



نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية... الباحث/ محمد القزلان، د/ أحمد المعمرى

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(*)

الباحث/ محمد بن إبراهيم بن محمد القزلان
ماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي

د/ أحمد علي حسن المعمرى
الأستاذ المشارك بقسم علم النفس

تاريخ قبوله للنشر 1/10/2022
<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 15/8/2023
(*) موقع المجلة:

نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الباحث/ محمد بن إبراهيم بن محمد القزلان
ماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي

د/ أحمد علي حسن المعمرى
الأستاذ المشارك بقسم علم النفس

الملخص

هدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس ويتفرع من الهدف الرئيس أهداف فرعية عدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (482) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، (الصف الأول، والصف الثاني) من مجتمع الدراسة، حيث تم جمع البيانات منهم من خلال مقياس. وتم التحقق من صدقه وثباته، وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة وجمع البيانات، تم تحليلها إحصائياً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لاستجابات العينة باستخدام معاملات ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه وغيرها، حيث تم التوصل لمجموعة من النتائج أهمها:

أن درجة توافر بيئة التعلم المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس جاءت مرتفعة، وبأن مستوى الإندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس جاء مرتفع، وبأن مستوى الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس كان مرتفعاً، وأنه يمكن الوصول لنموذج سببي يمثل فيه الإندماج الأكاديمي وسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس، وبأنه لا يوجد تمييز جوهري بين مستويات الإندماج الأكاديمي والإنجاز إزاء التعلم المنزلي إلا أن التمييز إزاء الإنجاز جاء أكثر بمقدار "0.02"، وبأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) بين التعلم المنزلي، وذلك في ضوء اختلاف الجنس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.

كلمات مفتاحية: نمذجة، العلاقات السببية، بيئة التعلم المنزلية، الإندماج الأكاديمي، الإنجاز، تلاميذ المرحلة الابتدائية.



Modeling causal relationships between home learning environment, academic engagement and achievement for primary school students

Researcher. Muhammad bin Ibrahim bin Muhammad Al-Qazlan

Master of Education majoring in Educational Psychology

Dr. Ahmed Ali Hassan Al Maamari

Professor in the Department of Psychology

College of Education, Qassim University, Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to model the causal relationships between the home learning environment and academic integration and achievement among primary school students in Al-Rass governorate. Several sub-objectives branch out from the main objective. The study used the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (482) primary school students (first grade, And the second row) from the study population, where data was collected from them through a scale. Its validity and reliability were verified, and after applying the scale to the sample and collecting data, it was analyzed statistically by calculating the arithmetic means, standard deviations, relative importance, and arrangement of the sample's responses using Pearson's correlation coefficients, Cronbach's alpha equation, one-way analysis of variance, the Chavier test, and others, where a set of results were reached, the most important of which:

The degree of availability of the home learning environment among primary school students in Al-Rass governorate was high.

And that the level of academic integration among primary school students in Al-Rass governorate was high, and that the level of achievement among primary school students in Al-Rass governorate was high, and that a causal model could be reached in which academic integration represents a mediator in the impact of the home learning environment on achievement among primary school students in Al-Rass governorate. Alrass, and that there is no significant difference between the levels of academic integration and achievement compared to home learning, but the difference in achievement came more by "0.02", and that there are statistically significant differences at the level ($\alpha > 0.05$) between home learning, in light of the difference in sex among stage students. Primary school in Al-Rass Governorate.

Keywords: modeling, causal relationships, home learning environment, academic engagement, achievement, primary school students.

أولاً: مُقدِّمة:

يُعد التعليم ضرورة من ضروريات الحياة، وعاملاً أساسياً من عوامل الرقي والتقدم، لأن من خلال - التعليم - ينتقل العلم وينتشر، ومن خلاله ينمو ذلك العلم ويزدهر، وعن طريق العلم تتقدم الأمة، وتأخذ مكانها اللائق بين الأمم، وبه تقام الحضارات وترتقي، وعلى الرغم من تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع إلا أن كفة البيئة المنزلية ترجح على المؤسسات الأخرى كلها وهي مجتمعة؛ لأن البيئة المنزلية هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل، ويعيش فيها سنوات التنشئة، والتشكيل الأولي من عمره، فيقبل كل ما تغرسه، ويعد المنزل أحد العوامل الهامة للتربية، فلا تستطيع أي مؤسسة أخرى عامة أن تسد مكان الأسرة التي تبدأ بتعليم الفرد اللغة، وتكسبه قدرة التعبير بها، واكتساب الخبرات في المجالات المختلفة، وفي البيئة المنزلية تنشأ الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية المنظمة حيث إن قوة تأثير الأسرة وتقبلها للطفل في كل ما يصدر عنه، والرغبة الجارحة في السعي لجعله يسلك السلوك الأفضل هي جهود ليست بالسهلة (رشوان، 2012).

ويعد الإنجاز الأكاديمي أحد الموضوعات ذات الأهمية الكبرى للتربويين وغيرهم، وذلك لانعكاسه على حياة الأفراد، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة. حيث يعتبر الإنجاز أحد المعايير الهامة للحكم على مدى تقدم التلاميذ في العملية التعليمية. ولا تقف هذه الأهمية عند هذا الحد بل أن المؤسسات التربوية تعتبر أن الإنجاز هو أحد المؤشرات الدالة على تقدمها نحو تحقيق أهدافها التربوية. ونتيجة لذلك فقد اهتم الباحثون في مجال علم النفس التربوي وغيرهم من المهتمين بالتربية بدراسة الإنجاز الأكاديمي، كأحد الأهداف الأساسية والتي يشترك في السعي لتحقيقها كل من المعلم والمتعلم.

وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية التي تتوقف عليها بدرجة عالية جداً عملية التعلم وهي الفترة التي يتم فيها غرس القيم والاتجاهات والعادات، وتعد المدرسة الابتدائية موضع اهتمام بالغ، ليس فقط من المؤسسات التعليمية، بل كذلك من الباحثين في مجال التربية (الشرقاوي، 1996).

ويذكر (اسماعيل، 2012) بأن الإنجاز الأكاديمي يتأثر بعدد من العوامل مثل: المنهاج الدراسي وكفاءة المعلم، والأنشطة، بالإضافة إلى أسلوب الأستاذ مع التلاميذ. كما تلعب العوامل الأسرية دوراً هاماً في التحصيل من عدة جوانب يمكن إيجازها على النحو التالي:

المستوى العلمي للوالدين وطبيعة عملهما، ومستوى طموحهما بالنسبة للتعليم، وكذلك مستواهم الاقتصادي، إضافة إلى العلاقة التي تجمع بين الأسرة والمدرسة. إن الدراسة في عملية الإنجاز الأكاديمي وما يتعلق بها من عوامل مؤثرة، من شأنه أن يساهم في فهم المشكلات التي تواجه المعلمين والتربويين، وعليه يتم انتهاز أساليب ملائمة تجنباً لتلك العوائق، كما يمكن للتلاميذ من الوصول لمستوى مرتفع من الإنجاز (الفران والنواجحة، 2012).

وتجدر الإشارة إلى أن الإنجاز كمفهوم عام هو نتاج لعوامل سبقته، أو تزامنت معه. ويمكن اعتبار الاندماج الأكاديمي أحد المتغيرات المؤثرة على الإنجاز، حيث يشير زينجير (2008) Zyngier إلى أن العلاقة بين اندماج الطلاب وتحصيلهم الدراسي مرتفعة. ليس هذا فحسب، بل أن تأثير الاندماج الأكاديمي يمتد إلى ما هو

أبعد من ذلك ليشمل قدرة التلاميذ على اتخاذ القرار، إضافة إلى كم الجهد الذي يفترض أن يبذل في المهام الدراسية.

