المجلد 21 العدد 3 سبتمبر 2020

أثر أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي: نموذج وسيطي لأثر العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان

فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان
fahima.alsaidi@gmail.com

د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
aldhafri@squ.edu.om

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210302

أثر أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي: نموذج وسيطي لأثر العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان

فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة لبناء نموذج للعلاقة السببية بين أنماط التنشئة الوالدية، والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي، ومن ثم التحقق من صحة النموذج من خلال فحص التأثير المباشر وغير المباشر (من خلال العجز المتعلم) لأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي، ومعرفة ما إذا كان العجز المتعلم متغيرا وسيطا في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس أنماط التنشئة الوالدية (Alkharusi, Aldhafri, Kazem, & Alzubiadi, & Al-Bahrani, 2011)، ومقياس العجز المتعلم (دوغان، ٢٠١٦) على ٦٤٥ طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وأشارت نتائج تحليل المسار (Path Analysis) لوجود تأثيرات مباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم والتحصيل الدراسي، وتأثيرات مباشرة من العجز المتعلم في التحصيل الدراسي، كما توصلت النتائج إلى أن للعجز المتعلم دورا وسيطا في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي من خلال مسارين لهما دلالة إحصائية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التنشئة الوالدية، التحصيل الدراسي، العجز المتعلم، المتغير الوسيط.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٩/٣/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٩/١٠/٨م

The effect of parental styles on academic achievement: The mediating role of learned helplessness among 10th grade students in Al Batinah North Governorate from Sultanate of Oman

Fahima H. Al-Saidi
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Dr. Said S. Aldhafri
College of Education
Sultan Qaboos University & TRC

Abstract

The study aimed to establish a theoretical model for the causal relationship between three variables of study: parental styles, learned helplessness, and academic achievement, and then examined the role of learned helplessness as a mediating variable, in determining the association between parenting styles and academic achievement. The sample included 645 10th grade students from Sultanate of Oman. The adolescents completed measures regarding their perception of parenting styles and learned helplessness. The path analysis showed a statistically significant effects of parenting styles on learned helplessness and academic achievement, and a statistically significant direct effects of learned helplessness on academic achievement. Moreover, the results showed that the learned helplessness mediated the relations between parenting styles and academic achievement.

Keywords: Parenting Styles, learned helplessness, academic achievement, mediator.

أثر أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي: نموذج وسيطي لأثر العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان

فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

د. سعيد بن سليمان الظفري
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

المقدمة

يحظى التحصيل الدراسي باهتمام العديد من الباحثين التربويين والمختصين في علم النفس، خاصة في عصرنا الحالي وما يشهده من تقدم وتسارع معرفي في شتى مجالات الحياة بما فيها التعليم؛ حيث تفرض التطورات المتسارعة على المهتمين والعاملين في القطاع التعليمي الاهتمام بالتحصيل الدراسي لكونه من أهم نتائج العملية التعليمية من جهة، وباعتباره مؤشرا أساسيًّا أساسي للحكم على مدى جودتها في ظل الانفتاح والتسارع المعرفي من جهة أخرى؛ حيث تعتبر نتيجة التحصيل الدراسي محصلة لجميع الجهود التي بذلها الطالب خلال العملية التعليمية.

وللتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته والمجتمع الذي ينتمي إليه (Borekci & Uyangor, 2018) لهذا يسعى الباحثون لتقصي العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي وتعتبر منبئة به، والتي يظهر تأثيرها في التحصيل الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، طرديا أو عكسيا (Akar, Dogan, Ustuner, 2018)، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والعديد من المتغيرات كالمتغيرات البيئية مثل الاتجاهات الأسرية (Borekci & Uyangor, 2018)، وعدد أفراد الأسرة والمستوى التعليمي وطبيعة عمل الوالدين (المزيرعي، ٢٠١٠)، والبيئة المدرسية (الكناني، ٢٠١٥)، والمتغيرات الذاتية كالكفاءة الذاتية وإعاقة الذات (Akar, Dogan, & Ustuner, 2018)، والدافعية (Martin & Steinbeck, 2017)، والإساءة الانفعالية (العبيدي، ٢٠١٧)، والتفكير الإيجابي (البري، ٢٠١٦)، وموضع الضبط (سالم، ٢٠١٦)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية (الزهراني، ٢٠١٦أ)، ودافعية الإنجاز والكفاءة (Suvarna & Ganesha Bhata, 2015). ومفهوم الذات (Susperreguy, Davis, Duckworth, & Chen, 2018).

ونتيجة لتفاعل العديد من العوامل والمتغيرات في التأثير في التحصيل الدراسي -مع صعوبة دراستها مجتمعة- برزت الحاجة للتركيز على دراسة هذه التأثيرات من جوانبها المتعددة؛ واستنادا لما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory -التي تعتبر حلقة وصل ما بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية- إلى أن عملية التعلم لا تعتمد فقط على العوامل الخارجية المتمثلة في المعايير والسياق الاجتماعي وما توفره من معززات للتعلم، بل تعتمد كذلك على العوامل الذاتية وطريقة تفسير الفرد لخبرات النجاح والفشل التي يمر بها (أبو شعيرة وغباري، ٢٠٠٩)، حيث تؤثر هذه العوامل بطريقة مباشرة في التحصيل الدراسي، كما أنها تقوم بدور وسيط في العلاقة بين العوامل المتعددة وبين التحصيل الدراسي، لذا ركزت هذه الدراسة في عاملين من هذه العوامل أحدهما عامل اجتماعي متعلق بالأسرة وهي أنماط التنشئة الوالدية للأب والأم كما يدركها طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان وأثرها في التحصيل الدراسي، إلى جانب دراسة دور العجز المتعلم كمتغير نفسي وسيط في هذه العلاقة.

وفي إطار دراسة تأثير السياق الاجتماعي في التحصيل الدراسي نجد أن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى والأهم التي ينشأ فيها الفرد ويتزود منها بالخبرات والمهارات ويكتسب منها تعاليمه وسلوكياته، مما يجعل للأسرة تأثيرات متباينة في حياة الفرد (المزيرعي، ٢٠١٠)، وتظهر هذه التأثيرات في مختلف جوانب الشخصية وفي نواتج التعلم المدرسية (Besharat, Azizi, & Poursharifi, 2011) كالتحصيل الدراسي، فمن جهة يعتبر التحصيل الدراسي أحد أهم الأولويات التي تهتم بها الأسرة، ومن جهة أخرى تشكل الأسرة أحد أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي (المزيرعي، ٢٠١٠)، وهذا ما أشار إليه كاشاو وزملاؤه (Kashahu, Dibra, Osmanaga, & Bushati, 2014) إلى أن التحصيل الدراسي المرتفع وتحقيق النجاح يعتبر الهدف الأول للوالدين، ولكن في المقابل لا ينجح كثير من الأهل في استخدام أنماط التنشئة الوالدية المناسبة للوصول بالأولاد للنتائج المرغوبة؛ حيث تعتبر الأنماط المتبعة في التنشئة أحد أهم الأدوات والوسائل التي من خلالها تتم عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي (عثمان، ٢٠١٢) وتؤثر تبعا لذلك في مختلف جوانب حياة الفرد وشخصيته.

ويشير مصطلح أنماط التنشئة الوالدية parenting styles للممارسات والاستراتيجيات والسلوكيات التي يتم تبنيها واستخدامها لتعليم الأولاد والتعامل مع سلوكياتهم والتفاعل معهم في المواقف المختلفة (Nguyen & Chenung, 2009)، وتصنف هذه الأنماط كما أشار نموذج بومريند Baumrind في بعدين أساسيين هما: بعد المطالب (Demandingness) الذي يشير إلى المعايير والمطالب وكل ما يتوقعه الوالدان من الأولاد، وبعد الاستجابة (Responsiveness)

والذي يشير إلى مدى استجابة الوالدين لمطالب الأولاد والتفاعل معهم (Love & Thomas, 2014)، ومن أشهر المقاييس التي ظهرت بناء على هذا التقسيم مقياس بيوري Buri، الذي يقيس ثلاثة أنماط للتنشئة الوالدية لكل من الأب والأم وهي النمط الحازم والنمط المتسلط والنمط المتساهل وقد تبنت الدراسة الحالية هذا المقياس.

