الاسهام النسبى لأنماط التعلق فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د. حنان محمد نورالدين إبراهيم*

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الاسهام النسبى لأنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٦) طالباً وطالبة موزعين وفقا للجنس إلى (١٩١ طالباً، ١٦٥ طالبة) ممن يدرسون بالفرقة الأولى بكلية الآداب (قسم علم النفس- قسم اللغة الأنجليزية - قسم اللغة الأسبانية) جامعة القاهرة وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠،٤٥) عام، بانحراف معياري قدره (١،٥٠٥) سنة، واستخدمت الدراسة الحالية : مقياس أنماط التعلق (إعداد الباحثة)، مقياس الإرجاء الأكاديمى (إعداد الباحثة). توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى : وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة احصائيا بين أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) والدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة احصائيا بين نمط التعلق الآمن والدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) في التنبؤ بالدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية : أنماط التعلق، الإرجاء الأكاديمى ، التعلق الآمن ، التعلق الخائف ، التعلق المنشغل ، التعلق التجنبى ، التسويف الأكاديمى .

The Relative Contribution of Attachment Styles in Predicting Academic Procrastination Among University Students

Dr. Hanan Mohamed Nour Eldin Ebrahim

Abstract

This study aims at examining the relationship between attachment styles (secure, fearful, preoccupied, and dismissing attachment) in relation to Academic Procrastination. Moreover, the determination of the extent of participation of attachment styles in predicting Academic Procrastination. The research applied the study on a random sample of 356 university students (191 male and 165 female students) with average age 20-45 years, and with a standard deviation of 1.505 years. Two instruments were applied: (i) The attachment styles scale (prepared by the researcher); (ii) the Academic Procrastination scale (prepared by the researcher) using MANOVA, person correlations, and the multiple regression tests. This study reached to the following results: there is a significant positive relationship between the attachment styles (fearful, preoccupied, and dismissing attachment), and the Academic Procrastination among university students; there is a significant negative relationship between the attachment style (secure attachment) and the Academic Procrastination among the students; and there is a significant effect for each of the attachment styles (secure, fearful, preoccupied, and dismissing attachment) in predicting Academic Procrastination among the Students.

Keywords : Attachment Styles , Academic Procrastination, secure attachment, fearful attachment, preoccupied attachment, dismissing attachment.

* مدرس العلوم السلوكية والتربوية - معهد العباسية للحاسبات الآلية والعلوم التجارية

مقدمة

إن تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين شيء مهم للفرد ليحيا ويتعلم ويتفاعل ويشعر بالحب مع الآخرين، وتأخذ العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين كثيرا من الأشكال، إلا أن أكثر هذه الأشكال متعة وربما تكون الأكثر إيلاما فى 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" .

ويعد 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 يفترض أن يتعرض لها جميع الأفراد في طفولتهم المبكرة، فالشخص السوى هو نتاج خبرات التعلق الإيجابية السوية 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, Hamilton & Weinfield,2000, 678 – 683).

ولقد ساهمت نظرية (Bowlby,1982) وأفكاره المرتبطة بعملية الانفصال الأولى للطفل عن والدته خاصة ما أطلق عليه مفهوم "التعلق" (attachment) في توجيه انتباه الباحثين لأهمية هذه الخبرة، مشيراً إلى أن هناك استعداد إنساني لتكوين علاقة تعاطف ومودة مع الآخرين، وأن الوالدين وخاصة الأم أو من يقوم مقامها في رعاية الطفل تساعد في تكوين ذلك)، فالأطفال يولدون ولديهم حاجة للحب والأمن واقامة علاقات حميمة آمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل، وأن مثل هذه العلاقة إذا اضطربت فإنها قد تؤدي إلى عجز الطفل عن تكوين علاقات وجدانية واجتماعية مع الآخرين في المستقبل وبالتالى تؤثر على النجاح فى جوانب الحياة المختلفة (Bowlby,1989).

ويستمر التعلق في سلوك الطفل الطبيعي حتى البلوغ ومرحلة المراهقة، كما تستمر رابطة التعلق حتى مرحلة الرشد، وتظل تؤثر في السلوك بأشكال متعددة، وبذلك يشكل التعلق رابطة وجدانية قوية ثابتة لفترة طويلة نسبيا يكون فيها الآخر كفرد هام وفريد في التعامل المتبادل (Mikulincer & Shaver,2007).

ووفقاً لنظرية "Bowlby" هناك ثلاثة أنماط أساسية للتعلق هي: النمط الآمن، والنمط التجنبي، والنمط القلق (Cassidy & Shaver,2008)، وتعد أنماط تعلق الراشدين امتداد لتلك الأنماط التي تكونت لديهم في طفولتهم، وهي أحد الجوانب الرئيسة التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلالها على مدى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. (معاوية أبو غزال، جرادات عبد الكريم،٢٠٠٩، ٤٥ – ٧٥).

لقد أثر التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والسريع على العملية التعليمية تأثيراً إيجابياً، حيث زاد التطور العلمي من المغريات – خاصة التكنولوجية – أمام الطلبة والتي منها)توفر الهواتف الذكية للجميع، وإتاحة شبكات التواصل الاجتماعي عبر الانترنت، وتنوع اساليب الترفيه الالكترونية... الخ(وهو ما أثر علي الطلبة سلبياً وسبب لهم التشتت وعدم القدرة على تنظيم الأفكار، وأخذ من أوقاتهم الكثير مما كان له بالغ الأثر على حياتهم الدراسية بشكل عام، وجعلهم يميلون إلى عدم إنجاز مهامهم الأكاديمية في أوقاتها وتأجيلها لوقت آخر أو تركها لأخر لحظة، وبناءا على ذلك ظهر مايسمى بظاهرة الإرجاء الأكاديمى.

حيث أشار (Rakes&Dunn,2010) إلى أن الإرجاءالأكاديمى عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه، وبدون أي أسباب قهرية، وعادة ما يؤثر سلوك الإرجاء الأكاديمى سلباً على الأداء الأكاديمى والتعلم، ويحد من نوعية وكمية أعمال الطلبة.

كما توصلت العديد من الدراسات إلى أن الإرجاء في المهام الأكاديمية مشكلة شائعة بين الطلبة مثل دراسة (O'Brien,2002) ودراسة (أبو علام، ٢٠٠٨) كذلك دراسة (Klassen&Kuzucu,2009) ايضاً دراسة (سكران، ٢٠١٠)، ودراسة (سيد البهاص،٢٠١١)، كذلك دراسة (Sirin,2011)، ودراسة (طارق السلمي،٢٠١٥)، كما توصلت نتائج دراسة (Chow,2011) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإرجاء الأكاديمى والأداء الأكاديمى، بينما أشار (أبو عزال، ٢٠١٢) إلى أن سلوك الإرجاء الأكاديمى يؤدى إلى تدني التحصيل الدراسي، فالطالب الذي لديه نزعة قوية للإرجاء الأكاديمى يحصل على درجات منخفضة في الاختبارات مقارنة بأقرانهم غير المرجئين . وهو ما فرض على القائمين على العملية التعليمية، والمتخصصين في مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التَّربوية التي تلائم التطورات الحديثة، والاهتمام بجميع العوامل التي من شأنها أن تؤثر بشكل إيجابى في إعداد متعلم يواكب التطورات الحديثة وثورة المعلومات، بحيث يستطيع أن يكون له دورا فاعلا في مواكبة التطورات العلمية التي يشهدها العالم كل لحظة.

أن من بين العوامل التى لها تأثير قوى على الإرجاء الاكاديمى متغير أنماط التعلق، حيث اشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى مثل : دراسة (Kurland&Siegel,2016) التى هدفت إلى تعرف العلاقة بين أنماط التعلق و الإرجاء الأكاديمى، كذلك الوقوف على ما إذا كان سلوك الإرجاء أو التأجيل للقيام بالمهام الدراسية داخل حجرة الدراسة وفاعلية الذات متغيرات وسيطة للعلاقة بينهم، و توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق (القلق) ومستوى الإرجاء الأكاديمى المرتفع لدى الطلاب داخل حجرة الدراسة، كذلك وجود علاقة ارتباط بين نمط التعلق (التجنبى) ومستوى الإرجاء الأكاديمى المتدنى لدى الطلاب داخل حجرة الدراسة.

وأشارت نتائج دراسة (Ban&Murat,2021)، إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، و ايضاًيساهم نمط التعلق الآمن بدرجة كبيرة فى خفض الإرجاء الأكاديمى لدى الطلاب، بينما أوضحت دراسة (Mohsen,2006) إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى، كذلك وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لأنماط التعلق فى خفض سلوك الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، كما أن أنماط التعلق أسهمت بقدر دال احصائيًا فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى.

مشكلة الدراسة

يعد التعلق أحد أشكال العلاقات الحميمية التى أولاها علماء النفس قديماً وحديثا الأهتمام الأكبر ، محاولين الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وأشكالها ومدى استمراريتها فى المراحل النمائية اللاحقة ودراسة اثرها في كافة جوانب التطور الاجتماعي والانفعالي والمعرفي، وفي علاقات الفرد المستقبلية وتفاعلاته اليومية واسلوبه في مواجهة مشكلاته فى كافة الجوانب وتوافقه بشكل عام، حيث حظيت أنماط التعلق باهتمام كبير من جانب المتخصصين في ميادين دراسة علم النفس والصحة النفسية فيرى كل من (Markewicz,Lawfod,Doyle,&Haggart,2006,124) أن موضوع أنماط التعلق له أهمية خاصة وحرجة في حياة الطلاب، فسلوك التعلق الذي يبدأ خلال فترة الطفولة ربما يستمر تأثيره طوال الحياة.

كما يؤكد (Bowlby,1988,123) أن الأطفال الذين يطورون تعلقاً آمناً خلال مرحلة الطفولة يمكنهم أن يقيموا علاقات صحية أكثر خلال سن البلوغ والرشد، وسوف يكون بمقدورهم مواجهة المشكلات في حياتهم بشكل أفضل. وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين يتطورون بتعلق غير آمن يعانون من المشكلات في علاقاتهم وسوف يواجهون مشكلات في علاقاتهم خلال فترة البلوغ والرشد.

ومن أهم تلك المشكلات التى تواجه الطلاب أثناء تطورهم هى مشكلة الإرجاء الأكاديمى الذى له تأثير كبير على النجاح الأكاديمى والنجاح فى الحياة بشكل عام، حيث يشكل الإرجاء ظاهرة معقدة، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، وذات مستويات متدرجة تبدأ بالنوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن، الأمر الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أو العلاجى. ومن جانب آخر فإن للإرجاء تأثيرا سلبيا في جوانب كثيرة من الحياة مثل (العلاقات الاجتماعية، الإدارة، الصحة، المعاملات المالية، والنمو الشخصي والمهني والتعليم)...، ويسمى هذا النوع من الإرجاء في مجال التعليم بالإرجاء الأكاديمي(عبد الخالق، والدغيم،٢٠١١).

ويعدُّ الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination مشكلة سلوكية شائعة في أوساط المتعلمين وخاصة لدى طلبة الجامعة، ويتمثل هذا النمط من الإرجاء عادة في تأخير إنجاز الواجبات الدراسية Assignmentأو عدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، إضافة إلى المذاكرة ساعات أقل من المطلوب (أبو غزال، ٢٠١٢).

وتشير دراسة (Onwuegbuzie,2004) إلى أن الإرجاء الأكاديمى ينتشر على نطاق واسع بين الطلبة الجامعيين، حيث بينت نتائج الدراسة أنَّ ما يقارب (٤٠ ٪ - ٦٠ ٪) من الطلاب الجامعيين في جامعة جنوب فلوريدا في أميركا يرجؤون دائما أو غالبا في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وقراءة الواجبات الأسبوعيَّة، كما أشارت دراسة (Ellis&knaus,2000) حول معدلات انتشار الإرجاء لدى عينة من طلبة جامعة ولاية كاليفورنيا إلى أنَّ (٥٠٪ -٧٥ ٪) من الطلبة أقرُّوا بأنَّهم يرجؤون باستمرار ويعتبرون أنَّ الإرجاء مشكلة يعانون منها، بينما أكثر من ٩٥٪ من المرجئين رغبوا في التَّخلص من الإرجاء لديهم، بسبب ما يسببه ذلك لهم من مشكلات وصعوبات في أعمالهم الأكاديمية، وعدم إحساسهم أو تمتعهم بالصحة النَّفسية. بينما أهتم بعض الباحثين بدراسة معدلات انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي بين الأفراد، وركز عدد كبير منهم على الطلبة الجامعيين، نظرا للمشكلات الناجمة عن الإرجاء بالنسبة لهم، فظهر أن نسبة الإرجاء تتراوح بين (٤٦ ٪-٩٥٪)، حيث يتخذ الإرجاء لديهم أشكالاً عدة منها: تأخير تسليم الواجبات الأكاديمية، أو تأجيل الامتحانات، أو التأخُّر المتكرر والمقصود عن حضور المحاضرات (شبيب، ٢٠١٥).

وفي هذا الإطار يوضح (Jenaabadi & Rigi, 2014, 77) أن أنماط التعلق تعد أحد الخصائص أو السمات الشخصية للفرد والتي تؤثر بشكل كبير عليه في جميع مراحل حياته، والتي من المهم الكشف عن هذه الأنماط ومعرفة علاقتها بسلوك الإرجاء الأكاديمي لدى التلاميذ داخل حجرة الدراسة، ولقد لاحظت الباحثة أثناء عملها كعضو هيئة تدريس بوجود مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة الإرجاء الأكاديمي لدى الكثير من طلبة الجامعة، كالتذمر من تقديم الواجبات والوظائف المطلوبة في وقتها المحدد، وضرورة الالتزام بمواعيد الامتحانات،، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز هذه المهمات الأكاديمية.

وبناءً على ذلك ترى الباحثة أن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسة تبحث ظاهرة الإرجاء الأكاديمي والتعرف على المتغيرات التى لها علاقة ارتباط مؤثرة فى تلك الظاهرة، وذلك للوقوف على ما سيترتب على هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة والبرامج التدريبية والأرشادية الملائمة. لذا ترى الباحثة أن هناك حاجة لإجراء مثل هذه الدراسة لتكون

بمثابة لبنة في سبيل تحقيق مزيد من الفهم لتلك المتغيرات في واقعنا العربي، والتعرف على مدى تطابق النتائج التي أحرزتها تلك الدراسات مع بيئتنا العربية.

وفي ضوء ما سبق، كذلك عدم وجود دراسات عربية - ذلك فى حدود علم الباحثة - تناولت دراسة العلاقة بين كل من أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى، حددت الباحثة مشكلة الدراسة فى التعرف على الإسهام النسبى لأنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة في البيئة العربية.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فى الآتى :

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ".

٢- هل يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال أنماط التعلق(الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة ".

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) والإرجاء الأكاديمي، كذلك التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال أنماط التعلق(الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

١. تناولها لأنماط التعلق وهى أحد المتغيرات النفسية التي لها بالغ الأثر في تكوين شخصية الفرد ونجاحاته فى المستقبل، فهى تمثل نقطة انطلاق لحياة الفرد الاجتماعية والشخصية مع الآخرين، وتساعد على تكوين توقعات أولية عن سلوك الأفراد وتعاملهم معاً خلال حياتهم المستقبلية .

٢. الأهمية المتزايدة لمفهوم الإرجاء الأكاديمى، من حيث تناوله العلمي كمشكلة نفسية وتربوية، يعاني منها الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

٣. أهمية الشريحة التي تجري عليها الدراسة، وهم طلبة المرحلة الجامعية، حيث يشكل الشباب الجامعي شريحة مهمة في المجتمع، بوصفه العمود الذي يسهم بشكل فعال في بناء المجتمع.

٤. قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها المسئولين وصانعي القرار في العمل على الاهتمام بمشكلة الإرجاء الأكاديمى والوقوف على علاقته بأنماط التعلق المختلفة.

٥. قد تساعد نتائج الدراسة في توجيه الباحثين والمرشدين النفسيين لتصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للتخفيف من ظاهرة الإرجاء الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، وتعرف العوامل والمتغيرات المؤثرة فى تلك الظاهرة.

مصطلحات الدراسة

أولاً : أنماط التعلق : Attachment Styles

يعرف (Bowlby, 1988) التعلق بأنه " ميل ثابت لدى الأفراد لبذل الجهد والمكافحة من أجل (البحث) والحفاظ على الاقتراب والاتصال بفرد أو مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق

الأمان المادي والمعنوي، وهذا الميل ينظم بواسطة نماذج التعلق العاملة الداخلية، والتي تتكون معرفيًا وعاطفيًا لدى الفرد نتاج الخبرات التي مر بها في تواصله مع الآخرين.

