الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم في مواقف الإنجاز

إعداد

د/ الفرحاتى السيد محمود الفرحاتى

مدرس بكلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل بسلوكيات العجز المتعلم أو بالتحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز بعد التعرض لخبرات فشل متكررة ، على عينة من (٣٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تكونت الأولى من (١٥٨) تلميذ وتلميذة وهى المجموعة التى تم إخضاعها لموقف تجريبي تعرضوا فيه لفشل متكرر على اختبار ترتيب الكلمات والمتسلسلات ، وتكونت المجموعة الثانية من (١٦٢) تلميذ وتلميذة ، وهى المجموعة التى لم تتعرض لشرط الفشل، وباستخدام مقياس الممارسات الوالدية ومقياس المسئولية عن التحصيل العقلي ، ومقياس سلوكيات العجز ، واختبار ترتيب الكلمات والمتسلسلات ، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

١- وجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية وسلوكيات العجز (تعلم الانسحاب ، والسلبية فى المواقف ، وتعلم الكسل حيث لا جدوى من نشاطه ، وتوقع الفشل)

٢- وجود علاقة سالبة بين ممارسات التسيب والتحكم وإدراك المسئولية عن النجاح ، وعلاقة موجبة بين ممارسات التقبل والحث على الإنجاز وإدراك المسئولية عن النجاح ، وعلاقة موجبة بين ممارسات التسيب والتحكم ، وإدراك المسئولية عن الفشل ، وعن علاقة سالبة بين ممارسات التقبل والحث على الإنجاز وإدراك المسئولية عن الفشل .

٣- وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي سلوكيات العجز المتعلم فى ممارسات التسيب والتحكم من قبل الوالدين لصالح الأطفال مرتفعي سلوكيات العجز المتعلم ، وفى ممارسات التقبل والحث على الإنجاز لصالح الأطفال منخفضي سلوكيات العجز المتعلم .

٤- وجود فروق دالة بين الإدراك المرتفع والمنخفض للنجاح فى كل من سلوك الانسحاب المتعلم والسلبية المتعلمة ، والكسل المتعلم وتوقع الفشل كسلوكيات تدل على زيادة العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز لدى الأطفال الذين لا يدركون مسئوليتهم عن النجاح .

٥- وجود فرق دال بين الإدراك المرتفع والمنخفض للفشل فى كل من سلوك الانسحاب المتعلم والسلبية المتعلمة والكسل المتعلم وتوقع الفشل كسلوكيات تدل على زيادة العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز لدى الأطفال الذين يدركون مسئوليتهم عن الفشل .

الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم في مواقف الإنجاز

إعداد

د/ الفرحاتى السيد محمود الفرحاتى

مدرس بكلية التربية – جامعة المنصورة

مقدمة

تعد الأسرة من أهم البيئات الاجتماعية ، لما لها من أثر كبير في تشكيل طبيعة شخصيات أفرادها وكذلك تشكيل أفكارهم ، ومن ثم طبع سلوكهم ، كما تعد الممارسات الوالدية من أكثر العوامل تأثيراً على اتجاهات وسلوكيات وأفكار الأطفال ، وتستمر فاعلية هذه الممارسات فى المراحل التالية من العمر، واهتم العديد من الباحثين بالممارسات الوالدية ، وتأثيرها على دوافع الأبناء وقيمهم وتوقعاتهم وإدراكهم ، وشعورهم بالعجز المتعلم. (Mongrain , 1998)

فقد يتلقى الطفل من الخبرات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية ، حيث يتم تدريبه منذ وقت مبكر على الاستجابة بطريقة إيجابية ، فاعلة ، ويحيط هذا التدريب محيط انفعالي يغلب عليه الحب والتقبل والاهتمام ، ويدرك الطفل من هذه الخبرات أنه" ممتاز" ويستطيع التحكم فى معطيات الأمور ، أو يدرك أنه " سئ " لا يستطيع إنجاز هذا التحكم أو إدراكه ، وقد ينشأ على الثقة بنفسه وبالآخرين، وعلى الشعور بأنه معد لإنجاز خبرات جديدة، أو ينشأ على عكس ذلك، فيكون الشعور بالعجز عند مواجهة أولى صعوبات الحياة .

ويرى عبد الحليم محمود (١٩٨٠ : ٨) أن الآباء قد يعودون الأبناء على تلقى الحلول الجاهزة ، أو المحفوظة لكل ما يواجههم من مشكلات ، مما يضمن نجاحهم فى كسب ثقة الآباء والمعلمين فيما بعد ، أما محاولة ابتكار أساليب جديدة لحل المشكلات – لأنها غير مضمونة النجاح – قد لا يشجع عليها الأبناء إن لم يعاقبوا عليها ، وبالتالي لا يتم تدريب الأطفال على مواجهة أو استيعاب الفشل ، وحتى

حرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف ، واستخدام الخيال قد لا يشجع الأبناء عليها ، ويتعودون على ذلك بمرور الوقت كسباً لرضا الوالدين والمعلمين .

ويؤكد مونجران (Mongrain . 1998) على أهمية الممارسات الوالدية في الحفاظ على سوية الأبناء وتبصرهم للأمور ، وبناء شخصياتهم ، واتجاههم نحو طلب العون عندما يحتاجون ذلك ، وميلهم نحو نقد الذات Self- Criticism ، ويؤكد ديمو وباركر (Demo & Parker , 1987) على ارتباط إدراك الأطفال بوجود دفء ودعم في العلاقة الأبوية ، وتبصراً في الحكم على أخطاء الأطفال ، ودعما لمسببات الفشل والنجاح السوية إيجابيا باستخدام الأطفال لعدد أكبر من استراتيجيات المواجهة السوية مثل الاستراتيجيات التي تركز على المهمة ، كما يؤكد جونسون وجريني (Johnson &Greene, 1991) على ارتباط إدراك الأطفال لعلاقات أبوية دافئة، وحث مرتفع على الإنجاز، وتقبل الأخطاء، والحكم عليها من منظور عقلاني باستخدام استراتيجيات تركز على المشكلة ، وإدراك التحكم المدرك الداخلي ، في حين يرتبط إدراك العلاقة السلبية مع الأبوين باستخدام استراتيجيات تركز على الانفعال ، وعدم جدوى الجهد ، والتوجه بكثرة نحو استراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد .

ويذكر كول (kuhl , 1981) أن البيئة السلبية قد تؤدى إلى تفسيرات معرفية مشوهة قد تكون سبباً أساسياً في تشكيل سلوكيات العجز المتعلم – لاسيما في حالة مواجهة الفرد لخبرات فشل مبدئية واقترح كول أن التفسيرات المعرفية التي تتوسط المدركات البيئية السلبية والعجز المتعلم تسمى بمعارف العجز Cognition Helplessness ، فعند مرور التلميذ ببيئة سلبية يعجز الفرد عن التحكم في معايير النجاح والفشل فيها، في مثل هذه الحالة يركز التلميذ على معارف مشوهة حول ذاته ، ومن ثم لا يحدث العجز بواسطة البيئة السلبية فحسب ، ولكن بواسطة مجموعة معارف مشوهة عن ذات الفرد تم تشكيلها أثناء تعرض الفرد لخبرات فشل متكررة .

ويؤكد فورسترلنج (Forsterling, 1985 : 503) على ذلك بقوله أن البيئة التي يمر بها الفرد سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة ربما لا تؤدى إلى العجز المتعلم ، ولكن العجز المتعلم قد يتحدد من خلال الأنماط المعرفية المدركة لهذه البيئة ، ومن ثم فإن حالات النجاح لها احتمال كبير في تعزيز التحكم المدرك ، وبالتالي التحصين ضد العجز المتعلم بشرط إذا أدرك الفرد ارتباط هذا النجاح باستجاباته أو ردود أفعاله ، وليس باستجابات الآخرين ، وإذا اعتقد أيضا أن البيئة عادلة في تعزيز استجاباته .

ويرى كولى (Cole , 1991) أن سلوكيات العجز المتعلم يمكن أن تأتى مباشرة من البيئة التى يدركها الفرد على أنها بيئة غير سوية أو غير عادلة ، لا تعزز نجاح الفرد أو جهده ، وأشار بمعنى أخر إلى أن الأحداث السلبية تنشط سلوكيات العجز المتعلم أو الأفكار الذاتية السلبية ، وتشير تيسدال (Teasdale , 1983) إلى أن التعلم الاجتماعي يقوم بدور أساسي فى ذلك ، وأكدت أن ضغوط البيئة السلبية ، أو مفردات البيئة غير السوية قد تؤدى إلى أن يصبح التهيؤ المعرفي لسلوكيات العجز المتعلم سمة ثابتة لدى الفرد ، فالتهيؤ المعرفي لسلوكيات العجز المتعلم لا يأتى قبل الأحداث البيئية ، ولكن فى الحقيقة ينشأ بسبب إدراك الفرد لمفردات البيئة السلبية (Cole & Turner , 1993 : 271)

ومع إشارة شاكر قنديل (٢٠٠٠) عن وجود بيئات اجتماعية تكسب الطفل مشاعر عدم الأمل العجز وتسقطه فى يأس غامض ، وتسلمه لحالة من التشوه الذاتي والمعرفي ، ومن ثم يقبل الفرد بكل النتائج ويستقبل كل الاحتمالات ، بل ويسعى للمزيد من اليأس ، ولا يقبل بأي فكرة للأمل ، ومع تأكيد لازاروس Lazarous , 1991 على أن البيئة التي يتعرض لها الفرد وتقديره المعرفي لها ، وكيفية مواجهتها تشكل لدى الفرد أبنية معرفية مشوهة عن هذه البيئة وعن كيفية مواجهتها . فالدفء من البيئة يؤدى إلى اعتقاد عام لدى الفرد فى قيمته وكفاءته ، مما يجعله أكثر قدرة على المواجهة الناجحة ، بينما الرفض من البيئة يؤدى إلى الشعور بعدم الأمن ونقص الكفاءة ، مما يجعل الفرد يدرك عدم فاعليته ، ويرى

العالم كأنه مكان غير آمن ، مما يجعله يبالغ فى تقدير المخاطر الكامنة فى الموقف، وفى نفس الوقت يقلل من شأن قدرته على مواجهة هذا الموقف ، مما يجعله يستشعر قلقا وتهديداً مستمراً ، وهذا بدوره يؤثر على تقديره المعرفي لذاته ، والذي يؤثر بدوره على تقديره لمثيرات البيئة وكيفية مواجهتها ،فالبداية إما إدراك الدفء من البيئة يتبعه شعور بالأمان والقيمة والقدرة على المواجهة ، أو إدراك الرفض من البيئة يتبعه شعور بعدم الأمان وعدم القيمة والفشل فى المواجهة ، ومن ثم التعامل مع الموقف من خلال سلوكيات العجز المتعلم كالسلبية ، والكسل ، وتوقع الفشل (الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧ : ٥٢)

وفى ضوء ذلك تؤكد العديد من الدراسات أن الممارسات الوالدية تلقى بظلالها على تقييم الفرد لذاته ، حيث لوحظ أن ممارسات التحكم تضير بدافعية الأفراد ، وتقلل من مثابرتهم (Boggiano , 1998) وترتبط بأسلوب العزو السلبي الذي يهيئ الفرد إلى العجز المتعلم ، وإلى إدراك الفشل نتيجة لضعف القدرة ، والاكتئاب ، حيث يصف المكتئبون والديهم بالجفاف العاطفي والميل إلى التوجيه الصارم (Boggiano & Barrett , 1987)

وتوصلت بومرند Baumrind فى دراستها المعروفة فى مجال الممارسات الوالدية إلى علاقة قوية بين الممارسات الوالدية والسلوكيات المتباينة فى المراهقة ، فالأطفال ذوى الأسلوب الوالدى التحكمى يميلون إلى أن يكونوا بدون أصدقاء ، ولا يتعاونون ، ولا يستثارون بسهولة للإنجاز ، ويحصلون على درجات عالية على مقياس الجنوح والمزاج السوداوى، ويرتبط الأسلوب الوالدى التسيبى بارتفاع العدوان والاتكالية والانسحاب ، والخضوع والاستسلام، ويدركون أنهم لا يمتلكون معطيات التأثير فى الأمور ، ويرتبط أسلوب التقبل الوالدى بسلوكيات أكثر إيجابية لدى الأطفال والمراهقين مثل القدرة على تكوين أصدقاء ، والجودة العالية فى ريادة الآخرين والثقة بالنفس ، والكفاءة الاجتماعية ، وإدراك المسئولية الذاتية ، والاعتقاد فى امتلاك معطيات التحكم فى الأمور (Mcclun & Merrell , 1998 : 383)

وتوصلت دراسة لياسمين حداد (١٩٩٠) إلى أن التقبل الوالدى يرتبط سلبا

بالاكتئاب ، وبأساليب عزو سلبية تقود الفرد إلى العجز المتعلم ، والتقليل من فاعلية الذات فى التأثير فى الأمور ، فى حين أن التحكم الوالدى المتشدد يرتبط ارتباطاً إيجابياً بهذه المتغيرات ، وتصف دراسة أحمد حسان(١٩٩٦) العلاقة بين تقييمات الوالدين لإنجاز الأبناء ، وبين أساليب العزو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وتوصلت دراسة صلاح أبو ناهية (١٩٩١) إلى علاقة موجبة بين الممارسات الوالدية التى تتسم بالتقبل والاهتمام بكل من تقدير الذات ومركز التحكم الداخلي لدى عينة من المراهقين ، فالممارسات الوالدية التى تتصف بالنبذ ، والتحكم العدائي ، والعزل العدائي ، والنظام المتذبذب وبث القلق المستمر ،تنمى لدى المراهق شخصية تتصف بتقدير منخفض للذات ، ومركز التحكم الخارجي ، حيث لا يتحمل الفرد المسئولية عن سلوكه ، ويعزوه إلي عوامل خارجية كالقدر والحظ وقوة الآخرين. إضافة إلى أن سيلجمان وزملاؤه (Seligman et al , 1984) وجدوا أن أسلوب العزو السلبي يرتبط بالأسلوب المناظر له لدى الأمهات ، ومن ثم فإن الممارسات الوالدية غير السوية تؤدى كثير من الأحيان إلى تكوين شخصية مضطربة نفسيا واجتماعيا ، حيث يجعل الشعور بعدم التقبل الطفل يعيش فى حالة من الاغتراب عن الذات ، وعن الآخرين المحيطين به ، ويتعامل مع الآخرين بانعدام روح المبادرة والاستقلالية ، والدونية ، والسلبية والكسل ، وإدراك عدم جدوى جهوده فى التأثير على مجريات الأمور ، ومشاعر الاعتمادية ، واستخدام استراتيجيات معرفية أقل فاعلية ، وقد يؤدى الشعور بالرفض الوالدى إلى الإدراك السلبي للذات وانخفاض تقدير الذات ، وتوقع الفشل ، وعدم تصديق أن النجاح ينبع من الذات ، واختلال معايير النجاح والفشل ، وفى النهاية يشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات العجز المتعلم ، والتي تجعله أكثر عرضة لخبرات الاكتئاب .