فالنمط الحازم (عال في بعد الاستجابة والمطالب) يتسم بالمرونة والعقلانية والاحتواء الآمن والديموقراطية والتوقعات المعقولة، ويشار إليه بالانضباط غير الصارم حيث يستخدم الوالدان مع الأولاد أسلوب الشرح والتفسير والتعزيز لفهم وتفسير نتائج سلوكهم، كما يعرف أيضا بالتفاعل ثنائي الاتجاه حيث يؤثر كلا الطرفين في آراء واتجاهات وقرارات الطرف الآخر (Shaw, 2008)، ويرتبط النمط الحازم طرديا مع التحصيل الدراسي المرتفع (Masud, Ramayah, & Ahmad, 2015; Zahedani, Rezaee, Yazdani, Bagheri, & Nabeiei, 2016)؛ حيث يعتبر هذا النمط عاملا مهما لتحقيق مستويات مرتفعة من التوافق السلوكي والأكاديمي (Karavasili, Doyle, & Markiewicz, 2003)، فالطلبة الذين ينتمون للأسر الحازمة غالبا ما يحرزون مستويات عالية في للتحصيل الدراسي (Rahimpour, Direkvand-Moghadam, Direkvand-Moghadam, & Hashemian, 2015).

أما النمط المتسلط (عال في بعد المطالب ومنخفض في الاستجابة) فيعتمد على التفاعل أحادي الاتجاه أي فرض الرأي من قبل الوالدين مع استخدام العقاب والتحكم الزائد، في مقابل الطاعة غير المشروطة من قبل الأولاد، وتفتقر علاقة الوالدين بالأولاد إلى الدفء والدعم والتفاعل الإيجابي (Shaw, 2008)، ويؤثر النمط المتسلط عكسيا في مستوى التحصيل الدراسي (Dehyadegary, Yaacob, Juhari, & Abu Talib, 2012; Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keaing, 2009)؛ حيث تشير الدراسات (Rahimpour et al., 2015) إلى أن الأولاد من ذوي النمط المتسلط غالبا ما يكونون أقل في المستوى التحصيلي، ولكن ليس دائما إذ أن بعض الدراسات (Seng, Hanafi, & Taslikhan, 2016) تشير لعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين النمط المتسلط والتحصيل الدراسي، في حين يشير البعض الآخر (Kang & Moore, 2011) لتأثير هذا النمط طرديا على التحصيل الدراسي، وقد يعزى ذلك إلى تأثير اختلاف الثقافات في النظر إلى النمط السلطوي من مجتمع لآخر (Cheung & McBride-Chang, 2008).

أما في النمط المتساهل (عال في بعد الاستجابة ومنخفض في المطالب) فيلاحظ ندرة استخدام السلطة من قبل الوالدين لفرض الرأي، مع عدم فرض أي قيود أو مسؤوليات،

والاتجاه للتساهل مع رغبات الأولاد حيث يُعتبر الوالدان مصدرا وليس نموذجا وقدوة لسلوك الأولاد (Shaw, 2008)، كما أن الوالدين لا يميلون إلى تعزيز السلوك الجيد في هذا النمط، ويتصرفون دائما بطريقة يغلب عليها الإهمال إزاء سلوكيات الأولاد (Konni & Alfred, 2013)، ويسمحون لهم بنطاق واسع من الحرية وبصورة مبالغ فيها ومما يؤثر لاحقا في مستويات النضج وتحمل المسؤولية لديهم (الظفري، ٢٠١٤)، وهذا ما يجعل النمط المتساهل للتنشئة الوالدية يؤثر عكسيا في التحصيل الدراسي (Dehyadegary, et al., 2012; Okoro, 2013)، في حين لم تظهر بعض الدراسات علاقة دالة إحصائيًا بين النمط المتساهل والتحصيل الدراسي (Seng et al., 2016; Zahedani et al., 2016).

وإلى جانب تأثير العامل الاجتماعي (أنماط التنشئة الوالدية) في التحصيل الدراسي، ظهر اهتمام بدراسة الخصائص النفسية الذاتية للطلبة وتأثيرها في التحصيل، فالعامل الاجتماعي قد لا يؤثر في التحصيل الدراسي بشكل مباشر ولكن قد يتم ذلك من خلال دور وسيط لمتغير آخر كطريقة تفسير الفرد لخبرات النجاح والفشل التي يختبرها خلال مواقف الإنجاز، والتي يتضح من خلالها الفروق بين الأفراد في الاستجابة للمواقف والحكم عليها خلال التفاعل أثناء أداء المهام في مواقف الإنجاز؛ حيث أشار خريسات (٢٠١٦) إلى أن الطريقة التي يفسر بها الفرد خبرات النجاح والفشل التي يختبرها في مواقف الإنجاز توثر في مشاعره واعتقاداته وأدائه في المهام أو المواقف المستقبلية. فتعرض البعض لخبرات فشل متكررة مع عدم القدرة على التغلب عليها خاصة في مواقف الإنجاز يدفع بالفرد للاستسلام والشعور بتدني الثقة بالنفس وتوقع الفشل في المهام المستقبلية مع العزوف عن المحاولة أو بذل الجهد للتغلب على الوضع الذي يمر به، بالرغم من امتلاك الفرد للقدرات والمهارات التي تساعده على ذلك؛ وعرفت هذه الحالة الانفعالية اللاعقلانية بالعجز المتعلم.

ويعرف العجز المتعلم بأنه عبارة عن مجموعة من المدركات السلبية المكتسبة خلال المواقف والأحداث المتكررة للفشل، والتي تؤدي إلى انخفاض الدافعية والاستسلام وفقدان السيطرة على التحكم المستقبلي للأحداث (الرشيدي ومحمد، ٢٠١٤)؛ وتتطور حالة العجز المتعلم في ضوء النموذج الأول لنظرية العجز المتعلم -الذي وضعه سليجمان- نتيجة مرور الفرد بالعديد من خبرات الفشل غير القابلة للتحكم مع عدم القدرة على تجاوزها، فتتولد لديه مشاعر قلة الحيلة وإحباط وتوقع سلبي يؤثر على مستوى الاستجابة في المواقف المشابهة للموقف أو الحالة، بحيث تكون قدرة الفرد في الإنجاز أقل من قدراته الحقيقية (الفرحاتي، ٢٠٠٥؛ Seligman & Maier, 1967).

إلا أن هذا النموذج فشل في تفسير سبب وجود فروق بين الأفراد في العجز المتعلم بالرغم من مرور الجميع بمواقف فشل متكررة وأحداث غير قابلة للتحكم، فظهرت النظرية المعدلة للعجز المتعلم والتي استفادت من نظرية العزو السببي لوينر Weiner من خلال الاهتمام بالجوانب المعرفية للفرد، فأوضحت أن للنمط التفسيري السلبي الذي يتبناه الفرد في محاولة فهم الأسباب التي أدت به للفشل في المواقف المتتالية، هو الذي يحدد ما إذا كان الفرد سيتعرض للعجز المتعلم أو لا، حيث يفسر الفرد أسباب فشله بأنها داخلية تتعلق بنقص في قدراته وكفاءته الذاتية، وأنها دائمة ستتكرر في جميع المواقف المشابهة وفي أي محاولة مستقبلا (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

فالعجز المتعلم ظاهرة نفسية لاعقلانية مركبة، تؤثر في جوانب عديدة لدى الفرد وتصنف في أربع مكونات أو جوانب ويطلق عليها البعض اضطرابات وهي: الجوانب الدافعية، والمعرفية، والانفعالية، والسلوكية. وتتمثل اضطرابات الدافعية في انخفاض الدافعية وإيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية في المواقف التي تحتاج إلى تحدٍ، وإصدار الفرد بعض الاستجابات السلوكية مثل التكاسل والسلبية والعزوف عن المبادرة، مع ظهور استجابات واضطرابات انفعالية سلبية كالحزن والانطواء والقلق والاكتئاب وتوقع الفشل، يرافق ذلك بعض الاضطرابات المعرفية كانخفاض تقدير الذات وضعف قدرة الفرد على التعلم من خبرات الفشل السابقة والاستفادة من مثيرات المواقف التي تساعد على الهروب أو التجنب، مع انخفاض واضح في القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد (الفرحاتي والرفاعي، ٢٠٠٩).