ويؤكد بلومينفيلد وزملاؤه (2006) Blumenfeld et al على أن الاندماج الأكاديمي يلعب دوراً هاماً في عملية التعلم، كما يمكن اعتباره وسيط في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن مستوى الاندماج المرتفع يؤدي إلى إنجاز أكاديمي مرتفع. ويعتبر فاريل وموريسون (2003) O'Farrell & Morrison الاندماج الأكاديمي أحد المصطلحات المؤثرة في التوافق الدراسي والدافعية للمتعلمين، وينعكس هذا بدوره على الإنجاز. كما أن البحوث في العلوم الإنسانية التي اتخذت من الاندماج محوراً لاهتماماتها وتوصلت إلى أن اندماج التلاميذ هو ركيزة أساسية وفعالة في المخرجات التعليمية. وينظر كل من نيورتيل وكيتونين ولونكا & Nurttila, Ketonen, (2015) Lonka إلى الاندماج الأكاديمي على أنه يتألف من ثلاثة أركان هي: (الجانب المعرفي) ويتمثل بالإتقان والرغبة في التعلم، و(الجانب الانفعالي) ويشمل الاستمتاع بالتحديات، و(الجانب السلوكي) ويمكن أن يظهر من خلال التزام الطالب بالحضور في غرفة الصف. ويضيف كل من بيني وادوارد. & Payne, K. (2010) Edwards, B. أن عدم قدرة الطالب على تحقيق الاندماج بأبعاده المختلفة، ينعكس سلباً على العملية التعليمية والمجتمع بشكل عام. وبحسب تقارير مؤسسة الجودة الأمريكية في التعليم فإن طالب من أصل ثلاثة لا يتمكن من الاندماج، مما يؤدي إلى انسحابهم من المدرسة قبل تحقيق أهدافهم الأكاديمية، مما يكلف المجتمع الكثير من أجل مكافحة البطالة.

وأكد وولفل Wolfe (1980) أن التعامل مع النماذج السببية في العلوم التربوية كان مقتصرًا على الإنجاز الأكاديمي وما يتعلق به من أسباب ونتائج، حيث تعود فكرة النماذج السببية إلى بداية القرن العشرين وذلك من خلال الباحث سيول رايت Sewell Wright والذي كان متخصصاً في علوم الزراعة، وما لبثت أن استخدمت في العلوم الإنسانية. ومع تطور مناهج الدراسة وأساليبه فقد غطت النماذج السببية موضوعات متعددة من اهتمامات الباحثين باختلاف مجالاتهم.

ولا يمكن هنا أن نغفل دور أولى المحاضن التربوية والمتمثلة في بيئة التعلم المنزلية، والتي تحتل مكانة هامة لقيامها بالعديد من المهام المتعلقة بتنشئة الأطفال على المستوى النفسي والجسدي والمعرفي، كما أنها ترعى الفرد وتحتضنه منذ الميلاد. فالقيم والمعارف يتم اكتسابها من خلال توفر بيئة تعلم منزلية لها طابعها الخاص والمتفرد عن البيئات الأخرى.

حيث أن التعلم يبدأ قبل وقت طويل من انضمام الأطفال إلى التعليم الرسمي، وتتمثل في شكل تدخلات تركز على ربط مفاهيم جديدة مع المعارف السابقة، إضافة إلى الممارسة الموجهة والتغذية الراجعة. كل ذلك من شأنه أن يُحدث فرقاً في تطور الأطفال. وهذه التدخلات يمكن أن تُنفذ في إطار بيئة التعلم المنزلية حيث يقضي الطفل أوقاتاً طويلة داخل المنزل في سنوات عمره الأولى، متفاعلاً بممارسة الأنشطة مع والديه (Lukie et al, 2014).

كما تؤثر بيئة التعلم المنزلية على نتائج تعلم الأطفال، فهي توفر سياقاً غنياً لتحسين تعلم الأطفال ونمائهم ورفاههم ويتحقق هذا بشكل خاص إذا كان مقدمو الرعاية مندمجون ومشاركون في أنشطة التعلم، كالقراءة المتكررة لأطفالهم وتقديم مجموعة متنوعة من الكتب في المنزل (Niklas, 2015). إضافة إلى أن مدى قراءة الوالدين لأطفالهم بصوت عال وتوفر الكتب والمواد المطبوعة الأخرى في المنزل ومشاركتهم مواقف التعلم داخل المنزل وخارجه تساهم في إتقان اللغة وتعلم القراءة والكتابة والحساب، كما تمهينهم للنجاح المدرسي في وقت لاحق (Payne, 1994). وتشير الدراسات الخاصة ببيئة التعلم المنزلية بأن وجود التفاعل اللغوي وخبرات التعلم مع الوالدين، لها ارتباطات مباشرة وهامة في تطور الأطفال على المستوى اللغوي والمعرفي، كما تساهم في رفع مستوى الكفاءة في تعلم مهارتي القراءة والكتابة (Dickinson & Tabors, 2001).

ويمكن القول بأنه تم التوصل إلى شبه اتفاق في معظم الدراسات السابقة بأن تطور الأطفال وانجازهم الأكاديمي مرتبط بتطور بيئة التعلم المنزلية. (Morrison, 2002) حيث أكد موريسون وجود صلة قوية بين بيئة التعلم في المنزل ومهارات القراءة في مرحلة رياض الأطفال. وترتكز أهمية بيئة التعلم المنزلية في التفاتها مع نظريات التنشئة الاجتماعية الأكاديمية، والتي تقوم على فكرة أن ما يفعله الآباء يبقى مؤثراً في سلوك ابنائهم. هذا يعني أن بيئة التعلم المنزلية التي يوفرها الآباء لأطفالهم، مثل المواد التعليمية المتاحة في المنزل، قد تفسر التحفيز اللغوي وغيرها من أنشطة التعلم، الذي ينعكس على تحصيل الأطفال، وفي ضوء ما سبق يؤكد ديور (Deewr, 2009) أن الطريقة التي يتفاعل بها الوالدان مع أطفالهم في المنزل تؤثر على مهاراتهم في حل المشكلات، والتفكير التأملي، ويمكن اعتبار ما سبق نتائج تعليمية هامة في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بدأ الاهتمام بدراسة مشكلة ضعف الاندماج الأكاديمي في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، وذلك عندما قدم العديد من الباحثين دراسات عيّرت عن هذه القضية، كان من أبرزها دراسة (Cu- sick, 1983; Goodlad, 1984) التي أظهرت أن القصور الواضح في الاندماج في مختلف المراحل التعليمية ليس محصوراً في بقعة جغرافية محددة، أو هو حكر على دول العالم الثالث، بل أن هذه الأزمة امتدت لتطال أكثر دول العالم تطوراً من الناحية التربوية. وكشفت دراسة يازي (Yazzie-Mintz, 2010) التي تم إجرائها على 350000 طالب في الولايات المتحدة، أن 98% من الطلاب يشعرون بالملل في بعض الأوقات، بينما يصاب ثلثي الطلاب بالملل بصورة يومية.

امتد هذا الأمر لوقتنا الحالي حيث يمكن ملاحظة انخفاض اندماج التلاميذ في مدارسهم، وهذا يمثل عقبة كبرى، من حيث انعكاس هذا على افتقارهم للدافعية، الأمر الذي يجعلهم لا يرغبون في استكمال واجباتهم المدرسية ويميلون إلى عدم الذهاب للمدرسة (Saeed & Zyngier, 2012). وهذا ما يؤكد كراوي (Caraway, 2003) بأن انعدام الاندماج الأكاديمي يؤدي لمشكلات لها عواقب وخيمة، تظهر على شكل فشل معرفي، أو زيادة في التسرب الدراسي. علاوة على ذلك يمكن القول بأن ضعف الاندماج للتلاميذ أثناء

قيامهم بالمهام الأكاديمية ينعكس سلباً على حصيلتهم المعرفية، وذلك لأن من يتمتعون بالاندماج لديهم القدرة على تحمل العقبات، والاستفادة من المواقف التعليمية (Alvarez, 2002).

ونظراً لأهمية الاندماج الأكاديمي، تم تناوله بشكل موسع مع مجموعة من المتغيرات المختلفة، حيث أجرى فأن يدن وريتيزن وبيتيرس (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2014) دراسة لمعرفة دور سلوكيات المعلم ومعتقداته في تنمية الاندماج للتلاميذ في العملية التعليمية.