ويرى باندورا أن اعتقاد الفرد فى قدرته على التحكم تأتي من استجابة الآباء للسلوك الاتصالى لأطفالهم ، والذي يرتبط بتوفير بيئة مادية ثرية ، تتسم بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ، ويصبح أطفالهم أسرع نسبيا فى نموهم الاجتماعي والمعرفي ، ومن ثم فإن الاعتقاد بأن الجوانب الخارجية للبيئة هى أساس التحكم فى

النجاح ، أو إذا لم تتيح البيئة للطفل أن يدرك أن نتائجه أو موقف الوالدين منه أمور تعتمد على جهده ، فسيكون مدفوعاً بشكل ضعيف نحو النجاح ، وبتبعية كاملة للآخرين ، واستسلام أكثر للفشل ، ومن المتوقع أن ينجز نفس الطفل المهام بشكل أكثر فاعلية إذا اعتقد ، أو إذا شجعت فيه البيئة اعتقاداً بأنه المسئول عن النجاح أو الفشل بغض النظر عن الحظ ، أو الصدفة أو موقف الوالدين أو المعلم (Dembo , 1991:87) فالممارسات الوالدية التي تنمى مسؤولية الطفل عن النجاح والفشل ، تجعله أكثر ميلاً نحو البحث عن معلومات تتعلق بالمهام التي توكل إليه، وتزداد دافعيته، ويتحسن إنجازه،ويبذل جهدا عاليا فى المهام التي تتطلب نشاطا عقلياً ، ولا تحبطه الصعوبات، ولا يستسلم بسهولة للصعوبات ، ويكون ذا تفكير سليم ، ويتبصر الأمور بطريقة عقلانية ، ويكون ذا ثقة بالنفس ، وبطريقة غير مباشرة يدرك أنه يمتلك معطيات التحكم فى النتائج .

وأخذ الاهتمام ينصب على تقصى العلاقة بين أساليب التعلق المبكرة Early attachment patterns والتكيف النفسي والاجتماعي ، حيث وجد أن الأطفال الذين يبدون مظاهر التعلق غير الأمن Insecure Attachment أكثر ميلا للاكتئاب ، ووجدا أن التعلق غير الأمن يرتبط لدى المراهقين بالاكتئاب وبمفهوم الذات السلبي (Cooper ,Shaver , Collins , 1998) .

ومن ثم فإن الأدلة العلمية تشير إلى أن نوعية الممارسات الوالدية تسهم فى بناء التصورات الأولية عن الذات وفعاليتها ، وفى ضوء هذه المعطيات ، فإن الدراسة الحالية تفترض أن هناك ممارسات والدية معينة تحتوى على التقدير ، والانفعال الإيجابي ، ودعم الأبناء وتقديرهم تحصن الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم. وبالمقابل فإن هناك ممارسات والدية تتسم بالتحكم المتشدد، أو التسيب المفرط تضير بأسلوب عزو الأطفال للأحداث مما تجعلهم أكثر عرضة للعجز المتعلم ، وللحالات الشعورية التي يغلب عليها الطابع المكتئب .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى مايلى :

١- التعرف على الممارسات الوالدية التى تسهم فى العجز المتعلم مقابل الممارسات الوالدية تسهم فى التحصين ضد العجز المتعلم بعد خبرة الفشل المبدئية .

٢- التعرف على إسهام العزو السببى لخبرات النجاح والفشل فى العجز المتعلم مقابل دور هذا العزو فى التحصين ضد العجز المتعلم بعد التعرض لخبرة الفشل المبدئية .

أدبيات الدراسة : العجز المتعلم

اكتشفت ظاهرة العجز المتعلم على يد سولومون وآخرين (١٩٦٤) فى معامل التعلم فى جامعة بنسلفانيا ، ومنذ ذلك الحين ولظاهرة العجز المتعلم تأثيراً هاماً على التطور النظري والتطبيقي لعلم النفس الكلينيكى والتعليمي والعلاجي ، ومصدر رئيسي لمتعة البحث والنقاش النظري طوال العقدين الماضيين (Seligman , 1998: 46)

وقد وصفت مشاعر العجز المتعلم وقدمت فى بادئ الأمر على شكل مجموعة من الأفكار بواسطة مجموعة من العلماء المهتمين بالتجارب المعملية على الإنسان والحيوان أمثال أوفرمير وسيلجمان (Overmier & Seligman,1967) ومائير وسيلجمان وسولومون (Maier ,Seligman & Solomon,1969) حيث أظهر هؤلاء وغيرهم ، أن الكائنات الحية إذا ما تعرضت أثناء تعلمها لأداء مهمة معينة لصدمات كهربائية لايمكن أن تتفاداها Inescapable فإنها تفشل فيما بعد فى تعلم أداء مهمة أخرى ، وعرفوا هذه الظاهرة بأنها شعور متعلم بالعجز ، بواسطتها تتعلم الكائنات الحية أنه لا توجد علاقة بين محاولاتهم – مهما نوعت منها – وبين أي نتيجة سارة أو غير سارة . فالذي حدث هنا أن هناك انخفاضا فى استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم فى النتائج ، وتعلمه أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته -مثلما حدث فى معامل بافلوف – فى حالة توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يبذل أي جهد للهروب من الصدمات المؤلمة ، واستسلم تماماً للمؤثرات ، وأصبح لا يكترث بالمثيرات الإيجابية التي

تساعده على الهروب من الموقف ، والنتيجة النهائية مؤداها شعور الكائن الحي بانعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطـرة على الأحداث البيئية (Mikulincer,1994 :109)

ويسبب العجز المتعلم ثلاث اضطرابات رئيسية هى : الاضطراب الدافعى والمعرفي والانفعالي ويتمثل الاضطراب الدافعى فى إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة التلميذ الإرادية ، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول أن التلميذ لا يحاول ، حيث تعلم التلميذ العجز لاعتقاده فى عدم التحكم فى عمليات التعلم ، وبعد مرات عديدة من الفشل يقلع عن المحاولة ، ويتمثل الاضطراب المعرفي فى أن العجز استجابة شرطية متعلمة Learned Conditioned Response ، فالفرد الذي يتفاعل ويكافح لاستعادة التحكم، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم العجز، وتظهر النتائج المعرفية المشوهة، وفيها يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ، ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها .. ويتمثل الاضطراب الانفعالي فى حالة اضطراب تشبه الاكتئاب (Mikulincer , 1989 : 566)

وتؤكد دويك (Dweck;1986: 1043) أن التلاميذ الأكثر انسحاباً عند مواجهـة الصعوبات ، والأكثر توقعاً للفشل ، والأقل مبـادأة ، والأقـل تحمـلاً للمسـؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطـاق تحكمهـم ، ولا قيمـة لجهـدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتيجة ، ويدركون أن فشلهم نتيجة نقـص فـى قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم ، ويميلون إلى عزو فشلهم إلـى تأثير العوامل الخارجية أو تجاهل دور الدافعية، ويشعرون بالعجز عند التحكم فـى النتائج ، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير.

ومن ثم فإن التلاميذ الذين لديهم القدرة على التحكم ، ويدركون أنهم يمتلكون أسباب النجاح لا يعجزون بسهولة حتى عندما يفشلون . وأن التلاميذ الذين يلومون ذاتهم Self-Blame عندما يفشلون ويتكرر فشلهم ، أو الذين يعتقدون أن الفشل نتيجة لعوامل غير قابلة للتحكم مثل القدرة المنخفضة ، يقلعون بسهوله وبسرعة

عندما يواجهون صعوبات أكاديمية ، وهم بذلك يقلصون عوامل النجاح ويفرطون في عوامل الفشل . وبالتالي يرى هؤلاء التلاميذ أن نجاحهم الحالي صعب، ومن ثم يعممون توقعاتهم للعجز على مواقف مستقبلية (Dweck &leggett,1988:260 , Diener & Dweck,1980:940)

كما كشفت البحوث التي استقصت هذه الظاهرة لدى الأطفال في مواقف الإنجاز سلوكين مختلفين من سلوك الإنجاز ، يختلفان أساسا عند استجابة الأطفال لمواقف الفشل ، وما يصاحب هذه الاستجابات من معارف وردود فعل عاطفية ، يمثل الأول: سلوك الإنجاز التكيفي Adaptive Pattern ويتميز بالميل نحو مواجهة الفشل ، والمثابرة الفعالة لمواجهة الصعوبات ، ويمثل الثاني سلوك الإنجاز غير التكيفي Maladaptive Pattern أو سلوك العجز Helpless Behavior ويتسم بالميل إلى غلبة الانفعالات السلبية ، وإدراك عدم جدوى الجهد المبذول ولاسيما في مواقف الفشل المبدئية (Dweck , 1986)

ويحتل إدراك الأطفال لكفاءتهم الذاتية موقعاً جوهرياً في هذين النمطين من السلوك إذ ينزع الأطفال الذين يميلون إلى سلوكيات العجز المتعلم إلى عزو فشلهم إلى أسباب لا يمكنهم التحكم فيها مثل ضعف القدرة ، وهي عامل ثابت وداخلي وشامل ، في حين يميل الأطفال الذين لا ينزعون إلى سلوكيات العجز المتعلم إلى عزو الفشل إلى أسباب يمكن التحكم فيها مثل نقص الجهد المبذول ، وبما أن السبب الذي يعزى إليه الفشل يؤثر في سلوك الإنجاز اللاحق، فإن الأطفال الذين يمارسون سلوكيات العجز المتعلم ، يعزون الفشل إلى أسباب غير ممكن التحكم فيها (كالقدرة) ويتقاعسون عن بذل الجهد ، ويبخسون قيمته ، ويزيدون من قيمة الحظ والصدفة والقضاء والقدر،والآخرون الأقوياء ، ويعتريهم الإحباط والقلق، ويختارون استراتيجيات غير فعالة لحل المشاكل قد تكون استراتيجيات تركز على الانفعال، أو يركزون على النقص الموجود في الذات ، إضافة إلى أن أداؤهم يتدهور بشكل واضح بعد أي خبرة فشل ، أما الأطفال الذين يمارسون سلوكيات التحكم والسيطرة في مهام الإنجاز فإنهم يواجهون الفشل ببذل المزيد من الجهد ، ويزيدون من قيمته،

ويبخسون دور العوامل الخارجية كالحظ والصدفة فى تحقيق النجاح أو مواجهة الفشل ، وهم فى الوقت نفسه ينزعون إلى الإفادة من العقبات واستخدامها كبواعث أساسية لتحليل الاستراتيجيات وأساليب المواجهة وتبديلها أو تغييرها ، مما يؤدى غالباً إلى تحسن الأداء عند مواجهة الصعوبات ، أو عند التعرض للفشل (Ames , 1992 ;Elliot &Dweck , 1988)

فالمشكلة عندهم – فى جزء منها – دافعية بسبب تفسيراتهم التى تؤول العجز المتعلم مثل إدراك النقص فى التحكم ، وإدراك عدم جدوى الجهد فى إحراز أى نتيجة ، وتفضيل عدم بذل الجهد ، وتعلم الكسل ، والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي رأسها "سيلجمان" لوصف هؤلاء التلاميذ " أنهم فاترو الهمة ، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم ، ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهاماً صعبة ، ويرتفع لديهم قلق الاختبار (Seligman ,1998:3)٠ وغالبا نرى هؤلاء التلاميذ كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة ، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدوا عديم الجدوى ، ويقلعون بسرعة عن المحاولة ، وتتكون لديهم استراتيجيات تعويق الذات Self -Defeating Strategies والتى تؤدى بهم فى النهاية إلى فشل أكثر، وهم مماطلون أو مرجئون Procrastinate ويقدمون على المهام التى تتطلب جهد قليل، ويشعرون بالغباء عندما يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها (Mikulincer , 1989 : 565)

وتتفق الدراسات العديدة على سلوكيات العجز المتعلم التالية :

[١] الانسحاب المتعلم (Ames,1992:261)

[٢] الكسل المتعلم (Dweck,1986:1041)

[٣] توقع الفشل (Stipek :1998: 106)

[٤] السلبية المتعلمة (Hokoda & Fincham ,1995 :376)

ويقدم كل من ستيبك Stipek,1998:89 وميكلنسيز Mikluncer , 1988: 203 سمات ذوى العجز المتعلم فهم دائمي القول : أنا لا أستطيع هذا عمل صعب جداً يدركون العوائق والصعوبات على أنها لا تقهر ولا يمكن تخطيها وأن الفشل لا

يمكن تجنبه ويعزون النجاح إلى عوامل خارجية ويفضلون العمل السهل الممكن تأديته بجهد قليل ، ويحبطون بسهولة ويستسلمون بسرعة ويبحثون عن مساعدة بدون أي محاولة ، أو لا يبحثون عن مساعدة عندما يحتاجون إليها، ولا يتطوعون للإجابة على الأسئلة ويخلقون أعذاراً لعدم إكمالهم المهمة، ويماطلون ، ويدعون أنهم ليس لديهم وقتاً كافياً لإكمال المهمة ومشوهون معرفياً ودائماً معارفهم توحي لهم بالعجز وعدم القدرة على التحكم ، وعندما يتطوعون للإجابة على الأسئلة يدعون نسيانهم للإجابة .

ومن ناحية أخرى عندما يرى التلاميذ فى ذاتهم القدرة (سواء من ذاتهم أو بالإيحاء من والديهم)يعزون الفشل إلى النقص فى الجهد ، أو المعلومات الناقصة – وهى تعد أسباب قابلة للتحكم–وبذلك يركزون على استراتيجيات نجاحهم فى المرات المقبلة،وبالتالي تهدف استجاباتهم للتحكم والإنجاز ، وإحساساً قوياً بتقرير المصير والإرادة ، وهم فى هذه الحالة يقال أنهم محصنون ضد تعلم العجز ، كونهم يعتقدون بأنهم يستطيعون التأثير فى مجريات الأمور ، فهم داخلوا التوجه ، مرتفعو الثقة بالنفس ، وذو تقدير مرتفع للذات ، يتحملون مسئولية الأشياء وتبعاتها ، ويكونون أكثر انشغالاً بالأفعال النشطة الموجهة نحو المشكلة إذا ما كان تقريرهم أن الموقف يمثل تحدياً ، فى الوقت الذي يؤمنون فيه بأن التغيير سنة الحياة ، وأن مثل هؤلاء الأفراد أكثر خبرة ، ويوظفون مستويات معرفية أكثر تطوراً تبدو فى استخدامهم لعمليات متعددة دون جمود أو تصلب فى مواجهة الأشياء المؤلمة ، ونظرتهم للحياة أكثر تفاؤلاً فهم لا يخشون الفشل ولا يشعرون باليأس لأن الفشل بالنسبة لهم يعنى أن طريقتهم فى التعلم غير ملائمة ، ويجب تغييرها أو مراجعتها ، وهم لا يعرفون اليأس لأن التعلم لديهم يعتمد على بذل الجهد ولذلك فالفشل يعنى أنهم فى حاجة إلى بذل مزيد من الجهد ، وأن معنى النجاح لديهم هو تحقيق التحسن والتقدم ، وأن مجرد النجاح لديهم لا يسرهم ، لأن الإتقان والفهم هما الأسلوبان اللذان يمكنهم من الدخول فى المسابقات ومواصلة الكفاح .

