DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss3pp482-499

تأثير أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز (2×2) كمتغير وسيط لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

فهيمة بنت حمد السعيدية*

***وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان**

استلم بتاريخ: 2021/6/27 قُبل بتاريخ: 2021/8/9

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز (2×2) في علاقتها بأنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي لدى (640) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، وباستخدام مقياس أنماط التنشئة الوالدية (Alkharusi et al., 2011) ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (2×2) (Alkharusi & Aldhafri, 2010). أشارت نتائج تحليل المسار (باستخدام برنامج AMOS25) إلى توسط توجهات أهداف الإنجاز (2×2) العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي من خلال 7 مسارات دالة إحصائيا، حيث فسرت التأثيرات الكلية (المباشرة وغير المباشرة) 37% من التباين في التحصيل الأكاديمي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتوعية الوالدين حول أنماط التنشئة الوالدية التي يتبنونها في التفاعل مع الأولاد؛ للتأثيرات المهمة التي تتركها في التحصيل الأكاديمي بصورة مباشرة، أو بصورة غير مباشرة من خلال تأثيرها في توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الوسيط، أنماط التنشئة الوالدية، توجهات أهداف الإنجاز (2×2)، التحصيل الأكاديمي، سلطنة عمان.

The effect of parenting styles on academic achievement in light of achievement goals orientations (2×2) as a mediating variable for tenth grade students in the Sultanate of Oman

***Fahima H. Alsaidi**

***Ministry of Education, Sultanate of Oman**

Received: 27/6/2021 Accepted: 9/8/2021

Abstract: This study examined the mediational role of achievement goal orientations (2x2 model) in the associations between parenting styles and academic achievement. The sample included 640 tenth-grade students from the Sultanate of Oman. The students completed measures regarding their perception of parenting styles (Alkharusi et al., 2011) and achievement goal orientations (2x2 model) (Alkharusi & Aldhafri, 2010). To achieve the goal of the study, the researcher utilized the AMOS25 software. The findings showed that achievement goal orientations mediated the relations between perception of parenting styles and academic achievement through seven statistically significant paths. Direct and indirect effects explained 37% of variance in students' academic achievement. The findings highlight the importance that parenting styles, in interrelation with achievement goal orientations (2x2 model), play in the high school students' academic achievement.

Keywords: mediation, parenting styles, achievement goal orientations, academic achievement, Oman.

*fahima.alsaidi@gmail.com

مقدمة

يعد التحصيل الأكاديمي محور اهتمام التربويين والباحثين في العلوم التربوية والنفسية، من خلال التركيز على استكشاف العوامل التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أعلى المستويات التحصيلية، وبشكل عام تتعدد العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، فمنها عوامل متعلقة بالطالب، وأخرى بالأسرة، بالإضافة إلى العوامل المدرسية والعوامل المتعلقة بالأقران (السعيدية والظفري، 2020؛ Eamon, 2005; Kaur & Singh, 2020; Mateos et al., 2020)، وطبقا لنظرية التعلم الاجتماعي social learning theory التي تؤكد على التأثيرات التبادلية في التفاعل بين العوامل النفسية والعوامل البيئية ودورها في حدوث عملية التعلم؛ تنظر بعض الدراسات (السعيدية والظفري، 2020؛ Maugi, 2019; Tope, 2012) للتحصيل الأكاديمي كمحصلة للتعلم والتعليم والبيئة المدرسية والعوامل الأسرية.

ونتيجة لتعدد العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، يمكن اعتباره من أكثر المتغيرات التي لا يمكن تفسيرها باختبار علاقة ثنائية مع أحد العوامل المؤثرة فيه سلبا أو إيجابا؛ بل لا بد من الأخذ بالاعتبار التأثيرات المتعددة لمختلف جوانب التركيب النفسي للطالب، ولا يتم ذلك إلا من خلال دراسة التأثيرات الحاصلة بين المتغيرات المختلفة بشكل مباشر وغير مباشر من خلال اقتراح نموذج سببي للتأثيرات؛ حيث تسهم النماذج السببية في فهم العلاقات البينية والمتبادلة بين المتغيرات التي تتفاعل مع بعضها البعض في فهم ظاهرة ما. ويمكن القول بأن مثل هذه النماذج تمثل خطوة إيجابية للوصول إلى فهم مختلف الظواهر الإنسانية نظرا لما يعكسه السلوك الإنساني من تعقيد بسبب تشابك مجموعة من المتغيرات الذاتية والخارجية في تفسير سلوك واحد من سلوكيات الأفراد. وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الإسهام به من خلال اقتراح نموذج يحتوي على عاملين من العوامل المتعددة المؤثرة في التحصيل الأكاديمي أحدهما العامل الاجتماعي المتعلق بالأسرة وهي أنماط التنشئة الوالدية للأب والأم، والعامل الآخر متعلق بذات الفرد وهو توجهات أهداف الإنجاز كمتغير وسيط.

فمن جهة أوضحت الدراسات (Maugi, 2019; Tope, 2012) أهمية التأثيرات البيئية -كعامل رئيسي- في التأثير على التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ خاصة تلك المرتبطة بالجوانب الأسرية؛ فالأسرة هي المؤسسة الأولى التي يولد وينشأ فيها الفرد ويقضي بها أغلب حياته. يتأثر فيها الأولاد بالمواقف والسلوكيات التي يظهرها الوالدين خلال التفاعل خلال الأحداث والمواقف في المراحل العمرية المختلفة، والتي تؤثر في تشكيل سلوك الأولاد في الأعمار المبكرة، بالإضافة إلى سلوكهم المستقبلي. ويستخدم الوالدان -خلال تفاعلهم مع الأولاد- أساليب مختلفة بناءً على المواقف وسلوكيات الأولاد، والتي قد تتغير وفقًا لخصائص الوالدين الشخصية، ومواقفهم الاجتماعية والنفسية، وخصائص الطفل والسلوك الذي يظهره، كل هذا يساهم في ظهور أنماط تفاعل مختلفة تشكل نمط الوالدين في التعامل مع الأولاد (Kostereliogl, 2018)، أو ما يُعرف بأنماط التنشئة الوالدية التي تشير إلى مجموعة المعايير والاستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها الآباء والأمهات في التنشئة والتعامل مع الأولاد (Maugi, 2019).

وبتتبع الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العمانية، يلاحظ تعدد تصنيفات الباحثين لأنماط التنشئة الوالدية المتبعة من قبل الوالدين، حيث صنف الغداني (2014) أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الأولاد إلى الحماية الزائدة، والتسلط، والقسوة، والتفرقة، والإهمال، ومشاعر النقص، والرفض. أما الدايري (2016) فقسم أنماط التنشئة الوالدية إلى نمط الاستقلال مقابل التقييد، ونمط الديموقراطية مقابل التسلط، ونمط الحماية مقابل الإهمال، ونمط التقبل مقابل الرفض. في حين قسمت دراسة البريكي وأحمد (2017) أنماط التنشئة الوالدية إلى نمط التسامح مقابل التشدد، ونمط الاتساق مقابل عدم الاتساق، ونمط الاعتدال مقابل التسلط، ونمط الحماية مقابل الإهمال. أما دراسة البلوشية والظفري (2018) فاعتمدت في قياس أنماط التنشئة الوالدية على أربعة أنماط للتنشئة الوالدية هي القبول، والرعاية المتسقة، والاهتمام، والتفاعل، واعتمد البلوشي (2019) في قياس أنماط التنشئة الوالدية على أربعة أنماط هي نمط الاعتدال مقابل التسلط، ونمط التسامح مقابل التشدد، ونمط الاتساق مقابل عدم الاتساق، ونمط الحماية مقابل الإهمال.

وعلى الرغم من هذا التعدد يلاحظ أن الاعتماد -على حسب ما تم التوصل له من دراسات- على نموذج بومريند Baumrind هو الأكثر شيوعا؛ حيث تصنف أنماط التنشئة الوالدية تبعا لهذا النموذج على أساس مستوى الاستجابة والتحكم في مطالب الأولاد إلى ثلاثة أنماط للتنشئة الوالدية هي: النمط الحازم (Authoritative)، والنمط المتسلط (Authoritarian)، والنمط المتساهل (Permissive)، وتبنت الدراسة الحالية هذا المقياس نظرا لمناسبته للبيئة

العمانية؛ حيث سبق للعديد من الباحثين استخدامه على عينات مختلفة من الطلبة العمانين باختلاف مستوياتهم العمرية والدراسية (الحاتمية، 2018؛ حمود وآخرون، 2021؛ السعيدية والظفري، 2020؛ السيابية، 2019؛ الفارسي وآخرون، 2020؛ الراجحية والحاتمية 2017؛ Alalawi & Aldhafri, 2020; Aldhafri, 2016; Aldhafri et al., 2020; Aldhafri & Al-Harthy, 2016; Aldhafri & Alrajhi, 2014; Alsaidi & Al-dhafri, 2019).