ومن خلال هذه الجوانب يظهر تأثير العجز المتعلم في أداء الطلبة خلال مواقف الإنجاز، مما يؤثر كمحصلة عامة في المستوى التحصيلي للفرد؛ حيث تشير الدراسات (التل والحربي، ٢٠١٤؛ الفرحاتي والرفاعي، ٢٠٠٩) إلى أن العجز المتعلم يؤدي إلى انخفاض دافعية وقدرة الطلبة على التعلم واكتساب الخبرات والمهارات مما يؤدي بهم للاقتناع بضعف الكفاءة ونقص الثقة بالنفس والقدرة على التعامل مع المشكلات، ويؤثر كمحصلة عامة على التحصيل الدراسي الذي ينخفض بزيادة حالة العجز المتعلم لدى الطلبة؛ مما يعني ارتباط التحصيل الدراسي عكسيا مع العجز المتعلم (Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986; Fincham, Hokoda, & Sanders, 1989).

وفي المقابل تتداخل كثير من الأسباب والمتغيرات لتؤثر في العجز المتعلم لدى الطلبة، ومنها أنماط التنشئة الوالدية، فالأنماط الوالدية السلبية تؤثر عكسيا في جوانب النمو الانفعالي والاجتماعي؛ وذلك من خلال التوقعات الوالدية التي قد تسهم أحيانا في نمو العجز المتعلم

لدى الأولاد حين يلجأ الأهل لتوبيخ الأولاد في حالة الإخفاق للوصول إلى المستوى الدراسي المتوقع منهم، وبتكرار حالات الفشل تتكرر حالات التوبيخ والعقاب للأولاد مما يشكل لديهم اقتناعا بعدم كفاءتهم وحالة من العجز المكتسب نتيجة لإخفاقهم في الوصول للمستوى المطلوب (الجراح والعمري والربيع، ٢٠١٦)، فالممارسات القائمة على القسوة والتحكم والتي تفتقر إلى التقدير والدعم الإيجابي للأولاد تهيئ البيئة المناسبة للوقوع في حالة من العجز المتعلم (حداد، ٢٠٠٠)، وهذا ما يؤدي بالأولاد للشعور بنقص القيمة والوقوع في حالة من العجز المتعلم. فغياب الدعم الاجتماعي يجعل الأفراد عرضة أكثر من غيرهم لممارسات سلوكية غير تكيفية تؤثر في الجوانب السلوكية والاجتماعية والنفسية للفرد (Mason, 2004).

في حين يعمل كل من الدعم والمساندة الوالدية على وقاية الأولاد ضد العجز المتعلم، بما يتم توفيره من دعم للاستقلالية الذاتية مما ينعكس على تقدير الأولاد لفعاليتهم الذاتية وكفاءتهم، ويتعدى ذلك ليشمل تقديرهم لاستجابة المحيط الاجتماعي الذي ينتمون اليه، وللجهود التي يبذلونها مما يزيد من دافعيتهم في مواقف الإنجاز، ويحصنهم من الوقوع في حالة من العجز المتعلم (حداد، ٢٠٠٠)، ويمكن القول إنّ الأنماط التي توفر الدفء والأمان، القائمة على الحوار ومنح المسؤولية في اتخاذ القرار؛ تساهم في تطوير توقعات إيجابية وواقعية لدى الأولاد عن إمكانياتهم وقدراتهم، في حين أن غياب الدعم مع استخدام الأنماط القائمة على التسلط أو التساهل تساهم في تطوير قناعات سلبية عن الذات وقدرتها على التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجه الأولاد، وتكوين توقعات غير واقعية عن الذات وكفاءتها.

ومن خلال تتبع الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة نجد أنها لاقت اهتمام العديد من الباحثين وإن اختلفت في أهدافها ونتائجها والعينات والمجتمعات التي طبقت فيها، كما لم يتوصل الباحثان –في حدود ما تم الاطلاع عليه– إلى دراسة جمعت المتغيرات الثلاثة معا، واقتصرت الأدبيات السابقة على تناول دراسة كل متغيرين على حدة، ومنها دراسة دانيو (Dagnew, 2018) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية، ومفهوم الذات الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى ١٣٦ طالبا وطالبة (٨٢ من الذكور و٥٤ من الإناث) من طلبة الصف التاسع والعاشر بأثيوبيا، وأظهرت النتائج وجود تأثير في الاتجاه السالب من النمط المتساهل والمتسلط في التحصيل الدراسي وفي الاتجاه الموجب من النمط الحازم، كما أشارت النتائج أن أعلى الأنماط في التأثير كان النمط المتسلط تلاه النمط الحازم، وفسرت متغيرات الدراسة مجتمعة ٤٧,٦٪ من التباين في التحصيل الدراسي.

ودراسة فيليبيلو وهارينجتون وكوستا وبزاي وسورنتي (Filippello, Harrington,

(Costa, Buzzai, & Sorrenti, 2018) التي سعت للتعرف على الدور الوسيط لعدم تحمل الإحباط في العلاقة بين السيطرة النفسية المدركة للوالدين، والعجز المتعلم، على عينة تكونت من ٢١٤ طالباً وطالبة (٨٦ ذكور و١٢٨ إناث)، لوجود تأثير غير مباشر من السيطرة النفسية للأمهات في العجز المتعلم مرورا بعدم تحمل الإحباط كمتغير وسيط.

في حين اهتمت دراسة القفاري (٢٠١٧) بالكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية (النمط العقابي، ونمط سحب الحب، والنمط الإرشادي) والعجز المتعلم، لدى ٤٤٢ طالبة من المرحلة المتوسطة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم طرديا من خلال نمط سحب الحب (للأم)، والنمط العقابي (للأب)، وعكسيا من خلال النمط الإرشادي التوجيهي (للأم)، ولم تظهر النتائج وجود تأثيرات لباقي أنماط التنشئة على العجز المتعلم.

أما دراسة رؤوف وأحمد (Rauf & Ahmed, 2017) فهدفت لدراسة إمكانية تنبؤ النمط المتسلط للأب والأم بالتحصيل الدراسي على عينة مكونه من ١٠٠ طالب وطالبة (٥٠ من الذكور و٥٠ من الإناث) من مدارس كراتشي بباكستان، وتوصلت نتائج الدراسة لإمكانية تنبؤ النمط المتسلط للأب والأم بالتحصيل الدراسي؛ حيث فسر هذا النمط ٣٨٪ من التباين في التحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة ميكونن (Mekonnen, 2017) التي هدفت لدراسة التأثيرات الخاصة بالخلفية التعليمية للأسرة، ونوعية المسكن وأنماط التنشئة الوالدية على التحصيل الدراسي لدى عينة مكونه من ٢٤٠ طالبا وطالبة من المدارس الثانوية، إلى وجود تأثيرات دالة إحصائيا من جميع أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي وكان للنمط الحازم تأثير أكبر من باقي الأنماط في التحصيل الدراسي.

وبحثت دراسة محمدي ومقدام وجانجيفارد وكاظمي (Mohammadi, Moqaddam, Ganjifard, & Kazemi, 2017) العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى ٣٦٤ طالبا وطالبة من إيران، وأشارت النتائج لوجود علاقة طردية بين أنماط التنشئة الوالدية الحازمة والتحصيل الدراسي، وعلاقة ارتباط عكسية بين أنماط التنشئة المتساهلة والمتسلطة والتحصيل الدراسي.

وأشارت دراسة أودنجو وألوكا ورابورو (Odongo, Aloka, & Raburu, 2016) التي هدفت للتعرف على تأثير أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي لدى ٢٦٣ طالبا وطالبة من المدارس الثانوية بكينيا، وأشارت النتائج لإمكانية تنبؤ أنماط التنشئة الوالدية بالتحصيل الدراسي؛ حيث ساهمت أنماط التنشئة الوالدية في تفسير ٦٣٪ من التباين في التحصيل

الدراسي، وأوضحت النتائج وجود تأثير طردي للنمط الحازم في التحصيل الدراسي، وتأثير عكسي من النمط المتسلط والمتساهل في التحصيل الدراسي.

أما دراسة فيليبيلو وسورنتي وبزاي وبيتو وكوستا (Filippello, Sorrenti, Buzzai, & Costa, 2015)، فاهتمت بالكشف عن الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين السيطرة النفسية للوالدين والعجز المتعلم، لدى عينة مكونة من ١٨٦ طالبًا (١٠٣ من الذكور و٨٣ من الإناث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة ودالة إحصائيا بين السيطرة النفسية للأب والأم والعجز المتعلم، كما أظهرت نمذجة المعادلات البنائية أن للكفاءة الذاتية دورًا وسيطًا كلي في العلاقة بين السيطرة النفسية للوالدين والعجز المتعلم.

وتوصلت دراسة صديق ومحمد (٢٠١٤) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم على عينة مكونه من ٣٠٧ من الذكور والإناث في مرحلة الروضة، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين النمط الحازم للأب والأم وأبعاد مقياس العجز المتعلم، وعلاقة ارتباط موجبة (طردية) بين النمط المتساهل للأم والمجموع الكلي لمقياس العجز المتعلم.

