دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	العجز المتعلم وعلاقته بأنماط التنشئة الوالدية في ضوء توجهات الأهداف كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان
المصدر:	المجلة التربوية
الناشر:	جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي
المؤلف الرئيسي:	السعيدية، فهيمة بنت حمد بن خصيب
مؤلفين آخرين:	الظفري، سعيد بن سليمان(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج35, ع140
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2021
الشهر:	سبتمبر
الصفحات:	165 - 212
رقم MD:	1189091
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، التنشئة الاجتماعية، العجز المتعلم، المعاملة الوالدية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1189091

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

Doi:

العجز المتعلم وعلاقته بأنماط التنشئة الوالدية في ضوء توجهات الأهداف كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

فهيمة حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم

أ. د. سعيد سليمان الظفري
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر توجهات الأهداف كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم لدى عينة مكونة من 645 طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق ثلاث أدوات هي مقياس أنماط التنشئة الوالدية، ومقياس توجهات الأهداف، ومقياس العجز المتعلم. أظهرت نتائج تحليل المسار (Path Analysis) أن لتوجهات الأهداف دورا وسيطا في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وأبعاد العجز المتعلم، كالتأثير غير المباشر في الاتجاه الموجب للنمط المتسلط والمتساهل للأب على بعد توقع الفشل مرورا بتوجهات الإتقان- إحجام، وتأثير النمط المتسلط للأب على بعد انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث مرورا بتوجهات إتقان- إحجام، وتأثير النمط المتساهل للأم على بعد توقع الفشل عبر توجهات الأداء- إقدام، والتأثير السالب من النمط الحازم للأم على بعد توقع الفشل مرورا بتوجهات الأداء- إقدام.

وأوصى الباحثان بتنفيذ برامج تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمعلمين عن متغيرات الدراسة وانعكاساتها الدراسية والنفسية والاجتماعية على الطلبة، وتقديم برامج إرشادية لأولياء الأمور عن أنماط التنشئة الوالدية ومساهمتها في خفض أو زيادة حالة العجز المتعلم، وتأثيرها على تبني توجهات الأهداف لدى الأولاد.

الكلمات المفتاحية: أنماط التنشئة الوالدية، توجهات الأهداف، العجز المتعلم، المتغير الوسيط.

مقدمة

يتعرض الطلبة للعديد من الخبرات والمواقف الضاغطة نتيجة تأثير مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية خلال المراحل الدراسية المختلفة، وتؤثر هذه العوامل

كمحصلة نهائية على استجابات الأفراد خلال مواقف الإنجاز، ويظهر تأثيرها على الطلبة من خلال الشعور بالملل ونقص الثقة بالنفس والإحباط، وعدم القدرة على تجاوز الصعوبات، والاستسلام للمعيقات للاعتقاد بتدني القدرات والكفاءة الذاتية بالرغم من امتلاكهم المهارات والمعارف اللازمة، وأطلق على هذه الحالة الانفعالية اللاعقلانية مصطلح العجز المتعلم. ويعود الاهتمام بالعجز المتعلم إلى سليجمان Seligman الذي يعتبر أول من أدخل هذا المصطلح للتراث النفسي في فترة الستينات والسبعينات، ومن خلال مجموعة من التجارب على الحيوانات، ثم على الأفراد خلال مواجهتهم لمواقف فشل متكررة ظهرت نظرية العجز المتعلم، التي تفترض أن سبب العجز المتعلم هو توقعات أو اعتقاد الأفراد بأن ردود أفعالهم ليس لها تأثير، وليست ذات جدوى للوصول إلى النتائج المرغوبة (الفرحاتي، 2005؛ الفرحاتي والرفاعي، 2009). وقد واجهت هذه النظرية مجموعة من الانتقادات بسبب عجزها عن تفسير أسباب تعرض بعض الأفراد دون غيرهم للعجز المتعلم، بالرغم من تعرض أغلب الأفراد لأحداث فشل متكررة، ونتائج غير مسيطر عليها؛ وبالاستفادة من نظرية العزو السببي لوينر ظهرت النظرية المعدلة للعجز المتعلم (Abramson et al., 1978)، التي أوضحت أن سبب تطور العجز المتعلم لدى بعض الأفراد، دون غيرهم، هو النمط التفسيري التشاؤمي الذي يتبناه الفرد للأحداث، ويعزو إليها خبرة الفشل، مما يعطي تفسيرا للأسباب التي أوصلتهم إلى ذلك، فالفرد يفسر الأسباب التي تقف وراء فشله بأنها داخلية تتعلق بنقص القدرة والكفاءة لديه، فتتكون لديه خبرة سلبية دائمة تتصف بالعمومية وبجميع المواقف المشابهة مستقبلا (الفرحاتي، 2007؛ Ulusoy & Duy, 2013).

يشير مصطلح العجز المتعلم إلى حالة الاستسلام التي يظهرها الفرد بعد مروره بخبرات فشل متتالية؛ حيث يمثل الاستسلام الاستجابة التي تعقب الاعتقاد بتدني الكفاءة، وفقدان القدرة على التحكم بالأحداث لتحقيق النتائج المرغوبة (Seligman & Maier, 1967)، فحدوث العجز المتعلم يتكون لدى الفرد بعد مروره بمجموعة من خبرات الفشل المتكررة وبشكل متتالٍ (الفرحاتي، 2007)، لهذا ينظر للعجز المتعلم على أنه ظاهرة نفسية مركبة، تتضمن أربعة أبعاد أو مكونات

(الفرحاتي والرفاعي، 2009) –استندت عليها الدراسة الحالية– هي: الجوانب الدافعية مثل الانخفاض الواضح في الدافعية، وإيقاف أنشطة التعلم من خلال خفض الاستجابات الإرادية (المكون الدافعي)، والجوانب السلوكية من خلال إصدار بعض الاستجابات السلوكية مثل السلبية والعزوف عن المبادرة (المكون السلوكي)، والجوانب الانفعالية كسيطرة الإحباط واليأس والقلق (المكون الانفعالي)، والجوانب المعرفية مثل انخفاض تقدير الذات ومعتقدات الكفاءة الذاتية (المكون المعرفي) (الفرحاتي، 2005؛ Chambers & Hammonds, 2014، Yuksel & Ozkiraz, 2012).

وتعود الأسباب التي تسهم في زيادة العجز المتعلم لدى الطلبة كما يذكرها سليجمان (في محاجنة، 2010) إلى نوعين من العوامل أو المتغيرات هما: العوامل البيئية (الاجتماعية)، والعوامل الذاتية المتعلقة بالفرد وبخصائص شخصيته، وما يتبعها من ردود فعل، واستجابات خلال مواجهة التحديات المختلفة، وأشارت الدراسات للبعض من هذه المتغيرات (حداد، 2000؛ Landry et al., 2018; Raufelder et al., 2018)، وتركز الدراسة الحالية على عاملين من هذه العوامل؛ أحدهما العامل الاجتماعي المتصل بالأسرة أنماط التنشئة الوالدية، والعامل النفسي المتصل بالطالب توجهات الأهداف. ففي إطار دراسة تأثير السياق الاجتماعي تؤكد الدراسات السابقة على أن البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد قد تسهم في تكون العجز المتعلم، فغياب الدعم والمساندة الاجتماعية الإيجابية خلال المرور بمواقف الفشل، يتسبب في ضعف تقدير الأولاد لكفاءتهم الذاتية، بما يرسله الوالدان من إيحاءات تعزز الإحساس باليأس والفشل (حسين، 2017)، وهذا ما أشارت إليه نظرية الذات بأنه تتشكل وتتكون ذوات الأفراد كاستجابة لمعاملة الآخرين لهم كالوالدين (البلوشية، 2017)؛ لهذا حظيت أنماط التنشئة الوالدية باهتمام العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية وارتبطت بالعديد من المتغيرات (Abd Rahman et al., 2017; Aldhafri, 2011; Aldhafri & Alharthy, 2016; Carlo et al., 2018; Odongo et al., 2016).

وظهرت تقسيمات متعددة لأنماط التنشئة المتبعة من قبل الوالدين في تعاملهم مع أولادهم، ومن أشهرها نموذج بومريند، حيث تصنف أنماط التنشئة

الوالدية حسب هذا النموذج بناء على بعدين أساسيين هما: بُعد المطالب (Demands)، وبُعد الاستجابة (Responsiveness) (Baumrind, 1989). ومن أشهر المقاييس التي ظهرت بناء على هذا التقسيم مقياس بيوري Buri، الذي يقيس ثلاثة أنماط للتنشئة الوالدية لكل من الأب والأم؛ هي: النمط الحازم عال في بُعد الاندماج والمطالب يتسم هذا النمط بالمرونة والعقلانية، ويكون الأولاد ذوي شخصيات معتمدة على ذاتها ومبادرة، وأكثر قدرة على الانهماك في المهام تحت أي ظروف صعبة أو أي نوع من التحدي، والنمط المتساهل عال في بُعد الاندماج ومنخفض في المطالب، ويلاحظ في هذا النمط ندرة استخدام السلطة من قبل الوالدين لفرض الرأي، مع عدم فرض أي قيود أو مسؤوليات، ويُظهر لدى الأولاد اضطرابات انفعالية؛ بسبب غياب التوجيه والمتابعة، أما النمط التسلطي عال في بُعد المطالب ومنخفض في الاندماج فيعتمد على فرض الرأي دون مراعاة لميول ورغبات الأولاد، وينتج عنه أولاد ذو شخصيات خجولة واعتمادية (جرادات والجوازنه، 2014؛ الظفري وآخرون، 2011)، وقد تبنت الدراسة الحالية هذا المقياس.

وتشير الدراسات أن تعرض الأولاد لأنماط تنشئة والدية خاطئة يؤدي بهم إلى الانسحاب والسلبية، وانخفاض تقدير الذات، والاتجاه نحو التحكم الخارجي، ولوم الذات، وتوقع الفشل، والاستسلام للضغوط، مما يجعلهم مؤهلين أكثر من غيرهم للعجز المتعلم (Ryan & Deci, 2000)، كذلك تسهم توقعات الوالدين أحيانا في نمو العجز المتعلم لدى الأولاد حيث تنتقل التوقعات من الوالدين للأولاد، فيشعر الأولاد بالقدرة عندما يتوافق التوقع مع الأحداث، وبالعجز والإحباط، عندما لا تتلاءم التوقعات مع الأحداث (الفرحاتي، 2005)، وأشار عبد الهادي (2009) إلى أن أنماط التنشئة الإيجابية بما تحتويه من عاطفة وتقدير وديموقراطية تحصن الأولاد ضد العجز المتعلم، في حين أن أنماط التنشئة التسلطية تجعلهم عرضة للعجز المتعلم.

وبالرغم من تأثير العامل الاجتماعي أنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم، توجد دراسات اهتمت بالخصائص النفسية الذاتية للطلبة وتأثيرها في

العجز المتعلم؛ حيث تؤكد الدراسات على أهمية العوامل النفسية في تفسير تباين العجز المتعلم، مثل انخفاض الدافعية، وتقدير الطالب لنفسه، وتوقعاته المستقبلية، ونمط العزو، والدافع للإنجاز، وتوجهات الأهداف (شاهين، 2016؛ السباعي، 2016؛ مفضل وحسن، 2015؛ Gonzalez et al., 2001)، وتؤثر هذه الخصائص بطريقة مباشرة على العجز المتعلم، كما أنها تقوم بدور وسيط في العلاقة بين العوامل المتعددة وبين العجز المتعلم، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى اختباره من خلال نموذج تنبؤي يركز على قياس أثر توجهات الأهداف في التأثير على العجز المتعلم، ودوره كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم.

