلق، التعلق التجنبي على الترتيب، وجميعها دال عند٠،٠١ .

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجتي صدق وثبات مناسبتين تبرران استخدامه في الدراسة الحالية.

وتكون المقياس في صورته النهائية من(٣٥) مفردة؛(٣٤ موجبة، وواحدة سالبة)،وقد تم توزيع هذه المفردات بصورة دورية بالنسبة للأبعاد.

٢- التحصيل الأكاديمي:

وللتحصيل تم استخدام درجات التلاميذ(بدون أعمال السنة) للفصلين الأول والثاني للعام الدراسي(٢٠١٧-٢٠١٨م).

نتائج فروض الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار(t-test) للتحصيل الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول(١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي

البيان / البعد	عينة الذكور (ن= ٣٥١)		عينة الإناث (ن=٤٣٤)		قيمة ت	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الأكاديمي	٢٣٩،٣٥	٧٤،١٥	٢٥٥،١٥	٦٦،٧٢	٣،١٣٧	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي لصالح الإناث، حيث كان متوسط درجات الذكور(٢٣٩،٣٥)، ومتوسط درجات

الإناث(٢٥٥،١٥)،(ت الجدولية= ٣،١٣٧ عند مستوى٠،٠١)، وفيما يلي تفسير هذه النتيجة:

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Schreiber, 2000: 280; Saeed& Gondal, 2005: 490) التي توصلت نتائجها إلى أن الفروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي لصالح الإناث.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة عادل ريان(٢٠١٠: ١٥٧) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي، ونتائج بعض الدراسات الأجنبية (Randel&Stevenson, 2000:193; Maximo,et al., 2011: 66) التي توصلت إلى أن هناك فروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي لصالح الذكور.

وتفسرالباحثة هذه النتيجة في ضوء العوامل الدافعية التي تؤدي دوراً مهماً في تعلم الفرد، فمستوي دافعية الإنجاز لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور، فهن أكثر تحملاً للمسئولية وأكثر رغبة في التفوق وتحقيق الأهداف والنجاح لإثبات ذواتهن في المجتمع، وهذا يجعلهن أكثر مثابرةً والتزاماً في أداء مهامهن الأكاديمية، وأكثر اهتماماً بالمنافسة الأكاديمية وتحقيق مكانة متميزة، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية، أما بالنسبة للذكور فهم أقل دافعية للإنجاز وقد يكون هذا بسبب غياب المحاسبة والثواب والعقاب مما يجعلهم يهملون دراستهم، وأيضاً بسبب ما تتيحه المجتمعات للذكورمن حرية أكبر من الإناث، فهم يخرجون باستمرار ويتحركون بحرية حتى أوقات متأخرة؛ وقد تنعكس هذه الحرية بالسلب على الجانب الأكاديمي، مما يجعلهم يهملون إنجاز المهام ويؤجلونها ويضيعون الوقت في أنشطة أخري سواء كانت اجتماعية أو رياضية، مما يؤدي انخفاض مستوي التحصيل لديهم، بالإضافة إلى أن الذكور لديهم رغبة أكبر في الاستقلالية والتمرد على ما هو مطلوب منهم مقارنه بالإناث؛ مما يجعلهم لا يكترثون للدراسة وأداء المهام الأكاديمية المفروضة عليهم من قبل الآخرين.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: يوجد ارتباط دال احصائياً بين أنماط التعلق والتحصيل الأكاديمي.

للتحقق من هذين الفرضين قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في أبعاد أنماط التعلق، ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أنماط التعلق

البيان / البعد	العينة	العدد	التحصيل الأكاديمي
التعلق الآمن	ذكور	٣٥١	٠،١٤٤**
	إناث	٤٣٤	٠،٠٤٩
	عينة كلية	٧٨٥	٠،٠٥٧*
التعلق القلق	ذكور	٣٥١	-٠،٠١٦٩**
	إناث	٤٣٤	-٠،٠١٣٨**
	عينة كلية	٧٨٥	-٠،٠١٥٦**
التعلق التجنبي	ذكور	٣٥١	-٠،٠٠٧
	إناث	٤٣٤	-٠،٠٣٩
	عينة كلية	٧٨٥	-٠،٠٢٧

(**) دال عند ٠،٠١

(*) دال عند ٠،٠٥

يتضح من نتائج جدول (١٦) ما يلي:

أ- توجد علاقة موجبة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق الآمن ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي، عدا عينة الإناث، فجاءت العلاقة غير داله احصائياً.

