مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجياSTEM

Academic Emotional Regulation Strategies as a Mediating Variable between Attachment Styles and Academic Buoyancy among Students at STEM Schools

إعداد /

أ.م .د/أحمد سمير صديق أبوبكر

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة المنيا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM، وكشف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة ، ومعرفة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٨٢) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بمحافظات المنيا وبني سويف وأسيوط بمتوسط عمري (١٦.٢٢) سنة وانحراف معياري (٠.٩٢) ، ولتحقيق ذلك تم بناء مقياسين هما أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي ، وترجمة مقياس آخر لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية إعداد Buric et al.(2016)، وأسفرت النتائج عن تطابق النموذج البنائي المقترح بتوسط استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة ، كما كان هناك تأثير سببي مباشر وغير مباشر لمتغيرات الدراسة على النحو الموضح بمتن الدراسة، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي ، وفي ضوء ذلك تمت مناقشة النتائج واستخلاص بعض التوصيات والبحوث المقترحة .

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية ، متغير وسيط ، أنماط التعلق ، النهوض الأكاديمي ، طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM .

Abstract:

This study aimed at recognizing the mediating role of academic emotional regulation strategies between attachment styles and academic buoyancy among STEM students. It also aimed at revealing the direct and indirect effects between the study variables, and to recognize gender differences in study variables. The main sample consisted of (182) male and female students from STEM Schools in the governorates of Minia, Beni Suef and Assiut, with an average age of (16.22) year and a standard deviation of (0.92). To achieve that, two scales were prepared: attachment styles scale and academic buoyancy scale, and another translated scale of academic emotional regulation strategies, which had been prepared by Buric et al. (2016). The results revealed that the proposed constructivist model by mediating academic emotion regulation strategies between attachment styles and academic buoyancy is consistent with the data of the study sample. There is also a direct and indirect causal effect of the study variables as explained in the body of the study. In addition, there is no statistically significant difference between the mean scores of males and females on scales of attachment styles, academic emotion regulation strategies, and academic buoyancy. In the light of that, the results were discussed, and some recommendations and suggested research were drawn.

Key Words: Academic Emotional Regulation Strategies, Mediating Variable, Attachment Styles, Academic Buoyancy, Students at STEM Schools.

مقدمة :

تُعد البيئة المدرسية بمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM مختلفة عن باقى مدارس المرحلة الثانوية لاختلاف طبيعة الدراسة والسكن والتواجد بالمدرسة طوال الأسبوع الدراسي ، مما يجعل هناك عديد من التحديات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي يمكن أن تؤثر على الطلاب ، فنجدهم لا يبذلون جهداً للتفوق أو الحصول على تقديرات أكاديمية فقط ، ولكن أيضاً لمحاولة التأقلم مع الآخرين من الزملاء ، كما يحتاج هؤلاء الطلاب إلى التأقلم مع التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بتنمية حياة شخصية مستقلة ، بالإضافة إلى أنهم يتعين عليهم التعامل مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجههم في الدراسة .

كما أن مرحلة الثانوية العامة من المراحل المهمة في حياة أي طالب ، فهي مرحلة انتقالية وتعليمية حرجة ، فعلى مستوى النمو يقابلها مرحلة المراهقة بتغيراتها المتعددة والسريعة في كافة الجوانب الفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية ، كما أنها مرحلة حرجة يحتاج فيها الطالب لاتخاذ قرارات مصيرية في حياته كاختيار التخصص ، وكذلك اتساع نطاق الدائرة الاجتماعية لديه وزيادة اهتماماته ، وأيضاً احتياجه إلى جهد ومثابرة لمواجهة الأعباء الأكاديمية ، ففيها يكتسب المعارف والخبرات والمهارات التي تمكنه من اختيار المسار الأكاديمي ومن ثم المسار المهني ، الذي يرتبط به طيله حياته ، فهي مرحلة تُسهم في نموه الفكري والاجتماعي وتعزز من حياته الشخصية ليصبح قادر على المساهمة الإيجابية لمجتمعه .

فتتميز مرحلة المراهقة بتغيرات حاسمة في الأنظمة المعرفية والسلوكية والانفعالية، حيث يطور المراهقون وجهات نظر خاصة ويفصلونها عن والديهم، كما إن الانتقال إلى المراهقة يعني تعديل التوازن الأسري بين الترابط والاستقلالية، وفي الواقع خلال هذه المرحلة التنموية يبدأ المراهقون في البحث عن قدر أكبر من الاستقلالية ، إلا أن هذا لا يعني اضطراب في علاقات الارتباط مع الوالدين، ولكن يتم ذلك في سياق علاقات آمنة ووثيقة ودائمة مع الوالدين، فهم يعرفون أن الآباء متاحون كأشخاص التعلق الذين يمكنهم البحث عن الدعم في حالة الحاجة الحقيقية. (Guarnieri et al.,2010,P.106)[*]

فتعلق المراهقون الآن ناتج عن قدرة كل من المراهق والوالد على إعادة تعريف علاقة الارتباط بينهما من خلال مراعاة عملية التفرد وتغيرات النمو على المستويات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية، كما أن التفاعلات مع الأقران في المراهقة تأخذ أولوية بشكل متزايد ، فغالباً

[*] تم الالتزام بنظام قواعد التوثيق العلمي للإصدار السابع (7th) APA Style.

ما يتم توجيه سلوك التعلق أيضاً تجاه الشخصيات غير الأبوية، حيث يُنظر إلى الأصدقاء المقربين على أنهم مصادر أساسية للتوجية والدعم، وبالتالي يمكن اعتبار علاقات الأقران نوعاً من علاقة التعلق.

وحديثاً ، ركزت أبحاث أنماط التعلق على فهم التعلق خلال الانتقال من الطفولة إلى البلوغ ، أي خلال مرحلة المراهقة ، وقد ظهرت نماذج من التعلق لتلك الملاحظة في الطفولة ، في مرحلة المراهقة المبكرة وفي المراهقة المتأخرة (Goldberg & Carlson,2014,P.766) ، فيستمر التعلق في سلوك الطفل الطبيعي حتى البلوغ ومرحلة المراهقة ، كما تستمر أنماط التعلق حتى الرشد ، وتظل تؤثر في السلوك بأشكال متعددة ، وبالتالي يشكل التعلق رابطة وجدانية قوية ثابتة لفترة طويلة نسبياً يكون فيها الآخر كفرد مهم وفريد في التعامل المتبادل (كفافي ، ١٩٩٧، ص.١٩٨) ، وبالتالي فصور التعلق في مرحلة الطفولة تكون موجودة بشكل وسيط ومرتبطة في مراحل المراهقة والبلوغ ، مما يعبر عنها في صحبة وصداقة الأصدقاء للوفاء بحاجات التعلق لديهم كمصدر للراحة والدعم ، بينما يستمر دور الآباء كقاعدة للأمن. (Karavasilis et al.,2003,P.155)

ويعتبر الرباط الانفعالي القوي بالوالدين خلال مرحلة الطفولة والمعروف بالتعلق الآمن مؤشراً للعلاقات العاطفية الآمنة خلال مرحلة البلوغ والرشد ، ومن ناحية أخرى فإن قضايا التعلق في مرحلة الطفولة التي لم يتم التوصل لحل لها ، تترك الشخص البالغ عرضه لصعوبات في مجال تكوين علاقات آمنة مع الكبار (محمد ،٢٠٠٦،ص.١٩٣) ، فالتأثيرات المرتبطة بأنماط التعلق لا تقف عند العلاقات الحميمة والطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع الطفل ، ولكنها تتعدى ذلك إلى التأثير في قدرات الفرد التنظيمية مع الذات والآخرين، فالتعلق الآمن يجعل الفرد لديه القدرة على تنظيم الذات وتنظيم الانفعال. (Ainsworth,1989)

وبناء على نظرية التعلق ، فإن أنماط التعلق تتضمن عديد من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يمكن أن تؤثر في منع أو استثارة أو ظهور أو كبت الانفعالات ، وهذه الاستراتيجيات توجه عملية التنظيم الانفعالي ، وتشكل تقييمات ومشاعر وأفعال الفرد .(أبو راسين ،٢٠١٥، ص.١٣٦)

فأشار Ruganci and Gencoz(2010) إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال تنمو لدى الفرد منذ مراحل الطفولة المبكرة خلال علاقاته التفاعلية بوالديه أو القائمين على رعايته ، وقد

تتحسن تلك الاستراتيجيات أو تتدهور تبعاً للمحيط الاجتماعي الذي يعيش وينمو فيه ، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في تلك الاستراتيجيات من خلال ظهور بعض السلوكيات غير المتوافقة (P.445).

كما أن تعزيز أنماط التعلق يؤثر في عملية تنظيم الانفعالات والتي هي سمة رئيسة من سمات الشخصية المرنة، ومع نمو المراهقين فإن هنالك تكيفاً واستقلالية متزايدة في تطبيق استراتيجيات تنظيم الانفعال التي تم تعلمها أثناء تفاعلها مع أنماط التعلق سابقاً ، فمن الممكن أن يتنبأ نمط التعلق في مرحلة الطفولة بكل من معالجة المعلومات الانفعالية وتنظيم السلوك خارج علاقة الوالدين والمراهق ، كما يتنبأ نمط التعلق المبكر بتنظيم السلوك لاحقاً مع الأقران في مرحلة المراهقة. (Zimmermann et al.,2001,P.333)

وفي ضوء ذلك قدم Morris et al.(2017) نموذجاً ثلاثياً وضح من خلاله أن الآباء يؤثرون على استراتيجيات تنظيم الانفعال للأطفال والمراهقين من خلال ثلاث آليات، وهي : ملاحظة ومراقبة الأطفال والمراهقين لتنظيم انفعالات الوالدين (النمذجة) ، وممارسات الآباء المتعلقة بالانفعالات (ردود فعل الآباء تجاه الانفعالات) ، والمناخ الانفعالي للأسرة(التعلق ، العلاقات الأسرية، التعبير الانفعالي ، الأساليب الوالدية) ؛ فهذا النموذج يُدعم انتقال تنظيم الانفعال من الآباء إلى الأبناء عن طريق أنماط التعلق أو النمذجة أو الممارسات الوالدية في التعامل مع انفعالات الأبناء والمناخ الانفعالي للأسرة، مما يُسهم بشكل كبير في تشكيل انفعالات الأبناء على النحو الذي ينتهجه الآباء .

كما يعد نمط التعلق الذي يُشكل بين الفرد والمحيطين به أحد المتغيرات التي ترتبط بدرجة كبيرة باستراتيجيات تنظيم الانفعال ، حيث يتشابة المفهومان في أن كل منهما يتضمن مكوناً وجدانياً وآخر معرفياً ، حيث إن نمط التعلق يُعد من المحدات النفسية التي تُسهم في ظهور فروق بين الأفراد في القدرة على تنظيم الانفعال، خاصة تلك التي تظهر لدى المراهقين . (Turliuc & Bujor,2013,P.849)

ويمكن توظيف التنظيم الانفعالي في كل المجالات ومنها المجال الأكاديمي ، فأشار Oram et al.(2017) إلى أن السياق الأكاديمي من السياقات التي يجب دراسة التنظيم الانفعالي فيها ، حيث يقضي الطلاب كثير من الوقت في الدراسة ويواجهون عديد من التحديات ، بالإضافة إلى المواقف الاختبارية المختلفة التي يمرون بها التي ترتبط بقلق الامتحان والذي يُعد من أكثر الانفعالات ظهوراً في المجال الأكاديمي (P.163) .

فالمواقف التعليمية تتخللها تجارب انفعالية مكثفة تؤثر على التعلم والأداء الأكاديمي والتفاعلات والنمو الشخصي لدى كل من الطلاب والمعلمين ، وتتمثل التجارب الانفعالية للطلاب المتعلقة بالعمليات الأكاديمية في : الاستمتاع ، الفخر ، اليأس، الملل، القلق ، الغضب ، وتختلف هذه الانفعالات من حيث التكرار والشدة لكنها تؤثر على تفاعلات اليوم الدراسي والتعلم والإنجاز والنمو الشخصي للطلاب وتطورهم. (Pekrun et al.,2002,P.95)

كما يؤثر التنظيم الانفعالي الأكاديمي بدرجة كبيرة في عملية التعلم ، فيعمل على دفع الطلاب للأخذ بانفعالاتهم تجاه التكيف مع المواقف الأكاديمية المختلفة التي تتطلب أنماط متنوعة من الانفعالات ، كما تتطلب تنظيم تلك الانفعالات تكوين استراتيجيات انفعالية صحيحة (Aldao & Nolen-Hoeksema,2010) ؛ وحيث إن الانفعالات التي يواجهها الطلاب متنوعة تبعاً لكل موقف ، لذا فالأمر يستلزم مرونة وقدرة على تغيير الاستراتيجيات تبعاً لتلك المواقف ، وهنا تظهر أهمية دراسة استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية ، والتي تؤثر بشكل مباشر وإيجابي في النهوض الأكاديمي[*] لدى الطلاب.(أبو قورة ، ٢٠١٨ ؛ Bahrami,2017)

فقدرة الطلاب على النجاح والتفوق لا ترتبط بكفاءتهم التحصيلية فحسب ، بل ترتبط بقدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في حياتهم الدراسية ، وقد اقترح Martin and Marh (2008) مفهوم النهوض الأكاديمي لمواجهة التحديات والانتكاسات والضغوطات الأكاديمية باعتبارها جزء من الحياة الدراسية لمعظم الطلاب ، حيث عرفا النهوض الأكاديمي على إنه قدرة الطلاب على النجاح في التغلب على العقبات والتحديات في الحياة اليومية مثل الأداء الدراسي الضعيف في بعض الأحيان ، وانخفاض الدافعية للمشاركة،وضغوط الامتحانات والمنافسة داخل الفصل (P.168).

وأوضح Putwain et al.(2020) أن مفهوم النهوض الأكاديمي يعتبر إضافة جديدة نسبياً لمجال التعليم ، ويتم تعريفه على إنه القدرة على التغلب بشكل فعال مع النكسات البسيطة اليومية الخاصة بالنواحي الأكاديمية ، كما يمثل النهوض الأكاديمي تسمية أفضل للعمليات التي يستجيب الطلاب من خلالها بشكل إيجابي للتحديات والمتطلبات اليومية بالبيئة الدراسية ،

---

[*] توجد بعض الدراسات تشير إلى هذا المفهوم بالطفو الأكاديمي ، ويُفضل الباحث ترجمة Academic Buoyancy بالنهوض الأكاديمي ،لأن كلمة الطفو مستوحاه من علم الفيزياء أكثر من البحوث الإنسانية .

والاعتماد على مواردهم الاجتماعية والانفعالية الحالية ذاتية التنظيم لمواجهة الحاضر والمستقبل ، وهو بناء بارز لجميع الطلاب لتحسين تحصيلهم الأكاديمي ، وليس فقط أولئك الذين يتعاملون مع محنة أكاديمية مستمرة أو حادة. (Miller et al.,2013,P.246-247)

وفي ضوء ذلك حاولت الدراسة الحالية التركيز على المتغيرات الحالية لمنطقية العلاقات بينهما ، في محاولة للتعرف على الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM، ولما تمثله هذه المتغيرات من جانب مهم لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة : تبلورت مشكلة الدراسة من خلال أربعة جوانب كالتالي :

يتضح الجانب الأول من مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث واستماعه لبعض المشاكل التي تواجه طلبة مدرسة STEM بالمنيا ، وذلك عند محاضرته لندوة بعنوان " كيفية التعامل مع المشكلات النفسية والأكاديمية" في بداية العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م وخاصة للطلاب الجدد ، فعلى الرغم من أهمية هذه المدارس وأهمية الدور المتوقع منها إلا أن هناك بعض المشكلات التي تعتريها وقد تقف عائقاً أمام ذلك الدور وقد يتمثل ذلك في مدى تعلق بعض الطلاب بالوالدين ، وعدم قدرة البعض منهم على التأقلم والتكيف مع بيئة مدرسية جديدة ، فتؤدي إلى إحساسهم بالاغتراب.

كما أن أهم خبرة أكاديمية اجتماعية انفعالية تمر على الطالب خلال العام الدراسي هو "مشروع الكابستونCapstone " ، وهو خبرة تجريبية تتضمن بحوث فعلية أو حلولاً لمشكلات ترتبط بالواقع ومواجهة التحديات الكبرى التي تواجه مصر، وهذا المشروع هو عمل جماعي يكون فيه الطالب ضمن فريق مكون من (٥) طلاب يتم تقسيم العمل فيما بينهم ، فيتعين عليه التعامل مع طلاب لم يألفهم من قبل ومن محافظات مختلفة ، كما قد يُظهر ذلك لديه مزيد من الضغوط نتيجة القلق بشأن أدائه الأكاديمي ، والتنافس مع أقرانه والرغبة في المحافظة على تفوقه في الجانب الأكاديمي في ظل المستجدات والتغيرات التي تحدث عند التعامل مع سياق تعليمي وبيئي مختلف كلياً عن سابقة .

وحيث إن الأسرة لها دوراً كبيراً في التنشئة الاجتماعية والانفعالية للأبناء خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة، فهي التي تُشكل شخصية الأبناء ، فيصيرون إما أبناء متوافقين نفسياً قادرين على التعامل مع صعوبات الحياة أو أبناء مضطربين نفسياً عاجزين عن التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة. وفي ضوء ذلك ظهر مفهوم التعلق Attachment في نظرية جون

بولبي وأفكاره المرتبطة بعملية الانفصال الأولى للطفل عن مقدمي الرعاية له وخاصة والدته ، وتوجية أنظار الباحثين لأهمية هذه الخبرة ، مشيراً إلى أن هناك استعداد إنساني لتكوين علاقة مودة وتعاطف مع الآخرين ، وأن الأم أو من يقوم مقامها في رعاية الطفل تساعد في تكوين ذلك (Bowlby,1982,P.665) . فالأطفال يولدون ولديهم حاجة للحب والأمن وإقامة علاقات حميمة وآمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل ، وأن مثل هذه العلاقة إذا اضُطربت فإنها قد تؤدي إلى عجز الطفل عن تكوين علاقات وجدانية واجتماعية مع الآخرين في المستقبل. (Bowlby,1989)

وبالتالي فدراسة أنماط التعلق في مثل هذه المرحلة ومدى تأثيرها على تأقلم الطالب ، وعلى الجانب الانفعالي والأكاديمي لديه يمثل أمر غاية في الأهمية ، فأشار Holmes(1993) إلى أن الطفل عندما يصل لمرحلة المراهقة ، تزداد قدرته على تحمل فترات الانفصال عن أمه ، وهذا لا يعني أنه قد تخطى عملية التعلق ، فعلى الرغم من أن التعلق في هذه المرحلة لم يعد واضحاً كما كان في الصغر ، ولكنه يظل نشطاً طوال دورة الحياة (P.431).

ويتحول التعلق في مرحلة المراهقة إلى الأقران ، حيث يؤدي التفاعل معهم دوراً فاعلاً في النمو المعرفي ، وبخاصة جانب النمو الخلقي (Hay et al.,2009,P.125) ، وعلى الرغم من أن التعلق ظاهرة بيولوجية وأن جميع الأطفال يولدون ولديهم إمكانيات النمو الفطرية للتعلق ، إلا أن أنماط التعلق تتشكل اعتماداً على الخبرات المبكرة في حياة الطفل ، فضلاً عن طبيعة الرعاية ومدى الاستجابة لحاجات الأبناء وأساليب المعاملة الوالدية ، كما أن أنظمة الدماغ ومناطق الدماغ المسؤلة عن الانفعال لا تتطور بشكل سوي إلا إذا تعرض الطفل لبيئة غنية بالمثيرات الحسية وعلاقات اجتماعية آمنة خلال السنوات الأولى من حياته. (Bruce,2018,P.56)

فأكدت عديد من الدراسات على أهمية أنماط التعلق في الطفولة المبكرة كمنبئات للسلوك الاجتماعي في مرحلة المراهقة والبلوغ ، فالمراهق الآمن أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والشعور بالسعادة والثقة بالنفس والفاعلية الذاتية في مواجهة الضغوط، بينما يرتبط التعلق غير الأمن بالقلق والمخاوف واضطرابات الشخصية.

(Aldao,2018 ؛ Karren& Vingerhoets,2012 ؛Melka et al.,2011)

كما يتضح الجانب الثاني من مشكلة الدراسة في أن البيئة الأكاديمية داخل مدارس STEM تُعد مصدراً خصباً للخبرات الانفعالية المتنوعة ، فهي تختلف عن المدارس الأخرى في

نظام الدراسة والمتطلبات الدراسية والبيئة المحيطة ، كما أن التواجد طوال الأسبوع الدراسي داخل المدرسة سواء في القاعات الدراسية لتأدية المتطلبات والمهام الأكاديمية ، أو التواجد داخل السكن بنفس ذات المدرسة ، تُثير لدى الطلاب عديد من الانفعالات ، التي قد تكون إيجابية مثل الاستمتاع بتعلم مواد جديدة أو الشعور بالمتعة نتيجة تقديمهم متطلبات أكاديمية متميزة أو الشعور بالفخر نتيجة الالتحاق بتلك النوعية من المدارس ، أو قد تكون سلبية مثل الشعور بالقلق أو التخوف من خوض تجربة جديدة مثل تلك نتيجة لاختلاف البيئة الأكاديمية عن سابقتها ،كما يواجهون تحديات نتيجة ارتفاع توقعات الوالدين حول حصولهم على أعلى الدرجات ، لذا فمن المهم أن يوظف الطلاب استراتيجيات ناجحة لتنظيم انفعالاتهم في المجال الأكاديمي لتساعدهم على مواجهة التحديات والضغوط التي يتعرضون لها في الحياة الأكاديمية .

فتعتبر دراسة التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي من الموضوعات التي لها أهمية كبرى إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة ، وعلى الرغم من أن بعض الدراسات تناولت التنظيم الانفعالي في المواقف الأكاديمية ، إلا أنها محدودة للغاية بالرغم من التأثير الكبير لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في الأداء الأكاديمي والرفاه والوظائف التكيفية للطلاب عبر جميع الفئات العمرية(Buric et al.,2016, P.140) ، فالتنظيم الانفعالي الأكاديمي من المتغيرات المهمة في البيئة التعليمية ، حيث إن تنظيم الانفعالات السلبية والإيجابية في المجال الذي يعيش فيه الطالب له دور فعال في تحسين دوافعه وتنمية موارده الشخصية لمواجهة متطلبات وتحديات الحياة الأكاديمية مما ينعكس إيجابياً على الأداء والتحصيل الأكاديمي، حيث إن الطلاب الذين ينظمون انفعالاتهم يكونون أكثر نجاحاً في المهام الأكاديمية . (عبدالحميد ودنقل، ٢٠٢١، ص.٤٤٦)

وتصل القدرة على تنظيم الانفعال إلى درجة مناسبة من التبلور والتمايز في المراحل التي تلي الطفولة ، حيث تظهر قدرة الفرد على تكوين نماذج معرفية داخلية خاصة بمعايير الكفاءة الانفعالية ، فترشدة هذه النماذج إلى الاستجابة الانفعالية المناسبة تبعاً لمتطلبات الموقف ، كما أنها تساعده على تحقيق الاتساق بين ما يعتقده وما يسلكه (Mayer & Salovey,1997)، وقد أشار Pekrun and Linnenbirk-Garcia(2012,P.260) إلى أنه ليس من المهم فقط دراسة دور انفعالات الطلاب أثناء الدراسة ، ولكن المهم كيفية تنظيم الطلاب لانفعالاتهم لتحقيق أهدافهم الدراسية .

فيُعد التنظيم الانفعالي الأكاديمي عملية ضرورية للطلاب ، حيث إن الطلاب الذين يظهرون قدراً أكبر من القدرة على التنظيم الذاتي وتنظيم الانفعالات هم أكثر قدرة على التركيز والانتباه في الدراسة ، ويظهرون سيطرة أفضل على انفعالاتهم والسلوكيات الخارجية ، مما يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي. (Eisenberg et al.,2010,p.499) ، كما يُؤدي التنظيم الانفعالي دوراً رئيسياً في زيادة قدرة الطلاب على التكيف مع المتطلبات الجديدة للبيئات التعليمية ، والتوجية المناسب في المسارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية ، وتوفير دعماً للطلاب الذين يعانون من عجز مُحدد في التنظيم الانفعالي التكيفي والتخلص من المشكلات السلوكية لديهم وتعزيز الأداء الأكاديمي ، من خلال تقليل الانفعالات السلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية والتأثير على الانفعالات بطريقة مفيدة.(Harrington et al., 2020, P.49)

وأشار Cojocariu and Nechita(2011) إلى أهمية سعي المتعلم لامتلاك استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية ، حيث إن نجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على معرفة المتعلم لذاته ، وامتلاكه لتلك الاستراتيجيات وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه، كما أشار Al-badareen(2016) إلى الدور الحيوي الذي تقوم به استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية في النجاح الأكاديمي ، وأنها تشكل حجر الأساس في نجاح العملية التعليمية ، كما أكد على ضرورة قيام المتعلم بتنمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي اللازمة لتحقيق الفهم والتوافق مع الآخرين .