وفي سياق دراسة هذه التأثيرات المتبادلة بين العوامل البيئية وأنماط التنشئة الوالدية، والذاتية توجهات الأهداف، ودورها في التأثير على المخرجات والسلوكيات المرتبطة بالتعلم العجز المتعلم، أكدت نظرية توجهات أهداف الإنجاز على حجم وأهمية التأثيرات التبادلية للعوامل الشخصية والبيئية، من خلال الربط بين ثلاثة أطر نظرية؛ هي: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، ودافعية الإنجاز، ونظرية العزو السببي. وأشارت الدراسات (الشبيبية، 2015؛ Wolters et al., 1996) إلى أنه تبعا لنظرية توجهات أهداف الإنجاز يمكن تفسير كثير من سلوكيات الفرد، خاصة تلك المرتبطة بالخبرات، والتجارب خلال مواقف الإنجاز، والكيفية التي يفكر بها الأفراد، وما يعتقدون عن قدراتهم، والمهام، وأدائهم، وكيف يؤثر ذلك على ردود أفعال الأفراد، وتفسيراتهم في مواقف الإنجاز، وهو ما يؤدي إلى أنواع مختلفة من السلوكيات والانفعالات.

وتطورت على أساس هذه النظرية عدة نماذج حاولت الإجابة على التساؤلات التالية كيف للطلبة ذوي القدرة المتساوية الاستجابة بطرق مختلفة خلال مواقف الإنجاز؟، ولماذا يتجه بعض الطلبة نحو التعلم وتطوير الكفاءة؟، بينما يتجه طلبة آخرون نحو مقارنة انجازهم مع زملائهم خلال هذه المواقف؟ (Dweck & Leggett, 1988)، وتطورت هذه النماذج خلال مراحل متعددة ومن قبل عدة منظرين، فظهر تبعا لذلك النموذج الثنائي (Ghbari et al., 2014)، والثلاثي (Elliot et al., 1999)، والرباعي 2×2، الذي ميز بين أربعة من توجهات الأهداف

هي: توجهات إتقان– إقدام Mastery-approach يركز فيها الفرد على إتقان المهمة والتعلم والفهم، وتوجهات إتقان– إحجام Avoidance–Mastery يكون هدف الفرد تجنب عدم إتقان العمل وفقدان المهارة، وتوجهات أداء– إقدام Performance-approach يسعى الفرد من خلالها للحصول على الاستحسان الاجتماعي، وإثبات التفوق على الآخرين، وتوجهات أداء– إحجام Performance Avoidance التي يتجنب الفرد الدونية، والظهور بصورة أقل من الآخرين (Pintrich, 2000).

ويعتبر هذا النموذج الأنسب للدراسة الحالية، من حيث شموله على توجهات إتقان– إقدام وإتقان– إحجام، التي يعتمد فيها الفرد على الكفاءة الذاتية المستندة على المهام كمحك، وعلى توجهات الأداء– إقدام والأداء– إحجام التي تعتمد على الكفاءة خارجية المحك كالأسرة والأقران والمعلمين، وهذا يتناسب مع الهدف من دراسة الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة ما بين أنماط التنشئة الوالدية: العوامل الخارجية، والعجز المتعلم: العوامل الذاتية. ويلاحظ أن كثيرا من الأسباب والمتغيرات تتداخل لتؤثر على توجهات الأهداف لدى الطلبة، ومنها أنماط التنشئة الوالدية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بتطور توجهات الأهداف التي يتبناها الأولاد، فترتبط سلوكيات الأولاد المرتبطة بالنمط الحازم بالتوجه نحو توجهات الإتقان، والاعتماد على الذات، ومواجهة التحديات، والاستمتاع في العمل، والدافعية الذاتية للإنجاز (Gonzalez et al., 2001)، في حين يرتبط النمط التسلطي ارتباطا إيجابيا بأهداف الأداء، والنمط المتساهل يرتبط سلبا بأهداف التعلم (Boon, 2007)، وبدورها تؤثر توجهات الأهداف على حالة العجز المتعلم لدى الطلبة ففي دراسة أجراها (Erdley et al., 1997) هدفت للكشف عن العلاقة بين الأهداف الاجتماعية لطلبة الصف الرابع والخامس وأثرها في الفشل الاجتماعي، أوضحت النتائج أن الطلبة الذين ركزوا على أهداف الأداء أدى بهم إلى حالة من العجز المتعلم، أما الطلبة الذين ركزوا على التعلم فقد توجهوا نحو التمكن.

وتؤثر توجهات الأهداف التي يتبناها الطلبة على اختيار الاستراتيجيات خلال إنجاز المهام، وحل المشكلات، وتفسير خبرات النجاح والفشل، لتصبح معيارا لتقدير فعالية سلوك هؤلاء الطلبة خلال مواقف الإنجاز، ومتنبأ لكثير من نواتج التعلم

(غباري ومحاسنة، 2013)، حيث يلاحظ ارتباط توجهات الأهداف بعدد من المتغيرات يتأثر ببعضها كأنماط التنشئة الوالدية (Gafoor & Kurukkan, 2014)، ويؤثر في أخرى كالأداء الأكاديمي (Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016). ومن خلال تتبع الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، يمكن القول بأنها تباينت في عيناتها والنتائج التي توصلت إليها؛ حيث أشارت دراسة (Mahasneh, 2014) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف لدى 650 طالبا وطالبة من الجامعة الهاشمية بالأردن، لإمكانية التنبؤ طرديا بأهداف التعلم، وتوجهات الأداء– إقدام، وتوجهات الأداء– إحجام، من خلال أنماط التنشئة الوالدية (التسلطية، والحازمة، والمتساهلة).

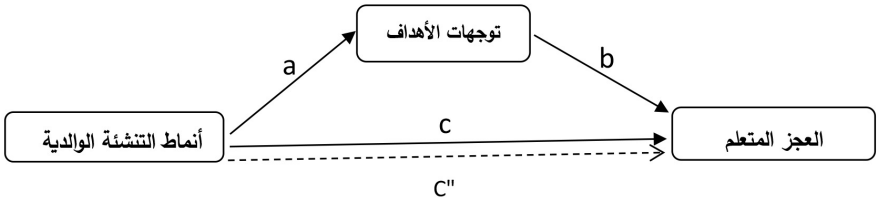
ودلت نتائج دراسة (Sepehrianazar & Babaee, 2014) التي هدفت للتعرف على الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وقلق الرياضيات لدى 380 طالبا وطالبة في إيران، على وجود تأثير في الاتجاه الموجب من النمط المتساهل والمتسلط في قلق الرياضيات مرورا بتوجهات الأداء– إقدام، بينما كان لنمط الأبوة والأمومة الحازم تأثير عكسي في قلق الرياضيات مرورا بتوجهات الإتقان. وجاءت دراسة صديق ومحمد (2014) للكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم لدى عينة تكونت من 307 من الطلبة الذكور والإناث، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباط عكسية بين النمط الحازم للأب والأم وأبعاد مقياس العجز المتعلم، وعلاقة ارتباط موجبة (طردية) بين النمط المتساهل للأم وبعدي الشمولية والذاتية، أما النمط المتسلط للأب فارتبط ارتباطا موجبا ببعد الشمولية في مقياس العجز المتعلم. وأظهرت دراسة (Sorrenti et al., 2014) التي هدفت لبناء مقياس للعجز المتعلم وتوجهات الأهداف، عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين توجهات الأهداف والعجز المتعلم لدى عينة تكونت من 114 طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة بإيطاليا.

وتوصلت دراسة (Chen, 2015) التي بحثت الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي لدى 339

طالب وطالبة في هونغ كونغ، إلى أن النمط الحازم أسهم في التأثير طرديا على التحصيل الأكاديمي من خلال توجهات الإتقان وتوجهات الأداء- إقدام، وأثر النمط المتسلط طرديا في التحصيل الأكاديمي مرورا بتوجهات الأداء- إقدام، في حين أثر سلبا في التحصيل الدراسي من خلال توجهات الأداء- إحجام. وأشارت دراسة (Sorrenti et al., 2016) التي هدفت التحقق من أثر توجهات الأهداف والعجز المتعلم على نمو ظاهرة الرفض المدرسي لدى 201 طالبا وطالبة في ايطاليا، إلى أن كل من توجهات الأهداف والعجز المتعلم تلعب دورا تنبؤيا بخطر رفض المدرسة أكثر من الإنجاز الأكاديمي. وهدفت دراسة القفاري (2017) التعرف على العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم والعجز المتعلم والبيئة الصفية، والكشف عن إمكانية تنبؤ متغيرات البحث بالعجز المتعلم لدى 442 طالبة في السعودية. أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ طرديا بالعجز المتعلم من خلال نمط سحب الحب للأم، والنمط العقابي للأب، وعكسيا من خلال النمط الإرشادي التوجيهي للأم، في حين لم تظهر النتائج وجود تأثيرات لباقي أنماط التنشئة في العجز المتعلم. وبحثت دراسة (Miller & Speirs Neumeister, 2017) العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والجنس وسمات الشخصية والكمالية وتوجهات الأهداف لدى الطلبة ذوي القدرات العليا في كلية الشرف في جامعة الغرب الأوسط، شملت العينة 399 طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط طردي بين النمط المتسلط وتوجهات الأداء- إحجام، في حين لم تظهر النتائج وجود تأثيرات مباشرة لأنماط التنشئة الوالدية الأخرى في توجهات الأهداف.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت دراسة المتغيرات بالربط بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية على حدة، كأنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف، أو توجهات الأهداف والعجز المتعلم، أو أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم، أما الدراسة الحالية فتناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة وهي: أنماط التنشئة الوالدية، وتوجهات الأهداف، والعجز المتعلم، مع تناول توجهات الأهداف كوسيط وهي بذلك -في حدود علم الباحثين- تعتبر الأولى عربيا في ذلك، ولقلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة معا وبنفس الترتيب

– في حدود علم الباحثين–، سعت الدراسة الحالية من خلال وضع نموذج تنبؤي لقياس أثر توجهات الأهداف في التأثير على العجز المتعلم، ودوره كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم، كما هو واضح في شكل رقم 1.



شكل رقم 1

نموذج تنبؤي لقياس أثر توجهات الأهداف في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبة خلال المراحل الدراسية المختلفة الكثير من التحديات والضغوط، في بيئات قد توصف بالمهددة والضاغطة في بعض الأحيان –خاصة في مرحلة الفتوة التي تعد واحدة من أهم المراحل العمرية الحرجة في حياة الأفراد–، والتي قد لا يكون لدى الفرد القدرة على تجاوزها، ليصل الفرد إلى مرحلة من الاستسلام، والاقتناع بعدم القدرة على مواجهة الأحداث، والمواقف لكونها فوق طاقتهم أو خارج حدود السيطرة، لتتكون لديهم عادة عدم المحاولة، ونقص المثابرة، وتعلم السلبية والكسل، والاتجاه السلبي نحو الذات، وينتهون إلى قناعة بعدم جدوى المحاولة، لأنهم لا يمتلكون خيارات مؤثرة، وأن سلوكهم لا أثر له على البيئة (خضر وآخرون، 2014؛ السيد وآخرون، 2015). وهذا ما يوقعهم فيما يعرف بالعجز المتعلم الذي قد يكون مصدره من الآخرين، الذين يمثلون مصدر القدوة والثقة للفرد كالوالدين، ومن الممكن أن يكون مصدره الذات نفسها، خاصة عندما يخفق الفرد في الوصول، أو تحقيق أهداف معينة خلال أدائه للمهام (الفرحاتي، 2007)؛ حيث تؤدي أنماط التنشئة الوالدية التي ترتكز على التسلط إلى انخفاض تقدير الأطفال لذواتهم، فيعتقدون بعدم وجود أي جوانب إيجابية في شخصياتهم،

مما يدفعهم لتجنب بذل أي جهد، مع توقع الفشل في المهام التي تسند إليهم، وترتبط أنماط التنشئة الوالدية السلبية كذلك بتوجهات الأهداف؛ حيث يميل الأولاد في الأسر المتسلطة إلى البحث عن التقبل والاهتمام، من خلال تفسيرات الأفراد، وردود أفعالهم في المواقف المختلفة، ويركز الأولاد خلال هذه المواقف على الظهور بصورة حسنة لا تقلل من كفاءتهم أمام الوالدين (Ryan & Deci, 2000).