ويذكر وينر Weiner,1986:95 أن المعلم يستطيع أن يقي التلميذ من العجز

المتعلم ، عندما يتسق عزوه للنجاح والفشل مع عزو التلميذ للنجاح والفشل ، لأن هذا العزو يتسق بشكل منطقي مع الاعتقاد بأن المعلم الفعال يشجع التلميذ على العمل بجدية وكفاءة ويشجعه دائماً على إدراك أن نجاحه من ذاته ومن قدرات يتمتع بها ومن جهد يبذله .

وبالتالي تتضح أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المربون فى تشجيع أبنائهم من خلال ربط فشلهم بعوامل يمكن التحكم فيها كالجهد ، وعندئذ فإن النتائج المترتبة على الفشل سوف تنخفض ويمكن تجنبها ، وبهذا فإن أسلوب العزو يزود العاملين فى مجال التربية بنموذج للتعامل مع الفشل ، وذلك من خلال التأكيد على دور العوامل الداخلية وأهميتها والتي يمكن التحكم فيها _ حيث تعد الأسباب المسئولة عن الأداء – ومن الضروري أن يشجع المربى أبناءه على تعديل العزو Reattribution وذلك بعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها كالجهد ، لأن ذلك يعمل على تسهيل سبل الأداء ، ويستحث المثابرة لمواجهة الفشل ، والرسالة التي يمكن أن توجه للآباء واضحة وتكمن فى أهمية تأكيدهم على عدد معين من خبرات النجاح لدى التلاميذ ، بالإضافة إلى تبصير أبنائهم بطبيعة العلاقة بين سلوكهم وأدائهم ، فالأداء يمكن أن يصل إلى أقصاه إذا اعتبر الأبناء أنفسهم مسئولين عن نجاحهم ، وفهموا أنه بالجهد والمثابرة من الممكن القضاء على الفشل أو استيعابه .

ويرى سيلجمان (Seligman , 1998) أن التحصين ضد العجز المتعلم يكون فى التعرض المبكر لمواقف تعلم يمكن التحكم فيها حتى لو عرضوا فيما بعد إلى مواقف يصعب التحكم فيها ، وبطريقة مماثلة لا كتساب العجز يمكن تحصين الكائنات الحية ضده مثل الكلاب والفئران والإنسان ، على سبيل المثال يعتبر العجز المتعلم خاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب عند الإنسان العادي البالغ والطفل ، وحتى الحيوان . وفى إحدى تجارب سيلجمان تم وضع كلب فى صندوق مكهرب لا يمكنه الهرب منه ، فكان الكلب فى البداية يظهر علامات الانزعاج بما فيها العواء والنشاط الشديد للهرب من الصندوق (وكأنه قد أصيب لحالة جزع ، وخوف

مرضى) • لكن عندما استمرت الصدمات الكهربائية ، استسلم الكلب فى قاع الصندوق فى حالة يائسة ، ومن الطريف أن الكلب لن يبدى أى محاولة للهرب من هذا الموقف إلى صندوق مجاور حتى عندما أتيحت له الفرصة ، كما أنه عزف عن تناول الطعام وأصابه الهزال وكأنه قد أصيب بحالة اكتئاب شديد • لقد أثبت المجرب هنا أن الاكتئاب يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للعجز عن إيقاف الألم أو ضبطه ، مما أدى إلى تقاعسه وعجزه عن التخلص من هذه البيئة المؤلمة حتى بعد أن تتوافر له الفرصة لتحقيق ذلك (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٨) ولعلاج العجز بهذه الطريقة يقترح سيلجمان مفهوم الأمل المكتسب الذي يمكن اكتسابه وفق خطة مماثلة • ففي تجارب سيلجمان التي أشرنا إليها بدأت الكلاب تنشط في الهرب من البيئة المؤلمة عندما قام المجرب عمداً بنقلها من الصناديق المكهربة إلى الصناديق الأخرى المجاورة عددا من المرات• وبعبارة أخرى فقد تكون لديها الأمل من جديد (من خلال محاولة الهرب وتجدد مصادر الأمل فى البيئة) عندما تعمد المجرب نفسه تشجيعها على ذلك ، وتماشيا مع هذه النتيجة يمكن القول أن شعور الطفل بالعجز هو تعبير عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية في حقه مما يجعله يتجه لتبنى سلوكيات العجز المتعلم فيعتريه التشاؤم ، ويستسلم لأقل الصعوبات ، ويلازمه فقدان الثقة بالنفس ، والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوافرة لديه فعلا •

وقدم الكثير من الباحثين برامج تغيير العزو Attributions Change Programs تهدف إلى مساعدة ذوى العجز المتعلم ، وذلك بإقرارهم للمفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل . واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعيه الإنجاز والعجز المتعلم وفعالية الذات . وتقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد وأداءه عقب الفشل يتوقفان على العزو السببي لهذا الفشل ، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد فى نفسه ويؤدى إلى تضاؤل أمله في النجاح فيما بعد ،لأن القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه ، وسوف يقلل من محاولاته النشطة للتغلب على صعوبات التعلم التى سوف يصادفها ، وقد يدفعه إلى عدم الرغبة فى مواصلة تعلمه بسبب اعتقاده فى عجزه وللتغلب على هذه الصعوبات تحاول برامج

تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات غير السوية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن له تعديلها أو التحكم فيها , Dweck (2000: 48 ; Mikulincer , 1989 : 181-194 ; Seligman , 1998 : 105)

علاقة الممارسات الوالدية بالعجز المتعلم

من منظور نظرية الإرادة الذاتية Self - determination لديسي وريان Deci & Ryan , 1985 يرى الباحثان أن بعض المظاهر السلوكية للعجز المتعلم، مثل الإحجام عن المحاولة لتخطى الصعوبات تنجم عن حالة دافعية يكون فيها الفرد فاقداً للشعور بالتحكم والتوجيه الذاتيين ، وهما العنصران الأساسيان في دافعية الفرد، ومن ثم فإن سلوكيات العجز المتعلم تتشكل من حالة تتسم بغياب الدافعية Amotivational ، ويفترض الباحثان أن السياقات الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد إما أن تقوى شعوره بالتحكم والتوجيه الذاتيين ، فتقوى بذلك دافعيته ، أو تضعف لديه هذا الشعور فتضعف بذلك دافعيته ٠وعلى وجه التحديد فإن المربين – وفق هذا المنظور – يختلفون فى مدى ما يوفرونه للطفل من مجال لاختبار قدراته، واتخاذ قراراته ، ومدى ما يوفرون للطفل من دعم إيجابي يساعده على الاقتناع بفعاليته ، وبأنه يملك معطيات التحكم فى المواقف ، والتأثير فى محيطه ، فالمربون الذين يزودون الفرد بفرص التحكم والتحدى ويوفرون له التغذية الراجعة التي تدعم الشعور بالكفاءة والاستقلال الذاتيين ، يهيئون له بذلك الشروط المناسبة للسلوكيات والدوافع التكيفية، والتى تعطى له حس السيطرة على الأمور ٠وبالمقابل فإن الاستراتيجيات التحكمية Controlling strategies تحرم الفرد من الشعور بإرادة الذات ، وقدرته على تسيير الأمور، وتقلل من استعداده للمبادرة،وتلقى بظلال الشك فى قدرته وكفاءته فى التعامل مع الصعوبات(ياسمين حداد ، ١٩٩٠ ، الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

ويرى ديسى وريان أن ما يميز ممارسات التقبل والاهتمام عن ممارسات التحكم هو أن ممارسات التقبل والاهتمام تأخذ الإطار النفسي للشخص الموجه بعين الاعتبار ، فتلائم بين متطلبات الموقف وبين قدرات الشخص وحاجاته ومشاعره ٠

أما ممارسات التحكم فتركز على المعايير الخارجية للسلوك أو متطلبات الموقف أكثر مما تنصب على الخبرة الخاصة للشخص فى موقف معين ، والتي تتأثر بمستوى إمكاناته وحاجاته ومشاعره إزاء ذلك الموقف ، وقد أكدت الدراسات التي انبثقت عن هذه النظرية أن مضامين الممارسات بحد ذاتها قد لا تشكل العنصر الحاسم فى تحديد نوعية تأثيرها . إذ يبدو أن تأثير هذه الممارسات يتحدد أساسا بالصيغة التي تستخدم فى إيصالها .

ومن ثم فإن إدراك العجز يتشكل نتيجة للتوجيه والتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة اللتين يتلقاهما الطفل من الوالدين ، وهو يتعامل معهما ، ومع الأحداث فى حياته اليومية ، فتقييم الوالدين لمبادرات الطفل واستجاباته قد تتضمن إيحاءات مباشرة وغير مباشرة ، أو تصريحات مباشرة للأسباب الكامنة وراء النتائج التي تقود إليها هذه المبادرات أو الاستجابات ، فالتعزيز الإيجابي على المبادرات الإيجابية للتفاعل مع البيئة يقوى من جهة اعتقاد الطفل بمسئوليته عما تؤول إليه هذه المبادرات من نتائج ، ويعزز (بالدرجة الأولى ربما) اعتقاده بإمكانية التأثير فيما يجرى حوله . وبالمقابل فإن العقاب والتأنيب على الأفعال ذات النتائج السلبية يقود الطفل إلى الربط بين المبادرة والفشل من ناحية ، وبين الفشل وخصائص فيه من ناحية أخرى ، وبخاصة فى الحالات التي ترد فيها النتائج السلبية إلى خصائص فى شخصيته، فيدعمه الولدان بشكل مباشر على أن يعزو مثل هذه النتائج إلى خصائص ثابتة فيه .

وفى هذا السياق توصلت ريان وجرولنسك (Ryan & Grolnick , 1986) – وإن كانت قد أجريت فى سياق تعليمي – أن المعلمين الذين يفضلون استخدام استراتيجيات التحكم تكون تلاميذهم أقل دافعية ، وأكثر تهيئاً لسلوك العجز ، ويكونون أقل ميلا للعمل المدرسي ، ويفضلون المهمات السهلة التي لا تنطوي على تحد ، ويكونوا أكثر اعتمادية على المعلم ، وأقل تقديراً لكفاءتهم الذاتية ، أما تلاميذ المعلمين الذين يفضلون الاستقلال الذاتي فإنهم يظهرون بوجه عام نمطاً ما للاتجاهات والادراكات الذاتية السلبية السابقة . وتأكيداً لهذه الدراسة بينت دراسة

لديسى وزملائه (Deci et al 1992) على عينة كبيرة نسبيا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ، أو إعاقات انفعالية Emotion Handicaps ممن التحقوا بصفوف تعليمية خاصة أن تحصيل هؤلاء التلاميذ وتكيفهم يرتبط إيجابيا بمقدار الدعم الذي قرروا أنهم يتلقونه فى المنزل والمدرسة .

وأشارت دراسة ستنبرج ورفاقه(Steinberg et al , 1992) إلى أن الأطفال والمراهقين الذين ذكروا أن آباءهم يستخدمون أسلوباً ديمقراطيا فى التنشئة ارتفع تحصيلهم الدراسي وتكيفهم النفسي والاجتماعي ، وعزا الباحثون هذه المزايا إلى أثر التنشئة الديمقراطية الباعثة على تأكيد الهوية ، وتطور الشخصية ، وصقل قيمة الجهد المبذول ، وبخس قيمة الحظ والصدفة ، ونمو مفهوم الذات والشعور الذاتي بالكفاءة . وفى ذلك يرى دسك ودانكو (Dusek & Danko , 1999) أن المراهقين والأطفال الذين يدركون أن آباءهم يستخدمون أساليب ديمقراطية ، أو فيها تسامح يستخدمون استراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة ، وتركز على الدعم الاجتماعي المادي والعاطفي ، وتعطى قيمة كبيرة للجهد ، والتفسير المنطقي لخبرات النجاح والفشل .

فوجود علاقة والدية دافئة ينشئ وينمى لدى الطفل إحساساً بالكفاءة وإدراك التحكم ، ويحسن مفهوم الذات لديه ، ويعطيه إحساساً بالأمن والثقة بأن والديه مصدر دعم له يلجأ لهما في وقت الحاجة ، وبالتالي يمكن أن يمارس استراتيجيات معرفية تعتمد على شعوره بالثقة بالذات والكفاءة ، وإعلاء قيمة الجهد ، وبخس قيمة الصدفة والحظ ، والاعتماد المطلق على الآخرين ، وتفسير خبرات النجاح والفشل تفسيراً واقعيا يتناسب مع نظرة الفرد لذاته ، وتفسيره لمعطيات البيئة . كما أن الطفل الذي يتلقى تنشئة والدية تتصف بالنبذ والتسلط ، فغالبا ما يتشكل لديه إحساس بعدم الثقة بالنفس ، ويضطرب لديه معايير الحكم على النجاح والفشل ، وقد تتشوه معارفه الخاصة بذاته وقيمة الجهد المبذول ، مما قد يدفعه إلى تجنب المواقف أو التعبير عن مشاعره ، وانشغاله بالانفعال بدلا من التركيز على المشكلة التي أدت إلى انفعال الضغط أو التوتر ، كذلك فإن تسلط الوالدين قد يولد عند الطفل شعورا

بالقهر والخضوع والاستسلام لأقل المؤثرات البيئية ، والانسحاب من أولى صعوبات المواجهة ، وقد تجعله يستخدم استراتيجيات عدوانية عند تعرضه لموقف ضاغط كوسيلة للتنفيس عما يشعر به من قهر وتحكم ناتج عن تسلط والديه ، وقد يؤدى شعور الطفل بالنبذ إلى عدم لجوئه إلى الوالدين عند حاجته لهما لإدراكه عدم اهتمامهما به ، أو رفضهما تقديم المساعدة التي يحتاجها

