115
المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة

د. أحمد محمد غزو
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية
Ah83_gazo@yahoo.com

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية
Dahmadmahasneh1975@yahoo.com

د. عمر عطا الله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية
Adamat88@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/230304

القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة

د. أحمد محمد غزو

قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية

د. أحمد محمد محاسنة

قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية

د. عمر عطا الله العظامات

وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف على مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة، والدّافعيّة الأكاديميّة، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة وفقًا لمُتغيّريّ الجنس، والتّخصّص الأكاديميّ. وكذلك هدفت إلى التّعرف على القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة الأكاديميّة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (546) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثّانويّة في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة جاء بمستوى مرتفع، وأنّ مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة جاء بمستوى مرتفع. وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّري الجنس، والتخصص الأكاديمي. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة تعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذّكور، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر التّخصّص الأكاديميّ، ولصالح التّخصّص العلمي. فيما أظهرت النتائج أنّ المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة فسرت ما نسبته (15.1%) من التباين الكلي في الدّافعيّة الأكاديميّة.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة، الدّافعيّة الأكاديميّة، طلبة المرحلة الثّانويّة.

* تاريخ تسلم البحث: 2022/1/10 * تاريخ قبوله للنشر: 2022/2/21

المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

Predictive Ability of Perceived Academic Parental Involvement in Academic Motivation among Secondary School Students

Dr. Ahmad M. Gazo
Faculty of Educational Science
The Hashemite University -Jordan

Dr. Ahmad M. Mahasneh
Faculty of Educational Science
The Hashemite University - Jordan

Dr. Omaer A. Al-Adamat
Ministry of Education
Jordan

Abstract

The current study aimed to identify the level of perceived academic parental involvement and academic motivation, and find out whether there are differences in the level of perceived academic parental involvement according to the gender and academic specialization variables. It also aimed to explor the prediction capability of the perceived academic parental involvement in academic motivation. To achieve the objective of the study, academic parental involvement scale, and academic motivation scale were used. The study sample consisted of (546) male and female secondary school students in the Zarqa first directorate of education who were were chosen by an available method. The results of the study showed that the level of perceived academic parental involvement and academic motivation was high and that there were no statistically significant differences in the level of perceived academic parental involvement due to gender and academic specialization. They results also showed that there were statistically significant differences in the level of decision-making in the dimensions of perceived academic parental involvement due to gender, in favor of male, and also in the level of decision-making in the dimensions of perceived academic parental involvement due to academic specialization, in favor of scientific specialization. Furthermore, the results also showed that perceived academic parental involvement explained (15.1%) of the total variance in the academic motivation.

Keywords: perceived academic parental involvement, academic motivation, secondary school students.

القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة

د. أحمد محمد غزو
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشميّة
المملكة الأردنية الهاشمية

د. عمر عطا الله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

يُدرك العديد من الباحثين الدور المهم الذي تؤديه الرابطة الإيجابية القوية بين المنزل والمدرسة في تنمية الأطفال وتعليمهم (Edwards & Alldred, 2000; Henderson & Berla, 1994). ويرى شيلدون (Sheldon, 2009) أن التعاون الجيد بين المدرسة والمنزل يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة الأكاديمي، وحدوث إصلاحات في التعليم. ويرى كذلك أنّ المدارس تصبح ناجحة عندما تكون هناك علاقة قوية وإيجابية بين الطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي. ويمكن أن يحقق جميع الطلبة نجاحًا أكاديميًا إذا كانت بيئاتهم المنزلية داعمة لهم.

وترى إبشتاين (Epstein, 2009) أنّ هناك العديد من الأسباب لتطوير وإقامة شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع. والسبب الرئيس لهذه الشراكة هو مساعدة الطلبة على النجاح في المدرسة. وتشمل الأسباب الأخرى تحسين المناخ المدرسي، والبرامج المدرسية، وتطوير مهارات الوالدين، ومساعدة الأسر في التواصل مع الآخرين في المدرسة والمجتمع، ومساعدة المعلمين على أداء عملهم. وهذه الأسباب تؤكد على أهمية أن يؤدي الوالدان دورًا نشطًا في تعليم أطفالهم، والمحافظة على علاقة قوية وإيجابية مع المدرسة.

تمّ تعريف المشاركة الوالدية الأكاديميّة بعدة طرق مختلفة، ولا يوجد تعريف متفق عليه من قبل الباحثين. ويعرف جرولنيك وزملائه (Grolnick et al., 1997, p. 540) المشاركة الوالدية الأكاديميّة على أنّها استثمار الوالدين لمواردهم في أطفالهم. ويتضمن هذا التعريف مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الوالدان كضمان تناول الطالب وجبة الإفطار قبل الذهاب إلى

المدرسة، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، ومساعدة أطفالهم في إنجاز الواجبات المنزلية، ومشاركتهم في مجالس أولياء الأمور في المدرسة. ويعرفها شيلدون (Sheldon, 2002, p. 302) على أنها تفاعل الوالدين مع الطالب في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بالمدرسة، أو غيرها من الأنشطة التعليمية. ويعرفها فيشل وراميريز (Fishel & Ramirez, 2005, p.372) على أنها مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم بهدف تعزيز نجاحهم الأكاديمي والاجتمّاعي. ويعرفها جينيس (Jeynes, 2005, p. 239) على أنّها مشاركة الوالدين في عمليات وخبرات أطفالهم التعليمية. ويضمن هذا التعريف دعم الوالدين من خلال الاستماع إلى قراءة أطفالهم، وإشرافهم على إنجاز الواجبات المنزلية، وحضور الوالدين لاجتماعات أولياء أمور الطلبة في المدرسة.

واقترح هوفر-ديمبسي وساندير (Hovover-Dempsey & Sander, 1995) نموذجًا لشرح أسباب مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم. ويتضمن هذا النموذج ثلاثة عناصر هي: (1) بناء الدور، ويشير إلى إيمان واعتقاد الوالدين بما تعنية المشاركة فيما يتعلق بتعليم طلبتهم، وأنماط المشاركة فيما يتعلق بالسلوك الذي يتبع هذه المعتقدات. ويتشكل بناء الدور للوالدين من خبراتهم الشخصية في التعليم، وتجاربهم السابقة في المشاركة، والخبرات المستمّرة مع معلمي أطفالهم. (2) إحساس الوالدين بالكفاءة في مساعدة أطفالهم على النجاح في المدرسة، لأن الوالدين يؤسسان قراراتهم المتعلقة بالمشاركة على تقييمات لقدراتهم الخاصة، بالإضافة إلى تنبؤات النتائج التي يُحتمل أن تتبع أفعالهم. فالوالدان ذوا الكفاءة الذاتية المرتفعة هم أكثر عرضة للمشاركة في فرص المشاركة، ويكونان أكثر عرضة للتغلب على التحديات. في حين أن الوالدين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يكونان أقل توقعًا بأن مشاركتها سيكون لها تأثير على أطفالهما، وأقل رغبة في التغلب على التحديات التي تواجههم. (4) دعوة الوالدين للمشاركة من قبل الأشخاص الآخرين، وقد تكون الدعوة إلى المشاركة من قبل أعضاء المجتمّع المدرسي، أو من الطفل نفسه. وقد تنقل الدعوة من المدرسة رسالة أو شعورًا بأن الوالدين مرحب بهم في المدرسة، وإحساس الوالدين بأن مشاركتهما ضرورية، ومقدرة، ومتوقعة، وقد تكون الدعوة من الطفل صريحة أو ضمنية، وربما تنشط رغبة الوالدين في الاستجابة إلى تعليم أطفالها، وتلبيه حاجاتهم النمائية.