ومن خلال خبرة الباحثين في المجال التربوي، وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة (حسين، 2017؛ Baranik et al., 2007) يلاحظ أن الطلبة بشكل عام كل منهم يحمل أهدافا مختلفة يسعى إلى تحقيقها، وتختلف هذه الأهداف من شخص لآخر، فالبعض يرغب في التفوق ويبذل في ذلك أقصى ما يستطيع، والبعض الآخر يرغب بالنجاح فقط، ومنهم من يتعلم لاكتساب المهارات المختلفة ويسعى لتطويرها، وقد ترتبط هذه الأنماط بالعجز المتعلم، فنمط الأهداف الذي يتبناه الطالب يعبر عما يسعى لتحقيقه هل هو التفوق، أو البعد عن الدراسة، وهل يملك الثقة التي تجعله يثق بقدراته مما يجعله يندفع لتحصيل الأفضل من مهارات وكفايات، أم أنه يركز على الذات ويبدأ في مقارنتها بالآخرين، فتحبطه مواقف الفشل وتجعله يشعر بالعجز؟.

من هذا المنطلق ركزت الدراسة الحالية على دراسة الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، وبالتحديد تتلخص مشكلة الدراسة من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يمكن أن تكون توجهات الأهداف متغيرا وسيطا في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وأبعاد العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في محاولتها للكشف عن مسارات التأثيرات التي تربط متغيرات الدراسة: أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف والعجز

المتعلم؛ بما يسهم في التعرف على علاقة العجز المتعلم بأنماط التنشئة الوالدية في ضوء توجهات الأهداف كمتغير وسيط من خلال النموذج السببي المقترح وما يتضمنه من مسارات للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بواسطة المتغير الوسيط.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعة – في حدود علم الباحثين– على المستوى المحلي والعربي، فجاءت هذه الدراسة لسد النقص في الدراسات العلمية وإثراء الأدبيات وإضافة للمكتبة العُمانية والعربية، من خلال الربط بين توجهات الأهداف والعجز المتعلم وأنماط التنشئة الوالدية، كما تعد الدراسة محاولة لفهم طبيعة العلاقة التبادلية بين توجهات الأهداف وأنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم، مما يساعد الباحثين التربويين والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، في وضع البرامج التدريبية والإرشادية لأولياء الأمور والطلبة، وتسهم بدورها في توجيه الطلبة تربويًا واجتماعيًا، وتساعدهم للتغلب على الكثير من المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية والسلوكية.

مصطلحات الدراسة

1 – **توجهات الأهداف (Goal Orientations)**: تعبر عن الأسباب وراء السلوكيات المتعلقة بمواقف الإنجاز، والغايات التي يرغب الطلبة في الوصول إليها، ومعايير التقييم التي يستخدمونها لتقييم أدائهم، وتدفع بالفرد نحو المشاركة والاستجابة أو الانسحاب (Ames, 1992)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس توجهات الأهداف: الإتقان– إقدام، والإتقان– إحجام، والأداء– إقدام، والأداء– إحجام المستخدم في هذه الدراسة.

2 – **أنماط التنشئة الوالدية (Parenting Styles)**: وهي الأنماط التي يتبعها الوالدان مع الأولاد بهدف التوجيه وضبط السلوك، وتتأرجح في ضوء إدراك الأولاد ما بين النمط الحازم والمتسلط (Kuhar, 2010)، وتعرف إجرائيا

بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط التنشئة الوالدية (المتسلط، والحازم، والمتساهل) -لكل من الأب والأم- المستخدم في هذه الدراسة.

3 - **العجز المتعلم (Learned Helplessness)**: وهو مجموعة من المعتقدات والتصورات اللاعقلانية، الناتجة عن تفسيرات الفرد الخاطئة للأحداث وكفاءته الذاتية، وتكونت نتيجة مرور الأفراد بخبرات فشل متكررة، مع عدم القدرة على التحكم في النتائج والأحداث المترتبة عليها (Abramson et al., 1978)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد العجز المتعلم توقع الفشل، وانخفاض القدرة على التحكم بالأحداث، وانخفاض الدافعية، وانخفاض تقدير الذات للمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي استخدمتها هذه الدراسة أنماط التنشئة الوالدية، وتوجهات الهدف، والعجز المتعلم، وتتحدد بالأدوات التي تم استخدامها ومؤشرات صدقها وثباتها.

الحدود البشرية والزمانية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2017/2018.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الظاهرة من خلال فهمها وتفسير العلاقات المسببة لها بدقة، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحادثة في بعض المتغيرات العجز المتعلم، وتوجهات الأهداف، في ضوء المتغير المستقل أنماط التنشئة الوالدية، لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على دلالة العلاقات السببية بين المتغيرات وللتوصل إلى نموذج سببي يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف في علاقتها بالعجز المتعلم.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وعددهم 8059 طالبًا وطالبة حسب إحصائية الوزارة للعام الدراسي 2017/2018، وتكونت عينة الدراسة من 645 طالبًا وطالبة –بما يقارب 8% من مجتمع الدراسة، تراوحت أعمار العينة بين 15 – 16 سنة (م= 15.73، ع= 48.0)، تم اختيارهم عنقوديا على النحو التالي: اختيار ثلاث ولايات من محافظة شمال الباطنة بطريقة عشوائية، ومن ثم اختيار ثلاث مدارس من كل ولاية بطريقة عشوائية، ثم اختيار ثلاث شعب من كل صف بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات هي: مقياس أنماط التنشئة الوالدية، ومقياس توجهات الأهداف، ومقياس العجز المتعلم، وفيما يلي وصف لكل منها.

أ – **مقياس أنماط التنشئة الوالدية** المُعد من قبل بيوري Buri، والمترجم والمقنن على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرين (2011)، والمطور إلى نسخة مصغرة من قبل (Alkharusi et al., 2011)، للتعرف على إدراك الطلبة لأنماط التنشئة الوالدية التي يمارسها كل من الأب والأم، ويتكون المقياس بصورته المصغرة من 20 عبارة موزعة على ثلاثة أنماط وهي النمط الحازم، والنمط التسلطي، والنمط المتساهل، موزعة كالآتي 7 عبارات للنمط الحازم، و7 عبارات للنمط التسلطي، و6 عبارات للنمط المتساهل، يجاب على عبارات المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي من 1= معارض بشدة، إلى 5 = أوافق بشدة، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الصدق الظاهري، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من مؤشرات صدق البناء للمقياس حيث أخضعت البيانات للتحليل العاملي، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود 3 أنماط رئيسية فسر كل منها

نسبة تباين من التباين الكلي للمقياس 35.25% لنسخة الأم و35.69% لنسخة الأب، وبلغت معاملات ثبات كل بُعد كالآتي 0.60 للنمط المتساهل للأب و0.60 للأم، و0.74 للنمط السلطوي للأب و0.73 للنمط السلطوي للأم، بينما النمط الحازم للأب 0.82 و0.80 للنمط الحازم للأم.

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين 0.81–0.66 للأب، و0.86–0.59 للأم، وهي تعبر عن مستوى مقبول لثبات المقياس، وصلاحية استخدامه لأغراض الدراسة كما هو موضح في جدول رقم 1 وجدول رقم 2.

جدول رقم 1

ثبات كل نمط من أنماط التنشئة الوالدية للأب (ن=120)

النمط	أرقام الفقرات	الثبات
الحازم	3، 5، 10، 15، 16، 18، 20	0.81
المتسلط	1، 2، 6، 8، 11، 13، 17	0.66
المتساهل	4، 7، 9، 12، 14، 19	0.68

جدول رقم 2

ثبات كل نمط من أنماط التنشئة الوالدية للأم (ن=120)

النمط	أرقام الفقرات	الثبات
الحازم	3، 5، 10، 15، 16، 18، 20	0.86
المتسلط	1، 2، 6، 8، 11، 13، 17	0.70
المتساهل	4، 7، 9، 12، 14، 19	0.59

واستخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق المقياس لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة، وذلك بحساب معامل ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط العبارات مع النمط الحازم تراوحت ما بين 0.44–0.60 للأب و0.40–0.65 للأم، أما قيم

معاملات ارتباط العبارات مع النمط المتسلط فتراوحت ما بين 0.39–0.59 للأب، وما بين 0.51–0.63 للأم، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات مع النمط المتساهل ما بين 0.41–0.52 للأب، وما بين 0.26–0.55 للأم، مما يدل على وجود معاملات ارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0.01 وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة كما هو موضح في جدول رقم 3.

جدول رقم3

معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية (ن=120)

النمط الحازم			النمط المتسلط			النمط المتساهل		
رقم الفقرة	معامل الارتباط للأب	معامل الارتباط للأم	رقم الفقرة	معامل الارتباط للأب	معامل الارتباط للأم	رقم الفقرة	معامل الارتباط للأب	معامل الارتباط للأم
3	0.48	0.48	1	0.52	0.63	4	0.52	0.46
5	0.52	0.45	2	0.43	0.60	7	0.49	052
10	0.55	0.40	6	0.47	0.54	9	0.47	0.50
15	0.46	0.58	8	0.39	0.51	12	0.45	0.55
16	0.44	0.60	11	0.59	0.58	14	0.48	0.53
18	0.57	0.65	13	0.52	0.60	19	0.41	0.26
20	0.60	0.50	17	0.50	0.53			

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0.01

ب – **مقياس توجهات الأهداف**: المعد من قبل Elliot & Murayama، والمترجم والمقنن على البيئة العمانية من قبل (Alkharusi & Aldhafri, 2010)، للتعرف على توجهات الأهداف وفق النموذج الرباعي لدى الطلاب، يتكون المقياس بصورته الأصلية من 12 عبارة، موزعة على أربعة توجهات للأهداف وهي اتقان– إقدام، وإتقان– إحجام، وأداء– إقدام، وأداء– إحجام، يجاب على هذا المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1= غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، قام (Alkharusi & Aldhafri, 2010) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الصدق الظاهري، من خلال

عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم كذلك التأكد من مؤشرات صدق البناء للمقياس حيث اخضعت البيانات للتحليل العاملي، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود 4 توجهات رئيسية للأهداف وتراوحت معاملات تشبع العامل الأول (توجهات الإتقان إقدام) للإناث 0.35–0.53 وللذكور 0.37–0.56، أما العامل الثاني توجهات الإتقان إحجام للإناث 0.35–0.79 وللذكور 0.35–0.81، في حين كانت تشبعات العامل الثالث توجهات أداء إقدام للإناث 0.40–0.65 ن و0.46–0.67 للذكور، وتشبعات العامل الرابع توجهات أداء أحجام للإناث 0.45–0.90 وللذكور 0.49–0.94.

