مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي
لبحوث السياسة العامة

ورقة سياسة عامة

ورقة سياسة عامة رقم 44
يوليو 2021

الملخص التنفيذي

يستند موجز السياسة هذا إلى دراسة أكبر حول مشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء التي شملت 10 دول في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بهدف تحديد بعض التحديات الرئيسية حول مشاركة الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي. من خلال استخدام أساليب بحثية مختلطة مع مسح معدل لقياس مشاركة الآباء وإجراء مجموعة من المقابلات للتعرف على السيرة الحياتية، توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات ملحوظة لمشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء استناداً إلى مجموعة من العوامل الجغرافية ونوع الجنس والجيل. بشكل عام، يُنظر إلى الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي (البحرين، والكويت، وعمان، وقطر، والمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة) على أنهم أكثر تشجيعًا لعملية تعليم أبنائهم، وخصوصاً بالنسبة لبناتهم، ولكنهم أقل انخراطًا في المشاركة الفعّالة التي تضمن حصول أطفالهم على تعليم عالي الجودة. استنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يسلط موجز السياسة هذا الضوء على بعض التحديات الرئيسية لمشاركة الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي، ثم تختتم برفع مجموعة من التوصيات بهدف إنشاء ودعم بيئة تعليمية عالية الجودة تقدر مشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء في دول مجلس التعاون الخليجي.

مشاركة الأب وعملية التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي

ناتاشا ريدج، مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

ساره هان، جامعة برانديز

ديفيد دينجوس، مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

المقدمة

يلعب الآباء دورًا مهمًا في عملية تنمية وتعليم أبنائهم. ومع ذلك، يواجه الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي (البحرين، والكويت، وعمان، وقطر، والمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة) عوائق محددة تحول دون مشاركتهم الفعّالة في عملية تعليم أطفالهم، التي تتشكل اعتماداً على طبيعة الأدوار المتعارف عليها داخل المجتمع للأمهات والآباء. تؤكد الفكرة السائدة في دول مجلس التعاون الخليجي أن الأم هي المسؤولة إلى حد كبير عن عملية تعليم الأطفال، في حين أن الأب هو المسؤول عن تقديم الدعم المالي (Ridge وآخرين، 2018). نتيجة لذلك، نجد أن عدد قليل من الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي ينخرطون في مجموعة من المشاركات التي تؤكد نتائج البحوث على أنها تؤثر بشكل إيجابي على النتائج التعليمية للأبناء.

يعتمد موجز السياسة هذا على نتائج دراسة إقليمية أجريت حول مشاركة الآباء، والتي شملت 1684 فردًا، وتم خلالها إجراء مجموعة من المقابلات مع 55 مشاركًا من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بهدف تحديد بعض التحديات الرئيسية لمشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء في دول مجلس التعاون الخليجي. استخدمت الدراسة نهج الأساليب المختلطة بأثر رجعي لاستكشاف كيف ينظر الكبار إلى آبائهم. ووجدنا أن هناك اختلافات في مشاركة الآباء اعتماداً على مجموعة من العوامل الجغرافية ونوع الجنس وفئة الجيل. ووجدنا أيضًا أن الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي بحاجة إلى تلقي المزيد من الدعم من أجل تعزيز علاقاتهم مع أبنائهم، وخاصة عندما يكونون من فئة الجيل الأكبر سناً و / أو الأقل تعليماً. استنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يبحث موجز السياسة هذا تحديدًا في بعض التحديات الرئيسية التي تؤثر على مشاركة الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي على عملية تعليم أطفالهم. نختتم برفع مجموعة من التوصيات السياسة لمواجهة هذه التحديات وتعزيز مشاركة الآباء الفعّالة، التي ستدعم بالتالي النتائج التعليمية للأبناء.