كما قام وولترس (Wolters, 2004) بمناقشة العلاقة بين توجهات الأهداف والاندماج. أما بالنسبة لعلاقة الاندماج الأكاديمي بالإنجاز فقد تم تناولها من قبل دراسات عدة، كان أهمها دراسة (Zhu, et al., 2009).

ولبيئة التعلم المنزلية آثار متعددة على أبعاد متنوعة من السلوك الإنساني، حيث أن هذا المصطلح له أهميته المتمثلة في دراسات عديدة. فيرى وولون، وتتجلى أهمية بيئة التعلم المنزلية في كونها لا تقف على الجوانب المعرفية فحسب بل يُلاحظ ارتباطها بمتغيرات مختلفة. فقد ناقشت دراسات عديدة الارتباط بينها وبين جودة الرعاية المقدمة للأطفال، منها دراسة ليهلر وآخرون (Lehrl, et al, 2014).

كما أن علاقة بيئة التعلم المنزلية بالاضطرابات السلوكية هي أحد الأبعاد التي يتناولها هذا المتغير، حيث أجريت عدة دراسات حول هذه الأمور، كان من أحدثها دراسة جيمس وآخرون (James, et al, 2019). وفي ضوء ما سبق وعلى الرغم من أهمية بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي على مختلف المتغيرات النفسية، والمحاولات العديدة من الباحثين للتعرف على أبعاده المتعددة، إلا أنه - على حد علم الباحث - لم يتم مناقشة متغيرات هذه الدراسة مجتمعة مسبقاً.

ومن خلال عمل الباحث في مجال التعليم بدأ إحساسه بموضوع المشكلة، ومن خلال الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بالموضوع؛ مما دعا الباحث لدراسة تلك المتغيرات، حيث لم تحظ بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي باهتمام الباحثين المحليين، وتندر الدراسات والبحوث في البيئة السعودية على الرغم من أهمية البحث في هذا المجال وخاصة في المجال التعليمي، ونظراً لعدم وجود دراسة لبيئة التعليم المنزلية والاندماج الأكاديمي السعودية، وأهميتها كخطوة أولى في التقييم والتطوير، برزت الحاجة إلى إجراء تلك الدراسة. وخلاصة القول أنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بأهمية إيجاد نموذج سببي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي نتيجة لبيئة التعلم المنزلية وسبباً للإنجاز.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- 1- ما درجة توافر بيئة التعلم المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟
- 2- ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟
- 3- ما توافر درجة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟
- 4- هل يمكن الوصول لنموذج سببي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي وسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟
- 5- هل تميز بيئة التعلم المنزلية تمييزاً دالاً بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) بين بيئة التعلم المنزلية، وذلك في ضوء اختلاف الجنس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟

ثالثًا: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- الكشف عن مدى درجة توافر بيئة التعلم المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- 2- التعرف على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- 3- الكشف عن درجة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- 4- الكشف عن إمكانية الوصول لنموذج سبي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي وسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- 5- الكشف عن التمييز الدال لبيئة التعلم المنزلية بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.
- 6- الكشف عن وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بيئة التعلم المنزلي، وذلك في ضوء اختلاف الجنس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.

رابعًا: أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين هما:
الأهمية النظرية:

- 1- إثراء الأدب النفسي بتصور نظري حول متغيرات الدراسة.
 - 2- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات على المستوى المحلي - في حدود إطلاع الباحث - التي تبحث في بيئة التعلم المنزلية.
 - 3- يمكن أن تتيح المجال لمزيد من الدراسات حول العوامل الأكاديمية التي تتأثر ببيئة التعلم المنزلية.
- الأهمية التطبيقية:

- 1- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المسؤولين في المجال التربوي بضرورة تفعيل أدوات قياس وبرامج تنمية مختلفة تساعد على تنمية الإنجاز.
- 2- قد تفيد النتائج في تحسين العملية التعليمية من خلال إدراك العلاقة بين المتغيرات في هذه الدراسة.
- 3- من الممكن أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى زيادة الوعي التربوي للأسرة لفهم الاحتياجات التعليمية في المنزل.
- 4- قد تُفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية وذلك بنشر أهمية بيئة التعلم المنزلية من خلال عقد ندوات للوالدين خلال الأيام الأولى من التحاق الأبناء بالمدرسة.

خامسًا: حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بثلاث متغيرات، بيئة التعلم المنزلية كمتغير مستقل والاندماج الأكاديمي والإنجاز كمتغيرات تابعة.
- 2- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 1442هـ.

3-الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الرس.

4-الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الابتدائية.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

- بيئة التعلم المنزلية:

يتبنى الباحث تعريف نيكلاس وزملاؤه، أن بيئة التعلم المنزلية هي كل المؤثرات المحيطة بالطفل مثل تكرار ونوعية القراءة، أو اللعب الداعم للتعلم، والممارسات السلوكية المصاغة من قبل أفراد الأسرة، وبصورة عامة بيئة التعلم المنزلي هي دعم الوالدين لتعلم أبنائهم (Niklas, et al., 2018). ويُعرّف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس. "قام الباحث بتعريب المقياس، لينسجم مع طبيعة المجتمع السعودي؛ وتم عرضه على لجنة من المحكمين قبل الأخذ به".

- الإدماج الأكاديمي:

يعرف تشافيز (Chaves, 2003) الإدماج بأنه: الطاقة النفسية والجسدية التي يكرسها التلميذ من أجل الحصول على المعارف والخبرات، والذي يؤدي بهم للارتياح والرضا تجاه ما يتم ممارسته من مهام داخل الصف الدراسي.

ويُعرّف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الإدماج الأكاديمي الذي صممه الباحث في الدراسة.

- الإنجاز:

يعرف يونس (2004) الإنجاز على أنه بلوغ مستوى من الكفاءة الأكاديمية في المدرسة، ويمكن تحديد هذا الأمر من خلال تقديرات المعلمين، أو الاختبارات التحصيلية، أو الاثنين معاً. ويُعرّف اجرائياً: بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطلاب في المقررات الدراسية نهاية العام الدراسي. الدراسات السابقة: لم يتوصل الباحث لدراسات ناقشت متغيرات الدراسة الثلاثة بصورة مجتمعة، لذا قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة على محورين بشكل يخدم الدراسة الحالية:

أولاً: الدراسات المتعلقة ببيئة التعلم المنزلية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي:

في دراسة طويلة أجراها ديموستينوس وآخرون (Dimosthenous et al., 2019) بهدف معرفة الآثار قصيرة وطويلة المدى لبيئة التعلم المنزلية والمعلمين على الإنجاز في الرياضيات، وذلك من خلال عينة بلغت 1444 من طلاب المرحلة الابتدائية في قبرص وذلك بتتبعهم خلال السنوات الثلاث الأولى من التحاقهم في المدرسة. تم الحصول على معلومات متعلقة بالبيئة المنزلية وقياسها عن طريق مقياس قُدمت للوالدين، إضافة إلى الملاحظة كأداة خاصة بتأثير المعلم. وكشفت نتائج الدراسة إلى أن بيئة التعلم المنزلية كان لها الأثر الأكبر على الإنجاز خلال الثلاث سنوات في حين أن أثر المعلم ظهر جلياً في نتائج الإنجاز في السنة الأولى والثالثة.

أما دراسة ماهلي وآخرون (Malhi, et al., 2019) كان الهدف منها معرفة تأثير دور بيئة التعلم المنزلية على مهارة القراءة لأطفال الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، وكانت العينة مكونة من 119 طفلاً في شمال الهند. استخدم الباحثون مقياس نيكلاس وشنايدر (Niklas & Schneider, 2013) لبيئة التعلم المنزلية، كما تم تقييم مهارات القراءة من خلال مقياس (Woodcock, McGrew, & Mather (2001) للطلاقة اللفظية. إن النتائج التي تم التوصل إليها كانت تشير وجود علاقة إيجابية بين جودة بيئة التعلم المنزلية ومهارة القراءة، حيث أن الأطفال الذين حظوا ببيئة تعلم منزلية ثرية تمثلت في إمكانية الحصول على كتب الأطفال وعضوية المكتبات، إضافة إلى تشجيع لسلوك القراءة من قبل الوالدين، كل ذلك ساهم في إزالة العوائق الأكاديمية الخاصة بالقراءة مقارنة بغيرهم.