وفي الدراسة الحالية تم استخدام صدق الاتساق الداخلي لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة، وذلك بحساب معامل ارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط العبارات وتوجهات الاتقان– إقدام تراوحت ما بين 0.63–0.71، أما قيم معاملات ارتباط العبارات وتوجهات الاتقان–إحجام فكانت ما بين 0.46 –0.72، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات وتوجهات الأداء–إقدام ما بين 0.87 –0.80، أما معاملات ارتباط العبارات مع توجهات الأداء– إحجام فكانت ما بين 0.60، 0.72، وتدل النتائج على وجود معاملات ارتباط قوية ومقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0.01 لأغراض الدراسة كما هو موضح في جدول رقم 4.

جدول رقم 4

معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس توجهات الأهداف النموذج الرباعي (ن=120)

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
إتقان– إقدام	1	.069	أداء– إقدام	3	0.82
	5	0.63		7	0.87
	9	.071		11	0.80
إتقان– إحجام	2	.046	أداء– إحجام	4	0.72
	6	0.72		8	0.60
	10	0.60		12	0.60

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0.01

كما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل آلفا لكرونباخ؛ حيث أظهرت النتائج مستويات ثبات مرتفعة لتوجهات الاتقان– إقدام، والاتقان–إحجام، والأداء–إقدام، والأداء– إحجام على التوالي 0.86، 0.87، 0.88، 0.83، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ على عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة، ويوضح جدول رقم 5 أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين 0.87 –0.73 وهي قيم مقبولة إحصائيا.

جدول رقم 5

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس توجهات الأهداف النموذج الرباعي (ن=120)

توجهات الأهداف	أرقام الفقرات	الثبات
إتقان– إقدام	1، 5، 9	0.87
إتقان– إحجام	2، 6، 10	0.73
أداء– إقدام	3، 7، 11	0.85
أداء– إحجام	4، 8، 12	0.80

ج – **مقياس العجز المتعلم**: المعد والمقنن على البيئة العمانية من قبل دوغان (2016)، ويهدف للتعرف على أبعاد العجز المتعلم ومستواه لدى الطلبة، يتكون المقياس من 40 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي توقع الفشل، وانخفاض القدرة على التحكم بالأحداث، وانخفاض الدافعية، وانخفاض تقدير الذات، ويجاب على فقرات المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1= لا ينطبق، إلى 5 = دائما)، تم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين تراوحت نسبة الاتفاق بينهم 62.5–80%، في حين تم التأكد من الثبات بحساب معامل ألفا لكرونباخ الذي تراوح ما بين 0.86، 0.75، 0.67، 0.77 لأبعاد المقياس على الترتيب توقع الفشل، وانخفاض القدرة على التحكم بالأحداث، وانخفاض الدافعية، وانخفاض تقدير الذات. وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس، وجدول رقم 6 يوضح أن قيم معاملات

الارتباط بين الأبعاد والمقياس تراوحت ما بين 0.92– 0.61، وهي مؤشر جيد على الصدق الداخلي للمقياس.

جدول رقم 6

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس العجز المتعلم لحساب الصدق الداخلي (ن=120)

العجز المتعلم	الدرجة الكلية للعجز المتعلم	انخفاض الدافعية	انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	انخفاض تقدير الذات	توقع الفشل
توقع الفشل	0.89	0.64	0.73	0.79	–
انخفاض تقدير الذات	0.92	0.71	0.75	–	
انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	0.88	0.61	–		
انخفاض الدافعية	0.83	–			
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	–				

في حين تم التأكد من ثبات المقياس لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبا وطالبة بحساب معامل ألفا لكرونباخ كما هو موضح في جدول رقم 7، الذي يُظهر أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين 0.89– 0.81، وهي تعبر عن مستوى مقبول إحصائيا في العلوم النفسية والتربوية، وتعتبر مؤشرا جيدا على ثبات المقياس، وصلاحية استخدامه لأغراض الدراسة.

جدول رقم 7

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس العجز المتعلم (ن=120)

العجز المتعلم	العبارات	الثبات
توقع الفشل	1، 7، 10، 16، 19، 21، 31، 32، 34، 35	0.89
انخفاض تقدير الذات	2، 8، 9، 14، 17، 18، 25، 28، 29، 33	0.83
انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	4، 15، 20، 22، 26، 27، 36، 37، 38، 39	0.81
انخفاض الدافعية	3، 5، 6، 11، 12، 13، 23، 24، 30، 40	0.86

إجراءات تطبيق الدراسة

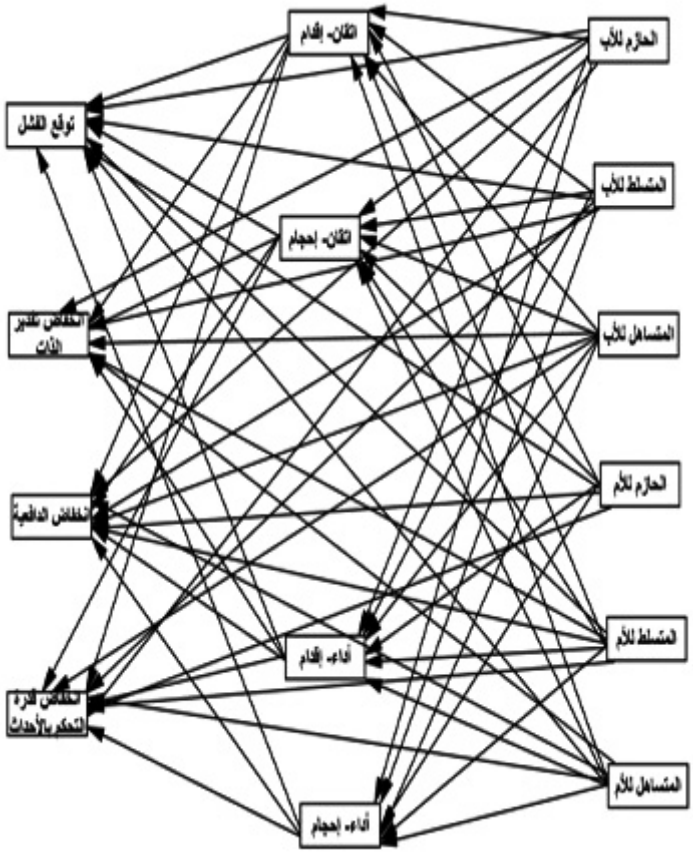
تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2018/2017، وتطلب تطبيق الدراسة عددًا من الإجراءات الرسمية من خلال مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم برسالة لأخذ الإذن بتطبيق المقاييس، ثم تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها الفعلية بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة مع مراعاة اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتوزعت العينة على 9 مدارس من مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي 4 مدارس للذكور، و5 مدارس للإناث خلال الفترة من 2018/4/1 إلى 2018/4/15، شمل التطبيق 800 طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر، وتم استبعاد جميع الاستمارات التي بها نقص، بما فيها استمارات الطلبة فاقدي الوالدين –بسبب الوفاة أو الطلاق أو غيرها–، فتبقي 645 بما يمثل 8% تقريبا من مجتمع الدراسة، وهي التي مثلت عينة الدراسة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

تتمثل المعالجات الإحصائية في معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وتحليل المسار (Path Analysis) باستخدام AMOS25 للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة

تمهيدا للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة كما يظهر في جدول رقم 8، وقد كانت جميع العلاقات دالة إحصائيا ما عدا العلاقة بين النمط الحازم للأم وبعد انخفاض الدافعية، والأداء– إحجام وبعد انخفاض تقدير الذات، وقد تم استخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج AMOS25، وذلك بعد بناء نموذج سببي مقترح اعتمادا على الأدبيات والدراسات السابقة كما هو موضح في شكل رقم 2، الذي يحتوي على المسارات بناء على نتائج معاملات الارتباط الموضحة في جدول رقم 8.



شكل رقم 2

النموذج المقترح للدراسة

جدول رقم 8

قيم معاملات الارتباط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف والعجز المتعلم

المتغير	اتقان- إقدام	اتقان- إحجام	أداء- إقدام	أداء- إحجام	توقع الفشل	انخفاض قدرة التحكم بالأحداث	انخفاض الدافعية	انخفاض تقدير الذات
النمط الحازم للأب	0.18**	0.16-**	0.11**	0.19-**	0.17-**	0.11-**	0.15-**	0.16-**
النمط المتسلط للأب	0.39-**	0.27**	0.36-**	0.58**	0.28**	0.21**	0.18**	0.22**

تابع/ جدول رقم 8

قيم معاملات الارتباط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف والعجز المتعلم

المتغير	اتقان- إقدام	اتقان- إحجام	أداء- إقدام	أداء- إحجام	توقع الفشل	انخفاض قدرة التحكم بالأحداث	انخفاض الدافعية	انخفاض تقدير الذات
النمط المتساهل للأب	0.36-**	0.11**	0.46-**	0.59**	0.18**	0.13**	0.10**	0.15**
النمط الحازم للأم	0.41**	0.19-**	0.35**	0.34-**	0.26-**	0.08-*	0.03-	0.10-*
النمط المتسلط للأم	0.42-**	0.43**	0.14-**	0.54**	0.32**	0.17**	0.09*	0.15 ***
النمط المتساهل للأم	0.40-**	0.41**	0.15-**	0.52**	0.33**	0.14**	0.08*	0.13**
اتقان- إقدام	-	-	-	-	0.42-**	0.19-**	0.10-*	0.20-**
اتقان- إحجام	-	-	-	-	0.23**	0.16**	0.13**	0.11**
أداء- إقدام	-	-	-	-	0.46-**	0.21-**	0.12-**	0.26-**
أداء- إحجام	-	-	-	-	0.29*	0.78*	0.10*	،048

*** دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05**

**** دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01**

وللتأكد من مدى ملاءمة النموذج المقترح لهدف الدراسة خاصة مع كبر حجم العينة؛ كما أشار اعديلي (2015) إلى تأثر تحليل المسار بحجم العينة خاصة مع العينات الكبيرة، كما هو الحال في الدراسة الحالية (ن=645)، مما قد يؤدي إلى رفض النموذج حتى وإن كان جيدا أو قريبا من النموذج الحقيقي، وللتغلب على هذه الإشكالية وللتأكد من جودة البيانات ومناسبتها للتحليل، تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة بعد التحليل، واستخدام مؤشرات التعديل (Modification Indices) للوصول بالنموذج للمستوى المطلوب من مؤشرات حسن المطابقة، وحقق النموذج مؤشرات عالية لحسن المطابقة؛ حيث وقعت قيم جميع المؤشرات في المدى المتعارف عليه لكل منها، كما هو موضح في جدول رقم 9، مما يعني أن النموذج المقترح يطابق بيانات الدراسة بطريقة جيدة.