وأوضحت بومريند Baumrind التأثيرات المتعددة لهذه الأنماط على النتائج الأكاديمية للطلبة، والكفاءة، والنمو الاجتماعي (Tope, 2012)، كما تؤثر على جودة الحياة الاجتماعية والنفسية والجسدية للمراهقين (Kugbey et al., 2015)، فالعلاقات الإيجابية والداعمة للأولاد تساعد على اكتساب المهارات الاجتماعية، وتحقيق الاستقلالية، وإظهار السلوكيات الايجابية في المجتمع (Kostereliogl, 2018)، أما ردود الفعل السلبية خصوصا اتجاه النتائج المنخفضة للأولاد فتنعكس سلبا على الأداء الأكاديمي (Nguyen, 2021)؛ وبشكل عام يتميز كل نمط من أنماط الأبوة والأمومة بمجموعة من الخصائص التي تحدد مستوى التفاعل بين الوالدين والأولاد، والتي يترتب عليها مجموعة من التأثيرات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية المختلفة، والتي تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى.

يتميز النمط الحازم بالتوازن بين الاستجابة والمطالب؛ حيث يجمع الوالدان بين وضع القواعد والقوانين التي تحكم سلوك الأولاد، وتوفير بيئة من الدعم والتشجيع والمساندة والتوجيه بطريقة عقلانية وموجهة من خلال توضيح الأسباب وراء وضع القواعد والقوانين (Gota, 2012; Kugbey et al., 2015)؛ لهذا يعزز هذا النمط -القائم على الحب والحوار والاحترام المتبادل- من ثقة الأولاد بأنفسهم وقدراتهم، مما يجعلهم أكثر اعتمادا على أنفسهم، وأقل تعرضا للمشكلات الأكاديمية والنفسية (Alkharusi et al., 2011)، كما يؤثر إيجابا في تعزيز مفهوم الذات الاجتماعي لديهم (Alsaidi & Al-dhafri, 2019)، ويشجع على الإبداع والابتكار، والاعتماد على النفس، ويزيد من قدرة الأولاد على التعبير عن أفكارهم، وتقديم حلول بديلة للمشاكل التي تواجههم (Kostereliogl, 2018)؛ ولهذا يرتبط النمط الحازم طرديا مع التحصيل الأكاديمي (Baidoo-Anu et al., 2019; Mihret et al., 2019; Theresya et al., 2018). ويمكن القول إن التفاعل المتبادل، مع توافر الدعم الاجتماعي يمنح مساحة من الدفء والتغذية الراجعة المتبادلة، التي تنعكس إيجابا على أساليب التعامل وتقبل الأفكار بين الوالدين والأولاد، كما تؤثر في ثقة الأولاد بأنفسهم، وقدرتهم على التنظيم والتعامل بكفاءة مع التحديات الأكاديمية التي تواجههم.

في حين يتسم النمط المتسلط بفرض الأوامر ووضع القواعد والقيود الصارمة، مع استخدام العقاب والتوبيخ في حالة مخالفة الأولاد؛ حيث يتوقع الوالدان التزام الأولاد بالقواعد والتعليمات التي يضعونها من غير مخالفة أو مناقشة (Kostereliogl, 2018, Kugbey et al., 2015)، فيميل الأولاد في البيئات المتسلطة إلى القلق، والانعزال الاجتماعي، وانخفاض الشعور بالسعادة (Gota, 2012). ولهذا يرتبط هذا النمط عكسيا مع التحصيل الأكاديمي (Odongo et al., 2016; Zahedani et al., 2016)، في حين تشير بعض الدراسات (Baidoo-Anu et al., 2019; Mihret et al., 2019) لارتباط هذا النمط طرديا مع التحصيل الأكاديمي، والذي يمكن إرجاعه إلى الاختلافات الثقافية في النظر لأنماط التعامل مع الأولاد. ويلاحظ أن التفاعل أحادي الاتجاه يقلص مساحة الحوار والتغذية الراجعة المتبادلة بين الوالدين والأولاد، والتي تنعكس سلبا على أساليب التعامل وتقبل الأفكار، وثقة الأولاد بأنفسهم؛ حيث يميل الأولاد إما للامتثال للأوامر خوفا من العقاب، والذي يجعلهم أكثر اعتمادا على الوالدين في مواجهة الأحداث التي تواجههم بما فيها المشكلات الأكاديمية، أو اللجوء للرفض والتمرد مما يتسبب في مشكلات متعددة.

أما النمط المتساهل فيتصرف الوالدان بطريقة يغلب عليها الإهمال والتساهل تجاه رغبات الأولاد (Kostereliogl, 2018)؛ فالتساهل مع رغبات الأولاد مع اظهار التعاطف الدائم دون وضع الضوابط والقوانين ينعكس سلبا على التحصيل الأكاديمي (Mihret et al., 2019)؛ حيث يعاني الأولاد من صعوبات في الاعتماد على الذات، والإنجاز الأكاديمي، والتحكم في السلوك (Gota, 2012)، ويظهرون دوافع أقل للدراسة أو أخذ الأعمال الأكاديمية على محمل الجد نتيجة لغياب التوجيه من الوالدين (Kugbey et al., 2015)، كما يظهر لدى الأولاد ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان، مما يجعلهم عرضة للتوتر والقلق الذي يتسبب في العديد من المشكلات الأكاديمية؛ ولهذا يرتبط النمط المتساهل عكسيا مع التحصيل الأكاديمي (Odongo et al., 2016; Theresya et al., 2018). وبشكل عام يواجه هؤلاء الأولاد صعوبة في التعامل مع المواقف والأشخاص الآخرين وفي ضبط النفس؛ حيث يلاحظ أن التساهل المفرط مع رغبات الأولاد أو تركهم بدون توجيه، يجعل هؤلاء الأولاد يميلون إما لتوقع الحصول على كل ما يرغبون به دون بذل

أي جهد، أو الشعور بالإحباط نتيجة لغياب الدعم الاجتماعي الفعال، مما يقلل من كفاءتهم في مواجهة التحديات مما ينعكس سلبا مع التحصيل الأكاديمي.

وبشكل عام تعتمد النتائج والتأثيرات على درجة التعاون أو المواجهة بين الوالدين والأولاد، فالسلوك والتفاعل العائلي له تأثير على السلوك والإنجاز الأكاديمي؛ حيث تتحقق النتائج الإيجابية عندما يتفاعل الطرفان بطريقة ايجابية، فتشجيع الوالدين يقابله إنجاز الأولاد للمهام الأكاديمية دون أي مقاومة، أما العلاقات المضطربة تخلق سلوكيات تؤثر على الدافع للتعلم، حيث ينظر الأولاد إلى التعلم على أنه أحد متطلبات الوالدين المفروضة عليهم، فيتمردون على إنجازها اعتقادا منهم أنها تؤثر على الوالدين (Maugi, 2019)؛ وعلى الرغم من هذه التفاعلات المستمرة بين الوالدين والأولاد تشير بعض الدراسات لعدم وجود تأثيرات من أنماط الأبوة والأمومة في التحصيل الأكاديمي (Rivers, 2008)، فالعامل الاجتماعي قد لا يؤثر على التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر دائما، ولكن قد يتم ذلك من خلال دور وسيط لمتغير آخر كتوجهات أهداف الإنجاز؛ التي تشير كمصطلح إلى الأغراض الكامنة وراء سلوك تعلم الطلبة ومعايير التقييم التي يستخدمونها لتقييم أدائهم خلال مواقف الإنجاز (Chen, 2015).

وللتعرف والتمييز بين توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها الطلبة ظهرت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية، وتنوعت على أثرها النماذج التي ساعدت في تفسير سلوك الطلبة خلال مواقف الإنجاز، فظهر تبعا لذلك النموذج الثنائي الذي ركز على أهداف الإتقان Mastery وأهداف الأداء Performance؛ حيث يهتم الطلبة ذوو النوع الأول باكتساب المهارات وتحسين الكفاءة، وفي المقابل يسعى الطلبة ذوو النوع الثاني لإظهار كفاءتهم من خلال مقارنتها بالآخرين (Elliot & Harackiewicz, 1996; Ghbari et al., 2014; Pintrich, 2000). ركز النموذج الثنائي على الإيجابية المطلقة لأهداف الإتقان وأهداف الأداء مما قاد لظهور النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز الذي فصل توجهات الأداء إلى توجهات الأداء- إقدام Performance approach وتوجهات الأداء- إحجام Performance Avoidance (Elliot et al., 1999)، ثم تلاه النموذج الرباعي (2×2) الذي أضاف على النموذج الثلاثي تقسيم مكونات توجهات الإتقان إلى توجهات إتقان- إقدام Mastery approach، وتوجهات إتقان- إحجام Mastery Avoidance (Neuville et al., 2007; Pintrich, 2000). وتتبنى الدراسة الحالية النموذج الرباعي (2×2)، الذي يقسم توجهات أهداف الإنجاز إلى توجهات إتقان- إقدام Mastery approach يركز فيها الفرد على إتقان المهام ، والتعلم، والفهم، واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، ومدى التقدم والفهم الصحيح للمهمة، وتوجهات إتقان- إحجام Mastery Avoidance يكون هدف الفرد تجنب سوء الفهم أو عدم التعلم أو عدم إتقان المهام أو فقدان المهارة مع استخدام المعايير في التعرف على الخطأ، ومحاولة أداء المهام بدون أخطاء، وتوجهات أداء- إقدام Performance approach التي يسعى الفرد من خلالها للحصول على الاستحسان الاجتماعي والقيام بعمل أفضل من الآخرين وإظهار القدرات مع استخدام معايير المقارنة، كالحصول على أعلى الدرجات والظهور أفضل من الآخرين، وتوجهات أداء- إحجام Performance Avoidance التي يتجنب الفرد من خلالها الظهور بمظهر الغباء والدونية وعدم الكفاءة بالمقارنة مع الآخرين مع استخدام معايير المقارنة كعدم الحصول على أسوأ الدرجات مقارنة بباقي الطلبة، أو الحصول على أقل أداء في الفصل (Pintrich, 2000; Neuville et al., 2007).