وحاولت دراسة بوجزك وزملاؤه (Bojczyk et al (2018 الكشف عن معتقدات الكفاءة الذاتية للأهالي وبيئات التعلم المنزلي التي يتم توفيرها لأطفالهن وعلاقتها بمهارة القراءة والكتابة، وذلك من خلال عينة قوامها 112 من الأطفال وأمهاتهم من خلال منظمة Head Start والتي تُعنى بتعزيز الاستعداد المدرسي للأطفال في الولايات المتحدة. ، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة لفاعلية الأهالي الذاتية على بيئة التعلم المنزلية، حيث أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدي إلى خلق بيئة تعلم منزلية إيجابية وداعمة للتعلم، والتي تنعكس على المهارات الأكاديمية لأطفالهم.

أما شميرس وزملاؤه (Schmerse et al (2018 فقد قاموا بدراسة هدفت إلى معرفة أثر بيئة التعلم المنزلية على التطور اللغوي للأطفال في سن ما قبل المدرسة، واعتمد الباحثون على عينة بلغت 1331 طفل في ألمانيا، ولقياس البيئة المنزلية استخدم الباحثون باستخدام مقياس كادويل وبرادلي (Caldwell & Bradley (2001) وظهرت نتائج الدراسة أن جودة بيئة التعلم المنزلية تنبأت بالتطور في المهارات اللغوية وتحديدًا على مستوى القواعد والمفردات، كما أن الأطفال الذين تمتعوا ببيئة تعلم منزلية عالية الجودة استفادوا بشكل أكبر مقارنة بغيرهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

ثانيًا: دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز:

أجرى كولي وهولي مان ومارتين (Collie, Holliman & Martin, (2017 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التكيف والاندماج الأكاديمي ومدى ارتباطهما بالإنجاز لطلاب الجامعة في المملكة المتحدة، من خلال عينة بلغ عددها 186 طالبًا وطالبة. شكل البريطانيون منها 76%، والأوروبيون 16%، بينما كانت نسبة الآسيويون تُشكل 5%، أما أفريقيًا والأمريكيين فقد شكلت ما نسبته 3%. واستخدم الباحثون مقياس (Martin (2007، وكانت أبرز النتائج هي أن هنالك علاقة عكسية بين الاندماج الأكاديمي السلبي والإنجاز، كما أن الاندماج الأكاديمي الإيجابي والتي تظهر على شكل مثابرة وتخطيط وإدارة مهام كانت ذات علاقة مباشرة على الإنجاز في المستوى الأول، بالإضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الإنجاز في المستوى الجامعي السابق وبين الإنجاز الأكاديمي للمستوى الحالي.

وفي البرتغال قام فيجا (2016) Veiga بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للاندماج الأكاديمي لدراسة العلاقة بين العلاقة بين الاندماج والإنجاز في اللغة والرياضيات على عينة بلغت 685 من طلاب الصف السادس بواقع 138 طالب، والسابع 170، والتاسع 197، أما الصف العاشر 180 من الطلاب، وشكّلت نسبة الذكور للعينة 43.2 % بينما كانت نسبة الإناث 56.8 %. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية (0.01) بين الاندماج والإنجاز الأكاديمي في اللغة البرتغالية والرياضيات.

وفي دراسة دوقان (2015) Dogan التي تهدف إلى دراسة الاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية كمتنبئات بالإنجاز، حيث اشتملت العينة على 578 طالباً من المرحلة المتوسطة والثانوية في تركيا، وتم ذلك من خلال أداة قياس تم تطويرها من قبل صاحب الدراسة (2014) Dogan وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن البُعد المعرفي للاندماج يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلاله، بينما على العكس تماماً فيتعذر ذلك بالنسبة للبعدين السلوكي والانفعالي للاندماج.

أجرى لام وآخرون (2014) Lam et al دراسة هدفت إلى بناء مقياس للاندماج بأبعاده الثلاثة ليكون قابلاً للتطبيق على مستوى العالم، ودراسة علاقة الاندماج بعدد من المتغيرات هي الإنجاز الأكاديمي، والممارسات التعليمية، ومساندة الأقران. وقد تم إجراء الدراسة على عينة بلغت 3420 طالباً من الصف السابع والثامن والتاسع من 12 دولة. وأسفرت النتائج على أنه هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز.

كما هدفت دراسة ونجلورساتشون وزملاؤه (2014) Wonglorsaichon et al إلى معرفة أثر الاندماج (السلوكي، والمعرفي، والانفعالي) على الإنجاز الأكاديمي، مستخدمين في ذلك مقياساً تم بناؤه من أجل هذه الدراسة. واشتملت العينة على 2344 طالباً وطالبة، بمتوسط عمر 14 عاماً وشكّلت نسبة الإناث 57.1 %. وانحصرت العينة على تلاميذ الثاني المتوسط في العاصمة التايلندية بانكوك. وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي على الإنجاز.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال القراءة الناقدة للدراسات السابقة يتضح بأنه لا يوجد دراسة تناولت المتغيرات الثلاث مجتمعة، وبشكل عام تركزت الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم بيئة التعلم المنزلية على أهداف متنوعة منها أثرها على المهارات اللغوية على سبيل المثال (2015) Niklas & Schneider ودراسة (2018) Schmerse et al إضافة إلى (2016) Foster et al ودراسة (2010) Son & Morrison.

بينما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة دور بيئة التعلم المنزلية على المهارات الرياضية كالعَد والحساب مثل دراسة (2019) Dimosthenous et al، وفي المقابل تركزت أهداف دراسة (2008) Sylva et al على دور العوامل الاقتصادية وتأثيرها على بيئة التعلم المنزلية. ويجدر القول بأن ما يميز هذه الدراسات هو تنوع أدواتها والتي قدمت مقاييساً ثرية لبيئة التعلم المنزلية والتي استفاد منها الباحث، حيث يمكن اعتبار مقياس

(Caldwell & Bradley, 1984, 2001) هما الأبرز. أما من حيث العينة فقد كانت العينة فيها مراحل عمرية مبكرة تراوحت بين مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الابتدائية من خلال عينات تراوحت بين 112 حتى 15600، وهذا ما تتفق معه هذه الدراسة. وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسات على أهمية بيئة التعلم المنزلية وما تتركه من أثر على الأداء الأكاديمي دون النظر للمنطقة الجغرافية التي تنتمي إليها الدراسة. كما هدفت الدراسات السابقة والتي تناولت المحور الثاني على أثر الاندماج الأكاديمي على الإنجاز وعلاقة كل منهما بالآخر، إضافة إلى علاقتهما بمتغيرات أخرى كمساندة الأقران في دراسة (Lam et al, 2014)، أما دراسة أبو العلا (2011) فقد تناولت علاقة توجهات الأهداف إضافة إلى المتغيرات الأساسية. أما دراسة (Dogan, 2015) تم الإشارة إلى الدافعية الأكاديمية.

أن الأدوات التي استخدمت فيما مضى من دراسات كانت ذات أهداف متنوعة، فمقياس Skinner, (2009) Kindermann & Furrer's تم تخصيصه للاندماج السلوكي الانفعالي، بينما كان مقياس Wolters, (2004) للبعد المعرفي دون غيره. بينما تم بناء مقاييس خاصة بأصحاب الدراسات كما في (Lam et al, 2014) ودراسة (Wonglorsaichon, Wongwanich, & 2014) (Wiratchai,).

وبشكل عام كانت نتائج الدراسات تشير إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز، عدا دراسة (Pineda-Baez et al, 2014). ويلاحظ على الرغم من تنوع العينات في الدراسات السابقة للاندماج والإنجاز، إلا أنه لم يتم دراسة المرحلة العمرية التي يتبناها الباحث في هذه الدراسات السابقة، مما يؤكد على أهمية بناء أداة خاصة للوصول إلى نتيجة.

منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات):

أولاً: منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وذلك لطبيعة الدراسة والبيانات المراد التوصل لها، حيث أن هذا المنهج يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً، وذلك من خلال جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية في محافظة الرس وعددهم (3489) إدارة التعليم في محافظة الرس، 1442هـ).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة بتلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس، (من بعض تلاميذ الصف الأول، والصف الثاني)، وبلغ مجموع عدد عينة الدراسة "482" تلميذاً وتلميذة، وتم اختيارهم بالطريقة المتاحة. حيث توزعت عينة الدراسة بحسب النوع كالآتي: (249) تلميذ بنسبة مئوية (51.7%)، (233) تلميذة بنسبة مئوية (48.3%)، كما تم أخذ (262) من طلاب الصف الأول بنسبة مئوية (54.4%)، بينما كان الصف الثاني (220)، وبنسبة مئوية (45.6%).

رابعاً: أدوات الدراسة:

1- مقياس الاندماج الأكاديمي: (إعداد الباحث)

صمم الباحث مقياساً للاندماج الأكاديمي من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس السابقة مثل مقياس الاندماج الأكاديمي (النجار، 2019) ومقياس الاندماج الأكاديمي (حرب، 2019). وتضمن المقياس (30) فقرة ذات اتجاه إيجابي موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المجال المعرفي فقراته (1-10) - المجال السلوكي فقراته (18-30) - المجال الانفعالي فقراته (11-17)، وفق تدرج ليكرت الخماسي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) وتأخذ الاستجابات الدرجات (1-2-3-4-5).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

1- الصدق: تم استخراج الصدق لمقياس الاندماج الأكاديمي بعدة طرق وهي:

أ- الإتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقره من فقرات أبعاد القياس والدرجة الكلية للبعد نفسه، كما هو موضح بالجدول (1) التالي:

جدول (1) الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=50)

المجال الانفعالي		المجال السلوكي		المجال المعرفي	
معامل	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة
.713(**)	1	.534(**)	1	.719(**)	1
.594(**)	2	.511(**)	2	.414(**)	2
.662(**)	3	.677(**)	3	.548(**)	3
.754(**)	4	.584(**)	4	.351(*)	4
.711(**)	5	.747(**)	5	.320(*)	5
.771(**)	6	.580(**)	6	.468(**)	6
.799(**)	7	.686(**)	7	.662(**)	7
.734(**)	8	.654(**)	8	.749(**)	8
.779(**)	9	.761(**)	9	.720(**)	9
.765(**)	10	.410(**)	10	.780(**)	10
		المجال الانفعالي	المجال السلوكي	المجال المعرفي	البعد
		.837(**)	.918(**)	.884(**)	الدرجة الكلية

**دالة مستوى الدلالة (0.01) *دال عند مستوى 0.05

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات ارتباط كل عبارة مع درجة البعد المنتمية إليه قوية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) كما أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ب- الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين لتحديد ما إذا كانت هذه الفقرات تتعلق بالجانب الذي تقيسه، وقد تم تعديل عدد من الأسئلة بناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين، وبلغت نسبة اتفاق بين المحكمين أكثر من 81% وهي نسبة مقبولة لصدق الأداة.

2- الثبات: تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين:

الأولى: إعادة التطبيق: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مختارة من طُبق عليهم (العينة الاستطلاعية)، وبلغت نسبة الثبات 92%. كما تم حسابه باستخدام ألفا كرونباخ كما هي موضحة بالجدول (2) التالي:

جدول (2) معاملات ثبات ألفا لمقياس الاندماج الأكاديمي

الدرجة الكلية	المجال الانفعالي	المجال السلوكي	المجال المعرفي	البعد
0.95	0.93	0.86	0.88	معامل ألفا كرونباخ

يتضح من الجدول (2) أن لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، وبناءً على ما سبق نسبة الثبات للمقياس مُرتفعة وبالتالي فهي مقبولة.

2- مقياس بيئة التعلم المنزلية: (ترجمة الباحث)

تم اختيار مقياس من اعداد نيكلاس وشنايدر (2018) Niklas & Schneider لبيئة التعلم المنزلية والذي قام الباحث بترجمته، وتضمن المقياس (13) فقرات ذات اتجاه إيجابي موزعة على بعدين لبيئة التعلم المنزلية هي: البعد الحسابي (الأرقام) فقراته (1، 3، 5، 7، 10، 11) - البعد اللغوي (القراءة والكتابة) فقراته هي (2، 4، 6، 8، 9، 12، 13).

الخصائص السيكومترية لمقياس بيئة التعلم المنزلية:

1- الصدق: تم التوصل الى صدق المقياس من خلال طريقتين:

أ- الإتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقره من فقرات أبعاد القياس والدرجة الكلية للبعد نفسه، كما يوضحه الجدول (3) التالي:

جدول (3) الاتساق الداخلي لمقياس بيئة التعلم المنزلية (ن = 50)

البعد الحسائي (الأرقام)		البعد اللغوي (القراءة والكتابة)	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.373(**)	1	.554(**)
2	.724(**)	2	.546(**)
3	.607(**)	3	.690(**)
4	.515(**)	4	.700(**)
5	.483(**)	5	.642(**)
6	.628(**)	6	.524(**)
		7	.678(**)
البعد	البعد الحسائي (الأرقام)	المجال السلوكي البعد اللغوي (القراءة والكتابة).	
الدرجة الكلية	.896(**)	.891(**)	

*دالة مستوى الدلالة (0.01) **دال عند مستوى 0.05

يلاحظ من الجدول (3) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية له قوية وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ب-الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين وتم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديل عدد من الأسئلة بناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين، وبلغت نسبة اتفاق بين المحكمين 87% تقريباً، وهي نسبة مقبولة لصدق الأداة. انظر ملحق (1).

2- ثبات المقياس:

أ- إعادة التطبيق: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مختارة من طبق عليهم في التطبيق الأساسي، وبلغت نسبة الثبات 84%.

ب- ألفا كرونباخ: قام الباحث باستخراج معامل ألفا كرونباخ كما يوضحه الجدول (4) التالي:

جدول (4) معاملات ثبات ألفا لمقياس بيئة التعلم المنزلية

البعد	البعد الحسائي (الأرقام)	البعد اللغوي (القراءة والكتابة).
معامل ألفا كرونباخ	0.78	0.83
مقياس بيئة التعلم المنزلية	0.82	

يتضح من الجدول (4) أن لمقياس بيئة التعلم المنزلية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس ككل وثبات أبعاده الفرعية، التي بلغت لبعد الأرقام (0.78)، ولبعد القراءة والكتابة (0.83).

خامسًا: المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تم استخراج النسب المئوية، والتكرارات البسيطة، والمتوسطات الحسابية، واختبار t ، وأسلوب التحليل التمييزي، وأسلوب النمذجة السببية، ومعامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات المقياس.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

السؤال الأول: والذي ينص على "ما درجة توافر بيئة التعلم المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مقياس بيئة التعلم المنزلية كما في الجدول (5) التالي:

جدول (5) مقياس بيئة التعلم المنزلية

رقم العبارة	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	62	12.9	83	17.2	206	42.7	92	19.1	39	8.1
2	74	15.4	85	17.6	142	29.5	123	25.5	58	12.0
3	130	27.0	125	25.9	146	30.3	52	10.8	29	6.0
4	130	27.0	118	24.5	137	28.4	67	13.9	30	6.2
5	108	22.4	104	21.6	180	37.3	68	14.1	22	4.6
6	143	29.7	122	25.3	133	27.6	67	13.9	17	3.5
7	84	17.4	117	24.3	173	35.9	81	16.8	27	5.6
8	152	31.5	139	28.8	135	28.0	36	7.5	20	4.1
9	108	22.4	114	23.7	148	30.7	88	18.3	24	5.0
10	104	21.6	114	23.7	175	36.3	69	14.3	20	4.1
متوسط المقياس ككل = 4.356										