جدول رقم 9

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

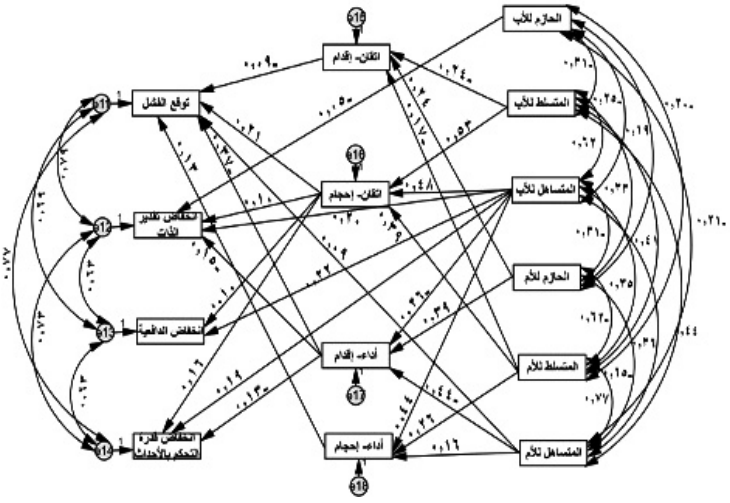
مربع كاي المعياري CMINDF	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	مؤشر توكر- لويس (TLI)	مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	مؤشر رمسي (RMSEA)
4.29	0.97	0.95	0.91	0.96	0.07

RMSEA= 0.08 فأقل ؛ CFI= 0.95 فأعلى؛ GFI=0.90 فأعلى؛ AGFI=0.90 فأعلى؛ TLI=0.95 فأعلى؛ CMINDF= 5 فأقل)

واستنادا لنموذج (Baron & Kenny, 1986) تم اختبار دور الوساطة على 4 مراحل هي: أولا- اختبار التأثير المباشر بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط، وثانيا- اختبار التأثير المباشر بين المتغير الوسيط والمتغير التابع، وثالثا- اختبار التأثير المباشر بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ورابعا- اختبار التأثيرات غير المباشرة بين المتغير المستقل والمتغير التابع بوجود المتغير الوسيط، ويوضح شكل رقم 3 النموذج النهائي المقترح لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، الذي يظهر من خلاله تبقي 26 مسارا للتأثيرات بين متغيرات الدراسة، وستقتصر المناقشة على النتائج الدالة احصائيا في النموذج النهائي وذلك لتعقد النموذج، وكثرة المسارات غير الدالة التي تقدر ب35 مسار.

ويمكن أن نرجع أسباب عدم وجود دلالة إحصائية لهذه المسارات إلى طبيعة العينات التي تم التطبيق عليها، فمن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها تناولت عينات ذات خصائص ثقافية واجتماعية مختلفة؛ حيث يلاحظ ان أغلب الدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية (العجز المتعلم وأنماط التنشئة الوالدية وتوجهات الأهداف طبقت في بيئات أجنبية (Chen, 2015; Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016; Gafoor & Kurukkan, 2014; Mahasneh, 2014; Miller & Speirs Neumeister, 2017; Moradi et al.,2016; Sepehrianazar & Babaee, 2014; Sorrenti et al., 2014; Sorrenti et al., 2016) لها خصائصها الثقافية والاجتماعية؛ ولاسيما فيما يختص بأنماط التنشئة الوالدية والتعامل مع الأولاد، أما الدراسات التي طبقت في بيئات عربية (الجراح وآخرون،

2016؛ الرومي، 2017؛ صديق ومحمد، 2014؛ القفاري، 2017) فجميع ما توصل له الباحثان لم يطبق في البيئة العمانية، كما أن الخصائص العمرية والمراحل الدراسية التي ينتمي لها الطلبة لها دور في تباين النتائج الحالية عن نتائج الدراسات السابقة؛ حيث تكونت عينة بعض الدراسات السابقة من طلبة المدارس (الجراح وآخرون، 2016؛ الرومي، 2017؛ القفاري، 2017؛ Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016; Gafoor & Kurukkan, 2014; Miller & Speirs Neumeister, 2017; Sepehrianazar & Babaee, 2014; Sorrenti et al., 2014)، والبعض الآخر من طلبة الجامعات (Chen, 2015; Mahasneh, 2014; Miller & Speirs Neumeister, 2017)، ولكل فئة خصائصها العمرية المميزة، كما يلاحظ تباين أعداد العينات في الدراسات والتي تراوحت ما بين العينات الكبيرة (Gafoor & Kurukkan, 2017)، والمتوسطة (الجراح وآخرون، 2016؛ الرومي، 2017؛ صديق ومحمد، 2014؛ القفاري، 2017؛ Chen, 2015; Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016; Mahasneh, 2014; Moradi et al., 2016; Sepehrianazar & Babaee, 2014; Sorrenti et al., 2016)، والصغيرة (Ellis, 2007)؛ حيث بلغ حجم أصغر عينة 42 طالب وطالبة، وهذا يوجد تباين في النتائج من دراسة إلى أخرى.



شكل رقم 3

النموذج النهائي المقترح لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة

المرحلة الأولى: اختبار التأثير المباشر بين المتغير المستقل (أنماط التنشئة الوالدية) والمتغير الوسيط (توجهات الأهداف)

أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير بعض أنماط التنشئة الوالدية المباشر على توجهات الأهداف كما يظهر في جدول رقم 10، حيث دلت النتائج على أن نمط الأب المتسلط هو الأكثر تأثيرا من خلال تأثيره الموجب على توجهات الإتقان- إحجام، وأثر عليه أيضا نمط الأم المتسلط وفي نفس الاتجاه، أما النمط المتساهل للأم فيعد أقل الأنماط تأثيرا من خلال تأثيره الموجب على توجهات الأداء- إحجام، وإلى جانب هذه التأثيرات ظهرت تأثيرات مباشرة في الاتجاه السالب، كتأثير النمط المتسلط للأب والأم على توجهات الإتقان- إقدام، وتأثير النمط المتساهل للأب والأم على توجهات الأداء- إقدام، أما باقي الأنماط فكان لها تأثير مباشر دال إحصائيا في الاتجاه الموجب على توجهات الأهداف؛ حيث أثرت الأنماط المتسلطة للأم على توجهات الأداء- إحجام، في حين أثر نمط الأب المتساهل على توجهات الأداء- إحجام، وتوجهات الإتقان- إحجام، وأثر النمط الحازم للأم على توجهات الإتقان- إقدام وتوجهات الأداء- إقدام.

جدول رقم 10

التأثيرات المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية على توجهات الأهداف

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة ت المحسوبة t	قيمة مستوى الدلالة
أنماط التنشئة الوالدية	توجهات الأهداف			
النمط المتسلط للأب	إتقان إقدام	0.24-	6.46-	0.000
النمط المتسلط للأب	إتقان إحجام	0.53	7.88	0.000
النمط المتساهل للأب	أداء إقدام	0.26-	12.26-	0.000
النمط المتساهل للأب	أداء إحجام	0.44	14.49	0.000
النمط الحازم للأم	إتقان إقدام	0.24	5.41	0.000
النمط الحازم للأم	أداء إقدام	0.39	8.85	0.000
النمط المتسلط للأم	أداء إقدام	0.17-	6.88-	0.000
النمط المتسلط للأم	أداء إحجام	0.26	8.85	0.000

تابع/ جدول رقم 10

التأثيرات المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية على توجهات الأهداف

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة ت المحسوبة t	قيمة مستوى الدلالة
أنماط التنشئة الوالدية	توجهات الأهداف			
النمط المتسلط للأم	أداء إحجام	0.25	5.83	0.000
النمط المتساهل للأم	إتقان إحجام	0.44	10.38	0.000
النمط المتساهل للأم	أداء إحجام	0.16	5.77	0.000
النمط المتساهل للأب	إتقان إحجام	0.48	7.35-	0.000

واتفقت بذلك الدراسة الحالية مع بعض الدراسات العربية والأجنبية، التي أشارت لوجود تأثيرات طردية للنمط المتساهل للأب والأم على توجهات الأداء- إحجام (Chen, 2015; Gafoor & Kurukkan, 2014; Hoang, 2007; Moradi et al., 2016; Ricco & Rodriguez, 2006)، وتأثير موجب من النمط المتساهل للأب على توجهات الإتقان- إحجام (Moradi et al., 2016)؛ وتأثيرات سالبة على توجهات الأداء- إقدام؛ فالأنماط الوالدية القائمة على الرفض وعدم تقبل الأولاد، وإهمال توجيههم تؤثر سلبا على مستويات الإنجاز والتمكن لدى هؤلاء الطلبة (Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016)، ويمكن أن نعزو هذه التأثيرات لطبيعة النمط المتساهل الذي يغلب عليه الإهمال وعدم الاهتمام بالأولاد من قبل الوالدين، يصاحب ذلك شعور الأولاد بالحرمان بسبب عدم اهتمام الوالدين بهم، وفقدان الرغبة في التعلم والنمو المعرفي والاجتماعي (الأمير، 2004)، مما يتسبب بشعور الأولاد بخيبة أمل لعدم تقدير انجازاتهم، فتعرض الأولاد لأنماط تنشئة خاطئة يكَون أولادا انسحابين وسلبيين وذوي تقدير ذات منخفض (Ryan & Deci, 2000)، وهذا ما يفسر وجود تأثيرات سالبة على توجهات الأداء- إقدام من قبل النمط المتساهل، حيث يتكون اعتقاد لدى الأولاد بأنهم مهما حاولوا فجهدهم غير مقدر، مما يدفعهم إلى تبني توجهات انسحابية وبذل أقل جهد في سبيل الوصول إلى النجاح، من خلال تجنب تعلم أي مهارة جديدة خوفا عدم التمكن، أو تجنب الظهور أقل من الآخرين.

واتفقت كذلك مع الدراسات التي أشارت إلى وجود تأثير موجب للأنماط المتسلطة لكل من الأب والأم على توجهات الإتقان- إحجام (Chen, 2015; Ifeoma & There, 2014; Gafoor & Kurukkan, 2014; Hoang, 2007; Ricco & Rodriguez, 2006; Moradi et al., 2016)، وتأثيرات سالبة على توجهات الإتقان- إقدام (Ricco & Rodriguez, 2006)، في حين أثر النمط المتسلط للأم طرديا على توجهات الأداء - إحجام (Chen, 2015; Ifeoma & There, 2014; Mahasneh, 2014; Moradi et al., 2016; Ricco & Rodriguez, 2006)، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة لتأثير النمط المتسلط القائم على الضبط والسيطرة الشديدة والتحكم واعتماد الحرمان كوسيلة للضبط وفرض الرأي والتوبيخ والعقاب يدفع بالأولاد إلى الانسحاب والسلبية وتفضيل عدم بذل جهد، وعدم الثقة بالنفس (الفرحاتي، 2004؛ هيلات والقضاة، 2008)، وتجنب تعلم مهارات جديدة في مواقف الإنجاز، أو ما يعرف بتبني توجهات إتقان- إحجام خوفا من الوقوع في الخطأ، وكوسيلة لحماية الذات من أي عقاب أو توبيخ، مما يحرم الأولاد من السعي لتحقيق الكفاءة والتعلم خوفا من الخطأ، لما يترتب عليه من معاملة والدية، فيؤثر النمط المتسلط عكسيا على توجهات الإتقان- إقدام، وطرديا على توجهات الإتقان- إحجام وعلى توجهات الأداء- إحجام، حيث يستخدم الأولاد توجهات الأداء- إحجام كوسيلة لحماية الذات خوفا من العقاب والتوبيخ من قبل الأم من خلال تجنب الظهور بعدم الكفاءة، والحصول على مستوى أقل من البقية.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات (Gonzalez et al., 2001) التي أشارت لوجود تأثيرات موجبة للنمط الحازم للأم على توجهات الإتقان- إقدام، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة لطبيعة النمط الحازم القائم على التحفيز والدعم والمساندة، والتعاطف، وتفهم احتياجات الأولاد، على تبني توجهات الإتقان، ويمكن أن نعزو ذلك أيضا إلى طبيعة دور الأم في الأسرة العمانية ووجودها مع الأولاد بشكل أكبر من الأب، وما تقدمه من رعاية وتوجيه وتشجيع للأولاد مما يزيد من حماسهم للدراسة والإنجاز والتطوير للوصول إلى التمكن.

المرحلة الثانية: اختبار التأثير المباشر بين المتغير الوسيط (توجهات الأهداف) والمتغير التابع (العجز المتعلم).