ويترتب على ذلك ضرورة فحص ودراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم انفعالاتهم الأكاديمية كموضوع جدير بالاهتمام والبحث ، فنجد أغلب الدراسات ركزت على أسس الانفعالات الأكاديمية وتأثيرها على التعلم والتحصيل ، ووجهت اهتمامًا ضئيلًا نحو الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم تلك الانفعالات.

أما الجانب الثالث من مشكلة الدراسة ، فيتمثل فيما يواجهة طلاب مدارس STEM من تحديات أكاديمية واجتماعية وانفعالية نتيجة دراسة مقررات جديدة ومتنوعة ، ووجودهم ببيئة تعليمية ونظام تعليمي مختلف عن سابقة ، كما تمثل الدرجات لديهم شرطاً أساسياً للدخول في مزيد من التعليم من أجل الحصول على المزايا والمنح والتسهيلات وتوسيع الخيارات المهنية المستقبلية ، وبناء على ما سبق فقد يكون هناك مجموعة من الطلاب يستطيعون مواجهة مثل هذه الصعوبات والتحديات ، وبالتالي يمكنهم الوصول إلى مستوى أداء مرتفع ، بينما قد توجد

مجموعة من الطلاب لا يمكنهم التغلب على هذه الصعوبات والتحديات ، وبالتالي لا يستطيعون مسايرة زملائهم ،ومن ثم تأتي ضرورة امتلاكهم لمستوى جيد من النهوض الأكاديمي ليساعدهم على مواجهة مثل هذه التحديات ، وهذا ما أكده Jimerson et al.(1999) على أن معظم الطلاب في المرحلة العمرية (١٦-١٨) سنة يواجهون شدائد ومحن أكاديمية خلال يومهم الدراسي ، فهناك طلاب لا يستطيعون مواجهة هذه التحديات ، بينما ينجح البعض في التغلب عليها .

وحيث إن مرحلة الثانوية العامة مرحلة فارقة في حياة الطلاب ، فالطالب في هذه المرحلة يواجه كثير من التحديات والمشكلات الأكاديمية التي تتعلق بضعف الدافعية وقلق الاختبارات ، ومنها ما يتعلق بدراسته وكثرة المسؤوليات والواجبات المطلوبة ، بالإضافة إلى تعرضه المستمر لنقد سلوكياته من قبل الوالدين والمعلمين (li &Grineva,2016) .فهناك عديد من العوامل التي تؤثر على أداء طلاب المرحلة الثانوية ونجاحهم الأكاديمي ، والاهتمام بهذه العوامل قد يؤدي إلى التقدم الأكاديمي لهم ، فكل طالب يحتاج عدد من القدرات التي تسمح له بالاستجابة بشكل مناسب للضغوط الأكاديمية والتحديات الروتينية التي يواجهها في مسيرته التعليمية. (عبدالعزيز وأيوب ،٢٠٢٢، ص.٩٠٢)

وهذا ما أوضحه Martin and Marsh(2008) على أنه عندما وضع تصوراً للفروق الفردية في التعامل مع التجارب الأكاديمية باعتبارها نهوضاً أكاديمياً ، يتمثل في قدرة الطلاب على التأقلم بشكل فعّال مع الضغوط والتحديات التي يتم مواجهتها باستمرار ، فيُظهر الطلاب الذين يتمتعون بالنهوض الأكاديمي قدرة جديرة بالملاحظة لفحص تجاربهم وخبراتهم الخاصة ومقارنتها مع الآخرين في المجتمع ، فمن خصائص النهوض : الثقة ، التحكم ، التخطيط ، الاستقلالية ، المثابرة(P.54) .

كما يتضح الجانب الرابع من مشكلة الدراسة في أن اهتمام أغلب مؤسسات التعليم كان منصب لفترات طويلة من الزمن على النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي كأهم ناتج للتعليم ، ولكن في الآونة الأخيرة زاد وعي المهتمين بالعملية التعليمية وصانعي القرار على الاهتمام بكافة الجوانب الاجتماعية والانفعالية مع الجوانب الأكاديمية لدى المتعلمين ، فأكد Collie et al.(2015) إلى أنه هذه الجوانب أصبح يُنظر إليها على إنها جزء أساسي من التعليم من أجل مساعدة الطلاب على تنمية المهارات التي يمكن أن تساعدهم على تجاوز المحن والنكسات بشكل فعال في المجال الأكاديمي (P.114) .

كما اتجهت الأنظار مؤخراً لدراسة أوضاع الطلاب المتفوقين وتفسير ما يتعرضون له من مظاهر انفعالية ، لما له من آثر على أدائهم العلمي والأكاديمي وتفاعلهم الاجتماعي (Al-badareen,2016) ، كما أكد Buric et al.(2016) إلى أهمية دراسة الإسهام المميز لاستراتيجيات تنظيم الانفعال في السياق الأكاديمي ، وفي تفسيرها لمختلف النواتج الأكاديمية ، وأن عديد من العلاقات المعقدة بين الجوانب الانفعالية والمعرفية والدافعية للتعلم غير مفسرة بشكل كاف ، كما أشار Pekrun(2006) إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال هي أحد الأسس المهمة في التعليم ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه الانفعالات يمكن أن تؤثر في اهتمامات الطلاب واندماجهم وتحصيلهم.

كما يتمثل ذلك من خلال ما أشارت إليه نظرية التوسيع وبناء المشاعر الإيجابية على أن العواطف والعمليات الإيجابية توفر القدرة على توسيع ذخيرة الأفراد للفكر والفعل اللحظي ، وأيضاً على تعزيز مواردهم الشخصية ، وبالتالي فالتركيز على المبادئ الأساسية التي يقوم عليها النهوض الأكاديمي سيشمل البناء على نقاط القوة والتأكيد على النهج الاستباقية بدلاً من النهج التفاعلية للنكسات والتحديات ، كما أنه سيؤكد على المحفزات الأساسية لتحسين النتائج التعليمية. (Martin & Marsh,2008,P.54)

وعند استعراض أدبيات البحث في هذا المجال ، فقد وجد أن هناك عدداً من الدراسات السابقة سعت للكشف عن طبيعة العلاقات بين أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي ، إلا أن هذه الدراسات قد شابها القصور نتيجة اعتمادها على فرضيات جزئية تختزل العلاقات بين هذه المتغيرات في صور شديدة البساطة ، من خلال اقتصار هذه الدراسات على العلاقات الارتباطية الثنائية بين هذه المتغيرات، وهذا ما سيتم توضيحه عند تناول الإطار النظري والدراسات سابقة ، ولا توجد دراسات– في حدود اطلاع الباحث– أشارت إلى التفاعل بينهم ودراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ، لذا جاءت محاولة الدراسة الحالية للتعرف على الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

وبناء عليه فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها في الأسئة التالية :

أ– هل تختلف درجات عينة الدراسة على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث) ؟

ب- هل يتطابق النموذج البنائي المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة ؟

ج- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) لدى عينة الدراسة؟

د- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة ؟

هـ- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة ؟

و- هل توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على الآتي :

أ- الكشف عن وجود فروق على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM تبعاً لمتغير النوع.

ب- مطابقة النموذج البنائي المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة .

ج- التأثير المباشر لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) لدى عينة الدراسة.

د- التأثير المباشر لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

هـ- التأثير المباشر لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

و- التأثيرات غير المباشرة لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :تستمد الدراسة أهميتها من خلال :

أ- الأهمية النظرية : تتضح أهمية الدراسة نظرياً من خلال :

١- الجمع بين متغيرات وجدانية واجتماعية وأخرى أكاديمية في دراسة واحدة قد يُسهم في التعرف على طبيعة العلاقات القائمة بينهما ودور كل منها في الآخر .

٢- إلقاء الضوء على مفهومي استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي ، وهما من المفاهيم الحديثة التي لم تنل الحظ الوافر من الدراسات – في حدود اطلاع الباحث – أملاً في الاهتمام بتحقيقهما في جميع المراحل الدراسية ، فهما متغيران لهما دور كبير في جودة مخرجات العملية التعليمية.

٣- إهتمامها بشريحة من الطلاب الذين ينتمون إلى مرحلة المراهقة بضغوطها وتحدياتها وتقلباتها الانفعالية ، وكونهم أيضاً بمدارس STEM يجعلهم أكثر استهدافاً عن غيرهم للضغوط المتعددة ، مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي .

٤- مواكبة التوجهات البحثية الجديدة التي أصبحت تركز على المتفوقين لما يمتلكونه من أداء أكاديمي متميز ، يتيح للمجتمع الاستفادة منهم واستثمار طاقاتهم وقدراتهم في مختلف المجالات العلمية والتكنولجية ، فهم الركيزة الأساسية التي يرتكز عليها المجتمع لمواجهة التحديات والتغلب عليها .

٥- اعتبار الدراسة الحالية من المحاولات الأولى – في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

ب- الأهمية التطبيقية : تتضح أهمية الدراسة تطبيقياً من خلال :

١- ما تسفر عنه من نتائج توضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة لدى طلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM ، والتي قد تفيد المسئولين والخبراء في الوقوف على احتياجات طلاب هذه المدارس الاجتماعية والانفعالية وكذلك الأكاديمية أثناء عملية التدريس والتعلم، بما يسمح لهم بالتعامل معها بحكمة ، ويساعدهم في توجية جهود التدخل في الوقت المناسب والوقاية من خطر ظهور بعض الاضطرابات لدى هؤلاء الطلاب.

٢- تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على إعداد المناهج الدراسية لتلك النوعية من المدارس في تصميم مناهج تراعي احتياجات الطلاب الانفعالية بنفس قدر احتياجاتهم العقلية .

٣- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية قائمة على استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمي ، لتساعد الطلاب في التعامل مع المتطلبات والمهام الأكاديمية المختلفة .

٤- تبصير الآخصائيين النفسيين بأهمية البرامج الإرشادية والعلاجية لتعزيز النهوض الأكاديمي لطلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

أ-أنماط التعلق Attachment Styles :

رابطة انفعالية قوية يكونها طالب مدارس STEM مع فرد أو أكثر من محيط بيئته الاجتماعية أو الأكاديمية ، وتتميز بالتبادل العاطفي والرغبة في المحافظة على القرب بينهما، بحيث يشعر الطالب الباحث عن العلاقة بالثقة والسعادة بوجود هذا الشخص ،**وتُقاس أنماط التعلق إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها طالب مدرسة STEM على مقياس أنماط التعلق المُستخدم في الدراسة الحالية ، في ضوء نمط التعلق الآمن ونمط التعلق غير الآمن .

ب- استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية Academic Emotional Regulation Strategies

هي الاستراتيجيات التي يستخدمها طالب مدرسة STEM في تنظيم وإدارة انفعالاته في المجال الأكاديمي خلال المواقف الدراسية الضاغطة والأحداث السلبية ، وتحديد ما يفكر فيه الطالب بعد مروره بخبرة أو حدث أو موقف ضاغط أثناء حياته الدراسية مثل أداء المهام والمتطلبات الأكاديمية بصفة عامة وفي مواقف الامتحانات بصفة خاصة ، **وتُقاس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها طالب مدرسة STEM على مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية المُستخدم في الدراسة الحالية ، في ضوء استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية ، مثل (تنمية الكفاءة، إعادة توجية الانتباه ،إعادة التقييم ، التنفس، الدعم الاجتماعي) ،واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية (تجنب المواقف ، القمع ، التنفيس).

ج- النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy :

قدرة طالب مدرسة STEM على التغلب على ما يواجهة من تحديات وعقبات ومشكلات خلال اليوم الدراسي في نطاق البيئة الدراسية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه ، والتي تتأرجح بين الصعود والهبوط فيتغلب عليها ،محتفظاً بثقته بنفسه مما يؤدي به إلى الوصول إلى حالة من التوازن والحصول على نتائج إيجابية في مساره الأكاديمي، **ويُقاس النهوض الأكاديمي**

إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالب مدرسة STEM في المقياس المُعد لذلك في الدراسة الحالية.

د- المتغير الوسيط Mediating Variable:

هو متغير ينقل التأثيرات غير المباشرة للمتغير المستقل على المتغير التابع ، وهذا يعني أنه يسبب التأثير في المتغير التابع وليس العكس ، أي أن المتغير الوسيط يُفسر العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.(Baron & Kenny,1986,P.1174 ؛ Preacher & Hayes,2008,P.879)

هـ- طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM:

هم طلبة الصف الأول والثاني والثالث الثانوي الملتحقين بمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجياSTEM ، والذين تم قبولهم بتلك المدارس وفق أسس ومحكات تشخيص، وهي : أن يكون الطالب حاصلاً في الشهادة الإعدادية على ٩٨% والدرجة النهائية في مادة واحدة على الأقل من مواد (اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم) ، أو الحصول على ٩٥% والدرجة النهائية في مادتين من المواد الثلاثة ، بالإضافة لاجتياز اختبارات القدرات العقلية والسمات الشخصية ، وتقدم لهم المدرسة مناهج إثرائية متميزة عن مناهج الطلبة العاديين بنظام التعلم القائم على المشروعات والتعلم النشط والكابستون ومحاكاة الواقع .

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية **بموضوعها** المتمثل في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM، **ومكانيًّا:** ببعض مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بمحافظات المنيا وأسيوط وبني سويف ، **وزمانيًّا** بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، **وبأدواتها:** مقياس أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي (إعداد/الباحث) ، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (ترجمة / الباحث)، **وبمنهجها** الوصفي.

الإطار النظري ودراسات سابقة :

أ- أنماط التعلق Attachment Styles:

يُعد Bowlby(1982,1988) من أوائل الذين بحثوا في طبيعة التعلق حيث أقر في نظريته أن التعلق يمثل التوازن بين رغبة الطفل في اللعب واكتشاف العالم المحيط ، والحاجة إلى

الشعور بالآمان والاطمئنان ، فهو لا يستطيع أن يفعل هذين الأمرين ما لم يتأكد من وجود قاعدة آمنة يرجع إليها حينما يشعر بأنه مُهدد أو محتاج لحماية .

وأشار Ainsworth(1990) إلى أن الباحثين قاموا بتطوير دراساتهم حول أنماط التعلق لتمتد إلى ما بعد مرحلة الطفولة ، وقد كانت أولى هذه المحاولات على يد هازان وشيفر Hazan & Shaver(1987) حيث استخدما نظرية التعلق الوجداني لبولبي كأساس لدراسة العلاقات الحميمة والرومانسية في الرشد ، فقد عملا على تحويل أنماط تعلق الرضع وهي (التعلق الآمن ، التجنبي ، القلق) إلى أنماط تعلق الراشدين .

وتتنوع **التعريفات التي تناولت مصطلح التعلق** ، فيُعرف التعلق لغوياً في معجم اللغة العربية المعاصر بأنه " مصدر أو أسم من فعل تعلّق ، ويعني التشبث أو الإمساك أو الصلة " (عمر ، ٢٠٠٨،ص.٢٩٤)، كما يعرف في القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية "على أنه ميل الأطفال إلى التعلق بالآخرين وميلهم للهدوء والسكينة معهم ، كما قد يبحث البالغون عن الارتباط والتعلق لكسب الدعم والمساندة الوجدانية من الآخرين في فترات المراهقة ومراحل النضوج المختلفة" (فاندنبوس،٢٠٠٦، ص.٥٢٤) .

واصطلاحاً تعرف أنماط التعلق بأنها رابطة خاصة تتميز بمواصفات فريدة لعلاقات شديدة التميز بين الطفل ومقدمي الرعاية الأولية ، فرابطة التعلق عبارة عن علاقة انفعالية لها طابع الاستمرارية مع شخص معين ، كما تجلب العلاقات الانفعالية المتبادلة المجسدة لرابطة التعلق الإيجابي آمناً للطرفين ، كما أن مجرد التهديد بغياب أو الافتقاد إلى الشخص الآخر – ممثل التعلق– يُحدث توتراً وضيقاً نفسياً قد يُفضي إلى نوع من الاضطراب النفسي (Kenny,1994,P.400) ، وقد عرف Lafreniere(2000) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الطفل بالسعادة والفرح والآمن عندما يكون قريباً من مقدم الرعاية ، والشعور بالانزعاج والتوتر عندما ينفصل عن مقدم الرعاية مؤقتاً ، وعرف عبدالرحمن والعمري(٢٠١٤) أنماط التعلق بأنها الرابطة الوجدانية التي تتمحور في قطبين أحداهما آمن والآخر غير آمن ، فالتعلق الآمن يعني السعي للحفاظ على البقاء بالقرب من شخص آخر حيث الرابطة الوجدانية الثابتة نحو نفس الشخص ، بينما يقصد بالتعلق غير الآمن بأنه إخفاق في النمو الطبيعي نتيجة للإهمال الوجداني وتكريس الشعور بالعزلة الاجتماعية ، والتي تفضي بدورها إلى اللامبالاة وعدم التفاعل الإيجابي (ص.٦٤).

فتُعد **أنماط تعلق المراهقين** بشكل عام، امتداداً لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم، ويرجع هذا الأمر إلي الحقيقة التي مفادها أن العلاقة الأولى تمهد الطريق لطبيعة علاقات التعلق التالية ونوعيتها بل تجسد القالب البيولوجي الانفعالي للعلاقات والروابط الاجتماعية في المستقبل، فالتعلق السوي الذي يُبنى

علي خبرات إيجابية خلال مرحلة المهد والطفولة المبكرة يوفر أساسًا للعلاقات الاجتماعية السوية في المستقبل، علي العكس تؤدي مشكلات التعلق إلي إعاقة الأسس البيولوجية والانفعالية لهذه العلاقات (عبدالرحمن والعمري ،٢٠١٤، ص.٦٣) ، وهذا ما أكده المالكي (٢٠١٠) بأن أنماط التعلق لدى المراهقين هي امتداداً لما كانت عليه في الطفولة حيث يتعرض الطفل إلى أشكال مختلفة من التنشئة الاجتماعية منها السوي وغير السوي ، والتي تؤثر في اتجاهاته نحو والديه ونفسه والآخرين ، فتعتبر الأساس الذي تُبنى عليه العلاقات الاجتماعية بشكل عام فيما بعد (ص.٢٠٤).

وقد حظيت أنماط تعلق الراشدين باهتمام واسع ومكثف في ميادين علم النفس ، لما لهذه الأنماط من صلة وثيقة بشخصية الفرد وسماته ، وتفاعلاته الاجتماعية ، وتوافقه النفسي بشكل عام ، فيتسم الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن بوجود مستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة والثقة والالتزام والرضا في العلاقات مع الآخرين ، بينما تميزت علاقات الراشدين من ذوي التعلق غير الآمن بالاعتمادية والشك والسخط والتردد (Simpson,1990,P.973) .

كما توجد عديد من **النظريات التي حاولت تفسير التعلق** ، فأشار Bowlby(1989) وهو من المؤسسين لنظرية التعلق ، إلى أن الأفراد يطورون نماذج معرفية للأداء من خلال العلاقات المبكرة مع مقدمي الرعاية منذ مرحلة الطفولة ، تمكنهم من انتقاء السلوك الملائم للتفاعل مع الآخرين ، وتحديد استجابات الآخرين تجاه احتياجاتهم ، وهي تفسر التغيرات التنموية في طبيعة تعلق الأفراد بالوالدين والشخصيات البديلة خلال السنوات التي تلي مرحلة الطفولة ، كما تفسر طبيعة الروابط العاطفية بالآخرين طوال فترات الحياة ، وبالتالي تعد نظرية التعلق محاولة لتفسير سلوك التعلق في شكله الظاهر والخفي (P.28).

كما أشار Ainsworth(1990) إلى أنماط التعلق باعتبارها متصلاً عبر دورة حياة الفرد وتؤثر في أوجه النشاطات المختلفة وفي أنماط متباينة من الروابط الوجدانية فيما بعد مرحلة الطفولة ، والتي تسمى بأنظمة السلوك ، وهذه الأنظمة هي :

١- نظام الرعاية المُقدم من الوالدين لأبنائهم ، ومقارنة هذه الروابط بمدى تعلق الأبناء بوالديهم .
٢- أشكال الصداقات في كل من مرحلة الطفولة وما بعدها ، والأنظمة السلوكية التي تحكمها وكذلك الظروف التي يمكن أن تتداخل مع هذه الروابط .
٣- الروابط الزوجية وما سيتبعها من تناسل يهيئ الفرصة لتعلق وجداني ناجح .

فأنماط التعلق هي الأساس الذي تُبنى عليه العلاقات الاجتماعية بشكل عام ، وهذا التعلق لا ينمو فجأة بل في سلسلة خطوات ، فالعلاقة الأولى تمهد الطريق الذي يُبنى به نوع وطبيعة علاقة التعلق التالية ومنها يتجسد القالب البيولوجي الانفعالي للعلاقات والروابط الاجتماعية في المستقبل ، فرابطة التعلق تستمر طوال حياة الفرد وتؤثر عليها بأشكال لا يمكن حصرها. (مختار ،٢٠٢٠، ص.٤٨)

وهناك **أنواع وأنماط متعددة للتعلق** كما ذكرها الباحثون ، منها : من يتناول التعلق من خلال نمطين رئيسيين، النمط الآمن ، وهو النمط الذي يُظهر به الفرد ارتياحه في وجود رمز التعلق والثقة به ، والاطمئنان بوجوده ، والشعور بالأمن والثقة والسعادة ، والثاني ، التعلق غير الآمن ، وهو النمط الذي يشير إلى عدم شعور الفرد بالأمن ، والشعور بالقلق ، ويظهر عدم الأمن في شكل الخوف والخجل (Malik et al.,2015,P.432)، فنمط التعلق الآمن يؤثر في جودة الأوجة المختلفة للعلاقات الوثيقة متمثلة في الصداقات والعلاقات الرومانسية والحميمية ، وكذلك في العلاقات السلبية والإيجابية مقارنة مع نمط التعلق غير الآمن ، حيث يميل الأفراد الآمنون إلى الشعور أكثر بالعواطف الإيجابية في العلاقات الرومانسية ، ويشعرون بثقة أكبر تجاه الشركاء (Mikulincer & Shaver,2005,P.3) .

كما قد يُنظر للتعلق من خلال ثلاثة أنماط رئيسة وهي : التعلق الآمن وفيه يكون الطفل أكثر إيجابية في سلوكه تجاه أمه بالمقاربة مع الأطفال في الفئات التصنيفية الأخرى ، فهو أقل تناقضاً وتضارباً ، وأكثر تفاعلاً وانسجاماً وأكثر تعاوناً واستعداداً للامتثال للطلبات ، والتعلق غير الآمن المتجنب ، وفيه يحرص الطفل على تعلقه بأمه سواء داخل المنزل أو المواقف غير المألوفه من جهة ، ومن جهة أخرى يقاوم الاتصال بأمه بل ويبعد عنها ، والتعلق غير الآمن المتناقض / المقاوم (القلق) وفيه يخفي الطفل تجنبه بأمه في المواقف الغريبة عنه ، كذلك لا يظهر الطفل دلالة على حاجته لأمه عندما تتركه ، ويُظهر قليلاً من الاهتمام عندما تعود له مرة أخرى ، وفي الوقت ذاته فهو داخلياً في حاجة إليها (Ainsworth et al.,2015,p.363-365)

.

وقد طور Bartholomew and Horowitz(1991) نموذجاً لأنماط تعلق الراشدين متمثلة في بعدين : البعد الأول يتضمن التمييز بين الذات والآخرين ، بينما يتضمن البعد الثاني إيجابي وسلبي ، وبناء على التقاطع بين هذين البعدين ، فإن الناتج أربعة أنماط لتعلق الراشدين ، وهي :

١- التعلق الآمن Secure Attachment : يتميز الأفراد الذين يسود لديهم هذا النمط من التعلق بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ، فالأفراد ذوو التعلق الآمن يثقون بأنفسهم كما أنهم يثقون بالآخرين .

٢- تعلق منشغل Proccupied Attachment : يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وإيجابية نحو الآخرين ، ويتمثل ذلك بإحساسهم بعدم جدارتهم بمحبة الآخرين ، وبتقييمهم الإيجابي للآخرين ، كما أنهم يمتلكون رغبة قوية بتشكيل علاقات حميمة كي يحصلوا على قبول الآخرين .

٣- وتعلق رافض Dismissive Attachment : يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات وسلبية نحو الآخرين ، ويُعد تجنبهم للعلاقات مع الآخرين وسيلة للوقاية الذاتية من الرفض وخيبة الأمل .

٤- تعلق خائف Fearful Attachment : يشير إلى نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وكذلك نحو الآخرين ، إذ يتميز الأفراد في هذا النمط بشعورهم بعدم الكفاءة ، إلى جانب اعتقادهم أن الآخرين غير جديرين بالثقة ، مما يجدر الإشارة إليه أنه نمط التعلق القلق المتناقض وجدانياً.