واقترحت إبستين (Epstein, 1995) نموذجًا لتوضيح الأنماط المختلفة من المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ويشمل هذا النموذج ستة أنماط من المشاركة الوالدية الأكاديميّة هي: (1) المسؤوليات الأساسية للوالدين، ويشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها الوالدان في تربية

أطفالهما لكي يصبحوا طلبة أكفاء. ويشمل هذا النوع من المشاركة معلومات الوالدين حول نمو أطفالهم، وصحتهم، وسلامتهم، والظروف التي يمكن أن تدعم تعلم أطفالهم. (2) التواصل، حيث تتواصل الأسرة مع المدرسة بطرق متعددة، وقد ترسل المدرسة إلى الأسرة ملاحظات حول الأحداث أو الأنشطة في المدرسة، ويزود المعلمون الأسرة بمعلومات عن الطالب حول مستوى تقدمه في المدرسة. (3) التطوع، ويتضمن تقديم الوالدين للدعم والمساعدة للبرامج الدّراسية وأنشطة الطلبة في المدرسة. ويشمل التطوع قيام الوالدين بمساعدة المعلمين كمعلمين أو مساعدين، وقيام الوالدين بجمع التبرعات من أجل المدرسة، والترويج للمدرسة في المجتمع، وحضور الوالدين للبرامج أو العروض المدرسية. (4) التعلم في المنزل، ويتضمن مساعدة الوالدين لأطفالهم في إنجاز الواجبات المدرسية، وقيام الوالدين بتهيئة مكان للدّراسة، ومساعدة الوالدين لأطفالهم في اكتساب المهارات الأكاديميّة التي تنقصهم. (5) اتخاذ القرار، ويتضمن إشراك أولياء أمور الطلبة في عملية صنع القرارات المدرسية، وإشراكهم في اللجان المدرسية. (6) التعاون الجماعي، ويتضمن شعور أولياء أمور الطلبة بأنهم مرحب بهم من قبل العاملين في المدرسة، وشعور الوالدين بأن العاملين في المدرسة متعاونون معهم بشأن الاجتمّاعات والأنشطة التي تحدث في المدرسة، وشعور الوالدين بأنهم يتمّ إخبارهم من قبل المدرسة حول وضع أطفالهم الدراسي.

وقد أظهرت نتائج الدّراسات السابقة (Amatea & West, 2007; Henderson & Berla, 1994) أنّ المشاركة الوالدية الأكاديميّة هي أكثر العوامل أهمية في النجاح الأكاديمي لأطفالهم من المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر، ومستوى تعليم الوالدين. فالآباء الذين يساعدون أطفالهم في الأعمال الدّراسية في المنزل، ويقرؤون لأطفالهم، ويقدمون لأطفالهم دروسًا خصوصية يميل أطفالهم إلى الأداء في المدرسة بشكل أفضل مقارنة بالأطفال الذين لا يساعدهم آباؤهم.

يُعدّ مفهوم الدّافعيّة من العوامل المهمة التي تؤثر على سلوك الأفراد وأدائهم. ويرى العاملون في المجال التربوي أن الدّافعيّة هي إحدى أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وضمان استمّرارية الإنجاز (Pintrich, 2003; Turan, 2015). ويصف لين (Lin, 2012) الدّافعيّة بأنها رغبة داخلية لدى الفرد، والتي تظهر أثناء اكتساب الفرد معلومات أو تعلم جديد. وتعرف الدّافعيّة الأكاديميّة على أنها إنتاج الطاقة المطلوبة للأعمال الأكاديميّة (Bozanoğlu, 2004, p. 84). ويرى ويجفيلد وإكليس (Wigfield & Eccles, 2000) أن الدّافعيّة الأكاديميّة تتضمن انطباع الطلبة عن القيمة الإجمالية التي يضعونها عن المدرسة،

وجهودهم المبذولة للوفاء بالمسؤوليات الأكاديميّة، والتزامهم بالمهمات التّعليمية. وتُعرف بأنها رغبة الطالب ومستوى المثابرة والاهتمام فيما يتعلق بالمواد الدراسية، عندما يتمّ الحكم على كفاءة الطالب مقابل معيار الأداء أو التميّز (Serhan, 2019, p. 60). وتُعرف كذلك بأنها رغبة الطلبة أو مستوى اهتمّامهم بالانغماس في عملية وخبرات التّعلم (Hulleman et al., 2016, p. 244).

وتمّ تصنيف الدّافعيّة الأكاديميّة للطلبة إلى دافعية داخلية، ودافعية خارجية. فالطلبة ذوو الدّافعيّة الداخلية يكون دافعهم للتعلم هو الرغبة في التّعلم، أو الاستمتاع بعملية التّعلم، في حين أن الطلبة ذوي الدّافعيّة الخارجية يكون دافعهم للتعلم هو إرضاء الأشخاص الآخرين، والحصول على درجات مرتفعة، أو الحصول على مكافآت خارجية أخرى (Deci & Ryan, 2000). وترتبط الدّافعيّة الداخلية والخارجية بالتحصيل الأكاديمي، إلا أنّ الطلبة ذوي الدّافعيّة الداخلية هم أكثر عرضة للاستثمار في مواجهة التحديات، ولديهم خبرات في الانغماس الأكاديمي، ومستوى مرتفع من مفهوم الذات مقارنة مع الطلبة ذوي الدّافعيّة الخارجية (Clark et al., 2014).

وتركز مناهج دراسة الدّافعيّة الأكاديميّة على الانغماس المدرسي، والدّافعيّة الداخلية والخارجية، والكفاءة الذاتية الأكاديميّة، والتّنظيم الذاتي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإتقان، وتوقع النجاح في مهمات ذات قيمة (Gonzales-DeHass et al., 2005). والدّافعيّة الأكاديميّة تساعد الطلبة على التعامل مع الأنشطة التعليمية بثقة، وأن يكونوا مرنين عند مواجهة الإخفاقات الأكاديميّة. وترتبط الدّافعيّة الأكاديميّة بشكل إيجابي بنجاح الطلبة الأكاديمي، واحترام الذات، والرضا عن الحياة، والتوافق الأسري، والانتماء إلى المدرسة (Gilman & Anderman, 2006).