وبشكل عام يمتلك الأشخاص دوافع مختلفة للوصول إلى أهدافهم (Dweck, 1986)؛ حيث تنظر الاتجاهات الحديثة لإمكانية أن يتبنى الطلبة توجهات اتقان وتوجهات أداء معا في ذات الموقف وبمستويات مختلفة (Pintrich, 2000; Porter, 2005; Riveiro et al., 2001; Valle et al., 2003; Wentzel, 2000) خلال مواقف الإنجاز؛ كأن يسعى الطلبة لتحقيق مستويات عالية من التفوق والكفاءة، مع الرغبة في الحصول على الرضا والاستحسان من قبل الوالدين والمعلمين، والتفوق على الزملاء والأقران خلال ذات الموقف التعليمي. وتؤثر توجهات أهداف الإنجاز في عمليات التعلم والإنجاز لدى الطلبة؛ حيث ترتبط توجهات الإتقان- إقدام (Gul & Shehzad, 2012; Shim & Ryan, 2005)، وتوجهات الأداء- إقدام (Neroni et al., 2018; Rahmani, 2011) طرديا مع التحصيل الأكاديمي. أما توجهات الإتقان-إحجام (أبو العلا، 2011؛ Elliot & McGregor, 2001)، وتوجهات الأداء- إحجام (Neroni et al., 2018; Rahmani, 2011; Rastegar et al., 2010) فترتبط عكسيا مع التحصيل الأكاديمي. إلا أن هذه النتائج اختلفت مع دراسة اوم ورايس (Eum & Rice, 2011) التي أشارت لتأثير توجهات الأداء- إحجام، وتوجهات الإتقان-إحجام الموجب في التحصيل الأكاديمي، ومع نتائج دراسة ريفرز (Rivers, 2008) التي لم تظهر وجود تأثير لتوجهات أهداف الإنجاز في التحصيل الأكاديمي.

وتتأثر توجهات أهداف الإنجاز بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، وأحد هذه المتغيرات المتعددة أنماط التنشئة الوالدية (Mahasneh, 2014)، فتأثير توجهات أهداف الإنجاز في التحصيل الأكاديمي يمكن أن يكون في شكل المتغير الوسيط؛ حيث أوضحت دراسة لو وآخرين (Luo et al., 2013) أن هناك تأثير لأنماط التنشئة الوالدية في توجهات أهداف الإنجاز، وتأثير من توجهات أهداف الإنجاز في نواتج التعلم؛ حيث تؤدي توجهات أهداف الإنجاز دور وسيط في هذه العلاقة.

ومن خلال تتبع الأدب النظري أظهرت النتائج وجود تأثير في الاتجاه الموجب للنمط الحازم في توجهات الأداء إقدام (Kostereliogl, 2018; Mahasneh, 2014)، وتوجهات الإتقان إقدام (Mahasneh, 2014)، حيث أوضحت دراسة سلطان وآخرين (Sultan et al., 2019) أنه بالمقارنة بين الطلبة الذين ينتمون لأسر تتبع الأنماط الحازمة والمتسلطة والمتساهلة، يظهر الطلبة الذين ينتمون لأسر تتبع الأنماط الحازمة ميلا أكثر نحو توجهات الإتقان خلال مواقف الإنجاز الأكاديمية. كما أوضحت نتائج دراسة كول وآخرين (Koul et al., 2016) أن الأنماط القائمة على التعاطف من قبل الأب تؤثر عكسيا في توجهات الأداء- إحجام، أما الأنماط القائمة على التعاطف من قبل الأم، أو تلك المرتبطة بوضع القواعد والقوانين الأسرية فتؤثر إيجابا في توجهات الإتقان، وتوجهات الأداء- إقدام. كما أن التعلق بالأم له تأثير سالب في توجهات الأداء-إحجام، وموجب في توجهات الإتقان (Özgüngör, 2020).

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير في الاتجاه الموجب للنمط المتسلط في توجهات الأداء إحجام (Koul et al., 2016; Mahasneh, 2014; Miller & Speirs Neumeister, 2017)، وتوجهات الإتقان إحجام (Kostereliogl, 2018)؛ حيث تدفع أنماط الأبوة والأمومة الاستبدادية الأولاد لتبني توجهات الأداء؛ حيث أظهرت النتائج أن 47,1٪ من الطلبة تبنوا توجهات أداء- إقدام و38,2٪ تبنوا توجهات أداء- إحجام، في حين أن توجه الطلبة نحو توجهات الإتقان- إقدام، وتوجه الإتقان- إحجام كان أقل (5,9٪ لكل منهما) (Gafoor & Kurukkan, 2014). وكشفت نتائج دراسة الرومي (2017) عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين النمط المتسلط للأب وتوجهات الأداء إحجام، وعلاقة ارتباطية عكسية بين النمط المتسلط للأم وتوجهات الأداء إقدام. كما أظهرت النتائج وجود تأثير في الاتجاه الموجب من النمط المتساهل في توجهات الأداء- إحجام (Mahasneh, 2014)، وأظهرت دراسة غفور وكروكان (Gafoor & Kurukkan, 2014) ارتباط النمط المتساهل طرديا بالأهداف غير المحددة؛ حيث أوضحت نتائج الدراسة أن 50 % من الطلبة الذين أهدافهم غير محددة هم ممن تلقوا نمط تنشئة مهملا، كما ارتبط هذا النمط بتوجهات الأداء إحجام؛ حيث أظهر 54,3% من الطلبة ممن تلقوا نمط تنشئة مهملا توجهات أداء إحجام.

لكن بعض الأبحاث لها نتائج مختلفة حول العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز؛ حيث أشارت نتائج دراسة ميلر وسبيرز نيوميستر (Miller & Speirs Neumeister, 2017) لعدم وجود تأثير من النمط المتسلط في توجهات الإتقان إقدام، وتوجهات الأداء إقدام، وعدم وجود تأثير من النمط المتساهل في جميع توجهات أهداف الإنجاز. كما أشارت دراسة محاسنة (Mahasneh, 2014) لإمكانية التنبؤ طرديا بأهداف التعلم (learning goal)، وتوجهات الأداء إقدام من خلال أنماط التنشئة الوالدية (المتسلطة، والمتساهلة)، وبتوجهات الأداء إحجام من خلال أنماط التنشئة الوالدية (الحازمة). أما دراسة كول وآخرين (Koul et al., 2016) فأوضحت أن الأنماط المتسلطة تؤثر إيجابا في توجهات الإتقان، وتوجهات الأداء إقدام. وكذلك تؤثر الأنماط القائمة على وضع القواعد والقوانين الأسرية إيجابا في توجهات الأداء إحجام. وكشفت دراسة الرومي (2017) عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين النمط الحازم للأب والأم وتوجهات الأداء إحجام، والنمط المتسلط للأب وتوجهات الأداء إقدام، وعلاقة عكسية بين النمط الحازم للأب والأم وتوجهات الإتقان إقدام، والنمط المتسلط للأم والمتساهل للأب وتوجهات الأداء إحجام. أما دراسة كوستيرليوغلو (Kostereliogl, 2018) أظهرت نتائجها تأثير النمط المتسلط طرديا في توجهات الأداء إقدام. ويرجع هذا التباين في إدراك تأثير كل نمط من أنماط التنشئة الوالدية في توجهات أهداف الإنجاز نتيجة للاختلافات الثقافية والعرقية والاجتماعية والاقتصادية بين الأسر في المجتمعات المختلفة، وما يترتب عليها من اختلاف في أنماط التنشئة الوالدية المتبعة في التفاعل مع الأولاد؛ حيث أوضح مسعود وآخرون (Masud et al., 2019) أن هناك اختلافات بين الآباء والأمهات ترجع للمعايير الثقافية في التعبير عن الحب والقلق للأولاد، وهذا ما يُولّد اختلافا في إدراك الأولاد لأنماط التنشئة الوالدية من بيئة لأخرى.

وبتتبع الدراسات التي بحثت الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي يلاحظ قلتها -في حدود اطلاع الباحثة-

، وتنوع البيئات التي أجريت بها اجتماعيا وثقافيا؛ حيث قام دياكونو-غيراسيم & مايريان (Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016) بدراسة هدفت للتعرف على الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين أنماط الأبوة والأمومة (التقبل والتحكم) والتحصيل الأكاديمي لدى 174 طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية من الجزء الشمالي الشرقي في رومانيا، أظهرت النتائج أن لتوجهات الأهداف دور وسيط في العلاقات بين الأنماط الوالدية المدركة والتحصيل الأكاديمي، حيث أثر التقبل الوالدي في التحصيل الأكاديمي من خلال توسط توجهات الإتقان- إحجام، في حين أثر التحكم الوالدي في التحصيل الأكاديمي من خلال توسط توجهات الإتقان- إحجام، والإتقان- إقدام.