ولأنماط التعلق تأثيرات مختلفة على الفرد ، ففي مرحلة الرشد تُحدد أنماط التعلق العلاقات المنتظمة والمنتظرة مستقبلاً ، والحاجات والانفعالات ، واستراتيجيات تنظيم الانفعال ، والسلوك الاجتماعي ، والاختلافات في أنماط التعلق تعود إلى النمو المعرفي والانفعالات التي تصاحبها ، وكذلك الاتجاهات السلوكية التي تعتبر جزئياً لا شعورية ، وتوجه هذه الأنماط مختلف التفاعلات العلائقية في هذه الفترة العمرية كالعلاقة بين الأصدقاء والعلاقات الحميمة. (Guedeney & Guedeney,2009,P.139)

فتستند أنماط التعلق إلى تصورات تشكلت في مرحلة الطفولة وتظهر نفسها في سن الرشد ، حيث إن الأفراد يخلقون تصورات معرفية حول أنفسهم وحول الآخرين ، من خلال ترميز الخبرات المبكرة التي يعيشونها مع الشخصية الأساسية موضع التعلق ، أي أن التصورات الذهنية

المرتبطة بالتجارب والأنماط التعلقية تستمر طيلة المراحل العمرية للفرد ، نتيجة تميزها بالثبات والاستقرار ، حيث تؤثر في تحليل وتأويل الأحداث التي يعيشها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين. (Yuksel,2016,P.152)

وحددا Lyddon & sherry(2001) عاملين مسؤولين عن استمرارية أنماط التعلق عبر المراحل العمرية المختلفة ، أولهما : الاتجاهات والمشاعر ذات الصلة بالتعلق ، والتي تدوم إلى مراحل نمائية متقدمة (الرشد) ، وثانيهما : الطريقة التي بواسطتها تكون بنية الشخصية مثبتة ذاتياً خلال آليات التمثيل التي تقيد الخبرات (P.407).

وقد تناولت عديد من الدراسات **الفروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلق**، حيث أشارت دراسات محمود(٢٠١٥) ، أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩)، عبدالنبي (٢٠١٤) ، حماد (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نمطي التعلق الآمن وغير الآمن، في حين أشارت دراسة أبو راسين (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع في نمط التعلق الآمن ، ولكن توجد فروق في نمط التعلق القلق في اتجاه الذكور، بينما أشارت دراسة Jadidi et al.(2013) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التعلق القلق في اتجاه الإناث .

ب- استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية Academic Emotional Regulation Strategies

يُعد مفهوم تنظيم الانفعال من المفاهيم الحديثة نسبياً ، حيث إنه لم يظهر بشكل واضح في الدراسات النفسية إلا منذ تسعينات القرن الماضي ، أما الدراسات في مجال الانفعال التي سبقت ذلك فقد تناولت دراسة عديد من الانفعالات كالقلق والضغوط والمواجهة والتعلق. (Gross,2014,P.4)

ويُعرّف التنظيم الانفعالي بأنه العملية التي يستطيع الفرد من خلالها التأثير في انفعالاته ، وكيف يخبرها ويعبر عنها ، وعملية التنظيم هذه يمكن أن تكون آليه أو أوتوماتيكية ، ويمكن التحكم فيها والسيطرة عليها شعورياً أو لا شعورياً ، بالإضافة لذلك فالتنظيم الانفعالي يتضمن عمليتين مترابطتين هما : الانفعال كمنظم Emotion as a regulation ويشير إلى تنظيم التغيرات كنتيجة مترتبة على الانفعال النشط ، الانفعال المُنتظم Emotion as regulated ويشير إلى التغيرات في الانفعال ذاته(Gross,2002,P.282) ، وعرف Gratz and Roemer (2004) تنظيم الانفعال بأنه وعي الفرد بانفعالاته وتقبلها ، وقدرته على إدارة سلوكه الاندفاعي والتصرف وفقاً للأهداف التي يرغب في تحقيقها عندما يمر بخبرة انفعالية سلبية ، كما يتضمن تنظيم الانفعال قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال الملائمة للموقف

بمرونة ، من أجل تعديل الاستجابات الانفعالية بما يتضمن تحقيق أهدافه ومتطلبات الموقف الذي يمر به ، كما عرف Gokdag et al.(2019) تنظيم الانفعال بأنه مدى واسع يتضمن العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن المراقبة والتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة ، وذلك بغرض تحقيق أهداف الفرد (P.60) .

ولعملية تنظيم الانفعال تأثير في قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي والانفعالي في مختلف المراحل النمائية وخاصة مرحلة المراهقة التي تعتبر إحدى المراحل الحرجة في النمو الإنساني (Mihalca & Tarnavska,2013,P.576) . فقدرة الفرد على تنظيم انفعالاته بشكليها الإيجابي والسلبي تبعاً لأهدافه والوسط المحيط به مهارة ارتقائية تنمو بتقدمه في العمر ، وتتوقف على مدى فهمه ووعيه لتلك الانفعالات التي تُحسن دوافعه وسماته الشخصية ، كما أن هذه المهارة تمكنه من التعامل بشكل أكثر كفاءة مع أحداث الحياة التي يمر بها. (Valiente et al.,2012,P.129)

وقدم Gross(1998) نموذج العملية لتنظيم الانفعالات ، حيث يصف هذا النموذج كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يوظفها الأفراد بهدف زيادة أو خفض أو الحفاظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية ، والتي تتمثل في : المكون السلوكي ويشمل الاستجابات السلوكية ،ومكون الخبرة الذي ينقل المشاعر الذاتية لانفعال الفرد وفقاً لخبراته الحياتية ، المكون الفسيولوجي ويشمل الاستجابات الفسيولوجية ، وقد أشار Gross and Thompson(2007) إلى أن زيادة مكونات الاستجابة الانفعالية يدعي التنظيم الانفعالي المرتفع للانفعالات ، ويتم من خلال زيادة شدتها أو مدتها الزمنية كما هو الحال في حالات الحب والاهتمام والمرح ، بينما خفض مكونات الاستجابة الانفعالية يدعى التنظيم الانفعالي المنخفض للانفعالات ، ويتم من خلال فحص شدتها أو مدتها الزمنية لها كما هو الحال في حالات الغضب والقلق والحزن .

وحديثاً أحتلت دراسة التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي أهمية كبرى ، حيث إن المجال الأكاديمي يقضي فيه المتعلمون كثيراً من الوقت ، ويواجهون عديد من التحديات ، ويتعرضون لعديد من المواقف خاصة الاختبارات (Oram et al.,2017)، فيواجه الطلاب عديد من المواقف والخبرات والأحداث في البيئة الأكاديمية والتي تتطلب أنماط مختلفة من الانفعالات ،

حيث تؤثر في الإدراك والمعرفة وفي توجيه سلوك الفرد ، وينشأ الانفعال نتيجة إدراك بعض المؤثرات الخارجية أو الداخلية ، ولهذا يحتاج الطالب إلى تهيئة الجو الانفعالي المناسب لتنظيم الانفعالات وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها بما يتناسب مع الموقف المثير .

وتتنوع **تعريفات التنظيم الانفعالي الأكاديمي** ، فعرفه Neck and Houghton(2006) بأنه قدرة المتعلم على الانتباه الدقيق والوعي والمراقبة لأهدافه والتعامل الفعّال مع المواقف الأكاديمية الضاغطة (P.274)، كما عرفه Schutz et al.(2008) بأنه القدرة على تنظيم المشاعر والانفعالات الناجمة عن المتطلبات والمهام الأكاديمية في المواقف التعليمية وخاصة مواقف الاختبارات(P.246) .

وعرف Buric et al.(2016) التنظيم الانفعالي الأكاديمي بأنه القدرة على تنظيم الانفعالات التي تظهر في المواقف التعليمية بصفة عامة ، ومواقف الاختبار بصفة خاصة ، وتتمثل في طريقة التعامل مع المعلومات التي تُثير الانفعالات الناتجة عن الضغوط والأحداث المرتبطة بالمواقف الأكاديمية ، وذلك من أجل تخفيف حدة تأثير هذه الانفعالات(P.139) .

كما تعّرف استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بأنها استراتيجيات شعورية عقلية يستخدمها الطلاب في التوافق مع المواقف الأكاديمية المنشطة للانفعالات والمشاعر بما تتضمنه هذه المواقف من معلومات ذات مضمون انفعالي ، فعملية تنظيم الانفعال تكون دالة للتفاعل بين وعي الشخص بانفعالاته ومشاعره، وقدرته في نفس الوقت على معالجتها وإدارتها بما يحقق له هدفين أساسيين هما: الأداء الأمثل في سياق بيئات التفاعل الحياتي على المستوى التعليمي، والأسري، والاجتماعي ، وتحقيق أهدافه الشخصية في الحياة وفقًا لمجالات ومستويات التفاعل وتصور الذات (Extremera et al., 2019)، كما عرفها Heydarnejad et al.(2022,P.4) على أنها تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإدارة وتعديل انفعالاتهم في السياق الأكاديمي والتي تؤثر في مدى اندماجهم الأكاديمي ، وعلي عملية التعلم والنجاح الأكاديمي .

ويترتب على ذلك ضرورة فحص ودراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم انفعالاتهم الأكاديمية كموضوع جدير بالاهتمام والبحث ، فنجد أن أغلب الدراسات ركزت على أسس الانفعالات الأكاديمية وتأثيرها على عملية التعلم والتحصيل ، ووجهت اهتماماً ضئيلاً نحو الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم تلك الانفعالات ، ونتيجة لأنه يمكن النظر للانفعالات على أنها عبارة عن عمليات متعددة المكونات تنمو عبر الوقت ، فإن التنظيم الانفعالي يمكن أن يغير كمون الاستجابة ووقت ظهورها ومقدارها ومدتها ، وكذلك ردود الأفعال

الفسيولوجية والسلوكية (Gross & Thompson,2007) ، فهناك أدلة واضحة على أن استراتيجيات تنظيم الانفعال لها دور في الأداء الانفعالي الأكاديمي للطلاب ، وأن هذه الاستراتيجيات تستند إلى خبرات التجارب والتعلم التي حدثت في المراحل النمائية السابقة (Verzeletti et al.,2016,P.19).

وأشار Buric et al.(2016) إلى أن هناك **ثمان استراتيجيات للتنظيم الانفعالي الأكاديمي :**

١- تجنب المواقف Avoiding Situations : تعكس هذه الاستراتيجية التحايل على المواقف الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى انفعالات غير سارة ، وتعتبر هذه الاستراتيجية غير تكيفية .

٢- تنمية الكفاءة Developing Competences : توضح هذه الاستراتيجية السلوكيات والإجراءات التي يقوم بها الطلاب لتنمية قدراتهم وكفاءاتهم في المواقف الأكاديمية التي تمنع أو تقلل من خبراتهم الانفعالية غير السارة.

٣- إعادة توجية الانتباه Redirecting Attention : توضح تلك الاستراتيجية محاولات الطالب إعادة تركيز انتباهه من أجل تجنب أو منع المعاناة الانفعالية .

٤- إعادة التقييم Reappraisal : تتعلق هذه الاستراتيجية بمحاولات الطلاب إضعاف مكانة الأشياء وثيقة الصلة بالمواقف الأكاديمية التي تُثير انفعالات غير سارة .

٥- القمع Suppression : تعكس هذه الاستراتيجية محاولة قمع وإخفاء الطلاب المظاهر السلوكية للانفعالات غير السارة في المواقف الأكاديمية ، وهي استراتيجية غير تكيفية .

٦-التنفس Respiration : تشير تلك الاستراتيجية إلى محاولة الطلاب تقليل مشاعر التوتر المصحوبة بانفعالات غير سارة وذلك من خلال التنفس العميق .

٧- التنفيس Venting : توضح تلك الاستراتيجية المظاهر السلوكية للطلاب وتعبيراتهم عن الانفعالات غير السارة كوسيلة للتخلص من الطاقة السلبية الناجمة عن المواقف الأكاديمية الضاغطة ، وهي استراتيجية غير تكيفية .

٨- الدعم الاجتماعي Social Support : تتمثل في البحث عن الراحة مع الأشخاص المقربين في الوسط الاجتماعي للطالب من خلال مشاركة الانفعالات معهم .

فقد أشار Lopes et al.(2005) إلى أن الفروق الفردية بين الأفراد وكذلك داخل الفرد تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في قدرة الفرد على استخدام تلك الاستراتيجيات ، فهي تختلف من فرد إلى

آخر في الموقف الواحد ، وكذلك تختلف لدى الفرد نفسه من موقف إلى آخر ، وهذه الاختلاف تخضع لعدة عوامل ، منها : شدة الموقف ، ودرجة توافق الاستراتيجية مع الموقف الانفعالي الذي يمر به الفرد ، وسهولة استخدام الاستراتيجية ، وأوضح Boden and Thompson(2015) إلى أن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات تنظيم انفعالي أكاديمي تكيفية يستخدم طاقاته وإمكاناته للتغلب على الصعوبات التي تواجهه ، في حين أن الطالب الذي يتصف باستخدم استراتيجيات تنظيم انفعالي أكاديمي لا تكيفية يكون عاجز عن تحقيق أهدافه ويميل إلى الاستسلام عند مواجهة أي مشكلة .

ويُعد **النموذج التكاملي لتنظيم الانفعال الأكاديمي** Integrated model of emotional regulation of academic emotions(ERAE) من أشهر النماذج المفسرة لعملية تنظيم الانفعال في المجال الأكاديمي ، وينقسم هذه النموذج إلى خمس عمليات :

١- توليد الانفعال: يصف العملية التي يتم من خلالها توليد الانفعالات في السياق الأكاديمي ، كما يصف التسلسل الزمني من خلال تحديد الموقف والانتباه والتقييم والاستجابة .

٢- استراتيجيات التنظيم الانفعالي : تصف الاستراتيجيات العامة لتنظيم الانفعال الأكاديمي في كل مرحلة من مراحل توليد الانفعالات .

٣- مراحل تنظيم الانفعالات : تشمل مراحل التنظيم الانفعالي بما في ذلك التحديد والاختيار والتنفيذ.

٤- سوابق تنظيم الانفعالات : تتمثل في السوابق التي قد تؤثر على كل مرحلة من مراحل التنظيم الانفعالي.

٥- النتائج : وتصف ارتباطات التعلم والتحصيل (مثل الدافع) ، كما أن النتائج قد تُثير موقف جديد ، والتي يمكن أن تدفع دورة جديدة من توليد الانفعالات وتنظيمها .

كما يقترح هذا النموذج أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تؤثر على توليد الانفعالات الأكاديمية المُحددة من خلال تشكيل الموقف (أي بيئات ومهام التعلم)، والانتباه داخل الموقف ، وعمليات التقييم (أي التحكم والقيمة) ، وتعديل الاستجابة الانفعالية ، كما أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على تحديد واختيار وتنفيذ استراتيجيات التنظيم الانفعالي، تتمثل في : التوقعات المتعلقة بنتائج الانفعالات ، ودوافع التنظيم ، والكفاءة الذاتية لتنظيم الانفعالات ، والجدارة أو القدرة على تنظيم الانفعالات (Jarrell & Lajoie, 2017,P.283)

وقد تناولت عديد من الدراسات الفروق بين الذكور والإناث في **استراتيجيات تنظيم الانفعال** ، فأشارت دراسات Schutz et al.(2008) ، وطلب (٢٠١٧)، وإسماعيل (٢٠٢٠) ، ومختار (٢٠٢٠) إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التنظيم الانفعالي ، بينما دراسة Yi-Ching(2012) أشارت إلى وجود فرق في اتجاه الإناث ، في حين هدفت دراسة Pelch(2018) إلى التعرف على دور النوع في الانفعالات الأكاديمية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي للطلاب في STEM ، فتم إجراء (١٩) مقابلة مفتوحة مع ١٩ طالبًا وطالبة ، وأدى تحليل البيانات إلى تطوير نموذج نظري مفصل يحدد الروابط بين المشاعر الأكاديمية الإيجابية والسلبية ، والتعلم الذاتي والأداء، وأوضح النموذج مفهوم دورة الاستكار الذاتي التي تقودها الانفعالات الأكاديمية السلبية ،ويشير إلى أن الإناث يكن أكثر عرضه للوقوع في مثل هذه الدورة.

ج- النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy :

ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي ضمن بحوث الصمود الأكاديمي في أعمال Martin & Marsh منذ عام ٢٠٠٦ حيث وجدا أن مفهوم الصمود الأكاديمي مقصور على مجموعة محددة من الطلاب فهو يركز على المحن الشديدة للمعرضين منهم للخطر ، لذا اقترحا مفهوم النهوض الأكاديمي لمواجهة التحديات والمشكلات البسيطة في البيئة الأكاديمية اليومية ، كزيادة المتطلبات والتكليفات ، ضغوط الامتحانات ، المنافسة داخل الصف الدراسي ، الدرجات المنخفضة . (Martin & Marsh,2008,P.55)

وتعددت **التعريفات التي تناولت النهوض الأكاديمي** ، فيُعرّف النهوض لغوياً من نَهضَ- نُهوضًا: أي قام يقظاً نشيطاً، ويُقال عامل ناهض أي ماضٍ في عمله بعزيمة صادقة ،والنَّهاضُ: الدءوب على أن يسلك سبيل التقدم (المعجم الوسيط ،٢٠١١، ص.٩٥٩). واصطلاحاً يعرف بأنه التأرجح صعوداً وهبوطاً في الحياة الأكاديمية اليومية وهو مختلف عن الصعاب الحادة أو المزمنة المرتبطة بالصمود (Martin& Marsh,2009,P.354) . ومن جانب آخر عادة ما يعبر عن دلالات مصطلح buoyancy في سياق بيئات العمل على وجه التحديد وبيئات التعليم والتعلم كتجسيد للقدرة على التنفيذ الفعال للمهارات والعمليات المطلوبة استجابة لتحديات وضغوط الحياة اليومية (Martin & Marsh, , 2009,P.353).

وعرف Piosang(2016) النهوض الأكاديمي بأنه قدرة الطالب في الحفاظ على كفاءته الذاتية ، والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل القلق والعلاقات مع المحيطين به من

زملاء ومعلمين ، والاندماج مع الآخرين داخل المجتمع ، وعرف Bakhshaee et al.(2017) النهوض الأكاديمي بأنه المحافظة على الكفاءة الأكاديمية والتأقلم مع المشكلات التي تواجه الطلاب في السياق الأكاديمي ، وعرفه Datu and Yuen(2018) بأنه القدرة على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي يواجهها الفرد باستمرار في الحياة بالمجال الأكاديمي .

وعرف عبدالعزيز وأيوب (٢٠٢٢) النهوض الأكاديمي على أنه قدرة الطالب على مواجهة وتخطي العقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه سواء كانت داخل الفصل الدراسي أو خارجها ، مما يمكنه من الوصول لحالة الثبات والاتزان الانفعالي ، بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية في مسيرته التعليمية بما يمنع حدوث الفشل الدراسي(ص. ٩٠٩).

وللنهوض الأكاديمي أهمية كبرى لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ، فأشار Smith(2020,P.31) إلى أن النهوض الأكاديمي يمثل قدرة الطلاب على الرجوع مرة أخرى لحالة من الاتزان والثبات الانفعالي بعد تأثرهم بمجموعة من الأحداث السلبية التي يمرون بها سواء كان ذلك من خلال عدم قدرتهم على تكملة المتطلبات والمهام الأكاديمية المُوكلة إليهم بالشكل الجيد ، أو بحصولهم على درجات منخفضة في تحصيلهم الأكاديمي ، كما أشار Martin and Marsh(2009,P.354) إلى أن النهوض الأكاديمي يُعد بمثابة التذبذب في الحياة الأكاديمية صعوداً وهبوطاً فهو مختلف عن المشكلات أو الصعاب الحادة ذات الصلة أكثر بمصطلح الصمود الأكاديمي .

كما يُعد النهوض الأكاديمي مدخل تعزيز يربط بين العوامل النفسية (تقدير الذات ، الصحة النفسية) ، وعوامل الاندماج المدرسي (بيئة المدرسة وبهجة التعلم)، وعوامل العلاقات مع الأسرة والأقران ، والطلاب ذوو القدرة العالية من النهوض الأكاديمي قادرون على مواجهة الصعاب والتحديات اليومية في الحياة المدرسية (Martin & Marsh,2008) ، فعندما يواجه الطلاب نكسات سلبية خلال دراستهم ، فإن النهوض الأكاديمي يخفف منها ويؤدي إلى التعافي سريعاً من خلال مجموعة استراتيجيات المواجهة الخاصة به ، فيساعد النهوض الأكاديمي على تقليل القوة التي يمارسها القلق والتوتر على المتعلمين ، ويلعب النهوض الأكاديمي أيضاً دوراً في مقاومة الاستجابات غير الفعالة للخوف والتوتر ، مثل تجنب الفشل وعدم الاستقرار العاطفي (Anderson et al.,2020,P20)

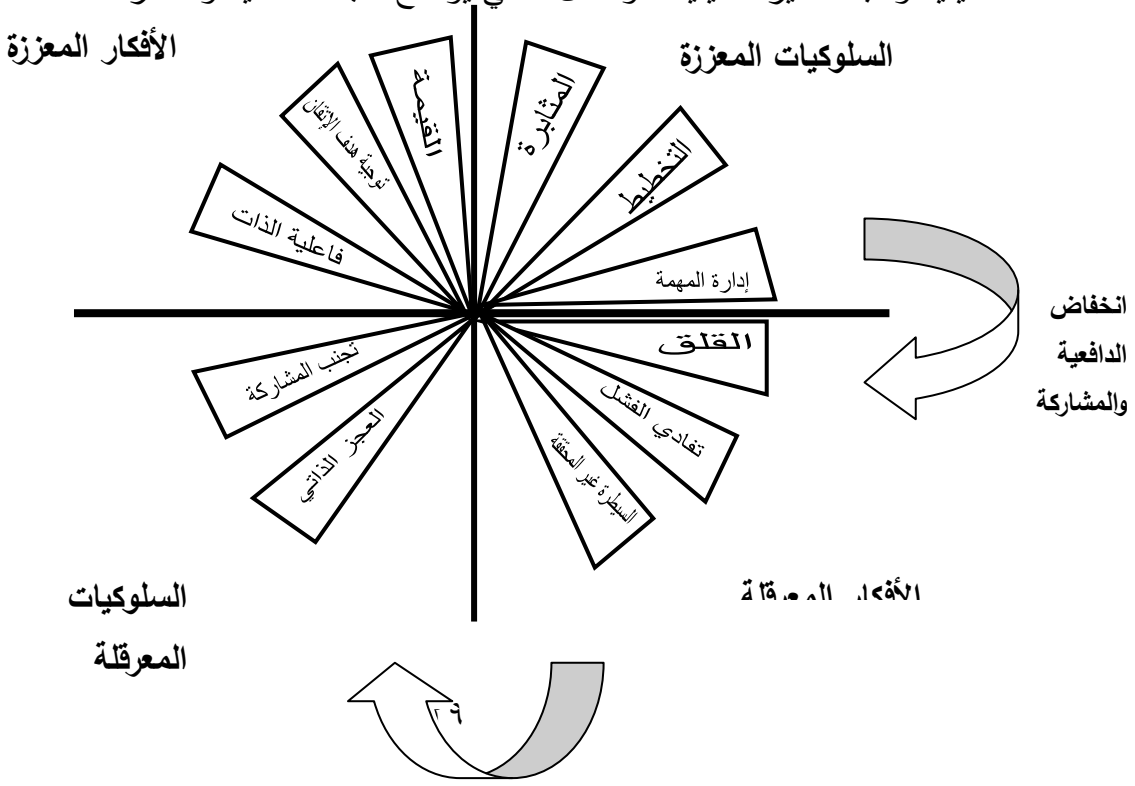
وأشار Martin and Marsh (2008,P.57) إلى العوامل التي تؤثر بفعالية في قدرة الطلاب على استيعاب التحديات والعقبات إلى عوامل قريبة المدى وعوامل بعيدة المدى ، وركز على العوامل قريبة المدى ، حيث أسماها منبئات النهوض الأكاديمي ،وهي :

١- عوامل نفسية : وتتمثل في فاعلية الذات والتحكم والشعور بالهدف والدافعية .

٢- عوامل مدرسية : تتمثل في المشاركة والاندماج في المهام الدراسية ، التمتع بالمدرسة ، الطموحات التعليمية ، العلاقة مع المعلمين ، قيمة المدرسة ، الأنشطة اللاصفية .

٣- عوامل أسرية والأقران: وتشمل الدعم الأسري، والعلاقة الإيجابية مع الراشدين ، وشبكة الأصدقاء ، والرعاية الوالدية الموثوقة .

أما بالنسبة **للنموذج النظري المُفسر للنهوض الأكاديمي** فيعرف هذا النموذج بعجلة الدافعية والاندماج ، والذي يعكس الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تقوم عليها عملية المشاركة الأكاديمية بالحياة الأكاديمية ، وهذه العجلة تزود بمجموعة من المعلومات التي تجمع عدد من الوجهات النظرية ، فهي تمثل طريقة شاملة ومتكاملة لفهم تنوع الأبعاد النفسية والاندماج ، والتي تُعزز فكرة مواجهة التحديات الأكاديمية والصعاب التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم ، ومن ثم يحدث لهم ما يسمى بالنهوض الأكاديمي ، وهذا النموذج يُقسم الدافعية إلى عوامل إحداهما يعزز من الدافعية والآخر يضعفها ، ومن ثم يتضمن هذا النموذج مكونان رئيسيان هما : الأبعاد التكيفية والأبعاد غير التكيفية ، والشكل التالي يوضح عجلة الدافعية والمشاركة .