الدّافعيّة الأكاديميّة هي التي تدفع الطلبة إلى الانغماس في العملية الأكاديميّة. ويمكن تفسير الدّافعيّة الأكاديميّة من خلال ثلاثة أبعاد هي: (1) الدّافعيّة الداخلية، وتشير إلى رغبة الطلبة الداخلية على التعلم بنشاط. (2) الدّافعيّة الخارجية، وتشير إلى الدوافع الخارجية التي تجعل الطالب ينجز المهمات الأكاديميّة. (3) التّحفيز، ويشير إلى الحالة التي تجعل الطلبة غير راغبين في التعلم، ويضطرون إلى إتقان القدرة على التّعلم (Vallerand, 1993).

ويختلف مفهوم الدّافعيّة الأكاديميّة عن مفهوم الاهتمام، إذ إن الاهتمام يتعلق بالإعجاب بالموضوعات، في حين أنّ الدّافعيّة الأكاديميّة لا ترتبط بالإعجاب فقط، ولكنها تتضمن عوامل أخرى كالرغبة في التّعلم بشكل عميق، والانغماس في تعلم الموضوعات الجديدة، والمثابرة عند

مواجهة مشكلات أو تحديات جديدة، والرغبة في أن يكون الطالب مبدعًا تجاه ما يتمّ اختياره أو دراسته، وعليه يمكن الاهتمام بمؤشر ارتفاع الدّافعيّة الأكاديميّة لدى الطلبة (Krapp, 2002).

ومن مؤشرات الدّافعيّة الأكاديميّة المرتفعة للطلبة، الرغبة في المشاركة بنشاط في الحصص الصفية، الاستماع إلى المناقشات داخل الغرفة الصفية، طرح الأسئلة، وحل المشكلات، والثبات عند مواجهة المشكلات والصعوبات، والرغبة في إعادة المحاولة عند التعرض لحالات الفشل. في حين أنّ الطلبة ذوي المستوى المنخفض من الدّافعيّة الأكاديميّة لديهم مستوى مرتفع من الملل، وغير فعالين داخل الغرف الصفية، وحضور سلبي للحصص الصفية، ونسبة مرتفعة من الغياب والتسرب (Cazan, 2015).

أُجريت العديد من الدّراسات التي تناولت فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة. فقام كولمان ومكنيز (Coleman & McNeese, 2009) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة الأكاديميّة. وتكونت عينة الدّراسة من (9080) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأساسي بأمريكا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سلبية بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

وقام فان وزملاؤه (Fan et al., 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة المدرسية. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة المدرسية. تكونت عينة الدّراسة من (12721) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر في أسبانيا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة المدرسية.

وقام ليو وزملاؤه (Liu et al., 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين الدّافعيّة الأكاديميّة والمشاركة الوالدية الأكاديميّة، والتفكير الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة، ومقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس التفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدّراسة من (550) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثّانويّة في الصين. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين الدّافعيّة الأكاديميّة والمشاركة الوالدية الأكاديميّة.

وقامت هنري وزملاؤها (Henry et al., 2011) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين الهياكل الأسرية والمشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة. ولتحقيق

أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة الأكاديميّة. وتكونت عينة الدّراسة من (594) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثّانويّة بأمريكا اللاتينية. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

وقامت آل سعيد (2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة وفقًا لمُتغيّر الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة الأكاديميّة. تكونت عينة الدّراسة من (215) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر بسلطنة عُمان. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في بُعدي الأنظمة والدعم من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

وقام حسن والنبهاني (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة وفقًا لمُتغيّرات الجنس، والكفاءة الذاتية، والمعدل التراكمي. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدّراسة من (152) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في عُمان. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في أبعاد المشاعر والمعتقدات، والدعم، والتشجيع من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الإناث.

وقامت بيرتي وزملاؤها (Beeti et al., 2016) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة للتعلم. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس دافعية التعلم. تكونت عينة الدّراسة من (509) طلاب وطالبات من طلبة المرحلة الثّانويّة في ايطاليا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة للتعلم.

وقامت ويرسبان وزملاؤها (Wehrspann et al., 2016) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومقياس الدّافعيّة الأكاديميّة. تكونت عينة الدّراسة من (150) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف السادس إلى الصف الثامن في إسبانيا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

وقامت سيلينسكاس وكيكاس (Silinskas & Kikas, 2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية في الواجبات البيتية والأداء الأكاديمي والدّافعيّة للتعلم. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية، ومقياس الدّافعيّة للتعلم. تكونت عينة الدّراسة من (512) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثالث والسادس الأساسي في فنلندا. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة للتعلم.

وقامت كواشر وزملاؤها (Kausar et al., 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة ودافعية الإنجاز والتفاعل بين المعلم-الطالب، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المشاركة الوالدية، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس تفاعل المعلم-الطالب. تكونت عينة الدّراسة من (328) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف التاسع والعاشر في الباكستان. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس، لصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة للإنجاز.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العيّنة أو المنهج، التّي توصلت إليها فيما يتعلّق بمُتغيّرات الدّراسة الحالية. وأما عن الدّراسة الحاليّة فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات بأنّها الدّراسة العربيّة الأولى حسب علم الباحثين التّي ربطت وأظهرت العلاقة بين مُتغيّر المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة وفقًا لمُتغيّرات الجنس، والتّخصّص الأكاديميّ.

مشكلة الدّراسة

يؤدي المجتمع والثقافة دورًا مهمًا في تنمية شخصية الفرد. وفي أثناء عملية تطور الشخصية يكون للأسرة تأثير كبير على تصورات الفرد ومواقفه وسلوكه. وجميع الأفراد مرتبطون فيما بينهم من خلال علاقات معقدة، وتُعدّ علاقة الطالب بوالديه والمعلمين من العوامل الرئيسة في عملية تطور شخصية الطالب. وعلى الرغم من أن الطلبة من جميع الفئات العمرية يتأثرون بتفاعل والديهم معهم، إلا أنّ طلبة المرحلة الثّانويّة يتأثرون بشكل خاص بتفاعل والديهم. وطلبة المرحلة الثّانويّة هم في مرحلة انتقالية، وتبدأ أنماط شخصياتهم في التّطور بشكل كبير خلال هذه المرحلة النمائية. وتؤدي الطريقة التي يشارك بها الوالدان في الحياة الأكاديميّة للطالب

دورًا مهمًا في تطويرهم إلى أفراد يعملون بكامل طاقاتهم، كأعضاء فاعلين في مجتمعهم. وتعمل المشاركة الوالدية الأكاديميّة على تعزيز قدرات الطلبة وتحسين أدائهم الأكاديمي.