يتبين من الجدول (5) أن العبارة التالية حصلت على المرتبة الأولى والتي تنص كالآتي: "نعتبر الرياضيات أو العمليات الحسابية شيء مهم في المنزل" بمتوسط حسابي (3.7614)، وجاءت بالترتيب الأخير عبارة "نعتبر القراءة أحد النشاطات المهمة داخل المنزل" بمتوسط حسابي (1.9915). بينما تراوحت متوسطات بقية الفقرات بين (2.9876-3.0786). كما يتبين من الجدول السابق أن متوسط المقياس ككل جاء بدرجة مرتفعة جدًا (4.356).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود العوامل التي تساعد على تحقيق أفضلية لتعلمهم وتطوير قدراتهم الذهنية والتعليمية في المنزل. وتشمل هذه العوامل: وجود مكان هادئ ومناسب للدراسة يساعد الطلاب على التركيز والتفكير بشكل أفضل، مع وجود المواد الدراسية اللازمة، مثل الكتب والمجلات والأدوات المدرسية الأساسية. كما

يمكن استخدام التطبيقات التعليمية الرقمية لمساعدة الطلاب على الانخراط في الدراسة بشكل أفضل، كما أن الدعم والتشجيع المستمر من الأسرة يشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم والعمل بجد، ووجود الإنترنت والتقنية المناسبة، مثل أجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، يساعد الطلاب على الوصول إلى الموارد التعليمية على الإنترنت وتحسين مهارات التكنولوجيا الحديثة، وكذلك وجود جدول زمني منظم وخطة دراسية تساعد الطلاب على التنظيم والترتيب والتخطيط لوقتهم بشكل أفضل، بالإضافة إلى الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية للطلاب يساعد على تحسين قدراتهم التعليمية والإبداعية. وبالتالي عندما يتوفر هذه العوامل بشكل جيد في بيئة التعلم المنزلية، فإنه يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحسين مستوى التعلم وتطوير قدرات الطلاب في المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديموسثينوس وآخرون (2019)، ودراسة كرامبتون وهال (2017).

السؤال الثاني: ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مقياس الاندماج الأكاديمي كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6) مستوى الاندماج الأكاديمي

رقم العبارة	المتوسط	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		أبداً	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	3.9461	173	35.9	160	33.2	111	23.0	26	5.4	12	2.5
2	3.7531	119	24.7	180	37.3	142	29.5	27	5.6	14	2.9
3	3.0373	64	13.3	107	22.2	150	31.1	105	21.8	56	11.6
4	4.3548	270	56.0	139	28.8	53	11.0	14	2.9	6	1.2
5	3.4315	108	22.4	104	21.6	180	37.3	68	14.1	22	4.6
6	4.3568	192	39.8	148	30.7	100	20.7	25	5.2	17	3.5
7	4.0954	192	39.8	176	36.5	88	18.3	20	4.1	6	1.2
8	3.5311	83	17.2	170	35.3	164	34.0	50	10.4	15	3.1
9	3.5747	129	26.8	128	26.6	137	28.4	67	13.9	21	4.4
10	4.4295	309	64.1	108	22.4	40	8.3	13	2.7	12	2.5
11	3.8631	177	36.7	141	29.3	107	22.2	35	7.3	22	4.6
12	3.2448	101	21.0	109	22.6	132	27.4	87	18.0	53	11.0
13	3.9066	174	36.1	142	29.5	124	25.7	31	6.4	11	2.3
14	3.8320	176	36.5	133	27.6	105	21.8	52	10.8	16	3.3
15	4.1100	229	47.5	131	27.2	82	17.0	26	5.4	14	2.9
16	3.7158	157	32.6	76	15.8	216	44.8	21	4.4	12	2.5
17	3.2780	103	21.4	100	20.7	157	32.6	72	14.9	50	10.4
18	3.2033	97	20.1	106	22.0	142	29.5	72	14.9	65	13.5
19	3.7822	149	30.9	149	30.9	135	28.0	28	5.8	21	4.4
20	3.8714	162	33.6	159	33.0	114	23.7	31	6.4	16	3.3

تابع جدول (6) مستوى الاندماج الأكاديمي

رقم العبارة	المتوسط	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
21	3.9876	201	41.7	142	29.5	91	18.9	28	5.8	20	4.1
22	4.2427	275	57.1	110	22.8	54	11.2	25	5.2	18	3.7
23	3.7573	155	32.2	144	29.9	114	23.7	49	10.2	20	4.1
24	3.7344	155	32.2	139	28.8	118	24.5	45	9.3	25	5.2
25	3.6432	121	22.9	152	31.5	147	30.5	40	8.3	22	4.6
26	3.8195	128	26.6	179	37.1	146	30.3	18	3.7	11	2.3
27	4.3610	289	60.0	108	22.4	65	13.5	10	2.1	10	2.1
28	4.3631	289	60.0	108	22.4	65	13.5	11	2.3	9	1.9
29	4.0207	202	41.9	163	33.8	69	14.3	21	4.4	27	5.6
30	3.5332	112	32.2	145	30.1	145	30.1	48	10.0	32	6.6
31	4.1369	224	46.5	143	29.7	81	16.8	25	5.2	9	1.9
32	3.6452	138	28.6	127	26.3	147	30.5	48	10.0	22	4.6
33	2.6473	53	11.0	60	12.4	133	27.6	136	28.2	100	20.7
34	3.1266	75	15.6	95	19.7	180	37.3	80	16.6	52	10.8
35	2.9689	57	11.8	86	17.8	176	36.5	111	23.0	52	10.8
36	4.0726	230	47.7	122	25.3	86	17.8	23	4.8	21	4.4
37	3.8776	188	39.0	128	26.6	102	21.2	47	9.8	17	3.5
38	3.6784	150	31.1	134	27.8	117	24.3	55	11.4	26	5.4
متوسط المقياس ككل = 3.847											

يتبين من الجدول (6) أنه جاء بالمقدمة عبارة "يحرص طفلي على أداء الواجبات المنزلية حتى لو لم يفهمها" بمتوسط حسابي (4.3631)، وجاءت بالترتيب الأخير عبارة "يقرأ طفلي كتباً تعليمية إضافية للأشياء التي يقوم بها في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.0373). وكذلك يتبين أن متوسط المقياس ككل جاء بدرجة مرتفعة (3.847).

ويعزو الباحث وجود مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى وجود تفاعل إيجابي بين التلاميذ والبيئة الأكاديمية المحيطة بهم، من حيث أن الطلاب يشعرون بالانتماء إلى المدرسة والصف الدراسي والمجتمع المدرسي بشكل عام. وهذا يؤدي إلى تحفيزهم وإشراكهم بشكل أكبر في عملية التعلم والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية المختلفة كما أن الدعم والتشجيع يؤدي إلى تحفيز الطلاب على العمل بجهد أكبر والمشاركة بشكل أكثر فعالية في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، بالإضافة إلى وجود انخراط عالي من الطلاب في العملية التعليمية والاهتمام بالدروس والمواد الدراسية المختلفة. وهذا يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي والنجاح في الامتحانات والاختبارات المختلفة، كما أن الاستمرار في الدراسة يؤدي إلى وجود رغبة قوية من الطلاب على الاستمرار في التعلم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كولي وهولي مأن ومارتين (2017)، ودراسة ريف (2013)، في المتغيرات المتعلقة بمستوى الاندماج الأكاديمي.