شكل(١) عجلة الدافعية والاندماج (Martin,2007)

وتم تقسيم هذه العجلة إلى أربعة أقسام ، الأفكار والسلوكيات المعززة (الأبعاد التكيفية) فوق الخط الأفقي ، والأفكار والسلوكيات المعرقلة (الأبعاد غير التكيفية) تحت الخط الأفقي ، وهذه العوامل هي :

١-الأبعاد التكيفية المعرفية : تتضمن الأفكار المعززة التي تُسهل عملية التعلم ، ومنها :

- فاعلية الذات : وهي ثقة الطلاب على العمل الجيد أثناء دراستهم .
- توجه هدف الإتقان : اتجاه الطلاب لتطوير كفاءتهم ومعلوماتهم أثناء الدراسة .
- القيمة : إيمان الطلاب بفائدة وأهمية العمل الأكاديمي الذي يشاركون به .

٢- الأبعاد التكيفية السلوكية : تتضمن السلوكيات المعززة التي تُسهل عملية التعلم ، ومنها :

- المثابرة : مدى محافظة الطلاب وإصرارهم على المشاركة الصفية .
- التخطيط : مدى تخطيط الطلاب لأعمالهم الأكاديمية .
- إدارة المهمة : طرق استخدام الطلاب لوقتهم وتنظيم الجدول الزمني لأعمالهم الأكاديمية.

٣- الأبعاد غير التكيفية المعرفية :تتضمن الأفكار والتوجهات المعرقلة التي تُعرقل عملية التعلم ، ومنها :

- القلق : مدى شعور الطلاب بالقلق عند التفكير في القيام بعملهم الأكاديمي.
- تفادي الفشل : دافعية الطلاب للقيام بعملهم وذلك لتجنب الفشل أو القيام بعمل سيء أو تخييب آمال الآخرين.
- السيطرة غير المحققة : عدم ثقة الطلاب على الأداء الجيد أو كيفية تجنب الأداء السيء.

٤- الأبعاد غير التكيفية السلوكية : تتضمن السلوكيات المعرقلة التي تُعرقل عملية التعلم ، ومنها :

- العجز الذاتي : ويعني تخلي الطلاب عن فرص النجاح الأكاديمي (عدم المذاكرة) ، حتى يكون لديهم العذر إذا لم يؤدوا بشكل جيد .
- تجنب المشاركة : ميل الطلاب للتخلي عن العمل الأكاديمي والتحصيل بشكل عام .

وهذه العجلة تمثل طريقة متكاملة تجمع بين عديد من وجهات النظر لاستيعاب تنوع الأبعاد النفسية والاندماج التي تُدعم فكرة مواجهة العقبات الأكاديمية ، فيحدث ما يُعرف بالنهوض الأكاديمي وتخطي حالة الفشل إلى النجاح وتحسين الأداء .

(Martin,2007,P.414 ؛Martin & Marsh,2006,P.268 ؛ Liem & Martin,2012,P.5)

واختلفت الدراسات في تناولها **لأبعاد النهوض الأكاديمي** فأشار Martin and Marsh(2008) على أن النهوض الأكاديمي يمثل مكون أحادي البعد ، وبناء على ذلك قاما ببناء مقياس للنهوض الأكاديمي يتكون من أربع عبارات فقط ، وأيضاً دراسة Khalaf and Abulela (2021) التي تم التحقق فيها من أن النهوض الأكاديمي يمثل مكون أحادي البعد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

في حين أشارت دراسات أخرى على أن النهوض الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد ،وتتمثل هذه الأبعاد في بُعد الكفاءة الذاتية وتتضح في :معتقدات الفرد فيما يمتلكه من قدرات وإمكانات تؤهله لأداء المهام المختلفة "، وبُعد التحكم الذاتي أو السيطرة غير المؤكده :الذي يعبر عن سيطرة المتعلم على سلوكه المعرفي والوجداني ليتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه مع الوعي بعواقب الأمور، وبُعد المثابرة : الذي يشير إلى عدم الاستسلام عند الإخفاق ومواصلة التعلم بعزيمة ، وبُعد القلق: وهو حالة انفعالية ناتجة عن التجارب الفاشلة التي تزعج الفرد وتبعث على الضيق والتوتر، وبُعد العلاقة بين الطالب والمعلم : والذي يُعد خطوة فعالة لتهيئة بيئة تعلم إيجابية. (Piosang,2016؛ حليم ، ٢٠١٩ ؛ بهنساوي ،٢٠٢٠).

وإضاف Comerford et al.(2015) إلى أن مفهوم النهوض الأكاديمي تم التعامل معه من خلال ثلاثة أبعاد أساسية ، هي : مكونات التوقع : وتتضمن فاعلية الذات والقدرة على التخطيط للأعمال والتحكم بالعمل ومجرياته، ومكونات قيمية : وتتمثل في قدرة الطالب على المثابرة في العمل من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه ، مكونات انفعالية : وهي وجود حالة من القلق المنخفض تجعل الطالب قادراً على تحمل التحديات وتجاوزها (P.99).

أما Jahedizadeh et al.(2019) حدد أربعة أبعاد للنهوض الأكاديمي تمثلت في الاستمرارية ، التكيف المعتاد ، الجدارة الشخصية الإيجابية ، التقبل الإيجابي للاندماج في الحياة الأكاديمية ، في حين حددا Panjwani and Aqil(2020) سبعة أبعاد للنهوض الأكاديمي ،هم : التنسيق ، الوضوح ، رجاجة العقل ، الالتزام ، ضبط النفس ، الثقة ، المناخ الأكاديمي .

ولقد تناقضت نتائج الدراسات فيما يتعلق **بالنهوض الأكاديمي التي تعزى إلى النوع** ، فأشارت دراسات Miller et al.(2013)، سليم (٢٠١٨) ،أبو قورة (٢٠١٨) بهنساوي (٢٠٢٠) ، Khalaf & Abulela (2021) إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي ، بينما أشارت درسات Martin &Marsh(2006) ، Putwain et al.(2015) ،

حليم(٢٠١٩) ، سعد(٢٠٢٠) إلى وجود فرق في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور، في حين أشارت دراسة Martin & Marsh(2008) إلى وجود فرق في النهوض الأكاديمي لصالح الإناث.

د- مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM

تُعد مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science,Technology,Engineering and Mathematics(STEM) أحد محاولات استثمار طاقات المتفوقين ، وأهم متطلبات العصر الحالي حيث تتيح الفرصة لإعداد المتعلمين كالمهندسين وعلماء متخصصين في التكنولوجيا من ذوي التفكير التأملي ، وتعمل على زيادة فرص العمل في المجالات العلمية والتكنولوجية ، مما يؤدي إلى النمو المعرفي والاقتصادي للدول ، حيث تسهم في إنتاج قوة بشرية ذات مهارات خاصة قادرة على تطبيق أفكار إبداعية تمكنهم من المنافسة العالمية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (kasza &slater,2017,P.54) .

فمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا هي مدارس أنشأتها وزارة التربية والتعليم المصرية بمقتضى القرار الوزاري رقم (٣٦٩) لسنة ٢٠١١م ، وتهدف تلك المدارس إلى رعاية الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بقدراتهم ، وتدريس المناهج المتطورة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ، وتطوير استخدام أساليب تكنولوجيا المعلومات لتطوير العملية التعليمية ، والاهتمام بترسيخ القيم الروحية والتربوية وتعميق قيم التسامح والانفتاح على العالم ، وفتح المجال أمام القدرات الكامنة والإبداعية للطلاب .(وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (٣٦٩) ، ٢٠١١/١٠/١١م).

فاهتم المسئولون بوزارة التربية والتعليم في مصر بإنشاء مدارس تتخذ من مدخل STEM أساساً لها ، بهدف مواجهة التغيرات الدولية في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي ، حيث تعتمد الدراسة في مدارس STEM على استخدام طرق تدريس متنوعة ، مثل : طريقة المشروعات Capstone ، وعلى المدخل التكاملي القائم على البحث والاستقصاء وذلك من خلال التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة ، والتعلم الإلكتروني ، ومن ثم يتضح أن التدريس في مدارس STEM يتمركز حول الطالب ، ويُبنى على التعلم عن طريق البحث والاستقصاء خلال المشروعات وحل المشكلات من واقع الحياة. (البسيوني ،٢٠١٩، ص.٢٤٠)

فمدخل أو تعليم STEM هو مدخل تكاملي يقوم على فلسفة التكامل ، أو ما يعرف حديثاً بالعلوم البينية متعددة التخصصات ، وSTEM ليست كلمة واحدة بل هي مجموعة حروف كل حرف منها هو الحرف الأول من مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ، وفي ظل كون الشباب طاقة الأمة وثروتها إذا أُحسن إعدادها ، وكون المتفوقين هم الثروة الحقيقية لمجتمعاتهم ، وهم كنوزها ، وبالتالي فالاهتمام بهم أكثر شدة وإلحاحاً ، لذا أُستحدثت مدارس للمتفوقين أُطلق عليها STEM ، وهذه المدارس الثانوية تدعم بناء شخصية قادرة على المثابرة والإصرار من خلال مدخل حل المشكلات ، كما تسعى هذه المدارس إلى تلبية احتياجات سوق العمل (حسانين ، ٢٠١٦، ص.١٢٠) .

هـ –أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي :

مع بداية مرحلة المراهقة – والتي تنتمي إليها عينة البحث الحالي – يبدأ دور الأسرة والوالدين في التناقص ليحل محله دور الأقران ، حيث تصبح مرجعية المراهق لهؤلاء الأقران ذات شأن أكبر من الأسرة ، وتتأثر انفعالاته بتفاعله معهم بشكل واضح .

فعند انتقال الطفل إلى مرحلة المراهقة ، يبدأ في مواجهة بعض مظاهر الصراع مع الأسرة ، نظراً لتعارض ميوله مع توقعات الأسرة حياله ، فإذا استقبلت الأسرة رغبة المراهق في الاستقلال الوجداني ، وتكوين ميول شخصية خاصة به بطريقة فعالة ، فإن ذلك من شأنه أن يساعد على ارتقاء وجداني جيد لدى المراهق ، ويحميه من انفعالات ومشاعر سلبية من شأنها أن تؤدي إلى تكوين أنماط تعلق غير آمنة مع الأشخاص المحيطين. (Naghavi & Redzuan,2011)

كما تُعد دراسة استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية خلال هذه المرحلة العمرية أمراً مهماً ، حيث تعد مرحلة المراهقة تمهيداً لدخول الفرد لمرحلة الرشد ، والتي يسعى خلالها إلى تكوين علاقة وجدانية حميمة مع شريك الحياة ، وهذا يتطلب تمتعه بقدر كبير من القدرة على تنظيم الانفعال ،مما يمكنه من إقامة علاقة تواصلية على قدر كبير من التوافق ، وتلك القدرة التي قد تختلف من حيث كفائتها باختلاف نمط التعلق .

فالبيئة الأسرية غير السوية تؤدي إلى ظهور أنماط تعلق غير آمنة، من شأنها إعاقة نمو مهارات التنظيم الانفعالي لدى الآبناء ، إذ يصعب عليهم قراءة انفعالاتهم ، ويكونوا غير قادرين على مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة ، وإظهار الاستجابات السلوكية غير مناسبة لتلك

المواقف ، والبيئة الأسرية السوية تلعب دوراً مهماً في تشجيعه على التعبير عن انفعالاته بطريقة مناسبة (Montebarocci et al,2004)

ويتضح مما سبق ضرورة فحص ودراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم انفعالاتهم الأكاديمية كموضوع جدير بالاهتمام والبحث ، حيث إن أغلب الدراسات ركزت على نوعية الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب وتأثيرها على عملية التعلم والتحصيل ، ووجهت اهتماماً ضئيلاً نحو الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم تلك الانفعالات. (Gross & Thompson,2007)

وتعد دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التي قد يستخدمها الطلاب للتخفيف من حدة الآثار الانفعالية للضغوط المرتبطة بالمجال الأكاديمي من الموضوعات المهمة أيضاً والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والاهتمام ، فقد كشفت نتائج أغلب الدراسات التي أهتمت بفحص العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال في المجال الأكاديمي والنهوض الأكاديمي ، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية والنهوض الأكاديمي ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية والنهوض الأكاديمي .(Pelch,2018 ؛ Bahrami,2017 ؛ Heydarnejad et al.,2022 ؛ Kritikou & Giovazolias,2022)

وتشير نظرية التعلق – اعتماداً على تنظيم الانفعال الإيجابي والسلبي بواسطة الوالدين – أن الطفل يُكون نماذج عاملة داخلية عن ذاتة وعن الوالدين ، ويعتمد الانتقال من التعلق بالوالدين إلى العلاقات الوثيقة الأخرى على مكون هذه النماذج العاملة الداخلية ، فالنماذج العاملة الداخلية تؤثر على تجهيز المعلومات (على سبيل المثال : الإدراك ، التوقعات ، التأويل) ، بالإضافة إلى تأثيرها على تنظيم الانفعال والسلوك (محمد،٢٠٠٨، ص.١٦٠)، فالمهارات الوالدية والمهارات في تنظيم الانفعالات تجعلهم يتسمون بالكفاءة الوالدية التي تؤثر على سلوكياتهم وممارستهم وأساليب تنشئتهم للأبناء وأساليب تعاملهم مع الأبناء انفعالياً واجتماعياً ، هذا بدوره يؤثر في تشكيل سلوك الأبناء وفي تطورهم من جميع النواحي الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية (Bariola et al.,2012)

يمكن أن يرتبط النهوض الأكاديمي بالسياق الاجتماعي وبعض العوامل الأخرى ذات الصلة بالبيئة المحيطة بالطالب ، وأيضاً بعض عوامل الشخصية لها دور في النهوض الأكاديمي كتقدير الذات المرتفع والاستقلالية ، وعلى الرغم من ذلك لا ينبغي التفكير في عوامل الشخصية هذه على أنها مجرد قدرات فطرية للمتعلم ، بل يمكن للمؤسسات التعليمية أن تساعد المتعلمين

على تطوير المهارات الشخصية والتوجهات التي تساعدهم على النهوض ، ومن ذلك تدعيم الاستقلالية من خلال مساعدة الطلاب على أن يصبحوا مسئولين عن الوصول إلى توقعات عالية، وتطوير المهارات الشخصية لبناء علاقات اجتماعية سليمة (Comerford et al.,2015,P.99) .

ومن خلال **استقراء وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة** فقد خلصت الدراسة الحالية إلى عدم وجود أي من الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحث – ربطت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة ، مع وجود بعض الدراسات التي أهتمت بالدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال كدراسة Karren and Vingerhoets(2012) التي أوضحت أن استراتيجية إعادة التفسير لها تأثير وسيط بين نمط التعلق والهناء النفسي ، ودراسة Kullik and Peter(2013) التي أشارت إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال تتوسط العلاقة بين أنماط التعلق والاكتئاب، ودراسة Besharat and Shahidi(2014) التي أشارت إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية التكيفية وغير التكيفية لها دور وسيط في العلاقة بين أنماط التعلق والألكسيثيميا، ودراسة طلب (٢٠١٧) التي أسفرت عن الدور الوسيط لتنظيم الانفعال في العلاقة بين أنماط التعلق والسعادة النفسية ، دراسة مختار (٢٠٢٠) التي أسفرت عن الدور الوسيط لتنظيم الانفعال في العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب الشخصية التجنبية .

وفيما يتعلق **بوجود تأثير لأنماط التعلق على استراتيجيات تنظيم الانفعال** ، فتوصلت نتائج دراسة Biesecker(2002) إلى إمكانية التنبؤ بالتنظيم الانفعالي من خلال مستوى التعلق بالوالدين والأقران ، وأكدت على أن التعلق الآمن بالوالدين أحد العوامل المهمة في النمو الانفعالي والاجتماعي السوي لدى الآبناء ، ودراسة Yi-Ching(2012) التي أشارت إلى أن أنماط التعلق لها تأثير مباشر في تنظيم الانفعال ،ودراسة Gresham and Gullone(2012) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بتنظيم الانفعال من خلال أنماط التعلق ، ودراسةVahedi et al.(2016) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر سلبي لنمط التعلق القلق على استراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية ، ووجود تأثير مباشر إيجابي لنمط التعلق التجنبي على استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية .

وفيما يتعلق **بوجود تأثير لاستراتيجيات تنظيم الانفعال على النهوض الأكاديمي** ، فتوصلت نتائج دراسة Bahrami(2017) إلى وجود تأثير مباشر موجب(٠.٦٦) دال إحصائياً

لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية الإيجابية في النهوض الأكاديمي ، ووجود تأثير مباشر سالب (-٠.٠٣) غير دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية السلبية في النهوض الأكاديمي ، وأن نسبة ٧٩% من التباين في النهوض الأكاديمي يمكن إرجاعه إلى الاستراتيجيات الإيجابية ولتنظيم الانفعال المعرفي للانفعالات السلبية ، ودراسة Pelch(2018) التي أوضحت نموذج يشير إلى أن انفعالات الطلاب الأكاديمية لها تأثير قوي على الأداء الأكاديمي للطلاب في STEM على وجه التحديد ، ودراسة Azadi and Abdollahzadeh(2020) التي أوضحت أن هناك بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية مثل اجترار الأفكار ، وإلقاء اللوم على الآخرين ، والتقييم والقبول تكون قادرة على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، ودراسة Heydarnejad et al.(2022) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية على النهوض الأكاديمي ، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية على النهوض الأكاديمي، ودراسة Kritikou and Giovazolias(2022) التي هدفت إلى عمل مراجعة منهجية لكل من التنظيم الانفعالي والنهوض الأكاديمي والتكيف الأكاديمي في ضوء نظرية تقرير المصير، من خلال مراجعة (٤٢٥٨) مقالة، وأسفرت عن مجموعة من العوامل المرتبطة بالبيئة الجامعية وتؤثر على النهوض الأكاديمي ، وهي العوامل الذاتية :كالكفاءة الذاتية ، والدافعية ، والعوامل الأكاديمية : كمناخ التعلم ، والاندماج الأكاديمي ، وعوامل أسرية اجتماعية :كالتعامل مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس ، وأساليب الدعم الأسري.

وفيما يتعلق **بوجود تأثير لأنماط التعلق على النهوض الأكاديمي** ، فتوصلت نتائج دراسة Rahimi and Zarei(2016) إلى وجود تأثير سلبي لنمطي التعلق(القلق والتجنبي) في النهوض الأكاديمي ، ودراسة نبيهة وراجية(٢٠١٨) التي أشارت إلى أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين المتفوقين دراسياً هو النمط الآمن ، ونمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتفوقين دراسياً هو النمط غير الآمن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين في المرحلة الثانوية ترجع لنمط التعلق لصالح التعلق الآمن، ودراسة Hajhosseini et al.(2021) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب (٠.٢٥) دال إحصائياً لنمط التعلق الآمن على النهوض الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر سالب(-٠.٢٧) دال إحصائياً لنمط التعلق القلق على النهوض الأكاديمي، وعدم وجود تأثير مباشر لنمط التعلق التجنبي على النهوض الأكاديمي، ودراسة Moghaddam et al.(2022) التي أسفرت عن وجود تأثير مباشر موجب

لنمط التعلق الآمن على النهوض الأكاديمي ، ووجود تأثير مباشر سالب لنمط التعلق غير الآمن على النهوض الأكاديمي .

ولهذا فهناك منطقية لتناول متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة معاً ، من خلال دراسة استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

فروض الدراسة : في ضوء ما جاء بالإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

أ- لا توجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع .

ب- يتطابق النموذج البنائي المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة .

ج- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة.

د- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

هـ- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

و- توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أ- **منهج الدراسة** : اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها والذي يعمل على وصف الظاهرة، لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها .

ب- عينة الدراسة: وتشمل عينة الدراسة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الأساسية، وبيانها على النحو الآتي:

١- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت من (١٦٤) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بمحافظات المنيا وبني سويف وأسيوط بواقع (١٠٧ طالب ، ٥٧ طالبة)، بمتوسط عمري (١٦.٣٧) سنة وانحراف معياري (٠.٨٩) .

٢- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (١٨٢) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بمحافظات المنيا وبني سويف وأسيوط بمتوسط عمري (١٦.٢٢) سنة وانحراف معياري (٠.٩٢) ،وجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعاً للمدرسة والنوع

جدول (١)

توزيع العينة الأساسية تبعاً للمدرسة، والنوع

م	المدرسة / النوع	ذكور	إناث	مجموع
١	المنيا	٥٥	-	٥٥
٢	بني سويف	٢٣	٥١	٧٤
٣	أسيوط	٢٠	٣٣	٥٣
	مجموع	٩٨	٨٤	١٨٢

جـ - أدوات الدراسة : وتشمل ثلاثة مقاييس على النحو الآتي:

١- مقياس أنماط التعلق : (إعداد الباحث) (*) **، ويمكن التعليق عليه كما يلي :**

(١) الهدف من المقياس : قياس أنماط التعلق لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

(٢) مبررات إعداد مقياس أنماط التعلق :

أُعد هذا المقياس لتحقيق أهداف الدراسة ، ونظراً لعدم وجود مقاييس – في حدود علم الباحث – تناولت أنماط التعلق لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM ، فهؤلاء الطلاب يختلفون عن غيرهم من الطلاب لاختلاف طبيعة الدراسة والسكن والتواجد بالمدرسة طوال أيام الأسبوع ، مما يجعل هناك عديد من التحديات الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر عليهم ، أهمها انفصالهم عن الأسرة وخوضهم تجربة اجتماعية لم يتعرضوا لها فيما سبق

(*) ملحق (٣): مقياس أنماط التعلق.

من ناحية ، ومحاولتهم التأقلم مع الآخرين من زملاء لم يألفوهم قبل ذلك من ناحية أخرى، فنجدهم يوجهون سلوك التعلق تجاه الشخصيات غير الأبوية، حيث يُنظر إلى الأصدقاء المقربين على أنهم مصادر أساسية للتوجيه والدعم، وبالتالي ستختلف صياغة العبارات عن عبارات المقاييس التي أُعدت لقياس أنماط التعلق في الدراسات السابقة.

(٣) خطوات إعداد المقياس :

– مراجعة محتوى الدراسات السابقة والآراء والأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التي تناولت أنماط التعلق، والتي سبق ذكرها في متن الدراسة .

– توجيه بعض الأسئلة العامة المفتوحة لعينة الدراسة ما قبل الاستطلاعية من (٢٢) طالباً وطالبة مثل : ما الذي يتبادر إلى ذهنك عن سماع كلمة تعلق ؟ ما شكل العلاقة الارتباطية مع الوالدين والأصدقاء ؟ ما هي المواقف التي تُظهر فيها تعلقاً أكثر ؟

– الإطلاع على المقاييس المتاحة لأنماط التعلق لدى المراهقين والراشدين، مثل مقياس أنماط التعلق للمراهقين لـ Collins and Read(1990)، ومقياس أنماط التعلق مع الوالدين والأصدقاء لـ Biesecker (2002) ، ومقياس التعلق الوالدي للراشدين لبرينان وآخرين ترجمة محمد (٢٠٠٦) ، ،ومقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين (٢٠٠٩) لأبوغزال وجرادات ، ومقياس التعلق الوجداني لعبدرحمن والعمري (٢٠١٤) ، ومقياس أنماط التعلق لطلاب الجامعة لعبدالنبي (٢٠١٤) ،ومقياس أنماط التعلق للمراهقين لـ Henschel et al.(2020) .

– في ضوء الخطوات السابقة تم وضع الصورة الأولية للمقياس، وتتكون من (٢٣) عبارة في صورة تقريرية تعبر عن نمطي التعلق الآمن /غير الآمن .

– وضعت خمسة بدائل للإجابة عن كل عبارة ، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي ، وهي :(دائماً ٥، غالباً ٤، أحياناً ٣، نادراً ٢، أبداً ١) ، علماً بأن جميع عبارات المقياس موجبة.

– تم عرض المقياس فى صورته الأولية للتحكيم للتحقق من صدق المحتوى الظاهري، حيث عُرِض على عدد (٤) من أساتذة الصحة النفسية(*) ،وقد حاول الباحث الأخذ بآراء السادة المحكمين – قدر المستطاع وبما يتوافق وأهداف الدراسة– من حيث الحذف والإضافة والتعديل لبعدي المقياس وعباراته (**)،وفي ضوء ذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠) عبارة.

(*) ملحق (١): قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقاييس الدراسة.

(**) ملحق (٢) : آراء السادة المحكمين حول مقياس أنماط التعلق.

- طُبِقَ المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية – المُشار إليها سابقًا– من طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM والبالغ عددهم (١٦٤) طالباً وطالبة.