ب- توجد علاقة سالبة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق القلق ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.

ج- وجاءت العلاقة غير دالة احصائياً بين درجات التلاميذ في نمط التعلق التجنبي ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.

ويلاحظ أن معاملات الارتباط ضعيفة،وربما كانت الدلالة الاحصائية ناتجة عن حجم العينة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ. وللتحقق من نتائج الفرض الثالث تم استخدام تحليل الانحدارالمتعدد Stepwise Multiple Regression Analysis،وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

معامل التحديد (R^2) لتأثير أنماط التعلق على التحصيل الأكاديمي

البيان / العينة	المتغير التابع	المتغير المنبئ	ثابت الانحدار	معامل الانحدار b	معامل التحديد (R2)	قيمة بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	التحصيل	التعلق الآمن	٢٣٣،٦٣	٢،١٣٤	٠،٠٤٠	٠،١٠٨	١،٩٩٢	٠،٠٥
		التعلق القلق		٢،٥٢٥-		٠،١٢٤-	٢،٦١٣-	٠،٠١
اناث	التحصيل	التعلق القلق	٢٩٣،٤٠	١،٨٩٠-	٠،٠١٩	٠،١٣٨-	٢،٨٨٩-	٠،٠١
عينة كلية	التحصيل	التعلق القلق	٢٨٢،٧٣	٢،٨٩٨-	٠،٠٢٥	٠،١٤٩-	٣،٩١٧-	٠،٠٠١

ولاختبار دلالة معامل الانحداراستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين للارتباط المتعدد؛ لتحديد قيمة (ف)، ودلالتها الإحصائية، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (٤)

قيمة (ف) ودلالتها لمعامل الانحدار بين أنماط التعلق المنبئة والتحصيل الأكاديمي

البيان / العينة وعددها	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الذكور ن = ٣٥١	الانحدار	٧٦٠٢١،٦١٠	٢	٣٨٠١٠،٨٠٥	٧،١٥٧	٠،٠٠١
	البواقي	١٨٤٨١٠٢،١٨٦	٣٤٨	٥٣١٠،٦٣٨		
	الكلي	١٩٢٤١٢٣،٧٩٦	٣٥٠			
الإناث ن =٤٣٤	الانحدار	٣٦٤٥٨،٨٦٢	١	٣٦٤٥٨،٨٦٢	٨،٣٤٧	٠،٠١
	البواقي	١٨٨٦٩٩٥،٨١٠	٤٣٢	٤٣٦٨،٠٤٦		
	الكلي	١٩٢٣٤٥٤،٦٧٢	٤٣٣			
العينة الكلية ن = ٧٨٥	الانحدار	٩٥٣٧٩،٣٥٥	١	٩٥٣٧٩،٣٥٥	١٩،٦٣٦	٠،٠٠١
	البواقي	٣٨٠٣٣٧٧،٣٣٩	٧٨٣	٤٨٥٧،٤٤٢		
	الكلي	٣٨٩٨٧٥٦،٦٩٤	٧٨٤			

يتضح من الجدولين (٣، ٤) ما يلي:

بالنسبة للذكور:

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل التحديد R^2 تساوي(٤%) مما يدل على أن نمطي التعلق الآمن والقلق مجتمعين يفسران٤% من تباين درجات العينة الكلية في التحصيل الأكاديمي، وهي كمية ضعيفة من التباين المُفَسّر بواسطة هذين النمطين.

كما يتضح من جدول(٤)أن معامل الانحدار للتعلق الآمن والقلق يؤثران بدرجة دالة في التحصيل الأكاديمي، حيث يمكن التنبؤ من التعلق الآمن والتعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي، وجاءت معادلة الانحدار كما يلي:

التحصيل الأكاديمي=٢٢٣،٦٣٣+ ٠،١٠٨(التعلق الآمن)- ٠،١٢٤ (التعلق القلق).