الخلفية

لقد تم إجراء الكثير من البحوث حول تأثير مشاركة الوالدين على النتائج التعليمية للأبناء، مع التركيز بشكل كبير على تأثير الأمهات، إلا أنه لم تكن هناك الكثير من الدراسات حول مشاركة الآباء. تعد مشاركة الآباء في عملية تعليم الأطفال من العوامل المهمة للغاية التي تعزز نموهم الفكري والمعنوي وتضمن رفاهيتهم الاجتماعية والعاطفية. تؤكد نتائج الأبحاث أن مشاركة الآباء مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمي للأبناء، وتحقيقهم لنتائج دراسية أفضل، وتعزز مهاراتهم الاجتماعية وتقديرهم للذات، وتؤثر إيجابياً على تحسين سلوكهم، وحصولهم على معدلات أعلى في الاختبارات الموحدة.[1]

[1] Bing, 1963; Gadsen & Ray, 2003; Goldstein, 1982; Kevorkian, 2010; Lam et al., 2012; McBride et al., 2005; Michiels et al., 2010; Nord, 1998; Nord & West, 2001; Radin, 1982

يميل أطفال الآباء المعنيين في عملية تعليمهم أيضًا إلى الاستمتاع بالمدرسة بشكل أكبر ولديهم مشكلات سلوكية أقل، مما يجعلهم أقل عرضة للرسوب في الفصول الدراسية، أو مواجهة الحرمان المؤقت، أو الطرد من المدرسة (Flouri وآخرين، 2002؛ Nord، 1998).

هناك العديد من أنواع المشاركة للآباء، وقد تكون إيجابية أو سلبية، ويعتمد تأثير مشاركة الآباء على طبيعة مشاركتهم في عملية تعليم أبناءهم. تحدد نتائج الدراسات الحالية مشاركة الآباء ضمن تصنيفات محددة، مثل المشاركة في عملية التعليم، والتعامل مع الأبناء بمودة ومحبة، وتوفير الموارد، والتدريب الأخلاقي، كما أن هناك تصنيفات سلبية مثل التحكم النفسي (Dick، 2014 ؛ Ridge و Jeon ، 2020). تؤثر هذه الأنواع من المشاركة على النتائج التعليمية للأبناء مثل القراءة والكتابة، والتحصيل الأكاديمي، ونتائج الاختبارات الموحدة.[2] نتيجة لذلك، تُظهر الأبحاث أن مجرد وجود الأب في حياة الطفل ليس مؤشرًا مناسبًا للنجاح، لأنه يمكن أن يكون الأب موجود فعلاً لكنه غائب معنوياً» (LaRossa، 1988، 454). بدلاً من ذلك، تعد الأنواع الأخرى من مشاركة الآباء، مثل القراءة لأطفالهم والمشاركة في محادثات هادفة حول القضايا الاجتماعية والسياسية، فضلاً عن نوعية وجودة هذه المشاركة، المفتاح الرئيس الذي يضمن بأن الآباء يؤثرون إيجابياً على عملية تعليم الأبناء ويساعدونهم على تحقيق النتائج المطلوبة (Montt & Borgonovi، 2012). بالإضافة إلى ذلك، تؤثر مشاركة الآباء في حياة أطفالهم على طبيعة مشاركة هؤلاء الأطفال في عملية تعليم أطفالهم في المستقبل، مما يؤثر بالتالي على الجيل القادم من الآباء والأمهات.[3]

من خلال دراسة منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تحديداً (MENA) ، تظهر النتائج بأن مشاركة الآباء لها تحدياتها وفرصها الفريدة. تعد الأبحاث حول مشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا نادرة للغاية، وقد يكون ذلك جزئيًا بسبب الأدوار المتعارف عليها داخل المجتمع للأمهات والآباء، حيث يُنظر إلى الأب في المقام الأول على أنه المعين المادي للأسرة في حين تعتبر الأم المسؤولة عن تنشئة الأطفال وتعليمهم (Ridge وآخرين، 2018). يتفاقم هذا النهج الذي يعتمد على نوع الجنس على المشاركة التعليمية بسبب ميل المدارس إلى الفصل بين الجنسين، وغالبًا ما يتم استبعاد الأب أو الأم من عملية تعليم الأبناء استناداً على نوع الجنس مما يحول دون مشاركة أي من الوالدين في عملية تعليم أبنائهم (Ridge و Jeon ، 2020). بالإضافة إلى الجوانب الجنسانية للمشاركة، فإن التصورات حول قيمة وتأثير التعليم تعتبر من العوامل الرئيسية لمشاركة الوالدين. عندما يؤمن الآباء أن التعليم الجيد سيساعد أبنائهم على ضمان فرص عمل أفضل، فمن المرجح أن يشجعون أطفالهم على تعزيز نجاحهم الأكاديمي ومواصلة تعليمهم العالي (Wiseman وآخرون ، 2009). ومع ذلك، فإن التوقعات العالية من الآباء لا تُترجم بالضرورة إلى تحقيق نتائج أكاديمية أعلى. وجد Wiseman و Zhao (2020) أن الآباء في منطقة الشرق الأوسط لديهم توقعات أكاديمية عالية لأطفالهم، ومع ذلك، الإنجازات الفعلية التي يحققها الأبناء في اختبارات دولية مثل PISA ومواصلتهم لتعليمهم العالي هي أقل بكثير من توقعات الآباء.