وبحثت دراسة عاشور (٢٠١٤) العلاقة بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى ٢٢٧ طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المعيدين وغير المعيدين في العجز المتعلم لصالح الطبة المعيدين.

أما دراسة عبد الهادي (٢٠٠٩) التي هدفت لدراسة علاقة العجز المتعلم بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى ٣٠٠ طالبا وطالبة من طلبة الشهادة الثانوية التخصصية بالسودان، بينت نتائجها وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين كل من العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.

في حين توصلت دراسة فايد (٢٠٠٨) التي اهتمت بدراسة تأثير دافعية تقرير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي لدى ٧٠ طالب وطالبة من الطلبة الصم، لعدم وجود تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة بين عزو العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.

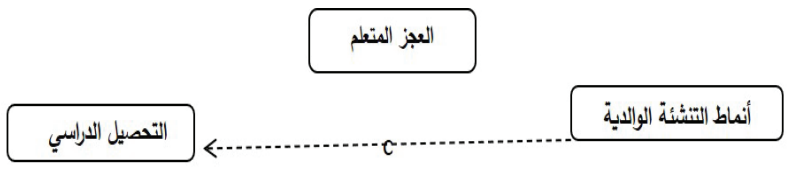
وأشارت دراسة اليس (Ellis, 2007) التي سعت للتعرف على العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والدوافع لدى الأولاد وعلاقتهم بتطور العجز المتعلم على عينة تكونت من ٤٢ طالبا وطالبة (٢٦ ذكور، و١٦إناث)، تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات، لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا تعزى لأنماط التنشئة الوالدية في تعلم العجز المتعلم.

وهدفت دراسة الزواهرة (٢٠٠٦) للكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع، على عينة تكونت من ٢٢٧ طالب وطالبة،

وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة فالاس (Valas, 2001) التي أجريت على ١٨٣٣ طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي للتعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والتكيف والتحصيل الدراسي، إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل يعزون نجاحهم في الرياضيات واللغة إلى القدرة أكثر من الطلبة الآخرين، كما أن الطلبة ذوي التوقعات المنخفضة في الأداء في الرياضيات والمهارات اللغوية كانوا الأكثر عجزا من باقي الطلبة.

تم الاستفادة من الدراسات السابقة -التي تم استعراضها- في اختيار العينة إذ تكونت أغلب العينات السابقة من طلبة المدارس، وفي اختيار أدوات الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية؛ كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء النموذج الافتراضي والذي يجمع متغيرات الدراسة الحالية كما هو موضح في شكل ١؛ حيث يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة تناول المتغيرات الثلاثة بالربط بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة على حدة، كأنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي (Asrat, 2018; Mohammadi et al., 2017; Odongo et al., 2016)، أو العجز المتعلم والتحصيل الدراسي (الزواهرة؛ ٢٠٠٦؛ عاشور، ٢٠١٤؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩؛ فايد، ٢٠٠٨؛ Valas, 2001)، أو أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم (صديق ومحمد، ٢٠١٤؛ القفاري، ٢٠١٧؛ Ellis, 2007; Filippello et al.,2015; Filippello et al.,2018)، في حين لم يتوصل الباحثان لدراسة -إن وجدت- تجمع المتغيرات الثلاثة (أنماط التنشئة الوالدية، والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي) في نموذج واحد مع دراسة العجز المتعلم كمتغير وسيط وهي بذلك -في حدود علم الباحثين- تعتبر الأولى في تناول المتغيرات الحالية معا وبنفس الترتيب وفي نموذج واحد باستخدام أسلوب تحليل المسار path analysis، وهذا ما يعطيها ميزة عمن سبقها، ويظهر أهميتها من خلال ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة الخليجية والعمانية بوجه خاص.



مشكلة الدراسة

يمثل التحصيل الدراسي أحد أهم مؤشرات نجاح العملية التعليمية التعلمية، ولذلك حرص الباحثون على فهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي سعيا لرفع المستويات التحصيلية للطلبة في مختلف الصفوف الدراسية. وقد مثلت أنماط التنشئة جزءا مهما من منظومة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي؛ وهو ما أكدته عدد من الدراسات السابقة (Dehyadegary et al., 2012; Mekonnen, 2017; Rauf & Ahmed, 2017; Zahedani et al., 2016) والتي أجريت في مختلف البيئات الثقافية. إلا أن تأثير التنشئة الوالدية قد لا يأخذ مسارا مباشرا لرفع أو خفض التحصيل الدراسي، وإنما يتم ذلك من خلال تأثير التنشئة الوالدية في بعض المتغيرات الشخصية والتي بدورها تؤثر في التحصيل الدراسي، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية اختباره من خلال دراسة الأثر الوسيطي للعجز المتعلم الذي قد يشعر به الطلبة نتيجة لنمط التنشئة الوالدية، والذي بدوره ينعكس على تأثيره في التحصيل الدراسي.

كما تبين من خلال استقراء التراث النظري حول متغيرات الدراسة ندرة -إن وجدت- في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعه وفي نموذج نظري واحد – في حدود علم الباحثين-، بالرغم من أن الدراسات السابقة التي تم تناولها في العرض السابق أشارت إلى وجود تأثيرات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ حيث يمكن القول إنَّ مشكلة الدراسة تتحدد في دراسة أثر أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي، والدور الذي يؤديه العجز المتعلم كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان وفق النموذج النظري المقترح بين متغيرات الدراسة.

أسئلة الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- هل يمكن التوصل لنموذج يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة (أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي) ويكون مناسبا لعينة البحث الكلية؟

٢- هل تؤثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيرا مباشرا في كل من العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟

٣- هل يؤثر العجز المتعلم تأثيرا مباشرا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟

٤- هل تؤثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيرا غير مباشر في التحصيل الدراسي من خلال العجز المتعلم كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تحققها من أثر أنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم والتحصيل الدراسي في نموذج سببي واحد وبنفس الترتيب الحالي، كما قد تسهم نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية لأولياء الأمور عن أنماط التنشئة الوالدية وانعكاساتها على التحصيل الدراسي وخبرات النجاح والفشل التي يمر بها الطلبة، ودورها في خفض أو زيادة حالة العجز المتعلم لدى الطلبة.

أهداف الدراسة

تكمن أهداف البحث في:

١- الكشف عن مسارات التأثيرات المباشرة التي تربط متغيرات الدراسة (أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي) -من خلال النموذج السببي المقترح- وأثرها في التحصيل الدراسي.

٢- الكشف عن إمكانية التأثير المباشر لأنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

٣- الكشف عن إمكانية التأثير المباشر للعجز المتعلم في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

٤- الكشف عن إمكانية التأثير غير المباشر لأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي من خلال العجز المتعلم كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

أنماط التنشئة الوالدية (Parenting Styles): هي الأنماط التي يتبعها الوالدان مع الأولاد بهدف التوجيه والإرشاد وضبط السلوك، وتتأرجح في ضوء إدراك الأولاد ما بين النمط الحازم والمتسلط والمتساهل (Kuhar, 2010)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية -لكل من الأب والأم- المستخدم في هذه الدراسة.

العجز المتعلم (Learned Helplessness): إدراك الفرد بأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد؛ ولذا فإنه لن يستطيع أن يتجنب الفشل، مما يؤدي به إلى الشعور بالذنب (حسين، ٢٠١٧)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء المصطلحات التي تم استخدامها (أنماط التنشئة الوالدية، والعجز المتعلم)، وتتحدد بالأدوات التي تم استخدامها ومؤشرات صدقها وثباتها.

الحدود البشرية والزمانية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر من ثلاث ولايات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

منهج الدراسة

انطلاقا من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي الذي يهتم بدراسة الظاهرة من خلال فهمها وتفسير العلاقات المسببة لها، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحادثة في بعض المتغيرات (العجز المتعلم والتحصيل الدراسي)، في ضوء المتغير المستقل (أنماط التنشئة الوالدية)، للتعرف على دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة للتوصل إلى نموذج سببي مفترض يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في علاقتها بالعجز المتعلم.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (٨٠٥٩) طالبًا وطالبة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، تم اختيار (٦٤٥) طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، وتراوحت أعمار العينة بين ١٥ – ١٦ سنة (م= ١٥,٧٣، ع= ٠,٤٨).