بالنسبة للإناث:

يتضح من جدول(٣) أن قيمة معامل التحديد R^2 تساوي (١,٩%) مما يدل على أن نمط التعلق القلق يفسر ١,٩% من تباين درجات العينة الكلية في التحصيل الأكاديمي، وهي كمية ضعيفة من التباين المُفَسّر بواسطة هذا النمط.

كما يتضح من جدول(٤) أن معامل الانحدار للتعلق القلق يؤثر بدرجة دالة في التحصيل الأكاديمي، وحيث يمكن التنبؤمن التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي، جاءت معادلة الانحدار كما يلي:

التحصيل الأكاديمي=٢٩٣،٤٠٣- ٠،١٣٨ (التعلق القلق).

بالنسبة للعينة الكلية:

يتضح من جدول(٣) أن قيمة معامل التحديد R2 تساوي (٢,٤%) مما يدل على أن نمط التعلق القلق يفسر ٢,٤% من تباين درجات العينة الكلية في التحصيل الأكاديمي، وهي كمية ضعيفة من التباين المُفَسّر بواسطة هذين النمطين.

كما يتضح من جدول(٤) أن معامل الانحدار للتعلق القلق يؤثر بدرجة دالة في التحصيل الأكاديمي، حيث يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي، وجاءت معادلة الانحدار كما يلي:

التحصيل الأكاديمي=٢٩٧،٣٢٠-٠ ، ١٥٦ (التعلق القلق). وفيما يلي تفسير هذه النتيجة:

بالنسبة للذكور

١) التعلق الآمن:

تشير نتائج جدول(٣) إلى أنه يمكن التنبؤ من خلال التعلق الآمن بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد علي(٢٠١٤: ٧١- ٧٧)، وبعض نتائج الدراسات الأجنبية مثل دراسة كل من (Duchesne& Larose, 2007: 1513- 1516; Bacro, 2012: 996-999; Faraghi& Abedini, 2015: 373- 376; Beauchamp, et al.; 2016: 375- 378) الذين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق الآمن بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من أحمد علي:٢٠١٤; Ekeh, 2012: 341-342) Cortesi, 2014: 33- 37; Jenaabadi& Rigi, 2014: 77- 79 ; Pashaei, 2014: 1- 6; Faraghi& Abedini, 2015: 373- 376 ; Kurland& Siegel, 2016: 1066- 1072) الذين توصلوا إلى أن هناك علاقة موجبة بين التعلق الآمن والتحصيل الأكاديمي

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Davila& Sargent, 2001: 383; Block, 2004: 115-116) والتي توصلت إلى أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق الآمن بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة (2007: 1513- 1516) Duchesne&Larose إلى أن التعلق الآمن لدى المراهقين يجعلهم أكثر استعداداً للاستكشاف بثقة في بيئة التعلم؛ مما يؤدي إلى تطوير تصورات ايجابية عن دعم معلميهم لهم وبالتالي تعزيز الدافعية للإنجاز والتعلم، فالنموذج العامل الداخلي الايجابي للآخرين في التعلق الآمن قد يؤدي إلى ادراك التلاميذ الايجابي للدعم الأكاديمي من معلميهم، ويشير كل من (2003:130) Guay; Marsh& Boivin إلى أن علاقة التعلق الآمن قد تؤثر بطريق ايجابية على علاقة الطالب بمدرسيه والتي بدورها قد تساعده في تقديم الارشادات والمساعدات لتحسين الأداء الأكاديمي لديه.

ومع ما أشارت إليه دراسة (2012: 341-342)Ekeh إلى أن تلاميذ التعلق الآمن يتمتعون بالإيجابية، والقدرة على التركيز والثقة بقدرتهم على أداء المهام المطلوبة منهم، كما توصلت دراسة (2002: 598) Fass& Tubman إلى أن التعلق الآمن يزيد وينمي تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل للفرد؛ وقد يؤدي هذا إلى زيادة التحصيل، ودراسة Petroff (2008: 115) التي توصلت إلى أن التعلق الآمن يعزز من جودة الحياة للتلاميذ ويجب دعمه والحفاظ عليه.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال خصائص التعلق الآمن فهو يؤثر بطريقة ايجابية في نظرة الفرد لذاته وللآخرين،