وأجرى موراديMoradi et al., 2016) وآخرون) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وطلب المساعدة الأكاديمية، في ضوء الدور الوسيط لكل من توجهات أهداف الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى 255 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر في الاتجاه الموجب من النمط الحازم في توجهات الإتقان، ومن النمط المتسلط والمتساهل في توجهات الأداء- إقدام والأداء- إحجام. كما أوضحت النتائج وجود تأثير غير مباشر في الاتجاه الموجب للنمط الحازم في طلب المساعدة الأكاديمية من خلال توسط توجهات الإتقان، وتأثيرات غير مباشرة في الاتجاه السالب للأنماط المتساهلة والمتسلطة في طلب المساعدة الأكاديمية من خلال توسط توجهات الأداء- إقدام والأداء- إحجام. وهدفت دراسة تشن (Chen, 2015) لبحث الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية المتصورة، والتحصيل الأكاديمي لدى 339 طالبا وطالبة جامعيا في الصين، وأشارت النتائج إلى أن النمط الحازم يؤثر طرديا في التحصيل الأكاديمي من خلال توسط توجهات الإتقان وتوجهات الأداء إقدام، ويؤثر النمط المتسلط طرديا في التحصيل الأكاديمي مرورا بتوجهات الأداء- إقدام، في حين يؤثر النمط المتسلط سلبا في التحصيل الأكاديمي من خلال توسط توجهات الأداء- إحجام.

وأشارت دراسة ببائي وسيبهريانزارا (Sepehrianazar & Babaee, 2014) التي هدفت لدراسة الدور الوسيط لتوجهات الأهداف في العلاقة بين أنماط التنشئة (الحازم، والمتساهل، والمتسلط) وقلق الرياضيات، لدى 380 طالبا وطالبة من منطقة رضائية في شمال غرب إيران، لوجود مجموعة من التأثيرات غير المباشرة، كالتأثير غير المباشر في الاتجاه الموجب من النمط المتساهل والمتسلط في قلق الرياضيات مرورا بتوجهات الأداء، وتأثير غير مباشر في الاتجاه السالب من النمط الحازم مرورا بتوجهات الإتقان في قلق الرياضيات. في حين بحثت دراسة أوبي إيفيوما وأوكيكي تيريز (Obi Ifeoma & Okeke Therese, 2014) العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى 831 طالبا وطالبة، وأولياء أمورهم في نيجيريا، وأشارت النتائج إلى توسط توجهات الأداء- إقدام، وتوجهات الأداء- إحجام بشكل كلي العلاقة بين النمط الحازم والتحصيل الأكاديمي، والتوسط بشكل جزئي للعلاقة بين النمط المتسلط والتحصيل الأكاديمي.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي جمعت بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي معا في نموذج واحد، لاحظ الباحثون اختلاف العينات التي تناولتها من حيث المراحل العمرية، والاختلافات الثقافية حيث أجريت جميعها في بيئات أجنبية، كما يلاحظ تباين نتائج الدراسات التي جمعت هذه المتغيرات؛ كما لم تتوصل الباحثة – في حدود ما تم الاطلاع عليه- لدراسة اهتمت بالتحقق من دور توجهات أهداف الإنجاز كمتغير وسيط للعلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي في البيئة العربية، لذا تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة نوعا ما وخاصة مع دراسة المتغيرات بالترتيب الحالي في البيئة العمانية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أن متغيري أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز قد تعتبر مألوفة؛ حيث تم دراسة تأثيرهم في التحصيل الأكاديمي من قبل العديد من الباحثين في عدة ثقافات عربية وأجنبية، إلا أنه يلاحظ من خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة – التي تم الاطلاع عليها- إلى أن أنماط الأبوة والأمومة كما تعد عوامل منبئة بالإنجاز الأكاديمي بشكل مباشر أحيانا، فإنها تؤثر كذلك في التحصيل الأكاديمي بشكل غير مباشر بوجود متغيرات وسيطة؛ ولكن هذه المتغيرات وأدوارها في التأثير على التحصيل الأكاديمي لم يتم دراستها في البيئة العمانية بشكل كافٍ؛ باستخدام نماذج تعطي فهما أوضح لطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، لذا من الضروري التحقق من تأثير أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الأكاديمي وكيف تتوسط توجهات أهداف الإنجاز هذا التأثير خلال المواقف الأكاديمية، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية من خلال

اقتراح نموذج -كما يشير شكل 1- لمسارات التأثيرات في ضوء الإطار النظري للدراسة.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. هل يمكن التوصل لنموذج يوضح مسار التأثيرات التي تربط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي ويكون مناسبا لعينة البحث الحالية؟
2. هل يمكن أن تؤدي توجهات أهداف الإنجاز دور وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تأمل الباحثة أن تضيف الدراسة الحالية للمعرفة الانسانية والمكتبة العربية معلومات جديدة حول العوامل الاجتماعية (أنماط التنشئة الوالدية) والنفسية (توجهات أهداف الإنجاز) المؤثرة في التحصيل الأكاديمي باستخدام النمذجة السببية، ففي حدود اطلاع الباحثة تعد الدراسة الحالية من الدراسات العربية القليلة -إن وجدت- التي جمعت المتغيرات الثلاثة معا وبنفس الترتيب الحالي، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير برامج توجيهية لأولياء الأمور، عن التأثيرات التي تتركها أنماط التنشئة الوالدية باختلافها على نواتج تعلم الطلبة، سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر بوجود عوامل وسيطة

أحيانا أخرى، كما نأمل أن تساعد الدراسة الحالية القائمين على برامج الإرشاد الطلابي في وزارة التربية والتعليم لتطوير برامج إرشادية حول توجهات أهداف الإنجاز وتأثيراتها المتعددة خلال مواقف الإنجاز في التحصيل الأكاديمي.

أهداف الدراسة

1. الكشف عن إمكانية التوصل لنموذج يوضح مسار التأثيرات التي تربط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.
2. التعرف على إمكانية توسط توجهات أهداف الإنجاز العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي.

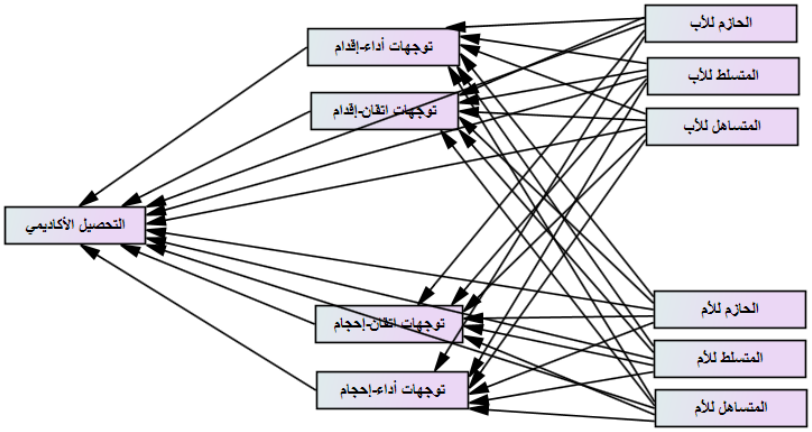
حدود الدراسة

1. **الحدود الموضوعية:** تحددت نتائج الدراسة الحالية في ضوء المصطلحات المستخدمة (أنماط التنشئة الوالدية، وتوجهات أهداف الإنجاز (2×2)، والتحصيل الأكاديمي)، والأدوات التي تم استخدامها، ومؤشرات صدقها وثباتها.
2. **الحدود الجغرافية والبشرية والزمنية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة، خلال العام الدراسي (2018-2019).

مصطلحات الدراسة

أنماط التنشئة الوالدية (parenting styles): تعرف بأنها بناء نفسي يتضمن مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات والأنماط السلوكية التي يستخدمها الآباء والأمهات في تربية والتفاعل مع الأولاد خلال المواقف الحياتية المختلفة (Sumanasekera et al., 2021)، وتعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أنماط التنشئة الوالدية المستخدم في هذه الدراسة.

شكل 1: النموذج المقترح لاتجاهات التأثيرات بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي في ضوء الإطار النظري للدراسة



توجهات أهداف الإنجاز (Achievement Goal Orientations): تعرف بأنها الأسباب التي تحفز الطلبة للمشاركة والاستجابة لإنجاز المهام خلال مواقف الإنجاز المختلفة، وتعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement):

يعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية من خلال حساب مجموع درجات الطالب في جميع المواد الدراسية خلال الفصل الدراسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

انطلاقا من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي للتعرف على دلالة العلاقات السببية بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، من خلال التوصل إلى نموذج سببي يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في علاقتها بكل من توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (8059) طالبًا وطالبة على حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (640) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من ثلاث ولايات بمحافظة شمال الباطنة، باختيار مدرستين من كل ولاية، وفي كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها؛ تم التطبيق بناء على ظروف كل مدرسة.

أداة الدراسة

مقياس أنماط التنشئة الوالدية

تم استخدام مقياس بيوري المترجم والمقنن على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرين، الذي طُور إلى نسخة مصغرة من 20 فقرة من قبل الخروصي وزملاؤه (Alkharusi et al., 2011)، تتوزع الفقرات على 3 أنماط للتنشئة الوالدية هي: النمط الحازم (7 فقرات)، والنمط المتسلط (7 فقرات)، والنمط المتساهل (6 فقرات)، وتم قياس أنماط التنشئة الوالدية من خلال نسختين متطابقتين، نسخة للأب (20 فقرة)، ونسخة أخرى للأم (20 فقرة)، ويجاب على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (1-5).