أسئلة الدراسة

وبشكل أكثر تحديدًا سعت الدّراسة الحاليّة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة؟

السؤال الثاني: ما مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة؟

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة باختلاف جنس الطالب (ذكر، أُنثى)، وتخصصه الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة؟

أهمية الدّراسة

تتجلّى أهمّية الدّراسة النّظريّة للدراسة الحالية في كونها من الدّراسات العربية الأولى التي تحاول الربط بين مُتغيّري المشاركة الوالدية الأكاديميّة، والدّافعيّة الأكاديميّة، وفي تناولها موضوعًا مهمًّا يشكل حجر الأساس، ألا وهو تعزيز العلاقة والتواصل بين المدرسة، والأسرة بما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيل الطلبة التعليمي، وإنجازاتهم.

وتتجلّى الأهمية العملية في الدّراسة الحاليّة من خلال ما توفره من نتائج ستزيد من مستوى وعي أولياء أمور الطلبة حول أهمية المشاركة الوالدية الأكاديميّة في الأداء الأكاديمي لأبنائهم. وفي مساعدة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بدعم الميدان التربوي بما يحتاج إليه من برامج تهدف إلى جعل مشاركة الآباء لأبنائهم أكثر فائدة وفاعلية، وفي فهم أفضل لأثر المشاركة الوالدية الأكاديميّة على الدّافعيّة الأكاديميّة للطلبة، الأمر الذي يؤدي الى حصول مخرجات متميّزة من الطلبة، وقد تساعد نتائج هذه الدّراسة المسؤولين، وأصحاب القرار في التعرف على العوامل، والمُتغيّرات ذات العلاقة بالمشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة؛ مما يتيح لأصحاب القرار، والتربويين وضع تصورات وخطط تربوية وبرامج إرشادية تساعد الطلبة في رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة والدافعية الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. كما هدفت إلى فحص القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة بالدافعية الأكاديميّة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

المشاركة الوالدية الأكاديميّة: هي "أي عمل أو نشاط يقوم به الوالدان لتعزيز وإثراء تعلم أبنائهم، وهذا يشمل مساعدتهم في حل الواجبات والتواصل مع المعلمين والتطوع بالمشاركة في بعض الأنشطة المدرسية، وحضور مجالس الآباء ولكن لا يقتصر عليه فقط" (Hornby & Witte, 2010, p. 772). وتُعرف إجرائيًا بالدّرجة التّي يحصل عليها الطّالب على مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُستخدم في الدّراسة الحاليّة.

الدّافعيّة الأكاديميّة: هي «رغبة الطالب المتمّثلة في إقدامه ومثابرته ومستوى اهتمّامه بالمواضوعات الأكاديميّة، عندما يحكم على كفاءته من خلال معايير الأداء أو التفوق» (Eccles & Wigfield, 2002, p. 110). وتُعرف إجرائيًا بالدّرجة التّي يحصل عليها الطّالب على مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

حدود ومحددات الدّراسة

اقتصرت الدّراسة الحاليّة على طلبة المرحلة الثّانويّة في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، خلال الفصل الدّراسي الأوّل من العام الدّراسيّ 2022/2021.

الطريقة والإجراءات

مجتمّع الدّراسة وعينتها

تكوّنَ مجتمّع الدّراسة الحالية من جميع طلبة المرحلة الثّانويّة والبالغ عددهم (15521) طالبًا وطالبةً في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى في الفصل الدراسي الأول من العام الدّراسي 2022/2021. أما عينة الدّراسة فتكونت من (546) طالبًا وطالبةً، تمّ اختيارهم بالطريقة المُتيسرة. منهم (306) طالبًا، و(240) طالبةً، و(130) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، و(148) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، و(133) طالبًا من طلبة الصف الثاني ثانوي العلمي، و (135) طالبًا من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي.

أداتا الدّراسة

مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة: تمّ تطوير مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالمشاركة الوالدية الأكاديميّة، وتمّت الاستفادة من المقاييس المنشورة في الدّراسات السابقة (Fan, 2001; Hill & Craft, 2003; Reynolds, 1991; Stevenson & Baker, 1987; Yan & Lin, 2005). وتكون المقياس بصورته الأولية من (34) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: المسؤوليات الأساسية للوالدين، وخصص لهذا البُعد ست فقرات (مثال ذلك: يعرف والداي كيفية مساعدتي على القيام بعمل جيد في المدرسة)، الاتصال بالمدرسة، وخصص لهذا البُعد خمس فقرات (مثال ذلك: يقوم والدايَ بالتواصل بشكل منتظم مع معملي المدرسة)، العمل التطوعي، وخصص لهذا البُعد خمس فقرات (مثال ذلك: يقوم والداي بتقديم المساعدة والدعم للعاملين في المدرسة)، التعلّم في المنزل، وخصص لهذا البُعد ثماني فقرات (مثال ذلك: يقوم والداي بشرح المهمات الدراسية الصعبة لي)، اتخاذ القرار، وخصص لهذا البُعد أربع فقرات (مثال ذلك: يرى والداي بأنه يتمّ الأخذ بآرائهم بشأن ما يحدث في المدرسة)، التعاون الجماعي، وخصص لهذا البُعد ست فقرات (مثال ذلك: يشعر والداي بأن معلمي المدرسةِ متعاونون معهم بشأني). واستُخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، بحيث يُعطى وزن (5) موافق بشدة، ووزن (1) غير موافق بشدة.

صدق المقياس:

تمّ التحقق من صدق المُحكمين وصدق البناء لمقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة.

صدق المحتوى:

تمّ عرض مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وانتماء الفقرات لمجالاتها، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تمّ إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وتمّ اعتماد معيار اتفاق ثمانية مُحكمين لقبول فقرات المقياس.

صدق البناء: للتحقق من صدق بناء مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (120) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثّانويّة، وتمّ حساب

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّرجة الكّليّة للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدّرجة الكّليّة للمقياس بين (0.62-0.76)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة بين (0.21-0.66)، وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01). وتمّ حساب معامل ارتباط الفقرات بأبعادها ومع الدّرجة الكّليّة للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المسؤوليات الأساسية للوالدين بين (0.51-0.61) مع بُعدها، وبين (0.34-0.55) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاتصال بالمدرسة بين (0.55-0.62) مع بُعدها، وبين (0.31-0.43) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العمل التطوعي بين (0.52-0.63) مع بُعدها، وبين (0.35-0.53) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التّعلم في المنزل بين (0.53-0.65) مع بُعدها، وبين (0.28-0.52) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد اتخاذ القرار بين (0.64-0.76) مع بُعدها، وبين (0.54-0.27) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التعاون الجماعي بين (0.34-0.70) مع بُعدها، وبين (0.25-0.52) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01).