من خلال التركيز على الآباء وتأثير مشاركتهم في عملية تعليم الأبناء، لا ننوي التقليل من أهمية الأمهات. بدلاً من ذلك، نحن نؤمن بأن هناك فرصة ثمينة لاستكشاف الأنماط والتحديات والفرص لمشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء في ضوء التحولات الإقليمية والأعراف الاجتماعية لأدوار الجنسين عبر الأجيال، والتي تؤثر على طبيعة الدعم المقدمة للأبناء من قبل الآباء والأمهات. سوف يكون التركيز على تغيير التعريفات لما يعنيه أن يكون المرء أباً صالحاً، والدور الهام الذي يمكن أن يلعبه الآباء مع أفراد أسرهم، بالتعاون مع الأمهات وتعزيز دورهن الراسخ[4]، ودور المؤسسات التعليمية.[5] ومع ذلك، فإن أحد العوائق التي تحول دون إجراء البحوث حول مشاركة الوالدين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هو قلة الدراسات التي تفرق بين تأثير الآباء والأمهات على عملية تعليم أطفالهم. تميل نتائج الدراسات المتوفرة إلى أن تكون نوعية بحسب التصميم وتركز على بلد واحد فقط، مما يحد ما يمكن قوله عن الاتجاهات الأكبر السائدة لمشاركة الآباء على المستوى الإقليمي (Al-Jazzaf، 2012؛ Aram، 2010).

بعد دراسة نتائج الدراسات المتوفرة حول مشاركة الآباء، مع اهتمام خاص بالبحوث في منطقة الشرق الأوسط، سنلخص فيما يلي تصميم بحثنا هذا والنتائج التي توصلنا إليها حول مشاركة الآباء التي تم تنفيذها مع مجموعة من المشاركين من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. بعد ذلك، سوف نستخدم هذه النتائج لتحديد التحديات الرئيسية التي نتجت من هذه الدراسة ورفع مجموعة من التوصيات لصانعي السياسات والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين في دول مجلس التعاون الخليجي.

الدراسة

بهدف بحث اتجاهات مشاركة الآباء في عملية تعليم أبنائهم، استخدمت هذه الدراسة طرق بحثية مختلطة، وتم استطلاع ما يقرب من 1680 فردًا من 10 دول في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، خمسة منهم في دول مجلس التعاون الخليجي (البحرين، والكويت، وعُمان، والمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة) وتم جمع 55 سيرة حياتية من سبعة دول من إجمالي العشرة دول التي تم استطلاعها. تم تجنيد المشاركين من خلال أخذ العينات الملائمة مع التأكد من أن هناك تباين ديموغرافي في العمر، ونوع الجنس، والجنسية، والدين، والحالة الاجتماعية، ومدى وجود الآباء في حياة الأبناء أثناء مرحلة الطفولة (الشكل 1).