وفى دراسة لهيجل وزملائه (Hjelle et al , 1996) عن طبيعة العلاقة بين متغيرات التنشئة الاجتماعية وأسلوب عزو العجز المتعلم ، وأشارت النتائج إلى أن الممارسات الوالدية التي تشتمل على خشونة نبرة الصوت ، والتناقض فى الأوامر ، أثناء الطفولة ترتبط بالأسلوب التفسيرى المتشائم أثناء مرحلة الرشد ، على العكس من ذلك فإن أولئك الراشدين الذين أظهروا أسلوبا تفاؤلياً كانوا أكثر ميلاً لتقرير أم أمهاتهم لم يقيدنهم فى مكان محدد أثناء نشاطات اللعب ، ولم يضغطن عليهم ليسايروا القواعد الاجتماعية ٠

وفى سياق الإنجاز كشفت دراسة ميس أدو(McAdoo , 1997) أن مرتفعي الإنجاز مقارنة بمنخفضي الإنجاز يكونون أكثر ذكاءاً ، وأفضل تعليماً وأكثر آمناً ، وينحدرون من بيئات أسرية داعمة للإنجاز والقدرة على التحكم ، وذات مستوى اقتصادي واجتماعي آمن ٠ بالإضافة إلى الأثر الإيجابي لهذه البيئة على تحصين الأطفال اجتماعياً ومعرفياً ضد العجز المتعلم ٠ وبشكل واضح فإن التنشئة الاجتماعية على الإنجاز تتم بطريقة تؤدى إلى تناسق وتزاوج بين مهارات تعلم الأطفال واتجاهاتهم ودوافعهم ، وما توفره البيئة المدرسية والأسرية لهم ٠ وفى بيئات أخرى غير داعمة – فإن التنشئة الاجتماعية للإنجاز وموجهة الصعوبات قد تتم بطريقة تجعل من الصعب على الأطفال إدراك كامل إمكانياتهم، وإدراك أنهم يمتلكون معطيات النجاح والتحكم فى الأحداث ومن ثم تهيئتهم للفشل فى أعمالهم المدرسية ، وإدراك أن مقومات العجز تكمن فى شخصيتهم ، ومن ثم تشكيل وتطوير اتجاهات غير جيدة ، وطموحات منخفضة ، وسلوكيات إنجاز غير متكيفة مثل سلوك الانسحاب وتفضيل عدم بذل الجهد ، والسلبية

وتوضح دراسات ستيفنسون وباكر Stevenson & Baker , 1987 , 1986 أن ارتفاع الإنجاز وتشكيل سلوكيات تقاوم العجز يتعززان من خلال التنشئة الاجتماعية المعززة للتفاؤل ، ومن خلال التواصل الوالدى الداعم لسلوكيات الإنجاز، وتطوير المعايير المنطقية للنجاح مثل إدراك قيمة الجهد ، وهدف التوجه نحو التعلم ، بالإضافة إلى تطوير الاتجاهات والدوافع الأساسية للتعلم المدرسي .

وفى مقابلة مع واحد وعشرين مراهق من مرتفعي الإنجاز،وجد إدواردس(Edwards , 1976) أن التلاميذ أكدت أنه بالرغم من أن والديهم لا يستطيعون مساعدتهم على أداء واجباتهم بسبب محدودية تعليمهم ، إلا أنهم كانوا يشجعون أطفالهم بشدة على الأداء الجيد فى المدرسة وفى المستقبل ، ويأخذ هؤلاء الطلاب دعماً من أخواتهم الكبار ، ومن الأعضاء الآخرين في الأسرة الممتدة مثل المعلمين ، والمرشدين التربويين ، بالإضافة إلى أن معتقداتهم حول النجاح الأكاديمي تعتمد على توجهاتهم نحو المستقبل ، واعتقادهم فى قدرتهم على التأثير فى الأمور ، وينحدرون من بيئة داعمة للإنجاز والتحدي ، ويدركون أن الفروق بين الأفراد هى فروق فى بذل الجهد ، ويميزون بين مسببات النجاح والفشل السوية وغير السوية ، وليس للعرق أو الجنس إلا دور ضئيل فى الفروق بين الأفراد فى سلوك التحكم والإنجاز . وفى دراسة عرقية على تلاميذ مدرسة ابتدائية من الأمريكان الأفارقة وجد كلارك (Clark , 1983) أن الأطفال ذوى الإنجاز المرتفع لديهم والدين يجهزون أنفسهم من السنوات الأولى على دور الطالب ، حيث يدعمون الاتجاه الإيجابي نحو التعلم من خلال سلوكيات التعليم الفعالة فى المنزل ، وإيجابية مهارات الاتصال بينهم وبين أبنائهم ، وتعويد أبنائهم على استخدام وابتكار أساليب فعالة لحل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار .ويركزون على قيمة تعليم أطفالهم ، وقيمة النظر إلى المستقبل ، وإدراك قيمة الجهد ، وقيمة رؤية الذات ، وتعزيز الشعور الذاتي بالتحكم والمسئولية على النتائج الإيجابية. (Mcclun & Merrell , 1998: 381)

وتؤكد دراسات عديدة أن اتجاهات الأباء وتوقعاتهم واعتقاداتهم فى أسباب

النجاح والفشل ، وتبصرهم للأمور تعتبر موجهات إيجابية لسلوكيات التحكم والإنجاز لدى أبنائهم • ومن ثم تشكيل معطيات الإنجاز ، وتشكيل مدركات التحكم في الأحداث ، حتى ولو واجه الطفل خبرات فشل مبدئية (Ames & Archer , 1987) •

وهناك مجموعة من الدراسات أجريت فى نطاق نظرية الإرادة الذاتية والتوجيه الذاتى تدعم العلاقات المفترضة بين التعامل الوالدى والقابلية لتعلم العجز لدى الأطفال ، فقد عكف الباحثون فى هذه الدراسات على تقصى العلاقة بين فعالية الذات المدركة ، ودور الدعم الوالدى فى تطور هذه المدركات من جهة ، وصلتها بالإنجاز والتكيف الأكاديميين من جهة أخرى (Grolnick , 1990 ; Grolnick et al , 1991) وقد أشارت هذه الدراسات فى مجملها إلى أن الدعم الوالدى يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالكفاءة المدركة Perceived competence ، وبأستقلالهم الذاتي المدرك Perceived autonomy،وبتقديرهم لدور الذات فى التحكم بمجريات الأمور فى حياتهم الانجازية • كما ظهر أن الدعم الوالدى يرتبط ارتباطاً إيجابيا بالإقبال على المهام التي تحتوى على شئ من التحدي ، كما يرتبط ارتباطاً إيجابيا بالكفاءة والتكيف الأكاديميين •

وفى اختبار مباشر للعلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال والقابلية لتعلم سلوكيات العجز المتعلم ، أظهرت دراسة (لياسمين حداد ، ونائل الأخرس ، ١٩٩٨) أن الأطفال الذين يتدهور أداؤهم بعد التعرض لفشل متكرر ، يميلون إلى الاعتقاد بأن القوى المتحكمة بمجريات الأمور فى حياتهم هى إما قوى خارجية أو قوى مجهولة ، فى حين أن الأطفال الذين يعتقدون بأن موقع القوى المتحكمة يكمن فى الذات لم يتأثر أداؤهم بعد الفشل بالمقدار نفسه •

وفى مراجعة مكوبى(Maccoby , 1980) للدراسات التي تقصت أثر الممارسات الوالدية الداعمة للأبناء مقارنة بالممارسات الداعمة للتحكم على تطور المدركات الذاتية الإيجابية ، تستنتج مكوبى أن الممارسات الداعمة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من : (١) حس الأطفال بالتحكم بمجريات الأمور ودورهم فى تحقيق

النتائج المرغوبة (٢) استعدادهم للعمل على المهام الجديدة التى تنطوي على قدر من التحدى (٣) مثابرتهم فى وجه الصعوبات .

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة دالة بين الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) وسلوكيات العجز المتعلم (الانسحاب المتعلم ، الكسل المتعلم ، السلبية المتعلمة ، توقع الفشل)

٢- توجد علاقة دالة بين الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) وعزو المسئولية عن النجاح والفشل .

٣- توجد فروق دالة بين مرتفعة ومنخفضي سلوكيات العجز المتعلم فى أبعاد الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) بعد خبرة الفشل المبدئي .

٤- توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي سلوكيات العجز المتعلم فى عزو مسؤولية النجاح والفشل بعد خبرة الفشل المبدئي .

مصطلحات الدراسة :

الممارسات الوالدية : يقصد بها مجموعة الممارسات السلوكية التى تمثل العمليات التربوية والنفسية التى يمارسها الوالدين مع الأبناء فى مواقف حياتهم المختلفة ، وكيفية إدراك الأبناء لهذه الممارسات وتتكون هذه الممارسات من :

١- ممارسات التسيب : ويقصد بها إعطاء الحرية الكاملة للطفل يفعل ما يريد ، ولا يرفض له أى طلب ، ولا يصدر حكم على سلوكياته من حيث كونها خاطئة أم صحيحة ، ويذهب إلى أى مكان يريده دون قيد أو شرط ، ويصفح عنه بسهولة عندما يخطئ .

٢- ممارسات التحكم : ويقصد بها إجبار الطفل على التمسك ببعض القواعد التى يعتقد أنها تحكم السلوك ، ويحدد له بدقة الطريقة التي يجب أن يتصرف بها وأسلوب عمله ، ولا يشارك برأيه فى معالجة الأمور،ولا يتركه يشعر بالراحة إلا بعد تنفيذ ما يرغبه والداه، ومن الصعب نسيان أخطائه

٣- ممارسات التقبل : ويقصد بها حث الأطفال بالطمأنة عندما يفشل ، والاهتمام أكثر بالإيجابيات مقارنة بالسلبيات ، والثقة فى سلوكياته ، وفهم مشكلاته ، وحثه إدراك التحكم ، وانه يملك القدرة على التأثير فى المحيط . (Baumrind ,1991)

٤- ممارسات الحث على الإنجاز : ويقصد بها تشجيع الأبناء على النجاح والتفوق، وتقوية دافعية الإنجاز ، والرغبة فى المناقشة ، والمخاطرة وتحدى الصعوبات، وبذل الجهد .

أسلوب عزو النجاح والفشل : ويعنى أسلوب التفسير الذي يتبناه الفرد فى تعليله لما يمر به من خبرات نجاح أو فشل ويتضمن هذا التفسير إجرائيا مايلى :

[١] عزو مسؤولية النجاح (+) : وهى الدرجة التى يحصل عليها الفرد على البدائل الخاصة بمقياس مسؤولية النجاح من وجهة نظرهم

[٢] عزو مسؤولية الفشل (-) : وهى الدرجة التى يحصل عليها الفرد على البدائل الخاصة بمقياس مسؤولية الفشل من وجهة نظرهم

سلوكيات العجز المتعلم : إدراك الفرد عدم القدرة على التحكم ، ومواجهة المواقف فى ضوء السلوكيات التالية :

١- الانسحاب المتعلم : الفشل فى المثابرة عند مواجهة الصعوبات ، والشعور بعدم جدوى الجهد المبذول (Dweck , 2000 :14)

٢ - السلبية المتعلمة:اعتقاد الفرد أنه غير قادر فى التأثير فى مجريات الأمور فيبقى سلبياً معتقداً أن إيجابيته عديمة الجدوى (Dweck , 2000: 15)

٣- الكسل المتعلم:عدم قدرة التلميذ على المبادرة بطلب أمور خاصة به دون خجل أو تردد ، وتعتمد مبادرة التلميذ على اعتقاده بقدرته على المبادرة السلوكية فى الموقف ، وأنه مهما يبادر فإن النتيجة محكومة بعوامل أخرى ليس له دخل فيها (Mikulincer , 1994 : 13)

٤- توقع الفشل : ويتعلق بمدى توقع الطفل الفشل فى المهام التى يدخلها ، فالطفل الذى يشعر بالعجز المتعلم أكثر توقعا للفشل ، وإذا نجح لا يستطيع تصديق أن

نجاحه يوجد نجاح آخر ، لأنه يدرك أنه نجاح وهمي لا يعتمد على جهد مبذول. (Dweck, 1986)

إجراءات الدراسة

أولا : عينة الدراسة :

تم تطبيق الدراسة على (٣٢٠) تلميذ وتلميذة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين،تكونت الأولى من (١٥٨) تلميذ وتلميذة وتسمى (بمجموعة الفشل)، وتكونت الثانية من (١٦٢) تلميذ وتلميذة وتسمى (بالمجموعة الضابطة) . وشملت كلا المجموعتين على أعداد متقاربة من الذكور والاناث .

ثانيا : أدوات الدراسة

١- **مقياس الممارسات الوالدية** : تم الاعتماد على مقياس الأساليب الوالدية المدركة Perceived parenting styles لبومرند Baumrind , 1991 لقياس الممارسات الوالدية الخاصة بالتعامل مع الأبناء ، ويتكون المقياس من نموذج والدي (الأم والأب معا)، ويقيس هذا المقياس الممارسات الوالدية في ضوء ثلاثة أبعاد فرعية هي : ممارسات التسيب Permissive ، وممارسات التقبل Authoritative وممارسات التحكم Authoritarian ، ويضيف الباحث الحالي بعدا أخر يطلق عليه ممارسات الحث على الإنجاز .ويحتوى كل بعد على (٦) ممارسات سلوكية يدركها الطفل في التعامل الوالدى داخل الأسرة.

وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال تقسيم ثلاثي ، حيث تعطى الدرجة (٣) لمن يستجيب بنعم ، وتعطى الدرجة (٢) لمن يستجيب أحيانا ، وتعطى الدرجة (١) لمن يستجيب بلا .على أن تكون الدرجة المرتفعة دليلا على وجود ممارسات التسيب والتحكم ، وعدم وجود ممارسات التقبل والحث على الإنجاز .

وفيما يتعلق بصدق وثبات المقياس قام الباحث الحالي بالخطوات التالية :

١- تم الاستعانة بلجنة من المحكمين للتأكد من سلامة الترجمة ، ومدى مناسبة فقرات المقياس للبيئة المصرية [1]

٢- بعد أخذ أراء الخبراء تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٠) تلميذا بالصف الأول الإعدادي ، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة بدرجة البعد التي تنتمي إليه ، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض ، وبينها وبين الدرجة الكلية ، وتراوحت هذه المعاملات جميعها بين (٠,٣٦ إلى ٠,٦٤) وهى معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)

٣- تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة الإجراء والتجزئة النصفية، وتصحيح معامل الاختبار ، وكانت النتائج كما يلى :

جدول(١) ثبات مقياس الممارسات الوالدية

البعد والطريقة	ممارسات التسيب	ممارسات التحكم	ممارسات التقبل	ممارسات الحث على الإنجاز
إعادة الإجراء	٠,٤٢	٠,٤٧	٠,٤١	٠,٤٩
التجزئة النصفية	٠,٥١	٠,٥٧	٠,٥٤	٠,٤٨
معامل تصحيح المقياس	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٥٥

يتضح من جدول (١) أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات تجعله صالح للاستخدام .