ثبات المقياس

تمّ التحقق من ثبات مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة باستخدام الاتساق باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت (0.85) للمقياس ككل، و(0.72، 0.73، 0.74، 0.71، 0.77، 0.73) على التوالي لأبعاد المقياس المسؤوليات الأساسية للوالدين، الاتصال بالمدرسة، العمل التطوعي، التعلم بالمنزل، اتخاذ القرار، التعاون الجماعي.

تصحيح مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة

تمّ اعتماد المعيار الآتي لتصنيف مستويات المشاركة الوالدية الأكاديميّة

- (1-2.33) مستوى منخفض من المشاركة الوالدية الأكاديميّة.
- (2.34-3.67) مستوى متوسط من المشاركة الوالدية الأكاديميّة.
- (3.68-5) مستوى مرتفع من المشاركة الوالدية الأكاديميّة.

مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة: استُخدم مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة والذي طوّره أوتفير وهوغان (Utvaer & Haugan, 2016). ويتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي: المعرفة (مثال ذلك: أشعر بالسعادة والرضا أثناء تعلم أشياء جديدة)، والإنجاز (مثال ذلك: أشعر بأنني بحاجة إلى إكمال الدّراسة في المدرسة من أجل المتعة التي أشعر بها من تفوقي الدراسي)، والإثارة (مثال ذلك: أشعر بأنني بحاجة إلى إكمال الدّراسة في المدرسة لأن المدرسة بالنسبة لي ممتعة)، والتّنظيم المحدد (مثال ذلك: أشعر بأنني بحاجة إلى إكمال الدّراسة في المدرسة لمساعدتي في عملية الاختيار المهني)، والتّنظيم الداخلي (مثال ذلك: أشعر بأنني بحاجة إلى إكمال الدّراسة في المدرسة لأنني أشعر بأهمية النجاح في الدّراسة)، والتّنظيم الخارجي (مثال ذلك: أشعر بأنني بحاجة إلى إكمال الدّراسة في المدرسة من أجل الحصول على وظيفة مرموقة)، والتّحفيز (مثال ذلك: أشعر بأنني أضيع وقتي في المدرسة). وخصص لكل بُعد من أبعاد المقياس أربع فقرات، واستخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، بحيث يُعطى وزن (5) موافق بشدة، ووزن (1) غير موافق بشدة، وفي الفقرات السلبية تمّ عكس التدريج. وللتحقق من صدق المقياس قام أوتفير وهوغان (Utvaer & Haugan, 2016) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (403) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الثّانويّة في النرويج. وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن وجود سبعة عوامل، وبلغت قيمة كاي تربيع (976.44) عند درجة حرية (329)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (0.95) (Goodness of Fit Index)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Indices) (0.95)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التربيعي (Root Mean Square Error of Approximation) (0.06). وللتحقق من ثبات المقياس قام أوتفير وهوغان (Utvaer & Haugan, 2019) بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.84، 0.78، 0.78، 0.81، 0.80، 0.71، 0.84) لأبعاد المقياس السبعة المعرفة، والإنجاز، والإثارة، والتّنظيم المحدد، والتّنظيم الداخلي، والتّنظيم الخارجي، والتّحفيز على التوالي. وقام الباحثون بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض النسخة المعربة على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة وسلامة الترجمة، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لفقرات المقياس.

صدق المقياس:

تمّ التحقق من صدق المُحكمين وصدق البناء لمقياس الدّافعيّة الأكاديميّة.

صدق المحكمين:

تمّ عرض مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وانتماء الفقرات لأبعادها، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تمّ إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وتمّ اعتماد معيار اتفاق ثمانية مُحكمين لقبول فقرات المقياس.

صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (120) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثّانويّة، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة والدّرجة الكّليّة للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدّرجة الكّليّة للمقياس بين (0.29-0.64)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة بين (0.19-0.61)، وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,01). وتمّ حساب معامل ارتباط الفقرات بأبعادها ومع الدّرجة الكّليّة للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المعرفة بين (0.64-0.81) مع بُعدها، وبين (0.40-0.48) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإنجاز بين (0.61-0.72) مع بُعدها، وبين (0.33-0.46) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإثارة بين (0.67-0.71) مع بُعدها، وبين (0.41-0.47) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التّنظيم المحدد بين (0.41-0.73) مع بُعدها، وبين (0.36-0.46) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التّنظيم الداخلي بين (0.61-0.73) مع بُعدها، وبين (0.28-0.48) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التّنظيم الخارجي بين (0.55-0.80) مع بُعدها، وبين (0.44-0.24) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التّحفيز بين (0.42-0.61) مع بُعدها، وبين (0.27-0.45) مع الدّرجة الكّليّة للمقياس. وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.01).

ثبات المقياس

تمّ التحقق من ثبات مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة باستخدام الاتساق باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت (0.82) للمقياس ككل، و(0.78، 0.76، 0.77، 0.74، 0.76، 0.78، 0.75) على التوالي لمجالات المقياس المعرفة، الإنجاز، الإثارة، التّنظيم المحدد، التّنظيم الداخلي، التّنظيم الخارجي، التّحفيز.

تصحيح مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة

تمّ اعتماد المعيار الآتي لتصنيف مستويات الدّافعيّة الأكاديميّة:

- (1-2.33) مستوى منخفض من الدّافعيّة الأكاديميّة.
- (2.34-3.67) مستوى متوسّط من الدّافعيّة الأكاديميّة.
- (3.68-5) مستوى مرتفع من الدّافعيّة الأكاديميّة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، والسؤال الثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثالث تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات (MANOVA). وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ حساب معامل تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المسؤوليات الأساسية للوالدين	3.89	0.51	مرتفع
الاتصال مع المدرسة	3.95	0.47	مرتفع
العمل التطوعي	4.00	0.51	مرتفع
التعلم في المنزل	3.89	0.50	مرتفع
اتخاذ القرار	3.90	0.64	مرتفع
التعاون الجماعي	3.87	0.54	مرتفع
الكلي	3.91	0.36	مرتفع

يتبين من الجدول (1) أن مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.91). وكذلك يتبين من الجدول (1) أن أبعاد مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة جاءت جميعها بمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدّافعيّة الأكاديميّة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة	3.97	0.65	مرتفع
الإنجاز	3.96	0.57	مرتفع
الإثارة	3.93	0.64	مرتفع
التّنظيم المحدد	3.96	0.58	مرتفع
التّنظيم الداخلي	4.02	0.62	مرتفع
التّنظيم الخارجي	4.02	0.65	مرتفع
التّحفيز	3.70	0.58	مرتفع
الكلي	3.94	0.34	مرتفع