أشارت النتائج كما يظهر في جدول رقم 11 تأثير توجهات الأداء– إقدام، وتوجهات الإتقان– إقدام في الاتجاه السالب على بعد توقع الفشل، وأثرت توجهات الأداء– إقدام كذلك وفي نفس الاتجاه على بُعدي انخفاض تقدير الذات، وانخفاض القدرة على التحكم بالأحداث؛ حيث تشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستوى تبني توجهات الأداء– إقدام وتوجهات الإتقان– إقدام يقابله انخفاض الإحساس بأبعاد العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر، واتفقت بذلك هذه النتائج مع بعض الدراسات التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم وتوجهات الإقدام (أداء– إتقان) (Sorrenti et al., 2016)، ومع دراسة تاية والزغلول (2015) التي أشارت لوجود ارتباط عكسي بين بعد توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة على الأحداث وتوجهات الأداء– إقدام.

ويمكن تفسير انخفاض الإحساس بأبعاد العجز المتعلم عند تبني توجهات إتقان– إقدام وتوجهات أداء– إقدام لدى الطلبة في ضوء الإطار النظري للدراسة، فالطلبة عندما يتبنون توجهات إتقان– إقدام يندفعون بحوافز ودوافع ذاتية مصدرها الرغبة في التطوير والتمكن وتحقيق الكفاءة (Dweck & Leggett, 1988)، فلا يشعرون بالقلق حتى في مواجهة المهام والخبرات الجديدة، بل يعتبرونها تحديا لتوسيع معارفهم ومهاراتهم، أما خبرات الفشل فيتعاملون معها كحافز لتغير الاستراتيجيات ومواجهة أي عائق (Sorrenti et al., 2016)، وفي مواقف الفشل يتم التركيز على المهمة، والحفاظ على توقعات عالية للنجاح (Yates, 2009)، وهذا ما يجعل الطلبة متعلمين إيجابيين، وأكثر مثابرة وأقل توقعا لحدوث الفشل واحساسا بالعجز المتعلم. ويمكن عزو انخفاض إحساس الطلبة بأبعاد العجز المتعلم عند تبني توجهات أداء– إقدام، إلى أن تكوين اعتقادات وأحكام إيجابية عن الذات وكفاياتها مقارنة بالآخرين، يدفع بالفرد إلى تبني مفهوم ذات إيجابي عن نفسه، ويشكل لديه دافعية ذاتية لمواجهة مواقف للفشل، ويعطيه إمكانيات لإحداث

سيطرة ايجابية على المواقف؛ حيث يرتبط الشعور بالارتياح والاشباع لدى الطلبة في هذا العمر بالحصول على الاستحسان الاجتماعي والاعجاب والتقدير من الوالدين والمعلمين والزملاء، فرغبة الفرد للوصول إلى درجة من التمكن والحفاظ على صورة إيجابية مقارنة بالآخرين يكون لدى الفرد تحدياً داخلياً ودافعية لمواجهة أي صعاب تعترضه (تاية والزغول، 2015).

وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن توجهات الإتقان- إحجام، والأداء- إحجام كان لهما تأثير مباشر دال إحصائيا وطردي على بُعد توقع الفشل، وأثرت توجهات الإتقان- إحجام على ثلاثة أبعاد اخرى هي انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض الدافعية، بما يعني ارتفاع درجة الإحساس بالعجز المتعلم عند تبني هذه التوجهات، ويمكن تفسير التأثير الموجب لتوجهات الأداء- إحجام وتوجهات الإتقان- إحجام مع أبعاد العجز المتعلم في ضوء ما أشار إليه الإطار النظري للدراسة، إلى أن توجهات الإحجام تنطلق بشكل عام من الإحساس بالقصور والعجز (تاية والزغول، 2015)، والرغبة في تجنب أي موقف يمثل تهديد للذات (حسانين، 2008)، فالأفراد الذين لديهم توجهات أداء- إحجام لديهم دافعية خارجية، فيعملون للحصول على التعزيزات الخارجية (Sorrenti et al., 2016)، كالحوافز المادية أو المعنوية أو تجنب العجز مقارنة بالآخرين أو الظهور بمظهر عدم الكفاءة والغباء مقارنة بزملائهم، وبشكل عام يكون هؤلاء الطلبة قناعات سلبية عن كفاءتهم وقدرتهم على التحكم في الاحداث، لاعتقادهم بعدم امتلاك القدرة على حل المشكلات مما يعرضهم للقلق والإحساس بالعجز والإحباط (Filippello et al., 2015). كما يتبنى هؤلاء الطلبة التوجهات الاحجامية خوفا من الفشل، وتبريرا للذات من عدم المقدرة (السيد وآخرون، 2014)، كما هو الحال عند تبني توجهات إتقان- إحجام فالطالب وبسبب محاولته لتجنب عدم الفهم أو عدم الرغبة في تعلم مهارة جديدة خوفا من الفشل؛ يؤدي ذلك به إلى الشعور بالقلق، مما يؤثر على الدافعية لديه ويؤدي إلى انخفاضها (Pintrich, 2000)، وبتكرار المواقف تتكون قناعات داخلية غير عقلانية لدى الطلبة

عن فاعليتهم الذاتية، وقدرتهم على مواجهة الأحداث المستقبلية، مما يتسبب في تكون سلوك انسحابي في المواقف اللاحقة، فالطالب مع توجهات الإحجام (الأداء– إحجام، والإتقان– إحجام) يسعى للحصول على النجاح فقط لتجنب سخرية الآخرين، وإذا ما واجه تحديات فسرعان ما يستسلم.

جدول رقم 11

التأثيرات المباشرة لتوجهات الأهداف في العجز المتعلم

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة ت المحسوبة t	قيمة مستوى الدلالة
توجهات الأهداف	العجز المتعلم			
إتقان إقدام	توقع الفشل	0.09–	5.12–	0.000
إتقان إحجام	توقع الفشل	0.21	6.27	0.000
إتقان إحجام	انخفاض تقدير الذات	0.10	2.68	0008،
إتقان إحجام	انخفاض الدافعية	0.10	2.70	0.007
إتقان إحجام	انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	0.16	4.26	0000،
أداء إقدام	توقع الفشل	0.37–	13.82–	0.000
أداء إقدام	انخفاض تقدير الذات	0.15–	4.73–	0.000
أداء إقدام	انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	0.13–	4.05–	0000،
أداء إحجام	توقع الفشل	0.13	6.18	0.000

المرحلة الثالثة: اختبار التأثير المباشر بين المتغير المستقل (أنماط التنشئة الوالدية) في المتغير التابع (العجز المتعلم).

دلت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر لخمس مسارات من أنماط التنشئة الوالدية على أبعاد العجز المتعلم كما يظهر في جدول رقم 12؛ فكما يتضح من النتائج على أن أكثر الأنماط تأثيرا هو نمط الأب المتساهل من خلال تأثيره الموجب على بعد انخفاض تقدير الذات، وأثر هذا النمط كذلك على بعد انخفاض الدافعية، وبعد انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث، أما أقل الأنماط تأثيرا فكان

نمط الأم المتساهل من خلال تأثيره الموجب على بعد توقع الفشل، وأظهرت النتائج كذلك وجود تأثير مباشر في الاتجاه العكسي للأب الحازم على بعد انخفاض تقدير الذات.

جدول رقم 12

التأثيرات المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة ت المحسوبة t	قيمة مستوى الدلالة
أنماط التنشئة الوالدية	العجز المتعلم			
النمط الحازم للأب	انخفاض تقدير الذات	0.05–	2.37–	0.018
النمط المتساهل للأب	انخفاض تقدير الذات	0.20	7.08	0000،
النمط المتساهل للأب	انخفاض الدافعية	0.22	7.26	0.000
النمط المتساهل للأب	انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	0.19	6.47	0.000
النمط المتساهل للأم	توقع الفشل	0.09	4.52	0.005

وبالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة نلاحظ أن النتائج الحالية تجد تأييدا من بعض الدراسات السابقة التي بحثت تأثير أنماط التنشئة الوالدية على العجز المتعلم، والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بزيادة درجة العجز المتعلم لدى الأولاد من خلال تأثير نمط الأم المتساهل القائم على سحب الحب والإهمال، وفي المقابل يمكن التنبؤ بانخفاض درجة العجز المتعلم عند استخدام أنماط قائمة على الحوار والمشاركة والديموقراطية (القفاري، 2017)، وفي ذات السياق أظهرت النتائج تأثير الأنماط المتساهلة –القائمة على ترك الأولاد بدون توجيه واهتمام– في ارتفاع سلوكيات العجز المتعلم، أما الأنماط القائمة على التقبل والديموقراطية كالنمط الحازم فترتبط عكسيا بسلوكيات العجز المتعلم مما يؤدي إلى انخفاضها (الفرحاتي، 2004)، وهذا ما أكدته دراسة صديق ومحمد (2014) من حيث ارتباط الأنماط المتساهلة التي تعتمد على الإهمال والرفض لكل من الأب والأم بعلاقة ارتباط موجبة مع العجز المتعلم، حيث يرتبط هذا النمط

بضعف العلاقة مع الوالدين وفقدان الثقة وتوقع الفشل لدى الأولاد، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية بين النمط الحازم للأب القائم على المساواة والديموقراطية والدرجة الكلية للعجز المتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي تؤكد على الحتمية التبادلية ما بين الفرد والبيئة والسلوك؛ حيث يتأثر الأولاد منذ سنواتهم الأولى باتجاهات ومشاعر وسلوكيات الآخرين، وعلى أساسها يكونون صورة عن ذواتهم في ضوء السياق الاجتماعي الذي ينتمون له (النيال، 2002)، فالعلاقات الوالدية والأنماط المتبعة في التنشئة –المتساهلة مثلا– تساعد في بناء التصورات الأولية عن الذات لدى الأولاد، وما يرتبط بها من تكون نزعات معرفية وانفعالية، وقد ترتبط بحدوث مشكلات أو عجز متعلم مستقبلا (cited in Ulusoy & Duy, 2013)، مما يؤدي بالأولاد إلى الشعور بالسلبية في التعامل مع المواقف والتوقف عن المحاولة، والاعتقاد بعدم القدرة على السيطرة على الأحداث والصعوبات مما يقودهم إلى الشعور بالعجز المتعلم، ويمكن القول أن الاضطرابات السلوكية والمعرفية والانفعالية والدافعية التي تظهر في شكل انخفاض للدافعية، أو نقص في تقدير الذات، أو انخفاض في القدرة على التحكم بالمواقف، ما هي إلا ناتج للتفاعلات البيئية والذاتية لدى الأفراد.

في حين أن توافر جو من التشجيع والتحفيز للوصول إلى حل للمشكلات والتعامل معها بواقعية من خلال الحوار والنقاش؛ خاصة في تعامل الأب مع الأولاد يساعد على ارتفاع تقدير الذات لدى الأولاد لما يوفره الأب من اهتمام وتوجيه ولمكانة الأب في الأسرة العمانية، فالدعم والتقدير ومشاعر التقبل من الوالدين يمتد تأثيرها لتساهم في تشكيل تقدير الأولاد لفاعليتهم الذاتية وقدرتهم في التعامل مع مواقف النجاح والفشل (حداد، 2000)، كما ترتبط بنمو أساليب عزو تكيفية والتي تساعد بدورها في رفع تقدير الذات (حداد والأخرس، 1990)، وهذا ما يؤكد على ما لهذه الأنماط الإيجابية من تأثيرات مباشرة وهامة على سلوكيات العجز المتعلم لدى الأولاد.