– حساب **مؤشرات الاتساق الداخلي** : وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما في جدول (٢) .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس أنماط التعلق (ن=١٦٤)

نمط التعلق الآمن				نمط التعلق غير الآمن			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٣٤**	٦	٠.٦٠٣**	٧	٠.١٠٧	١٥	٠.٥٠٥**
٢	٠.٥٨٨**	٩	٠.٤٤٤**	٨	٠.٠٩٢	١٧	٠.٥٣٨**
٣	٠.٥٤٤**	١٠	٠.٦٦٨**	١٢	٠.٤٧٩**	١٨	٠.٥٦١**
٤	٠.٦٠١**	١١	٠.١٠٣	١٣	٠.٦٣٢**	١٩	٠.٤٦٦**
٥	٠.٥٧٢**	١٦	٠.٠٨٩	١٤	٠.٥٩٣**	٢٠	٠.٥١١**

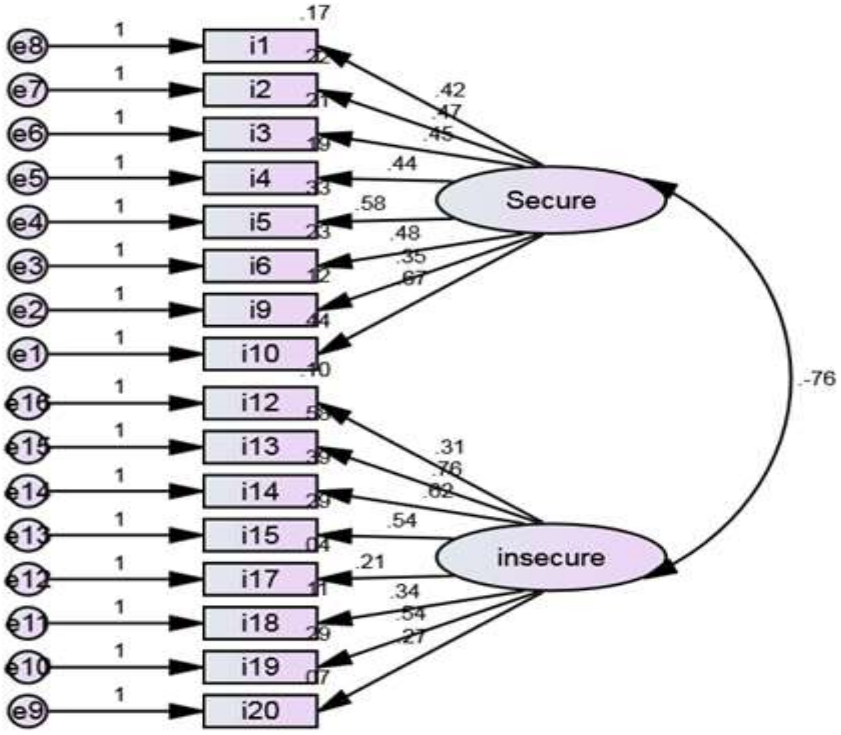
** دالة عند مستوى (٠.٠١)

كما هو من جدول (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ، أما العبارات (٧، ٨، ١١، ١٦) فليس لهم دلالة إحصائية، لذا تم حذفهم من المقياس ليصبح المقياس (١٦) عبارة.

(٤) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلق:

– صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أنماط التعلق :

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس أنماط التعلق ، للـ(١٦) عبارة على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٦٤) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM ، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وتم إجرائه بواسطة AMOS V.23 بطريقة أقصى احتمال Maximum Likhood ، وكانت النتائج كما هو موضح بشكل (٢) :



شكل (٢) النموذج البنائي لمقياس أنماط التعلق(الآمن / غير الآمن)

وفيما يلي قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لنمطي التعلق الآمن/غير الآمن

جدول(٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لنمطي التعلق الآمن/غير الآمن

X2	Df	X2/df	GFI	AGFI
١٨٠.٨٤	١٣٢	١.٣٧	٠.٩٠٦	٠.٨٥
IFI	**NFI**	**TLI**	**CFI**	**RMSEA**
٠.٩٣٩	٠.٨٠٩	٠.٩٠٨	٠.٩٣٥	٠.٠٤٨

يتضح من جدول (٣) أن النموذج المقترح لنمطي التعلق الآمن/غير الآمن يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبعات عبارات المقياس على كل نمط من نمطي التعلق، حيث كانت قيمة X2/df أقل من ٥ ، وكانت قيم GFI، AGFI، IFI ، NFI، TLI، CFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك قيمة RMSEA أقل من ٠.٠٥ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس أنماط التعلق؛ وقد تم اختيار هذه المؤشرات لأنها أقل اعتماداً على حجم العينة (Hu & Bentler,1999,P.3) ،كما جاءت تشبعات العبارات على نمطي التعلق الآمن/غير الآمن كما هو موضوح بجدول(٤) :

جدول(٤)

تشبعات العبارات على نمطي التعلق الآمن/غير الآمن ، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة لكل تشبع

العبارة	التشبعات المعيارية	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة
Secure→i1	٠.٤١٥	٠.٤٤٤	٠.١٠٥	٤.٢١**
Secure→i2	٠.٤٦٦	٠.٦٣٧	٠.١٣٣	٤.٧٩**
Secure→i3	٠.٤٥٤	٠.٥٧٣	٠.١٢٤	٤.٦٢**
Secure→i4	٠.٤٣٦	٠.٥٧	٠.١٢٧	٤.٤٨**
Secure→i5	٠.٥٧٨	٠.٨٩٢	٠.١٥٥	٥.٧٦**
Secure→i6	٠.٤٨٤	٠.٧٠٤	٠.١٣	٥.٤٣**
Secure→i9	٠.٣٥١	٠.٦٣١	٠.١٦٩	٣.٧٣**
Secure→i10	٠.٦٦٦	١		
insecure→i12	٠.٣١	١.٠٥	٠.١٦٢	٢.٢٧*
insecure→i13	٠.٧٥٨	٢.٣٧	٠.٨١٢	٢.٩٢**
insecure→i14	٠.٦٢١	٢.٠٩	٠.٧٣٨	٢.٨٣*
insecure→i15	٠.٥٣٩	١.٧٦	٠.٥٩	٢.٩٨**
insecure→i17	٠.٢٠٨	٠.٦٢	٠.٣	٢.٠٦*
insecure→i18	٠.٣٣٩	١.١٨	٠.٥٠٢	٢.٣٧*
insecure→i19	٠.٥٤٣	١.٨٨	٠.٦٨٤	٢.٧٥*
insecure→i20	٠.٢٧٣	١		

من جدول(٤) يُلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية لتشبعات العبارات على نمطي التعلق الآمن/غير الآمن تراوحت بين (٠.٢٠٨- ٠.٧٥٨) ، والقيم الحرجة تراوحت بين (٢.٠٦- ٥.٧٦) وجميعها دالة إحصائياً ، فهي أعلى من القيمة ١.٩٦، مما يعني أن تشبعات العبارات على نمطي التعلق الآمن / غير الآمن دالة إحصائياً، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي، مما يؤكد صدق عبارات المقياس.

- **ثبات مقياس أنماط التعلق:** تم حساب ثبات مقياس أنماط التعلق بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha وبلغ معامل ثبات نمط التعلق الآمن (٠.٨٠٩) وغير الآمن (٠.٧٩١)، ويتضح من ذلك تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، ويدل على صلاحيته للتطبيق.

٢- مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية: (ترجمة الباحث) (*) **،ويمكن التعليق عليه كما يلي:**

(١) الوصف العام : أعد هذا الاستبيان Buric et al.(2016) ، حيث طوروا استبياناً لقياس التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي Academic Emotional Regulation Questionnaire (AERQ) ويتكون من (٣٧) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد (استراتيجيات)، كما يلي :تجنب المواقف (٤عبارات) ، وتنمية الكفاءة (٥ عبارات) ،وإعادة توجية الانتباه (٦ عبارات) ، وإعادة التقييم (٥ عبارات) ، والقمع (٥ عبارات) ، والتنفس (٣ عبارات) ، والتنفيس (٥ عبارات) ، والدعم الاجتماعي (٤ عبارات) وتتم الإجابة على عبارات الاستبيان وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي ، وهي :(دائماً ٥، غالباً ٤، أحياناً ٣، نادراً ٢، أبداً ١).

(٢) الخصائص السيكومترية : للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان قام معدوه بتطبيقه على عينة قوامها (١٠٣٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بمتوسط عمري (١٦.٢١) سنة وانحراف معياري (٠.٩) ، وأسفرت النتائج عن تمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية جيدة ، حيث تم حساب الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ، والذي أسفر عن وجود ثمانية عوامل هي: تجنب المواقف ، وتنمية الكفاءة ، وإعادة توجية الانتباه، وإعادة التقييم ، والقمع ، والتنفس ، والتنفيس ، والدعم الاجتماعي ، وبالنسبة للثبات تم حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد وكانت تزيد عن (٠.٧) ، وبالتالي تشير النتائج إلى أن الاستبيان يتمتع بمستوى عال من الصدق والثبات .

(٣) خطوات ترجمة وتعديل الاستبيان : تُرجمت عبارات الاستبيان البالغ عددها (٣٧) عبارة ، وتم التحقق من صحة الترجمة بعرضها على أثنين من المختصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة(**) ، كما تم التحقق من صحة المعنى بواسطة الترجمة العكسية لعبارات الاستبيان ، ووُجد أنها تحقق نفس المعنى للنسخة المترجمة، ثم عُرضت العبارات بعد استيفاء التعديلات على بعض من أساتذة الصحة النفسية للحكم على مدى ارتباط العبارات بالاستراتيجيات، والتأكد من سلامة صياغة العبارات ، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة من طلاب مدارس STEM .

(*) ملحق (٤): مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية.

(**) أ.د جمال محمد شحاتة أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجلزية بكلية التربية جامعة المنيا ، أ.م.د أحمد محمد عبدالحافظ أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد بكلية التربية جامعة المنيا.

(٤) الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية :

في البداية تم **حساب مؤشرات الاتساق الداخلي** : وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي لها العبارة ، كما بجدول(٥) .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها(ن=١٦٤)

١- تجنب المواقف		٢- تنمية الكفاءة		٣- إعادة توجيه الانتباه		٤- إعادة التقييم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٣١	٥	**٠.٦٣١	١٠	**٠.٧٧٩	١٦	**٠.٧٠٢
٢	**٠.٧٥٧	٦	**٠.٦٨٢	١١	**٠.٨١٥	١٧	**٠.٧٤٦
٣	**٠.٦٥٦	٧	**٠.٦٠٩	١٢	**٠.٨٤٧	١٨	**٠.٧٦٧
٤	**٠.٦٧٩	٨	**٠.٦٧٥	١٣	**٠.٥٩٥	١٩	**٠.٧٤٦
		٩	**٠.٦٩٧	١٤	**٠.٥٧٧	٢٠	**٠.٦٨٣
				١٥	**٠.٤٣١		
٥- القمع		٦- التنفس		٧- التنفيس		٨- الدعم الاجتماعي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٢١	**٠.٧٤٩	٢٦	**٠.٩١١	٢٩	**٠.٧١٣	٣٤	**٠.٧٣٩
٢٢	**٠.٦٥٧	٢٧	**٠.٩٢٤	٣٠	**٠.٧٥٢	٣٥	**٠.٨٣٨
٢٣	**٠.٧٥	٢٨	**٠.٨٧٥	٣١	**٠.٨٦٧	٣٦	**٠.٨٣٣
٢٤	**٠.٧١٩			٣٢	**٠.٧٧٢	٣٧	**٠.٨٦٦
٢٥	**٠.٦٧٢			٣٣	**٠.٨٣٩		

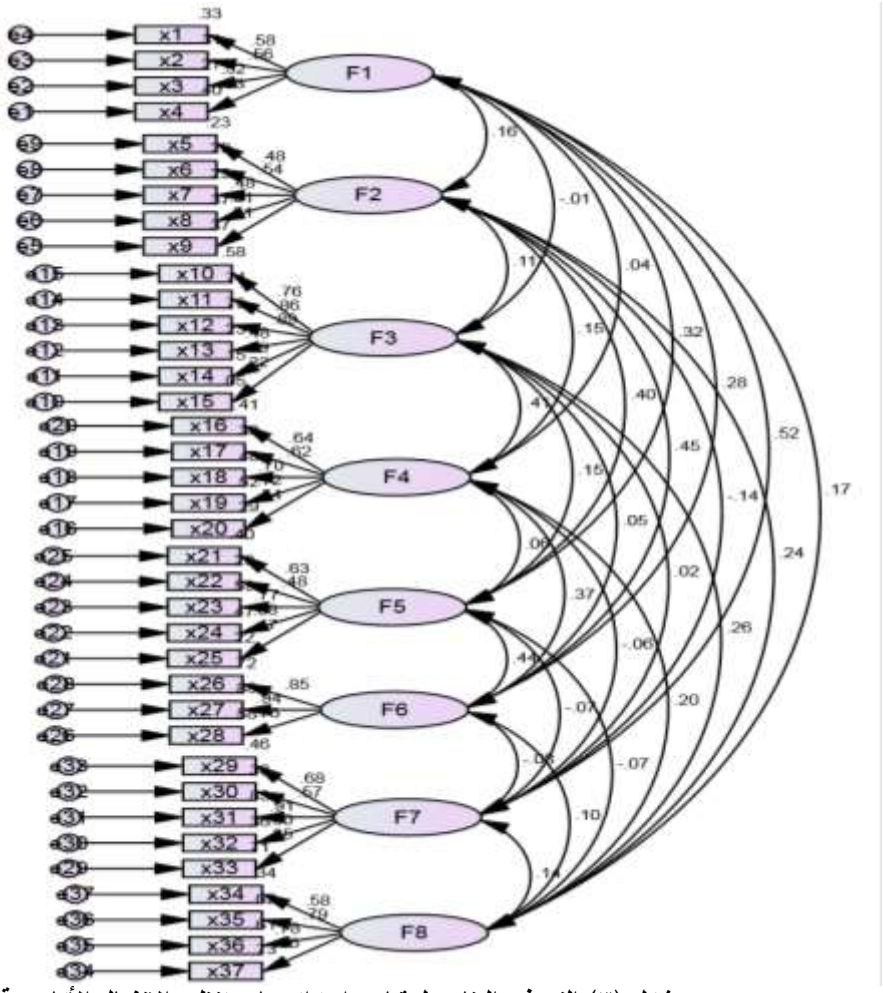
** دالة عند مستوى (٠.٠١)

كما هو واضح من جدول (٥) أن جميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها كل عبارة بين (٠.٦٠٩- ٠.٩٢٤) .

- **صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية :**

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية ، للـ(٣٧) عبارة على عينة الدراسة الاستطلاعية(١٦٤) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في

العلوم والتكنولوجيا STEM ، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وتـم إجرائـه بواسـطة AMOS V.23 بطريقـة أقصـى احتمـال Maximum Likhood ، وكانت النتائج كما هو موضح بشكل (٣) :



شكل (٣) النموذج البنائي لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

، وفيما يلي قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

جدول(٦)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

X2	Df	X2/df	GFI	AGFI
٩٥١.١٨	٥٧٣	١.٦٦	٠.٩٠٢	٠.٨٨
IFI	**NFI**	**TLI**	**CFI**	**RMSEA**
٠.٩١١	٠.٩	٠.٩٠١	٠.٩١٨	٠.٠٥

يتضح من جدول (٦) أن النموذج المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبعات عبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية، حيث كانت قيمة X2/df أقل من ٥، وكانت قيم GFI، AGFI، IFI، NFI، TLI، CFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك قيمة RMSEA مساوية لـ ٠.٠٥ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية؛ وقد تم اختيار هذه المؤشرات لأنها أقل اعتماداً على حجم العينة (Hu & Bentler,1999,P.3).

كما جاءت تشبعات العبارات على أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كما هو موضوح بجدول(٧) :

جدول(٧)

تشبعات العبارات على مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية ، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة لكل تشبع

العبارة	التشبعات المعيارية	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة
F1→X1	٠.٥٧٨	٠.٨٧٩	٠.١٨	**٤.٧٨
F1→X2	٠.٥٥٩	٠.٩٤٢	٠.٢٠١	**٤.٦٨
F1→X3	٠.٥٢	٠.٦٨١	٠.١٥	**٤.٤٥
F1→X4	٠.٦٢٩	١		
F2→X5	٠.٤٨٤	٠.٧٧٦	٠.١٨	**٤.١٤
F2→X6	٠.٥٣٦	٠.٨٦٧	٠.١٩	**٤.٤٥
F2→X7	٠.٤٨٢	٠.٨٢	٠.١٩	**٤.١٣
F2→X8	٠.٦١٢	٠.٨٨٥	٠.١٨	**٤.٨٢
F2→X9	٠.٦٠٧	١		
F3→X10	٠.٧٥٩	٣.٤٤	١.٣	*٢.٤٦
F3→X11	٠.٨٦	٣.٨٧	١.٥٥	*٢.٤٩
F3→X12	٠.٨٩١	٣.٩٦	١.٥٩	*٢.٤٩
F3→X13	٠.٤٨٣	٢.١٦	٠.٩٣	*٢.٣٢
F3→X14	٠.٣٨٦	١.٧	٠.٧٧	*٢.٢
F3→X15	٠.٢٢٤	١		
F4→X16	٠.٦٤	١.٢١	٠.٢٣	**٥.٠٩
F4→X17	٠.٦١٨	١.١٧	٠.٢٣	**٤.٩٩
F4→X18	٠.٦٩٦	١.٢٢	٠.٢٣	**٥.٣٢

F4→X19	٠.٧٢٢	١.٣	٠.٢٤	**٥.٤١
F4→X20	٠.٥٣٧	١		
F5→X21	٠.٦٢٩	١.٢٣	٠.٢٧	**٤.٤٩
F5→X22	٠.٤٨٢	٠.٨٩	٠.٢٣	**٣.٨٩
F5→X23	٠.٧٦٨	١.٥٥	٠.٣٢	**٤.٨٢
F5→X24	٠.٦٨٣	١.٤٤	٠.٣١	**٤.٦٤
F5→X25	٠.٤٩	١		
F6→X26	٠.٨٥١	١.١١	٠.١٠٨	**١٠.٣٧
F6→X27	٠.٩٣٩	١.٢٣	٠.١١٢	**١١.٠١
F6→X28	٠.٧٦١	١		
F7→X29	٠.٦٧٧	٠.٧١٢	٠.٠٨٣	**٨.٥٦
F7→X30	٠.٥٧١	٠.٦٣١	٠.٠٩	**٦.٩٢
F7→X31	٠.٩٠٩	١.٠٥	٠.٠٨	**١٢.٣٥
F7→X32	٠.٥٩٧	٠.٧١	٠.٠٩	**٧.٣
F7→X33	٠.٨٤٥	١		
F8→X34	٠.٥٨٣	٠.٦٩	٠.١٠١	**٦.٨٣
F8→X35	٠.٧٨٥	٠.٩٣	٠.٠٩٦	**٩.٧٣
F8→X36	٠.٧٨١	٠.٩٣	٠.٠٩٧	**٩.٦٨
F8→X37	٠.٨٥٧	١		

من جدول(٧) يُلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية لعبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية على الأبعاد تراوحت بين (٠.٤٨٢– ٠.٩٣٩) ، والقيم الحرجة تراوحت بين (٢.٢– ١١.٠١) وجميعها دالة إحصائياً ، فهي أعلى من القيمة ١.٩٦، مما يعني أن تشبعات العبارات على استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية الثمانية دالة إحصائياً، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي، مما يؤكد صدق مفردات المقياس.

– **ثبات مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية:** تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha ، فكانت كما هو موضح بجدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (تجنب المواقف)	٤	٠.٧٦٤
البعد الثاني (تنمية الكفاءة)	٥	٠.٧٧١
البعد الثالث (إعادة توجية الانتباه)	٦	٠.٨
البعد الرابع (إعادة التقييم)	٥	٠.٧٧٨
البعد الخامس(القمع)	٥	٠.٧٥٢
البعد السادس(التنفس)	٣	٠.٨٨٧
البعد السابع(التنفيس)	٥	٠.٨٤٩
البعد الثامن(الدعم الاجتماعي)	٤	٠.٨٣٦

يتضح من جدول(٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية بدرجة مرتفعة من الثبات، ويدل على صلاحيته للتطبيق.

٣- مقياس النهوض الأكاديمي(*) (إعداد الباحث)

(١) الهدف من المقياس : قياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

(٢) مبررات إعداد مقياس النهوض الأكاديمي :

- يُعد النهوض الأكاديمي من المصطلحات الحديثة ، وبالتالي فهناك ندرة في الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية له .

- يتعلق النهوض الأكاديمي بقدرة طالب مدارس STEM على مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية اليومية ، والتي هي بطبيعة الحال تختلف عن غيرها لاختلاف طبيعة الدراسة بهذه المدارس ، وأهمها " مشروع الكابستونCapstone " ، وهو خبرة تجريبية تتضمن بحوث فعلية أو حلولاً لمشكلات ترتبط بالواقع ، وأيضاً التحديات المتعلقه بشأن قلقه على أدائه الأكاديمي ، والتنافس مع أقرانه والرغبة في المحافظة على تفوقه في الجانب الأكاديمي في ظل المستجدات والتغيرات التي تحدث عند التعامل مع سياق تعليمي وبيئي مختلف كلياً عن سابقة ، ونتيجة لاختلاف التحديات والمتطلبات الخاصة بنوعية تلك المدارس عن غيرها ، سيترتب عليها اختلاف

(*) ملحق (٦): مقياس النهوض الأكاديمي.

صياغة العبارات عن عبارات المقاييس التي أُعدت لقياس النهوض الأكاديمي في الدراسات السابقة.

(٣) خطوات إعداد المقياس :

- مراجعة محتوى الدراسات السابقة والآراء والآطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التي تناولت النهوض الأكاديمي ، والتي سبق ذكرها في متن الدراسة .

– في ضوء الخطوة السابقة تم الاعتماد على نموذج Martin and Marsh(2006,2008) ، والذي ينظر إلى أن النهوض الأكاديمي باعتباره عامل عام يشير إلى قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع الانتكاسات والتحديات والشدائد والضغوط في البيئة الأكاديمية والتي تحدث يومياً في المسار الطبيعي للحياة الأكاديمية ، وتم قياس النهوض الأكاديمي في هذه النموذج بأربع عبارات .

– الإطلاع على بعض المقاييس المتاحة للنهوض الأكاديمي كمقياس Martin and Marsh(2008)، ومقياس Piosang (2016) ،ومقياس Jahedizadeh et al.(2019)، ومقياس بهنساوي (٢٠٢٠) ،ومقياس Panjwani and Aqil (2020) ، ومقياس Khalaf and Abulela (2021).

– في ضوء الخطوات السابقة تم وضع الصورة الأولية للمقياس، وتتكون من (١١) عبارة في صورة تقريرية تعبر عن النهوض الأكاديمي .

– وضعت خمسة بدائل للإجابة عن كل عبارة ، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي ، وهي :(دائماً ٥، غالباً ٤، أحياناً ٣، نادراً ٢، أبداً ١)، علماً بأن جميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه .

– تم عرض المقياس فى صورته الأولية للتحكيم للتحقق من صدق المحتوى الظاهري، حيث عُرِض على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية بلغ عددهم(٤) محمكًا ، وقد حاول الباحث الأخذ بآراء المحكمين – قدر المستطاع وبما يتوافق وأهداف الدراسة– من حيث التعديل لبعض العبارات.

– طُبِقَ المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية – المُشار إليها سابقًا– من طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM والبالغ عددهم (١٦٤) طالباً وطالبة .

– **حساب مؤشرات الاتساق الداخلي:** بحساب ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي، ويوضح ذلك جدول (٩) .

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي ، ن = (١٦٤)

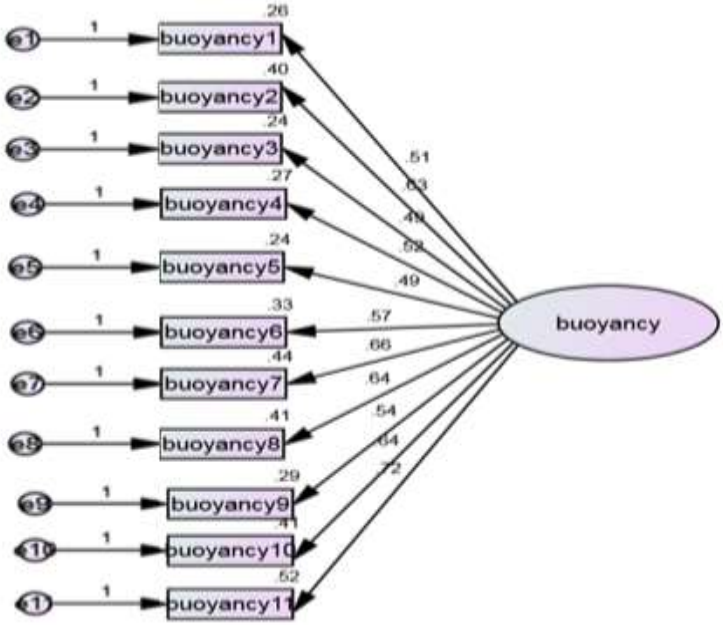
العبارة	معاملات الارتباط	العبارة	معاملات الارتباط	العبارة	معاملات الارتباط	العبار ة	معاملات الارتباط
١	**٠.٥٩٢	٤	**٠.٦٠١	٧	**٠.٧٠٦	١٠	**٠.٦٨٧
٢	**٠.٦٦٥	٥	**٠.٥٦١	٨	**٠.٦٦٩	١١	**٠.٧٣٤
٣	**٠.٥٨٦	٦	**٠.٦٠٢	٩	**٠.٦٢٢		

يتضح من جدول(٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ثم بعدها قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس .

(٤) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي:

– صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس النهوض الأكاديمي ، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الذي تنتظم حوله جميع العبارات (١١) عبارة على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٦٤) طالباً وطالبة من مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM ، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وتم إجرائه بواسطة AMOS V.23 بطريقة أقصى احتمال Maximum Likhood ، وكانت النتائج كما هو موضح بالشكل الآتي:



شكل (٤) النموذج البنائي لمقياس النهوض الأكاديمي

وفيما يلي قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي لمقياس النهوض الأكاديمي.