وتتبنى الباحثة فى هذة الدراسة أربعة أنماط للتعلق وهي كالآتي :

التعلق الآمن Secure Attachment

تعرف العلاقات الآمنة بأنها التفاعلات التي يستجيب بها الآباء للوليد، فهى بمثابة قاعدة تمثل عاملاً وقائيًا للأفراد تضع أساسا للروابط والعلاقات نحو الآخرين، فالإحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة يساعد على التكيف الاجتماعي وشعور الفرد بالأمن والطمأنينة في علاقاته بالآخرين، كما أن أصحاب التعلق الآمن أكثر انضباطا في مشاعرهم، وإقناعًا في علاقاتهم، وشعوراً بالسعادة، والثقة والقيمة والفاعلية في مواجهة الضغوط وأقل احتمالاً للوقوع في الخوف من الارتباط مع الآخرين طول العمر (Ban & Murat, 2021).

التعلق الخائف Fearful Attachment

سمي هذا النمط بالخائف لأن الأفراد ذوي التعلق الخائف يتسمون بالضعف وبالتجنب الاجتماعي الناتج عن الافتقار إلى الألفة والتوقعات السلبية للذات والآخرين من أنهم غير مستحقين للحب ودعم الآخرين وعندهم شكوك كثيرة حول شخصيتهم، حيث يتميزون بالرغبة في الاتصال الاجتماعي ولكن يمنعهم الخوف من عواقبها (Mohsen, 2006).

التعلق المنشغل Preoccupied Attachment

إن الفرد ذي التعلق المنشغل (مشغول البال) هو ذلك الشخص الذي يتسم بالقدرة على مسايرة المواقف الضاغطة، ويسعي إلي العناية من جانب الآخرين الوالدين والأصدقاء، ولديه قلقا مستمرا من أن الآخرين ربما لا يحبونهم، ويحبط بسهولة ويبدي مشاعر الغضب عندما يكون تعلقه في حاجة إلى الآخرين ولديه خوف من فقد الشخص المتعلق به (West & George,2002, 287).

التعلق التجنبى Dismissing Attachment:

النمط التجنبي الطارد سمي الطارد لأنه يحد من أهمية الاحتياج إلى الآخرين ويحاول أن ينفي أهمية الحب من عقله، حيث يشعر أصحاب هذا النمط بأنهم يستحقون علاقة وثيقة مع الآخرين ومع ذلك يتجنبون الاقتراب الشديد من الآخرين ويتفادون التفاعلات وجها لوجه يفضلون اتصالا مثل البريد الإلكتروني (Mohsen, 2006).

ثانياً : الإرجاء الأكاديمى : Academic Procrastination

يعرف الإرجاء الأكاديمى بأنه " تأجيل أداء المهام حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم قدرة الفرد على اتخاذ القرار بالتصرف فى الوقت المناسب (Choi & Moran, 2009, 195).

كما تعرفه الباحثة إجرائياً : بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر والقلق، كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإرجاء الأكاديمي الذي تم استخدامه فى الدراسة الحالية.

الإطار النظري لمتغيرات الدراسة

أولاً : أنماط التعلق Attachment Styles

تعد نظرية التعلق لجون بولباى John Bowlby s attachment Theory (1969 (1973,1980, بمثابة العلامة الفارقة، ونقطة التحول الرئيسة في مجال دراسة التعلق، فهي تعد المنطلق النظري الأساسى للكثير من الباحثين في ميدان التعلق لدى الأطفال والراشدين. حيث

أسفرت هذة النظرية الارتقائية في التعلق لدى الأطفال عن كم هائل من البحوث التطبيقية والنظرية في ميادين علم النفس الاجتماعي والارتقائي، وعلى الرغم مما أثمرته جهود كل من (Shaver, 1998; Ainsworth, Blehar, Waters&Wall, 1978) إلا أنها وفي مجملها تعد نتاج للنتائج القيمة التي أسفرت عنها نظرية وبحوث Bowlby.

كما يعد 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 أساسا قويا لكل الوظائف النفسية والتكيفية للطفل، فنمو الطفل يرتبط بضرورة حصوله على رعاية جيدة ومستقرة مع مقدم الرعاية له (بنى مصطفي، الشريفين، ٢٠١٢، ٨٩).

كذلك تفترض نظرية التعلق أن أنماط التعلق التي تنمو في مرحلة الطفولة تستمر في النمو لتؤثر على طبيعة العلاقات الاجتماعية في حياة الفرد فيما بعد. وعلى الرغم من أن بدايات بحوث Bowlby قد انصبت على تعلق الأطفال إلا أن هذا لم يمنعه من أن يتنبأ قائلا أن "التعلق يؤثر على حياة الأفراد من المهد إلى اللحد"(Bowlby, 1979,129) لتصبح عبارته تلك بمثابة الأساس النظري الذي ارتكزت عليه نظرية التعلق لدى الراشدين، حيث يؤكد خلالها على أن سلوك التعلق في مرحلة الرشد يستمد جذوره من سلوك التعلق في مرحلة الطفولة.

وأشار كل من (مرفت عزمى، زكى عبد الجواد، ٢٠٠٤) إلى التعلق بأنه الرابطة التي ينميها الطفل تجاه القائمين على رعايته في الشهور الأولى بعد الميلاد، ويصبح من خلالها قادر على تكوين علاقات اجتماعية سوية في المراحل التالية في حين نظر كلا من (Eleonor&Kriston, 2006, 110) إلى التعلق بأنه الميل الثابت لدى الفرد في بذل المزيد من الجهود الحقيقية في البحث عن الأمن والسلامة. بينما يستخدم مفهوم التعلق أو الارتباط في مجال الصحة النفسية ليشير إلي القدرة الكلية علي تكوين العلاقات مع الآخرين (Bruce, 2006, 5).

وكذلك تعرفه (سامية صابر، ٢٠١٣، ٢٣) بأنه الطريقة التي يرتبط بها الفرد مع الآخرين في العلاقات الاجتماعية، الصداقات والزواج، وتكون امتدادا لأنماط التعلق التي تكونت من الطفولة، والتي يستمر تأثيرها عبر مراحل النمو التالية، فإما يكون النمو النفسي السوي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ووطيدة، أو يكون الوقوع في الاضطرابات النفسية. بينما يشير (Kurland & Siegel, 2016) إلى أن التعلق صيغة لعلاقة انفعالية ودية حميمة بين فرد وآخر ليس بالضرورة أن يكون مرتبطا به انفعاليًا، وتتضمن مجموعة من السلوكيات التي تؤدى إلى الارتباط الانفعالي بالآخرين. كذلك عرفه (Cigdem & Hatic, 2020) بأنه "الرابطة العاطفية التي يكونها الطفل بينه وبين صورة الأم"، بينما أشار (Ban & Murat, 2021) إلى التعلق بأنه "رابطة انفعالية قوية تنمو بين فرد وآخر تعزز الاستقلال والأمن النفسي لدى الفرد مما يساعد على النمو الاجتماعي والانفعالي السليم فيما بعد".

وترى الباحثة من خلال العرض السابق للتعريفات التى تناولت مفهوم التعلق، أن التعلق هو "رغبة الفرد في البقاء قريبا من شخص آخر أو عدة أشخاص يمدونه بالأمن والراحة النفسية، والرغبة في تدعيم الاحتفاظ بهذا القرب طوال الوقت"، أى أنه ميل ثابت لدى الأفراد لبذل الجهد والمكافحة من أجل (البحث) والحفاظ على الاقتراب والاتصال بفرد أو مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق الأمان المادي والمعنوي.

العوامل المؤثرة في نشأة وتطور قدرات التعلق : هناك العديد من العوامل التى تؤثر على تطور أنماط التعلق لدى الطفل على النحو التالي:

١. **الطفل نفسه:** تؤثر شخصية الطفل وخصائصه المزاجية بصورة كبيرة على الارتباط والتعلق فالطفل الذي يصعب تهدئته أو سريع الغضب غير حساس أو غير متجاوب مقارنة بالطفل الهادئ الذي يسهل ترضيته وتهدئته يكون أكثر عرضة بطبيعة الحال لمواجهة صعوبات في نمو التعلق الآمن مع الآخرين.

٢. **مقدم الرعاية للطفل:** يمكن أن تعيق سلوكيات مقدمي الرعاية للطفل تعلقه وارتباطه بالآخرين، فالآباء الناقضون والرافضون والمتسلطون والسلبيون ينتجون أطفالاً يتجنبون التواد الانفعالي مع الآخريين بل قد يعزلون أنفسهم عن الخبرات الاجتماعية المختلفة وينسحبون من كافة مواقف التفاعل الاجتماعي في المراحل العمرية (Ban & Murat, 2021).

٣. **بيئة الخوف:** هي العائق الرئيس للتعلق أو الارتباط السوي مع الآخرين، فإن عاش الأطفال في بيئة مكدرة انفعاليًا له نتيجة الألم والتهديد العام واضطرابات البيئة وعدم اتساقها يمكن أن يواجهون صعوبات بالغة في الاشتراك حتى في علاقات التفاعل الودية مع مقدمي الرعاية لهم، الأطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية يشيع فيها العدوان الأسري، بيئة مناطق اللاجئين، وبيئة مناطق الحروب والنزاعات المسلحة أكثر عرضة لنشأة وتطور مشكلات التعلق أو الارتباط مع الآخرين.

٤. **التطابق وعدم التطابق:** تعد من العوامل المهمة لنشأة وتطور علاقات التعلق الآمن للأطفال، حيث يكون هناك حد أدنى من التطابق والتناسق بين قدرات الطفل وتكوينه المزاجي وقدرات الأم وتكوينها المزاجي على وجه الخصوص، وفي بعض الأحيان قد يكون أسلوب التواصل والاستجابة الذي اعتادت عليه الأم في التعامل مع طفلها في الأسرة غير مناسب أو غير مطابق مع طفل آخر في الأسرة نفسها، والإحباط المتبادل للتنافر النفسي يعيق بطبيعة الحال الارتباط والتعلق بين الطفل والأم(Cigdem & Hatic, 2020).

ويوضح Bowlby أن التعلق يمثل التوازن بين رغبة الطفل في اللعب واكتشاف البيئة المحيطة، وفي نفس الوقت حاجته إلى الشعور بالأمان والاطمئنان، فهو لا يستطيع أن يفعل هذين الأمرين ما لم يتأكد من وجود قاعدة آمنة يرجع إليها حينما يشعر بأنه خائف أو مهدد أو محتاج إلى حماية، لهذا يتعلق الطفل بالشخص الذي يمنحه هذا الأمان (Bowlby, 1988, 121). كما يشير Bowlby أيضًا إلى أن الطفل مع نموه وزيادة عمره تبدأ تجربته مع الشخص الذي يقوم برعايته، خاصة الأم، وعلى حسب نوعية التعلق يتكون في داخله نموذج يرى به نفسه، كما يرى الآخرون، فالطفل الآمن يرى نفسه محبوبًا ويرى الآخرون محبين، ويمكن الاعتماد عليهم، أما الطفل الذي لم يتكون عنده تعلق بالقائم على رعايته بالشكل الآمن والصحيح فهو يتعرض إلى كثير من الاضطرابات والمشكلات الاجتماعية والعاطفية، لكن ليس كالأطفال المطمئنين والمستقرين عاطفيًا.

وحينما يبلغ الطفل سن المراهقة، عادة ما يخرج بعيدًا عن علاقات التعلق الأولية، وبالرغم من ذلك تعد الرابطة الوجدانية بين الآباء والمراهقين من أكثر الروابط أهمية في هذه المرحلة. حيث تنبئ هذه العلاقة بسلوك المراهق مستقبلا، والعلاقة بين الآباء والطفل لن تصبح أقل أهمية في هذه المرحلة فالمراهق فقط في هذه المرحلة قد يصبح أقل اعتمادًا على الآباء لأن في هذه المرحلة يحاول المراهقون الوصول إلى الاستقلال الذاتي ولكنهم في نفس الوقت يعرفون أن آباءهم لا يزالون يقدمون لهم الدعم دومًا (عايدى ، ٢٠٠٨، ٢٣).

والمراهقون ذوو التعلق غير الآمن بأسرهم يصبح لديهم صعوبات كثيرة في الموازنة بين الاستقلال الذاتي وحاجات الارتباط، ويتسمون بضعف الثقة الذاتية ويشكون في أن تستمر علاقات

التعلق وعندما تكون هناك خلافات ومشاكل مع أسرهم فإنهم يميلون إلى تفادي المشاكل كلياً. أما المراهقون الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها الأمن والأمان يكون لديهم شعور بالقيمة الذاتية، ولديهم القدرة على أمتلاك المسئولية المناسبة لعمرهم ومهارتهم، ولديهم المرونة والقدرة على التغلب على الصعوبات والمعوقات، ولديهم القدرة على المثابرة في حل المشكلات، ولديهم المرونة والقدرة على بذل الجهد والشعور بالتفاؤل بشأن المستقبل، كما إن التجنب من قبل المراهقين غير الآمنين يمكن أن يسبب لهم مشاكل مستقبلية ضمن علاقات الارتباط والتعلق ويمكن أن يؤدي إلى الاكتئاب، واكتئاب الأم يرتبط بالتعلق غير الآمن (Ban & Murat, 2021).

أنماط التعلق المختلفة :

١. نمط التعلق الآمن : Secure Attachment

وفيه يتكون لدى الفرد إدراك موجب تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وأن هؤلاء الأفراد يمتلكون إحساساً بالجدارة، ويتوقعون أن الأشخاص الآخرين سيتقبلونهم، ويتحملون مسؤوليتهم، فهؤلاء الأفراد يرتاحون للعلاقات العميقة أو الحميمة، كذلك للاستقلالية (Ban & Murat, 2021)، كما أن أصحاب هذا النمط لديهم قدرة عالية على الاندماج مع الآخرين حيث يندمجوا في الأنشطة المدرسية وأنهم ذو شخصية اجتماعية منفتحة وأقل حساسية قادرة على القيام بأشياء تميز أدائهم، فهم يمتلكون القدرة على التسليم بوجود أوجه النقص العادية في أنفسهم وذلك يعكس الثقة بالنفس والقدرة على كشف جوانب القوة وجوانب الضعف في أنفسهم (Kurland & Siegel, 2016).

٢-نمط التعلق الخائف Fearful Attachment

وفيه ينظر الفرد إلى ذاته وإلى الآخرين نظرة سلبية، فهؤلاء الأفراد يخشون من إقامة العلاقات العميقة أو الحميمة لأنهم يتوقعون الرفض لأنفسهم من قبل الآخرين، فهؤلاء الأشخاص يطمحون في حماية أنفسهم من هذا الرفض (أميرة محمد، ٢٠٠٨، ٢٦)، كما أن هؤلاء الأفراد الخائفون مثل الطاردين مجتنبون ولكنهم مكتئبون وذلك لعدم قدرتهم على التقرب من الآخرين، فهم يعانوا من الشعور بالقلق والتوتر في علاقاتهم مع الآخرين (Markewicz; et al., 2006, 124)، ايضاً أنهم اجتماعياً حساسين، وعندهم مصداقية في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ويميلون إلى الاستقلال عن الآخرين، حيث إنهم يرون أن العلاقات تهدد إحساسهم بالتحكم وأنها لا تستحق بذل مجهود في تكوينها (Eleonor & Kriston, 2006, 110).

٣- نمط التعلق المنشغل: Preoccupied Attachment

وفيه يمتلك الفرد إدراكاً إيجابيًا تجاه الآخرين، كما أنهم ينظرون لذواتهم نظرة سلبية، فهؤلاء الأشخاص يكافحون من أجل تقبل أنفسهم، الأمر الذي يحرزونه من خلال حصولهم على تقبل الآخرين ذوي الأهمية لهم (Mohsen, 2006)، كما أنهم كقلقين يسعون إلى العناية والاهتمام وانسجام الآخرين نتيجة لانجذابهم الجزئي إلى الآخرين، كذلك لديهم مشاعر اعتمادية قهرية تجعلهم غير قادرين على الاستقلال بأنفسهم من موضوع التعلق وغير قادرين على اكتشاف عالمهم الداخلي(George & West, 2001, 225).