٢- استبيان مسؤولية الإنجاز العقلي Intellectual Achievement Responsibility Que

يقيس هذا الاستبيان اعتقادات الأطفال حول التحكم والمسئولية عن خبرات النجاح والفشل فى مواقف التحصيل العقلي ، ويتكون الاستبيان من ٣٤ مفردة ، تقيس كل مفردة خبرات إنجاز ايجابية أو سلبية لدى الأطفال . وتضمنت كل مفردة بديلين أحدهما يشير إلى أن الحدث مسبب من قبل الطفل ، ويشير الأخر إلى أن الحدث مسبب من قبل عوامل خارجة عن الطفل (الوالدين – المعلمين – الأقران)

---

(1) أ.د / ممدوح الكناني أ.د / شاكر قنديل أ .د / السيد عبد المجيد د/ هاتم أبو الخير د / عبد الله جاد

وتقيس نصف المفردات قبول الطفل عن المسئولية عن الأحداث الايجابية ، ويقيس النصف الأخر الأحداث السلبية .

يتضمن الاستبيان فقرات إيجابية وفقرات سلبية ، وكما يتضح من ملحق رقم (٢) فإن البدائل الإيجابية ضمن الفقرة تحمل رمز (+) بينما البدائل السلبية ضمن الفقرة تحمل رمز (-) ويمكن الحصول من هذا المقياس على ثلاث درجات،الدرجة الإيجابية ، أو ما يسمى برمز(+) ويتم الحصول عليها بجمع البدائل الإيجابية.والدرجة السلبية (-) يتم الحصول عليها بجمع البدائل السلبية ، وأخيرا الدرجة الكلية عن طريق جمع البدائل الإيجابية والسلبية . ولا بد من الإشارة هنا إلى الرمز (+) تقيس المسئولية عن النجاح ، والرمز (-) تقيس المسئولية عن الفشل .

والخطوات التالية استخدمت فى تقنين الاستبيان :

١- فيما يتعلق بثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية قام أصحاب المقياس بتطبيقه على عينة قوامها ١٣٠ طفلا ، وجد أن معامل الثبات يساوى (٠,٥٤) للفقرات الخاصة بالمسئولية عن النجاح ، و(٠,٥٧) للفقرات الخاصة بالمسئولية عن الفشل ، وبعد تصحيح هذا المعامل بطريقة سبيرمان براون وصل معامل الثبات الأول إلى (٠,٦٠) لكل من فقرات المسئولية عن النجاح وفقرات المسئولية عن الفشل ، وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين فقرات (+) وفقرات (-) يساوى ٠,٣٨ .

٢- فيما يتعلق بثبات الاستبيان بطريقة إعادة الإجراء بعد شهرين من تطبيقه على نفس العينة السابقة ، حيث وجد أن معامل ثبات المقياس ككل (٠,٦٩) ولفقرات المسئولية عن النجاح- (٠,٦٦) ولفقرات المسئولية عن الفشل (٠,٧٤) ، لمزيد من المعلومات حول صدق وثبات المقياس فى بيئته الأجنبية (انظر (Crendall , Kartkovsky & Crandell , 1995)

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم عمل مايلى :

١- ترجم المقياس ، وتم عرضه على لجنة من خبراء علم النفس والصحة النفسية

(مجموعة التحكيم المذكورة سابقاً) للحكم على سلامة الترجمة ومدى مناسبة كل فقرة من فقرات المقياس وبناء على أرائهم أجريت التعديلات المطلوبة من حيث الصياغة ، ومن حيث ملاءمة الفقرات ، وقد وجد إجماع من المحكمين على مناسبة الفقرات .

٢- فيما يتعلق بصدق الاستبيان تم استخدام الاتساق الداخلى على عينة قوامها ١١٨ من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى ، من خلال ارتباط درجة كل مفردة بدرجات العامل التى تصنف ضمنه وتراوح هذا الارتباط مابين ٠,٢٩ إلى ٠,٣٧ ، وكان معامل الارتباط بين درجات فقرات المسئولية عن النجاح (+) ودرجات فقرات المسئولية عن الفشل (-) ٠,٤٥ .

٣- وفيما يتعلق بثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١١٢) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي ، وكان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للفقرات الخاصة بالمسئولية عن النجاح (٠,٤٤) وللفقرات الخاصة بالمسئولية عن الفشل (٠,٤١)

٤- وفينا يتعلق بثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء على نفس العينة السابقة بعد شهر واحد ، وجد أن معامل الثبات بين التطبيقين للفقرات الخاصة بالمسئولية عن النجاح (٠,٣٧) وللفقرات الخاصة بالمسئولية عن الفشل (٠,٣٤)

٣- استبيان سلوكيات العجز المتعلم **Behavior of learned helplessness**

يقيس هذا الاستبيان سلوكيات العجز المتعلم لدى الأطفال فى ضوء أربعة أبعاد هى

١- الانسحاب المتعلم ٢- السلبية المتعلمة ٣- الكسل المتعلم ٤- توقع الفشل ، وبعد التعريف الإجرائي لكل بعد تم وضع مجموعة من العبارات لقياس كل بعد .

وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال تقسيم ثلاثي ، حيث تعطى الدرجة (٣) لمن يستجيب بنعم ، وتعطى الدرجة (٢) لمن يستجيب أحيانا ، وتعطى الدرجة (١) لمن يستجيب بلا ، وكل عبارات الاستبيان فى اتجاه واحد ، وتشير

الدرجة المرتفعة أن الطفل يمارس سلوكيات تدل على شعوره بالعجز المتعلم في مواقف الإنجاز التي يمر بها ٠

وفيما يتعلق بصدق وثبات المقياس قام الباحث الحالي بالخطوات التالية :

١- تم الاستعانة بلجنة من المحكمين للتأكد من مدى مناسبة فقرات الاستبيان لكل بعد طبقا لتعريفه الإجرائي للبيئة المصرية (نفس مجموعة التحكيم السابقة)

٢- بعد أخذ أراء الخبراء تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٥) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي بمدرسة ميت على الإعدادية بنين وبنات ، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة بدرجة البعد التي تنتمي إليه ، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد ، وتراوحت هذه المعاملات جميعها بين (٠,٥٥ إلى ٠,٧٦) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١

٣- تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة الإجراء والتجزئة النصفية ، والنتائج كما يلي :

جدول (٢) ثبات مقياس سلوكيات العجز المتعلم

البعد والطريقة	الانسحاب المتعلم	السلبية المتعلمة	الكسل المتعلم	توقع الفشل
إعادة الإجراء	٠,٤٢	٠,٤٧	٠,٤١	٠,٤٩
التجزئة النصفية	٠,٥١	٠,٥٧	٠,٥٤	٠,٤٨
معامل التصحيح	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٧٩	٠,٦٧

٤- المهمة التجريبية (اختبار ترتيب الكلمات والمتسلسلات) :

اختار الباحث مهمة تشكيل كلمات من سلاسل حروف مبعثرة Anagrams (بحيث يتم تركيب كلمة واحدة من كل سلسلة ضمن فترة زمنية معينة) ٠ ولمعالجة الخبرة المبدئية المتمثلة بالفشل المتكرر ، تم وضع (٤) سلاسل من الحروف غير قابلة للترتيب في كلمة ذات معنى ، كما تم وضع (٨) سلاسل من الحروف القابلة للترتيب في كلمات ذات معنى ، وتم تجريب السلاسل غير القابلة للترتيب للتأكد من عدم إمكانية استخراج كلمات ذات معنى من السلاسل التي تكون محاولات حلها فاشلة خلال فترة زمنية وجيزة ٠ كما تم وضع (٦) متسلسلات ،

منها اثنين لا يتبعان أى قاعدة ، وبالتالي لا يمكن حلهما ، بينما تكون (٤) متسلسلات الأخرى كل متسلسلة تتبع قاعدة معينة ، ويستطيع حلها التلميذ فى فترة زمنية معينة . ومن ثم فإن اختبار مهمة تشكيل الكلمات والمتسلسلات يتكون من :

- ٤ سلاسل حروف غير قابلة للحل - متسلسلتين غير قابلتين للحل
- ٨ سلاسل حروف قابلة للحل - ٦ متسلسلات قابلة للحل

وقد تم إعداد كتيب خاص لهذا الغرض ، حيث يعرض مثالين من سلاسل الحروف ومثالين من المتسلسلات للتوضيح ، ثم أربعة سلاسل غير قابلة للحل ومتسلسلتين غير قابلة للحل ، ومن ثم يعرض الاختبار المكون من (٨) سلاسل حروف قابلة للحل و (٦) متسلسلات قابلة للحل على مجموعة الفشل المتكرر (المجموعة التجريبية) . وتم إعداد كراس مماثل ليستخدم مع المجموعة الضابطة بعد حذف السلاسل والمتسلسلات غير القابلتين للحل ، فتضمن بذلك (المثالين من السلاسل والمتسلسلات) وفقرات الاختبار المكونة من ١٤ فقرة منهم (٨) سلاسل قابلة للحل و (٦) متسلسلات قابلة للحل .

تطبيق أدوات الدراسة : تم تطبيق أدوات الدراسة فى مواقف جمعية ، حيث تم تطبيق مقياس الممارسات الوالدية ، ومقياس المسئولية عن الإنجاز العقلي ، ومقياس سلوكيات العجز المتعلم فى جلستين منفصلتين بعد شرط الفشل التجريبي .

وعند تنفيذ الجانب التجريبي من الدراسة يتم تقسيم كل فصل عشوائيا إلى مجموعتين تتلقى إحدى المجموعتين شرط الفشل المتكرر ، فى حين تعتبر الأخرى مجموعة ضابطة ، حيث كانت تقدم المهام التجريبية للمجموعتين باستخدام التعليمات ذاتها ، ويوضح لهم المطلوب من خلال مثالين ، وبعد إعطاء الأمثلة كانت تعطى المجموعة التجريبية (مجموعة الفشل المتكرر) أربع محاولات ، وهى عبارة عن حروف غير قابلة للترتيب فى كلمات ذات معنى ، ومتسلسلتين غير قابلتين للحل ، ويطلب من المفحوصين إنجاز هذه الفقرات خلال خمس دقائق ، ثم يطلب منهم الانتقال إلى باقي فقرات المتسلسلات والسلاسل ، والعمل على حلها فى غضون ثمانية دقائق ، وتم تبليغ التلاميذ الذين تعرضوا لشرط الفشل بعد أن

ينتهي الوقت المخصص ، ويتم جمع الأوراق منهم ، بأن المحاولات الأولى كانت صعبة جدا ، ولم يتمكن معظم التلاميذ ممن هم فى عمرهم من حلها (لأنه كان من الضروري عدم ترك التلاميذ بحالة من الإحباط) أما المجموعة الضابطة فكانت تتبع معها الإجراءات ذاتها ، ولكن دون أن تتلقى المتسلسلات والسلاسل غير القابلتين للحل .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا : نتائج الفرض الأول وتفسيرها:نص الفرض" توجد علاقة دالة بين الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) وسلوكيات العجز المتعلم (الانسحاب المتعلم ، الكسل المتعلم ، السلبية المتعلمة ، توقع الفشل)، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ويلخص جدول (٣) هذه النتائج .

جدول (٣) علاقة الممارسات الوالدية بسلوكيات

العجز المتعلم قبل التعرض للفشل المبدئي لدى العينة الكلية .

المتغير	ممارسات التسيب	ممارسات التحكم	ممارسات التقبل	الحث على الإنجاز
تعلم الانسحاب	٠,٣٧ **	٠,٣١**	-٠,٢٣**	-٠,٢٧**
تعلم السلبية	٠,٢٢**	٠,٢٨**	-٠,١٦*	-٠,٢٥**
تعلم الكسل	٠,٣٣**	٠,٢٧**	-٠,٢١**	-٠,١٩*
توقع الفشل	٠,٣٨**	٠,٢٢**	-٠,٢٤**	-٠,١٧ *

* دال عند (٠,٠٥) ** دال عند (٠,٠١)

يكشف جدول (٣) عن وجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية ، وسلوك العجز المتعلم ، مثل سلوك تعلم الانسحاب عند مواجهة الصعوبات ، والسلبية في المواقف ، وتعلم الكسل ، حيث تعلم عدم جدوى نشاطه وفاعليته ، ومن ثم يركن إلى الكسل ، وتوقع الفشل .

وبالتالي يوضح هذا الفرض أن الطفولة المبكرة تعتبر فترة التعلم والتدريب والتوجيه ، حيث إذا تم ترك الطفل دون توجيه إلى ما ينبغي له أن يفعله وما ينبغي له أن يتجنبه ، ويترك بدون محاسبة على السلوك المرغوب فيه أو غير المرغوب

فيه ، فضلا عن عدم وجود درجات من التعزيز على سلوكيات الطفل الجيدة ، والمرغوب فيها مما يفقد الطفل الثقة بنفسه ، ويشعر بعدم الكفاءة فى مواجهة المواقف الخارجية والخوف من الآخرين ، وقد يشعر بالخوف من الفشل أو حتى توقعه ، ومن ثم قد يتشكل لدى الطفل بسهولة سلوكيات تدل على تعلمه العجز فى مواقف الإنجاز ، ويدرك أن الأشياء الحسنة التي تحدث فى بيئته ترتبط بعوامل وقتية مثل الحظ والصدفة ، وأن الأشياء التعيسة فى حياته ترجع إلى سوء حظه ونصيبه وقدره، وأن ما يحدث فى عالمه الخاص يرتبط بالآخرين الأقوياء كالوالدين، وأن تأثيره على الأشياء التي تحدث له قليل ، وأنه لا فائدة من المحاولات الجادة لأن كل شئ مقدر ومكتوب وخاضع للنصيب ، وأن الأشياء السيئة التي تحدث له سوف تحدث مهما اجتهد .

وقد تدرك هؤلاء الأطفال أن ممارسات والديهم كأنها ممارسات من غرباء ، ويعتبرونهم مشكلة كبيرة ، وقد لا يعرفون ما نحتاج إليه ، وقد يعاقبوننا عقاباً شديداً، ويجرحون إحساسنا ، إذا لم نتبع نصائحهم ، وقد يذكروننا دائما بأعمالنا السيئة ، ولا يتحدثون معنا إذا لم نفعل ما يريدونه منا ، وعندما نخالفهم فى الرأي .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع مجموعة من الدراسات التي تدعم العلاقات المفترضة بين الممارسات الوالدية والقابلية لتعلم العجز ، حيث عكف الباحثون على استقصاء العلاقات بين المدركات الذاتية المتصلة بفعالية الذات ودور الدعم الوالدى فى تصور هذه المدركات من جهة وصلتها بالإنجاز والتكيف الأكاديميين من جهة أخرى (Grolnick , 1990; Grolinck et al , 1991) وقد أشارت هذه الدراسات فى مجملها إلى أن الدعم الوالدى يرتبط ارتباطا إيجابيا بالكفاءة المدركة لهذه الأطفال ، وباستقلالهم الذاتي المدرك ، وبتقديرهم لدور الذات فى التحكم بمجريات الأمور فى مواقف الإنجاز ، وفى هذه الدراسات ظهر أن التقبل الوالدى يرتبط إيجابيا بالإقبال على المهام التي تنطوي على شئ من التحدي ، وترتبط إيجابيا بالكفاءة والتكيف الأكاديميين .