أدوات الدراسة

مقياس أنماط التنشئة الوالدية:

المعد من قبل بيوري، والمترجم والمقنن على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرين (الظفري وكاظم والزبيدي وحسن والخروصي والبحراني، ٢٠١١)، والمطور من قبل الخروصي وزملائه (Alkharusi et al., 2011) إلى نسخة مصغرة من ٢٠ عبارة موزعة على (٧) عبارات للنمط الحازم، و(٧) عبارات للنمط المتسلط، و(٦) عبارات للنمط المتساهل، بهدف التعرف على إدراك الطلبة لأنماط التنشئة الوالدية التي يستخدمها الوالدان في تفاعلهم مع الأولاد، ويجاب على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من ١ = معارض بشدة، إلى ٥ = أوافق بشدة)، ويتمتع المقياس بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach›s alpha) لبيانات أفراد عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبا وطالبة؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (٠,٨٢-٠,٦٥) للأب، و(٠,٨٥-٠,٦١) للأم، وهي تعبر عن مستوى مقبول لثبات المقياس، وصلاحية استخدامه لأغراض الدراسة كما هو موضح في جدول ١ وجدول ٢.

جدول (١)
ثبات كل نمط من أنماط التنشئة الوالدية للأب (ن= ١٠٠)

النمط	أرقام الفقرات	الثبات
المتسلط	١، ٢، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٧	٠,٦٥
المتساهل	٤، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٩	٠,٧٠
الحازم	٣، ٥، ١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠	٠,٨٢

جدول ٢
ثبات كل نمط من أنماط التنشئة الوالدية للأم (ن= ١٠٠)

النمط	أرقام الفقرات	الثبات
المتسلط	١، ٢، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٧	٠,٧٣
المتساهل	٤، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٩	٠,٦١
الحازم	٣، ٥، ١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠	٠,٨٥

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات ارتباط للنمط الحازم ما بين (٠,٤٦-٠,٦٢) للأب و(٠,٣٩-٠,٦٥) للأم، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات مع النمط المتساهل ما بين (٠,٣٨-٠،٥٣) للأب، وما بين (٠,٢٥-٠,٥٤) للأم، أما قيم معاملات ارتباط النمط

المتسلط فتراوحت ما بين (٠,٤١-٠,٦٠) للأب، وما بين (٠,٥٢-٠,٦٤) للأم، مما يدل على وجود معاملات ارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة، كما هو موضح في جدول ٣.

جدول (٣)
معاملات ارتباط العبارات بأبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية (ن= ١٠٠)

النمط الحازم			النمط المتسلط			النمط المتساهل		
رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل ا الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
	للأب	للأم		للأب	للأم		للأب	للأم
٣	٠,٤٧	٠,٤٥	١	٠,٥٥	٠,٦٤	٤	٠,٥٣	٠,٤٤
٥	٠,٥٥	٠,٤٧	٢	٠,٤٤	٠,٦٢	٧	٠,٥١	٠,٥٤
١٠	٠,٥٨	٠,٣٩	٦	٠,٤٥	٠,٥٥	٩	٠,٤٧	٠,٥٢
١٥	٠,٤٧	٠,٥٨	٨	٠,٤١	٠,٥٤	١٢	٠,٤٦	٠,٥٤
١٦	٠,٤٦	٠,٥٧	١١	٠,٦٠	٠,٦٣	١٤	٠,٥١	٠,٥١
١٨	٠,٥٨	٠,٦٥	١٣	٠,٥٧	٠,٥٩	١٩	٠,٣٨	٠,٢٥
٢٠	٠,٦٢	٠,٤٩	١٧	٠,٥٠	٠,٥٢			
جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١								

مقياس العجز المتعلم: الذي قامت بإعداده وتقنينه على البيئة العمانية دوغان (٢٠١٦)، بهدف للتعرف على أبعاد العجز المتعلم ومستواه لدى الطلبة، يتكون المقياس من (٤٠) عبارة، ويجاب على عباراته باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من ١ = لا ينطبق، إلى ٥ = دائما)، ويتمتع المقياس بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٨٩)، وهي تعبر عن مستوى مقبول إحصائيا، وتعتبر مؤشرا جيدا لثبات المقياس، وصلاحية استخدامه لأغراض الدراسة، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ما بين (٠,٣٠-٠,٦٧) كما يظهر في جدول ٤، مما يدل على وجود معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهي صالحة لأغراض تطبيق الدراسة.

جدول (٤)
معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم (ن= ١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩	٢	٠,٣٣	٣	٠,٥٦	٤	٠,٥٠	٥	٠,٤١	٦	٠,٤٧
٧	٠,٣٠	٨	٠,٤٩	٩	٠,٤٠	١٠	٠,٤٧	١١	٠,٣٤	١٢	٠,٥٣

تابع جدول (٤)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١٣	٠,٤٨	١٤	٠,٣٩	١٥	٠,٣٢	١٦	٠,٣٩	١٧	٠,٥٤	١٨	٠,٤٠
١٩	٠,٤٥	٢٠	٠,٣٦	٢١	٠,٥٤	٢٢	٠,٥٥	٢٣	٠,٤٣	٢٤	٠,٦٤
٢٥	٠,٦٧	٢٦	٠,٥٨	٢٧	٠,٥٧	٢٨	٠,٦١	٢٩	٠,٦٠	٣٠	٠,٤٨
٣١	٠,٦٣	٣٢	٠,٤٣	٣٣	٠,٥٨	٣٤	٠,٥٦	٣٥	٠,٥١	٣٦	٠,٦١
٣٧	٠,٤٧	٣٨	٠,٤٧	٣٩	٠,٤٥	٤٠	٠,٤١				

جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

المعالجة الإحصائية

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

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: «هل يمكن التوصل لنموذج يوضح مسار العلاقات التي تربط بين متغيرات الدراسة (أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي) ويكون مناسبا لعينة البحث الكلية»؟

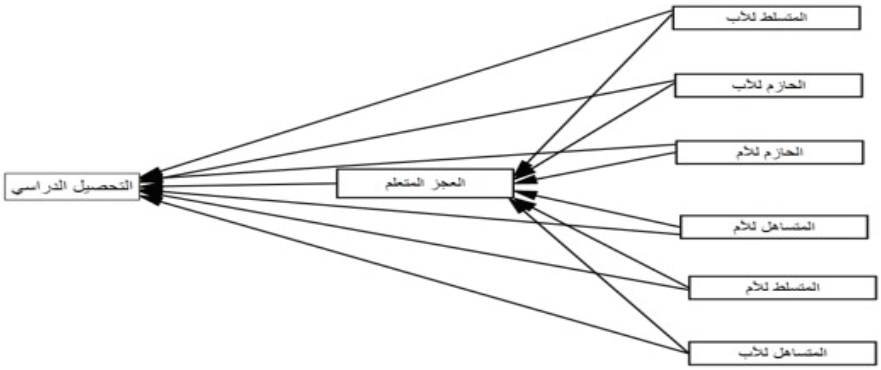
تمهيدا للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على حجم ونوع العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة بين كل من أنماط التنشئة الوالدية (الحازم للأب، المتسلط للأب، المتساهل للأب، الحازم للأم، المتسلط للأم، المتساهل للأم)، والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي، وقد كانت جميع العلاقات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، كما يظهر في جدول ٥.

جدول (٥)
قيم معاملات الارتباط أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم والتحصيل الدراسي

المتغير	أنماط التنشئة للأب			أنماط التنشئة للأم			العجز المتعلم
	الحازم	المتسلط	المتساهل	الحازم	المتسلط	المتساهل	
التحصيل	٠,١٨**	٠,٥٢-**	_** ٠,٤٧	٠,٢٦**	٠,٢٧-**	٠,٢٢-**	٠,٤١-**
العجز المتعلم	٠,١٤-**	٠,٢١**	٠,١٩**	٠,١٧-**	٠,٢٥**	٠,١٦**	–

**دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١

واستنادا لنموذج بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) وباستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج AMOS25، للتعرف على اتجاهات التأثير بين متغيرات الدراسة، تم بناء نموذج سببي (causal model) مقترح ينظم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة اعتمادا على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة كما هو موضح في الشكل ٢، والذي يحتوي على المسارات بناء على نتائج معاملات الارتباط الموضحة في جدول ٥؛ حيث يتضح فيه التأثير المباشر لكل من أنماط التنشئة الوالدية في العجز المتعلم، وأنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم في التحصيل الدراسي، كما يتضح التأثير غير المباشر لأنماط التنشئة الوالدية عند توسط العجز المتعلم في العلاقة بين المتغيرين.