٤- نمط التعلق التجنبى (الطارد): Dismissing Attachment

وفيه يمتلك الفرد صورة موجبة عن ذاته، وأخرى سالبة عن الآخرين، فهؤلاء الأفراد يحاولون حماية أنفسهم من خيبة الأمل من خلال تجنب العلاقات الشخصية، والمحافظة على صورتهم كأشخاص مستقلين ذوى حصانة، لذا فهؤلاء الأشخاص يفصلون أنفسهم عن الآخرين ويرون أن الاعتماد المتبادل بين الأفراد نقطة ضعف في شخصية الفرد (أميرة محمد، ٢٠٠٨، ٢٨)،

إن الاضطرابات السلوكية مرتبطة بالنمط الطارد حيث يفتقر أصحاب هذا النمط القدرة على التفاهم والتواصل مع الآخرين، مما يدفعهم للوقوع فريسة للمشكلات السلوكية، كما أن أصحاب هذا النمط (التعلق التجنبى) لديهم مستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمى (Mohsen, 2006).

وتجدر الإشارة إلى أن حوالى٨٠٪ من الأفراد لا تتغير أساليبهم في التعلق للعديد من السنوات، كما أن نسبة ثبات أنماط التعلق لدى الراشدين تصل إلى ٧٥٪، أما النسبة الباقية (٢٥٪) فعادة يتبدل فيها الفرد من التعلق غير الآمن إلى الآمن، كما أن هذا الثبات النسبي في أنماط التعلق يرجع إلى فكرة أن النماذج العاملة تظل ثابتة في مرحلة الرشد ما لم يتعرض الفرد إلى خبرات حياتية صادمة، أو لتغيرات حادة في ظروف حياته (Peterson, 2001, 10).

وعلى الرغم من الكم الكبير من الدراسات التي تمت في العقود الأخيرة وتناولت مفهوم التعلق، إلا أن بحوث التعلق تواجه تحديا كبيرا يتمثل في تكوين فكرة واضحة عن طبيعة هذا المفهوم وقياسه. حيث أشارت (سوسن شلبى، ٢٠٠٨) إلى وجود ثلاثة مناحي نظرية أساسية تضمنتها بحوث التعلق سعت إلى بلورة و صياغة هذا المفهوم وهى :

المنحى الأول: اعتبار التعلق حالة أكثر من كونه عرضاً، أو مجموعة من أعراض الحزن والأسى التي تظهر على الفرد عندما يختفي رمز التعلق ولا يكون متاحا له، والبحوث التي تبنت تلك الوجهة درست ردود الأفعال العامة للراشدين إزاء تمزق أواصر التعلق مع الآخر، فعلى سبيل المثال: في حال الطلاق أو الانفصال بين الزوجين، أو انتقال الفرد من المدرسة الثانوية إلى الجامعة...إلخ.

المنحى الثاني: اعتبار التعلق سمة تتحدد لدى الفرد بناءً على ميله، أو رغبته في استخدام نمط معين من أنماط التعلق، ليستجيب به بشكل ثابت في علاقاته الاجتماعية المختلفة، حيث تتحدد أنماط التعلق بحسب نمط نماذج التعلق العاملة لدى الفرد، و الذي تشكل لديه في ضوء ما مر به من خبرات تعلق كانت بمثابة المرشد والمحدد لسلوك التعلق المميز له، ويتفق الباحثون على أن الفروق الفردية في تلك السمات ثابتة نسبيًا مع الزمن، ومع ذلك فمن الممكن أن تتغير تلك السمات نتاج حدوث بعض التغيرات الحادة والجوهرية في حياة الفرد، مثل حالات الانفصال أو التفكك التي قد تطرأ على العلاقات. إلا أن الباحثين يتفقون على أن الراشدين يظهرون بوجه عام ثباتا في سمات تعلقهم بالآخرين ضمن إطار علاقاتهم الحميمة. وعلى الرغم من كون أنماط التعلق سمات مميزة للفرد إلا أنها تختلف عن سمات الشخصية، فسمات الشخصية فطرية، أما الفروق الفردية بين الأفراد في أسلوب التعلق أو السمة فترجع إلى تمايز واختلاف التفاعلات التي تتم بين الفرد وبين الأشخاص القائمين على رعايته في مطلع حياته وهو صغير (Ainsworth & Bowlby, 1991).

المنحى الثالث: المنحنى الثالث لأنماط التعلق يتناول التعلق بوصفه عملية تفاعلية متنامية بين شخصين، وتحديداً خلال العلاقات العاطفية، وفي إطار هذا المنحى يرى الباحثون المتبنون له أن امتلاك الفرد لأسلوب تعلق آمن يؤثر على درجة ميله لشريكه في الحياة أو رفضه، ايضا أن رغبة شريك الحياة في الاقتراب من الشريك الآخر بعد فترة من الانفصال بحثاً عن تحقيق الرضا الزواجي، تكون كبيرة عندما يتسم كلا الزوجين بأسلوب تعلق آمن مقارنة بحال أن يمتلك أحداهما نمط تعلق غير آمن (Kobak, Rogers, Hazan & Cindy, 1991).

إن المناحي النظرية الثلاثة للتعلق تتسم بكونها متوافقة مع بعضها البعض على الرغم من أن كل منها يشير إلى جوانب متمايزة لتعلق الراشدين أثناء العلاقات المختلفة لهم مع الآخر، وعلى الرغم من ذلك فتكاد تتفق معظم الدراسات والبحوث الحديثة على كون التعلق سمة ثابتة لدى الراشدين.

النماذج النظرية للتعلق

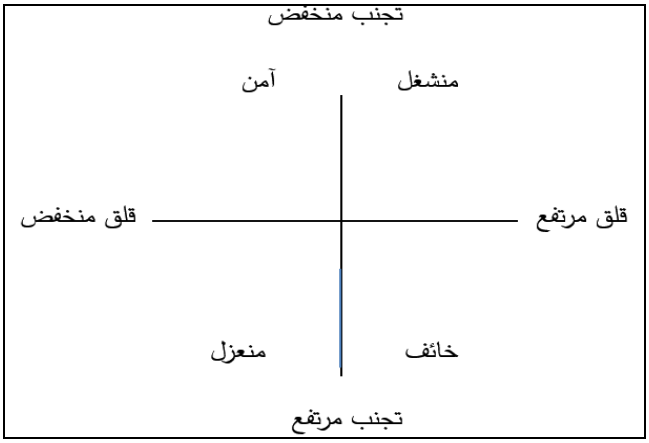
ترى الباحثة أن قضية تحديد أنماط التعلق المميزة والفارقة بين الأفراد تُعد من الأمور المثيرة للجدل بين الباحثين في ميدان التعلق، وذلك انطلاقا من فكرة أن التعلق سمة، والمتأمل للنماذج المختلفة قد يلمس بعض التداخل بين جوانبها إلا أن ذلك لا يمنع تفردها وتمايزها، وفيما يلي عرض لتلك النماذج على نحو مفصل :

١. **نموذج (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978)** : حيث توصلوا إلى ثلاثة نماذج أساسية للتعلق بين الأم ووليدها:

- **النموذج الأول**: يمثل نمط التعلق المتجنب القلق Anxious Avoidant، فالطفل يستكشف مستقلا البيئة من حوله، كما أنه يتجنب (لا يعيره اهتماما) الشخص الراعي له Caregiver عندما يعود إليه بعد فترة من البعد أو الانفصال، كما أنهم يستجيبون على نحو أقل إيجابية عندما يحملهم الآباء، ولكنهم يصبحون أكثر سلبية عندما ينزلونهم أرضا.
- **النموذج الثاني**: يمثل نمط التعلق الآمن Secure Attachment حيث يتعامل الأطفال مع من يرعاهم بوصفه أساسا آمن للاستكشاف، فعندما يعود الشخص المسئول عن رعايتهم ليتواصل معهم بعد فترة من الانفصال فإنهم يظهرون له نشاطا ورغبة للتواصل، والتفاعل معه من جديد، فالأطفال الذين ينتمون إلى هذا النمط من التعلق يظهرون قدرا منخفضا من سلوك التجنب والمقاومة تجاه الشخص الذي يختص برعايتهم، فقد يتضايقون قليلا عندما يتركهم الشخص المسئول عن رعايتهم، ولكن بعودته يعود الأمان لهم من جديد.
- **النموذج الثالث** : يمثل نمط التعلق المقاوم القلق Anxious resistant هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة الانفصال عن الأشخاص الذين يرعونهم بغرض الاستكشاف، أيضا يجدون صعوبة في الاستقرار معهم بعد فترة من الانفصال عنهم. فهؤلاء الأطفال يبحثون عن التواصل معهم وفي نفس الوقت يقاومونهم.

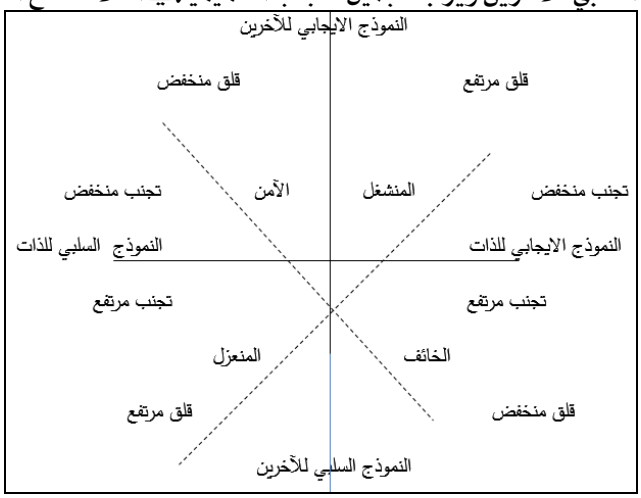
يتضح من العرض السابق أن النموذج الأول والثالث يمثلون التعلق غير الآمن، أما النموذج الثاني فيمثل التعلق الآمن (Ban & Murat, 2021)، بينما افترض (Main & Solomon, 1986) نمطا رابعا للتعلق ضمن الإطار النظري لأنسورث Ainsworth، أطلق عليه مسمى التعلق المرتبك وغير المنظم Disorganized or Disoriented وهو ينتمي إلى مجموعة التعلق غير الآمن، فالأطفال في هذا النمط يظهرون سلوكا متباينا، يتضمن قدرا من سوء الفهم تجاه من يرعاهم عند عودته بعد فترة من الانفصال، فهم أيضا يظهرون انفعالات متضاربة ومحبطة.

٢. **نموذج (Brennan, Clark & Shaver, 1998) (النموذج ثنائي البعد) للتعلق:** حيث قام كل من (Brennan; et al., 1998) بعمل تحليل عاملي تضمن مختلف مقاييس التقرير الذاتي التي أعدت باللغة الإنجليزية لقياس أنماط التعلق، وقد أسفرت النتائج عن أربعة أساليب مستقلة للتعلق (التعلق الآمن، التعلق المنشغل، التعلق المنعزل، التعلق الخائف)، وهما يقعان على بعدين متعامدين، ويمثل القلق البعد الأول وهو يشير إلى درجة قلق الفرد من فكرة كونه مرفوضا، وغير محبوب، ومهجور من قبل الآخرين. أما البعد الثاني وهو التجنب فيشير إلى درجة شعور الفرد بأهمية الاستقلالية، الاكتفاء الذاتي، وبعدم أهمية العلاقات العميقة مع الآخرين. وترى (Brennan;et al, 1998) أن هذين البعدين يتفقان مع ما توصلت له (Ainsworth et al., 1978).



شكل (١): نموذج (ثنائى البعد) Brennan, Clark & Shaver, 1998

٣. **نموذج Bartholomew & Shaver, 1998(رباعى الأبعاد)** حيث قامت Bartholomew & Shaver, 1998 **بدمج بعدي التعلق الخاصان بنموذج Brennan وفريقها المتمثلين في التجنب، القلق ضمن نموذجها للتعلق، ويعد هذا آخر تعديل للنموذج ثنائي البعد** (Bartholomew & Shaver, 1998) **والذى يتكون من بعدين يؤلفان فيما بينهما أربعة أساليب للتعلق هي: ١- النموذج الإيجابي للذات، وهو يشير إلى درجة إحساس الفرد بجدارته. ٢- النموذج السالب للذات وهو يرتبط بمدى إحساس الفرد بالقلق و الاتكالية على الآخرين، والشك في الذات. ٣ – النموذج الإيجابي للآخرين وهو يرتبط باستعداد الفرد لأن يلح على الآخرين كي يبقوا قريبين ومساندين له.٤- النموذج السلبي للآخرين ويرتبط بالميل لتجنب الحميمية في العلاقات مع الآخرين.**



شكل (٢): نموذج (رباعى الأبعاد) Bartholomew & Shaver, 1998

وطبقاً للنموذج الرباعى الأبعاد للتعلق، فالراشدون ذوو التعلق الآمن لديهم مزيج من نموذج ذات إيجابي، ونموذج إيجابي للآخرين (قلق منخفض، تجنب منخفض)، فهم لديهم إحساس إيجابي بذاتهم، كما أنهم يثقون في الآخرين كذلك. أما الراشدون ذوو التعلق المنعزل فهم مزيج من نموذج الذات الموجب، ونموذج سلبي تجاه الآخرين (تجنب مرتفع، قلق منخفض)، فهم يمتلكون درجات مرتفعة من الثقة في النفس، ولكنهم يمتلكون توقعات متدنية تجاه الآخرين. المتعلقين المنشغلين لديهم مزيج من نموذج ذات سلبي تجاه الذات ونموذج ذات إيجابي تجاه الآخرين(تجنب منخفض، قلق مرتفع) فهم يلهثون وراء قبول الآخرين ومن ثم فتوقعاتهم مرتفعة تجاه الآخرين، فهم في حالة قلق مستمرة من أجل إحراز قبولهم، ولكنهم في نفس الوقت لديهم تقدير متدن لذاتهم، ونقص في ثقتهم بأنفسهم أيضا. أما بالنسبة للتعلق الخائف فيوصف الأفراد بكونهم الأكثر سلبية، فهم خليط من النماذج السلبية لكل من الذات و الآخرين(قلق مرتفع، تجنب مرتفع)، فهم لا يثقون لا في أنفسهم ولا في الآخرين، وهم يشتركون مع الأفراد ذوي التعلق المنشغل في كونهم قلقين تجاه الحصول على قبول الآخرين ورضاهم، وتأييدهم، إضافة إلى كونهم يحرصون على أن يظلوا مستقلين عن الآخرين، كي يستشعروا الأمان، وكي يتجنبوا الألم، والرفض من الآخرين(شلبى، ٢٠٠٨).

أساليب قياس أنماط التعلق

يمكنا تصنيف مقاييس التعلق للراشدين إلى أسلوبين رئيسين، هما: مقاييس المقابلة الشخصية، ومقاييس التقدير الذاتي. وتمثل مقاييس التقدير الذاتي للتعلق الطريقة الثانية في قياس التعلق وهي الأكثر شيوعا واستخداما، وعلى الرغم من اختلاف كلا الوسيلتين عن بعضهم البعض إلا أنهما صالحتان كلتاهما لقياس التعلق لدى الراشدين.

وتعد "مقابلة التعلق للراشدين" (Adult Attachment Interview (AAI، والتي أعدتها (Main, Mary, Solomon & Judith, 1985) الأداة الأولى التي استخدمها الباحثون في قياس التعلق لدى الراشدين، حيث تتكون من اثنا عشر سؤالا، و تستخدم أربعة تصنيفات للتعلق : التعلق الآمن، التعلق الغامض، التعلق المنعزل، هذا بالإضافة إلى نمط التعلق المعلق Unresolved Attachment وهو يشير إلى عدم امتلاك الفرد لاستراتيجية فعالة للتعلق يستخدمها لمواجهة الضغوط (شلبى، ٢٠٠٨).

ولكن معظم مقاييس التقدير التي أنشئت لهذا الغرض كانت في مجال العلاقات العاطفية، ونظراً لتنوع الأسس النظرية التي بنيت على أساسها، فلقد اختلفت وتباينت أبعاد التعلق التي تقيسها، فتراوحت مابين بعدين إلى خمسة أبعاد للتعلق. ويعد مقياس (Hazan & Shaver, 1987) من أوائل تلك الأدوات التي اعتمدت على قياس التعلق وفق أبعاد ثلاثة، كما قام (Bartholomew & Horowwitz, 1994) ببناء مقياس للتعلق وفق نموذجهما الرباعي (Stroscio, 2006, 26-27).