المرحلة الرابعة: اختبار التأثيرات غير المباشرة بين المتغير المستقل والمتغير التابع بوجود المتغير الوسيط

لتحقيق هذه الخطوة تم الحكم على التأثيرات غير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية (الحازم للأب، المتسلط للأب، المتساهل للأب، الحازم للأم، المتسلط للأم، المتساهل للأم)، على أبعاد العجز المتعلم (توقع الفشل، انخفاض الدافعية، انخفاض تقدير الذات، انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث)، مرورا بتوجهات الأهداف (أداء– إقدام، أداء– إحجام، إتقان– إقدام، إتقان– إحجام) كمتغير وسيط، أي المسار:

أنماط التنشئة الوالدية ← A توجهات الأهداف ← A العجز المتعلم

باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة، ومن ثم إيجاد قيمة التأثيرات غير المباشرة للمسارات الدالة احصائيا، وتتكون من حاصل ضرب معاملات المسارات A*B (Sobel, 1982; Soper, 2018)، وجدول رقم 13 يوضح التأثيرات غير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية على العجز المتعلم مرورا بتوجهات الأهداف كمتغير وسيط، في حالة توسط كل توجه من توجهات الأهداف؛ حيث أظهرت النتائج وجود خمسة مسارات دالة إحصائيا.

جدول رقم 13

التأثيرات غير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية على العجز المتعلم مرورا بتوجهات الأهداف كمتغير وسيط

مسارات التأثيرات غير المباشرة	التأثير غير المباشر	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط المتساهل للأب ← إتقان أحجام ← توقع الفشل	0.101	4.079	0.000
النمط المتسلط للأب ← إتقان أحجام ← توقع الفشل	0.111	2.41	0.000
النمط المتسلط للأب ← إتقان أحجام ← انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث	0.084	3.47	0.016
النمط الحازم للأم ← أداء أقدام ← توقع الفشل	0.144–	3.78–	0.000
النمط المتساهل للأم ← أداء أحجام← توقع الفشل	0.162	4.07	0.000

تشير النتائج لإمكانية توسط توجهات الأهداف للعلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، حيث أظهرت النتائج أن توجهات الأهداف (أداء- إقدام، إتقان- إحجام) تعتبر متغيرات وسيطية، تتأثر ببعض المتغيرات أنماط التنشئة الوالدية وتؤثر في أخرى العجز المتعلم، ويدعم هذه النتيجة الزيادة والتغيير في قيمة مسارات التأثيرات غير المباشرة عن التأثيرات المباشرة، مع ثبات اتجاه العلاقات بين المتغيرات بعد دخول توجهات الأهداف كمتغير وسيط، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت توجهات الأهداف كمتغير وسيط؛ حيث أظهرت أن للنمط الحازم تأثير غير مباشر مرورا بتوجهات الأداء – إقدام في الاتجاه الموجب على نواتج التعلم الإيجابية كالتحصيل الأكاديمي (Chen, 2015)، أما التأثير غير المباشر للنمط المتساهل مرورا بتوجهات الأداء – إقدام فكان في الاتجاه السالب على نواتج التعلم الإيجابية كالتحصيل الأكاديمي (Chen, 2015)، والمساعدة الأكاديمية (Moradi et al., 2016)، في الاتجاه الموجب على نواتج التعلم السلبية كقلق الرياضيات (Sepehrianazar & Babaee, 2014)، أما الأنماط القائمة على التحكم الوالدي فأثرت عكسيا وبشكل غير مباشر من خلال توجهات الإتقان- إحجام على نواتج التعلم الإيجابية كالتحصيل الأكاديمي (Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016).

يمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في ضوء نظرية قيمة الذات self-worth، التي تقوم على فرضية أن معظم سلوك التلاميذ يعتمد على حماية الذات والشعور بارتفاع القدرة والكفاءة وتجنب الفشل، لذا فالعجز في المهام وما يسبقه من توجهات أهداف وطبقا لفرضية الدفاع عن الأنا، ما هي إلا ناتج من محاولة الطلبة لحماية قيمة الذات (الفرحاتي والرفاعي، 2009)، فأنماط التنشئة الوالدية القائمة على التسلط تحد من رغبة الأولاد على الإبداع والتعلم، وتشجعهم على تبني أهداف تجنبيه -إتقان إحجام- رغبة من الأولاد في التخلص من التسلط وبغرض تجنب العقاب والتوبيخ (الرومي، 2017)، لهذا يسعون للحفاظ على مستوى معين من الكفاءة مع تجنب تعلم مهارة جديدة خوفا من الفشل أو الخطأ، مما يجعلهم أكثر عرضه للقلق من نسيان ما تم تعلمه والخوف من المواقف

الجديدة والصعبة، أو الانسحاب والإحجام من تعلم أي مهارة جديدة، مما يجعلهم أكثر توقعا للفشل وأقل قدرة على التحكم بالأحداث.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء طبيعة دور المتغير الوسيط الذي يعبر عن عملية التأثير في متغير ثان بطريقة غير مباشرة، من خلال عملية وساطة مقدمة بحيث يكون المتغير الوسيط نتيجة للمتغير الأول وسبب للمتغير الثاني (Baron & Kenny, 1993; Cole & Turner, 1986)، فظهور تأثير غير مباشر على بعد توقع الفشل من النمط المتساهل للأب عبر توجهات إتقان- إحجام كمتغير وسيط، يمكن أن يفسر بأن تأثير النمط المتساهل مع ما يسببه من مشكلات للأولاد استنادا إلى خصائصه، قد لا يرتبط بشكل مباشر بتكون حالة من توقع الفشل لدى الأولاد، إلا أن تأثيرات هذا النمط غير المباشرة ظهرت نتيجة لغياب الدعم والمساندة من الأب للأولاد، وقناعتهم بعدم وجود من يقدم لهم المساعدة والإرشاد في حالة الإخفاق، مما يدفع بالأولاد لتبني توجهات يسعون من خلالها إلى تركيز الجهد على تجنب الوقوع في الخطأ، وهذا يتسبب في جعلهم عرضه للقلق والخوف من المواقف الجديدة والصعبة، وأكثر سلبية وتوقعا للفشل. كما يمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء طبيعة الدور الذي تقوم به توجهات الأهداف من حيث تعبيرها عن دوافع واعتقادات الفرد التي يرغب بتحقيقها من أداء مهمة معينة (Dweck & Legget, 1988)، كالحصول على أداء أفضل من الآخرين (Wolters, 2004) للوصول للاستحسان من قبل الوالدين، أو ما يعرف بتبني الفرد توجهات أداء- إقدام، وفي ضوء نظرية التعلق، فكما تشير النظرية على أن التعلق الآمن الذي يستشعره الفرد في علاقته مع أحد الوالدين، أو كليهما يشجعه على الاستكشاف والاستطلاع ويدفعه لأن يطور من ثقته بنفسه (حداد، 2000)، ولهذا تؤثر الأنماط الحازمة للأم عكسيا على توقع الفشل نتيجة لما توفره من دعم ومثيرات إيجابية من جهة؛ وسعى الأولاد للوصول لمستوى يتناسب مع ما تبذله الأم من تشجيع واهتمام من جهة أخرى، فيحدث اقتران بين الأداء والدافعية وتكون صورة إيجابية عن الذات، مما يجعل الأولاد أكثر حماسا للمهام، وتوقعا للنجاح في المهام، وفي المقابل فإن الأنماط المتساهلة تعتبر بيئة مهيئة للتعلق القلق

أو غير الآمن؛ حيث لا يتوفر الدعم اللازم للأولاد فيلجؤون لتحويلهم مصدر الدافعية من الذات للخارج، فيهتم الفرد بالحصول على الاستحسان الاجتماعي، والحفاظ على صورة مميزة عن نفسه مقارنة بالآخرين، أكثر من الاهتمام بالإنجاز ذاته مما يجعلهم أكثر عرضة لتوقع الفشل.

توصيات ومقترحات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- تنفيذ برامج تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمعلمين، وبرامج إرشادية لأولياء الأمور عن متغيرات الدراسة وانعكاساتها الدراسية والنفسية والاجتماعية على الطلبة، ومساهمتها في خفض أو زيادة حالة العجز المتعلم.
- اختبار متغيرات معرفية ونفسية أخرى في معادلة تحليل المسار الحالية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم مثل معتقدات الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والذكاء الوجداني والهوية الأكاديمية.

Learned Helplessness and its Relationship to Parenting Styles in light of Goal Orientations as a Mediating Variable among 10th Grade Students in Sultanate of Oman

Fahima H. Alsaidi
MOE

Prof. Said S. Aldhafri
College of Education - Sultan Qaboos University

Sultanate of Oman

Abstract

The study examines the role of goal orientations; as a mediating variable, in determining the association between parenting styles and learned helplessness. The sample included 645 10th grade students from Sultanate of Oman. The adolescents completed measures regarding their perception of parenting styles, goal orientations, and learned helplessness.

Path analysis showed that the goal orientations mediated the relations between perception of parenting styles and learned helplessness dimensions (Expecting failure, reduced ability to control events). Specifically, the father permissive and authoritarian styles were found to be positively associated with the first dimensions of learned helplessness (Expecting failure) by pointing students' mastery-avoidance goals. Moreover, the authoritarian father was associated with the fourth dimension of learned helplessness (reduced ability to control events) due to its association with mastery-avoidance, and the mother permissive style was associated with the first dimensions of learned helplessness (Expecting failure) due to its association with performance-avoidance goals. The mother authoritative style was found to be negatively associated with the first dimensions of learned helplessness (Expecting failure) by pointing students' performance-avoidance goals.

The researchers recommended the implementation of training programs for social workers, psychologists and teachers on the variables of study and their scholastic, psychological and social impact on students, and provide guidance programs for parents on the patterns of positive parenting and their contribution to reducing or increasing the state of learned helplessness.

Keywords: Parenting Styles, Goal Orientations, Learned Helplessness, Mediation.

المراجع

اعديلي، نداء (2016). *النمذجة السببية للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

الأمير، محمود (2004). *أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

البلوشية، خولة (2017). *التنبؤ بمفهوم الذات من خلال خبرات الإساءة في الطفولة لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

تاية، رفعة والزغول، رافع (2015). العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(4)، 539-554.

الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل والعمري، وصال (2016). درجة استخدام أولياء الأمور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي ذوي العجز المتعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 10(2)، 255-270.

جرادات، عبد الكريم والجوارنة، أحمد (2014). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالأعراض الاكتئابية وسمة القلق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(4)، 175-193.

حداد، ياسمين (2000). الدعم الوالدي وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. *دراسات– العلوم التربوية*، 27(2)، 287-311.

حداد، ياسمين والأخرس، نائل (1998). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. *دراسات – العلوم التربوية*، 25(2)، 235-254.

حسانين، محمد (2008). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. *مجلة كلية التربية*، 38، 531-574.

حسين، صابر (2017). التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 4، 164-220.

خضر، عبد الباسط وغنيم، مريم وبدوي، سعدية (2014). علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (7-11) سنة. *دراسات الطفولة*، 17، 179-184.

دوغان، نسرين (2016). *التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الرومي، أحمد (2017). *توجهات الأهداف وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المراهقين في لواء بني كنانة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.

الزهراني، نجمة (2014). العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلة جامعة شقراء*، 2، 95-136.

السباعي، شيماء (2016). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4(14)، 73-104.

السيد، منى. والزهراني، نجمة. وإبراهيم، أماني (2015). العلاقة بين عزو العجز المتعلم والإنهاك النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *العلوم التربوية*، 33(3)، 575-609.

شاهين، إيمان (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة الإرشاد النفسي*، 47، 1-51.

الشبيبية، شادية (2015). *توجهات أهداف الإنجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

صديق، رحاب ومحمد، ابتسام (2014). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، 6(17)، 442-519.