استخدمت الدراسة، التي أجريت باللغتين الإنجليزية والعربية، نهجًا رجعيًا لبحث طبيعة مشاركة الآباء وتأثيره على المسارات التعليمية والتجارب الفردية لمجموعة من المشاركين في منطقة الشرق الأوسط، من فئة المراهقين الذين سيصبحون بالغين. تم استخدام مقياس معدل للأبوة ذات 41 عنصرًا، استناداً على دراسة للباحث Dick أجريت في عام (2014) ، التي تستهدف 5 أنواع من مشاركة

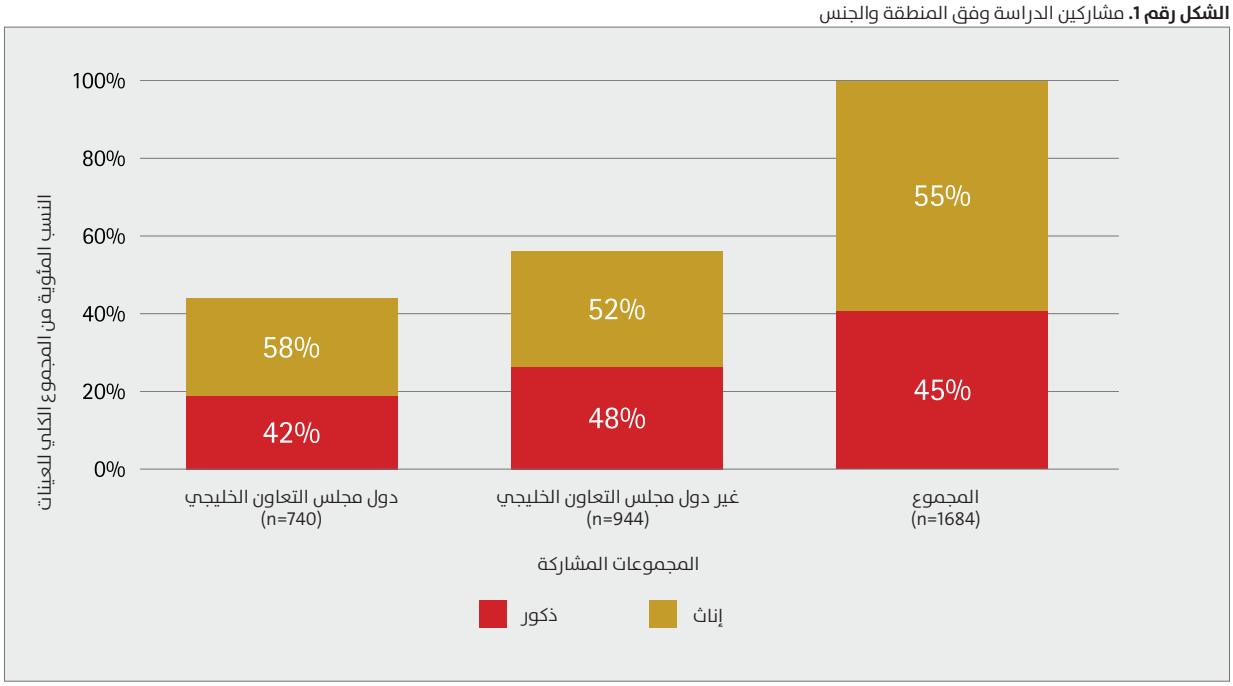
[2] Abadzi, 2017; Borgonovi & Montt, 2012; OECD, 2012

[3] Brannen and Nilsen, 2006; Gettler et al., 2019; Jessee & Adamsons, 2018

[4] Aitken, 2009; Cabrera et al., 2000; Dick, 2014; Jordan, 2019; Lamb, 2000

[5] Abrams & Gibbs, 2002; Bergnehr, 2015; Jones, 2019

الشكل رقم 1. مشاركين الدراسة وفق المنطقة والجنس



الآباء. أنواع المشاركة هي: التنشئة والمودة، دور المزود الجيد، والمشاركة التربوية، والتحكم النفسي، والدور الأخلاقي للأب. تم تحليل النتائج النوعية لدراستنا باستخدام الترميز الاستنتاجي حول ثلاثة مواضيع أساسية لمقابلات السيرة الحياتية. تم استخدام الإحصاء الوصفي وتحليل الفروق (ANOVAs) وتحليل الانحدار مع مصطلحات التفاعل لتحليل البيانات الكمية من المسح.