وبالتالي في كفاءته في مجالات أخري مثل الأداء المدرسي، فمن خلال التعلق الآمن يثق الفرد بوالديه اللذان يساعدانه على الاستكشاف بحرية؛ والذي يجعله بعد ذلك أكثر استعداداً للمشاركة بفاعلية في المدرسة، ويحفزه على أداء المهام المطلوبة منه، فتلك النظرة الايجابية للذات وللآخرين التي يتمتع بها الأفراد ذوى التعلق الآمن تمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والثقة في القدرات والامكانيات لإنجاز المهام المدرسية، فهم يتميزون بحب الاستطلاع، والمشاركة بفاعلية في الأنشطة المدرسية المختلفة، وبالكفاءة الذاتية والاجتماعية والرغبة في مواجهة التحديات، والمستوي المرتفع من الوعى والتنظيم الانفعالي، وإعطاء الأولوية للدراسة، والقدرة على الانتباه داخل الصف، واتباع عادات الاستذكار الجيدة، كما أن لديهم تعلق إيجابي بمعلميهم وأقرانهم ومدرستهم يجعلهم يشعرون بالانتماء للمدرسة، الأمر الذي يساعدهم على أداء أكاديمي أفضل ورغبة في النجاح، لذلك ينبي التعلق الآمن بالتحصيل الأكاديمي.

٢) التعلق القلق:

تشير نتائج جدول (٣) إلى أنه يمكن التنبؤ من خلال التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات العربية مثل دراسة أحمد علي (٢٠١٤: ٧١-٧٧)، والدراسات الأجنبية مثل دراسة كل من (Duchesne& Larose, 2007: 1513-1516) الذين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي.

ومع نتائج دراسة كل من (Ekeh, 2012: 341-342; Cortesi, 2014: 33-37; Jenaabadi& Rigi, 2014: 77-79; Pashaei, 2014: 1- 6; Kurland& Siegel, 2016: 1066- 1072) الذين توصلوا إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Block, 2004: 115-116; Faraghi& Abedini, 2015: 373-376) التي توصلت إلى أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي. ونتائج دراسة Jenaabadi& (2014: 263) Ahani التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Granot& (2001: 535- 540) Mayseless أن تلاميذ التعلق غير الآمن لديهم مستوي منخفض من الإنجاز الأكاديمي، ومن القدرة اللفظية، ومهارة القراءة، والمواد الرياضية، وأقل رغبة في الاستكشاف من التلاميذ ذوي التعلق الآمن، ودراسة (2013:

Kurland& Siegel (23 -18 إلـــى أن التلاميذ ذوي التعلق القلق لـــديهم مـــستوي منخفض من التحصيل الأكاديمي، ووجهـــة الضبط الأكاديمية، وتقدير الـــذات، ولـــديهم رغبة في الغش أثناء الامتحان، كمـــا أنهـــم يفتقرون إلى القدرة على التكيف مع الحيـــاة المدرسية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال خصائص التلاميذ ذوي التعلق القلق فلـــديهم تصورات سلبية للذات وإيجابية للآخـــرين، فيشعرون بأنهم أقل جاذبيـــة وكفـــاءة مـــن الآخرين، كما أنهم دائمي القلـــق والتـــوتر والاحباط، ويفتقرون للكفـــاءة الاجتماعيـــة، والدعم الاجتماعي، ولديهم ضعف القـــدرة على تكوين علاقات مستقرة مع الآخـــرين، وضعف الثقة بالذات، ويقلقون مـــن انتقـــاد الآخرين ورفضهم لهم؛ ولذلك فـــي بعـــض الأحيان يبتعدون عن الأنـــشطة الأكاديميـــة المختلفة، ويسحبون أنفسهم من أي نوع من أنواع التفاعل الاجتماعي فـــي المدرســـة، وأحياناً أخري يعطـــون الأولويـــة لإقامـــة علاقـــات مـــع الآخـــرين دون الاهتمـــام بالدراسة، وينشغلون بالسعي المـــستمر لأن يتقبلونهم كأصدقاء، أكثـــر مـــن انـــشغالهم بإنجاز المهام الدراسية، لذلك ينبئ التعلـــق القلق بضعف التحصيل الأكاديمي.