بالنسبة لمقاييس التقدير فيصنفهم سبيرلنج وزملاؤه (Sperling,Michael,Berman&William,1996) إلى نمطين، النمط الأول يتبنى التصنيف الثنائي للتعلق، حيث يصنف التعلق إلى نمطين هما: التعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، وهو يتفق مع آراء نظرية باولباى، أما النمط الثاني من مقاييس التقدير فينصب على تصنيف أنماط التعلق وفق نظرية إنسورث والتي تصنف أنماط التعلق إلى أبعاد ثلاثة وهي التعلق الآمن، والتعلق الغامض القلق، والتعلق المتجنب، وأخيراً ظهرت مجموعة من مقاييس التقدير التي تتبنى التصنيف الرباعى لأبعاد التعلق، وهو يتبع نظرية بارثولومو وآخرون.

لقد ترتب على ذلك الزخم الوفير من البحوث في مجال التعلق عن مجموعة متنوعة من مقاييس التعلق، وبرغم ذلك فلا تزال مقاييس التعلق للمراهقين والراشدين إشكالية في حد

ذاتها، فالمتأمل لهذه المقاييس يجد أنها انطلقت من سياقات مختلفة، وخلفيات نظرية متنوعة، فعلى سبيل المثال: مقياس التعلق للراشدين إعداد (Hazan & Shaver, 1987) يقيس التعلق في العلاقات العاطفية، بينما تنصب قائمة تعلق الوالدين والأقران Inventory of Parent and Peer Attachment على العلاقات الوالدية، كذلك نجد أن الخصائص السيكومترية لمقاييس التقدير تتسم باختلافها وتمايزها عن بعضها البعض، يذكر (Garbarino,1998) أنه وعلى الرغم من كون مقياسي أسلوب التعلق لهازان و شيفر(Hazan & Shaver, 1987) Attachment Style Measure)، واستبيان العلاقة لبارثولومو، وهورويتز The Relationship Questionnaire (Bartholomew & Horowitz,1991) يتسمان بكونهما الأكثر شيوعاً واستخداماً بين عامة الباحثين في ميدان التعلق، إلا أن هاتين الأداتين تتسمان بضعف ثباتهما واتساقهما، كما هو موضح في العديد من البحوث والدراسات السابقة.

على الرغم من الانتشار الهائل لمقاييس التقرير الذاتي للتعلق، إلا أن بعض الباحثين من أنصار الاتجاه التقليدي في دراسة التعلق والمسمى بمنحنى "Ainsworth" لا يستخدمون مقاييس التقرير الذاتي لقياس أساليب التعلق، وإنما يجدون ضالتهم في المقابلة الشخصية كأداة أفضل وأدق لقياس التعلق، فهم يشككون في صدق أداة التقرير الذاتي، فهم يرون أن هذه الأدوات تقيس معتقدات الفرد الواعية حول علاقاته مع الآخرين ولا يتناولون الجانب غير الواعي، وهو الجانب الأدق في القياس، فهم يرون أنه وعلى سبيل المثال يمكن أن يسجل الأفراد أن سلوكهم لا يتصف بالقلق، أو التجنب، وهم في واقع الأمر يتصرفون على هذا النحو. كما يرى هذا الفريق أن أدوات التقرير الذاتي تفتقر إلى الصدق التمييزي، فهي ترتبط بمقاييس الاكتئاب، والقلق كسمة (Stroscio, 2006, P. 27-29).

ولقد خلص ستين وآخرون (Stein, Jacobs, Ferguson, Allen & Fonagy, 1998) بمراجعته لأحد عشر مقياسا للتعلق لدى الراشدين إلى أن مقاييس التعلق تواجهها بعض المشكلات التي تقف بمثابة حجر العثرة في وجه دمج النتائج المستخلصة من بحوث التعلق لدى الراشدين، والتي يمكن تلخيصها في الآتي :

- إن عدد أنماط التعلق لا تزال نقطة خلافية، فعلى الرغم من تزايد أعداد الباحثين المتبنين للنموذج الرباعي للتعلق، إلا أن هناك- وكما أشرنا- من ينادى بضرورة بناء مقاييس للتعلق ترتكز على بعد التعلق الآمن في مقابل التعلق غير الآمن فقط.
- لقد تبنى الباحثون نوعين من المقاييس (تصنيفية ومتصلة)، إلا أن المقاييس التصنيفية محدودة الثبات، مقارنة بالمقاييس التي تتيح فرصة الاختيار من بين عدد من البدائل- كما هو في مقاييس التقدير الذاتي- وذلك نظرا لأحتواء كل بعد في المقاييس التصنيفية على أوصاف يمكن تأوليها على أكثر من نحو، ومن ناحية أخرى فأحيانا لا تتلاءم الأوصاف المدونة في كل تصنيف مع خصائص بعض الأفراد. لذا فيؤيد الباحثون استخدام المقاييس المتصلة لأنها أكثر دقة وحساسية للفروق الفردية بين الأفراد (Bartholomew & Horowitz, 1991)، أيضا الدراسات الحديثة زودتنا بأدلة تجريبية على الطبيعة البعدية Dimentional Nature لمفهوم التعلق لدى الراشدين ومن ثم ضرورة استخدام مقاييس مستمرة أو متصلة للتعلق.
- وجود مقاييس مختلفة في الأساس النظري، وفي المحتوى أو السياق، دعت الباحثين إلى المطالبة ببناء مقاييس للتعلق تتفق وأفكار باولباى (١٩٨٨،١٩٨٢) المرتبطة بمفهوم التعلق الآمن والتعلق غير الآمن، وتتفق مع مفهوم النماذج العاملة الداخلية لبارثولومو (١٩٩٠).

- على الرغم من التنوع في المقاييس المتاحة للتعلق، إلا أن الخصائص السيكومترية لها غير متكافئة، لذا فهناك ضرورة لبناء مقاييس للتعلق تتسم بالثبات والصدق بوجه عام، بالإضافة إلى بناء مقاييس للتعلق تلقى الضوء على بعض الجوانب المرتبطة بالتعلق والتي يكون من شأنها مساعدة الأطفال على التعرف على مشكلاتهم المرتبطة بكل من أنماط التعلق وكذلك النماذج العاملة الداخلية التي يتبنونها.

ثانياً: الإرجاء الأكاديمى: Procrastination

يعد الإرجاء أحد المشكلات الشائعة التي يعاني منها بعض الأفراد في حياتهم اليومية، حيث يتضمن هذا السلوك تأجيل الفرد المتعمد للأعمال التي يكلف بها على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل، لذلك يتجنب المرجئ العمل بالمهمات التي يجب عليه إنجازها والمماطلة في القيام بها حتى مجيء الموعد النهائي لها، كتأجيل الأعمال الأسرية والواجبات الدراسية والقضايا المتعلقة بالصحة والالتزامات المهنية، مما يؤدي إلى شعوره بالضغط النفسي الشديد وافتقاد الكفاية والإحساس بالذنب.

ولذلك فقد نال هذا المفهوم اهتماماً واسعاً من علماء النفس، ووظفوه في مختلف المجالات الحياتية كالتعليم والإدارة والجيش والصحة النفسية، ويعد العالم نوس Knaus من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بدراسة هذا المفهوم في المجال الأكاديمي والتربوي عام1971، والذي عرفه بأنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب أداء واجباته ومواعيده الدراسية بطريقة تؤدي إلى تراكمها وصعوبة القيام بها فيما بعد (فيصل، صالح ،٢٠١٦، ١٥٢).

كذلك يعد الإرجاء اضطراباً انفعالياً ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، كعدم الإيمان بالقدرة على إكمال المهمة وعدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات (Tuckman, 1991, 474)، وتجدر الإشارة إلى أن الإرجاء الأكاديمي كغيره من العديد من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء حول تعريفه، إذ أكدَّ بعض الباحثين أن المكون الحاسم للإرجاء هو التأجيل (piccarelli, 2003, 23)، فقد عرف (Farran, 2004) الإرجاء الأكاديمى بأنه الميل لتأجيل تنفيذ المهام التى يعتبرها الفرد حتمية التنفيذ، الأمر الذى يؤدى إلى شعور الفرد بعدم الراحة.

كذلك يشير (Choi & Moran, 2009, 195) إلى أن الإرجاء الأكاديمى هو " تأجيل أداء المهام حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب.

كما يعرفه (أبو غزال، ٢٠١٢) بأنه "ميل الفرد لتأجيل البدء فى المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالى".

كما عرف (عبد الله ، ٢٠١٣) الإرجاء أو المماطلة بأنه مفهوم نفسى وسلوكى يشمل تأجيل الأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد إلى أوقات أخرى، كذلك عدم إنجاز الفرد للنشاط أو الواجب أو المهمة المطلوبة منه فى وقتها المحدد، أى عدم إنجاز التكليفات فى وقتها المحدد كأن يقوم الطالب مثلا بتأجيل واجبه الدراسى ووظائفه إلى وقت غير معلوم، كأن يقول سوف أنجز واجب واحد الآن، ثم الواجب الآخر سأتركه للمساء أو للغد، وحين يأتى " الغد " ولم ينجزه يقول " سوف " أنجزه مساء أو بعد غد، وهكذا، وبذلك يصبح الإرجاء ظاهرة نفسية سلوكية تسيطر على سلوك الفرد وطريقة تفكيره وإدارته للوقت وحل المشكلات.

بينما أشار البعض الآخر من الباحثين إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للإرجاء (Ana, Kuratovic, Gabrijela, Anita, 2019).

ويقف وراء الإرجاء مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية، حيث يرجع الإرجاء من **الناحية السلوكية** إلى ضعف مهارات إدارة الوقت أو أسلوب التدريس وضغط الأقران (السلمى، ٢٠١٥، ٦٤٣)، أما من **الناحية المعرفية**، فقد يعزى الإرجاء إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة، حيث

تتجلى وجهة النظر المعرفية فى إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبأت بالإرجاء ومنها أسلوب العزو والمعتقدات المتعلقة بالوقت وتقدير الذات والتفاؤل (أبو غزال، ٢٠١٢). **ومن الناحية الانفعالية :** يرتبط الإرجاء بالخوف اللاعقلاني من النجاح أو الفشل مما يؤدي إلى التجنب العصابي من الموقف، فالطلبة المرجئون لا يفضلون التعقيد المعرفي في المهمات، وهذا يرتبط بالمستوى العالي من القلق والخوف من الفشل (عبود، ٢٠١٦، ٦٤٤).

على الرغم من تعريف معظم أدبيات الإرجاء له باعتباره نقص أو غياب التنظيم الذاتى للأداء، وميل الفرد لتأجيل ما هو واجب التنفيذ من أجل أهداف أخرى، إلا أن الكم المتنامى من البحوث فى ميدان الإرجاء يشير إلى صعوبة أن يختصر مشكلة الإرجاء فى كونها مشكلة إدارة وقت فقط بل هى أعمق من ذلك بكثير (Fee & Tangne, 2000).

ويرى (Farran, 2004, 15) أنه يمكن تصنيف دراسات الإرجاء إلى نوعين : الأول وهو الإرجاء الأكاديمى Academic Procrastenation والذى يتعلق بالإرجاء فى مجال محدد هو مجال أداء المهام الدراسية، مثل الاستعداد للأختبارات، أداء الواجبات، أما النوع الثانى فيتعلق بالإرجاء العام General Procrastenation والذى يتعلق بالإرجاء فى مجالات الحياة المختلفة والتى لا تتعلق بالدراسة مثل شراء الهدايا، إجراء المكالمات التليفونية الفائتة، تنفيذ الأعمال المنزلية الضرورية.

وبالرغم من تعدُّد تعريفات الإرجاء الأكاديمي إلا أنَّه من وجهة نظر الباحثة فإن معظم هذه التعريفات أجمعت على أن هذه الظاهرة تؤدِّي إلى نتائج سلبية كبيرة تعيق إنتاجية الفرد وتوافقه الشخصي والمهني، والاجتماعي، وايضا بالرغم من التاريخ الطويل لسلوك الإرجاء في الطبيعة الإنسانية، فإن الدراسات العربية بشأنه قليلة في الوقت الذي يعد من الموضوعات المهمة عند كثير من الباحثين في الغرب، بسبب أهميته في العمل والحياة بشكل عام،، كما بذلت محاولات كثيرة لتفسيره، وتحديد المتغيرات ذات العلاقة به،

أسباب الإرجاء الأكاديمى

أجريت دراسات وبحوث كثيرة، وقدِّمت برامج تدريبية تناولت سلوك الإرجاء الأكاديمي وأبعاده، والأسباب الكامنة وراء إرجاء الأفراد للمهام والأعمال والواجبات، ومن أهم تلك الأسباب والنزعات، ضعف مهارات إدارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية (التردد، والقلق، والوسواس القهري، والاكتئاب)، وعادات العمل السيئة)الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين)، وأخيراً ضعف مهارات حل المشكلات.(Ferrari, 2010:Wolters, 2003) يوضح (سناء فيصل، وعلى صالح ٢٠١٦) بعض الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الإرجاء كما يلى :

١- ضعف إمكانيات الفرد في وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة.
٢- ضعف الثقة بالنفس بشأن قدرات الفرد الدراسية في إنجاز الواجبات المطلوبة.
٣- تدني الرغبة في النجاح والتفوق في الحياة الدراسية أو النفور من الأنشطة الدراسية.
٤- قلق الامتحانات.
٥- الخوف من الفشل.
٦- انخفاض دافعية الأفراد للقيام بأعمالهم الخاصة. فالمرجئون تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسؤوليات بحماس ونشاط كبيرين، فحين يكلف هؤلاء الأفراد بهذه الواجبات نراهم يتلكؤون ويتململون ويتهربون عن أدائها، أو قد

يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى أكثر متعة ومرغوبية (سناء فيصل، وعلى صالح ٢٠١٦، ١٥٣).

وقد أضاف (Kurland & Siegel, 2016) أسباباً أخرى للإرجاء الأكاديمى منها :

١- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، إذ يشير المرجئون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف.

٢- عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات فى البيئة كالأزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف فى الفراش.

٣- الخوف والقلق المرتبط بالفشل، أذ يقضى الفرد فى مثل هذه الحالة معظم وقته وهو فى حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

٤- سمات الطلبة، إذ حدد (Valdez, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة وهم الطلبة اللامبالون Unconcerned والموجهون نحو الهدف Target – oriented والطلبة المتحمسون Passionate وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة فى اللحظات الأخيرة، والغش فى الامتحانات، والحفظ الآلى للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأشار أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من الإرجاء الأكاديمى، بينما يظهر الطلبة المتحموسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من الإرجاء الأكاديمى.

وهدفت دراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالبا وطالبة (٢٢٢) ذكور، (٥٢٩) إناث من جميع كليات جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي، بينما توصلت دراسة (شبيب، ٢٠١٥) بعنوان الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمى وأسبابه، إلى أن أهم أسباب الإرجاء الأكاديمي كانت كما يلي :المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المخاطرة، ضغط الأقران ، مقاومة الضبط، وأنَّ طلبة السنة الأولى أظهروا مستويات أعلى من الإرجاء بسبب المهمة المنفرة، ومقاومة الضبط بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة، أو قرُوا مستويات أعلى من الخوفِ من الفشل بالمقارنة مع طلبة السنة الثالثة، وكان طلبة الكليات الإنسانية أكثر إرجاءا بسبب الخوف من الفشل بالمقارنة مع طلبة الكليات الطبية، في حين لم تظهر فروق في أسباب الإرجاء الأكاديمي تعزى لمتغير السن.

وهناك ثلاثة شروط يجب أن تظهر حتى نستطيع أن نحدد في ضوئها الإرجاء لدى الأفراد هي:

- أن يكون للتأجيل نتائج عكسية.
- ألا يكون للتأجيل معنى، أي ليس هناك هدف مبرر من التأجيل.
- أن يترتب على التأجيل ضعف إنجاز المهام وصعوبة اتخاذ القرارات في الوقت المحدد (سناء فيصل، وعلى صالح ، ٢٠١٦، ص ١٥٢).