السؤال الثالث: ما درجة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية كما في الجدول (7) التالي:

جدول (7) درجة الإنجاز لدى التلاميذ

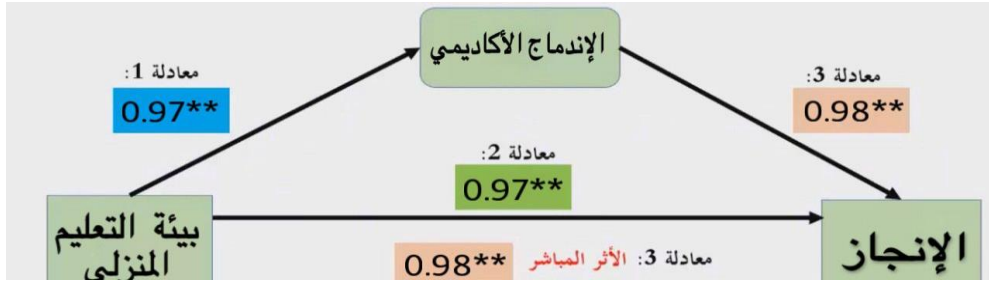
المادة	المتوسط %	متفوق		متقدم		متمكن		غير مجتاز	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مستوى الأداء في مادة	3.598	341	70.7	95	19.7	39	8.1	7	1.5
مستوى الأداء في مادة	3.591	340	70.5	94	19.5	41	8.5	7	1.5
مُتوسط المقياس ككل = 3.595									

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لإجابات التلاميذ عن المستوى لمادة لغتي بلغ، (3.598)، وعدد إجابات المبحوثين حول مادة لغتي "بمتفوق" بلغ (341)، وعددهم "بمتقدم" بلغ (95)، وعددهم "بممكن" بلغ (39)، وعددهم "بغير مجتاز" بلغ (7). بينما المتوسط الحسابي لإجابات التلاميذ عن المستوى لمادة الرياضيات بلغ، (3.591)، وعدد إجابات المبحوثين حول مادة الرياضيات "بمتفوق" بلغ (340)، وعددهم "بمتقدم" بلغ (94)، وعددهم "بممكن" بلغ (41)، وعددهم "بغير مجتاز" بلغ (7). ويتبين لنا مما سبق أنه لا يوجد فروق جوهرية بين متوسط إجابات التلاميذ حول مستوى الأداء في مادة لغتي ومادة الرياضيات. وكذلك يتبين أن مُتوسط المقياس ككل جاء بدرجة مرتفعة (3.595).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدعم الأسري حيث يلعب دوراً هاماً في تحفيز الطلاب على الإنجاز الأكاديمي، حيث يشمل ذلك توفير الدعم النفسي والتحفيز والتشجيع للطلاب، وجودة التعليم المقدم للطلاب والذي يُعد عاملاً هاماً في تحقيق درجة الإنجاز الأكاديمي، حيث يؤثر ذلك على قدرة الطلاب على فهم المفاهيم والمواد الدراسية، بالإضافة إلى العلاقة بين الطلاب والمدرسة والتي كانت إيجابية ومفتوحة، ويجب أن يشعر الطلاب بالثقة في معلمهم وبالقدرة على التحدث معهم وطرح الأسئلة والمشاكل. كما أن مستوى التحضير والمراجعة للمواد الدراسية على درجة الإنجاز الأكاديمي، حيث يمكن أن يزيد من فهم الطلاب للمواد الدراسية وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

كما يعزو الباحث تلك النتيجة إلى قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف والأداء بمستوى ملائم ومتوافق مع مستواهم العمري والتعليمي. ويتعلق ذلك بمدى قدرتهم على الوصول إلى المعايير المحددة للتعلم في الصفوف الدراسية الابتدائية، ومدى قدرتهم على تطبيق المفاهيم والمعارف والمهارات التي تم تدريسها في المواد المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دوقان (2015)، ودراسة بينيدا بايز وآخرون (2014)، في المتغيرات المتعلقة بمستوى الإنجاز لدى التلاميذ.

السؤال الرابع: والذي ينص على "هل يمكن الوصول لنموذج سببي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي وسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟" للتحقق من إمكانية الوصول لنموذج يمثل المتغيرات الثلاث (المتغير المستقل X وهو بيئة التعليم المنزلي، والمتغير الوسيط M الاندماج الأكاديمي، والمتغير التابع Y وهو الإنجاز)؛ استخدم الباحث أشهر طريقة للاستدلال على الوساطة، وهي موضحة في الشكل (1).



شكل (1) يوضح النموذج السببي بين الاندماج الأكاديمي وبيئة التعلم المنزلي والإنجاز

من الشكل (1) يتبين من معادلة الانحدار أن المتغير السببي "بيئة التعلم المنزلية"، يرتبط بالمتغير التابع "الإنجاز"، ارتباطاً طردياً قوياً بقيمة 0.982، وعند مستوى دلالة 0.00، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05. كما يؤثر المتغير السببي "بيئة التعلم المنزلي"، على المتغير الوسيط "الاندماج الأكاديمي"، تأثيراً قوياً بقيمة 0.972، وعند مستوى دلالة 0.00، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، كما يتبين من معادلة الانحدار أن المتغير السببي "بيئة التعلم المنزلي"، والمتغير الوسيط "الاندماج الأكاديمي"، يؤثران تأثيراً قوياً بقيمة 0.983 على متغير الإنجاز، وعند مستوى دلالة 0.00، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05.

كما يتوضح أن المتغير الوسيط "الاندماج الأكاديمي" يؤثر بالعلاقة بين المتغير المستقل "بيئة التعلم المنزلية"، والمتغير التابع "الإنجاز"، حيث تبين إحصائياً أنه بوجود المتغير الوسيط يكون أكثر تأثيراً.

إذا تم استيفاء جميع هذه الخطوات الأربعة، ويمكن الوصول لنموذج سببي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي وسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس، وأن البيانات تتفق مع الفرضية القائلة بأن المتغير M يتوسط تماماً العلاقة X-Y.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدد من العوامل تؤثر على الإنجاز، وهي كالتالي: بيئة التعلم المنزلية والتي تُعد من أهم العوامل التي تؤثر على الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يقضون فيها الكثير من الوقت خارج المدرسة ويقومون بمهام وواجبات مدرسية. حيث تشمل بيئة التعلم المنزلية جودة المواد الدراسية والأدوات التعليمية والدعم المتاح من الأسرة، كما أن الاندماج في بيئة التعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية بمستوى ملائم ومتوافق مع العمر والمستوى التعليمي للتلميذ. ويتعلق هذا العامل بمدى قدرة التلميذ على فهم المفاهيم وتطبيقها، وتطوير المهارات والقدرات اللازمة للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع كولي وهولي مأن ومارتين (2017)، ودراسة فيجا (2016)، ودراسة ربيف وتسنيق (2011)، في إمكانية الوصول ووجود علاقة بين المتغيرات الثلاث إزاء فئات طلابية مختلفة كطلاب الجامعات.

السؤال الخامس: والذي ينص على "هل تميز بيئة التعلم المنزلية تمييزاً دالاً بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟"

اعتمد الباحث على أسلوب التحليل التمييزي للإجابة عن السؤال، كما في الجدول (8) التالي:

جدول (8) تميز بيئة التعلم المنزلية بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس

المتغيرات			الاندماج الأكاديمي			الإنجاز
بيئة التعلم المنزلية	قيمة العلاقة	مستوى الدلالة	درجة الحرية بين المتغيرات	قيمة العلاقة	مستوى الدلالة	درجة الحرية بين المتغيرات
	**0.890	0.04	2	**0.910	0.01	3

يتبين من الجدول (8) أن قيمة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وبيئة التعلم المنزلية بلغت (0.890)، وبدرجة حرية (2)، وعند مستوى دلالة (0.04)، وهي أقل من مستوى معنوية 0.05، وقيمة العلاقة بين الإنجاز وبيئة التعلم المنزلية بلغت (0.910)، وبدرجة حرية (3)، وعند مستوى دلالة (0.01)، وهي أقل من مستوى معنوية 0.05. ويتضح مما سبق أنه لا يوجد تمييز جوهري بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز، إلا أن التمييز إزاء الإنجاز جاء أكثر بمقدار "0.02"، وبـ (1) درجة حرية.