بالنسبة للإناث

تشير نتائج جدول(٣) إلى أنه يمكـــن التنبؤ من خلال التعلـــق القلـــق بالتحـــصيل الأكاديمي

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات العربية مثل دراسة أحمد علي (٢٠١٤: ٧١-٧٧)، والدراسات الأجنبية مثل دراســـة كـــل من (Duchesne& Larose, 2007: 1513-1516) الذين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي.

ومع نتائج دراسة كل مـــن (Ekeh, 2012: 341-342; Cortesi, 2014: 33-37; Jenaabadi& Rigi, 2014: 77-79; Pashaei, 2014: 1- 6; Kurland& Siegel, 2016: 1066- 1072) الـــذين توصلوا إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

وتتعارض هذه النتيجـــة مـــع نتـــائج دراسة كـــل مـــن (Block, 2004: 115-116; Faraghi& Abedini, 2015: 373-376) التي توصلت إلى أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي. ونتائج دراســـة Jenaabadi& (2014: 263) Ahani التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

ويتضح من هذه النتيجة أنهـــا نفـــس النتيجة الموجودة لدى الذكور وبالتالي يكـــون لها نفس التفسير.

بالنسبة للعينة الكلية

تشير نتائج جدول (٣) إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات العربية مثل دراسة أحمد علي (٢٠١٤: ٧١- ٧٧)، والدراسات الأجنبية مثل دراسة كل من (Duchesne& Larose, 2007: 1513- 1516) الذين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي.

ومع نتائج دراسة كل من (Ekeh, 2012: 341-342; Cortesi, 2014: 33-37; Jenaabadi& Rigi, 2014: 77-79; Pashaei, 2014: 1- 6; Kurland& Siegel, 2016: 1066- 1072) الذين توصلوا إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Block, 2004: 115- 116; Faraghi& Abedini, 2015: 373- 376) التي توصلت إلى أنه لا يمكن التنبؤ من التعلق القلق بالتحصيل الأكاديمي. ونتائج دراسة (Jenaabadi& Ahani, 2014: 263) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين التعلق القلق والتحصيل الأكاديمي.

ويتضح من هذه النتيجة أنها نفس النتيجة الموجودة لدى الإناث والذكور وبالتالي يكون لها نفس التفسير.

توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة، والتي تتلخص في ضرورة الحرص على تنمية التعلق الآمن، وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وإكسابهم العزيمة والاصرار للنجاح، وذلك لزيادة مستوي التحصيل الأكاديمي.

١- التواصل الايجابي مع الأبناء،والاهتمام بتكوين علاقات صحية معهم، تقوم على تلبية احتياجاتهم المختلفة خاصة في طفولتهم، لما لهذه العلاقة من تأثير كبير على حياتهم المستقبلية.

٢- تنمية الثقة بالذات،والاستقلالية، وغرس حب المعرفة وحرية الاستكشاف والمثابرة لدى الأبناء،وتزويدهم بالمعلومات الكافية عن البيئة المحيطة بهم، وتشجيعهم على التواصل الفعال مع الآخرين.

٣- تعريف المعلم بمراحل النمو النفسي للفرد وخصائص كل مرحلة من الطفولة إلى المراهقة، وتدريبه على أن يكون محب لتلاميذه، ويستجيب بطريقة ايجابية لحاجاتهم، ومساعدتهم على أن يصبحوا لطفاء مع زملائهم الآخرين، وتشجيعهم على القاء الأسئلة،

والاستكشاف، عدم الخوف من الفشل، والتعاون، والمساعدة، والمشاركة، وقبول الآخر والثقة فيه؛ الذي سيمكنهم من الارتباط الايجابي بالمدرسة وبمعلميهم وأقرانهم، ويحسن كفاءتهم الذاتية والاجتماعية والأكاديمية.