يتمتع المقياس بمؤشرات جيدة للصدق والثبات؛ حيث تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على المحكمين، كما تم التحقق من التحليل العاملي، حيث أظهرت النتائج وجود 3 أنماط للتنشئة الوالدية، وتم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ؛ حيث بلغ معامل الثبات للنمط الحازم للأب (0,75) و(0,72) للنمط الحازم للأم، أما النمط المتسلط فبلغ معامل الثبات (0,66) للأب و (0,62) للأم، في حين بلغ معامل الثبات للنمط المتساهل (0,55) للأب والأم. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha)؛ حيث بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس (0,80، 0,79، 0,67) للأنماط الحازم والمتسلط والمتساهل للأب على التوالي، و(0,83، 0,80، 0,61) للأنماط الحازم والمتسلط والمتساهل للأم على التوالي. كما تم التحقق من ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات دالة إحصائيا، كما هو موضح في جدول 1.

مقياس توجهات أهداف الإنجاز

أُعد مقياس توجهات أهداف الإنجاز من قبل إيليوت وموراياما Elliot & Murayama، وتُرجم وقُنن على البيئة العمانية من قبل الخروصي والظفري (Alkharusi & Aldhafri, 2010)، يتكون المقياس بصورته الأصلية من (12) فقرة، موزعة على توجهات اتقان- إقدام (3 فقرات)، وتوجهات إتقان- إحجام (3 فقرات)، وتوجهات أداء- إقدام (3 فقرات)، وتوجهات أداء- إحجام (3 فقرات)، يجاب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، أظهرت النتائج تشبع الفقرات في أبعادها بقيم تراوحت بين 0,35 و0,94، ومؤشرات حسن مطابقة عالية (RMSEA = 0.05, NNFI = 0.95, and CFI = 0.97)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0,81، - 0,87)، وهي قيم مقبولة إحصائيا.

جدول 1: معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية (ن=100)

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
3	0,50	0,47	1	0,47	0,55	4	0,39	0,50
5	0,41	0,53	2	0,39	0,40	7	0,50	0,43
10	0,57	0,50	6	0,51	0,33	9	0,49	0,30
15	0,51	0,49	8	0,43	0,40	12	0,38	0,51
16	0,46	0,59	11	0,28	0,37	14	0,50	0,34
18	0,50	0,31	13	0,51	0,43	19	0,37	0,40
20	0,37	0,41	17	0,40	0,39			

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0,01

جدول 2: معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد مقياس توجهات الأهداف (2×2) (ن=100)

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	1	0,53		3	0,73
إتقان- إقدام	5	0,49	أداء- إقدام	7	0,65
	9	0,65		11	0,51
	2	0,52		4	0,77
إتقان- إحجام	6	0,70	أداء- إحجام	8	0,51
	10	0,67		12	0,68

جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ؛ حيث بلغت قيم معاملات الثبات لتوجهات الاتقان إقدام (0,83)، و(0,78) لتوجهات الإتقان إحجام، و(0,81) لتوجهات الأداء إقدام، و(0,79) لتوجهات الأداء إحجام، كما تم التحقق من ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات دالة إحصائيا، كما هو موضح في جدول 2.

التحصيل الأكاديمي

تم قياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة عن طريق حساب مجموع الدرجات في جميع المواد الدراسية خلال الفصل الدراسي الأول؛ حيث تتكون المواد الدراسية من المواد الأساسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية)، ومواد المهارات الفردية (الفنون التشكيلية، والمهارات الحياتية، والرياضية المدرسية، والمهارات الموسيقية، وتقنية المعلومات). وتبلغ أعلى درجة في كل مادة من المواد السابقة 100 درجة؛ وعليه يكون أعلى مجموع لدرجات الطلبة 1100، وتراوحت درجات الطلبة في عينة البحث الحالية ما بين 580 و1087.

التحليلات الاحصائية

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

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الأسئلة السابق عرضها.

عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على: هل يمكن التوصل لنموذج يوضح مسار التأثيرات التي تربط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي ويكون مناسب لعينة البحث الحالية؟

تمهيدا للإجابة على سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون

للتعرف على حجم ونوع العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، كما يظهر في جدول 3 وجدول 4؛ حيث أظهرت النتائج كما يظهر في جدول 4، أن جميع العلاقات الارتباطية بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي دالة إحصائيا؛ باستثناء العلاقة بين توجهات الإتقان إحجام والتحصيل الأكاديمي.

وباستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج AMOS25، قامت الباحثة بالتحقق من مدى ملائمة النموذج المقترح بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي في شكل 1 لهدف الدراسة، ومناسبة البيانات للتحليل من خلال التحقق من مؤشرات حسن المطابقة للنموذج؛ التي لم تكن في المدى المتعارف عليه (Hooper et al., 2008) للمؤشرات المطلوبة لحسن المطابقة (RMSEA = 0,08 or less; CFI = 0,95 and above; GFI = 0,90 and above; AGFI = 0,90 and above; TLI = 0,95 and above; CMINDF = 5 and less) كما يظهر في جدول 5؛ مما يعني عدم تطابق النموذج مع بيانات الدراسة بطريقة جيدة.

وبهدف الوصول بالنموذج للمدى المتعارف عليه لمؤشرات حسن المطابقة (Hooper et al., 2008)، بما يحقق هدف الدراسة تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة بعد التحليل، واستخدام مؤشرات التعديل في ضوء الإطار النظري للدراسة، ويوضح شكل 2 النموذج النهائي لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، في حين يشير جدول 5 لمؤشرات حسن المطابقة للنموذج النهائي في شكل 2 بعد حذف المسارات غير الدالة، واستخدام مؤشرات التعديل، والتي توضح تطابق النموذج النهائي وبيانات الدراسة بطريقة جيدة.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الحازم للأب	640	4,142	0,399
النمط المتسلط للأب	640	3,224	0,558
النمط المتساهل للأب	640	2,891	0,515
النمط الحازم للأم	640	3,980	0,608
النمط المتسلط للأم	640	2,999	0,694
النمط المتساهل للأم	640	2,631	0,535
توجهات الاتقان إقدام	640	4,383	0,574
توجهات الاتقان إحجام	640	2,915	0,679
توجهات الأداء إقدام	640	3,976	0,819
توجهات الأداء إحجام	640	3,836	0,753
التحصيل الأكاديمي	640	882,770	123,36

جدول4: قيم معاملات الارتباط بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

المتغير	التحصيل الأكاديمي	توجهات الأهداف			
		اتقان- إقدام	اتقان- إحجام	أداء- إقدام	أداء- إحجام
الحازم للأم	0,277**	0,386**	0,164-*	0,389**	0,335-**
المتسلط للأم	0,281-**	0,362-**	0,408**	0,194-**	0,498**
المتساهل للأم	0,244-**	0,390-**	0,386**	0,200-**	0,510**
الحازم للأب	0,169**	0,160**	0,104-*	0,145**	0,144-**
المتسلط للأب	0,528-**	0,321-**	0,247**	0,461-**	0,552**
المتساهل للأب	0,489-**	0,294-**	0,093*	0,470-**	0,570**
التحصيل الأكاديمي	-	0,388**	0,032-	0,455**	0,374-**

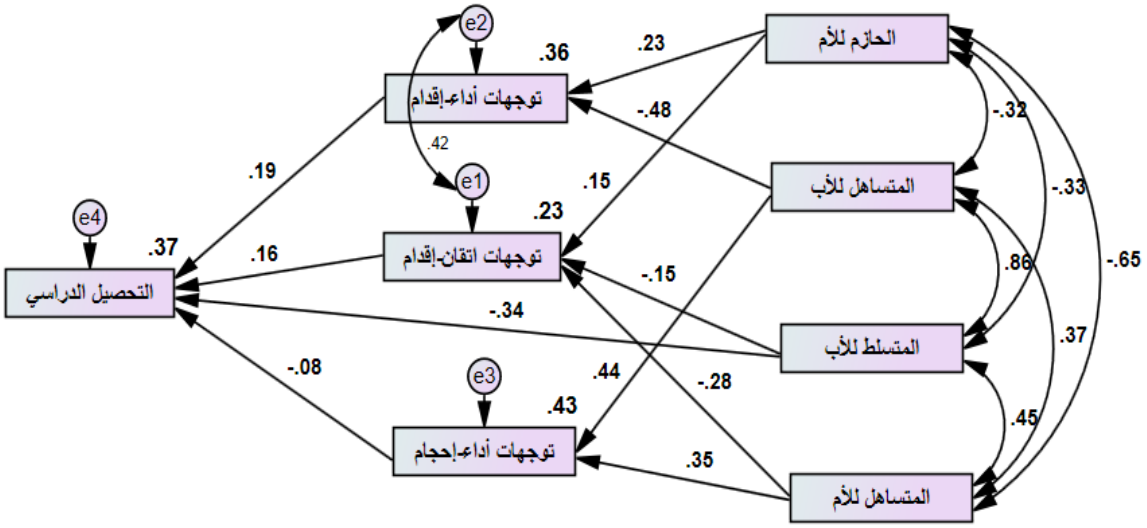
**دالة عند 0,01 *دالة عند 0,05

جدول5: مؤشرات حسن المطابقة للنماذج

النموذج/ المؤشرات	Chi-square	DF	CMIN/DF	(CFI)	(TLI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)
المقترح	0,198	6	26,080	0,957	0,608	0,578	0,962	0,198
النهائي	0,073	10	4,444	0,987	0,963	0,940	0,983	0,073

ملحوظة: RMSEA: مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب؛ DF : درجة الحرية؛ CFI: مؤشر حسن المطابقة المقارن؛ GFI: مؤشر حسن المطابقة؛ AGFI: مؤشر حسن المطابقة المصحح؛ TLI: مؤشر توكر- لويس.