جدول(١٠)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للنهوض الأكاديمي

X2	Df	X2/df	GFI	AGFI
٤٩.٨٥	٤٤	١.١٣	٠.٩٣٦	٠.٨٩٨٩
IFI	**NFI**	**TLI**	**CFI**	**RMSEA**
٠.٩٧٤	٠.٩	٠.٩٦١	٠.٩٧٣	٠.٠٤٢

يتضح من جدول (١٠) أن النموذج المقترح لمقياس النهوض الأكاديمي يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبعات عبارات المقياس على العامل الكامن، حيث كانت قيمة X2/df أقل من ٥، وكانت قيم GFI، AGFI، IFI ، NFI، TLI، CFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك قيمة RMSEA أقل من ٠.٠٥ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس النهوض الأكاديمي؛ وقد تم اختيار هذه المؤشرات لأنها أقل اعتماداً على حجم العينة (Hu & Bentler,1999,P.3) ،كما جاءت تشبعات العبارات على العامل الكامن كما هو موضوح بجدول(١١) :

جدول(١١)

تشبعات عبارات مقياس النهوض الأكاديمي، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة لكل تشبع

العبارة	التشبعات المعيارية	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة
١	٠.٥١٣	١.٠٠		
٢	٠.٦٣٢	١.٠٠٣	٠.١٩٩	**٥.٠٤
٣	٠.٤٩١	١.٠٥٦	٠.٢٠٢	**٥.٢٣
٤	٠.٥٢٤	١.١٨٩	٠.٢٦٤	**٤.٥
٥	٠.٤٨٨	٠.٩٨	٠.٢٢٨	**٤.٢٩
٦	٠.٥٧٣	٠.٩٠٤	٠.١٩١	**٤.٧٣
٧	٠.٦٦٣	١.١٩	٠.٢٣٢	**٥.١٤
٨	٠.٦٣٨	١.٢٠٣	٠.٢٣٧	**٥.٠٦
٩	٠.٥٣٨	١.٠٣٢	٠.٢٢٩	**٤.٥١
١٠	٠.٦٤٣	١.١٩	٠.٢٣٧	**٥.٠٢
١١	٠.٧١٩	١.٢١	٠.٢٢٤	**٥.٣٨

من جدول(١١) يُلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية تراوحت بين (٠.٤٨٨- ٠.٧١٩) ، والقيم الحرجة تراوحت بين (٤.٢٩- ٥.٣٨) وجميعها دالة إحصائياً ، فهي أعلى من القيمة

١.٩٦، مما يعني أن تشبعات العبارات بالعامل الكامن دالة إحصائياً، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي، مما يؤكد صدق مفردات المقياس.

- **ثبات مقياس النهوض الأكاديمي:** تم حساب ثبات مقياس النهوض الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha وبلغ معامل الثبات (٠.٨٥) .

د- أساليب المعالجة الإحصائية : اعتمدت الدراسة على بعض الأساليب الإحصائية ،منها:

١- حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون ، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ ، والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS V.23) ، للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

٢- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample Test باستخدام برنامج (SPSS V.23) لاختبار صحة الفرض الأول.

٣- أسلوب تحليل المسار Path analysis باستخدام نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Modeling باستخدام برنامج (AMOS V.23) ، واعتماداً على مؤشرات جودة المطابقة ، وتحليل التواسط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping ، وذلك لاختبار صحة الفرض الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل عرض نتائج الدراسة، تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من الخصائص الإحصائية المقبولة للبيانات، كما هو موضح بجدول (١٢):

جدول (١٢)

الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (ن= ١٨٢)

متغيرات الدراسة	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
نمط التعلق الآمن	٢٧.٤	٢٧	٤.٩٥	-٠.٥٣٥	٠.٨٨٧
نمط التعلق غير الآمن	٢٣.٨٢	٢٤	٥.٥٩	-٠.١١٦	-٠.٢٨٨
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	٧٦.٧٦	٧٧	١٢.٤٥	-٠.١١٤	٠.٤٤٤
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية	٣٨.٦٩	٣٩	٨.١	٠.٢٣٣	٠.٤١٢
النهوض الأكاديمي	٣٩.٢٤	٣٩	٧.٣٤	-٠.٠٣٨	-٠.٤١٤

يتضح من جدول (١٢) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفلطح كانت محصورة بين(± ١) (Finney & Distefane 2006,P.272) , ، مما يشير إلي أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات تقترب من التوزيع الاعتدالي، **وفيما يلي نتائج فروض الدراسة ومناقشتها.**

أ-نتيجة الفرض الأول ومناقشتها : ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample Test لمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، ويوضح جدول (١٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالاتها للفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث على متغيرات الدراسة (ن=١٨٢)

العينة / المتغيرات	الذكور ن = ٩٨		الإناث ن = ٨٤		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
نمط التعلق الآمن	٢٧.٧٥	٤.٧٣	٢٦.٩٨	٥.١٨	١.٠٤	غير دالة
نمط التعلق غير الآمن	٢٣.٨٧	٥.٠٩	٢٣.٩٢	٥.٩٦	٠.٨٢	غير دالة
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	٧٦.٧٦	١١.٩٧	٧٦.٧٦	١٣.٠٥	٠.٠٠٢	غير دالة
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية	٣٨.٩١	٧.٨٥	٣٨.٨٠	٧.٨٣	١.٢٦	غير دالة
النهوض الأكاديمي	٣٩.٧٩	٧.٠٧	٣٨.٥٨	٧.٦٣	١.١١	غير دالة

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقاييس أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي ، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

١- بالنسبة لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس أنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) .

تتسق تلك النتيجة مع دراسات محمود(٢٠١٥) ،أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩)، عبدالنبي (٢٠١٤) ، حماد (٢٠٢٢) التي أوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نمطي التعلق الآمن وغير الآمن ، ووتتسق جزئياً مع دراسة أبو راسين (٢٠١٥) .

يمكن تفسير عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس أنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) ، كون عينة الدراسة يدرسون معاً في نظام تعليمي لا يفرق بين الذكور والإناث ، وكذلك تشابة العوامل الثقافية والاجتماعية للذكور والإناث معاً ، مثل تشابة وتقارب أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية ، وكذلك فالظروف الأكاديمية داخل مدارس STEM واحدة لكل من الجنسين ، كما قد يعزى ذلك إلى تقارب العمر الزمني لعينة الدراسة من الذكور والإناث فهما يعيشان نفس المرحلة العمرية .

كما يتسق ذلك مع ما أكده محمود(٢٠١٥) بأن عدم وجود فروق بين الجنسين في أنماط التعلق ، قد يرجع إلى أن إدراك الفرد لعدم الأمن لا يختلف وفقاً للنوع ، وأيضاً لأن الإحساس بالآمان والحب والثقة في الآخرين إنما يعتمد على عدد من المؤشرات الأساسية التي إذا شعر بها الطفل فسوف تُحدد نمط تعلقه الحالي ، وفي الرشد سواء كان آمناً أو غير آمناً بغض النظر عن جنسه (ص.١٠٣)، ويتسق مع ما أشار إليه أبو راسين (٢٠١٥) إلى حاجة كل من الجنسين للعلاقات الحميمة ، وهي من الحاجات المهمة ، حيث رغبة الذكور والإناث بدون تفريق إلى الإحساس بالقبول من الآخرين ، والحاجة للحب وإقامة روابط عاطفية حميمة وآمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبل في محيط بيئتهم (ص.١٧٥).

كما يمكن توضيح ذلك وفقاً لنظرية التعلق الوالدي ، التي تشير إلى أن أنماط التعلق وتنظيم الانفعال ترتبطان بشكل دقيق ، فتنمو القدرة على تنظيم الانفعالات بنمو الطفل ، وبالتالي تنمو علاقات إيجابية وتواصلات وجدانية إيجابية مع الغير في شكل صداقات ، وتستمر هذه العلاقة التي يكون فيها الصديق فرداً فريداً في التفاعل المتبادل، وتسمح لكليهما بالصحبة والألفة والتوجية والشعور بالأمن ، واتخاذ بعضهما البعض كقاعدة آمنة بعيداً عن جنس الفرد. (Henschel et al.,2020,P.3)

ومن جانب آخر نجد اهتمام أولياء الأمور في الأسر المصرية بشكل مكثف بتعليم أبنائهم واستثمار ما لديهم من إمكانات من أجل توفير أفضل الفرص لتحقيق ذلك ، ويتضح هذا الأمر أكثر مع وجود أبناء متفوقين ، خاصة إذا التحقوا بمدارس مثل مدارس STEM ، والتي تحظى بكثير من التقدير والفخر من جانب أولياء الأمور ، كما أن هؤلاء الطلاب يعيشون حياة اجتماعية

كاملة داخل المدرسة ، فهم صباحاً يدرسون ، وفي المساء يمارسون أنشطة اجتماعية ورياضية وأكاديمية ، فهم ينتمون لمجتمع مدرسي واحد رغم بعدهم عن الأهل .

٢- بالنسبة لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية- غير التكيفية).

تتسق تلك النتيجة مع دراسات : Schutz et al.(2008)، Goodall et al.(2012) ، وطلب (٢٠١٧)، وإسماعيل (٢٠٢٠) ، ومختار (٢٠٢٠) التي أوضحت عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التنظيم الانفعالي ، وتختلف مع دراسة Yi-Ching(2012) التي أوضحت وجود فرق في اتجاه الإناث .

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية – غير التكيفية) ، نظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة الانفعالية الحساسة ، وما تمر به من انفعالات حادة وصراعات وأزمات نفسية ، تجعلهم يسعون إلى التحرر والاستقلالية والنقد ، وأيضاً لكونهم طلبة بمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM فيكون لديهم من الارتقاء العقلي ما يجعلهم قادرين على تحديد وتمييز الاستراتيجيات غير التكيفية ، فيكونوا على وعي تام بانفعالاتهم ، وأكثر استبصاراً بها ، مما يسهل عليهم التمييز بين الاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية ، كما أن مرحلة التعليم الثانوي تتيح للجنسين فرص التفاعل المستمر مع أقرانهم ومعلميهم والاندماج في الحياة المدرسية ، وهذا التفاعل يتضمن تنظيم للانفعالات الأكاديمية وبالتالي لا يوجد فرق بينهما في إدراكهم لتلك الاستراتيجيات .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعامل بها الأسرة أبنائها في الوقت الحاضر والتي أصبحت أكثر تقبلاً عن ذي قبل وأكثر تفهماً لمطالب النمو الانفعالي، مما وفر مناخ أسري لكل من الجنسين يتسم بحرية التعبير عن انفعالاتهم ، وهذا ما أكده كفافي (١٩٩٧) على أنه لا توجد فروق كبيرة بين الجنسين في مرحلة المراهقة في الجانب الانفعالي ، غير أن سمة الرومانسية قد تكون أكثر وضوحاً لدى الإناث ، في حين أرجع زهران (٢٠٠٥) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى أن كل من الطلاب والطالبات لديهم معلومات أقل عن مشاعرهم وانفعالاتهم ، ولديهم وعي أقل نحو كيفية التعامل مع بعض الانفعالات ، فمرحلة المراهقة في حد ذاتها تحدي صعب في مجال الانفعالات أو الوجدانيات ، حيث يواجه

المراهق علاقات جديدة وأجواء جديدة ، يكون فيها الدمج الاجتماعي المناسب أهم شرط من شروط النجاح .

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نموذج العمليات الدينامية لتنظيم الانفعال الذي قدمه Gross and Thompson(2007) حيث أوضحا أن كلا الجنسين من الذكور والإناث أصبح لديهم القدرة على اختيار موقف واحد من بين موقفين أو أكثر ، وتعديل انفعالاتهم تجاه موقف معين ، وإعادة توجيه انتباههم تجاه موقف معين ، وكف الاستمرار في سلوكهم التعبيري لانفعالاتهم في موقف معين ، وكل ذلك يمثل استراتيجيات لتنظيم الانفعال .

ويدعم ذلك تفسير النظرية الاجتماعية لقدرة الفرد على تنظيم انفعالاته في ضوء التفاعل بين الأفراد، فهي تعتبر أن تنظيم الانفعال مهارة يمكن إكسابها للطفل خلال تفاعله مع الآخرين خاصة خلال مراحل الطفولة المتوسطة والمتأخرة والمراهقة بغض النظر عن نوعه ، إذ أن هذا التفاعل يُولد لدى الفرد عديد من الانفعالات الإيجابية والسلبية، وعليه أن يضبط تلك الانفعالات ويتحكم فيها من أجل نجاح علاقاته .(Gross,2014)

٣- بالنسبة لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على النهوض الأكاديمي.

تتسق تلك النتيجة مع دراسات Miller et al.(2013)، سليم (٢٠١٨) ،أبو قورة (٢٠١٨) بهنساوي (٢٠٢٠) ، Khalaf and Abulela (2021) التي أوضحت عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي ، بينما تختلف مع دراسات Martin &Marsh(2006) ، Putwain et al.(2015) ، حليم(٢٠١٩) ، سعد(٢٠٢٠) التي أوضحت وجود فرق في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور، كما تختلف أيضاً مع دراسة Martin & Marsh(2008) التي أوضحت وجود فرق في النهوض الأكاديمي لصالح الإناث .

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على النهوض الأكاديمي إلى أن طلبة مدارس STEM سواء ذكور أو إناث لديهم من الخصائص الشخصية والانفعالية ما يساعدهم على مواجهة النكسات الأكاديمية والتحديات الصعبة للحياة اليومية الأكاديمية ، ولديهم القدرة على التكيف مع أنواع مختلفة من العقبات والمحن الأكاديمية ، كما أن الامكانات التي توفرها البيئة الأكاديمية بمدارس STEM متساوية لكل منهما ، أي أن الفرص الأكاديمية والاجتماعية ضمن تلك البيئة متاحة على حد سواء للجنسين بغض النظر عن كونهم طلاب أو طالبات ، كما أن عملية التعلم متشابهة لدى كل منهما وبالتالي يواجهون ضغوط دراسية واحدة .

كما يمكن تفسير ذلك إلى تشابة التحديات التي يواجهها الطلاب والطالبات ، فهم يمرون بنفس الضغوط والصعوبات مثل تشكيل علاقات جديدة والتكيف مع هذه العلاقات ، وتعلم استراتيجيات جديدة ، إضافة إلى الأعباء الأكاديمية ، وصعوبة المساقات الدراسية ، وكيفية التعامل مع المعلمين؛ وكلاهما يعمل جاهداً لتخطي هذه العقبات ومقاومة الضغوط وحل المشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها ، فأهدافهم مشتركة ومتشابهة ، وأيضاً هناك تشابة في تلقيهم للدعم الاجتماعي من الأسرة والزملاء والمعلمين ، كل ذلك يؤدي بدوره إلى عدم إحداث فروق بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي .

ب–نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها : ونصه " يتطابق النموذج البنائي المقترح لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اقتراح نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات بين هذه المتغيرات ، وذلك في ضوء استقراء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة ، وحاول الباحث من خلال هذا النموذج معرفة مطابقة البيانات الخاصة بعينة الدراسة بمتغيرات الدراسة ، وما إذا كانت استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ،غير التكيفية) تعمل كمتغير وسيط بين أنماط التعلق (الآمن ، غير الآمن) كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي (بدرجته الكلية) كمتغير تابع لعينة الدراسة ، وتم إجراء تحليل المسار Path analysis باستخدام برنامج (AMOS V.23) لدرجات عينة الدراسة في متغيرات (أنماط التعلق – استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية – النهوض الأكاديمي) لحساب مؤشرات مطابقة النموذج للبيانات، كما في جدول (١٤) وشكل (٥) .

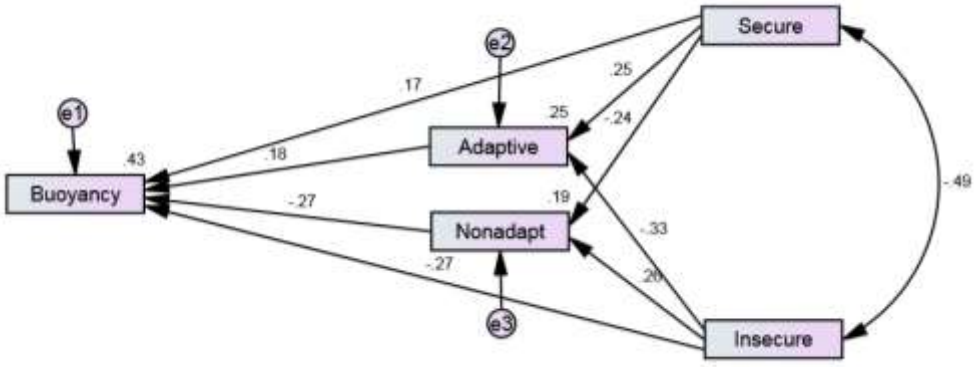
جدول (١٤)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التوسط لمتغيرات الدراسة

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٤.٢٣ ١ غير دالة	أن تكون كا^2 غير دالة (كا^2 غير دالة)	
نسبة كا^2 x2/df	٤.٢٣	١ – ٥	صفر – ١
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب	٠.٠٣	القيم التي تقل عن ٠.٠٥ تدل على مطابقة	

RMSEA		جيدة	
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٦٦	صفر – ١	١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٣٦	صفر – ١	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٣٧	صفر – ١	١
مؤشر جودة المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٣٩	صفر – ١	١

يتضح من جدول (١٤) وقوع جميع قيم مؤشرات المطابقة في المدى المثالي ، مما يعني جودة المطابقة بين مكونات النموذج المقترح : أنماط التعلق (النمط الآمن– النمط غير الآمن) كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لعينة الدراسة ، وشكل (٥) يوضح نموذج التوسط المقترح .



شكل (٥)

نموذج التوسط (القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة بين متغيرات نموذج التوسط)

يتضح من شكل (٥) التأثيرات المباشرة للعلاقة بين أنماط التعلق (النمط الآمن– النمط غير الآمن) كمتغير مستقل والنهوض الأكاديمي كمتغير تابع من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لعينة الدراسة، وهذه النتيجة منطقية بناء على ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة ، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني كلياً.

وتتسق تلك النتيجة جزئياً مع بعض الدراسات التي أهتمت بدراسة استراتيجيات تنظيم الانفعال كمتغير وسيط كدراسة Karren and Vingerhoets(2012) التي أكدت على الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي(إعادة التفسير، والكبت) في العلاقة بين أنماط التعلق والهناء النفسي ، ودراسة Kullik and Peter(2013) التي تناولت استراتيجيات تنظيم الانفعال

كمتغير وسيط بين أنماط التعلق بالوالدين والأقران وبين الاكتئاب لدى المراهقين ، ودراسة Besharat and Shahidi(2014) التي كشفت عن الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية للعلاقة بين أنماط التعلق والألكسيثيميا، ودراسةVahedi et al.(2016) التي تناولت العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وأنماط التعلق والمشاكل الانفعالية (الضغوط ، القلق ، الاكتئاب) من خلال نموذج سببي وتصلت إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية تتوسط العلاقة بين أنماط التعلق والمشاكل الانفعالية ، ودراسة مختار (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن أنماط التعلق لها تأثير مباشر في تنظيم الانفعال، ووجود تأثير غير مباشر لأنماط التعلق (عن طريق تنظيم الانفعال كمتغير وسيط) في اضطراب الشخصية التجنبية .

كما تتسق تلك النتيجة مع ما أشار إليه Martin and Marsh(2009,P.354) على أن التطور الاجتماعي والانفعالي لدى المتعلمين أصبح يُنظر إليه على أنه جزء أساسي من التعليم ، ويساعدهم على تطوير مهاراتهم لتجاوز المحن والنكسات بشكل فعال في المجال الأكاديمي .

ج- نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها : ونصه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة" ، وللتحقق من صحته تم حساب التأثيرات المباشرة وقيم بيتا المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لعينة الدراسة كما بجدول (١٥) .

جدول(١٥)

التأثيرات المباشرة لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

المتغيرات (التأثيرات)		بيتا(B) المعيارية	بيتا (B) غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من	إلى				
نمط التعلق الآمن	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	٠.٢٥١	٠.٦٦٩	٠.١٩٧	٣.٣٩**
	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية	-٠.٢٤٢	-٠.٤٣٦	٠.١٣٨	٣.١٥**
نمط التعلق غير الآمن	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	-٠.٣٢٧	-٠.٦٧٨	٠.١٥٣	٤.٤٣**

	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية	٠.٢٦١	٠.٣٦٦	٠.١٠٧	**٣.٤١

يتضح من جدول (١٥) وشكل (٥) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لنمط التعلق الآمن في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية ، ولنمط التعلق غير الآمن في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية ، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لنمط التعلق الآمن في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية ، ولنمط التعلق غير الآمن في استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية .

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Biesecker(2002) التي أكدت على أن التعلق الآمن بالوالدين أحد العوامل المهمة المنبئة بالنمو الانفعالي والاجتماعي السوى لدى الآبناء ، ودراسة Yi-Ching (2012) التي أوضحت أن أنماط التعلق لها تأثير مباشر في تنظيم الانفعال ، ودراسة Mihalca and Tarnavska(2013) التي توصلت إلى ان استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعمل كمنبئات جيدة ، ويمكن أن نعزو ذلك إلى نظرية التعلق ، والتي تؤكد على أن تجارب العلاقة الآمنة مع الوالدين تصبح داخلية وتشكل تمثيلات توجه التجربة الانفعالية ، ودراسة Vahedi et al.(2016) التي أوضحت وجود تأثير مباشر سلبي لنمط التعلق القلق على استراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية ، ووجود تأثير مباشر إيجابي لنمط التعلق التجنبي على استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية ، ودراسة طلب (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب من التعلق الآمن إلى استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، ووجود تأثير مباشر سالب من التعلق غير الآمن إلى استراتيجية إعادة التقييم المعرفي ، ووجود تأثير مباشر سالب من التعلق غير الآمن إلى استراتيجية القمع التعبيري ، ودراسة Morris et al.(2017) التي أوضحت وجود تأثير سببي مباشر لأنماط التعلق على تنظيم الانفعال خلال فترة الطفولة والمراهقة ، وتتسق جزئياً مع دراسة حماد(٢٠٢٢) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن بالرفاق مع استراتيجيات تنظيم الانفعال ، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين نمط التعلق غير الآمن واستراتيجيات تنظيم الانفعال .

ويمكن تفسير تلك النتيجة طبقاً لنظرية التعلق ، فالتنظيم الانفعالي ونمط التعلق يرتبطان بشكل كبير، فالطلاب ذوو التعلق الآمن يكون سلوكهم متسماً بالثقة والراحة نحو الاقتراب ويعبرون عن مشاعرهم نحو الآخرين بطرق إيجابية ، فنمط التعلق الآمن يساعدهم على تبني

استراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية تكيفية ، حيث إن هذا النمط يسهل عملية تشكيل علاقات جيدة والتكيف مع هذه العلاقات، فيساعد في انخراط الطالب مع أقرانه في الأنشطة الأكاديمية المختلفة ، وخاصة عملية التأقلم في الكابستون، أما الطلاب ذوو التعلق غير الآمن يكون سلوكهم مرتبط أكثر باستخدام الفرد لاستراتيجيات تنظيم انفعالي غير تكيفية متمثلة في تجنبه للمواقف الأكاديمية المختلفة التي تسبب له ضغط أو توتر نفسي كخوفه من الامتحانات أو ضغوط التكليفات ، وأيضاً قمعه لما لديه من مشاعر سلبية من خيبة أمل أو غضب ، أو تنفيسها على من حوله من الأقران.

كما يمكن تفسير ذلك في ضو ما أشار إليه Besharat and Shahidi(2014,P.253) على أن أنماط التعلق تحدد القواعد المعرفية والانفعالية بالإضافة للاستراتيجيات التي تقود الاستجابات الانفعالية في التعامل مع الأفراد ، فيستخدم الأفراد ذوو أنماط التعلق استراتيجيات مختلفة لتنظيم الانفعال ، فنجد الأفراد ذوو نمط التعلق الآمن يتبنون استراتيجيات تنظيم انفعالي تساعدهم على تقليل التوتر وتنشيط المشاعر الإيجابية لديهم ، على عكس الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن الذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم انفعالي تؤكد على المشاعر السلبية وتعمل على قمع التجارب الانفعالية ، كما أكد عباس وآخرون (٢٠١٦) على أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن الذين يملكون نماذج معرفية عاملة إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ، كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات مرتفعة الكفاءة ، وأهمها استراتيجية إعادة التفسير وفي المقابل ذوي نمط التعلق غير الآمن الذين يملكون نماذج سلبية نحو الذات ونحو الآخرين ، كانوا أقل استخداماً لاستراتيجيات تنظيم انفعالي تعتمد على القيام بنشاط معرفي يمكن من خلاله تنظيم الانفعالات والتحكم فيها ، واكثر استخداماً لاستراتيجيات تقوم على كبت الانفعالات .