٤- عمل دورات لتعريف المعلم بكيفية تأثير التعلق على تحصيل التلاميذ، فيدخل التلاميذ المدرسة بسلوكيات مختلفة تعكس تاريخ علاقاتهم السابقة وهذه العلاقات تعكس تعلقهم، وعند معرفة المعلم بهذا قد يصبح أكثر مراعاة بفروقهم الفردية، واهتماماً بتلبية احتياجاتهم.

٥- وضع برامج تقوم على الارشاد الأسري لتوعية الوالدين والأبناء بأنماط التعلق، وإعادة بناء وزيادة التواصل بينهما، مما يساعد على زيادة روابط التعلق الآمن وزيادة الوعي بفوائد التعلق الآمن، وتنشئة الأبناء بطريقة سليمة. وضع البرامج الارشادية لتدريب التلاميذ على مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا التوجه يساعد التلاميذ على تعلم واستخدام السلوكيات المناسبة في المواقف المختلفة في المدرسة.

٦- وضع برامج لتدريب التلاميذ على الطرق المناسبة للنجاح وتحقيق الأهداف، واستثمار طاقاتهم النفسية من أجل إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في المدرسة.

بحوث مقترحة:

أنماط التعلق وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى فئات عمرية أخري.

١- برنامج قائم على تنمية فاعلية الذات وأثره على زيادة الدافع لإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي التعلق غير الآمن.

٢- برنامج إرشادي لتعديل النماذج العاملة الداخلية للأفراد ذوي التعلق القلق وأثره على التوافق الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي.

٣- برنامج قائم على زيادة تقدير الذات وأثره على الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ ذوي التعلق غير الآمن.

المراجع:

١. أحمد رمضان محمد علي (٢٠١٤). ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية. **مجلة رسالة التربية**

وعلـــم الـــنفس، الريـــاض، العدد(٤٩)١- ٢٢١.

٢. أماني عبد اللطيف السعيد عبد العال(٢٠١١). المساندة الأسرية والمدرسية وعلاقتهما بالذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة المنصورة.

٣. إبتسام مرعي سروان (٢٠١٦). نظرية التعلق العاطفي من منظور ثقافي. **مجلة النبراس التربوية والعلمية والاجتماعية، كلية سَخنين**، العدد(٩)، ١٩٧- ٢٠٧.

٤. عادل عطية ريان (٢٠١٠). دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقًا لبعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد(١٤)، العدد (١)، ١٤٤- ١٧٤.

٥. فايز قنطار(١٩٩٢): **الأمومة(نمو العلاقة بين الطفل والأم).عالم المعرفة**، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب: الكويت.

٦. فوقية محمد راضي (٢٠٠١) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٤٥)، ١٧١- ٢٠٤.

٧. ممدوح عبد المنعم الكناني وعيسى عبد الله جابر(١٩٩٥). **القياس والتقويم النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

٨. منار بني مصطفي وأحمد الشريفين(٢٠١٢) . قلق الانفصال وأنماط التعلق بالأمهات البديلات لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام والمحرومين في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية بالإسماعلية**، العدد(٢٢)، ٨٥- ١٢٦.

٩. لمعان مصطفي الجلالي (٢٠١١). **التحصيل الدراسي**. عمان: دار المسيرة.

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

11. Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother attachment.

American Psychology. 34, 932- 938.

12. Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. Journal of Child and Family Studies, 21(6), 992-1002.
13. Personality and Social Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. Journal of Psychology, 60(6), 941.
14. Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. Journal of Personality and Social Psychology, 61(2), 226- 244.
15. Beauchamp, G., Martineau, M., & Gagnon, A. (2016). Examining the link between adult attachment style, employment and academic achievement in first semester higher education. Social Psychology of Education, 19(2), 367.
16. Bernier, A., Larose, S., Boivin, M., & Soucy, N. (2004). Attachment state of mind: Implications for adjustment to college.

Journal of Adolescent Research, 19(6), 783-806.