أما بالنسبة إلى آثار الإرجاء فيبدو أن له آثارا سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهضة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات(Ban & Murat, 2021) . كما أشارت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للإرجاء يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المرجئين (Kurland & Siegel, 20016) ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي (Beck, Koons, & Migram, 2000; Tuckman, Abry, & Smith,2002; Popoola, 2005)، ومن الجدير بالذكر أنه ليس كل السلوكات الإرجائية مؤذية وذات نتائج سلبية، إذ يوجد شكلان للمرجئين هما: المرجئون السلبيون Passive Procrastinators، وهم مرجئون تقليديون، يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المرجئون الفعالون Active Procrastinator وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005)، وهناك نماذج متعددة تناولت السمات والخصائص التي تميز الأفراد المرجئين بعضهم عن بعض أثناء تلكوئهم ومماطلتهم في أداء أعمالهم وواجباتهم الشخصية وهى :

١- **نموذج (Solomon & Rothblum, 1984): يصنف هذا النموذج المرجئين إلى نوعين هما:**

أ. **المرجئ المسترخي The Relaxed Procrastinator**
وفيه يرى الأفراد مسؤولياتهم وواجباتهم على أنها أعباء ثقيلة عليهم، وسبب ذلك لأنهم لا يجدون فيها الراحة والمسرة، بل يشعرون بالاستياء والملل، لذلك يتجنبوها في ضوء توجيه طاقتهم نحو مهام أكثر متعة وسهولة.

ب. **المرجئ المتوتر الخائف The Tense-Afraid Procrastinator**
الذي يشعر عادة بالإرهاق والضغط والمعتقدات غير الواقعية فيما يتعلق بتقديم واجباته بالوقت المطلوب سواء كانت أسرية أو مدرسية أو عملية، إذ يحاول الأفراد في هذا النمط أن يضعوا لأنفسهم أهدافا وخططا ضخمة في تنفيذ أعمالهم والتخطيط لها بصورة غير منطقية وبأوقات غير مناسبة، مما يؤدي إلى اعتقاد هؤلاء الأفراد بصعوبة إنجاز هذه الواجبات في الوقت المحدد على أكمل وجه مهما قاموا به من جهود، لذا يشعرون بالخوف والسلبية والضيق وفقدان القدرة على التركيز والنجاح (Solomon & Rothblum, 1984, p. 1) .

٢- **نموذج (Chu & Choi، 2005) :** يرى أصحاب هذا النموذج أن هناك نمطان من الأفراد المرجئين :**المرجئون النشطون مقابل المرجئين السلبيين Passive procrastinators) versus active).**

أ. **المرجئون النشطون** : يتسمون بأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات ولديهم معرفة حول كيفية القيام بواجباتهم وأعمالهم ولكنهم يتعمدون تأجيلها في ضوء البحث عن الأنشطة الأخرى التي يركزون اهتمامهم عليها، ورغم ذلك فإننا نجد أن المرجئين النشطين يتسمون بالقدرة على التحدي والمثابرة والقدرة على إنجاز واجباتهم في الدقائق الأخيرة من موعد تقديم هذه الواجبات.

ب. **المرجئون السلبيون:** وهم على النقيض من ذلك فأنهم يتسمون بضعف الرغبة في تأخير أعمالهم وواجباتهم، ولكنهم غالبا ما ينتهون في نهاية الأمر إلى التأجيل والمماطلة في أداء أعمالهم، بسبب ضعف قدراتهم على اتخاذ القرارات المناسبة، بشأن كيفية بدء أنشطتهم والتخطيط المناسب للقيام بها، مما يدفعهم نحو التأجيل. لذلك يشعر المرجئون السلبيون بالضغط النفسي والتشاؤم والاكتئاب عندما يقترب الموعد المحدد لتقديم الواجبات المكلفين بها، فضلا عن الشعور بالذنب وفقدان الثقة بالنفس(Chu & Choi, 2005) .

٣- **نموذج (Frank Daley , 2007)** : يعد هذا النموذج من أحدث النماذج التي فسرت الإرجاء لدى الأفراد، ويرى Daley أن الإرجاء ليس بسبب انخفاض دافعية الفرد أو ضعف مقدرته في إدارة وقته وشؤون حياته فحسب، بل إن الإرجاء ناجم عن تدني وعي الفرد بذاته وإمكاناته وقدراته الخاصة، فإذا عرف الفرد نفسه على نحو أفضل فإنه سيتمكن من تحديد أهدافه وإمكاناته واستثمار وقته لتحقيق الأهداف والواجبات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة له، وعليه فإن الإرجاء يتعلق بسمات الأفراد الشخصية وأفكارهم الخاصة بشأن قدراتهم وأهمية القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والدراسية بصورة منظمة. وقد توصل دالي نتيجة الدراسات التي قام بها على العديد من الأفراد المرجئين، إلى أن معظم الناس ينقسمون إلى ثلاثة أنماط رئيسة من الإرجاء هي:

١- **المؤخرون :Delayers** أولئك الأفراد يجدون صعوبة في بدء أية مهمة أو واجب اجتماعي ودراسي ومهني معين، وذلك بسبب التبريرات التي يتبنونها حول أنفسهم والمهمات الخارجية مثل: الانشغال (ليس لدي الوقت الكافي للقيام بهذه المهمة) ، التعب (أنا تعب)، الانغماس في الذات (أنا أحتاج إلى الاسترخاء)، التخطيط في وقت متأخر (لقد تأخرنا جدا لبدء العمل اليوم، أنا سأقوم به غدا عندما أكون نشطا).

٢- **الساعون نحو الكمال :Perfectionists** أولئك الأفراد الذين ينشغلون في تفاصيل المهمة إلى الدرجة التي لا يستطيعون إنهائها، لأنهم يعتقدون أنهم غير مستعدين بعد لإنهاء عملهم بشكل مثالي، فهم يفكرون بالطريقة الآتية :إن عملهم ناقص، إنهم ليسوا كفوئين، يفقدون الثقة في قيامهم بإنجاز المهمة مرة ثانية.

٣- **المشتتون :Distractibles** أولئك الأفراد الذين يفضلون الانشغال بالأنشطة التي تجلب لهم الشعور بالارتياح السريع على حساب تأجيل واجباتهم ومسؤولياتهم، وغالبا ما يتضمن التشويش الانشغال بالألعاب والتلفزيون والكمبيوتر، وتناول الطعام، والذهاب إلى مراكز التسوق، والإنترنت (سناء فيصل ، وعلى صالح ،٢٠١٦، ١٥٣-١٥٥). وللإرجاء عواقب سلبية متعددة كالتحصيل الأكاديمي المتدني، والانقطاع المستمر عن الحلقات الدراسية، وانخفاض معدل حضور الحصص الصفية، والتسرب أو الهروب من المدرسة .إضافة إلى بروز عواقب انفعالية للإرجاء الأكاديمي، فعندما

يكون الأفراد مدركين لسلوك الإرجاء لديهم، فإنهم يعانون من عدد من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والذعر .كما يعاني أصحاب سلوك الإرجاءمن مستويات عالية من القلق والتدخين وتناول الكحول وصعوبات في النوم (أبو ازريق، و جرادات، ٢٠١٣، ١٦).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات حول أسباب الإرجاء الأكاديمي وانتشاره كان من بينها دراسة

(Balkis & Duru, 2009) التى هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك الإرجاء الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة (pre service teacher) وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية والتفضيلات الفردية، تألفت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالباً وطالبة (٣٢٩ إناثاً و ٢٥١ ذكوراً) من كلية التربية في جامعة "باموكايل"(Pamukkale) تراوحت أعمارهم بين ١٩ - ٢٨ سنة أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢٣٪) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمي و(٢٧ ٪) منهم كشفوا عن مستوى متوسط من الإرجاء الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في مستوى الإرجاء الأكاديمي، إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائيا من الإرجاء الأكاديمي مقارنة بالإناث، وأن مستوى الإرجاء الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

كذلك دراسة (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) التى هدفت التحقق من انتشار الإرجاء الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٧٨٤) طالباً وطالبة (٣٦٣ إناثاً و ٤٢١ ذكوراً) متوسط أعمارهم (٢٠,٦) بانحراف معياري (١,٧٤)، كشفت نتائج الدراسة أن (٢٥ ٪) من الطلبة أشاروا إلى وجود إرجاء أكاديمي متكرر، وأن الذكور أكثر تكرارا في إرجاء المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث، وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أسباب الإرجاء الأكاديمي، إذ عزت الإناث إرجائهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل مقارنة بالذكور، بينما أقر الذكور عن إرجاء أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في كل من مستوى الإرجاء الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس والفروق بين الإناث والذكور فقد جاءت نتائج الدراسات متناقضة حيث كشفت نتائج دراسة (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢)، عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار الإرجاء الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. بينما توصلت دراسة كل من (Balkis & Duru, 2009 : Ozer et al, 2009) إلى وجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي إذ أقر الطلبة الذكور عن إرجاء أكاديمي أكثر تكراراً مقارنة بالإناث اللاتى يعزين تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل.

دراسات سابقة

لايوجد دراسات عربية - فى حدود علم الباحثة - تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، بينما يوجد بعض الدراسات الأجنبية التى تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

١. دراسة (Mohsen, 2006) بعنوان Attachment styles and Psychological Separation in relation To Procrastination; A Psychodynamic Perspective on The Breakdown in Volitional Action، هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى، كذلك تعرف تأثير بعض

العوامل (بين – نفسية) مثل (الأنفصال عن الوالدين) على الإرجاء الأكاديمى ، تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالب من طلاب المرحلة الجامعية، تم تطبيق بطارية اختبارات لقياس متغيرات الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق المشغل والخائف على الإرجاء الأكاديمى، كما اشارت ايضا إلى أن هذة النتيجة غير ثابتة بالنسبة لمختلف مكونات الإرجاء الأكاديمى وأن هذا الأختلاف فى النتائج من الممكن أن يرجع إلى النوع (ذكور – إناث).

٢. دراسة (Kurland & Siegel, 2016) بعنوان Attachment and Academic classroom Behavior ; Self – Efficacy and Procrastination as Modertors on The Influence of Attachment on Academic Success.، هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التعلق والسلوك الأكاديمى داخل حجرة الدراسة، كذلك دراسة علاقة كل من فعالية الذات والإرجاء الأكاديمى كمؤشرات تأثير لأنماط التعلق على النجاح الأكاديمى، تكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالبا من طلاب الجامعة، توصلت نتائج الدراسة إلى : الطلاب ذوى نمط التعلق القلق لديهم إنخفاض فى مستوى التحصيل فى السنة النهائية ومستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمى.

٣. دراسة (Bin-Chen, 2017) بعنوان Parent – adolescent attachment and Procrastination ; The mediating role of self – worth. هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التعلق الوالدى والإرجاء الأكاديمى، تكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) مراهق ٤٩,٦ ٪ منهم ذكور بمتوسط عمر ١٥,١٣ ممن يلتحقون بالمدارس الحكومية بمدينة شنكغاى بالصين، استخدمت الدراسة مقياس التقدير الذاتى ثلاثى الأبعاد لقياس التعلق الوالدى ومقياس الإرجاء الأكاديمى، توصلت النتائج إلى : وجود علاقة ارتباطية بين التعلق الوالدى والمستوى المرتفع من الإرجاء الأكاديمى، كما ألقت نتائج هذة الدراسة الضوء على أهمية أنماط التعلق الوالدى واستراتيجيات التدخل فى خفض مستوى الإرجاء بين المراهقين.

٤. دراسة (Ana, Gabrijela & Anita, 2019) بعنوان Predicting Procrastination : The Role of Academic Achievement, Self – efficacy and Perfectionism، وهدفت الدراسة إلى بحث التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى من خلال الإنجاز الأكاديمى، وفعالية الذات والكمالية، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالبا من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى من خلال الأنجاز الأكاديمى وفعالية الذات والكمالية.

٥. دراسة (Hexiang, Xiaoyu, Wenchao, 2019) بعنوان Peer Attachment and Academic procrastination in chinese college students ; A Moderated Mediation Model of Future Time perspective and Grit، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تعلق الأقران والإرجاء الأكاديمى بين طلاب الجامعة فى الصين، تكونت عينة الدراسة من (١٠٩٨) طالب من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٢٥) عام بمتوسط عمر (٢٠,٣٣) سنة وانحراف معيارى (١,٦٧) سنة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : توجد علاقة ارتباطية سالبة بين كل من تعلق الأقران والإرجاء الأكاديمى، كذلك التعلق الإيجابى بالأقران يساعد على خفض الإرجاء الأكاديمى لدى الطلاب.

٦. دراسة (Cigdem & Hatice, 2020) بعنوان " Subjective Well – being in University Students : What are the impacts of procrastination and attachment styles، وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر كل من أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى في الرفاهة الشخصية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٧٣٣) طالبا من طلاب المرحلة الجامعية، منهم (٥١٣) طالبة و(٢٢٠) طالبا، استخدمت الدراسة مقياس الرفاهة الشخصية، مقياس الإرجاء الأكاديمى واستبيان أنماط التعلق، من خلال تحليل المسار توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابى مباشر لنمط التعلق المنشغل على الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، ووجود تأثير سلبى مباشر للإرجاء الأكاديمى على الرفاهة الشخصية، ووجود تأثير غير مباشر لنمط التعلق المشغل على الرفاهة الشخصية.

٧. دراسة (Ban & Murat, 2021) بعنوان "The secure attatchment style oriented psycho – educational program for reducing intolerance of uncertainty and procrastination"، وهدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج نفسى – تربوى مستند إلى نمط التعلق الآمن في خفض تعصب عدم التاكد و الإرجاء الأكاديمى، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عمر (١٣ عاما) تم أختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب الصف السابع،استخدمت الدراسة مقياس تعصب عدم التأكد لفريستون وأخرون (Freeston et al, 1994) ومقياس الإرجاء الأكاديمى لتوكمان (Tuckman, 1991) وتطبيق برنامج نفسى – تربوى مستند على نمط التعلق الآمن أستغرق تطبيقه فترة (٨)أسابيع. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبى المكون من مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، من خلال القياس القبلى والبعدى والتتبعى واستخدام التحليل الأحصائى ANOVA– Test توصلت النتائج إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى على مقياس كل من تعصب عدم التأكد والإرجاء الأكاديمى، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والبعدى على مقياس كل من تعصب عدم التأكد والإرجاء الأكاديمى، التأكد من فعالية البرنامج القائم على نمط التعلق الآمن فى خفض الإرجاء الأكاديمى واستمرار فعالية البرنامج بعد أنتهائه بفترة زمنية من خلال القياس التتبعى، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين أنماط التعلق أثناء التنشئة الوالدية والإرجاء الأكاديمى .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة ما يلي :

- اتسمت الدراسات السابقة في مجملها بكونها دراسات تمت على بيئات أجنبية، بينما خلت الدراسات العربية – وذلك في حدود علم الباحثة - من تناول متغيرات الدراسة مجتمعة، كما أن التحقق من الصدق التجريبي للمفاهيم والبني النظرية التي تتألف منها تلك المتغيرات تم في سياقات غربية مختلفة عن بيئتنا العربية (Mohsen, 2006; Kurland & Siegel, 2016; Bin-Chin, 2017; Hexiang, et al., 2019; Ban & Murat, 2021).
- على الرغم من الثراء في النماذج النظرية التي تناولت متغيرات الدراسة ومنها متغير أنماط التعلق إلا أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على المكونات الفرعية

لهذا المفهوم، ومن ثم فلقد تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة في قياس أنماط التعلق وفق تلك النماذج، حيث تواجه مقاييس التعلق بعض المشكلات التي تقف بمثابة حجر العثرة في وجه دمج النتائج المستخلصة من بحوث التعلق لدى الراشدين. لذا ترى الباحثة أن وسط هذا الزخم الوفير والتنوع في الأدوات التي تقيس أنماط التعلق على المستوى الأجنبي، فمن المنطقي أن تكون هناك أداة عربية تقيس أنماط التعلق وتتوافق مع خصوصيتنا العربية، وهو ما تناولته الدراسة الحالية.

- اتسمت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمى بتناسق نتائجها، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك الإرجاء الأكاديمى وأنماط التعلق، ومنها دراسات (Mohsen, 2006; Kurland & Siegel, 2016; Bin-Chin, 2017; Hexiang; et al, 2019; Ban & Murat, 2021).

- رغم هذا التنوع في الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلا أنه لم تجد الباحثة – في حدود علمها – أى دراسة عربية تناولت العلاقة بين المتغيرين الأثنين مجتمعين، أو أى دراسة سعت للتنبؤ بمتغير الإرجاء الأكاديمى باستخدام أنماط التعلق، هذا على الرغم مع تأكيد نتائج الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية على وجود علاقة ارتباطية بين متغيرى الدراسة الحالية ، بل أصبح من المسلم به اعتبار أنماط التعلق بمثابة المنبئ الأقوى للإرجاء الأكاديمى. وعلى الرغم من الأهمية البالغة لمتغيرات الدراسة الحالية في مجتمعاتنا العربية سواء على المستويين النظري والتطبيقي، إلا أن الباحثة وجدت ندرة في البحوث العربية التي تناولت العلاقة بين أي من متغيرات الدراسة الحالية. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة العلاقة التي تربط بين هذان المتغيران بهدف التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى من خلال أنماط التعلق.