جدول (9) متوسطات أبعاد المقاييس والأبعاد الأكثر تأثيراً في كل مقياس

الاندماج الأكاديمي	البعد	المجال المعرفي	المجال السلوكي	المجال الانفعالي
	المتوسط	1.541	1.246	1.569
بيئة التعلم المنزلية	البعد	البعد الحسابي (الأرقام)	البعد اللغوي (القراءة)	
	المتوسط	1.974	1.873	

يتضح من جدول (9) الذي يُبين الأبعاد الأكثر تأثيراً في مقياس الاندماج الأكاديمي وبيئة التعلم المنزلية، وفيما يتعلق بمقياس بيئة التعلم المنزلي، يتبين أن المجال الانفعالي الأكثر تأثيراً في المقياس، يليه المجال المعرفي، والأقل تأثير هو المجال السلوكي، أم مقياس الاندماج الأكاديمي فيتبين أن البعد الحسابي جاء أكثر تأثيراً في المقياس من البعد اللغوي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل المختلفة، مثل: مستوى الدعم الأسري: حيث يؤثر الدعم الذي يحصل عليه التلميذ من أفراد أسرته على مدى قدرته على الاندماج الأكاديمي وتحقيق الإنجاز الأكاديمي. وأيضاً تؤثر جودة التعليم التي يتلقاها التلميذ في المدرسة والتي يستطيع تطبيقها في بيئة التعلم المنزلية على مدى قدرته على الاندماج الأكاديمي وتحقيق الإنجاز الأكاديمي. وكذلك يؤثر الدعم الاجتماعي الذي يحصل عليه التلميذ من الأقران والأسرة والمجتمع على مدى قدرته على الاندماج الأكاديمي وتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

وعند تمييز بيئة التعلم المنزلية بين مستويات مختلفة من الاندماج الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، يمكن تحديد العوامل التي تؤثر على هذه المستويات وتحديد الاحتياجات التي يحتاجها التلميذ لدعم إنجازه الأكاديمي وتحسين مستوى اندماجه الأكاديمي في بيئة التعلم المنزلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سون وموروسون (2010)، رودريجيز وتاميس (2011).

السؤال السادس: والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ بين بيئة التعلم المنزلية، وذلك في ضوء اختلاف الجنس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس؟"

جدول (10) الفروق في بيئة التعلم المنزلية في ضوء اختلاف الجنس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الرس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكر	249	2.671	0.5970	6	1.599	0.02
أنثى	233	4.208	0.4278			

يتبين من الجدول (10) أن قيمة t الجدولية عند مستوى معنوية 0.02 تساوي 1.539، وبدرجة حرية (6)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ بين التعلم المنزلي من حيث اختلاف الجنس، لصالح الإناث، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن الإناث أكثر تواجدًا بالمنزل من الذكور؛ مما يُعزز لهنَّ الاستفادة الأكبر من بيئة التعلم المنزلية.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل مرتفع ومستوى تعليمي عالي، تتوفر لديهم بيئة تعلم منزلية أفضل من الطلاب الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل منخفض ومستوى تعليمي منخفض. وقد يؤدي هذا الاختلاف في توافر بيئة التعلم المنزلي إلى فارق في الاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى التلاميذ. وبالتالي، من المهم توفير بيئة تعلم منزلية متساوية ومتوفرة بالتساوي لجميع الطلاب، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية أو التعليمية للأسرة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الموارد التعليمية اللازمة، والتدريب على كيفية استخدام هذه الموارد، وتوفير دعم تقني وتكنولوجي للعائلات التي لا تمتلك وسائل تكنولوجية كافية لدعم تعلم الطلاب في المنزل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريف (2013).

التوصيات: بناءً على ما تم التوصل إليه، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- 1- تصميم وتنفيذ أنشطة مدرسية من شأنها تعزيز الإنجاز الطلابي.
- 2- إرشاد التلاميذ حول أهمية التعلم المنزلي وانعكاسه على إنجازهم.
- 3- أهمية توعية الأهل بأهمية تمكين أبنائهم بالتعلم المنزلي.
- 4- إجراء دراسات أخرى تبحث في بعض المتغيرات المتبعة في الدراسة الحالية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، ومجتمعات مختلفة، كتلاميذ الجامعات السعودية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- اسماعيلى، يأمنه. (2012) أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي. الجزائر: دار البازوري.
- حرب، سامح حسن سعد الدين. (2019). النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع إحباط الحاجات النفسية الأساسى والتدفق والضغط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(119)، 199-298.
- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2012م). *الأسرة والمجتمع دراسة في علم اجتماع الأسرة*، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الشرقاوي، أنور. (1996). *استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو العلا، مسعد. (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية: كلية التربية جامعة المنوفية - مصر*، 26(2)، 257-302.
- الفراء، إسماعيل والنواجحة، زهير. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة الأزهر*، 14(2)، 57-90.
- محمود، حنان حسين. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، 25(2)، 602-646.
- مقدم، عبدالحفيظ. (1993). *الإحصاء التربوي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر.
- النجار، حسني زكريا السيد. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية بنها*، 3(30)، 91-155.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alvarez, D. (2002). Engaging students in their own learning. *Leadership*, 32(2), 12-15.
- Blumenfeld, P.C., Kempler, T.M., & Krajcik, J.S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge hand book of learning sciences* (PP.475- 488). New Yourk: Cambridge. University Press.
- Bojczyk, K. E., Haverback, H. R., & Pae, H. K. (2018). Investigating Maternal Self- Efficacy and Home Learning Environment of Families Enrolled in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 169-178.
- Bracken, B. A. (1998). Bracken basic concept scale—revised. San Antonio, TX: The Psychological Corporation (Original work published 1984).
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *De- velopmental Psychology*, 20(2), 315-320. DOI:



<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.315>.

- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (2001) HOME inventory and administration manual, (3rd edn) (Little Rock, AR, University of Arkansas).
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Chaves, C. (2003). Student involvement in the community college setting, *Journal of educational psychology*, 3 (1). 20- 39.
- Collie, R. J., Holliman, A. J., Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), 632-647.
- DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations). 2009. *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (EYLF)*. Canberra: Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2019). Short- and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: a longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-30. doi: 10.1080/09243453.2019.1642212.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Foster, T. D., Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., & Decker, K. B. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863. doi 10.1007/s11145-016-9655-7.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.
- Lam, S-F.; Jimerson, S.; Wong, B.P.; Kikas, E.; Shin, H.; Veiga, F. H.; Hatzichristou, C.; Cefai, C.; Yang, H.; Liu, Y.; Basnett, J.; Duck, R.; Farrell, P.; Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries, *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213-232.
- Lehrl, Simone; Smidt, Wilfried; Grosse, Christiane; Richter, David (2014): Patterns of Literacy and Numeracy Activities in Preschool and Their Relation to Structural Characteristics and Children's Home Activities, *Research Papers in Education*, 29, (5), 577-597.



- Lukie, I. K., Skwarchuk, S.-L., LeFevre, J.-A., & Sowinski, C. (2014). The role of child Interests and collaborative parent–child interactions in fostering numeracy and literacy development in Canadian homes. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 251–259.
- Malhi, P., Bharti, B., Sidhu, M. (2017). Reading achievement of Indian children: Role of home literacy environment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 49–58.
- Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2003). Achievement: Multiple paths to early literacy. *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*, 141.
- Niklas, F. Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: Anon-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. DOI: <http://10.1177/1468798415592008>.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little, help improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(4), 491-508.
- Niklas, Frank. 2015. "The Home Learning Environment and its Impact on Children's Competencies Development." [Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung.]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62: 106–120.
- Nurtila, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 1017-1026.
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53–72. <http://doi.org/10.1007/BF03340896>.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427–440.
- Payne, K. & Edwards, B. (2010). Service learning enhances education for young adolescents: service learning can reinforce learning for middle grades students, launch them into the process for independence in a pro-social manner, and develop the competencies and civic skills they need as they move toward adulthood, *Journal of Child Psychology*, Vol.35(3), Pp.491-504.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, A., Pava-García, N., Suárez-García, R., Cruz-Becerra, F. (2014). Student's engagement and academic performance in the Colombian university context. *RELIEVE*, 20(2), 1-19.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student



- engagement: qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), p252.
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>.
- Son, S. H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental psychology*, 46(5), 1103.
- studentassessmentpisa/33689437.pdf (accessed 31 October 2019).
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Final report from the primary phase: pre-school, school and family Influences on children's development during Key Stage 2 (Age 7-11)*. London: Department for Children, Schools and Families
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education.
- Veiga, F. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procardia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153.
- Wolfe, L. M. (1980). Strategies of path analysis. *American Educational Research Journal*, 17, 183-209. doi:10.3102/000283120170021
- Wolters, C. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236 -250.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of student's school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 1748–1755.
- www.oecd.org/education/school/programmeforinternational
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement. Indiana University: Center for Evaluation and Education Policy.
- Zhu, X.; Chen, A.; Ennis, C.; Sun, H.; Hopple, C.; Bonello, M.; Bae, M. and Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 221-229.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.004.