فالأفراد ذوو نمط التعلق الآمن غالباً ما يتوقعون أن الأشخاص الذين يتعلقون بهم سينتبهون لإشاراتهم الانفعالية ، ويدركونها ويستجيبون الاستجابة التي تؤدي إلى إشباع حاجاتهم الانفعالية ، وهذا ما يجعلهم أكثر ميلاً إلى إظهار هذه الانفعالات ، وعدم كبتها ، ومن ثم فهم أقل استخداماً لاستراتيجية الكبت التعبيري ، وأكثر استخداماً لاستراتيجيات تعتمد على تنظيم الانفعال مع الآخرين ، أما ذوو نمط التعلق غير الآمن ، غالباً ما يتوقعون أن الآخرين لا يكونون متاحين عند الحاجة إليهم ، وأنهم لا ينتبهون لحاجاتهم الانفعالية ، ومن ثم يستجيبون استجابات غير تكيفية لتنظيم الانفعال (Barnett & Vondra,1999)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص المرحلة العمرية ، ففي مرحلة المراهقة يتحول سلوك التعلق من الآباء إلى الرفاق ، لأن هذه الصداقة تمنحه الشعور بالآمان والراحة النفسية ، فالعلاقات الآمنه مع الآباء والأصدقاء تمنح المراهق الثقة بالنفس وتقدير الذات(نبيهة وراجية ، ٢٠١٨، ص.٣٠٨) ، فالمراهقون ذوو التعلق الآمن يكونون أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم مما يساعدهم ذلك على أن يكونوا أكثر كفاءة مع أقرانهم وأقل عرضه لمشاكل السلوك ، فهم يخلقون لأنفسهم علاقات تتصف بالاستقلال والقرابة بهدف توفير قاعدة آمنة إضافية لاستكشاف عالمهم الاجتماعي والانفعالي(Parrigon et al.,20215,P.29) . وهذا ما أكده Ainsworth et al.(2015) على أن نمط التعلق الذي ينشأ في مرحلة الطفولة يستمر إلى مرحلة المراهقة والمراحل التالية لها ، ويأثر على كافة جوانب النمو الاجتماعي والانفعالي ، وينعكس بشكل واضح على سلوك الفرد .

ومن زاوية أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة بإنه إذا كانت الأسرة هي الأساس التي يتشكل من خلالها تعلق الطفل بالآخرين ، فهذا التعلق يستمر في المراحل اللاحقة ، وخاصة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة تغيرات نمائية سريعة ، ومن أهم مطالبها تطوير شعور حقيقي بالهوية في سياق العلاقات مع الآخرين ، وكيفية مواجهة الضغوط والانفعالات ، ولذا تبدو بشكل خاص أهمية استكشاف بعض مجالات الذاكرة الانفعالية، وارتباطها بالقدرة على الوظائف التكيفية ، والتي يمكن تفسيرها من خلال أنماط التعلق (Tahirovic & Jusic,2016,P.151) .

كما أن أنماط التعلق متمثل في أسلوب التواصل الأسري ، تعمل على إكساب الأبناء بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي بصورة غير مباشرة ، فاستجابة الأم للانفعالات السلبية لدى الطفل والاستماع لهم تدعم التعبير الانفعالي لدى الأبناء وتقلل من استراتيجية الكبت الانفعالي، حيث تتيح عملية معالجة الخبرات الانفعالية عبر السياقات الاجتماعية الفرصة الكافية للفرد في تعلم كيف يتعامل مع انفعالاته ، وينشأ متمرساً على ممارسة الاستجابات المناسبة للمواقف في حياته (Izard,2016,p.72)، كما تتأثر عملية تنظيم الانفعال بمجموعة من العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية ، ومن بين العوامل البيئية المؤثرة في استراتيجيات تنظيم الانفعال ، هي : الأساليب الوالدية ، وتأثير الوالدين ، استناداً إلى نوعية العلاقات وأنماط التعلق بينهم ، بالإضافة إلى تأثير الأقران (Delaney,20006,P.179).

وأكد إسماعيل (٢٠٢٠) على ذلك في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعامل بها الأسرة أبنائها، فالأبناء لا يتعلمون فقط ما هي الانفعالات ولكنهم يتعلمون أيضاً كيفية التعبير

عنها ، وما الدرجة المسموح بها لهم في التعبير عن انفعالاتهم ، فالأسر التي تربي أبنائها على الخوف والسلبية وتستخدم القسوة والشدة في معاملة أبنائها ، وتميل إلى إنكار وتجاهل انفعالاتهم ، فمثل هذه الأسر تحث أبنائها على تنظيم انفعالاتهم بكبتها أو قمعها أو التعبير عنها بطرق غير مناسبة ؛ بينما الأسر التي تكون أكثر وعياً وفهماً واستبصاراً بانفعالات أبنائها وتعلمهم كيفية توظيف استراتيجيات تنظيم انفعالية تكيفية للتعامل بكفاءة مع ضغوط الحياة المختلفة ومواجهتها ، فمثل هذه الأسر تشكل شعور وانفعالات أبنائها بشكل إيجابي (ص.٢٣٦).

كما يجب التأكيد على أن التعلق الآمن لا يعني دوماً أنه لا أثر للانفعالات السلبية ، إنما يتميز بالمرونة لدمج الانفعالات الإيجابية والسلبية والقدرة المتزايدة على التجربة والقدرة على تحمله للأحداث المهددة والمحبطة مؤقتاً ، حتي يتمكن من التغلب عليها خلال فترات زمنية طويلة ، وفي حالة الانفعال السلبي فإن استراتيجيات تنظيم الانفعال التي يستخدمها الفرد ذو التعلق الآمن تتضمن تعبيراً مفتوحاً ومباشراً ونشطاً ، بدلاً من إخفاء السلبية عنه، وإذا سمحت التجربة بالشعور بالانفعالات الإيجابية فإن التعبيرات المتبادلة عن الفرد تعمل على الحفاظ على الاهتمام في العلاقة ؛ ومن ناحية أخرى فإن الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن إما أنهم يقللون من التعبير عن الانفعالات أو يظهرونها بشكل كبير ، ويبدو بعضهم ممن يظهرون قمعاً للتعبير العاطفي محايدون. (Cassidy,1994,P.230)

د- نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها : ونصه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) في النهوض الأكاديمي لعينة الدراسة" ، وللتحقق من صحته تم حساب التأثيرات المباشرة وقيم بيتا المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لعينة الدراسة كما بجدول (١٦) .

جدول(١٦)

التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) في النهوض الأكاديمي

المتغيرات		بيتا(B) المعيارية	بيتا (B) غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من	إلى				
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	النهوض الأكاديمي	٠.١٨٥	٠.٠٩٨	٠.٠٣٤	٢.٨٨**
استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية		-٠.٢٦٨	-٠.٢١١	٠.٠٤٩	٤.٣١**

يتضح من جدول (١٦) وشكل (٥) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية (تنمية الكفاءة، إعادة توجية الانتباه ،إعادة التقييم ، التنفس، الدعم الاجتماعي) في النهوض الأكاديمي ، بينما كان التأثير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية (إعادة التقييم ، القمع ، التنفيس) في النهوض الأكاديمي.

وتتسق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة Bahrami(2017) التي أوضحت وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية الإيجابية في النهوض الأكاديمي ، كما تتسق مع دراسة أبو قورة (٢٠١٨) التي أوضحت أن النهوض الأكاديمي من متغيرات التعلم التي تتأثر بانفعالات الانجاز الأكاديمي، كما تتسق جزئياً مع دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية (تنمية الكفاءة ، إعادة توجيه الانتباه ، إعادة التقييم، الدعم الاجتماعي ، التنفس) وبين انخفاض الكفاءة الأكاديمية ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية (تجنب المواقف ، التنفيس ، القمع) وبين انخفاض الكفاءة الأكاديمية .

وكما تتسق جزئياً مع دراسة الحارثي والقرشي (٢٠٢١) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستراتيجيات الإيجابية لتنظيم الانفعال المعرفية وبين الصمود الأكاديمي، وتتسق تلك النتيجة جزئياً مع دراسة راف الله وعطا (٢٠٢١) التي أوضحت وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الإيجابية في دافعية الإنجاز وفي الانخراط في التعلم ، كما تتسق مع دراسة Heydarnejad et al.(2022) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية على النهوض الأكاديمي ، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية على النهوض الأكاديمي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية تقود الطلاب نحو تحقيق أهدافهم ، وتنظم التقلبات الانفعالية ، وتعزز القوة الدافعية وتقودهم إلى الإبداع ، والوصول إلى الأداء الأمثل ، من خلال التركيز على ما يقومون به والاندماج بحيوية نحو المهام والأعمال الأكاديمية ، وتجعل لديهم رغبة عالية في الإقبال على أداء المهام وتحسين عمليات الذاكرة ، الأمر الذي يدفعهم إلى مواجهة أي مشكلات أو عقبات أكاديمية ؛ أما الطلاب

الذين يتبعون استراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية غير تكيفية ، يحصرون أنفسهم في نطاق رؤية واحدة أو طريقة واحدة لحل المشكلات ، ويحولون الانتباه من مهام التعلم إلى المثيرات التي تعتبر بالنسبة لهم أكثر جاذبية واستمتاعاً مقارنة بمثيرات التعلم ، وينغمسون بشكل سلبي أثناء تعاملهم مع التحديات والعقبات مما يؤثر على طريقة تعاملهم لهذه التحديات والصعوبات التي تواجههم بشكل يومي .

كما يرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية ، حيث إن استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية المتمثلة في (تنمية الكفاءة، إعادة توجية الانتباه ،إعادة التقييم ، التنفس، الدعم الاجتماعي) تلعب دوراً محورياً في كفاءة الفرد على أداء المهام الأكاديمية اليومية ، فتجعل الطالب لديه ثبات انفعالي ويتسم بالإيجابية في التفكير ، وكذلك القدرة على الضبط في المواقف غير السارة ، والاستمرار في أداء المهام تحت الضغط ، وإدراكه لقدراته في مواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها ، ومن ثم يستطيع مواصله نجاحه والتخطيط لمستقبله ، مما ينعكس بدوره إيجابيًا على قدرته على مواجهة الصعاب والشدائد خلال اليوم الدراسي، وتجعل الطالب أكثر دقة في حل المهام الأكاديمية وتحفيزه على إتمام هذه المهام ، كما تعزز قدرته على تحقيق أهدافه المرسومه ، وتشعره بالارتياح والرضا عنها لتحقيق طموحاته .

فتبني الطلاب لاستراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية تكيفية كاستراتيجية تنمية الكفاءة ، والتي تعتمد على الإجراءات والسلوكيات التي يقوم بها الطلاب لتنمية قدراتهم وكفاءاتهم في المواقف الأكاديمية مثل الدراسة أكثر وإدارة الوقت والبحث عن معلومات إضافية ، تزيد من ثقتهم بأنفسهم وإصرارهم وعزيمتهم على مواصلة الدراسة تحت أي ظرف ؛ واستراتيجية إعادة توجية الانتباه التي توضح محاولات الطالب إعادة تركيز انتباهه من أجل تجنب أو منع المعاناة الانفعالية ، فتساعده على عدم اهتزاز الثقة بنفسه عند الحصول على درجات سيئة واستعادة وضعه الطبيعي بعد ذلك ؛ واستراتيجية التنفس التي تشير إلى محاولة الطلاب تقليل مشاعر التوتر المصحوبة بانفعالات غير سارة وذلك من خلال التنفس العميق مما تجعلهم أكثر قدرة على تخطي العقبات والمحن الدراسية اليومية؛ واستراتيجية الدعم الاجتماعي التي تتمثل في البحث عن الراحة مع الأشخاص المقربين في الوسط الاجتماعي للطالب من خلال مشاركة الانفعالات معهم، كل ذلك يعزز النهوض الأكاديمي لديهم .

وهذا ما أكده Brackett et al.(2010) على أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيفية متنوعة ، تساعدهم على خفض الانفعالات السلبية وزيادة الرفاهية والصمود وبناء مصادر شخصية قوية ؛ فعلى سبيل المثال استراتيجية إعادة التقييم كاستراتيجية تكيفية ، تساعد على خفض الأثر الانفعالي للضغوط المرتبطة بالدراسة ، فبدلاً من تركيز الطالب على الأخطاء المحتملة في الامتحان ، فقد يصور لنفسه أنها بمثابة تجربة تعليمية الهدف منها التعلم والاستفادة للحد من القلق .

ومن ناحية أخرى فإن استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية متمثلة في (تجنب المواقف ، القمع ، التنفيس) يترتب عليها وجود إدراكات منخفضة للقدرة لدى الطالب ، فيتغلب عليه الضجر والملل الأكاديمي ، والتي تؤثر بشكل ملموس على مستوى طموحه ودافعيته للتعلم ، وباالتالي تؤثر على النهوض الأكاديمي ، حيث إن تنظيم الطالب للانفعالات بشكل سلبي يؤثر سلبياً على مواجهته للانتكاسات الأكاديمية اليومية خلال الدراسة ، لأن هذه الانفعالات تتعايش معه رغماً عنه ، وتؤثر في سلوكه الأكاديمي ، فلا يستطيع التغلب على مثل هذه الصعوبات والتحديات ومن ثم يقل نهوضه الأكاديمي ، فتبنيه لاستراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية غير تكيفية كتجنب المواقف الأكاديمية ، بمعنى تجنب المواقف التي تسبب ضغوط وتوتر وإنكار وجودها والتهرب منها ، وكذلك نفس الشئ بالنسبة لاستراتيجية التنفيس التي يتم توظيفها من أجل التخلص من التوتر والانفعالات السلبية غير السارة من خلال التعبيرات السلوكية كالصراخ والبكاء ورمي أو ضرب الأشياء ، تقلل من نهوضه الأكاديمي .

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات على أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الانفعال هو جزء لا يتجزأ من النجاح الأكاديمي لجميع الفئات العمرية ، حيث إن الطلاب الذين ينظمون انفعالاتهم بطريقة إيجابية هم أكثر قدرة على التركيز والانتباه في الدراسة ، ويظهرون سيطرة أفضل على انفعالاتهم والسلوكيات الخارجية الأقل ، فيكونوا أكثر نجاحاً في المهام التعليمية ، كما أن التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي يُسهم بشكل كبير في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب. (Pekrun et al.,2006 ؛ Buric et al.,2016؛ Harrington et al.,2020)

كما أن هناك عدد من الأدلة التي توضح ارتباط النهوض الأكاديمي بعلاقات ارتباطية سلبية مع السلوكيات الأكاديمية غير السوية والمعرفة والوجدان لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مثل قلق الاختبار ، وسلوكيات الإعاقة الذاتية ، وبعض من الانفعالات الأكاديمية غير السارة كالملل

واليأس والخزي وعدم الاستقرار العاطفي والضغوط الدراسية ؛ كما يرتبط النهوض الأكاديمي إيجابياً بجوانب معرفية تكيفية مثل الكفاءة الذاتية والتقييم المدرسي ، وسلوكيات مثل الجهد والتخطيط ، وبانفعالات أكاديمية إيجابية كالاستمتاع والأمل والفخر (Putwain et al.,2020,P.2-3) .

فاستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية تساعد على تحقيق التوازن في الحياة التعليمية للطلاب ، كما تؤثر بشكل إيجابي على هويتهم ، فعندما يكون الطلاب بشكل عام مدعومين عاطفياً ، ويستخدمون استراتيجيات مناسبة في مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم ، بالتالي يمكنهم تغيير حياتهم الأكاديمية نحو الأفضل معرفياً (Heydarnejad et al.,2022,P.14). كما أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيفية يكونو أقل في استخدام إعاقة الذات وبالتالي يشعرون بمزيد من النهوض الأكاديمي ، ولكن إذا كان ميلهم أكثر إلى استراتيجيات تنظيم انفعالي غير تكيفية فيكونوا أكثر استخداماً لإعاقة الذات ، ويكونوا أقل في النهوض الأكاديمي (Bahrami,2017,P.121)

كما ترتبط القدرة على التكيف بالتنبؤ بالنهوض الأكاديمي ، والتي من بينها قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته من خلال تنظيم تلك الانفعالات بشكل ملائم للمواقف الأكاديمية الجديدة وغير المألوفة ، وأيضاً للمواقف التي تتطلب إدارة المهام الأكاديمية والمثابرة ، فاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية تؤثر في تعلم الطلبة وإنجازهم ، فيكون المتعلمون أكثر رغبة في توظيف مجهودهم ووقتهم إذا كانت أنشطة التعلم ممتعة وجاذبة للاهتمام ، أكثر من كونها مثيرة للقلق أو الملل ، وتؤثر أيضاً تلك الاستراتيجيات على كثير من الجوانب المعرفية للتعلم منها حل المشكلات ، وتؤثر في اهتمامات الطلاب واندماجهم ونمو شخصيتهم ، وعلى قدرتهم على التأقلم في حياتهم الأكاديمية. (Frenzel et al.,2007؛Pekrun et al,2006 ؛ Tarbetsky et al.,2017)

كما يجب التأكيد على أن استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية الإيجابية لا تنتج دائمًا تأثيرات إيجابية ، كما أن استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية لا تنتج دائمًا تأثيرات سلبية على مواقف التعلم والتحصيل الأكاديمي ، وأن نمط هذه العلاقات أكثر تعقيدًا من هذا التبسيط المفترض ، فنجد أن الطلبة الذين لديهم ثقة في قدراتهم فإن الخجل من الفشل في الاختبار يمكن أن يولد دافعية لبذل مزيد من الجهد في المستقبل ، فالانفعالات الأكاديمية التنشيطية السلبية

يمكنها أن تدعم الأداء في حالات معينة على الرغم من أن متوسط تأثيرها على الطلبة غالباً ما يكون سلبي .(Pekrun et al.,2006)

هـ- نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها : ونصه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة" ، وللتحقق من صحته تم حساب التأثيرات المباشرة وقيم بيتا المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لعينة الدراسة كما بجدول (١٧) .

جدول(١٧)

التأثيرات المباشرة لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي

المتغيرات		بيتا(B) المعيارية	بيتا (B) غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من	إلى				
نمط التعلق الآمن	النهوض الأكاديمي	٠.١٦٩	٠.٢٣٩	٠.٠٩٦	٢.٤٨*
نمط التعلق غير الآمن		٠.٢٦٨-	٠.٢٩٥-	٠.٠٧٦	٣.٨٥**

يتضح من جدول (١٧) وشكل (٥) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لنمط التعلق الآمن في النهوض الأكاديمي ، بينما كان تأثير نمط التعلق غير الآمن في النهوض الأكاديمي هو تأثير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، ويشير ذلك إلى دور العوامل المؤثرة في قدرة الطلاب على تجاوز العقبات والاستفادة من الخبرات ، فنجد أن الطلاب الذين يشعرون أنهم أكثر آمناً في علاقاتهم بالوالدين والأصدقاء هم أكثر احتمالاً لامتلاك الخصائص المرتبطة بالنهوض الأكاديمي ، وتلك نتيجة منطقية فكلما كانت عملية التعلق آمنة كلما زادت الثقة والكفاءة لدى الطالب ، وكلما زادت الجهود المبذولة للوصول للهدف.

وتتسق تلك النتيجة جزئياً مع دراسة Rahimi and Zarei(2016) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين نمطي التعلق(القلق والتجنبي) وبين النهوض الأكاديمي ،ودراسة نبيهة وراجية(٢٠١٨) التي أشارت إلى أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين المتفوقين دراسياً هو النمط الآمن ، ودراسة Hajhosseini et al.(2021) التي أوضحت وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لنمط التعلق القلق على النهوض الأكاديمي، ودراسة Moghaddam et al.(2022) التي أوضحت وجود تأثير مباشر موجب لنمط التعلق الآمن على النهوض الأكاديمي ، ووجود تأثير مباشر سالب لنمط التعلق غير الآمن على النهوض الأكاديمي .

ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أن أي طالب يحتاج للحياة في جو إنساني من خلال أنماط تعلق آمنة يسود فيها الحب والمودة كي يتعلم ويبدع ، من خلال المساعدة عن طريق المحيطين به من توجيه وإرشاد ، والاهتمام والتقدير الموجة له ، فيمتد الأثر إلى قدرته على التعامل مع الضغوط الحياتية والأكاديمية اليومية ، كما أن مدى التأثير الإيجابي لنمط التعلق الآمن على النهوض الأكاديمي ، يتضح من خلال أن قدرة الطالب على النجاح والتفوق في الحياة الأكاديمية لا تتوقف على كفاءته الأكاديمية وقدرته على التحصيل فقط ، بل أيضاً قدرته على مواجهة الصعاب والضغوط التي يتعرض لها ، ولن يتأتى له تخطي ذلك بدون وجود نمط تعلق آمن مع أقرانه ووالديه، وعلى الجانب الآخر فالطالب ذو التعلق غير الآمن تكون لديه نظرة سلبية لذاته ، ويكون مشغول بالأحزان ، ويجد صعوبة في الثقة بالآخرين ، وهذا يُضعف العلاقات الاجتماعية الجيدة سواء مع الأصدقاء أو الوالدين، فيقف ذلك كعائق أمام قدرتهم على مواجهة المحن والتحديات والصعوبات في أدائه للمهام الأكاديمية .

وذلك استناداً على أن التعلق الآمن يسمح للطالب باستكشاف محيطه معتمداً على ذاته بفضل تبنيه لأنماط تعلق آمنة مستقلة تعطية ثقة كبيرة بنفسه ، كما يتميز بنظام ذاتي منفتح نسبياً على المعلومات الجديدة والتغيرات الجديدة، أما في حالة التعلق غير الآمن فيكون فيه الطالب منغلق نسبياً أمام المعلومات الجديدة ، الأمر الذي من شأنه يؤدي إلى عدم الانفتاح على هذه المعلومات أو التغيرات (Mikulincer et al.,2006,P.193) ، كما أن من أهم خصائص المراهق المتفوق دراسياً مفهومه وتقديره الإيجابي لذاته ، وهذا المفهوم ينشأ ويتطور من خلال علاقاته الحميمة منذ الطفولة المبكرة مع مقدم الرعاية مروراً بعلاقات الصداقة التي يشكلها مع جماعة الرفاق بالإضافة إلى العلاقات الحميمة التي سيقيمها في نهاية هذه المرحلة .(نبيهة وراجية ،٢٠١٨، ص.٣٢٣)

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه Martin and Marsh(2008) بوجود بعض العوامل التي تؤثر بفاعلية في قدرة الطلاب على استيعاب العثرات والعقبات ، واعتبرها من منبئات النهوض الأكاديمي ومنها عوامل العائلة والأقران ، وتشمل : الدعم الأسري ، والعلاقات الإيجابية مع الراشدين ، وشبكة الأصدقاء ، والرعاية الوالدية الموثوقة ، والاتصال مع مؤسسات المجتمع ،وهذا ما أكده Rohinsa et al.(2020) على أن دعم الوالدين له تأثير إيجابي كبير على مشاركة الطلاب في أنشطة التعليم ، حيث يلعب الوالدان دوراً مهماً في

الاندماج نظراً لعلاقات تعلق الأطفال بهما في وقت مبكر من الحياة ، لذا كلما زاد مقدار الدعم المُقدم من الوالدين ساعدهم ذلك على تجاوز الصعاب الأكاديمية التي يواجهونها (P.150) .

فالعلاقات الإيجابية الآمنة تفتح المجال للنهوض الأكاديمي للعديد من الطلاب ، أثناء الاحتفاظ بتوقعات عالية ، ففيها يتم دعم الطلاب من خلال الأسرة والمدرسة للطلاب بشكل مباشر ومنحهم الشعور بالانتماء والتقدير ، فالدعم الأسري يلعب دوراً أساسياً في تحسين النتائج الأكاديمية (Anderson et al.,2020,P.3) ، كما قد نجد أن بعض الطلاب يتأقلموا بشكل فعال مع التحديات المتعلقة بالمدرسة لإرضاء أولياء الأمور أو الاعتراف بهم من قبل الأقران ، والتي يمكن أن تلبي احتياجاتهم من الترابط ؛ حيث إن الدوافع لإقامة علاقات ترابط إيجابية ذات التوجه الاجتماعي تلعب دوراً في تعزيز النتائج الأكاديمية. (Datu &Yang,2021,P.3959)

و- نتيجة الفرض السادس ومناقشتها : ونصه " توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لأنماط التعلق (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) في النهوض الأكاديمي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير التكيفية) كمتغير وسيط لدى عينة الدراسة "، وللتحقق من صحته تم حساب التأثيرات غير المباشرة والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لعينة الدراسة من خلال استخدام SPSS Script الذي طوره Preacher and Hayes(2008) لتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة ، ومعرفه مستوى الدلالة لها باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالي Bootstrapping ، وجدول (١٨) يوضح نتائج تحليل التواسط .