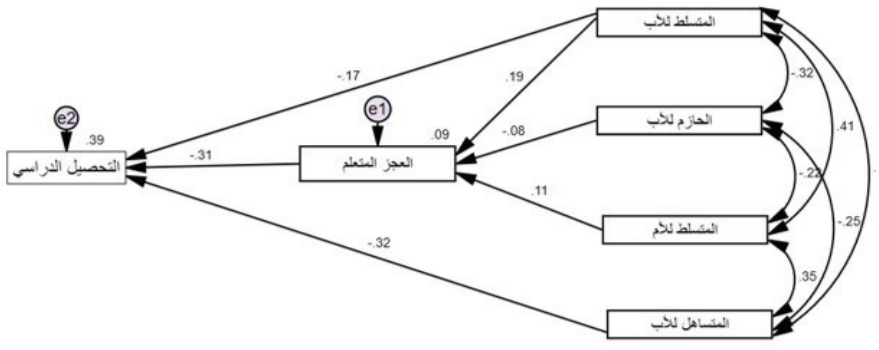
شكل ٢
النموذج المقترح للدراسة

وللتأكد من مدى ملاءمة النموذج المقترح لهدف الدراسة ومناسبة البيانات للتحليل تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة بعد التحليل، ثم تم التأكد من مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث حقق النموذج مؤشرات عالية لحسن المطابقة، ووقعت قيم جميع المؤشرات في المدى المتعارف عليه لكل منها (RMSEA= ٠,٠٨ فأقل؛ CFI= ٠,٩٥ فأعلى؛ GFI=٠,٩٠ فأعلى؛ AGFI=٠,٩٠ فأعلى؛ TLI=٠,٩٥فأعلى؛ CMINDF= ٥ فأقل)، كما هو موضح في جدول ٦، مما يعني أن النموذج المقترح يطابق بيانات الدراسة بطريقة جيدة، وبذلك تم التوصل -كما يوضح شكل ٣- النموذج نهائي مقترح يوضح مسار اتجاه التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة.

جدول (٦)
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

CMINDF	(CFI)	(TLI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)
٣,٧٦٦	٠,٩٩	٠,٩٧	٠,٩٦	٠,٩٩	٠,٠٦٦

ملحوظة: RMSEA: مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب؛ CFI: مؤشر حسن المطابقة المقارن؛ GFI: مؤشر حسن المطابقة؛ AGFI: مؤشر حسن المطابقة المصحح؛ CMINDF: مربع كاي المعياري؛ TLI مؤشر توكر- لويس.



شكل (٣)
النموذج النهائي المقترح لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة

نتائج السؤال الثاني «هل تؤثر أنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم تأثيرا مباشرا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟»

يتضح من خلال كل من شكل ٣ وجدول ٧، وجود تأثيرات مباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي من خلال مسارين لهما دلالة إحصائية في الاتجاه الموجب، وبالنظر إلى قيم معاملات التأثير فإن النمط المتساهل للأب هو الأكثر تأثيرا، يليه النمط المتسلط للأب، وإلى جانب هذه التأثيرات فقد كان التأثير المباشر للمتغير الوسيط (العجز المتعلم) دال إحصائيا وفي الاتجاه السالب.

جدول (٧)
التأثيرات المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم في التحصيل الدراسي

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة ت المحسوبة t	قيمة مستوى الدلالة
أنماط التنشئة الوالدية	المتغير			
المتساهل للأب	التحصيل الدراسي	-٠,٣٢	-٥,٤٤٧	٠,٠٠٠
المتسلط للأب		-٠,١٧	-٢,٨٢٧	٠,٠٠٥
العجز المتعلم		-٠,٣١	-٩,٨٧٦	٠,٠٠٠

وبالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة نلاحظ أن النتائج الحالية تجد تأييدا من بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تأثيرات من النمط المتسلط في التحصيل الدراسي (Asrat, 2018; Dehyadegar et al., 2012; Mekonnen, 2017; Mohammadi et al,) 2017; Odongo et al., 2016; Rahimpour et al., 2015; Rauf & Ahmed, 2017)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ان النمط المتسلط مع ما يفرضه من حرمان وعقاب وفرض للرأي بدون مراعاة لحاجات الأولاد ورغباتهم يجعل منهم شخصيات انسحابيه، ذات مفهوم ذات منخفض؛ حيث أشار الموحد (٢٠١٣) إلى أنّه يقترن استخدام أنماط التنشئة الوالدية التي تعتمد على القسوة والسيطرة بانخفاض التحصيل الدراسي؛ بسبب الجو الأسري الذي يسوده استخدام التوبيخ والعنف والسيطرة مما يؤثر سلبا في النمو السوي للأولاد، ويشعرهم بالقلق وقلة الثقة بالنفس مما ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي.

كما اتفقت النتائج الحالية مع بعض الدراسات (Asrat 2018; Dehyadegar et al., 2012; Mekonnen, 2017; Mohammadi et al, 2017; Odongo et al., 2016; Okoro, 2013) التي أشارت لتأثير النمط المتساهل في التحصيل الدراسي، ويمكن تفسير هذه التأثيرات في ضوء خصائص النمط المتساهل الذي يسود فيه ترك الأولاد بدون رعاية وتوجيه والإهمال لحاجاتهم النفسية والانفعالية والتعليمية، مما يؤثر في قدرتهم على التعامل مع الصعوبات التي تواجههم في مواقف الإنجاز؛ كما أن إدراك الأولاد بعدم وجود التحفيز والتشجيع على جهودهم وإنجازاتهم الدراسية، أو الدعم والمساندة في حالات مواجهة مشكلات دراسية يدفع بالبعض للإهمال واللامبالاة؛ حيث أشارت الخريبي (٢٠٠٢) إلى أن أنماط التنشئة الوالدية القائمة على الإهمال والتساهل مع الأولاد تكون علاقة ارتباط عكسية مع القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجه الأولاد في مواقف النجاح والفشل وحلها بطرق إيجابية، مما يجعلهم عرضةً للعجز المتعلم.

وتتفق النتائج الحالية التي أظهرت وجود تأثير مباشر وعكسي للعجز المتعلم في التحصيل الدراسي مع بعض الدراسات السابقة (الزواهرة، ٢٠٠٦؛ عاشور، ٢٠١٤؛ عبد الهادي، ٢٠٠٩؛ Fincham et al، 1989; Valas، 2001a; Valas، 2001b)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء النموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم إلى أن مرور الطلبة -ذوي خبرات العجز المتعلم- بخبرات فشل متكررة مع عدم القدرة على تجاوزها يقودهم لوضع تفسيرات لاعقلانية بعدم القدرة على السيطرة والتحكم في نتائج التحصيل الدراسي، والشعور بتدني الثقة بالنفس واستحقاق النجاح وتوقع الفشل في كافة المهام المسندة إليهم خلال مواقف الإنجاز لاعتقادهم بعدم امتلاك المعارف والكفايات اللازمة للنجاح والوصول للمستوى المطلوب، وأن أي جهد أو محاول تبذل لتغيير نتيجة الفشل لا جدوى منها، مما يدفعهم للانسحاب والإحجام عن المحاولة، وقد يرافق ذلك إهمال ولامبالاة مما يقودهم إلى الإخفاق مجددا وبالتالي تدني المستوى التحصيلي.

نتائج السؤال الثالث: "هل تؤثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيرا مباشرا في كل من العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟"

أما فيما يتعلق بالتأثير المباشر في العجز المتعلم من خلال أنماط التنشئة الوالدية، فقد أشارت النتائج كما يظهر في جدول ٨ وشكل ٣، فقد كان تأثير النمط المتسلط للأب والأم دالاً إحصائيا وفي الاتجاه الموجب، أما النمط الحازم للأب فكان تأثيره في الاتجاه السالب، ويتضح من خلال قيم معاملات التأثير بأن تأثير النمط المتسلط للأب أقوى من تأثير النمط المتسلط للأم والنمط الحازم للأب، وقد فسر النموذج ٩٪ من التباين في العجز المتعلم.