شكل2: النموذج النهائي لاتجاهات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.



ويوضح جدول 6 مسارات التأثيرات بين المتغيرات، وبذلك تم التوصل لنموذج يوضح مسار اتجاه التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وتعزو الباحثة الاختلاف بين النموذج المقترح -المبني اعتمادا على الدراسات السابقة التي جمعت متغيرات الدراسة معا- والنموذج النهائي إلى اختلاف خصائص العينة الحالية من حيث انتماؤها لمجتمع يختلف اجتماعيا وثقافيا عن العينات في الدراسات السابقة (Chen, 2015; Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016; Obi Ifeoma & Okeke Therese, 2014; Moradi et al., 2016; Sepehrianazar & Babaee, 2014) التي تم تطبيقها في بيئات أجنبية تختلف في خصائصها الاجتماعية عن الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع العماني؛ واختلاف الأدوات المستخدمة، حيث اعتمدت بعضها على النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز ((Diaconu-Gherasim & Mairean, 2016، في حين اعتمد البعض الآخر على النموذج الثلاثي (Chen, 2015; Obi Ifeoma & Okeke Therese, 2014). أما بالنسبة لمقياس أنماط التنشئة الوالدية يلاحظ أن الدراسات السابقة اعتمدت على مقياس واحد لقياس أنماط الأبوة والأمومة بدون الفصل بينهما (Chen, 2015; Obi Ifeoma & Okeke Therese, 2014; Sepehrianazar & Babaee, 2014)، على عكس ما قامت به الدراسة الحالية؛ التي اعتمدت على الفصل بين الأب والأم في قياس أنماط الأبوة والأمومة، باستخدام صورة للأب وأخرى للأم من ذات المقياس؛ حيث ترى الباحثة اختلاف الاستجابات والأنماط والتفاعلات -مع الأولاد- للأب والأم على حسب طبيعة كل فرد منهم، وخلفيته الثقافية والاجتماعية، ومستواه التعليمي والعمري؛ لذا فدراسة كل نمط على حدة يعطي فهما أوضحا لتأثيرات كل نمط على الأولاد من وجهة نظر الأولاد أنفسهم.

جدول6: التأثيرات المباشرة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

	اتجاه التأثيرات		التقديرات المعيارية (التأثيرات المباشرة)	التقديرات غير المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
M1	<---	GO3	0,234	0,314	0,045	7,023	0,000
M3	<---	GO1	0,280-	0,306-	0,048	6,355-	0,000
M3	<---	GO4	0,346	0,487	0,045	10,729	0,000
F3	<---	GO4	0,441	0,646	0,047	13,695	0,000
F3	<---	GO3	0,484-	0,768-	0,051	14,913-	0,000
F2	<---	GO1	0,152-	0,160-	0,039	4,049-	0,000
M1	<---	GO1	0,145	0,140	0,043	3,277	0,001
F2	<---	GRADE	0,341-	72,560-	8,583	8,454-	0,000
GO1	<---	GRADE	0,164	33,211	7,533	4,409	0,000
GO3	<---	GRADE	0,190	27,663	5,863	4,718	0,000
GO4	<---	GRADE	0,079-	12,432-	5,950	2,089-	0,037

الحازم للأب--<F1 | المتسلط للأب --<F2 | المتساهل للأب--<F3 | الحازم للأم--<M1 | المتسلط للأم --<M2 | المتساهل للأم--<M3
الاتقان إقدام--<GO1 | الاتقان إحجام --<GO2 | الأداء إقدام --<GO3 | الأداء إحجام ---<GO

عرض نتائج السؤال الثاني: هل يمكن أن تؤدي توجهات أهداف الإنجاز دوروسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي؟

يتضح من شكل 2 وجدول 6 -الذي يشير للتأثيرات المباشرة بين أنماط التنشئة الوالدية وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي-، التأثير المباشر لتوجهات أهداف الإنجاز وأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الأكاديمي وبالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة نلاحظ وجود تأييد من بعض الدراسات السابقة، التي أظهرت وجود تأثيرات موجبة من توجهات الإتقان إقدام (Guo & Leung, 2021; Nasiri et al., 2017)، وتوجهات الأداء إقدام (Hsieh et al., 2007; Was & Beziat, 2015)، وتأثيرات سالبة من توجهات الأداء إحجام (Nasiri et al., 2017)، ومن النمط المتسلط للأب (السعيدية والظفري، 2020) في التحصيل الأكاديمي.

كما أشارت النتائج قي شكل 2 وجدول 6 لوجود تأثيرات مباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في توجهات أهداف الإنجاز، حيث أظهرت النتائج الحالية وجود تأثيرات موجبة للنمط الحازم للأم في توجهات الإتقان إقدام، وتوجهات الأداء إقدام، ومن النمط المتساهل للأب والأم في توجهات الأداء إحجام، وتأثيرات سالبة من النمط المتساهل للأم، والمتسلط للأب في توجهات الإتقان إقدام، ومن النمط المتساهل للأب في توجهات الأداء إقدام. حيث اتفقت هذه النتائج جزئيا مع بعض الأدبيات كنتائج دراسة غفور وكروكان (Gafoor & Kurukkan, 2014) التي أشارت لارتباط النمط الحازم طرديا بتوجهات الإقدام (الأداء-إقدام، والإتقان - الإقدام)، ومع دراسة كوستيرليوغلو (Kostereliogl u, 2018) التي دلت نتائجها على تأثير النمط الحازم طرديا في توجهات الإتقان الإقدام، كما اتفقت مع دراسة محاسنة (Mahasneh, 2014) التي أظهرت وجود تأثيرات موجبة من الأنماط المتساهلة والمتسلطة في توجهات الأداء إحجام؛ حيث تناولت هذه الدراسات جميعها أنماط التنشئة الوالدية ككل بدون فصل بين أنماط التنشئة الوالدية للأم. في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الرومي (2017) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية طردية بين النمط المتسلط للأب والمتساهل للأم وتوجهات الإتقان إقدام.

ومهدت هذه النتائج لظهور تأثيرات غير مباشرة لأنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الأكاديمي تم التأكد منها باستخدام اختبار سوبل (Soble Test) للحكم على دلالة مسارات التأثيرات غير المباشرة (Soper, 2021)؛ حيث دلت النتائج كما يظهر في جدول 7 لإمكانية توسط توجهات أهداف الإنجاز للعلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي.

أشارت النتائج في جدول 7 لإمكانية توسط توجهات الإتقان إقدام، وتوجهات الأداء إقدام العلاقة بين النمط الحازم للأم والتحصيل الأكاديمي، ويلاحظ أن التأثير غير المباشر من النمط الحازم للأم في التحصيل الأكاديمي كان موجب في المسارين، واتفقت هذه النتائج جزئيا مع دراسة تشن

(Chen, 2015) التي أشارت إلى توسط توجهات الإتقان وتوجهات الأداء إقدام للعلاقة بين النمط الحازم والتحصيل الأكاديمي، أما توجهات الإتقان إقدام وتوجهات الأداء إحجام فتوسطت العلاقة بين النمط المتساهل للأم والتحصيل الأكاديمي؛ حيث يلاحظ وجود تأثير غير مباشر سالب من النمط المتساهل للأم في التحصيل الأكاديمي في المسارين أيضا.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية في ضوء خصائص أنماط التنشئة الوالدية وطبيعة دور الأم؛ فمن جهة أشار مسعود وآخرون أن الأمهات يتمتعن بمستوى "رعاية" أعلى من الآباء (Masud et al., 2019)، ومن جهة أخرى تشارك الأمهات الأولاد أكثر من الآباء في المتابعة والإرشاد في مجال الدراسة (Han & Jun, 2013)، وذلك بحكم أن الأمهات يقضين وقتا أطول مع الأولاد، لذلك يمكن القول أن الأنماط الحازمة للأم مع ما تقدمة من تشجيع ومشاركة، وتغذية راجعة لسلوك الأولاد، تمنح الأولاد القدرة على التعبير عن أفكارهم، والتعامل مع المشكلات التي تواجههم خاصة تلك المرتبطة بالدراسة، كما تشجع على التعلم الذاتي والاستقلالية، والتركيز على تنمية الكفاءة في المهام الأكاديمية، من خلال التركيز على المهام بدل من النتيجة، وذلك بتبني توجهات إتقان إقدام، التي بدورها تزيد من الدافعية والاستمتاع بالتعلم مما ينعكس إيجابا في التحصيل الأكاديمي. كما أن توافر هذه الأنماط الداعمة من الأم تترك دوافع إيجابية لدى الأولاد للحصول على أداء أفضل من أقرانهم في الفصل رغبة منهم في إرضاء الأم، والحصول على الاستحسان وذلك بتبني توجهات الأداء إقدام، حيث يستمر الأولاد بالإنجاز والتنافس بدافعية عالية لتحقيق هذا الهدف مما ينعكس إيجابا في التحصيل الأكاديمي.