من المهم الاعتراف بمحدودية هذا البحث. يتمثل أحد قيود هذه الدراسة في أن النتائج التي توصلنا إليها هي ارتباطات وليست علاقات سببية. أيضًا، قد لا يتم التقاط جوانب معينة من مشاركة الآباء، مثل المشاركة الفكرية، من خلال المقاييس الفرعية المستخدمة (Ridge و Jeon ، 2020). القيد الثالث المهم أن عينة المشاركين لا تمثل نطاقًا متوازنًا من الأعمار، و الوضع الاقتصادي و الاجتماعي، وأنواع المدارس التي التحقوا فيها، مما قد يؤدي إلى تمثيل غير متناسب لتجارب معينة. يمكن أن تبني الأبحاث المستقبلية استناداً على هذه الدراسة من خلال فحص المكونات الأخرى لمشاركة الآباء وتفاعلها مع العوامل الأخرى التي تؤثر على النتائج التعليمية.

التحديات الرئيسية

استناداً على النتائج التي توصلنا إليها حول بحث مشاركة الآباء، تمكنا من تحديد 5 تحديات رئيسية لمشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء في دول مجلس التعاون الخليجي.

1. قليل من آباء دول مجلس التعاون الخليجي ينخرطون في مجموعة من المشاركات النوعية المرتبطة بالتحصيل العلمي العالي.

هناك حاجة إلى المزيد من المشاركة من قبل الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي لتعزيز حصول الأبناء على تعليم عالي الجودة. بشكل عام، وجدنا أن *الأطفال الذين حصل آبائهم على مستوى تعليمي عالي يقومون بتشجيع أبنائهم على تحقيق نتائج أفضل*، حيث كانت العلاقة طردية، ويعتبر تشجيع الأب من أكبر العوامل التي تؤثر على التحصيل التعليمي من حيث حجم العلاقة ($r = 0.361$ ، $p < 0.001$). إن تأثير تشجيع الأب ومشاركته في تعليم الأطفال مؤهل بالتأثير النفسي الإيجابي أو السلبي الذي يتركه الأب. يرتبط الآباء الأكثر تحكمًا نفسياً بانخفاض مستوى الاحترام للذات، في حين الآباء الذين يشجعون أبنائهم على تحقيق نتائج أفضل كانت لديهم مستويات أعلى من الاحترام للذات (Dingus و Eckert). ضمن دراستنا، ترتبط المستويات الأعلى من التحكم النفسي بانخفاض مستويات التحصيل التعليمي، مما يشير إلى أهمية العلاقات الجيدة ومشاركة الآباء مع أطفالهم.

الإطار 1. التحديات الرئيسية لمشاركة الآباء في عملية التعليم

1. قليل من آباء دول مجلس التعاون الخليجي ينخرطون في مجموعة من المشاركات النوعية المرتبطة بالتحصيل العلمي العالي.
2. الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي هم أقل تشجيعا تجاه أبنائهم الذكور مقارنة بالإناث، مما يعزز الفجوة العكسية بين الجنسين.
3. انخفاض مستوى التحصيل العلمي للأجيال الأكبر سنا يشكل عائقاً أمام مشاركة الآباء.
4. الروابط والعلاقات المحدودة بين المدارس والآباء تشكل عائقاً أمام المشاركة الهادفة.
5. نقص البحوث يحد ما نعرفه عن مشاركة الآباء في عملية تعليم الأطفال في منطقة دول مجلس التعاون الخليجي

[6] For more information on the Fatherhood Study, see Dingus & Eckert (forthcoming); Ridge & Jeon (forthcoming); Ridge et al. (2017); Ridge et al. (2018)