جدول (٨)
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	المتغير			
المتسلط للأب	العجز المتعلم	٠,١٩	٤,٥٥٢	٠,٠٠٠
الحازم للأب		-٠,٠٨	-٢,١٠٣	٠,٠٣٥
المتسلط للأم		٠,١١	٢,٧٢٢	٠,٠٠٦

واتفقت بذلك الدراسة الحالية مع دراسة القفاري (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر وطردي من النمط المتسلط للأب والأم في العجز المتعلم، ومع دراسة سورنتي وزملائه (Sorrenti et. al, 2015) والتي توصلت إلى وجود تأثير مباشر وفي الاتجاه الموجب لكل من

السيطرة النفسية للأب والأم في العجز المتعلم، ومع بعض الدراسات السابقة (صديق ومحمد، ٢٠١٤؛ القفاري، ٢٠١٧) التي أظهرت وجود تأثير عكسي من النمط الحازم للأب في العجز المتعلم، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص أنماط التنشئة الوالدية ونظرية التعلق لبولبي Bowlby والنموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم، ودراسة السعيدية والظفري (مقبول للنشر) والتي أشارت إلى وجود تأثيرات من النمط الحازم للأب في بعد انخفاض تقدير الذات من مقياس العجز المتعلم.

إذ أن أنماط التنشئة الوالدية القائمة على تقديم التوجيه والحوار والدعم والتشجيع تقوي استجابات الأولاد في مواقف الإنجاز، سواء خلال خبرات النجاح التي يعتبرونها ممهدة لخبرات نجاح لاحقة، أو اذا ما واجهوا خبرات فشل من خلال إرجاع الأسباب التي أدت بهم للفشل لأسباب واقعية قابلة للتغلب عليها، واعتبار تجربة الفشل محطة مؤقتة، مع اعتقادهم بأنهم يمتلكون من القدرات والكفاءة والدعم الوالدي ما يمكنهم من تخطيها واعتبارها فرصة لتصحيح المسار، حيث أشارت نظرية التعلق لبولبي Bowlby (صديق ومحمد، ٢٠١٤) أن توفر بيئة آمنه للأولاد تدفعهم للبحث والاستكشاف والرغبة في التعلم والتمكن، فتتقوى لديهم القدرة على الإنجاز والتغلب على المشكلات، مما يحصنهم من الوقوع في حالة من العجز المتعلم. كما أن تشجيع وتحفيز الأولاد لحل المشكلات التي تواجههم مع توفر المتابعة والتوجيه والتشجيع للتعامل مع أي صعوبات بواقعية يزيد من تقدير الأولاد لذواتهم مما يحصنهم من الوقوع في العجز المتعلم (السعيدية والظفري، مقبول للنشر).

في حين إذا ما سيطر النمط المتسلط في تعامل الوالدين مع الأولاد أدى بهم إلى الشعور بالاعتمادية والخضوع مما يساعد في ظهور بعض الاستجابات اللاتكيفيه، كسيطرة الإحساس بضعف تقدير الذات والثقة بالنفس وانخفاض دافعية الانجاز، وانخفاض القدرة على التحكم بالأحداث لتكرار وقوعهم في خبرات الفشل، ويتكون لديهم اعتقاد بعدم امتلاك المهارات والمعارف اللازمة للتغلب على العوائق التي تواجههم، حيث تعتبر هذه المؤشرات من أبعاد العجز المتعلم على حسب ما أشار إليه النموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم (الفرحاتي والرفاعي، ٢٠٠٩)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن هذا النمط يساهم في بناء شخصيات انسحابيّه وغير واثقة بقدراتها نتيجة الخوف من التوبيخ والعقاب مما يوقع في حالة من العجز المتعلم لغياب الدعم مع عدم الثقة بكفاءتهم.

نتائج السؤال الرابع «هل تؤثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيرا غير مباشر في التحصيل الدراسي من خلال العجز المتعلم كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟»

لتحقيق هذه الخطوة تم الحكم على التأثيرات غير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية (المتسلط للأب، الحازم للأب، المتسلط للأم)، في التحصيل الدراسي مرورا بأبعاد العجز المتعلم كمتغير وسيط أي المسار:

أنماط التنشئة الوالدية ←A العجز المتعلم ←B التحصيل الدراسي

باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة (Sobel, 1982; Soper, 2018)، أظهرت النتائج وجود ثلاث مسارات دالة إحصائيا، وجدول ٩ يوضح التأثيرات غير المباشرة للأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي مرورا بالعجز المتعلم كمتغير وسيط

جدول ٩
التأثيرات غير المباشرة للأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي مرورا بالعجز المتعلم كمتغير وسيط

مسارات التأثيرات غير المباشرة	التأثير غير المباشر	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الوساطة
المتسلط للأب←العجز المتعلم←التحصيل الدراسي	-٠,٠٦١	٤,١٣	٠,٠٠٠	جزئية
الحازم للأب←العجز المتعلم←التحصيل الدراسي	٠,٠٢٦	٢,٠٥٦	٠,٠٣٩	كلية
المتسلط للأم←العجز المتعلم←التحصيل الدراسي	-٠,٠٣٥	٢,٦٢	٠,٠٠٨	كلية

تشير النتائج لإمكانية توسط العجز المتعلم للعلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة، حيث أظهرت النتائج أن العجز المتعلم يعتبر متغيرًا وسيطًا يتأثر ببعض أنماط التنشئة الوالدية (المتسلط للأب، الحازم للأب، المتسلط للأم)، ويؤثر في أخرى (التحصيل الدراسي)، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة والنموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم.

حيث تساعد الأنماط الحازمة للتنشئة الوالدية -بما توفره من تقبل ورعاية وحماية واحتواء آمن وتوقعات مناسبة لمستويات إنجاز الأولاد مع توافر الشجيع والتعزيز والحوار- على زيادة الدافعية لدى الأولاد (مخادمة، ٢٠١٢)، وتطوير كفاءة ذاتية عالية يرتبط ارتفاعها بانخفاض العجز المتعلم -كما يفترض النموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم-، والتي من خلالها تؤثر الأنماط الحازمة طرديا وبشكل غير مباشر في التحصيل الدراسي (Masud, Ahmad, Jan, & Jamil, 2016)؛ وأشارت الزهراني (٢٠١٦ب) إلى أن الأولاد يستمدون قوتهم للنجاح من خلال الدعم والتقدير الوالدي لهم ولما يقومون به. وكل هذا يساهم في جعل الأولاد حتى مع

مرورهم بخبرات فشل متكررة ولكن نتيجة لتوافر الدافعية والاعتقاد بالكفاءة الذاتية العالية وتقدير الذات المرتفع يحافظون على مستويات تحصيلية مرتفعة، خاصة مع وجود الدعم والتوجيه الذي توفره أنماط التنشئة الحازمة للأب الذي ما زال المجتمع العماني ينظر إليه باعتباره المسؤول الأول عن إدارة شؤون الأسرة وتوجيه الأولاد ومتابعتهم.

كما تؤثر أنماط التنشئة الوالدية القائمة على التحكم الوالدي وفرض السلطة والسيطرة سلبا وبشكل غير مباشر على نواتج التعلم الإيجابية كالتحصيل الدراسي، ويحدث هذا التأثير عن طريق متغير وسيط يتمثل في التفسيرات التي يتبناها الفرد لتفسير خبرات النجاح والفشل التي يمر بها بشكل متكرر خلال مواقف الانجاز -طبقا للنموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم- مما يجعل الفرد عرضه للعجز المتعلم والذي يؤثر بدوره في التحصيل الدراسي، ويحدث هذا نتيجة إحجام الأولاد عن طلب المساعدة بسبب غياب الدعم الوالدي للنمط المتسلط والخوف من العقاب في حالات الإخفاق من جهة. ومن جهة أخرى فخبرات الفشل المتكررة، تؤدي بالأولاد إلى تكوين مفهوم لاعقلاني عن الذات وكفاءتها وقدرتها، يرافق ذلك انخفاض واضح في دافعية الإنجاز وسيطرة مشاعر اليأس والإحباط وفقدان الطموح (الفرحاتي والرفاعي، ٢٠٠٩)، مما يدفع بالأولاد لتبني أهداف انجاز لاتكيفية خلال عملية التعلم لا تركز على التعلم والوصول لأعلى مستويات الكفاءة والمعرفة، وإنما يسعون للحفاظ على مستويات أقل في الكفاءة مما يجعلهم عرضةً للقلق (Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016) والعجز المتعلم والذي يؤثر بدوره في التحصيل الدراسي.

توصيات ومقترحات الدراسة

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

- تنفيذ ورش عمل وندوات للعاملين في الميدان التربوي ولأولياء الأمور عن أنماط التنشئة الوالدية العجز المتعلم وتأثيرات كل منها في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- إعادة تطبيق الدراسة الحالية على مراحل دراسية وعمرية مختلفة من الطلبة.
- اختبار متغيرات معرفية ونفسية أخرى في معادلة تحليل المسار الحالية.