فروض الدراسة

١- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ".

٢- يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة ".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة :

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية فقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتحديداً الأسلوب الارتباطي التنبؤي وذلك من أجل إلقاء الضوء على نمط العلاقة بين متغيرات الدراسة (أنماط التعلق المتغير المستقل، الإرجاء الأكاديمى المتغير التابع)، والتنبؤ بالعلاقات بينهما.

ثانيا : مجتمع وعينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من بين طلاب الجامعة. وقد اشتملت عينة الدراسة على:-

أ- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:** تكونت من (١٠٠) طالباً وطالبة موزعين وفقا للجنس إلى (٤٥ طالبا، ٥٥ طالبة)، ممن يدرسون بالفرقة الأولى بكلية

الآداب (قسم علم النفس- قسم اللغة الأنجليزية - قسم اللغة الأسبانية) جامعة القاهرة، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٤٥) عاماً، بانحراف معياري قدره (١,٥٠٥) عاماً. واختيرت هذة العينة بهدف التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

ب- **العينة الأساسية** : تكونت من (٣٥٦) طالباً وطالبة موزعين وفقاً للجنس إلى (١٨٨ طالباً، ١٦٥ طالبة) ممن يدرسون بالفرقة الأولى بكلية الآداب (قسم علم النفس- قسم اللغة الأنجليزية - قسم اللغة الأسبانية) جامعة القاهرة وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٤٥) سنة، بانحراف معياري قدره (١,٥٠٥) سنة، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من اختبار صحة فروض الدراسة الحالية. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً للنوع والقسم التى تم اختيار العينة منه.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع والقسم.

القسم	عدد أفراد العينة		المجموع
	بنين	بنات	
قسم علم النفس	٦٣	٥٥	١١٨
قسم اللغة الأنجليزية	٨٣	٦٥	١٤٨
قسم اللغة الأسبانية	٤٥	٤٥	٩٠
المجموع	١٩١	١٦٥	٣٥٦

ثالثاً : أدوات الدراسة

تم استخدام المقياسان التاليان :

١- مقياس أنماط التعلق (إعداد الباحثة)

٢- مقياس الارجاء الاكاديمى (اعداد الباحثة)

١- مقياس أنماط التعلق إعداد الباحثة : ملحق (١)

هدف المقياس إلى قياس أنماط تعلق الفرد بالآخرين ونظرته لذاته واتجاهاته نحو والديه والمحيطين به، ومدى قدرته على إقامة علاقات معهم، ومر هذا المقياس بالخطوات التالية :

- الأطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المختلفة لأنماط التعلق.
- مراجعة الكتابات والبحوث وبعض الدراسات العربية والأجنبية فى مجال أنماط التعلق، على سبيل المثال : دراسة (سوسن شلبى، ٢٠٠٨)، ودراسة (معاوية أبو غزال، وعبد الكريم جرادات، ٢٠٠٩).
- بالاطلاع على أساليب القياس المختلفة التي ركزت عليها البحوث في قياس أنماط التعلقلدى الراشدين. ولقد تنوعت تلك الطرق ما بين استخدام المقابلة الشخصية، أسلوب التقدير الذاتي، استخدام عبارات وصفية لتقدير وقياس كل أسلوب من أنماط التعلق(تصنيفية)، ولقد انتمت تلك المقاييس إلى خلفيات نظرية متباينة كانت الأساس في بنائها، كما أنها تمت في سياقات مختلفة بعضها عاطفي، وأخرى في سياق الأسرة والوالدين والأصدقاء (الأقران)، أيضا تنوعت العينات البحثية التي طبقت عليها تلك الأدوات فتراوحت ما بين مقاييس تصنيفية، وأخرى متصلة أو مستمرة لقياس أنماط التعلق، ومن بين المقاييس الوصفية التي أطلعت عليها الباحثة : مقياس " استبانه تعلق الراشدين " Adult Attachment Questionnaire لهازان وشيفر (Hazan & Shaver 1987)، "استبانه العلاقات" Relationship Questionnaire لبارثولومو،

هورويتز (Bartholomew & Horowitz, 1991)، مقياس علاقات الراشدين Adolescent Relationship Scale لشيفر (Schafer, 1999). ومن بين مقاييس التعلق التي اعتمدت على أسلوب التقدير الذاتي: "مقياس أسلوب التعلق" Attachment Style Measure لسمبسون (Simpson, 1990)، "مقياس تعلق الراشدين " Adult" Attachment Scale لكولينز وريد (Collins & Read , 1990)، و"مقاييس التعلق" 10 Item Attachment Scales لبرنان، شيفر (Brennan & Shaver, 1995)

وعلى ذلك تم صياغة (٣٩) فقرة موزعة على أبعاد أنماط التعلق الأربعة (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى)، حيث تتم الإجابة عن الفقرات بالمقياس من بين تدريج خماسي : تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجةٍ كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة،تنطبق بدرجة منخفضة جدا، وتقابل هذه الاختيارات الدرجات (١،٢،٣،٤،٥)، وسوف يتم استخدام الدرجة الكلية لأبعاد المقياس الأربعة، وتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٢) فقرة

الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلق :

أولا : الصدق: لقد تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها:

١- **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المختصين في مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية، وذلك للحكم على مدى ملائمة بنود المقياس من حيث الهدف، المحتوى والصياغة، وبناءً على آرائهم تم الإبقاء على (٣٢) بند فقط، مع إجراء بعض التعديلات فى صياغة بعض البنود بناءً على ملاحظاتهم. ويوضح جدول (٢) توزيع المفردات على أبعاد المقياس:

جدول (٢)

توزيع مفردات مقياس أنماط التعلق

الأبعاد	العبارات
التعلق الآمن	٣، ٥، ٧، ١١، ١٢، ٢٠، ٢٤، ٣٢
التعلق الخائف	١، ٤، ٦، ٩، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣٠
التعلق المنشغل	٢، ١٤،١٧،١٩، ٢٣،٢٧، ٣١
التعلق التجنبى	٨ ،١٦،١٨،٢١،٢٦، ٢٩

٢- **صدق المحك (التلازمى) :**

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط التعلق إعداد سوسن شلبى (٢٠٠٨) الذى يتكون من نفس أبعاد أنماط التعلق الأربعة المستخدمة فى مقياس الدراسة الحالية على عينة (٣٥) طالبا وطالبة بنفس مواصفات العينة الأساسية للدراسة، ثم تم حساب معامل الأرتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب فى مقياس أنماط التعلق إعداد (سوسن شلبى ٢٠٠٨) ودرجات نفس الطلاب فى المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية (إعداد الباحثة)، وجاء معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين (٠,٤٥٥، ٠,٥٥٥، ٠,٦٥٨، ٠,٦٦٥) وذلك لأسلوب التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبي) على التوالي وهذا يدل على صدق المقياس المستخدم فى هذه الدراسة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمفردات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
م. الارتباط	٠.٣٢٧ ❖❖	٠.٥٠٤ ❖❖	٠.٧٩٩ ❖❖	٠.٧١٩ ❖❖	٠.٦٤٩ ❖❖	٠.٥٥٩ ❖❖	٠.٦٩٥ ❖❖	٠.٥٩٧ ❖❖
رقم المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
م. الارتباط	٠.٥٨٥ ❖❖	٠.٧٢٣ ❖❖	٠.٩٤١ ❖❖	٠.٨٢٣ ❖❖	٠.٤٢٥ ❖❖	٠.٤٦٦ ❖❖	٠.٢٩١ ❖❖	٠.٧٩٩ ❖❖
رقم المفردة	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
م. الارتباط	٠.٧١٩ ❖❖	٠.٣٠١ ❖❖	٠.٧٦٤ ❖❖	٠.٨٣٠ ❖❖	٠.٧٨٢ ❖❖	٠.٤٢٥ ❖❖	٠.٤٦٩ ❖❖	٠.٤٩٦ ❖❖
رقم المفردة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
رقم المفردة	٠.٨٤١ ❖❖	٠.٧٤٦ ❖❖	٠.٥٦٨ ❖❖	٠.٦٥٢ ❖❖	٠.٢٨٢ ❖❖	٠.٧٩٢ ❖❖	٠.٥٣٥ ❖❖	٠.٦٣٥ ❖❖

❖❖ دال عند ٠.٠١ ❖دال عند ٠.٠٥

- يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط انحصرت قيمها ما بين (٠.٢٨٢، ٠.٨٤١) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثالثا : ثبات مقياس أنماط التعلق.

تم حساب معامل ألفا كرونباك بعدد فقرات كل بعد فرعي – كل على حدا – وذلك في حالة حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للنمط كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (٤)

معامل ثبات ألفا كرونباك لبنود مقياس أنماط التعلق

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل ثبات الفا	٠.٧٤٤ ◆◆	٠.٧٣٧ ◆◆	٠.٦٦٤ ◆◆	٠.٦٨٩ ◆◆	٠.٧١٠ ◆◆	٠.٧٣٢ ◆◆	٠.٧٠٦ ◆◆	٠.٧١٦ ◆◆
رقم المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
معامل ثبات الفا	٠.٨٣٦ ◆◆	٠.٨٣٠ ◆◆	٠.٨١٦ ◆◆	٠.٧٨٢ ◆◆	٠.٨٠٢ ◆◆	٠.٨٣٩ ◆◆	٠.٨٣٤ ◆◆	٠.٨٠٥ ◆◆
رقم المفردة	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
معامل ثبات الفا	٠.٨١٧ ◆◆	٠.٨٣٥ ◆◆	٠.٦٧٩ ◆◆	٠.٦٥٣ ◆◆	٠.٦٧٧ ◆◆	٠.٧٤٠ ◆◆	٠.٧٤٢ ◆◆	٠.٧٤٢ ◆◆
رقم المفردة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
معامل ثبات الفا	٠.٦٥١ ◆◆	٠.٦٤٢ ◆◆	٠.٦٨٥ ◆◆	٠.٦٥٦ ◆◆	٠.٧٠١ ◆◆	٠.٦٠٦ ◆◆	٠.٧٠٠ ◆◆	٠.٦٧٤ ◆◆

❖❖ دال عند ٠.٠١ ❖دال عند ٠.٠٥

- يتضح من جدول (٤) أن معاملات ألفا لكرونباخ لفقرات المقياس تراوحت بين (٠.٦٠٦، ٠.٨٣٩)، مما يشير إلى تمتع جميع المفردات بقدر مقبول من الثبات.
- كما تم حساب ثبات الأبعاد الأربعة الفرعية المكونة للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان بروان وجتمان لكل بعد على حدا ويوضح جدول (٥) معاملات الثبات على النحو التالي :

جدول (٥)
قيم معاملات الثبات(ألفا لكرونباك، والتجزئة النصفية)
للأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق

الأبعاد	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان بروان	جتمان
التعلق الآمن	٠.٧٤٥	٠.٨٤٧	٠.٨٤٥
التعلق الخائف	٠.٨٤٠	٠.٧٨٤	٠.٧٥٨
التعلق المنشغل	٠.٧٤٩	٠.٧٤٨	٠.٧٤٢
التعلق التجنبى	٠.٧٠٧	٠.٦٣١	٠.٦٢٧

- يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة الفرعية تراوحت مابين (٦٢٧, ٠، ٨٤٥, ٠) مما يشير إلى تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات.

٢-مقياس الإرجاء الاكاديمى إعداد الباحثة : ملحق (٢)

بعد الاطلاع على الأدب التربوى المتعلق بمتغير الإرجاء الأكاديمى، والاستفادة من المقاييس المنشورة فى الدراسات السابقة مثل : أبو غزال (٢٠١٢)، شلبى (٢٠١٢) و شبيب، ٢٠١٥، كذلك دراسات كل من (Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991; lay, 1986) تم صياغة (٢٠) فقرة تعبر عن سلوكيات الإرجاء الأكاديمى الشائعة بين طلاب الجامعة. والمقياس من نوع التقرير الذاتى، وتكون الاستجابة لهذة الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذى التدريج الخماسى بحيث تمثل الدرجة (١) تنطبق بدرجة منخفضة جدا، وتمثل الدرجة (٢) تنطبق بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (٣) تنطبق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (٤) تنطبق بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (٥) تنطبق بدرجة كبيرة جدا، وتكون المقياس فى صورته النهائية من (١٤) فقرة وهى فقرات مصاغة فى الاتجاه الإيجابى، وتصحح فقرات المقياس وتجمع فى درجة واحدة لتمثل درجة الفرد فى سلوك الإرجاء الأكاديمى مع العلم أن الدرجة المرتفعة تشير إلى الإرجاء المرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الإرجاء المتدنى.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإرجاء الأكاديمى :

أولا: الصدق

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المختصين في مجال علم النفس التربوى والقياس والتقويم، وذلك للحكم على مدى ملائمة بنود المقياس من حيث المحتوى ومن حيث الصياغة، وبناءً على ملاحظاتهم وآرائهم تم الإبقاء على (١٤) فقرة فقط، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم (ملحق ٢).

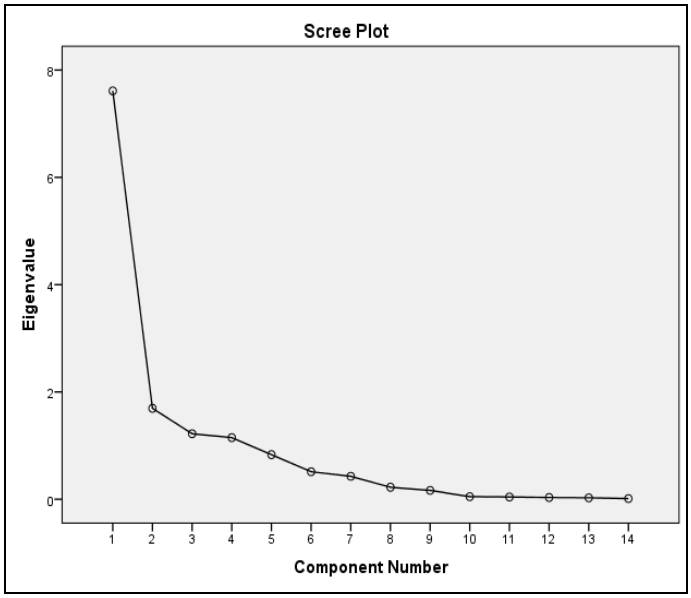
ا. صدق التكوين الفرضي

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي لمقياس الإرجاء الأكاديمي من خلال تنفيذ التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات المقياس الذي تكون من (١٤) مفردة وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة "البروماكس" Promax وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع جميع المفردات على عامل عام واحد بجذر كامن مقداره (٧.٦١١)، واستطاع أن يفسر (٥٤.٣٦٥٪) من التباين الكلي في درجات الإرجاء الأكاديمي. ولقد انحصرت تشبعات المفردات بالدرجة الكلية للعامل العام ما بين (٠.٢٣٧: ٠.٨٧٥). ويوضح جدول(٦) تشبعات مفردات مقياس الإرجاء الأكاديمي على العامل العام على النحو التالي:

جدول (٦)
تشبعات مفردات مقياس الإرجاء الأكاديمي على العامل العام.

مسلسل	المفردات	العامل العام
١	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بواجباتى الدراسية.	٠,٩٣٥
٢	أؤجل إنجاز واجباتى الدراسية دون مبرر حتى لو كانت مهمة.	٠,٨٩٨
٣	أنا مضيع للوقت بشكل كبير.	٠,٨٤٢
٤	أعتقد دائما بأن لدى الكثير من الوقت الكافى، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.	٠,٧٩٢
٥	أحاول أن أجد لنفسى أعذارا تبرر عدم قيامى بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة منى.	٠,٧٩١
٦	أقوم بتأجيل الواجبات الدراسية الصعبة.	٠,٧٦١
٧	أؤجل إنجاز الواجبات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	٠,٧٣١
٨	أبدأ بواجباتى الدراسية فى اللحظات الأخيرة من موعد تقديمها.	٠,٧٢٣
٩	أقوم بتأجيل الوجبات الدراسية المطلوبة منى لليوم التالى.	٠,٧١٦
١٠	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لا يبق لدى الوقت الكافى للدراسة.	٠,٧١٤
١١	عندما يقترب موعد الأمتحان أجد نفسى منشغلا بأمور أخرى.	٠,٦٩٠
١٢	أقرر أن أقوم بإنجاز مهماتى الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	٠,٥٨٩
١٣	يعد تأجيل المهمات الدراسية مشكلة حقيقية أعانى منها بشكل مستمر.	٠,٤٩٧
١٤	أتوقف عن الدراسة فى وقت مبكر لكى أقوم بأشياء أكثر متعة.	٠,٤٨٧

ويوضح شكل (١)
شكل التراكم Scree Plot للعامل العام والجذر الكامن له لمقياس الإرجاء الأكاديمي.