يتبين من الجدول (2) أن مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.94). وكذلك يتبين من الجدول (2) أن أبعاد مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة جاءت جميعها بمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل يختلف مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة باختلاف جنس الطالب (ذكر، أُنثى)، وتخصصه الأكاديمي (علمي، أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة وفقًا لمُتغيّري الجنس، والتخصص الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة وفقًا لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي

الأبعاد	الجنس				التخصص الأكاديمي			
	ذكور		إناث		علمي		أدبي	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
المسؤوليات الأساسية للوالدين	3.88	0.49	3.91	0.53	3.91	0.51	3.87	0.51
الاتصال مع المدرسة	3.96	0.48	3.94	0.46	3.97	0.46	3.92	0.49
العمل التطوعي	4.00	0.52	4.00	0.50	4.01	0.47	3.99	0.54
التعلم في المنزل	3.88	0.53	3.90	0.47	3.92	0.48	3.86	0.52
اتخاذ القرار	3.98	0.70	3.80	0.54	3.96	0.59	3.85	0.69
التعاون الجماعي	3.88	0.61	3.86	0.44	3.88	0.53	3.85	0.56
الكلي	3.92	0.38	3.90	0.33	3.94	0.34	3.89	0.38

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة وفقًا لمُتغيّري الجنس، والتخصص الأكاديمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تمّ استخدام تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)
نتائج تحليل التباين ثنائي المُتغيّرات لأثر الجنس والتّخصّص الأكاديميّ على المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة

	المُتغيّرات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف (درجة حرية، ١، ٥٤٣)	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= 0.034 ح=0.00	المسؤوليات الأساسية للوالدين	0.111	0.111	0.419	0.51
	الاتصال بالمدرسة	0.044	0.044	0.192	0.66
	العمل التطوعي	0.000	0.000	0.001	0.96
	التعلم في المنزل	0.100	0.100	0.387	0.53
	اتخاذ القرار	4.026	4.026	9.854	0.00
	التعاون الجماعي	0.055	0.055	0.182	0.67
	المشاركة الوالدية الأكاديميّة	0.030	0.030	0.221	0.63
التّخصّص الأكاديميّ هوتلنج=0.013 ح=0.32	المسؤوليات الأساسية للوالدين	0.270	0.270	1.020	0.31
	الاتصال بالمدرسة	0.361	0.361	1.581	0.20
	العمل التطوعي	0.045	0.045	0.170	0.68
	التعلم في المنزل	0.525	0.525	2.024	0.15
	اتخاذ القرار	1.482	1.482	3.627	0.05
	التعاون الجماعي	0.101	0.101	0.334	0.56
	المشاركة الوالدية الأكاديميّة	0.337	0.337	2.518	0.11
الخطأ	المسؤوليات الأساسية للوالدين	143.691	0.265		
	الاتصال بالمدرسة	124.015	0.228		
	العمل التطوعي	142.731	0.263		
	التعلم في المنزل	140.831	0.259		
	اتخاذ القرار	221.832	0.409		
	التعاون الجماعي	163.869	0.302		
	المشاركة الوالدية الأكاديميّة	72.742	0.134		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر الجنس. ويتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا

في أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة (المسؤوليات الأساسية للوالدين، الاتصال بالمدرسة، العمل التطوعي، التعليم في المنزل، التعاون الجماعي) تُعزى لمُتغيّر الجنس. ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (3) تبين أن المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار كان أعلى لدى الطلبة الذكور (3.98) منه لدى الطالبّات الإناث (3.80). وكذلك يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي. ويتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة (المسؤوليات الأساسية للوالدين، الاتصال بالمدرسة، العمل التطوعي، التعليم في المنزل، التعاون الجماعي) تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي. ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي، وبالرجوع إلى الجدول (3) تبين أن المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار كان أعلى لدى طلبة التخصص العلمي (3.96) منه لدى طلبة التخصص الأدبي (3.85).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: ما القدرة التنبؤية للمشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة بالدّافعيّة الأكاديميّة؟ ومناقشتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديميّة (المتغير التابع) من خلال المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة (المتغير المستقل)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)
نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدافعية الأكاديميّة من خلال المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	معامل التحديد R2
الانحدار	9.867	1	9.867	98.238	0.00	0.151
البواقي	54.637	544	0.100			
الكلي	64.504	545				

يتبين من الجدول (5) أنّ قيمة ف بلغت (26.49) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديميّة من خلال المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة. وتشير قيمة معامل الارتباط المتعدد (0.151) إلى أنّ مُتغيّر المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة كمُتغيّر مستقل يفسر ما نسبته (15.1%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الدّافعيّة الأكاديميّة). والجدول (6) يبين نتائج معاملات تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (6)
نتائج معاملات تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدافعية الأكاديميّة من خلال المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	2.503	0.146		17.166	0.00
المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة	0.367	0.037	0.391	9.911	0.00

يتبين من الجدول (6) وجود تأثير موجب ودال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) للمتغير المستقل (المشاركة الوالدية الأكاديميّة) على المتغير التابع (الدافعية الأكاديميّة)، أي أنّهُ كلما ارتفع مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة؛ ارتفع مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة جاء بمستوى مرتفع. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثّانويّة، وهي مرحلة المراهقة التي تُعدّ بالنسبة إليهم مرحلة تغير نفسي وبيولوجي، يحتاجون خلال هذه المرحلة إلى الدعم الوالدي لتوجيههم التوجيه الصحيح مع احترام شخصيتهم، وإعطائهم الفرصة لاكتساب مهارات أكاديمية تسهم في رفع مستوى تحصيلهم، من خلال تلبية احتياجاتهم الأكاديميّة والنفسية والمادية. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه سينغ (Singh, 2011) بأن الطريقة التي يشارك بها الوالدان في الأنشطة الأكاديميّة للطالب دورٌ مهمٌّ في تحديد مستوى تحفيز الطلبة على الإنجاز. فالطلبة الذين يرون مشاركة أكبر للوالدان، ويتفاعلون معهم بشكل ايجابي، يشعرون بالاسترخاء والتّحفيز، سيكونون قادرين على التركيز أثناء دراستهم. والدّافعيّة هي أهم العناصر التي توجه الفرد نحو تحقيق أهدافه، والدّافعيّة

هي التي توجه الطلبة إلى التركيز والعمل الجاد وبذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف، ويُعدّ الوالدين مصدرًا خارجيًا للدّافعية، فالطلبة يعدون والديهم كنموذج يتحدى به، ويحاولون تحقيق أهدافهم، وفقًا لتوقعاتهم الأكاديميّة، وفي كثير من الأحيان يصبح الطلبة محبطين بسبب عوامل داخلية أو خارجية، وهنا يجب منح الطلبة الدعم التّحفيزي من الوالدين لمواصلة عملهم.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني أنّ مستوى الدافعية الأكاديميّة جاء بمستوى مرتفع. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ موضوع الدّافعيّة يرتبط بمتغيرات عديدة منها العمر إذ يكون الفرد في مرحلة المراهقة متسمًا بسمات عديدة منها: الطموح العالي، وتأكيد الذات، والبحث عن الهوية، وكلٌ ذلك من شأنه رفع مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة لدى أفراد العينة إذ يرى المراهق أنّ النجاح، والحصول على الدرجات العالية هو جزء من تأكيد ذاته وهويته، وكما ترتبط الدّافعيّة بوجود الفرد مع آخرين في العمر نفسه؛ لذلك فإن وجود المراهق في صف واحد مع أقران له في المرحلة العمرية نفسها يمكن أن يشكل حالة للتنافس تعمل على زيادة الدّافعيّة عند الفرد.