17. Block, E. B. (2004). Adult attachment styles, children's self-competence, and children's cognitive ability: an ecological study. Faculty of the Louisiana State University, 1-141.
18. Bowlby, J. (1982). Attachment and Loess: (Vol.1) Attachment (2nd Ed). New York: Basic books.
19. Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Routledge & Kegan Paul.
20. Cassidy, J., & Shaver, P. (1991). Handbook of Attachment Teory, Research and Clincal Applicaation,(3rd ed.) New York: Guilford Press.
21. Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. Journal of Personality and Social Psychology, 58(4), 644-663.
22. Cortesi, C. (2014). Understanding the impact of adolescent attachment on academic success. Loyola University Chicago, 1- 82.
23. Davila, J., & Sargent, E. (2003). The meaning of life

(events) predicts changes in attachment security. Personality and Social Psychology Bulletin, 29(11), 1383-1395.

24. Deniz, M., Hamarta, E., & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. Social Behavior and Personality: an International Journal, 33(1), 19-32.

25. Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent Parental Attachment and Academic Motivation and Performance in Early Adolescence . Journal of Applied Social Psychology, 37(7), 1501-1521.

26. Ekeh, P. U. (2012). Children's Attachment Styles, Academic Achievement and Social Competence at Early Childhood. African Research Review, 6(4), 335-348.

27. Faraghi, M., & Abedini, M. (2015). The relationship between attachment style with mental health, academic performance and self-efficacy of high school students in Bandar Abbas city. GMP Review, 18(1), 373-378.

28. Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. International Journal of Behavioral Development, 25(6), 530-541.

29. Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95,124–136.

30. Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, 52(3), 511-524.

31. Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 59(2), 270-280.

32. JenaAbadi, H., & Ahani, M. A. (2014). Investigating the relationship between attachment styles, self-efficiency and academic performance of high school students of Zahedan city. International Journal of

Economy, Management and Social Sciences, 3(5), 260-264.

33. Jenaabadi, H., & Rigi, M. J. (2014). Investigation The Relationship of Attachment Motivation And Acdemic PerformanceIn Mathematics among High School StudentsIn Khash. International Journal of Research and Review, 1(3), 76- 79.
34. Karavasilis, K., Doyle, A. B., & Margolese, S. K. (1999). Links between parenting styles and adolescent attachment. In Poster presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque.
35. Karen, R. (1998). Becoming attached: First relationships and how they shape our capacity to love. Oxford University Press, USA.
36. Kurland, R. M., & Siegel, H. I. (2016). Attachment and Academic Classroom Behavior: Self-Efficacy and Procrastination as Moderators on the Influence of Attachment on Academic Success. Psychology, 7(8), 1061-1074.
37. Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems, and help-seeking attitudes among college students. Journal of Counseling Psychology, 45(1), 79-83.
38. Lyddon, W. J., & Sherry, A. (2001). Developmental personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorders. Journal of Counseling & Development, 79(4), 405-414.
39. Maccoby, E. E. (1980). Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
40. Main, M., & Soloman, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during Ainsworth Strang Situation. In M. T. Greenber, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention (pp.121-160) Chicago: University of Chicago Press.
41. Pashaei, Z. (2014). The Relationship between

Attachment Styles and Academic Performance of Secondary School Students. Reef Resources Assessment and Management Technical Paper, 40(4), 1-6.

42. Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 21(4), 471-485.
43. Ricco, R., & Rodriguez, P. (2006). The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers. Social Psychology of Education, 9(2), 159-178.
44. Saeed, M., & Gondal, M. 2005. Assessing achievement of primary grader students and factors affecting achievement in Pakistan. International Journal of Educational Management ,19 (6), 486 – 499.
45. Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. Monographs of the society for research in child development, 1-77.
46. Schreiber J. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. The Journal of Educational Research, 95 (5), 274 – 286.
47. Tavakolizadeh, J., Tabari, J., & Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 113-120.
48. Urban,J., Carlson, E., Egeland, B., & Srouf, L. (1991).Patterns of individual adaption across chlidhood. Development and Psychology, 67, 2493- 2511.
49. Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. Human Development, 48(1-2), 85-88.
50. Voss, K. (1999). Understanding adolescent antisocial behaviour from attachment theory and coercion theory perspectives (Doctoral dissertation, Concordia University).
51. Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to

Distinguishing between conceptualizations of attachment: Clinical implications in marriage and family therapy. Contemporary Family Therapy, 25(2), 179-193.

adolescence and early adulthood: General introduction. Child development, 71(3), 678-683.

52. Werner-Wilson,R. J., & Davenport, B. R.(2003).