وفي المقابل تؤثر الأنماط المتساهلة للأم القائمة على المستويات المنخفضة من الاهتمام والمتابعة، والتساهل تجاه رغبات الأولاد، وتركهم بدون توجيه، عكسيا في دافعيتهم للتعلم، والقدرة على حل المشكلات، والحصول على مستويات عالية من الإنجاز، مما يدفعهم لإهمال الإتقان في المهام، وتجنب الحصول على أداء منخفض مقارنة بباقي أقرانهم رغبة منهم لتجنب الدونية والظهور بمظهر الغباء، وذلك بتبني توجهات أداء إحجام ومستويات منخفضة من توجهات الإتقان إقدام، التي تجعلهم عرضة للقلق والإحباط، وتؤثر على ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للتعلم، مما يؤثر سلبا في التحصيل الأكاديمي.

أما توجهات الأداء إقدام، وتوجهات الأداء إحجام فتوسطت العلاقة بين النمط المتساهل للأب والتحصيل الأكاديمي، كما أوضحت النتائج إمكانية توسط توجهات الإتقان إقدام العلاقة بين النمط المتسلط للأب والتحصيل الأكاديمي؛ حيث يلاحظ وجود تأثير غير مباشر سالب من النمط المتساهل للأب، والنمط المتسلط للأب في التحصيل الأكاديمي في جميع المسارات، وتفسر الباحثة النتيجة الحالية في ضوء خصائص أنماط التنشئة الوالدية، وما أشار إليه مسعود وآخرون (Masud et al., 2019) من أن الأب يؤدي دورًا مهمًا في تحديد النتائج الأكاديمية للأولاد في الثقافات الآسيوية؛ حيث يتمتع الآباء بمتوسط أعلى من "الحماية المبالغ بها" مقارنة بالأمهات. وترى الباحثة أن نمط الحماية المفرط من الأب يميل للتسلط وفرض الرأي، والرقابة الصارمة والتوقعات المرتفعة -التي تفرضها الظروف الحياتية من جهة، وبعض الجوانب الاجتماعية من جهة أخرى-، دون مراعاة لإمكانيات الأولاد وقدراتهم، مع غياب التشجيع والتحفيز والحوار مع الأولاد، مما يدفع بالأولاد إلى الانسحاب والسلبية خوفا من العقاب في حالة

جدول7: نتائج اختبار سوبل (SOBEL TEST) للكشف عن التأثيرات غير المباشرة

اتجاه التأثيرات				التقديرات المعيارية (التأثيرات غير المباشرة)	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
M1	<---	GO3	<---	GRADE	0,044	2,222	3,908	0,000
M3	<---	GO1	<---	GRADE	0,046-	2,802	3,626-	0,000
M3	<---	GO4	<---	GRADE	0,027-	2,951	2,051-	0,040
F3	<---	GO4	<---	GRADE	0,035-	3,887	2,065-	0,038
F3	<---	GO3	<---	GRADE	0,092-	4,718	4,502-	0,000
F2	<---	GO1	<---	GRADE	0,025-	1,769	3,003-	0,002
M1	<---	GO1	<---	GRADE	0,024	1,775	2,619	0,008

غياب التشجيع والتحفيز والحوار مع الأولاد، مما يدفع بالأولاد إلى الانسحاب والسلبية خوفا من العقاب في حالة عدم التمكن من الوصول لتوقعات الأب، التي تؤثر بدورها على دافعية الأولاد للتعلم، وعلى مستويات الإنجاز لديهم؛ وتدفعهم لتبني مستويات منخفضة من توجهات الإتقان إقدام، مما يؤثر كمحصلة عامة سلبا في التحصيل الأكاديمي.

بالمثل يؤثر السلوك غير المبالي من الوالدين الذي يتسم إما بالإهمال القائم على ضعف الاستجابة لمتطلبات الأولاد - النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمادية- وما يصاحبها من غياب للتشجيع والدعم والتوجيه، أو التساهل مع رغبات الأولاد بالاستجابة العالية لكافة مطالبهم خصوصا المالية منها مع غياب قواعد الضبط، وتوافرالدعم والتشجيع المبالغ فيه بدون توجيه، سلبا على ثقة الأولاد بأنفسهم، ويقلل من كفاءتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية؛ نتيجة إما لتوقع الأولاد الحصول على كل ما يرغبون به دون بذل أي جهد، أو الشعور باليأس والإحباط وعدم الأمان نتيجة غياب الدعم أثناء المرور بالتحديات المدرسية، فمن المرجح أن يركز الأولاد في هذه الحالة على عدم الاهتمام بالوصول لمستويات كفاءة عالية، والتركيز فقط على إظهار كفاءتهم بمقارنتها بالآخرين من خلال سعيهم إلى تجنب أن يُنظر لهم بدونية أو أنهم أقل تحصيلا من أقرانهم، حتى إن كانت نتائجهم منخفضة، وذلك بتبني مستويات مرتفعة من توجهات الأداء إحجام ومستويات أقل من توجهات الأداء إقدام، التي تؤثر بدورها سلبا على دافعيتهم، وقدرتهم على تجاوز ما يعترضهم من تحديات أكاديمية، وحماسهم للدراسة والإنجاز والتطوير للوصول إلى التمكن، مما ينعكس كمحصلة عامة سلبا على التحصيل الأكاديمي.

وبشكل عام في ضوء ما تم التوصل له، خلصت النتائج إلى توسط توجهات أهداف الإنجاز العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والتحصيل الأكاديمي من خلال سبع مسارات دالة إحصائيا، وفسر النموذج 37% من التباين في التحصيل الأكاديمي، وتعطي نسبة التباين المفسرة للتأثير الكلي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة من توجهات أهداف الإنجاز وأنماط التنشئة الوالدية، مؤشرا على إمكانية وجود متغيرات نفسية واجتماعية أخرى، تستدعي من الباحثين دراستها في بحوث لاحقة، خاصة خلال فترة كوفيد 19-فترة كتابة الدراسة- ، مع ما صاحبها من تغييرات مجتمعية في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية، وما ترتب عليها من تأثيرات انفعالية وتربوية واجتماعية لدى الأفراد، خاصة مع تحول الدراسة للتعلم عن بعد، وطول الفترات -بحسب ما استدعت الظروف- التي تقضيها الأسرة معا.

التوصيات والمقترحات

- توعية الآباء والأمهات بالتأثيرات التي تتركها أنماط التنشئة الوالدية على توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة؛ خاصة الأنماط المتسلطة أو المتساهلة.

- التركيز على توجهات الإتقان إقدام وتوجهات الأداء إقدام كأحد مصادر رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس.

- إجراء المزيد من الدراسات باختبار متغيرات اجتماعية ومعرفية ونفسية أخرى في معادلات تحليل المسار الحالية، وعلى مراحل دراسية وعمرية أخرى.

المراجع References

أبو العلا، مسعد (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *26*(1)، 257 - 302.

البريكي، مريم؛ وأحمد، بدرية (2017). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالخجل لدى عينة من طالبات الحلقة الثانية بولاية صحم - بسلطنة عمان. *مجلة القراءة والمعرفة*، 190، 70 - 88.

البلوشي، يوسف (2019). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بمدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة البحث العلمي في التربية، 20*(9)، 577 - 609.

البلوشية، خولة؛ والظفري، سعيد (2018). التنبؤ بالإساءة ضد الطفل من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى تلاميذ الصفين 9 - 10 بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *19* (4)، 173 - 197.

الحاتمية، أسماء (2017). *التنبؤ بالتفكير التأملي من خلال أنماط التنشئة الوالدية ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية والطلبة المبصرين في محافظة مسقط بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

حمود، محمد؛ والفارسي، ليلى؛ وحسن، عبد الحميد (2021). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. *المجلة التربوية الأردنية*، *6*(1)، 122 - 151.

الدايري، سالم (2016). *أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم في مدارس محافظة جنوب الباطنة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الراجحية، مروة؛ والحاتمية، أسماء (مارس 2017). *أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها المراهقون من ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بالمراهقين المبصرين بسلطنة عمان*. ورقة قدمت في الملتقى السابع عشر للجمعية الخليجية، الكويت.

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

السعيدية، فهيمة؛ والظفري، سعيد (2020). أثر أنماط التنشئة الوالدية في التحصيل الدراسي: نموذج وسيطي لأثر العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 21*(3)، 41-71.

السيابية، أسماء (2019). *معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصفوف (10 - 11) بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الغداني، ناصر (2014). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الفارسي، ليلى؛ وحمود، محمد؛ وحسن، عبد الحميد (2020). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها باتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، 7*(2)، 249 - 262.

Abul-Ela, M. (2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school integration, and academic achievement among a sample of secondary school students. *Journal of Psychological and Educational Research, 26*(1), 257-302. [In Arabic]

Alalawi, K., & Aldhafri, S. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence among 7th and 12th graders in Sultanate of Oman. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, 20*(2), 21-48.