وتُفسرَّ هذه النتيجة بأن الدّافعيّة الأكاديميّة تمّثل أحد الجوانب المهمة في أُطر نماذج، ونظريات الدّافعيّة؛ لأنه يعني محصلة التفاعل بين القوى الخارجية المتمّثلة في توقعات الآخرين، واتجاهاتهم ، والقوى الداخلية المتمّثلة في الحاجات، والميول، والرغبات، فإذا رأينا الطلاب وهم يقبلون على العمل الدراسي بكل حماس ونشاط، ويبذلون أقصى جهد للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدّراسية، ويصممون برغبة وشغف على النجاح بتفوق، فإننا ننظر إليهم على أنهم يملكون دافعية أكاديمية مرتفعة، وإن وصول الطلبة إلى هذا المستوى المرتفع من الدّافعيّة الأكاديميّة قد يعكس الدور الفعال للطلبة أنفسهم في اكتساب المعرفة، فضلاً عن دور الوالدين، واهتمامهم في تهيئة وتوفير بيئة نفسية ومادية تساعدهم على استثارة دافعيتهم الأكاديميّة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه شوكلا وزملاؤه (Shukla et al., 2015) من أنّ الطالب عندما يرى أسرته تقوم بالاهتمام به بالبيت، يزداد مستوى التوجهات الهدفية لديهم؛ مما يؤدي به إلى النظر لخبرات التّعلم على أنها فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات، والتّعلم منها، للرغبة في التحسن والنهوض بدرجة التفوق والكفاءة لدى الطلبة؛ مما يساعدهم على رفع مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة لديهم.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة ككل، وأبعاد (المسؤوليات الأساسية للوالدين، الاتصال بالمدرسة، العمل

التطوعي، التعليم في المنزل، التعاون الجماعي) تُعزى لمُتغيّر الجنس. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين الذكور والإناث يحتاجون إلى مشاركة الوالدين ودعمهم في المساعدة ببرامج الدّراسة وفي إنجاز الواجبات المنزلية، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، ومشاركتهم في مجالس أولياء الأمور في المدرسة بما يتناسب مع طبيعة كل منهم، وتبعًا للفروق الفردية بين الطلبة والفروق البينية عند الطالب نفسه، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مستوى المشاركة الوالدية لم يتأثر بنوع الجنس. وهذا يفسر بأن الطلبة على ختلاف جنسهم يحتاجون إلى دعم الوالدين لهم.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة آل سعيد (2015)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في بُعدي الأنظمة والدعم من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور. وكذلك تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (حسن والنبهاني،2015 ;Kausar et al., 2020). والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر الجنس، إذ كان أعلى لدى الطلبة الذكور منه لدى الطالبًات الإناث. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة استنادًا إلى طبيعة مجتمّعنا الأردني والتربية التقليدية في البيت التي تنّمي مهارات اتخاذ القرار لدى الأفراد الذكور، فالآباء يميلون إلى تعليمهم مهارات اتخاذ القرار، وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات حياتهم المبكرة. كما أن العوامل الاجتماعية المتمّثلة بالضغوط التي تفرضها الجماعة المحيطة بالأفراد الذكور وكذلك الضغط الذي يمارسه المجتمع ككل حيث يترتب على الفرد أحيانا اتخاذ بعض القرارات التي تجعل منه صاحب القرار. في كثير من الأحيان تحرم الأنثى من ذلك تماشياً مع بعض العادات، والتقاليد التي تحد من تفاعل ومشاركة الأنثى في العديد من المواقف. الأمر الذي يحرم الأنثى من التعرض للخبرات الكافية التي تطور وتنمي لديها مهارات اتخاذ القرار.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة ككل وفي أبعاد (المسؤوليات الأساسية للوالدين، الاتصال بالمدرسة، العمل التطوعي، التعليم في المنزل، التعاون الجماعي) تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي. ويُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنَّ طلاب كلا النوعيين من التخصصات العلمية، والإنسانية يحتاجون إلى الدعم، ومساعدة الوالدين لهم في تهيئة مكان للدراسة، وفي اكتسابهم المهارات الأكاديميّة التي تنقصهم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّض مستوى المشاركة الوالدية لم يتأثر بنوع

التخصص الأكاديمي (علمي. أدبي). وهذا يفسر بأن الطلبة -باختلاف تخصصاتهم- يحتاجون إلى مشاركة الأهل في أنشطتهم داخل المدرسة وخارجها.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اتخاذ القرار من أبعاد المشاركة الوالدية الأكاديميّة المُدركة تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي، إذ كان أعلى لدى طلبة التخصص العلمي منه لدى طلبة التخصص الأدبي. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى اهتمام وحرص الوالدين ومشاركتهم، ودعمهم أبناءهم من طلبة التخصص العلمي في اتخاذ القرار المناسب في حياتهم الأكاديميّة، وكل ما سبق يجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم، وأكثر اعتمّادًا على أنفسهم في اتخاذ قراراتهم عن غيرهم من طلبة التخصص الأدبي. الأمر الذي شكل لهم أساسًا مناسبًا في تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه دوتشيسن وآخرون (Duchesne et al. 2007) من أن دعم الوالدين الذاتي يؤدي إلى إعطاء الأبناء شعورًا بأنهم مستقلون في سلوكهم من خلال توفير الفرص لتولي المسؤولية واتخاذ القرارات وحل المشكلات بأنفسهم.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع أنَّ المشاركة الوالدية الأكاديميّة فسرت ما نسبته (15.1%) من التباين الكلي المفسر للدّافعيّة الأكاديميّة. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى ما أشار إليه غونزاليس-ديهاس وزملاؤه (Gonzales-DeHass et al., 2005) من أن دافعية الطلبة الأكاديميّة تتأثر بشكل قوي بآراء الوالدين، وبالقيمة التي يضفيها الوالدان للتحصيل الأكاديمي. وأكدوا كذلك أن مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة للطلبة يتأثر بمستوى تغير مشاركة الوالدين الأكاديميّة.