ثانيا : ثبات مقياس الإرجاء الأكاديمى.

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس: بطريقة ألفا لكرونباخ لبنود مقياس الإرجاء الأكاديمى كما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٧)

معامل ثبات ألفا كرونباك لبنود مقياس الإرجاء الأكاديمى

❖❖ دال عند ٠.٠١ ❖دال عند ٠.٠٥

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
م.ثبات ألفا	٠.٩٢٧	٠.٩٢٦	٠.٩٢٥	٠.٩٢٢	٠.٩٢١	٠.٩٣١	٠.٩٢٤	٠.٩١٨
رقم المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤		
م.ثبات ألفا	٠.٩٢٥	٠.٩١٧	٠.٩٢٥	٠.٩٢٣	٠.٩٣٢	٠,٩٣٢		

- يتضح من جدول (٧) أن معاملات ألفا لكرونباخ لفقرات المقياس تراوحت بين (٠.٩١٧، ٠.٩٣٢)، مما يشير إلى تمتع جميع المفردات بقدر مقبول من الثبات.
- كما تم حساب ثبات مفردات المقياس بتحديد معامل ألفالكرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان بروان وجتمان كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات(ألفا لكرونباك، والتجزئة النصفية)

لمقياس الإرجاء الأكاديمى

مقياس	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان بروان	جتمان
الإرجاء الأكاديمى	٠.٧٤٥	٠.٨٤٧	٠.٨٤٥

- يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات للمقياس مقبولة مما يشير إلى تمتع المقياس بقدر مقبول من الثبات

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمفردات

تم التحقق من صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بافتراض أن بقية درجات البعد الفرعي تعد محكا لدرجات تلك المفردة كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل الارتباط	٠.٧٠٣	٠.٦٨٦	٠.٧٢٥	٠.٧٩٧	٠.٧٨٤	٠.٥٦٤	٠.٧٩٣	٠.٨٧٦
رقم المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤		
معامل الارتباط	٠.٧١٢	٠.٩٣٤	٠.٧٣٩	٠.٧٨٠	٠.٥١٢	٠,٥٣٤		

- يتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط انحصرت قيمها ما بين (٠.٥١٢، ٠.٩٣٤) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

نتائج الدراسة :

١. ينص الفرض الأول على " **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**". ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول قامت الباحثة باستخدام معاملات ارتباط بيرسونPerson لحساب معاملات الارتباط بين كل من المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمتغيري أنماط التعلق والإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

يوضح جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي وبين أنماط التعلق الأربعة (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) وذلك لدى طلاب الجامعة.

جدول (١٠)

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي وبين أنماط التعلق الأربعة (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) وذلك لدى طلاب الجامعة لدى طلاب الجامعة.

المتغيرات	الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي	التعلق الآمن	التعلق الخائف	التعلق المنشغل	التعلق التجنبى
الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي	١				
التعلق الآمن	-٠,٣٠٦❖❖	١			
التعلق الخائف	٠,٤٢١❖❖	-٠,٥٤٣❖❖	١		
التعلق المنشغل	٠,٤٨٦❖❖	٠,٠٨٧	٠,٦٢٦❖❖	١	
التعلق التجنبى	٠,٦٧٦❖❖	-٠,٣٦٣❖❖	٠,٦٩٦❖❖	٠,٧٤٢❖❖	١

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي وأنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة، حيث بلغت معاملات الارتباط كالآتي: (٠,٤٢١، ٠,٤٨٦، ٠,٦٧٦) على التوالي.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي ونمط التعلق الآمن لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٣٠٦).

٢. ينص الفرض الثانى على " **لا يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة** ". ولاختبار صحة الفرض الصفري الثاني تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة انتر " Inter " وذلك من أجل التوصل إلى معادلة خطية تربط بين عدة متغيرات احدها متغير تابع (الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي) وبقية المتغيرات تمثل المتغيرات المستقلة أو المنبئة وهي أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى)

يوضح جدولي (١١)، (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التى استطاعت التنبؤ بدرجة الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

جدول (١١)

تحليل تباين الانحدار المتعدد لتعرف المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بدرجة الإرجاء الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	معامل التحديد R^2
الانحدار	٢٦٢٨٣.٦٦٣	٤	٦٥٧٠.٩١٦	❖❖٨٢.١٥٨	٠.٠٠٠	٠.٦٩٧
البواقي	٢٧٨٣٢.٥٩٧	٣٤٨	٧٩.٩٧٩			
الكلى	٥٤١١٦.٢٦١					

❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١١) أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) في التنبؤ بالدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي. كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغ (٠.٦٩٧) أى أن أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) استطاعوا أن يفسروا معا (٦٩.٧٪) من التباين الكلى للدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي.

ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير الإرجاء الأكاديمي على أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى)، ويمكن من خلاله الحصول على معادلة الانحدار التى يمكن من خلالها التنبؤ بالدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي.

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير الإرجاء الأكاديمي على أنماط التعلق الأربعة.

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	الدلالة
ثابت الانحدار	٢٤.٢٤٠	٥.٨٣٩		◆◆٤.١٥٢	٠.٠٠
التعلق الآمن	-٠.٦٥٨	٠.١٦٥	-٠.٢٨٣	◆◆-٤.٠٠٢	٠.٠٠
التعلق الخائف	٠.٥٣٣	٠.١٣٢	٠.٣١٣	◆◆٤.٠٣٤	٠.٠٠
التعلق المنشغل	٠.٦٧٢	٠.٢٣٠	٠.٢٦٦	◆◆٢.٩٢٢	٠.٠٠
التعلق التجنبى	١.٥٥٨	٠.١٩٧	٠.٥٩٤	◆◆٧.٩٠٩	٠.٠٠

◆◆ دال عند مستوى (٠.٠١)

- يتضح من جدول (١٢) :

١. أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠.٠١) لكل من أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) في الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) كلما ارتفعت الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي.

٢. كما تشير النتائج إلى وجود تأثير سالب (دال عند مستوى ٠.٠١) للتعلق الآمن على الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، أي انه كلما انخفضت درجة الإرجاء الأكاديمي كلما ارتفعت درجة الطالب في التعلق الآمن.

- ويتضح من جدول (١٢) أنه يمكن صياغة معادلة انحدار متغير الإرجاء الأكاديمي على أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) على النحو التالى :

الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي = ٢٤.٢٤٠ – ٠.٦٥٨ التعلق الامن + ٠.٥٣٣ التعلق الخائف + ٠.٦٧٢ التعلق المنشغل + ١.٥٥٨ التعلق التجنبى

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أشارت نتائج الفرض الأول للدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين الإرجاء الأكاديمي وأنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) لدى طلاب الجامعة، كذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين الإرجاء الأكاديمي ونمط التعلق الآمن لدى طلاب الجامعة، وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلاب ذوى نمط التعلق الآمن لديهم مستوى منخفض من الإرجاء الأكاديمى، بينما الطلاب ذوى أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) لديهم مستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمى.

كما اشارت نتائج الفرض الثانى للدراسة إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من أنماط التعلق (الآمن، الخائف، المنشغل، التجنبى) في التنبؤ بالدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي. بينما يوجد تأثير موجب لكل من أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) في الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، أي أنه كلما ارتفعت درجات كل من: أنماط التعلق (الخائف، المنشغل، التجنبى) كلما ارتفعت الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي. ايضا تشير النتائج إلى وجود تأثير سالب للتعلق الآمن على الدرجة الكلية للإرجاء الأكاديمي، أي أنه كلما انخفضت درجة الإرجاء الأكاديمي كلما ارتفعت درجة الطالب في التعلق الآمن، وتفسر الباحثة نتائج هذة الدراسة **كما يلى** :

اتفقت نتائج هذة الدراسة مع نتائج ما توصلت إليه دراسات كل من: (Mohsen,2006) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق (المنشغل - الخائف – التجنبى) والإرجاء الاكاديمى، ودراسة (Kurland &Siegel, 2016) التى توصلت إلى أن الأطفال ذوى نمط التعلق القلق والتجنبى لديهم مستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمى، كذلك دراسة (Chen , 2017) التى أوضحت أن هناك علاقة ارتباطية بين التعلق الوالدى والمستوى المرتفع من الإرجاء الأكاديمى، ايضا دراسة (Cigdem & Hatice, 2020) التى بينت أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية مباشرة لنمط التعلق المنشغل على الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، كذلك دراسة (Ban & Murat, 2021) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين أنماط التعلق الوالدى والإرجاء الأكاديمى، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة طبقاً لما أشارت إليه نظرية بولبى (Bowlby, 1988) حيث ذكرت أن الأطفال الذين يطورون تعلقاً آمناً خلال الطفولة يمكنهم أن يقيموا علاقات صحية أكثر خلال سن البلوغ والرشد، وسوف يكون بمقدورهم مواجهة المشكلات في حياتهم بشكل أفضل حيث أن الإرجاء الأكاديمى يعد من المشكلات المهمة التى تواجه الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين يتطورون بتعلق غير آمن يعانون من المشكلا ت في علاقاتهم وسوف يواجهون مشكلات في علاقاتهم خلال فترة البلوغ والرشد. كذلك ذكر (Bowlby, 1989) أن الأطفال يولدون ولديهم حاجة للحب والأمن وإقامة علاقات حميمية آمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل، وأن مثل هذه العلاقة إذا اضطربت فإنها قد تؤدي إلى عجز الطفل عن تكوين علاقات وجدانية واجتماعية مع الآخرين في المستقبل وبالتالى تؤثر على النجاح فى الحياة العلمية والعملية حيث يستمد الطلاب قوة دافعة للتعلم والإنجاز من خلال علاقاتهم السليمة والصحيحة بالأقران (تعلم الأقران)، وترى الباحثة أن الطالب ذوى نمط التعلق التجنبى يذاكر بمفرده ويفقد تدعيم الأصدقاء والمساعدة فى الاستعداد للامتحان وإكمال الواجبات وذلك لأنه لديه نظرة سلبية عن الآخرين وايضا من الممكن أن يترك مهمات كثيرة للتعلم حتى آخر لحظة ولكن هؤلاء الطلاب يفضلون التحضير للمهام بمفردهم لذلك لديهم مستوى مرتفع من الإرجاء الأكاديمى.

تفسر الباحثة ما توصلت إليه نتائج هذة الدراسة وفقاً لما اشار إليه (Mohsen, 2006) أنه خلال التعلق الآمن Secure Attachment يتكون لدى الفرد إدراك موجب تجاه ذاته وتجاه

الآخرين، ولأن هؤلاء الأفراد يمتلكون إحساسًا بالجدارة، ويتوقعون أن الأشخاص الآخرين سيتقبلونهم، ويتحملون مسؤوليتهم، فهؤلاء الأفراد يميلون للاستقلالية مما يؤدى إلى تدنى مستوى الإرجاء الأكاديمى لديهم. بينما أنماط التعلق الخائف Fearful Attachment والتى ينظر فيها الفرد إلى ذاته وإلى الآخرين نظرة سلبية، و التعلق المنشغل Preoccupied Attachment حيث يمتلك الفرد إدراكا إيجابيًا تجاه الآخرين، كما أنهم ينظرون لذواتهم نظرة سلبية، فهؤلاء الأشخاص يكافحون من أجل تقبل أنفسهم، الأمر الذي يحرزونه من خلال حصولهم على تقبل الآخرين ذوي الأهمية لهم. والتعلق التجنبى Dismissing Attachment وفيه يمتلك الفرد صورة موجبة عن ذاته، وأخرى سالبة عن الآخرين. فهؤلاء الأفراد يحاولون حماية أنفسهم من خيبة الأمل من خلال تجنب العلاقات الشخصية، والمحافظة على صورتهم كأشخاص مستقلين ذوى حصانة، لذا فهؤلاء الأشخاص يفصلون أنفسهم عن الآخرين ويرون أن الاعتماد المتبادل بين الأفراد نقطة ضعف في شخصية الفرد، وهذا يؤدى بهم إلى تأجيل المهمات والأعمال المطلوبة منهم حتى اللحظات الأخيرة.

كما تفسر الباحثة ايضا هذة النتيجة طبقا لما أشار إليه (Ban & Murat, 2021) فى دراسته أن ذوو التعلق غير الآمن بأسرهم سيكون لديهم صعوبات كثيرة في الموازنة بين الاستقلال الذاتي وحاجات الارتباط، ويتسمون بضعف الثقة الذاتية ويشكون في أن تستمر علاقات التعلق، وعندما تكون هناك خلافات ومشاكل مع أسرهم فإنهم يميلون إلى تفادي المشاكل كليًا وهذا بدوره يكون سببا فى تأخيرهم للواجبات والمهمات المطلوبة منهم. أما الطلاب الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها الأمن والأمان يكون لديهم شعور بالقيمة الذاتية، ولديهم القدرة على أمتلاك المسئولية المناسبة لعمرهم ومهارتهم، ولديهم المرونة والقدرة على التغلب على الصعوبات والمعوقات، ولديهم القدرة على المثابرة في حل المشكلات، ولديهم المرونة والقدرة على بذل الجهد والشعور بالتفاؤل بشأن المستقبل مما يؤدى بهم إلى عدم تأجيل الواجبات والمهمات المطلوب منهم أدائها، ويصبح لديهم مستوى متدنى من الإرجاء الأكاديمى

وترى الباحثة أن نمط التعلق له علاقة وثيقة بالإرجاء الأكاديمى وذلك من خلال ما ذكرته (عايدى، ٢٠٠٨ :٢٣) حيث أن الطفل حينما يبلغ المرحلة الجامعية، عادة ما يخرج بعيدًا عن علاقات التعلق الأولية، ويصبح أقل اعتمادًا على الآباء لأن في هذه المرحلة يحاول المراهقون الوصول إلى الاستقلال الذاتي ولكنهم في نفس الوقت يعرفون أن آباءهم لا يزالون يقدمون لهم الدعم دومًا، وهذا الاستقلال الذاتى سوف يؤدى بهم إلى مستوى متدنى من الإرجاء الأكاديمى.وتشير الباحثة إلى أن دراسة (West & George, 2002, p.287)) بينت أن الفرد ذي التعلق منشغل البال هو ذلك الشخص الذي يتسم بالقدرة على مسايرة المواقف الضاغطة، ويسعي إلي العناية من جانب الآخرين الوالدين والأصدقاء، ولديه قلقا مستمرًا من أن الآخرين ربما لا يحبونهم، ويحبط بسهولة، كما أنهم كقلقين يسعون إلى العناية والاهتمام وانسجام الآخرين نتيجة لانجذابهم الجزئي إلى الآخرين، ولديهم مشاعر اعتمادية قهرية تجعلهم غير قادرين على الاستقلال بأنفسهم، ومثل هذه الأمور تدفعهم في الوقوع في حيز مشكلات الإرجاء للواجبات والمهمات المطلوب منهم أدائها.

وتفسر الباحثة أيضا هذة النتيجة فى ضوء نموذج (Bartholomew,& Horowit,1991) ، حيث وضح أن نمط التعلق المتجنب يرتبط بمعتقدات الفرد حول المخاطرة بالاقتراب من الآخرين أو تجنبهم، حيث نجد أن الأفراد ذوي التعلق الآمن هم أشخاص يتسمون بقدر متدن من القلق والتجنب وبالتالى لديهم ثقة بالنفس وعدم خوف من الفشل ودافعية عالية لإنجاز الواجبات والمسؤوليات بحماس ونشاط كبيرين، أما ذوي التعلق المنشغل فلديهم مستوى مرتفع من القلق، وآخر منخفض من التجنب، أما ذوي التعلق المنعزل فهم على العكس من المنشغل حيث يمتلكون مقادير متدنية من القلق، ومرتفعة من التجنب،

وأخيراً أسلوب التعلق الخائف حيث يمتلك الأفراد فيه مستويات مرتفعة من القلق والتجنب كذلك، وتفسر الباحثة ايضا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أنماط التعلق(الخائف – المنشغل – التجنبى) والإرجاء الأكاديمى وفقا لهذا النموذج أن نمط التعلق الخائف لديهم مستويات مرتفعة من القلق والتجنب مما يعوق الطالب فى ووضع برنامج دراسى وخطوات دراسية ناجحة كما ينقصهم الدافعية للقيام بالوجبات والمهمات بحماس ونشاط كبيرين، فحين يكلف هؤلاء الأفراد بهذه الواجبات نراهم يتلكؤون ويتململون ويتهربون عن أدائها، أو قد يشغلون أنفسهم فى أشياء أخرى أكثر متعة ومرغوبية.