ثانيا : نتائج الفرض الثاني وتفسيرها : توجد علاقة دالة بين الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) والمسئولية عن النجاح والفشل قبل خبرة الفشل المبدئي،وللتحقق من ذلك تم استخدم معامل الارتباط ويلخص جدول (٤) هذه النتائج ٠

جدول (٤) علاقة الممارسات الوالدية بالمسئولية

عن النجاح والفشل لدى العينة الكلية

المتغير	المسئولية عن النجاح	المسئولية عن الفشل
ممارسات التسيب	-٠,٢٢**	٠,٣٥**
ممارسات التحكم	-٠,٢٨**	٠,٣١**
ممارسات التقبل	٠,٢٣**	-٠,٢٠**
ممارسات الحث على الإنجاز	٠,٢١**	-٠,٢٨**

** دال عند (٠,٠١)

يكشف الجدول السابق عن وجود علاقة سالبة بين ممارسات التسيب والتحكم من قبل الوالدين وإدراك المسئولية عن النجاح لدى العينة الكلية ، وعلاقة موجبة بين ممارسات التقبل والحث على الإنجاز بإدراك المسئولية عن النجاح ٠ ويكشف هذا الجدول عن علاقة موجبة بين ممارسات التسيب والتحكم ، وإدراك المسئولية عن الفشل ، وعن علاقة سالبة بين ممارسات التقبل والحث على الإنجاز وإدراك المسئولية عن الفشل ٠

وتبين نتيجة هذا الفرض أن الممارسات الوالدية السوية التى توفر للطفل الإحساس بالأمن والطمأنينة تحرك دوافعه للتعلم ، والتجريب والاحتكاك مع المواقف والأحداث فى البيئة الخارجية بحرية وجرأة ٠٠ دون أن تكسبه معطيات العجز المتعلم ، حيث يقوم الوالدان بتدريب الطفل وتوجيهه إلى ما ينبغي له عمله ، ومالا ينبغي عمله عندما يخطئ أو يسئ التصرف فى المواقف المختلفة ، فمثلا إذا تصرف الطفل بعد ذلك فى حدود التوجيهات الوالدية السابقة أو قريب منها فيجب أن يلقى التشجيع والتأييد من الوالدين ذلك أن نتيجة استجابة الوالدين لسلوك الطفل

والتي تتضمن تعزيزاً واضحاً يؤدى بالضرورة إلى ميل الطفل لتكرار هذا السلوك حتى يحصل على التعزيز ، مما يؤثر فى شخصية الطفل ، ويساهم فى تشكيل توقعات معممة عن الأشياء والأحداث والعالم والخارجي ، وتشكيل سلوكيات تحصنه من العجز المتعلم ، وإذا سلك الطفل سلوكاً مخالفا لتلك التوقعات الوالدية فيجب أن يواجه بالمعارضة الحازمة (العقاب) والتوجيه فى نفس الوقت حتى يتسنى له أن يعدل سلوكه وفقا لذلك ، وهو هنا يتعلم كيف يسلك السلوك المناسب فى مواجهة المواقف والأحداث الخارجية .

فالبيئة الإنسانية – حسب ما يذكر أريكسون – التي تتيح للطفل فرصة تجريب الأدوار بثقة تساعده على تكامل مختلف الأدوار والأساليب فى شخصية ناضجة تتسم بالثبات والحرص والتوجه نحو الهدف ، وإدراك المسئولية عن النجاح ، وتقليص قيمة الفشل كعامل مؤثر فى الذات ، ومن جهة أخرى فإن البيئة التي تحاول كف رغبة المراهق فى اكتشاف نفسه ، وتشجيعه على عدم تجريب أي طرق بديلة لإشباع رغباته،أو السخرية منه، كل ذلك من شأنه ينمى عدم القدرة على تكوين صورة ثابتة عن الذات لديهم ، وفى مثل هذه الحالات ، فإن الطفل غالبا يتعثر فى حياته ، ويختل لديه ميزان الحكم على الأمور ، ولا يستطيع اكتساب نسق قيمي ثابت ، ويخفق فى تنمية الشعور بقيمة الذات أو الهوية المحددة الثابتة ، وفى النهاية تضطرب لديه معايير النجاح والفشل الشرعية (عبد العزيز الشخص،زيدان السرطاوى،١٩٩٩: ٩٧-٩٨)

وهذا يشير إلى أن الأطفال الذين ينشئون في جو أسرى يتميز بالدفء العاطفي والحب والرعاية ، والحث على الإنجاز وثبات معايير النجاح والفشل ، وعدم التأثر بالصعوبات ، وإدراك أن الحياة لاتكون بدون صعوبات ، والتفسير المنطقي لخبرات النجاح والفشل أو الصعوبات التي تواجه الطفل ، تنمو لديهم القدرة على التكيف وضبط الانفعالات ، واستخدام أنسب الحلول للمشكلات ، والمثابرة عند مواجهة المشكلات ، وعدم الحيرة فى مواجهة مواقف الحياة ، وعدم توقع الفشل ، فضلا عن تحملهم للمسؤولية واعتمادهم على النفس ، وإدراك مسؤولية نتائج

أعمالهم ، وهذه خصائص الأطفال الذين يدركون بثقة مسئوليتهم الكاملة عن النجـــاح الذي حققوه ، وتتعاظم لديهم قيمة الجهد المبذول (Dweck , 1998:105) .

كما تبين نتيجة هذا الفرض أهمية تشجيع الأطفال على تحمل المسئولية عن النجاح والفشل ، فكل فرد يجب أن يدرك معنى المسئولية الكاملة عن خبرات نجاحه وفشله ، دون أن يتعرض للوم أو الهجوم الشخصي ، وهذا لن يأتى إلا بالتعامل مع أخطائه كأخطاء وليست أعمالا تنطوي على أفعال خبيثة أو ماكرة ترتبط بسمات ثابتة فى الشخصية ، وهذا يقودنا إلى نوعين من النقد أحدهما مدمر عندما ننتقد الطفل ذاته وليس سلوكه ، والثاني بناء عندما ننتقد سلوك الطفل وليس الطفل ذاته ، فهناك فرق بين أن تقول لطفلك " كف عن الكلام وركز فى واجباتك المدرسية " وبين أن تقول له " لا أعتقد أنك ستنهى واجبك المدرسي إذا استمريت فى الكلام " وهناك فرق أيضا بين أن تقول لطفلك " أنك ولد غبي لقد أسقطت الكوب على الأرض وهشمته " وأن تقول له " لقد وقع الكوب وتهشم على الأرض أجمع الزجاج المهشم " وهنا يعد النقد الأول فى المثالين السابقين نقداً هداماً ، حيث يوجه النقد إلى الطفل ذاته وليس إلى سلوكه الخاطئ ، وهذا يشكل لدى الطفل ربط أخطائه بسمات ثابتة لدية مثل عزو فشله إلى قدرته المنخفضة ، وإدراك أن النجاح يرتبط بعوامل خارج مجال تحكمه ، ومن ثم فإنه عند توجيه النقد يجب أن نتحاشى ربط النقد بشخصية الطفل ، وأن لا يكون عاما والتخلي عن نبرة الصوت العالية التي توحي بالقسوة ، ويجب أن نراعى الوقت المناسب عند توجيه النقد . فمن غير المستحسن أن نوجه النقد ونحن فى حالة انفعال،أو نوجهه على مرأى ومسمع من آخرين،أو نوجهه والطفل فى حالة خوف(محي الدين حسين ، ١٩٨٧: ٥٤ ; Seligman , 1998 :115) وبالتالي قد توحي أحد الرسائل التي يوجها الوالدان للطفل – حين يخطئ أو حين لا يؤدى المهمة بالمستوى المطلوب – بأنه يملك القدرة ليؤدى أفضل وأنه يتوقع منه الكثير ، وقد توحي له بالمقابل بأنه يفتقر إلى الإمكانات اللازمة وتسد الطريق أمامه للمثابرة والمحاولة والاعتقاد فى قيمة الجهد فلا تؤدى الرسالة الأولى إدراك الطفل الايجابي لذاته مقارنة بالرسالة الثانية ،

وبينما تحفز الأولى على الفعل والمحاولة والاعتقاد فى قيمة الجهد ، تحفز الثانية على الكف عن الفعل ، والسلبية والارتكان للحض ، وبخس قيمة الجهد فى تحقيق النتيجة (ياسمين حداد ،١٩٩٠، الفرحاتى السيد ، ١٩٩٧)

ثالثا : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: نص الفرض " توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي سلوك العجز المتعلم (الانسحاب المتعلم ، الكسل المتعلم ، السلبية المتعلمة ، توقع الفشل) فى أبعاد الممارسات الوالدية (التسيب ، التحكم ، التقبل ، الحث على الإنجاز) بعد خبرة الفشل المبدئي ، ويلخص جدول (٥) نتيجة اختبار (ت)

جدول (٥) الفروق بين مرتفعى ومنخفضى

سلوكيات العجز على الممارسات الوالدية

سلوك العجز	المجموعة	التسيب			التحكم		
		م	ع	ت	م	ع	ت
تعلم الانسحاب	انسحاب المرتفع	١١,٩٨	١,٠٨	٨,٤١ ***	١١,١٠	١,٥٠	٢,٤٤ *
	انسحاب المنخفض	١٠,٣٣	١,٠٦		١٠,٦٣	١,٠٤	
تعلم السلبية	سلبية مرتفعة	١١,٥٩	١,٢٨	٥,٦ **	١١,٠٦	١,٠٣	١,٨ *
	سلبية منخفضة	١٠,٣٦	١,١٠		١٠,٧١	١,٠٤	
تعلم الكسل	كسل مرتفع	١١,٨٤	١,١٥	٩,٩ ***	١١,٠٠	١,٠٥	٢,٠ *
	كسل منخفض	١٠,٠٧	٠,٨١		١٠,٦٣	١,٠٥	
توقع الفشل	توقع الفشل	١١,٧٥	١,٢	٩,٥ ***	١٠,٩٨	١,١	٢,١ *
	عدم توقع الفشل	١٠,٠٦	٠,٧٩		١٠,٦	١,٠	
سلوك العجز	المجموعة	التقبل			الحث على الإنجاز		
		م	ع	ت	م	ع	ت
تعلم الانسحاب	انسحاب مرتفع	١٠,٤٣	٠,٩٤٥	٤,٩ - **	١٠,٤١	٠,٩١	٥,٦ - **
	انسحاب منخفض	١١,٣٠	٠,٩٧٩		١١,٣٧	٠,٩٤	
تعلم السلبية	سلبية مرتفعة	١٠,٥٨	٠,٩٩٦	٣,١ - **	١٠,٥٥	٠,٩٨	٣,٩ - *
	سلبية منخفضة	١١,١٢	١,٠١		١١,٢٤	٠,٩٧	
تعلم الكسل	كسل مرتفع	١٠,٥	١,٠	٣,٥ - **	١٠,٥٧	٠,٩٨	٣,١ - **
	كسل منخفض	١١,٩٨	٠,٩٩١		١١,١٨	٠,٩٩	
توقع الفشل	توقع الفشل	١٠,٥	٠,٩١	٤,٨ - **	١٠,٥	٠,٩٧	٣,٣ - **
	عدم توقع الفشل	١٢,٤	١,٠١		١١,١	١,٠	

*** دال عند (٠,٠٠٠١) ** دال عند (٠,٠١) * دال عند (٠,٠٥)

يكشف جدول (٥) عن عدد من الفروق الدالة على النحو التالي :

١- وجود فرق دال بين الانسحاب المرتفع والمنخفض في ممارسات (التسيب والتحكم الوالدى) لصالح الأطفال ذوى الانسحاب المرتفع ، وفى ممارسات (التقبل والحث على الإنجاز الوالدى) لصالح ذوى الانسحاب المنخفض .

٢- وجود فرق دال بين السلبية المرتفعة والمنخفضة في ممارسات (التسيب والتحكم الوالدى) لصالح الأطفال ذوى السلبية المرتفعة ، وفى ممارسات (التقبل والحث على الإنجاز الوالدى) لصالح ذوى السلبية المنخفضة .

٣- وجود فرق دال بين الكسل المرتفع والمنخفض في ممارسات (التسيب والتحكم الوالدى) لصالح الأطفال ذوى الكسل المرتفع ، وفى ممارسات (التقبل والحث على الإنجاز الوالدى) لصالح ذوى الكسل المنخفض .

٤- وجود فرق دال بين توقع وعدم توقع الفشل في ممارسات (التسيب والتحكم الوالدى) لصالح الأطفال الذين يتوقعون الفشل ، وفى ممارسات (التقبل والحث على الإنجاز الوالدى) لصالح الأطفال الذين لا يتوقعون الفشل .

وتدل نتيجة هذا الفرض أن الممارسات الوالدية التي تتصف بالتسيب والتحكم تقود الأبناء إلى سلوكيات العجز المتعلم ، وهى ممارسات تلقى بظلالها على تقييم الفرد لذاته ، وتضير بدافعية الفرد ، وتقلل من مثابرته وصموده فى وجه الصعوبات . هذا بالإضافة إلى أن هذه الممارسات توحى للأطفال بإدراك عدم جدوى جهودهم ، وإدراك أن العجز كامن داخل ذاتهم ، وأن التحكم لا يكون إلا بمصاحبة الآخرين الأقوياء ، ومن ثم التخلي عن المحاولات الجادة ، والانسحاب من المهام التي تبدو صعبة ، ويتوقعون الفشل فى المهام المقبلة .

وهذا ما أكده ستبك (Stipek , 1998) – وإن كان تأكيده فى سياق أكاديمي – إلا أنه يؤكد أن سلوكيات العجز المتعلم كالتخلي عن المحاولات ، وإدراك عدم القدرة على التحكم ، والسلبية المتعلمة ، وتوقع الفشل قد تأتى من موافقة وتعزيز المعلم على هذه السلوكيات ، وبالتالي يتيح للتلميذ دليلاً قوياً على إدراك العجز فى ذاته ، وأنه لا فائدة من جهد وقدرة الفرد في تحقيق النتيجة ، فعندما يواجه تلميذ ما

مشكلة ويتعثر فيها ، ربما يكون تعثره نتيجة لعامل يستطيع حله مثل انخفاض الدافعية ، والاستراتيجية غير المناسبة ، فالمعلم الذي يشجع تلاميذه على التخلي عن المحاولات ، والتجنب والهروب ، بل والاستسلام هو معلم يعزز إدراك العجز المتعلم لدى تلاميذه مقارنة بالمعلم الذي يشجع تلاميذه على المحاولة والإقدام ، وتحقيق الأهداف .