Al-Balushi, Kh., & Aldhafri, S. (2018). Predicting Child Abuse through Parenting Styles of Students in Grades 9-10 in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 19*(4), 173 - 197. [In Arabic]

Al-Balushi, Y. (2019). Parental treatment and its relation to critical thinking amog the 10th grade students in the schools of Al-Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman. *Journal of Scientific Research in Education, 20*(9), 577-609. [In Arabic]

Al-Buraiki, M., & Ahmed, B. (2017). Parental treatment methods and its relationship with shame among a sample of second stage students in the Province of Saham -Sultanate of Oman. *Reading and Knowledge Journal*, 190, 70-88. [In Arabic]

Al-Dairi, S. (2016). *Methods of family upbringing as perceived by students of the General Education Diploma and its relationship to their psychological adjustment in the schools of South Al Batinah Governorate* (Unpublished master's thesis). University of Nizwa, Sultanate of Oman. [In Arabic]

Aldhafri, S. (2016). The relationship between students' perceptions of parenting styles and their university life adjustment. *Journal of Education and Psychological Studies, 10*(4), 687- 696 .

Aldhafri, S. S., Alrajhi, M. N., Alkharusi, H. A., Al-Harthy, I. S., Al-Barashdi, H. S., & Alhadabi, A. S. (2020). Parenting styles and academic self-efficacy beliefs of Omani school and university students. *Education Sciences, 10*(9), 229.

Aldhafri, S., & Al-Harthy, I. (2016). Undergraduate Omani students' identity and perceptions of parenting style. *Review of European Students, 8*(2), 114-123 .

Aldhafri, S., & Alrajhi, M. (2014). The predictive role of teaching styles on Omani students' mathematics motivation. *International Education Studies, 7*(6), 135-144.

Al-Farsi, L., Hamoud, M., & Hassan, A. H. (2020). Parenting styles and their relationship to career decision making among 10th grade students in the North Batinah Governorate in Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies: Refad Center for Studies and Research, 7*(2), 249-262. [In Arabic]

Al-Ghadani, N. (2014). *Methods of parental treatment as perceived by children and their relationship to emotional balance among verbally disturbed children in the Governorate of Muscat* (Unpublished master's thesis). University of Nizwa, Sultanate of Oman . [In Arabic]

Al-Hatimia, A. (2017). *Predicting reflective thinking through parenting styles and problem-solving skills of the blind student and the visionary student in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. [In Arabic]

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.

Al-Rajhi, M., & Hatimia, A. (March 2017). *Parenting styles as perceived by visually impaired adolescents' and by normal adolescents*. Paper presented at 17th Meeting of Gulf Association of Disability, Kuwait. [In Arabic]

Al-Roumi, A. (2017). *Goal orientations and their relationship to parenting styles among adolescent students in Bani - Kinanah district* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid. [In Arabic]

Alsaidi, F., & Al-dhafri, S. (2019). The prediction of social self-concept through parenting styles as perceived by students of second basic education in the Sultanate of Oman. *International Journal for Research in Education*, *43*(3), 234-261.

Alsaidi, F., & Aldhafri, S. (2020). 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. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, *21*(3), 41-71. [In Arabic]

Al-Siyabiya, A. (2019). *The Mediating Role of Academic Self-Efficacy Beliefs, in the Relations between parenting styles and Academic Aspiration for 10th - 11th Grade Students from North Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Muscat. [In Arabic]

Baidoo-Anu, D., Abiaw, P., & Kaedebi-Donkor, R. (2019). Parenting styles as a predictor of academic achievement of junior high school students in Aowin and Suaman District, Ghana. *Parenting, 10*(19), 47-61.

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.

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.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040– 1048.

Eamon, M. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *34*(2), 163-174.

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501–519.

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

Eum, K., & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(2), 167-178.

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.

Ghbari, T., Damra, J., & Nassar, Y. (2014). Relationship between goal orientations with feedback-seeking behavior among sample from the Hashemite University students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS], 8*(3), 539-552.

Gota, A. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University, Australia. https://ro.ecu.edu.au/theses/461

Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 47, 1864-1868.

Guo, M., & Leung, F. (2021). Achievement goal orientations, learning strategies, and mathematics achievement: A comparison of Chinese Miao and Han students. *Psychology in the Schools*, *58*(1), 107-123.

Hammoud, M., Al-Farsi, L., & Hassan, A. (2021). Parenting upbringing styles and their relationship to vocational ambition among 10th grade students in the North Al-Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. *The Jordanian Educational Journal, 6*(1), 122-151. [In Arabic]

Han, Y., & Jun, W. (2013). Parental involvement in child's development: Father vs. mother. *Open Journal of Medical Psychology*, *2*(04), 1.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60.

Hsieh, P., Sullivan, J., & Guerra, N. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454-476.

Kaur, J., & Singh, D. (2020). Study habits and academic performance: A comparative analysis. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, *7*(7), 6161-6166.

Kostereliogl u, I. (2018). Effects of parenting style on students' achievement goal orientation: A study on high school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *13*(4), 91-107.

Koul, R., Lerdpornkulrat, T., & Poondej, C. (2016). Influence of perceived parenting styles: Goal orientations and career aspirations of high school science students in Thailand. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, *15*(4), 56-65.

Kugbey, N., Mawulikem, E., & Atefoe, E. (2015). Adolescents' self-esteem and academic achievement in Ghana: The role of parenting styles and sex differences. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *7*(3), 194-201.

Luo, W., Aye, K., Hogan, D., Kaur, B., & Chan, M. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals. *Motivation and Emotion*, 37, 274–285.

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.

Masud, S., Syed, H., Nada, Q., Khan, F., Khan, S., & Khan, M. (2019). Academic performance in adolescent students: The role of parenting styles and socio-demographic factors –a cross sectional study from Peshawar, Pakistan. *Front. Psychol, 10*(2497),1-12.

Mateos, N., Fernández-Zabala, A., Palacios, E., & Díaz, I. (2020). School climate and perceived academic performance: direct or resilience-mediated relationship?. *Sustainability*, *13*(1), 1-14.

Maugi, T. (2019). *Relationship between Parenting Practices and Behavior Outcomes among Students in Public Secondary Schools in Tharaka Nithi County, Kenya* (Unpublished doctoral dissertation). Chuka University.

Mihret, A. M., Dilgasa, G. S., & Mamo, T. H. (2019). Parenting style as correlates of adolescents' academic achievement motivation of Bate Secondary School, Haramaya, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2), 172-176.

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.

Nasiri, E., Pour-Safar, A., Taheri, M., Pashaky, S., & Louyeh, A. (2017). Presenting the students' academic achievement causal model based on goal orientation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *5*(4), 195- 202.

Neroni, J., Meijs, C., Leontjevas, R., Kirschner, P., & De Groot, R. (2018). Goal orientation and academic performance in adult distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(2), 192-205.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica, 47*(1), 95-117.

Nguyen, L., Duong, N., Dinh, H., Nguyen, M., & Nguyen, T. (2021). The role of parents on their children's academic performance. *Management Science Letters*, *11*(3), 747-756.

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

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.

Özgüngör, S. (2020). The analysis of the relationships of attachment to mothers and fathers and achievement goal orientation and life satisfaction of adolescents. *Egitim ve Bilim*, *45*(203), 1-21.

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

Porter, C. (2005). Goal orientation: Effects on backing up behavior, performance, efficacy, and commitment in teams. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 811.

Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 29, 803-808.

Rastegar, A., Jahromi, R., Haghighi, A. & Akbari, A., (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 791–797.

Riveiro, J., Cabanach, R., & Arias, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology,* 71, 561-572.

Rivers, J. (2008). *The relationship between parenting style and academic achievement and the mediating influences of motivation, goal orientation and academic self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University.

Sepehrianazar, F., & 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.

Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education, 73*(4), 333-349.

Soper, D. S. (2021). Sobel Test Calculator for the Significance of Mediation [Software]. Available from https://www.danielsoper.com/statcalc.

Sultan, S., Kanwal, F., & Kanwal, S. (2019). A Prognostic role of perceived parenting styles in mastery vs. performance goal orientations among students. *University of Wah Journal of Social Sciences*, *3*(1), 51-70

Sumanasekera, I., Abd Hamid, J., Khatibi, A., & Azam, S. (2021). Involvement and style of parents on student motivation towards student performance with the moderating effect of academic causal factors: Development of a conceptual model. *Global Journal of Management and Business Research*, *21*(1), 10-24.

Theresya, J., Latifah, M., & Hernawati, N. (2018). The effect of parenting style, self-efficacy, and selfregulated learning on adolescents' academic achievement. *Journal of Child Development Studies*, *3*(1), 28-43.

Tope, O. (2012). *The influence of parenting style on the academic performance of pupils: A case study of some selected secondary schools in Agege local government area of Lagos State*. Published online by EgoBooster Books.

Valle, A., Cabanach, R. G., Núnez, J., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 71-87.

Was, C., & Beziat, T. (2015). Exploring the relationships between goal orientations, knowledge monitoring and academic achievement. *Journal of Education and Human Development, 4*(3), 67-77.

Wentzel, K. (2000). What is it what I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 105-115.

Zahedani, Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeel, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *4*(3), 130-134