يرى ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) أن العوامل الاجتماعية لها تأثير على دافعية الطلبة للتعلم. ومن ضمن العوامل الاجتماعية المشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة من الأبناء، والتي قد تؤدي إلى تعزيز الدّافعيّة للتعلم أو إعاقتها. ويرى غونزاليس-ديهاس وزملاؤه (Gonzales-DeHass et al., 2005) أن العديد من أنماط المشاركة الوالدية كتوقعات الوالدين الأكاديميّة من أبنائهم، وانخراط الوالدين في البرامج الأكاديميّة لأبنائهم، ومشاركتهم في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة، تؤثر وبشكل ايجابي على دافعية الطلبة للتعلم.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Fan et al., 2012; Liu et al., 2013; Beeti et al., 2016; Henry et al., 2011; Wehrspann et al., 2016; Silinskas & Kikas, 2019; Kausar et al., 2020)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المشاركة الوالدية الأكاديميّة، ومساعدة الوالدين لأبنائهم في إنجاز المهمات المدرسية، وتعاون الوالدين مع العاملين في المدرسة، لها تأثير مهم على نجاح الأبناء في المدرسة، إذ إنّ المشاركة الوالدية الأكاديميّة تؤدي إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي للأبناء، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين نتائج عملية التعلم (Webster-Stratton et al., 2009). وتُعدّ توقعات الوالدين الأكاديميّة للأبناء أحد أشكال المشاركة الوالدية الأكاديميّة، إذ إن هناك علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًا بين توقعات الوالدين الأكاديميّة للأبناء ومستوى تحصيلهم الأكاديمي (Gorard et al., 2012). وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Coleman & McNeese, 2009)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة سلبية بين المشاركة الوالدية الأكاديميّة والدّافعيّة الأكاديميّة.

التوصيات

في ضوء النتائج التّي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

1- العمل على تفعيل برامج وورش عمل لأولياء الأمور من أجل توعيتهم بأهمية ما يقدمونه، لأبنائهم من مشاعر وتوقعات إيجابية وكيفية إيصال هذه المشاعر والتوقعات لأبنائهم، لما لهذه المشاعر والتوقعات من زيادة في الدّافعيّة الأكاديميّة للأبناء.

2- أنْ يعمل الوالدان على توفير الفرص للأبناء لتولي المسؤولية واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم بأنفسهم.

3- توفير بيئة منزلية غنية بالمثيرات تسهم في تعزيز الدّافعيّة لديهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

4- توظيف تقنية المعلومات والاتصال لتعزيز التواصل والتفاعل مع أولياء الأمور.

5- تنمية مهارة اتخاذ قرار لدى طلبة المرحلة الثّانويّة التخصص الأدبي.

6- القيام بمزيد من البحوث والدراسات لمعرفة المتغيرات المؤثرة بالمشاركة الوالدية الأكاديميّة المدركة سواء أكان على مستوى طلبة المدارس أمْ الجامعات.

المراجع

آل سعيد، تغريد (2015). المشاركة الوالدية المدرسية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالدافعية الأكاديميّة لديهم بسلطنة عمان. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 25(89)، 59-81.

حسن، أحمد والنبهاني، هلال (2015). الفروق في المشاركة الوالدية الأكاديميّة كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، جامعة الأزهر-كلية التربية، 163(3)، 9-34.

Amatea, E., & West, C. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high poverty schools. *Professional School Counseling, 11*(2), 81–89.

Beeti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictor of learning motivation and visions of a just world. *Issue in Education Research, 26*(4), 543-560.

Bozanoğlu, İ. (2004). Academic motivation scale: Development, validity, reliability. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal, 37* (2), 83-98.

Cazan, A. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 187*, 413-417.

Clark, M., Middleton, S., Nguyen, D., & Zwick, L. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences, 33*, 30–38.

Coleman, B., & McNeese, M. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, students motivation, and academic achievement. *The International Journal of Learning, 16*(7), 459-470.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Duchesne, S., Ratelle, C., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 62-71.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.

Edwards, E. & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centering on children and young people: negotiating familiarization, institutionalization and individualization. *British Journal of Sociology of Education, 21*(3), 435–455.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.

Epstein, J. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70*(1), 27–61.

Fan, W., Williams, C., & Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic group. *Journal of Educational Research, 105,* 21-35.

Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 371-402.

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*(5), 375–391.

Gonzales-DeHass, A., Willems, P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99–123.

Gorard, S., See, B., & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation the Homestead. University of Birmingham. ISBN: 9781859358771(pdF).

Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 538-548.

Henderson, A., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henry, C., Plunkett, S., & Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce and Remarriage, 52*, 370-390.

Hill, N., & Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95,* 74–83.

Hoover-Dempsey, K., & Sander, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *The Teachers College Record, 97*(2), 310-331.

Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: A survey. *Journal of Child and Family Studies, 19*(6), 771-777.

Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Expectancy-value models of achievement motivation in education. To appear in: A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Robers (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the Twenty-First century: Theory, research, and applications*. New York: Springer.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.

Kausar, N., Kiran, T., Qurban, H., & Rashid, H. (2020). Perceived parental involvement and achievement motivation among schoolchildren: Moderating role of perceived teacher-child interaction. *Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice, 11*(1), 36-49.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12,* 383–409.

Lin, L. (2012). *Measuring adult learners' foreign language anxiety, motivational factors, and achievement expectations: A comparative study between Chinese as a second-language students and English as a second language students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Cleveland State University.

Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous motivation and Chinese adolescents creative thinking: The moderating role of parental involvement. *Creativity Research Journal, 25*(4), 446-456.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686.

Reynolds, A. (1991). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441 – 462.

Serhan, D. (2019). Web-based homework systems: students perceptions of course interaction and learning in mathematics. *International Journal on Social and Education Sciences, 1*(2), 57-62.

Sheldon, S. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.

Sheldon, S. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). USA: Corwin Press.

Shukla, S., Tombari, A., Toland, M., & Danner, F. (2015). Parental support for learning and high school students' academic motivation and persistence in mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(1), 44-56.

Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math Homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Education Research, 63*(1), 17-37.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(2), 161- 171.

Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348 – 1357.

Turan, Z. (2015). *The evaluation of flipped classroom method and examination of its effects on academic achievement, cognitive load and motivation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Atatürk University, Erzurum.

Utvaer, B., & Haugan, G. (2016). The academic motivation scale: Dimensionality, readability, and construct validity among vocational students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 6*(2), 17-45.

Vallerand, R. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 159–172.

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller,M. (2009). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 471-488.

Wehrspann, E., Dotterer, A., & Lowe, K. (2016). The nature of parental involvement in middle school: Examining nonlinear associations. *Contemporary School Psychology, 20*(3), 193-204.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research, 99*, 116–127.