جدول(١٨)

التأثيرات غير المباشرة لأنماط التعلق في النهوض الأكاديمي من خلال لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية

التأثيرات غير المباشرة			التأثير غير المباشر	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	حدود الثقة	
المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع				الحد الأدنى	الحد الأعلى
نمط التعلق الآمن	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية	النهوض الأكاديمي	٠.٠٤٦	٠.٠١	**٤.٦	٠.٠٤	٠.٠٨
نمط التعلق غير الآمن	استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية		-٠.٠٧	٠.٠٢	**٣.٥	-٠.٠٢	-٠.٠٦

يتضح من جدول (١٨) أن (نمط التعلق الآمن – نمط التعلق غير الآمن) يمكن أن يؤثر في النهوض الأكاديمي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية (التكيفية ، غير

التكيفية) كمتغير وسيط، فيوجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير نمط التعلق الآمن على النهوض الأكاديمي وذلك من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية التكيفية ، في حين كان التأثير غير المباشر سلبي دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير نمط التعلق غير الآمن على النهوض الأكاديمي وذلك من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية غير التكيفية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة وفقاً للعلاقة الوثيقة والمباشرة بين الأفكار والمشاعر والسلوك ، والتفاعل بينهم ، فتكوين الطلاب لعلاقات تعلق آمنة وعلاقات اجتماعية إيجابية مع والديهم وأقرانهم ، تولد مشاعر وسلوكيات إيجابية ، تساعدهم على تخطي الصعاب والتحديات الأكاديمية المختلفة التي تواجههم في المسار الأكاديمي ، كما أن الطلاب الذين يتبنون أنماط تعلق غير آمنة فيؤثر ذلك على مدى تفاعلهم مع الآخرين خاصة في الأنشطة الجماعية ، مثلما يحدث في الكابستون وهو مشروع جماعي يحتاج لتضافر الجميع ، فيعوق انخراطه فيه ، وبمجرد تعرضه لأي معوقات أو ضغوطات أكاديمية فيفقد التركيز فيه ، وينصرف عن أدائه ، فيصاب بمشاعر سلبية كالإحباط والحزن مما يؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي ، ومن ثم يقل نهوضه الأكاديمي .

وتتسق تلك النتيجة جزئياً مع دراسة عبدالعزيز وأيوب (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن امتلاك الفرد للمشاعر الإيجابية والانشغال الإيجابي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين يُحسن مستوى النهوض الأكاديمي. ومع ما أشار إليه الزغبي(٢٠١٨) إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلاب من خلال التعرف على مشاعرهم ، والإشادة إلى ما يبذلوه من جهد ، بالإضافة لمساعدتهم على تحديد أهداف واقعية مرتبطة باهتماماتهم ، ويُعد هذا من أهم أدوار الأسرة في دعم أبنائها (ص.٤١٢) .

كما يتسق ذلك مع ما أشار إليه مختار(٢٠٢٠) بأن الوالدين اللذين لديهما وعي بانفعالاتهم الخاصة ، وأكثر استبصاراً وفهماً للانفعال وأسبابه ، وأكثر قدرة على تمييز الانفعالات بعضها عن بعض ، وأكثر معرفة بكيفية التعامل مع مشاعر وانفعالات أبنائهم ويلعمونهم استراتيجيات إيجابية لتنظيم انفعالاتهم ، فإنهما يقدمان نموذجاً للتعبير الانفعالي في المواقف المختلفة في تشكيل شعور وانفعالات أبنائهم ، في حين أن الوالدين اللذين ينقلان إلى أبنائهم أن الانفعالات غير مهمة ، ويميلان إلى إنكار وتجاهل الانفعال لأنهما لا يعرفان كيفية التعامل مع

انفعالات أبنائهم ، فإنهم يحثونهم على تنظيم تعبيراتهم الانفعالية بقمعها أو التعبير عنها بطرق غير مناسبة ، مما يجعلهم عرضه لخبرات واضطرابات نفسية (ص.٧٨) .

التوصيات :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية ، يمكن صياغة بعض التوصيات كما يلي :

أ- الاهتمام بتعزيز أنماط التعلق الآمنة لدى الطلاب ، والتي يترتب عليها تبني استراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية تكيفية ، تساعد في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لديهم.

ب- إيماناً بدور المؤسسات التعليمية وعلى رأسها مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM ، فينبغي تشجيع تلك المؤسسات على دعم وتتبني استراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية تكيفية في التعاملات داخلها ، لتساعد الطلاب في تعزيز مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية المختلفة .

ج- توجيه اهتمام المسئولين نحو أهمية النهوض الأكاديمي ، كأحد أدوات الطالب لمواجهة التحديات والاخفاقات الأكاديمية اليومية في المرحلة الثانوية ، باعتبارها مرحلة دراسية حرجة يتوقف عليها مصير الطالب العلمي والمهني.

د- إعداد برامج إرشادية للطلاب سواء في المدارس أو الجامعات من خلال متخصصين ، لتوعيتهم بأهمية تنظيم انفعالاتهم ، وأهمية توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال أكاديمية تكيفية لمواجهة التحديات الأكاديمية بشكل إيجابي.

هـ- عقد ندوات وورش عمل ومحاضرات حول أهمية النهوض الأكاديمي في تحسين النتائج الأكاديمية للطلاب.

و- تصميم برامج إعلامية لتوعية الآباء والأمهات بأنماط التعلق المختلفة ، والتأكيد على نمط التعلق الآمن لتدعيم النمو النفسي السوي لأبنائهم .

البحوث المقترحة : في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية ، يمكن صياغة بعض البحوث المقترحة كما يلي:

أ- النهوض الأكاديمي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

ب- النموذج السببي البنائي لعلاقات أنماط التعلق واستراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية والنهوض الأكاديمي لدى مراحل دراسية أخرى .

ج- إجراء مزيد من الدراسات لتحديد المتغيرات الأخرى المنبئة بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM .

د- دراسة حالة لطلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي.

هـ- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية لتحسين النهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM.

المراجع

أبو راسين ، محمد بن حسن (٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة الإرشاد النفسي* ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، (٤١)، ١٣٣-٢٢٢ .

أبو غزال ، معاوية وجرادات، عبدالكريم (٢٠٠٩) . أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، جامعة اليرموك، ٥(١) ، ٤٥-٥٧ .

أبو قورة ، كوثر قطب (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية* ، جامعة بني سويف ، ١٥(٨٣)، ١٤٧-٢١٦.

إسماعيل ، دينا أحمد(٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة . *مجلة كلية التربية* ، جامعة طنطا ، ٧٧(١)، ١٧٤-٢٥٥.

البسيوني ، أشرف منصور (٢٠١٩). الثقافة المعلوماتية لطلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM في مصر ودور النظام التعليمي بتلك المدارس في تعزيزها :دراسة ميدانية . *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات* ، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف ، ٦(٢)، ٢٣٩-٢٩٣.

بهنساوي ، أحمد فكري(٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج ، (٧٨)، ١١- ٧٣.

جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم – مكتب الوزير (٢٠١١) . قرار وزاري رقم (٣٦٩) بتاريخ ٢٠١١/١٠/١١م بشأن نظام مدارس المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا.القاهرة: الوزارة.
http://site.eastlaws.com/GeneralSearch/Home/ArticlesTDetails?MasterID=1637885

الحارثي، نورة دخيل الله والقرشي ،خديجة ضيف الله (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف . *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ، ٣٧(١)، ٢٤٠-٣١٠.

حسانين ، بدرية محمد(٢٠١٦). التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي . *المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية العملية " مناهج العلوم بين المصرية والعالمية "* ، مركز الشيخ صالح ، جامعة الأزهر ،٩٩-١٣٩.

حليم ، شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية . *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، (١١٢)، ٢٩٥-٣٣٨.

حماد ، علاء فؤاد(٢٠٢٢) . التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان . *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، جامعة جرش ،٢٣(١) ،١١١٩-١١٥٥.

راف الله ، عائشة علي وعطا ، سالي نبيل (٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الانجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *مجلة البحث العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،جامعة عين شمس ،(٢٢)،١٨٨-٢٦٤.

الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة . *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط، ٣٤(٦) ، ٣٨٩-٤٤٦.

زهران ، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). *علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة* . عالم الكتب.

سعد، أماني عادي(٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها ،٣١(١٢١)،٢٢٤-٢٨٢.

سليم ، عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية* ، جامعة كفر الشيخ ، ١٨(٢) ، ٣٣٣- ٤٤٠.

طلب ، أحمد علي (٢٠١٧) .تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة . *مجلة دراسات نفسية* ، رابطة الآخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٢٧(٢)، ٢٠٥-٢٥٣ .

عباس ، راندة رضا وفادية ، علوان ودسوقي ، آمال (٢٠١٦). العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني واستراتيجيات تنظيم الانفعال لدى المراهقين . *مجلة كلية الآداب* ، جامعة القاهرة ، ٧٦(١)، ١٥٤-٢٠٠.

عبدالحميد ، هبة جابر ودنقل ، عبير أحمد (٢٠٢١).فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٣١(١١٣)، ٤٣٩-٥١٤.

عبدالرحمن ، محمد السيد و العمري، علي بن سعيد (٢٠١٤). مقياس التعلق الوجداني : قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة :نسخة مقننة على عينة من المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية . *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ، جامعة الملك خالد ، ١(١)،٥٥-٩٤.

عبدالعزيز ، أسماء حمزة وأيوب ، سالي نبيل (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . *المجلة التربوية* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، (٩٥)، ٨٩٩-١٠٠٧.

عبدالنبي ، سامية محمد صابر (٢٠١٤). أنماط التعلق وعلاقتهما بالكمالية وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة . *مجلة دراسات تربوية* ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، (٨٤)، ١٣-١٢٦.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨) . *معجم اللغة العربية المعاصرة* .عالم الكتب

فاندنبوس ، جاري (٢٠٠٦). *القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية* . ترجمة :عبدالستار إبراهيم ، المركز القومي للترجمة .

كفافي ، علاء الدين (١٩٩٧). *علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة* .الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية .

المالكي ، حنان عبدالرحيم (٢٠١٠). أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية . *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، ٤(٣)، ٢٠٣-٢٣١.

محمد ، صلاح الدين عراقي (٢٠٠٦). دراسة العلاقة بين عجز/نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الإليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين . *مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق* ، (٥٤)، ١٩٣-٢٤٤.

محمد، صلاح الدين عراقي (٢٠٠٨). التعلق الوالدي المُدرك وعلاقته بجودة الصداقة والاكتئاب لدى طلاب الجامعة . *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها ، ١٨(٧٣)،١٥٦-١٩٣.

محمود، نهاد عبدالوهاب(٢٠١٥). المخططات اللاتكيفية المبكرة كمتغير وسيط بين أنماط التعلق الوجداني وأعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة غير إكلينيكية . *الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين* ، المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي ، ٣(١)،٧٣-١١٤.

مختار ، وحيد مصطفى (٢٠٢٠). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة الجامعة . *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية* ،كلية التربية النوعية ، جامعة بنها، (١٣)، ٣٩-٨٩.

المعجم الوسيط (٢٠١١). مجمع *اللغة العربية* .ط٥ ، وزارة التربية والتعليم المصرية .

نبيهة، جماطي وراجية، بن علي (٢٠١٨). أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية . *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية* ،جامعة زيان عاشور بالجلفة ،٣(٤)، ٣٠٦-٣٣١.

Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709- 716. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Ainsworth, M. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In: M, Greenberg., D, Cechetti & E, Cumings (Eds.): *Attachment in preschool years* , (pp. 463- 488) , Chicago University Press.

Ainsworth,M., Blehar,M., Waters,E.,&Wall,N.(2015).*Patterns of attachment: A Psychological of the strange situation*. Psychology Press.

Al-badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University,10(4),680-686. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol10iss4pp680-686

Aldao, A. (2018). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-159. https://doi.org/10.1177/1745691612459518

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002

Anderson, R., Beach, P., Jacovidis, M., & Chadwick, K. (2020). *Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world*. Inflexion.

Azadi,S.,& Abdollahzadeh,H.(2020). The prediction of academic buoyancy based on perception of competence and cognitive emotion regulation strategies in students.*International Journal of Schooling*.2(2),37-44. https://www.ijschooling.com/article_108369.html

Bahrami,F.(2017). The relationship between cognitive emotion regulation and academic buoyancy with the role of mediating self-handicapping in students. *Iranian journal of educational Sociology*,1(6),114-124. http://dorl.net/dor/20.1001.1.26453460.2017.1.6.11.7

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj,F.,&Farzad, V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: Acuasal model. *Internation Journal Mental Health Addition*, 15, 339-349. https://doi.org/10.1007/s11469-016-9707-x

Bariola, E., Hughes, K., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy Use: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 443-448. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-011-9497-5

Baron, M.,& Kenny, A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173

Barnett,D.,& Vondra,J.(1999).Atypical patterns of early attachment: Theory , Research , and current direction.*Monographs of Society for Tesearch in Child Development*,64(3),1-24. https://www.jstor.org/stable/3181556

Bartholomew, K. ,& Horowitz,M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four - category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244. https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.2.226

Besharat,M .,&Shahidi,V.(2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between attachment styles and alexithymia. *Europe's Journal of Psychology*.10(2),352-362. https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.671.

Biesecker, E. (2002). Attachment to parents and peers and emotion regulation in middle adolescence. *Ph.D Thesis*, Tufts University.

Boden, T., & Thompson, R. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion*, 15(3), 399-410. https://doi.org/10.1037/emo0000057

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Bowlby,J.(1988). *A Secure base:Clinical applications of attachment theory*. Tavistock/Routledge.

Bowlby, J.(1989). *A scure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books. https://psycnet.apa.org/record/1988-98501-000

Brackett,A., Palomera,R., Mojsa-Kaja,J., Reyes,A.,& Salovey,P.(2010). Emotion regulation ability,burnout, and job satisfaction among British secondary school teacher.Pscychology in Schools,47(4),407-417. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20478

Bruce, P. (2018). Bonding and attachment in maltreated children: Consequences of emotional neglect in childhood. *Psychiatry Epidemiology*, 43, 54– 62.

Buric,I ., Soric,I .,&Penezic,Z .(2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96,138-147. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074

Cassidy, J.(1994).Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2- 3), , 228–283. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01287.x

Cojocariu, V., & Nechita, Z. (2011). On programmer for stimulating the elementary pupils emotional intelligence through the educational process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 261- 265. https://cyberleninka.org/article/n/1076769.pdf

Collie, R., Martin, A., Malmberg, L., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12066

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.4.644

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061

Datu, J.,& Yuen, W.(2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *California Association of School Psychologist*. 22(3), 207-212. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s40688-018-0185-y

Datu, J., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 40 (8), 3958-3965. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00358-y

Delaney, K.(2006).Following the affect: learning to observe emotional regulation. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 19(4), 175-181. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2006.00069.x

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relationship to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology* , 6, 495-525. https://doi.org/10.1146%2Fannurev.clinpsy.121208.131208

Extremera, N., Quintana-Orts, C., Sánchez-Álvarez, N.,& Rey, L. (2019). The role of cognitive emotion regulation strategies on problematic

smartphone use: Comparison between problematic and non-problematic adolescent users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3142. https://doi.org/10.3390/ijerph16173142

Finney,S.,& Distefano,C.(2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling.In G. Hancock & R. Mueller.(Eds.): *Structural equation modeling : A second course*.(pp.269-314), Information Age Publishing Inc.

Gokdag, C.,Sorias,O., Kiran,S.,&Ger,S. (2019). Adaptation of the interpersonal emotion regulation questionnaire to the Turkish. *Turkish Journal of Psychiatry*, 30(1), 57-66. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31170308/

Goldberg ,S.,& Carlson, M.(2014). Parents' relationship quality and children's behavior in stable married and cohabiting families. *Journal of Marriage and Family*,76(4),762-777. https://doi.org/10.1111%2Fjomf.12120

Goodall,K., Trejnowska,A., & Darling,S.(2012). The relationship between dispositional mindfulness,attachment security and emotion regulation.*Personality and Individual Difference*,52,622-626. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.008

Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54. https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gresham, D.,& Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment, *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616–621. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016

Gross,J.(1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*,2(3),271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross,J.(2002). Emotion regulation: Affective, cognitive، and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3) , 281–291. https://doi.org/10.1017/s0048577201393198

Gross, J .(2014). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds): *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17(3), 103–130. https://psycnet.apa.org/record/2010-20930-001

Guedeney, N.,&Guedeney, A.(2010). *L'attachement : Approche théorique, Du bébé à la personne âgée,3 Ed*, Elsevier Masson .

Hajhosseini,M.,Hedayati,E.,&lavasani,M.(2021). The structural pattern of relationship between attachment styles and academic buoyancy:The mediating role of hope. *Educational Psychology*,17(59),1-22. https://doi.org/10.22054/jep.2021.33144.2287

Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S., & Giuliani, N.(2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. https://doi.org/10.1037/emo0000667

Hay,F., Caplan,M .,&Nash,A.(2009).The beginings of peer relations.In K.H. Rubin , W.M.Bukowski .,& B.P.Laursen(Eds): *Handbook of peer interactions , relationships,and groups*,(pp.121-142), The Guilford Press.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.52.3.511

Heydarnejad,T., Abdel-Al Ibrahim,A., Abdelrasheed,N .,& Rezvani,E.(2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: a structural equation modeling *Language Testing in Asia*,12(57),1-20. http://dx.doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z

Henschel,S., Nandrino,J.,& Doba,K.(2020). Emotion regulation and empathic abilities in young adults: The role of attachment styles.Personality and Individual Differences,156(1),1-36, http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2019.109763

Holmes, J. (1993). Attachment theory: A biological basis for psychotherapy? .*British Journal of Psychiatry*, 163(4), 430-438. https://doi.org/10.1192/bjp.163.4.430

Hu, L.,& Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Izard, C. (2016). Four systems for emotion activation: Cognitive and non-cognitive processes. *psychological Review*, 100 (1), 68-79. https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.1.68

Jadidi, M.,Dosti, Y.,& Hoseiny, H. (2013). A comparative study on attachment styles, loneliness and ruminations among university students. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 13(23), 83-99. http://faslname.msy.gov.ir/article_80.html?lang=en

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). Academic buoyancy in higher education: Developing sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 162-177. http://dx.doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0067

Jarrell, A., & Lajoie, P. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 276-287. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000119

Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116–126. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.116

Karavasilis, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164. https://doi.org/10.1080/0165025024400015

Karren, A.,& Vingerhoets,J. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7)، 821-826. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014

Kasza, P., & Slater, T. (2017). A survey of best practices and key learning objectives for successful secondary school STEM academy settings. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 53-66. https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9880

Kenny,M.(1994). Guality and correhates of parental attachment among late adolescents.*Journal of counseling Development*,72(4),399-404. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00957.x

Khalaf M.,& Abulela ,A.(2021). The academic buoyancy scale: measurement invariance across culture and gender in Egyptian and Omani undergraduates. European Journal of Educational Research,10(4),2121-2131. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2121

Kritikou,M.,& Giovazolias,T.(2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review. *Frontiers in Psychology*,29,1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697

Kullik, A., & Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as risk factor for adolescent depressive disorders: The mediating role of emotion regulation.Child *Psychiatry& Human Development*, 44(4), 537-548. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0347-5

Lafreniere, P. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective*. Wadsworth Publishing.

Li,X.,&Grineva,M.(2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in newfound land. *TESL Canda Journal*, 34(1), 51-71. http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v34i1.1255

Liem, G.,& Martin, J. (2012). The motivation and engagement scale: theoretical framework, psychometric properties، and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3- 13. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x

Lopes, P., Salovey, P., Côté, S.,& Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

Lyddon,W .,& Sherry,A.(2001). Development personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorder .*Journal of Counseling and development*,79(4),405-414. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01987.x

Malik, S., Wells, A.,& Wittkowski, A. (2015). Emotion regulation as a mediator in the relationship between attachment and depressive

symptomatology: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 172, 428-444. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.007

Martin, J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 413-440. https://doi.org/10.1348/000709906x118036

Martin, J.& Marsh, W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: Aconstruct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43(3), 267- 281.

Martin ,J & Marsh,W.(2008).Academic buoyancy: Toward an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*,46(1),53-83. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002

Martin, J., & Marsh, W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. DOI: 10.1080/03054980902934639

Mayer ,D.,& Salovey,P.(1997). What is emotional intelligence? In P,Solovey &D, Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence:Educational implictions* ,(pp.3-31),Perseus Books Group.

Melka, S., Lancaster, S., Bryant, A.,& Rodriguez, B. (2011). Confirmatory Factor and Measurement Invariance Analyses of the Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1283-1293. https://doi.org/10.1002/jclp.20836

Mihalca,A .,& Tarnavska,Y.(2013). Cognitive emotion regulation strategies and social functioning in adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Science*,82(3),574-579. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.312

Mikulincer, M.,&Shaver,R.(2005). *Mental representations of attachment security : Theoretical foundation for a Positive social psychology* . The Guilford press.

Mikulincer, M., Shaver, P., Slav, K. (2006).Attachment, mental representations of others, and gratitude and forgiveness in romantic relationships.In M. Mikulincer , S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love.Attachment, caregiving, and sex* (pp.190- 215),Guilford Press.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239- 248. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004

Moghaddam,D., Dortaj,F.,&Farrokhi,N.(2022). The causal relationship between attachment styles and academic burnout of university students mediated by academic buoyancy. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*,12(51),1-8. https://jdisabilstud.org/article-1-2045-en.pdf

Montebarocci, O., Codispoti, M., Baldaro, B., & Rossi, N. (2004). Adult attachment style and alexithymia. *Personality and Individual differences*, 36(3), 499-507. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00110-7

Morris,A ., Criss,M ., Jennifer S., Silk,J.,& Houltberg ,B. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4) . 233–238. https://doi.org/10.1111/cdep.12238

Naghavi,F .,& Redzuan,M.(2011). The relation between gender and emotional intelligence. *World Applied Sciences Journal*.15(4),555-561.

Neck,L.,&Houghoton,D.(2006). Two decades of self- leadership theory and research.*Journal of Managerial Psychology*,21(4),270-295. https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940610663097

Oram,R .,Ryan,J .,Rogers,M .,&Heath,N.(2017).Emotion regulation and academic perception in adolescence.*Emotional and Behavioral Difficulties*,22(2),162-173. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290896

Panjwani,D.,& Aqil, Z.(2020). Academic buoyancy scale(ABS): A factor analytical study. *Journal of Information and Computational Science*,10(1), 772- 780.

Parrigon, K., Kerns, K., Abtahi, M .,& Koehen, A.(2015).Attachement and emotion in middle childhood and adolescence. *Psychological Topics*, 24(1), 2015, 27-50. https://psycnet.apa.org/record/2015-20138-002

Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology* ,98(3), 583–597. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583

Pekrun,R ., Goetz,T., Titz,W., &Perry,R.(2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of quantitive and qualitative research.*Educational Psychologist*,37(2),91-106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun,R., & Linnenbrink-Garcia,L.(2012).Academic emotions and student engagement.In S, Christenson , A,Reschly ,&C,Wylie(Eds).*Handbook of research on student engagement*,(pp.259-282),Bosten,MA:Springer.

Pelch,M.(2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. International Journal of STEM Education,5(33),1-15. https://doi.org/10.1186%2Fs40594-018-0130-7

Piosang, T. (2016).The development of academic buoyancy scale for accounting students (ABS-AS). The assessment, Handbook, 12, 13- 44.

Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40 (3), 879-891. https://doi.org/10.3758/brm.40.3.879

Putwain, D., Daly, A., Chamberlain, S., &Sadreddini, S (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 247-263. https://doi.org/10.1111/bjep.12068

Putwain, D., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83-84, 101936. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936

Rahimi, M.,& Zarei, E.(2016). The role of adult attachment dimensions in academic buoyancy with the mediation of coping self-efficacy and perfectionism dimensions. *Research in School and Virtual Learning*. ,3(12),59–70. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2685.html?lang=en

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, T. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (6), 144-153. https://doi.org/10.5281/zenodo.3987593

Rugancı, N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455. DOI: 10.1002/jclp.20665

Schutz,P., Benson,j., & Decuir-Gunby, H. (2008) Approach /avoidance motives test emotions and emotional regulation related to testing. *Journal of anxiety, stress and coping*. 21(3). 263-281. https://doi.org/10.1080/10615800701787672

Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971–980. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.971

Smith, M. (2016). B*ecoming buoyant: Helping teachers and students cope with the day to day*. Routledge.

Tahirovic,S.,& Jusic,M.(2016).Earliest memories,positive emotional memories of warmth and safeness ,and attachment style in adolescent.*Journal of Trans disciplinary Studies*,9(1),149-160. http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v9i1.211

Tarbetsky,A., Martin,A.,& Collie,R.(2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes : The roles of psychological need satisfaction,adaptability, and buoyancy. In E, Frydenberg ., A,Martin.,& R,Collie(Eds) :*Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*,(pp.17-37),springer http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_2

Turliuc ,N.,& Bujor ,L.(2013).Emotion regulation between determinations and consequences.*Procedia-Social and behavioral Science*,76,848-852. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.218

Vahedi,S., Gargari,R., &Gholmi,S.(2016). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between the attachment styles and Eemotional problems: A path analysis. Iranian *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*,10(4),1-8. https://dx.doi.org/10.17795/ijpbs-4013

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135. http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x

Verzeletti, C., Zammuner, V., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence.

Cogent Psychology, 3(1),18-26. https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294

Wang,M ., &Saudino,J.(2011). Emotion regulation and stress.*Journal of Adult Development*,18,95-103. https://doi 10.1007/s10804-010-9114-7

Yi-Ching, L. (2012). The effect of college students' adult attachment styles and emotion regulation in Intimate relationships, *Ph.D Thesis*, Indiana University.

Yuksel, E.(2016). Interrelationship between attachment styles and facebook addiction. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1). 150-160. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i1.1081

Zimmermann, P., Maier, M., Winter, M.,& Grossmann, K.(2001).Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331–343. https://doi.org/10.1080/01650250143000157