المراجع

أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (٢٠٠٩). سيكولوجيا النمو الإنساني: بين الطفولة والمراهقة. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

البري، مروة (٢٠١٦). العلاقة بين التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات السعوديات. مجلة بحوث الشرق الأوسط في العلوم الانسانية والدراسات الأدبية، ٣(٨)، ٤٠٧ - ٤٣٢.

التل، شادية؛ والحربي، نشمية (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات. مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)، ٩(١)، ٤٨-٦٩.

الجراح، عبد الناصر؛ الربيع، فيصل؛ والعمري، وصال (٢٠١٦). درجة استخدام أولياء الأمور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي ذوي العجز المتعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٢٥٥- ٢٧٠.

حداد، ياسمين (٢٠٠٠). الدعم الوالدي وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. دراسات-العلوم التربوية، ٢٧(٢)، ٢٨٧-٣١١.

حسين، صابر (٢٠١٧). التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٤، ١٦٤-٢٢٠.

الخريبي، هالة (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من (١٤- ١٧ سنة). (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

دوغان، نسرين (٢٠١٦). 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.

الرشيدي، عبد الله؛ ومحمد، محمد (٢٠١٤). العلاج العقلاني-الانفعالي والعجز المتعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١)، ٢٦-٦٧.

الزهراني، خديجة (٢٠١٦ب). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة حالة على طلاب جامعة الباحة. عالم التربية،١٧(٥٤)، ١٣-٧٢.

الزهراني، محمد (٢٠١٦أ). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. عالم التربية،١٧(٥٤)، ١٣-٩٠.

الزواهرة، منى (٢٠٠٦). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعلم لقصبة المفرق. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد.

سالم، هبة الله (٢٠١٦). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية، ٢٤(٤)، ٤٢٩-٤٥٠.

السعيدية، فهيمة؛ الظفري، سعيد (مقبول للنشر). العجز المتعلم وعلاقته بأنماط التنشئة الوالدية في ضوء توجهات الأهداف كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، جامعة الكويت.

صديق، رحاب؛ ومحمد، ابتسام (٢٠١٤). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ٦(١٧)، ٤٤٢-٥١٩.

الظفري، سعيد (٢٠١٤). التنشئة الوالدية في الأسر العمانية: أولادك كيف تنشئهم؟ سلطنة عمان: مطابع النهضة.

الظفري، سعيد؛ وكاظم، علي؛ والزبيدي، عبد القوي؛ وحسن، يوسف؛ والخروصي، حسين، والبحراني، منى (٢٠١١). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف ٧-١٢) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٢٩، ١-٢٦.

عاشور، نادية (٢٠١٤). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

عبد الهادي، محمد (٢٠٠٩). 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.

العبيدي، بشرى (٢٠١٧). الاساءة الانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الآداب، ١٢٢، ٥١٥-٥٥٤.

عثمان، ابراهيم شيخ (٢٠١٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

الفرحاتي، السيد محمود (٢٠٠٥). سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم، نظريات، تطبيقات. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الفرحاتي، السيد؛ والرفاعي، صباح (٢٠٠٩). تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية. القاهرة: دار السحاب.

القفاري، صفية (٢٠١٧)، العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركهما طالبات المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، القصيم.

الكناني، كيلاني (٢٠١٥). العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، ١، ٥٧١-٥٩٧.

مخادمة، محمد (٢٠١٢). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان.

المزيرعي، عبد الله (٢٠١٠). علاقة كل من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والمتغيرات الأسرية الأخرى بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، ٣(١)، ١٥٣- ١٨٤.

الموحد، مايا (٢٠١٣). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الإعدادي في الجمهورية العربية السورية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٠١، ٥٠٥ - ٥٤٠.

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

Akar, H., Dogan, Y., & Üstüner, M. (2018). The Relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education, 7*(1), 7–20.

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

Dagnew, A., (2018). The relationship among parenting styles, Academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in Fasilo secondary school, Ethiopia. *Istraživanja u Pedagogiji, 8*(2), 98-110

Besharat, M., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15,* 1280-1283.

Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology, 4*(4). 219-226.

Cheung, C., & McBirde-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices and learning motivation to academic components in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1) 1-22.

Dehyadegary, E., Yaacob, S., Juhari, R., & Abu Talib, M. (2011). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian adolescent in Sirjan. *Asian Social Science, 8*(1), 156-160.

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.

Ellis, R. (2007). *Relationship between parenting styles and children's motivational style: The development of learned helplessness*. Wichita State University, College of Education, (Doctoral dissertation).

Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., & Sorrenti, L. (2018). Perceived Parental Psychological Control and School Learned Helplessness: The Role of Frustration Intolerance as a Mediator Factor. *School Psychology International, 39*(4), 360–377.

Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2015). Perceived parental psychological control and learned helplessness: The role of school self-efficacy. *School Mental Health, 7*(4), 298-310.

Fincham, F., Hokoda, A. & Sanders, R. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development, 60* (1), 138-145.

Kang, Y., & Moore, J. (2011). Parenting style and adolescents' school performance in Mainland China. *US- Education Review, 1*, 133-138.

Karavasili, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Association between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. I*nternational Journal of Behavioral Development, 27*(3), 153-164.

Kashahu, L., Dibra, G., Osmanaga, F., & Bushati, J. (2014). The relationship between parental demographics, parenting styles and student academic achievement. *European Scientific Journal, ESJ, 10*(13), 237 – 251.

Konnie, M., & Alfred, K. (2013). Influence of parenting styles on social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(3), 123-129.

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

Love, K., & Thomas, D. (2014). Parenting styles and adjustment outcomes among college students. *Journal of College Student Development, 55*(2), 139-150.

Martin, A., & Steinbeck, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 53,* 37–46.

Mason, A. (2004). General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(1), 49-61.

Masud, H., Ahmad, M., Jan, F., & Jamil, A. (2016). Relationship between Parenting Styles and Academic Performance of Adolescents: Mediating Role of Self-Efficacy. *Asia Pacific Education Review, 17*(1), 121–131.

Masud, H., Ramayah, T., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality and Quantity, 49*(6), 2411-2433.

Mekonnen, M. (2017). Effects of family educational background, dwelling and parenting style on students' academic achievement: The case of secondary schools in Bahir Dar. *Educational Research and Reviews, 12*(18), 939–949.

Mohammadi, Y., Moqaddam, K., Ganjifard, M., & Kazemi, S. (2017). The relationship of parenting style, self-confidence and students' academic achievement. *Future of Medical Education Journal, 7*(3), 9-13.

Nguyen, P., & Chenung, M. (2009). Parenting styles as perceived by Vietnamese American adolescents. *Child & Adolescent Social Work Journal, 26*, 505-518.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(2), 435-442.

Odongo, A., Aloka, P., & Raburu, P. (2016). Influence of parenting styles on the adolescent students' academic achievement in Kenyan Day secondary schools. *Journal of Education and Practice, 7*(15), 101–108.

Okoro, N. (2013). Influence of parenting styles on adolescent's delinquency in Delta Central senatorial Sub County. *Edo Journal of Counseling, 3*(1), 39 – 42.

Rahimpour, P., Direkvand-Moghadam, A., Direkvand-Moghadam, A., & Hashemian, A. (2015). Relationship between the parenting styles and students' educational performance among Iranian girl high school students, a cross-sectional study. *Journal of clinical and diagnostic research, 9*(12), JC05.

Rauf, K., & Ahmed, J. (2017). The Relationship of authoritarian parenting style and academic performance in school students. *Pakistan Journal of Psychology, 48*(2), 61–71.

Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24* (1), 34–57.

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

Seng, N., Hanafim Z., & Taslikhan, M. (2016). Parenting style and academic achievement. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 4*(3A), 193-200.

Shaw, N. (2008). *The Relationship between perceived Parenting Style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students*. Unpublished Thesis, University Of north Texas, Texas.

Sobel, M. (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.

Susperreguy, M., Davis-Kean, P., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development,* (6), 2196.

Suvarna, V., & Bhata, H. (2016). A study on academic achievement and personality of secondary school students. *Istraživanja u pedagogiji, 6*(1), 99-108.

Valas, H. (2001a). Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(2), 101-114.

Valas, H. (2001b). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 71-90.

Zahedani, Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of advances in medical education & professionalism, 4*(3), 130.