بينما تفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء النموذج الثنائي الأبعاد (النموذج الرباعي) (Bartholomew& Shaver, 1998) وطبقاً للنموذج الرباعي للتعلق، فالراشدون ذوو التعلق الآمن لديهم مزيج من نموذج ذات إيجابي، ونموذج إيجابي للآخرين (قلق منخفض، تجنب منخفض)، فهم لديهم إحساس إيجابي بذاتهم، كما أنهم يثقون في الآخرين كذلك وبالتالى لديهم قدرة عالية على أتمام الواجبات والمهمات ومهارة فى إدارة الوقت وتنظيمه مما يؤدى ذلك إلى مستوى متدنى من الإرجاء الأكاديمى. أما الراشدون ذوو التعلق المنعزل فهم مزيج من نموذج الذات الموجب، ونموذج سلبي تجاه الآخرين (تجنب مرتفع، قلق منخفض)، فهم يمتلكون درجات مرتفعة من الثقة في النفس، ولكنهم يمتلكون توقعات متدنية تجاه الآخرين. المتعلقين المنشغلين لديهم مزيج من نموذج ذات سلبي تجاه الذات ونموذج ذات إيجابي تجاه الآخرين(تجنب منخفض، قلق مرتفع). فهم يلهثون وراء قبول الآخرين ومن ثم فتوقعاتهم مرتفعة تجاه الآخرين، فهم في حالة قلق مستمرة من أجل إحراز قبولهم، ولكنهم في نفس الوقت لديهم تقدير متدن لذاتهم، ونقص في ثقتهم بأنفسهم أيضا. أما بالنسبة للتعلق الخائف فيوصف الأفراد بكونهم الأكثر سلبية. فهم خليط من النماذج السلبية لكل من الذات و الآخرين(قلق مرتفع، تجنب مرتفع)، فهم لا يثقون لا في أنفسهم ولا في الآخرين، وهم يشتركون مع الأفراد ذوي التعلق المنشغل في كونهم قلقين تجاه الحصول على قبول الآخرين ورضاهم، وتأييدهم، إضافة إلى كونهم يحرصون على أن يظلوا مستقلين عن الآخرين، كي يستشعروا الأمان، وكي يتجنبوا الألم، والرفض من الآخرين فحين يكلف هؤلاء الأفراد – ذوى نمط التعلق الخائف والمنشغل والتجنبى - بهذه الواجبات نراهم يتلكؤون ويتململون ويتهربون عن أدائها، أو قد يشغلون أنفسهم فى أشياء أخرى أكثر متعة ومرغوبية، ودائما ليس لديهم القدرة على التركيز أو اليقظة عند أداء المهمات.

توصيات وبحوث مقترحة :

تقترح الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات:

- التأكيد على الدور غير المباشر الذي تلعبه أنماط التعلق في تفعيل العلاقات بين الطلاب ومعلميهم وذويهم، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على المستوى التحصيلي للطلاب، وكيفية مواجهتهم لمشكلاتهم الدراسية، حيث يلعب الوالدان و المعلمون دور النماذج الأكاديمية الداعمة للطلاب، والتي تعمل على تنمية نماذج التعلق الآمنة لديهم. تؤكد البحوث والدراسات في ميدان علم النفس التربوي على التأثيرات الكبيرة لأنماط التعلقعلى فعالية العملية التعليمية،
- لابد وأن تعمل المؤسسات التعليمية على الإعداد لبرامج إرشادية تدخليه ووقائية للوالدين والمعلمين، وبإشراف من الاختصاصي النفسي في المدرسة، حيث تنطلق تلك البرامج من فكرة أن أنماط التعلقغير الآمنة ليست حالات مرضية، وأن هناك مجموعة من التدخلات المباشرة التي يمكن أن يلجأ لها الوالدان والمعلمون في التعامل مع هؤلاء الطلاب، مثل مساعدة هؤلاء الطلاب على الانخراط في برامج تنمي من قدراتهم على التفاعل، وحل المشكلات، و مواجهتها، حيث تتضمن تفاعلات متنوعة من

قبل الطلاب مع ذويهم، وأقرانهم، ومعلميهم، الأمر الذي يتيح الفرصة أمام الطلاب لتبني نماذج ايجابية موجبة حول ذواتهم وحول الآخرين. وحتى تؤتي تلك التدخلات ثمارها فلابد وأن يكون كل من المعلم والوالدين على وعي بأسلوب تعلقهم الشخصي مع الآخرين الأمر الذي يؤثر على التوافق الدراسي للطلاب.

- مساعدة المسئولين وصانعي القرار في العمل على الاهتمام بمشكلة الإرجاء الأكاديمى، كمشكلة نفسية وتربوية يعاني منها الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وكذلك الوقوف على العوامل المسببة لتلك المشكلة مما لها بالغ الأثر من الناحية الأكاديمية للطلاب.
- الأهتمام بأنماط التعلق الخاصة بالطفل فى المرحلة العمرية الصغيرة لأنها تعتبر أحد المتغيرات النفسية التي لها بالغ الأثر في تكوين شخصية الفرد ونجاحاته فى المستقبل، فهى تمثل نقطة انطلاق لحياة الفرد الاجتماعية والشخصية مع الآخرين، وتساعد على تكوين توقعات أولية عن سلوك الأفراد وتعاملهم معاً خلال حياتهم المستقبلية .
- الأهتمام بالشريحة العمرية التي تجري عليها الدراسة، وهم طلبة المرحلة الجامعية، حيث يشكل الشباب الجامعي شريحة مهمة في المجتمع، بوصفه العمود الذي يسهم بشكل فعال في بناء المجتمع.
- يجب توجيه نظر الباحثين والمرشدين النفسيين لتصميم البرامج الإرشادية والعلاجية للتخفيف من ظاهرة الإرجاء الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العوامل والمتغيرات المؤثرة فى تلك الظاهرة.
- **وأخيراً** يُقترح عدد من الدراسات والبحوث استكمالاً لهذا المجال الهام فى علم النفس ومنها :

١- علاقة أنماط التعلق بأسلوب العزو وفعالية الذات.

٢- علاقة أنماط التعلق بالمساندة الأجتماعية.

٣- دراسة أرتقائية لأنماط التعلق والرضا عن الحياة فى مراحل عمرية مختلفة.

٤- أثر برنامج قائم على أنماط التعلق المختلفة فى خفض الإرجاء الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- علاقة الإرجاء الأكاديمى بسلوك إدارة الوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦- علاقة الإرجاء الأكاديمى بالأساليب المعرفية.

٧- علاقة الإرجاء الأكاديمى بالتشوهات المعرفية ونقد الذات.

٨- علاقة الإرجاء الأكاديمى بفاعلية الذات والقلق الدراسى

٩- علاقة الإرجاء الأكاديمى بالتنظيم الذاتى ووجهة الضبط.

المراجع

المراجع العربية

١. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر

٢. أبو غزال، معاوية ، و جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٩). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٥ (١) ٤٥ – ٧٥.

٣. أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين الأردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١ – ١٤٩.

٤. البهاص، سيد أحمد (٢٠١١) . التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، مصر، ٤٢، ١١٣ – ١٥٣.

٥. السلمي، طارق (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،المجلد ١٦، العدد ٢، ٦٣٩ – ٦٦٤.

٦. بني مصطفى، منار، و الشريفين، أحمد (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.

٧. جرادات، محمد أبو ازريق، عبد الكريم (٢٠١٣). أثر تعديل أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (١)، ١٥ – ٢٧.

٨. عايدي، أميرة محمد فكرى (٢٠٠٨).أنماط التعلق وعلاقاتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين، دراسة سيكومترية إكلينكية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩. عبد الخالق أحمد ، الدغيم محمد (٢٠١١) . المقياس العربى للتسويف ، إعداده زخصائصه السيكومترية ، رسالة ماجستير ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، الكويت .

١٠. عبد الله، محمد قاسم (٢٠١٣). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين دراسة ميدانية في مدينة حلب"، جامعة حلب.

١١. عبود، محمد عبود (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية فى الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٣)، ٦٤١ – ٦٦٢.

١٢. سكران، السيد (٢٠١٠) . البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبراراته وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، (١٦)، ١–٧٠.

١٣. شبيب، هناء صالح (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياسي التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تشرين.

١٤. شلبي، سوسن إبراهيم (٢٠٠٨). أساليب التعلق والعوامل الخمس الكبرى وعلاقتهما بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ، *مجلة الاعلام التربوي والعلوم الانسانية* كلية التربية جامعة طنطا، أكتوبر ٢٣٥-٣٤٢.

١٥. صالح، سناء فيصل علي (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا، *مجلة أمارابك*، ٧ (٢٢)، ١٥١ – ١٧٤.

١٦. محمد، سامية محمد صابر (٢٠١٣). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية واساليب المواجهة للضغوط النفسية لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة، دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٨٤ (٢)،١٣-١٢٦.

المراجع الأجنبية :

17. Ainsworth, Blehar, Waters & Wall .(1978); Patterns of attachment. Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum.
18. Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991); An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
19. Ana Kuratovic, Gabrijela Vrdoljak, & Anita Idjanovic .(2019); Predicting Procrastination: the role of Academic Achievement, Self-efficacy and perfectionism: University JJ. STROSSMAYER OSIJEK February 2019 (Hipatia press) *International Journal of Educational Psychology* vol. 8 No.1 February 2019 pp.1-26.
20. Balkis, M., & Duru, E. (2009); Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*, 18-32.
21. Bartholomew, K. (1991). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal relationships*, *7*(2), 147-178.
22. Bartholomew, K.,Horowitz ,L.M. (1991).Attachment styles a mong young adults : A Test of a four category model . *Journal of personal social psychology ;* 61 , 226-440 .
23. Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment. *Attachment theory and close relationships*, *1998*, 25-45. New York : The Guilford Press.
24. Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, *15*(5), 3-13.

25. Berber Çelik, Ç., & Odaci, H. (2020). Subjective well-being in university students: what are the impacts of procrastination and attachment styles?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-14.
26. Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships.
27. Bin-Chin , .(2017). Parent – adolescent attachment and procrastination : The mediating role of self – worth,*The Journal of genetic psychology / Research and Theory on human Development* ,V(178),p.238-245 .
28. Bowlby, J. (1969); Attachment and loss: New York: Basic Books ,Vol. 1.
29. Bowlby, J. (1973); Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books, Vol. 2.
30. Bowlby, J. (1979); The making and breaking of affection bonds. New York: Basic Books.
31. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss, Vol. 1, 2nd edn (1969).
32. Bowlby, J. (1982); Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.
33. Bowlby, J. (1988). A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York (Basic Books) 1988.
34. Bowlby, J. (1988); A secure base : Clinical applications of attachment theory. London: Routledge.
35. Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), Attachment theory and close relationships (pp. 46-76). New York, NY: Guilford Press.
36. Cassidy, J. and Shaver, P. R. (2008); Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications. New York: Guilford Press.
37. Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, *149*(2), 195-211.
38. Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, *57*(2), 234-240.

39. Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, *145*(3), 254-264.
40. Eleonor & Kriston Marcel (2006); Attachment 101 for attorneys: Implications for infant placement decisions. Dissertation Abstracts International, Vol. 51, N.4, pp.105-156.
41. Ellis, A. & Knaus, W.(2000). Overcoming Procrastination. New York: New American Library.
42. Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. Unpublished Dissertation. Fordham University.
43. Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 167-184.
44. Ferrari, J. R. (2010). Still procrastinating: The no regrets guide to getting it done. New Jersey: Wiley,
45. Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of personality and social psychology*, *78*(2), 350-365.
46. Hazan,C. & Shaver,P.R. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process**.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511 -524.
47. Hexiang, Jin., Xiaoyu, Lan. & Wenchao Wang, (2019) .Attachment and Academic Procrastination in Chinese college students: A Moderated Mediation. Model of Future Time Perspective and Grit, student mental health education and counseling center, northwest minzu university, Lanzhou, china, faculty of psychology, Beijing, china.
48. 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.
49. Klassen, R. M. &Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. Educational Psychology : *An International journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81.

50. Kobak, Rogers & Hazan, Cindy. (1991) . Attachment in Marriage effects of Security and Accuracy of working Models, *Medicine Journal of personality and Social psychology*, 60 (6), 861 – 869.
51. 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.
52. Lui. (2004). An investigation of connections among adult, social support and perceived quality of life in a foreign cultural environment. Unpublished doctoral dissertation University of. Chicago, Illinois.
53. Main, Mary & Solomon, Judith (1986) .Discovery of a new in Secure – disorganized / disoriented attachment pattern. In Yogman, M& Brazelton, T.B (Eds). Affective development in infancy, p. 95 – 124.
54. Markiewicz,D., Lawfod,H., Doyle,A.,& Haggart,N (2006). developmental differences in adolescents and young adults use of mothers,fathers, best friends, and romantic partners to fulfill attachment needs, *Journal of Youth and Adolescence*,35(1),121-134.
55. Matsuoka, N., Hiramura, H., Shikai, N., Kishida,Y. & Hitamura,T.(2006) . Adolescents attachment style and early experiences :A gender difference. Archives of Womens Mental Health, 9, 23-29.
56. Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change. New York: The Guilford Press.
57. Mohsen Haghbin, (2006).Attachment Styles and Psychological Separation in relation to Procrastination: A Psychodynamic perspective on the Breakdown in Volitional Action: Thesis submitted to the faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, August.
58. Mukilincer,M.&Shaver,P.(2012). Attachment In Adulthood,(structure,dynamics, and change) the Guilford press, New York.
59. O'Brien, W. K. (2002). Applying the trans theoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation., University of Houston. 62,5359.

60. Onwuegbuzie, A. (2004). Academic Procrastination And Statistics Anxiety: Assessment And Evaluation In Higher Education, 29(1), Retrieved from Hwww.inform a world.com/H smpp/content~content.
61. Özer, B.U.; Demir, A. & Ferrari, J. R. (2009). Exploring Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*, 241-257.
62. Peterson (2001) . Attachment style, trust and exchange orientation : A mediational model. Unpublished doctoral dissertation. University of Maine.
63. Piccarelli, R.(2003). How to overcome procrastination The American Salesman,48, 27-29.
64. Popoola, B.(2005); A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network.Available:http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm (Accessed on 10th November.
65. Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
66. Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986); Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394
67. Şirin, E.F. (2011); Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews* 6 (5), 447-455.
68. Shaver, P. R., &Bartholomew, K. (1998). Methods of assessing adult attachment. *Attachment theory and close relationships, 1998*, 25-45. New York : The Guilford Press.
69. Stein, Jacobs, Ferguson, Allen & Fonagy (1998). What do adult attachment scales measure ? *Bulletin of the Menninger Clinic*, 62 (1), 33-82.

70. Stroscio . (2006). Attachment and cognitive processes: Exploring the relationship between attachment style and individual differences on stroop tasks. Unpublished doctoral dissertation.Adelphi University.
71. Tuckman, B. W.(1991).The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
72. Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D.(2002).Learning and motivation strategies: Your guide to success. Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.
73. Valdes. (2006) .Math study skills: 12 steps to success in math. Retrieved November 10. *http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf*.
74. Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000).The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. Child development, 71(3), 678- 683.
75. Werner-Wilson,R.J. & Davenport,B,R. (2003). Distinguishing between conceptualization of attachment :Clinical implications in marriage and family therapy, contemporary family therapy,*Journal of Family Therapy*,22,179-19
76. West, M,.& George,C. (2002). Attachment and dysthymia : the contributions of preoccupied attachment and agency of self to depression in women, *Journal of Attachment and Human development*,4,278-293.
77. Willemsen, E., & Marcel, K. (1995). Attachment 101 for attorneys: Implications for infant placement decisions. *Santa Clara L. Rev.*, *36*, 439.
78. Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology* 9 (1), 179-187.
79. Yildiz, B., & Iskender, M. (2021). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, *40*(4), 1850-1863.