الظفري، سعيد وكاظم، علي والزبيدي، عبد القوي وحسن، يوسف والخروصي، حسين والبحراني، منى (2011). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف 7-12) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 29، 1-26.

عبد الهادي، محمد (2009). *العجز المتعلم وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية التخصصية: دراسة ميدانية بشعبية الجفرة بالجماهيرية العظمى* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

غباري، ثائر ومحاسنة، رندة (2013). العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدي طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(3)، 241-273.

الفرحاتي، السيد (2004). الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في مواقف الإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 14(45)، 158-208.

الفرحاتي، السيد (2005). *سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم، نظريات*، تطبيقات. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الفرحاتي، السيد (2007). *العجز المتعلم: سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحاتي، السيد والرفاعي، صباح (2009). *تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية*. القاهرة: دار السحاب.

القفاري، صفية (2017)، *العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركهما طالبات المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. القصيم.

محاجنة، رلي (2010). *أثر أسلوب حل المشكلات في مستوى العجز المتعلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

مفضل، مصطفى وحسن، ياسر (2015). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً. *مجلة الارشاد النفسي*، 42، 911-1022.

النيال، مايسة (2002)، *التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

هيلات، محمد والقضاة، مصطفى (2008). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والاضطرابات الانفعالية لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذكور. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 6(1)، 11-42.

وقاد، إلهام (2008). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Abd Rahman, O., Shahrin N., & Kamaruzaman, Z. (2017). Relationship between parenting style and self-concept. *Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 190-194.

Abdul Hadi, M. (2009). *Learned helplessness and its relation to innovative thinking and academic achievement among students of the specialized secondary certificate: A field study in Al-Jafra in the Great Jamahiriya*, (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis), Omdurman Islamic University, Sudan.

Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Adeli, N. (2016). *Casual modeling of the relationship among casual attribution behavior, learned helplessness and academic adjustment*, (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis). Yarmouk University, Jordan.

Alamir, M. (2004). *Socialization patterns in Jordanian family and school and their relationship with high achievement*, (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis). The University of Jordan, Jordan.

Albalochi, K. (2017). *Childhood abuse experiences as predictors of self concept among grade 11 Students in Oman*, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Muscat.

Aldhafri, S. (2011). Self-efficacy and physical self-concept as mediators of parenting influence on adolescents adjustment and wellbeing. *Journal of Psychology in Africa*, 21(4), 511-520.

Aldhafri, S., & Al-harthy, I. (2016). Undergraduate Omani students identity and perceptions of parenting styles. *Review of European Studies*, 8(2), 114-124.

Aldhafri, S., Kazem, A., Al-Zubaidi, A., Hassan, Y., Al-Kharousi, H., & Al-Bahrani, M. (2011). Parental styles among Omani students (grades 7-12) and their relationship to some demographic variables, (in Arabic). *International Journal of Educational Research*, 29, 1-26.

Alfarahati, A. & Alrafai, S. (2009). *Immunization of children against learned helplessness cognitive visions*, (in Arabic). Cairo: Dar Al Sahab.

Alfarahati, S. (2004). Parental practices and the method of attributing success, failure and immunity of children against learned helplessness in achievement situations, (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies*, 14(45), 158-208.

Alfarahati, S. (2005). *The psychology of learned helplessness: Concepts, theories, applications*, (in Arabic). Alexandria: Modern University Office.

Alfarahati, S. (2007). *Learned helplessness: Issues, educational and social contexts*, (in Arabic). Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Aljarrah, A., Al-Rabie, F., & Al-Omari, W. (2016). Degree of parent's practices of learned helplessness language from basic education learned helplessness students' perspective, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10 (2), 255-270.

Alkharusi, H., & Aldhafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2x2 achievement goal framework. *College Student Journal,* 44(3), 795-805.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazim, A., ALzubaide, A., & ALbahrani, M. (2011). Development and validation of a short version of the parental authority questionnaire. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1193-1208.

Alniall, M. (2002). *Socialization is a subject in social psychology*, (in Arabic). Cairo: University Knowledge House.

Alqafari, S. (2017). *Learned helplessness and its relationship with parental styles and classroom environment as it was recognized by middle grade female students* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Al-Qassim University, Saudi Arabia.

Alroumi, A. (2017). *Goal orientations and their relationship to parenting styles among adolescent students in Bani - Kinanah District*, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid.

Alsebaei, Sh. (2016). Learned helplessness and its relationship to self-esteem and tolerance of ambiguity and ambition in a sample of blind adolescents, (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 4(14), 73-104.

Alshabibia, Sh. (2015). *Achievement goal orientations as predictors of the motivational climate for the 10th grade students in Muscat governorate* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Alsharfat, M., & Al-Ali, N. (2017). Parenting rearing styles and its relationship with perfectionism among the students of Yarmouk university, (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 5(17), 145-160.

Alsiyd, M., Alzahrani, N., & Ibrahim, A. (2015). The relationship between attribution of learned helplessness, psychological exhaustion and academic achievement among a sample of female students at Taif University, (in Arabic). *Educational Sciences*, 33(3), 575-609.

Altil, Sh. & Alharbi, N. (2014). School violence and its relationship to learned helplessness behaviors among secondary school students in Madinah in the light of the variables, (in Arabic). *Taibah University Journal (Educational Sciences),* 9(1), 48-69.

Alzahrani, N. (2014). The relationship between attribution of learned helplessness and goal orientations among a sample of female students at Taif University, (in Arabic). *Shaqra University Journal*, 2, 95-136.

Ames, C. (1992). Classroom: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Baranik, L., Barron, K., & Finney, S. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2x2 framework. Educational and Psychological Measurement, 67(4), 697-718.

Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Boon, H. (2007). *Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.

Carlo, G., White, R., Streit, C., Knight, G., & Zeiders, K. (2018). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in US Mexican adolescents. *Child development*, 89(2), 577-592.

Chambers, S., & Hammonds, F. (2014). Vicariously learned helplessness: The role of perceived dominance and prestige of a model. *The Journal of General Psychology*, 141(3), 280-295.

Chen, W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.

Cole, D., & Turner Jr, J. (1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 271.

Diaconu-Gherasim, L., & Mairean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. Learn. *Individ. Differ*, 49, 378-385.

Dugan, N. (2016). *The prediction of learned helplessness according to some variables among second cycle students in basic education in the Sultanate of Oman* (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.

Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

Ellis, R. M. (2007). *Relationship between parenting styles and childrens motivational style: the development of learned helplessness. Wichita State University, College of Education*, (Doctoral dissertation).

Gafoor, K., & Kurukkan, A. (2014). *Goal orientation among boys and girls in higher secondary schools of Kerala: How parenting styles influence It?* Paper presented in UGC sponsored national seminar positive psychology - exploring the cognitive, emotional and social levels of well-being in learners (23 -24 January) At N.S.S. Training College, Changanacherry, Kerala, India.

Ghabari, Th., & Mahasna, R. (2013). The relationship between goals orientation and the problem-solving strategy among students of the Hashemite University in light of some variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14 (3), 241-273.

Ghabari, T., Damra, J., & Nassar, Y. (2014). The effect of learned helplessness on changing goal orientation among undergraduate students. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 12(1), 110-120.

Gonzalez, A., Greenwood, G., & Wenhsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35 (2), 182-192.

Hadad, Y. (2000). Parental support and immunity of children against learned helplessness in achievement situations, (in Arabic). *Educational Sciences Studies*, 27(2), 287-311.

Hadad, Y., Al-Akhras, N. (1998). Locus of control and learned helplessness in children, (in Arabic). Dirasat: *Educational Sciences*, 25 (2), 235-254.

Hassanein, M. (2008). The structural model of the relationship between goal orientations, cognitive test anxiety, psychological stress, and academic performance of a sample of students at the college of education in Benha, (in Arabic). *College of Education Journal*, 38, 531-574.

Hilat, M., & Al-Qodah, M. (2008). the relationship between family socialization patterns (Democratic-autocratic; hypercare-ignorance) and emotional disturbance among 6th grade male students (in Arabic). *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, 6(1), 11-42.

Hoang, T. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Wide Schooling*, 3(2), 1-21.

Hussein, S. (2017). Distinguishing between students at risk of school failure and non-threatening students using learned helplessness implicit beliefs about intelligence, and cognitive beliefs, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4, 164-220.

Ifeoma, E., & There, U. (2014). Influence of parenting styles on in school adolescent's achievement goal orientation and academic achievement. *Psychology Research*. 4(5), 364-375.

Jaradat, A., & Al-Jawarina, A. (2014). Relationship of parenting styles with depressive symptoms and anxiety trait (in Arabic). *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, 12(4), 175-193.

Khader, A., Ghoneim, M., Badawi, S. (2014). The relation between learned helplessness and school violence among children aging from (7-11) years old, (in Arabic). *Childhood Studies*, 17, 179-184.

Kuhar, M. (2010). Parental authority styles in adolescent-parent relationships. *Diskurs Kindheits- und Jugend for schung Heft,* 5(3), 321-336.

Landry, N., Gifford, R., Milfont, T. L., Weeks, A., & Arnocky, S. (2018). Learned helplessness moderates the relationship between environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 18-22.

Mafadil, M., & Hassan, Y. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing learned helplessness and improving achievement motivation of mentally superior pupils at the second cycle of basic education, (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling,* 42, 911-1022.

Mahajna, R. (2010). *The effect of problem solving on the level of learned helptessness and achievement of fourth grade students in science*, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Jordan.

Mahasneh, A. (2014). Investigation the relationship between goal orientation and parenting styles among sample of Jordanian university students. *Educational Research and Reviews*, 9(11), 320-325.

Miller, A. & Speirs Neumeister, K. (2017). The influence of personality, parenting styles, and perfectionism on performance goal orientation in high ability students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-344.

Moradi, T., Mazloumian, S., & Rastegar, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic help seeking according to the mediating role of self-efficacy and achievement goals. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12, 92-103.

Odongo, A., Aloka, P., & Rabura, P. (2016). Influence of parenting style on the adolescent students academic achievement in Kenyan Day secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 7(17), 101-108.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.

Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74.

Ricco, R., & Rodriguez, P. (2006). The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers. *Social Psychology of Education*, 9, 159-178.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sadiq, R., & Mohamed, I. (2014). The relationship of some methods of parenting style to the learned helplessness of kindergarten children (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, 6(17), 442-519.

Seligman, M. & Maier, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

Sepehrianazar & Babaee, A. (2014). Structural equation modeling of relationship between mathematics anxieties with parenting styles: The meditational role of goal orientation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 607-612.

Shahin, I. (2016). Learned helplessness in a sample of university students (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, 47, 1-51.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.

Soper, D. (2018). Sobel test calculator for the significance of mediation. [Software] Available from http://www.danielsoper.com/statcalc.

Sorrenti L., Filippello P., Costa S., & Buzzai C. (2014). Preliminary evaluation of a self-report tool for learned helplessness and mastery orientation in Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2(3), 1-14.

Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: role played in school refusal. A study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2), 1-16.

Taya, R., & Alzaghual, R. (2015). Learned helplessness and its relationship to goal orientations and implicit theory of intelligence, (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 11 (4), 539-554.

Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education program on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1440-1446.

Waqad, E. (2008). *Thinking styles and their relationship with learning styles and goal orientation among university female students in Makkah AL-Mukarramah,* (in Arabic). (Unpublished PhD. Thesis). Umm Alqura University, Makkah.

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236.

Wolters, C., Shirley, L., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences,* 8(3), 211-238.

Yates, S. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 86-106.

Yuksel, F., & Ozkiraz, A. (2012). The main problem of Turkish public administration: learned helplessness. *African Journal of Business Management,* 6(4), 1214-1221.