وفى دراسة لريان وجرولنسك (Ryan & Grolnick , 1986) أظهرت أن المعلمين الذين يفضلون استخدام ممارسات التحكم يكون تلاميذهم أقل في الدافعية الذاتية ، وتظهر عليهم العجز المتعلم مثل الكسل ، والسلبية والانسحاب ، وتفضيل عدم بذل الجهد ، وتعميم الفشل ،وتفضيل المهام السهلة ، وبأنهم أكثر اعتمادية على المعلم ، وهم أقل تقديرا لكفاءتهم الذاتية ، وفى المقابل نجد أن تلاميذ المعلمين الداعمين للاستقلالية الذاتية والحث المرتفع على الإنجاز يظهرون بوجه عام نمطاً معاكسا للاتجاهات والادراكات الذاتية السلبية .

وأشاركروس ومازكوس (Cross & Markus , 1994 : 423) إلى أن البيئة التي توحي للأفراد بأنهم يمتلكون صيغاً ذاتية إيجابية Positive Self – Schemas تؤكد أن ذاتهم تستطيع التأثير فى الأمور، وتتبع تعزيزاتهم من داخلهم، وبأنهم أكثر قدرة على تنظيم ذاتهم ، ولديهم معطيات النجاح ، ويعتقدون في قدرتهم على استخدام أنسب الطرق الكفيلة بحل المشكلات التي قد تواجههم .أما البيئة التي توحي للأفراد بأن لديهم صيغاً ذاتية سلبية Negative Self – Schemas تنمى لديهم أنهم لا يستطيعون التعرف على قدراتهم ، وإمكانياتهم ، ولا يستطيعون تقدير أن قدراتهم فعالة وفاعلة ، ومن ثم تدنى تقدير الفرد لذاته ، وبخس ما لديه من استراتيجيات تحكم ، وانخفاض توقع الاستراتيجيات الضرورية للمهمة المرغوبة .

وقد ترتبط الصيغ السلبية عن الذات بالفشل في المثابرة ، ولاسيما عندما تكون المهمة صعبة ، وربما يكون مستهدفا Vulnerable للتأثيرات المؤلمة من التغذية المرتدة السلبية عن الذات ، وقد يبدأ هذا الفرد فى تشكيل معارف مشوهة ، ومدركات تحكم سلبية ، تضعف استمرار نماءه وتطوره ، وإعادة تقييم قدراته في

هذا المجال (Markus & Nurius , 1986 : 955) ، ومن ثم فقد تأتى سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال علاقة الممارسات الوالدية بالعجز المتعلم وفق منظور الإرادة الذاتية Self- Determination لديسى وريان , Deci & Ryan 1985 حيث يرون أن المظاهر السلوكية للعجز المتعلم والتي قد تتمثل فى الإحجام عن المحاولة لتخطى الصعوبات والسلبية في المواقف، وتعلم الكسل ، وكذا توقع الفشل تنجم عن حالة دافعية يكون فيها الفرد فاقدا للشعور بالكفاية والاقتدار ٠وعلى وجه التحديد فإن المربين – وفق – هذا المنظور يختلفون فى مدى ما يوفرونه للطفل من مجال لاختبار قدراته واتخاذ قراراته ، ومدى ما يوفرونه للطفل من دعم إيجابي يساعد على الاقتناع بفعاليته إلى عالم المبادرة والتأثير فى المحيط ، فالمربون الذين يزودون الفرد بفرص التحدي ، ويوفرون التغذية الراجعة الداعمة للشعوب بالكفاءة والاستقلال الذاتيين يهيئون بذلك الشروط المناسبة لتطور التوجهات الدافعية والمعرفية التي تحصن الأطفال ضد العجز المتعلم

رابعا : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها : توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي سلوك العجز المتعلم (الانسحاب المتعلم ، الكسل المتعلم ، السلبية المتعلمة ، توقع الفشل) فى مسئولية النجاح والفشل ، ويلخص جدول (٥) نتيجة اختبار (ت)

جدول (٥) الفروق بين الارباعى الأعلى والأدنى
للمسئولية عن النجاح والفشل على سلوكيات العجز

سلوك العجز	المجموعة	المسئولية عن النجاح			المسئولية عن الفشل		
		م	ع	ت	م	ع	ت
تعلم الانسحاب	انسحاب المرتفع	٩,١١	٢,٤٤	٢,٩٣*	١١,٤٠	١,٧١	-١,٨٩*
	انسحاب المنخفض	٧,٩٧	١,٠٥		١٢,١٢	١,٩٠	
تعلم السلبية	سلبية مرتفعة	٩,١٦	٢,٤٥	٢,٤٥**	٩,٩٧	٣,٢٣	-٢,٤٨**
	سلبية منخفضة	٧,٩	٢,٢٠		١١,٣٥	١,٧٢	
تعلم الكسل	كسل مرتفع	٩,٦٩	٢,١٨	٤,٩٩**	٩,٥٥	٣,٨٨	-٢,٩٧**
	كسل منخفض	٧,١٤	٢,٥١		١١,٤٧	١,٥٦	
توقع الفشل	توقع الفشل	١١,٥١	١,٥٧	٣,٥٢	٩,٢٤	٣,٩٠	-٣,٥٢
	عدم توقع الفشل	٩,٢٤	٣,٩٠	**	١١,٥١	١,٥٧	**

** دال عند (٠,٠١) * دال عند (٠,٠٥)

يكشف جدول (٥) عن وجود عدد من الفروق الدالة بعد التعرض لخبرة الفشل المبدئي على النحو التالي :

- وجود فرق دال بين الإدراك المرتفع والمنخفض للنجاح فى كل من سلوك الانسحاب المتعلم والسلبية المتعلمة ، والكسل المتعلم وتوقع الفشل كسلوكيات تدل على زيادة درجة العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز لدى الأطفال الذين لا يدركون مسؤوليتهم عن النجاح .
- وجود فرق دال بين الإدراك المرتفع والمنخفض للفشل فى كل من سلوك الانسحاب المتعلم والسلبية المتعلمة والكسل المتعلم وتوقع الفشل كسلوكيات تدل على زيادة درجة العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز لدى الأطفال الذين يدركون مسؤوليتهم عن الفشل .

وتؤكد نتيجة هذا الفرض على أهمية الاتجاه المعرفي فى تفسير سلوك الإنجاز للنشاط المعرفي الذي يخبره الفرد فى مواقف الحياة اليومية والمواقف السلبية منها بوجه خاص (Weiner , 1986) ويعتبر نموذج سيلجمان للعجز المتعلم نموذجا ممثلا لهذا الاتجاه ، حيث يفترض هذا النموذج أن أسلوب عزو الفرد للنجاح والفشل يقود الفرد إلى سلوكيات العجز المتعلم ن ولاسيما عندما يواجه مواقف فشل .ومن ثم فإن نتيجة هذا الفرض تؤكد أن أحكام الأطفال حول أسباب أدائهم تؤثر على النمط الدافعى لهم ، فالأطفال الذين يرون أن أسباب النجاح والفشل ترتبط بعوامل داخلية يمكن التحكم فيها مثل الجهد ، تقل لديهم سلوكيات العجز المتعلم ، حيث نجدهم يثابرون فى مواقف الفشل ، وهم يفعلون ذلك لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التى يبذلونها ، وفى المقابل نجد أن الأطفال الذين يصفون فشلهم ونجاحهم فى ضوء عوامل داخلية أو خارجية لا يمكنهم التحكم فيها مثل القدرة والحظ يؤدى ذلك إلى تشكيل سلوكيات العجز المتعلم ، حيث يقلعون بسرعة عند مواجهة الصعوبات ويتعلمون الكسل ، وإذا استمرت ظروف الفشل قد يتوقعون هذا الفشل فى المرات المقبلة ، وفى النهاية يرون النجاح على أنه صعب المنال (Henson & Eller , 1999: 380) فالفرد مخلوق عقلاني يتصرف حسب تفسيره

للعالم ، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم (العجز) حدثت لأسباب داخلية ثابتة ، فإن هذه الأسباب – منطقيا – سوف تحدث فى مواقف وأزمنة أخرى، ومن ثم يدرك الفرد عدم جدوى نشاطه وسلوكه . أما إذا حدث عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية ، فليس هناك مبرر للتفكير فى أنها سوف تحدث ثانية ، ويكون العجز مقتصرا على موقف الفشل ، ومن ثم يدرك الفرد جدوى نشاطه ، ويتوقع النجاح فى المهام المقبلة .

ومن ثم يتنبأ نموذج العجز المتعلم بأن تعليل الفرد للنتائج السلبية يؤدى دورا وسيطا بين أسلوب العزو السلبي والتي يعزو فيه الفرد الأسباب التعيسة إلى شئ ثابت فيه والاكتئاب (أو التدهور اللاحق فى الأداء على مهام الإنجاز) Seligman , 1998 وقد توصل ميتالسكى وأخرون , Metalesky , Et Al 1992, 1987 إلى نتائج تدعم صحة هذا الافتراض .وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسات كثيرة مثل دراسة مادوكس وميير Maddux & Meier , 1995 وباندورا وود Bandura & Wood , 1989 ونظرية بيك فى تفسير الاكتئاب Beck , 1976 حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود ارتباط سالب بين إدراك الفرد لذاته ، وإدراكه لقدرته على التأثير فى معطيات الأمور ، وتعليله لخبرات النجاح والفشل والاكتئاب .

كما تؤيد نتيجة هذا الفرض فكرة أن التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم (السلبية المتعلمة، والكسل المتعلم ، والانسحاب المتعلم، وتوقع الفشل) فى مواقف الإنجاز يعتمد على برامج تعديل العزو السببي للنجاح والفشل ، والتي تعتمد على افتراض أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق هدفه فإن الشعور بالعجز يصاحب الفرد ، ومن ثم فإن عملية التحكم فى غاية الأهمية ، فعندما ترى التلاميذ فى أنفسهم القدرة والتحكم والسيطرة ، ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب يمكن التحكم فيها – هم عادة يركزون على استراتيجيات النجاح المقبلة ، وعلى جدوى نشاطهم ، امتلاكهم معطيات التحكم فى الأمور ، ومسئوليتهم عن النجاح والفشل ، وغالبا ما يفخرون بنجاحهم ولا يخزون

من فشلهم .ومن ثم فإن من يدرك أن لديه القدرة والجهد على التحكم فى المعززات والمكافآت التي يحصل عليها ، يتوقع الحصول عليها عند بذل الجهد المناسب ، ويدرك أهمية نشاطه ، ومثابرته عند مواجهة الصعوبات ، وقيمة بذل الجهد كعامل أساسي فى تحقيق النتيجة . ويذكر وينر weiner , 1986:12 أنهم يبذلون جهدا أكبر فى مواقف الإنجاز لإدراكهم أن تحقيق النجاح والتحكم فى موقف الإنجاز أمر ممكن يعتمد على جهودهم الذاتية .

ويؤكد سيلجمان (Seligman , 1998) أن التلاميذ الذين يدركون عوامل النجاح والفشل فى مواقف الإنجاز يتميزون بالمثابرة فى ميدان الإنجاز ، وهم أقدر على فهم العلاقات وأسرع فى حل المشكلات ، وفى المقابل نجد أن التلاميذ الذين لا يدركون عوامل النجاح والفشل ، وتختل لديهم معايير النجاح والفشل يتميزون بضعف المثابرة ، والتخلى السريع عن المحاولات الجادة ، وأن إدراك أن البيئة تملك التحكم فى النجاح والفشل يسهم فى تدنى تقدير الذات ، وبخس قيمة الجهد ، والتقاعس عن أداء العمل ، وتعلم الكسل والسلبية ، والاعتمادية المفرطة على الآخرين ، ومن هنا يعطى سيلجمان أهمية أن يدرك التلميذ أن قبول المعلم من جهة والنتائج الدراسية من جهة ثانية أمران يعتمدان على جهده ، وأن النجاح فى مواقف الإنجاز يعتمد على إعلاء قيمة الجهد المبذول ، وإدراكه أنه المتسيد على تصرفاته وأنه المسئول عن نتائج أفعاله ، ومن ثم وحسب ما تذكر دويك (Dweck , 1998 :59) أن هناك شروطا يجب تضمينها فى البرامج التربوية لتحصين الأطفال من حالة العجز إلى حالة التحكم مثل التدريب المسبق على الهرب من الصدمات (تربويا تعنى كيفية مواجهة الصعوبات والمشكلات) ، وتعلم التلميذ مفهوم الأمل ، وبأن أى نتيجة ترتبط بجهد الفرد وسماته الشخصية ، ولا دور للعوامل الخارجية غير الممكن التحكم فيها فى تحديد النتائج ، تدريب التلميذ على المثابرة والاستمرار فى الاستجابة النشطة أثناء مواجهة الصعوبات والمشكلات غير القابلة للتحكم ، وكذلك التنوع فى الاستجابات التي يصدرها الفرد،بالإضافة إلى تدريب الكائن الحي على أهمية فكرة التحكم الذاتي والتعزيز الداخلي

كما تؤكد نتيجة هذا الفرض – كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات فى هذا المجال أهمية أسلوب تفسير النجاح والفشل كمتغير فى الشخصية الإنسانية ، حيث يؤكد أن أسلوب العزو السلبي يجب تعديلة وتغييره عند مواجهة الطفل مواقف إنجاز، كما أن التصدي المبكر لهذه المشكلة يزيد من فرص نجاحها ، حيث يمكننا فى هذه الحالة أن نميز بين التلاميذ المعرضين إلى العجز المتعلم من خلال نمط تفسيرهم لمواقف الإنجاز الذين يمرون بها ، مما يساعد على اتخاذ الإجراءات العلاجية بشأنهم والحيلولة دون هدر إمكانياتهم .وتأكيدا لهذه النتيجة ، وفى تجربة ما أمكن تحديد عدد من التلاميذ الذين يفسرون الفشل فى ضوء نقص القدرة وكانوا جميعا ممن انخفض أداؤهم فى مادة الحساب ، وقد وزع هؤلاء التلاميذ عشوائيا إلى مجموعتين ، تم إعطاء الأولى مسائل سهلة تؤدى إلى تعرض التلاميذ لخبرات تتراوح بين النجاح والفشل وذلك بقصد إعادة تدريبهم على العزو التكيفى ، فكانوا حين يفشلون يعزو القائم بالتجربة ذلك الفشل إلى نقص الجهد ، أو استخدام استراتيجيات غير مناسبة فى التعلم ، وبعد انتهاء التدريب لم تظهر المجموعة الأولى أي تحسن بعد أن واجهت الفشل مرة أخرى وزادت سلوكيات العجز لديهم ، حيث زادت سلبيتهم ، وقل نشاطهم ، ويقلعون بسهولة عند مواجهة مهام الإنجاز التي بها قدر من التحدي ، وأظهر تلاميذ المجموعة الثانية تحسنا ملحوظا ، ولم ينقص أدائهم بعد الفشل ، وأظهر معظمهم تحسنا فى الأداء بعد الفشل ، وكانوا ينزعون إلى تفسير الفشل بطريقة تحصنهم من الوقوع فى سلوكيات العجز المتعلم (Dweck , 1998:100) وهذا تأكيد على أهمية البرامج والمعالجات التربوية التى تحول الفرد من " رهينة " للبيئة ولسلوكه وللنواتج التى تترتب على هذا السلوك الى " مصدر "لهذا لسلوك (فؤاد أبوحطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦: ٤٩٣)

كما ظهر أن تدريب التلاميذ على عزو الفشل إلى عوامل ذات طبيعة متغيرة وخاضعة للتحكم يقلل من الآثار الدافعية والانفعالية المعيقة التي تنجم عن عزوه لعوامل ذاتية ثابتة كالقدرة العقلية (Dweck & Elliot, 1983) ومن جهة أخرى أشارت بعض الدراسات (e.g. Ramiraz et al , 1992)إلى أن تدريب الأفراد

على تفسير الفشل فى ضوء العوامل الخارجية المحدودة دون تفسيره فى ضوء العوامل الذاتية الثابتة كالقدرة ، يساعد على تطوير عوامل التحصين ضد سلوكيات العجز المتعلم ، وظهر أن المفعول التحصينى لتفسير خبرات النجاح والفشل يتحقق عن توجيه وتدريب الأفراد على تفسير الفشل تفسيراً يحمى الفرد نفسه من مغبة تحمل المسئولية المباشرة لتلك النتيجة ودلالاتها المتصلة بمستوى الكفاءة الذاتية . أما توجيه وتدريب الأفراد على تفسير النجاح تفسيرا سوياً برده إلى الذات كمسبب فإنه لا يكفى على ما يبدو لتحصين الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم .

أوجه الإفادة من الدراسة الحالية

تطرح هذه الدراسة بعض عوامل تحصين الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم مثل :

١- عدم ترك الأطفال يستغرقون فى الفشل : فعندما يعبر أحد التلاميذ عن العجز " بقوله " أنا لا أستطيع " لا تدعه يكرر هذه العبارة ، وأوقف تفكيره وساعده أن يستبدلها بعبارات أكثر أملاً مثل " أنا أستطيع " فى ضوء جهدي ونجاحي السابق والاستمرار فى تعظيم استقلاليته .

٢- تعليم الأطفال أن الأخطاء أشياء طبيعية فى التعلم ، وأنها لا تساوى الفشل ، وتدريبهم على عدم تسمية الخطأ فشلا ، والفشل عجزاً. وأن الفشل ليس نهاية العالم .

٣- تعليم الأطفال أن يغيروا سلوكياتهم طبقاً للظروف لا طبقاً لجنسهم ، ولا طبقا لنزعة محددة سلفا أو حتى للقضاء والقدر .

٤- تعليم الأطفال أن يكونوا إيجابيين مع المخاطر ، ويتقبلوا سلوك المخاطرة ، ويكتسبوا الثقة بأنفسهم ، وأن تكون الثقة واضحة قولاً وسلوكاً عند التعامل مع الصعوبات .

٥- تدريب الأطفال على مراقبة الذات وتعزيز الذات ، والقدرة على إصدار حكم على الذات .

٦- تدريب الأطفال على التحكم فى القلق والعجز من خلال تعلم أشياء جديدة .

٧- يجب على المربين تعميم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء لقيمة الجهد ، وأن السبب الرئيسي للفشل هو نقص الجهد ، وأن السبب الرئيسي للنجاح يكمن فى بذل المزيد من الجهد .

٨- يجب على الآباء إقلال دور الصدفة والحظ ، وأنه لا يمكن للفرد أن يحقق نجاحا مرموقا اعتماداً على الحظ أو الصدفة أو المساعدة المطلقة من الآخرين

٩- مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم المعرفية والاجتماعية ، وأن أى إنجاز أكاديمي واجتماعي داخل المدرسة راجع إلى سمات يمكن التحكم فيها

وقدم ميكلنسير(Mikluncer,1994:104, 105, 210) بعض الإرشادات التربوية لتحصين الأطفال ضد سلوكيات العجز فى مواقف الإنجاز مثل :

١- مساعدة التلاميذ أن يقبلون مسؤولية النجاح ، ويدركون العلاقة بين جهدهم ومثابرتهم والتغلب على الفشل .

٢- تقديم الثناء للتلاميذ ولاسيما عندما يبذلون قصارى جهدهم ، وعدم لوم التلاميذ الذين لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بشكل كامل، وتعزيز محاولاتهم .

٣- تقديم اختيارات حقيقية لفرص التعلم ، وبالتالي إعطاء التلاميذ فرص تطوير الشعور بالتحكم ، وقبول المسئولية ، وإدراك تحقيق نتائج أكاديمية مرغوبة .

٤- مساعدة المعلم تلاميذه على وضع مجموعة من الأهداف التي ترتبط بتحسين التحدي لدى التلاميذ .

٥- تحتاج التلاميذ إلى معرفة أنهم يستطيعون النجاح ، إذا أدركوا واعتقدوا أنهم يمتلكون الجهد والقدرة على تغيير الفشل إلى النجاح .

٦- النجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات وينمى إدراك القدرة على التحكم ، وتشجيع المخاطرة ، وقبول المسئولية عن النتائج .

المراجع

١- أحمد حسان (١٩٩٢) : أساليب تقييم المربين كما يدركها الأطفال وعلاقتها بمتغيرات معرفية متعلقة بالنجاح والفشل الأكاديميين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان

٢- شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) : إعادة البناء المعرفي، محاضرة ألقيت بمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس

٣- صلاح الدين محمد أبوناهية (١٩٨٩) : العلاقة بين الضبط الداخلي – الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة ، مجلة علم النفس ، العدد العاشر ، الهيئة المصرية للكتاب

٤- عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠): الأسرة وإبداع الأبناء " دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدين فى علاقتها بقدرات الإبداع لدى الأبناء " ، دار المعارف ، القاهرة .

٥- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجة ، عالم المعرفة العدد (٢٣٩) : يصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت

٦- عبد العزيز الشخص ، زيدان السرطاوى (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة

٧- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، أمال مختار صادق(١٩٩٦) : علم النفس التربوي ، الانجلو المصرية، القاهرة

٨- الفرحاتى السيد محمود(١٩٩٧) : دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى

طلاب المرحلة الثانوية ، ماجستير غير منشوره ، كلية التربية، جامعة المنصورة

٩- محى الدين أحمد حسين (١٩٨٧) التنشئة الأسرية والأبناء الصغار ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة

١٠- ياسمين حداد (١٩٩٠) : أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب ، ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية ، العدد (١٧) .

١١- ياسمين حداد ، نائل الأخرس (١٩٩٨) : موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، العدد (٢٥) .

12- Ames, C. & Archer, J (1987): Mother's Beliefs About The Role Of Ability And Effort In School Learning Jo Of Educe. Psy V (70) Pp (409-414).

13- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation. Journal Of Educational Psychology V (84) Pp (261-271).

14- Bandura , A & Wood , R (1989) : Effect Of Perceived Controllability And Performance Standards On Self – Regulation Of Comples Decision Making . Journal Of Personality And Social Psychology . 56 (5) : 805- 814

15- Baumrind , D(1991) : The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance . J Of Early Adolescence , V(11) Pp (56- 95)

16- Beck , A.T (1976): Cognitive Therapy And The Emotional Disorders .N.Y International University Press .

17- Boggiano , A .K(1998): Maladaptive Achievement Patterns : A Test Of A Diathesis – Stress Analysis Of Helplessness , J.Of Personality And Social Psychology., V (74) Pp(1681- 1695)

18- Boggiano , A.K &Barrette , M(1985): Performance And Motivational Deficits Of Helplessness : The

Role Of Motivational Orientation . Journal Of Personality And Social Psychology , V(49) Pp(1753- 1761)

19- Cole , D., A & Turner, J.E (1993): Models Of Cognitive Mediation And Moderation In Child Depression: Journal Of Abnormal Psychology V(102) N(2) Pp(271-281)

20- Cooper ,M.L ;Shaver , R& Collins , N.L (1998) Attachment Styles , Emotion Regulation And Adjustment In Adolescents , L Of Personality And Social Psychology (74) N(3) Pp(1380- 1397)

21- Crandall ,V.C ;Katkovsky,W&Crandall,V.J(1995):Children Beliefs In Their Own Control Of Eriforcements In Itellectual – Academic Achievement Situations . Child Development . 36 . 91-106

22- Deci . E.L ; Hodges R ; Pierson , L &Tomassons , J (1992) : Autonomy And Competence As Motivational Factors In Students With Learning Disabilities . J Of Learning Disabilities . V(25)Pp(457-471)

23- Dembo , M.H(1991) : Applying Educational Psychology In The Classroom .Longman

24- Demo , D .H & Parker , K .D (1987) : Academic Achievement And Self – Esteem Among Black And White College Students , Journal Of Social Psychology , V(127) Pp(345- 355)

25- Diener , C ., & Dweck , C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness : Ii The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology V(39) Pp(940-952).

26- Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.

27- Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): Asocial-Cognitive Approach To Motivation And Personality: Psychological Review V (95) N (2) Pp (256-273).

28- Dweck, C.S (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development , Essayes In Social Psycho , New York

29- Edwards, M,J.,(1989): Personality Type, Explanatory Style Of Learned Helplessness Involvement, And Satisfaction With The Environment As Factors In College Adjustment. Diss. Abs. Inte V (50) (9) P(2761)A.

30- Elliott, E.S & Dweck, C.S (1988): Goals: An Approach To Motivation And Achievement. Jour Of. Pers And Social Psy-V (54) Pp (5-12).

31- Forsterling, F. (1985): Attribution Retraining A Review Psychological Bulletin V(98) N(3) Pp(495-512).

32- Grolnick , W.S (1990) : Targeting Children S Motivational Resources In Early Childhood Education . Educational Policy V4) Pp(267-282)

33- Grolnick , W.S ;Ryan , R.M &Deci , E.L (1991: The Inner Resources For School Achievement : Motivational Mediators Of Children S Perceptions Of Their Parents . J Of Educational Psychology V(83) Pp(508-517)

34- Hokoda, A & Fincham, F.D (1995): Origins Of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family, Journal Of Educational Psychology ,87 (3) Pp (375-385).

35- Immunization Against Learned Helplessness In Humans , J.Of Personality And Social Psychology , V(62) Pp (139- 146)

36- Johnson , E .H & Greene., A.F (1991) : The Relationship Between Suppressed Anger And Psycholsocial Distress In African American Male Adolescents . Journal Of Black Psychology , V(18) Pp(47-65)

37- Hjelle , L.A ; Busch , E.A ; Warren , J, E (1996): Explanatory Style , Dispositional Optimism And Reported Parental Behavior " The Journal Of Genetic Psychology , Vol (157) (4) Pp(489/499)

38- Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation , Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) :155-170

39- Maccoby , E (1980): Social Development .New York : Harcouet Brace Jovanovich Publishers

40- Maddux ,J.E& Meier .L.J (1995): Self- Efficacy And Depressions In : Maddux, J.E (Ed) Self-Efficacy Aadaptation And Adjustment . Plenum Press

41- Mcadoo, J.L (1997) : The Roles Of American Fathers In The Socialization Of Their Children . In Mcadoo , H.P (Ed) , Black Families (3 Rd Ed Pp(183-197) . Newbury Park .

42- Mcclun , L.A& Merrell , K.W (1998) : Relationship Of Perceived Parenting Styles , Locus Of Control Orientation ,And Self – Concept Among Junior High Age Students , Psychology In The School V(35) (4) Pp381-390.

43- Mikulincer, M. (1988): Freedom Of Choice, Control , And Learned Helplessness . Journal Of Clinical And Social Psychology, 7,203-213.

44- Mikulincer, M. (1989): Casual Attribution, Coping Strategies, And Learned Helplessness. Cognitive Therapy And Research, 13,565-582.

45- Mikulincer, M. (1989): Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolve Problems European Journal Of Personality, 3,181-194.

46- Milkluncer, M (1994): Human Learned Helplessness: A Coping Perception Pb Plenum Press: New York.

47- Mongrain , M (1998) : Parental Representations And

Support – Seeking Behaviors To Dependency And Self – Criticism , Journal Of Personality , V(66) Pp(151- 172)

48- Ramirez , E ;Maldonado , A &Martos , R (1992): Attributions Modulate

49- Ryan , R. & Golnick , W .(1986): Origins And Pawns In The Classroom : Self-Report And Projective Assessments Of Individual Differences In Children's Perceptions . Journal Of Personality And Soc. Psycho. V (50) Pp (350-358)

50- Seligman , M.E P; Peterson , C ; Kaslow , N ;Tanenbaum , R ;Alloy , L.B &Abramson , L,Y (1984) : Attributional Style And Depressive Symptoms Among Children . J Of Abnormal Psychology , V(93) , Pp(235-238)

51- Seligman, M.E.P (1998): Learned Optimism, Pocket Books New York, Ny

52- Stepik, D & Kowalski, P. (1989): Learned Helplessness In Task - Orienting Versus Performance -Orienting Testing Conditions Journal Of Educational Psychology ,81: 384-391

53- Stepik, D (1998): Motivation To Learn, Library Of Congress Catalog Card, U. S. A

54- Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidlberg. London.

Abstract

Title : Parental Practices And causal attribution For Success And Failure And Children S Immunity Against Behaviors Of Learned Helplessness In Achievement Situations

El – Farhaty El- Sayed Mahmoud El- Farhaty

The present study invistegateted the relation between Parental Practices , And Causal Attribution For Success And Failure And Behaviors Of Learned Helplessness And Relation Of Immunization Of Learned Helplessness In The Situation Achievement ,For Sample Consists Of (230) Students . The used Tools are: The Parenting Style Scale , Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire , The Behavior Of Learned Helplessness Scale .

The study results indicated :

1- There Is A Significance Correlation Between Parental Practice And Behavior Of Learned Helplessness , And Causal Attributions For Success And Failure .

2- There Is A Significant Differences Between , High And Low Learned Helplessness In The Parental Practices , And Causal Attributions For Success And Failure , The Results Were Generally Consistent With The Hypothesized Relationships :Parental Authoritative , Acceptance , Encourage The Achievement Seems To Immunize Against Helplessness In Achievement Situations , Moreover The Attributions Success And Failure To Factors Is Controllable And Changeable Seems To Immunize Against Helplessness In Achievement Situations .