عند التمعن في النتائج على المستوى الإقليمي، نجد بأن المعايير الثقافية والقانونية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تحدد مشاركة الآباء في المقام الأول على أنهم مقدمين جيدين للأموال والموارد. حيث يُتوقع من الآباء في منطقة الشرق الأوسط توفير الاحتياجات المادية لأسرهم، وبالتالي عليهم العمل من أجل توفير الموارد المالية، والمساكن، والملابس، والطعام، والألعاب، وما إلى ذلك (Ridge وآخرون ، 2018). المشاركون في الدراسة، من خارج دول مجلس التعاون الخليجي، الذين أفادوا أن آبائهم يتمكنون من تحقيق توقعاتهم المادية من المرجح أن يكونوا حاصلين على تحصيل علمي أعلى. ومع ذلك، فإن هذا النمط لا ينطبق في دول مجلس التعاون الخليجي، حيث لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصور الأب على أنه مزود جيد وتحقيق المشاركين من دول مجلس التعاون الخليجي لنتائج تعليمية عالية. بالواقع، تشير الاختلافات الجغرافية إلى أن الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي من المرجح أن يُنظر إليهم على أنهم مشجعون للأداء الأكاديمي الجيد ومواصلة أبنائهم للتعليم العالي. ومع ذلك، *بشكل عام، يُنظر إلى الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي على أنهم أقل مشاركة في عملية تعليم أطفالهم مقارنة بالآباء من خارج دول مجلس التعاون الخليجي.*

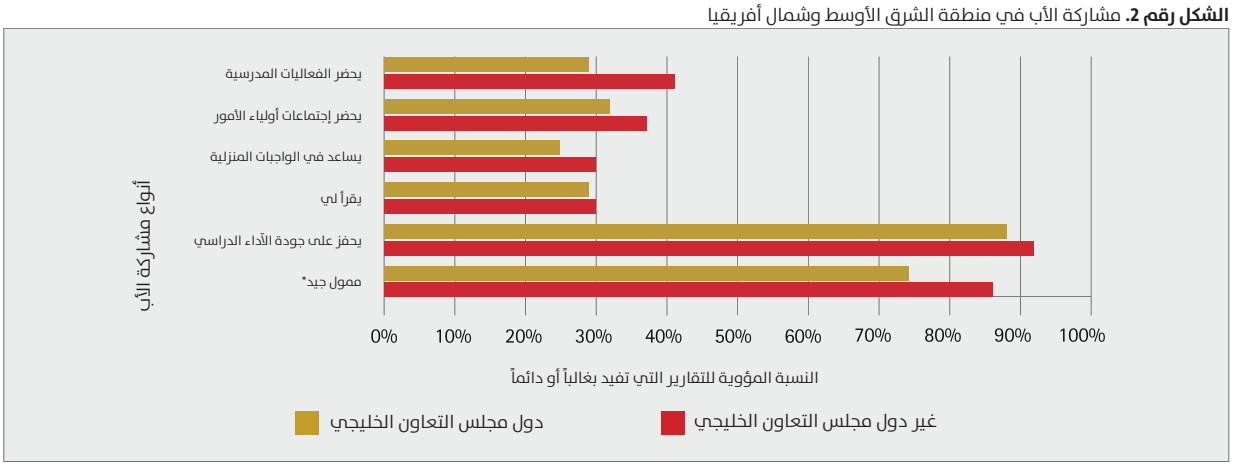
قد يكون هذا مرتبطًا بأنواع وجودة المشاركة التعليمية التي ينخرط فيها الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي. فعلى سبيل المثال، يُنظر إلى الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي على أنهم معنيين بشكل أكبر في المجالات الفرعية مثل تقديم الخدمات اللوجستية، مثل توصيل أطفالهم من وإلى المدرسة، وهم أقل مشاركة في الأنشطة اليومية مثل المساعدة في استكمال الواجبات المنزلية أو المشاركة في الأنشطة المدرسية، مثل الزيارات المدرسية، وحضور اجتماعات الآباء والمعلمين، وقراءة المواد لأبنائهم، مقارنة بالآباء من خارج دول مجلس التعاون الخليجي. ضمن عينتنا، تبين أن فقط 29% من الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي يحضرون الأنشطة المدرسية بانتظام مقارنة بـ 41% من الآباء العرب الآخرين و 55% من الآباء الغربيين.[7] أكد 86% من المشاركين من دول مجلس التعاون الخليجي أن آبائهم كانوا أحيانًا مزودين جيدين للموارد، وأفاد 88% أن آبائهم شجعوهم على تحقيق نتائج جيدة في دراساتهم، لكن أفاد فقط 29% من المشاركين أن آبائهم يساعدونهم بانتظام على استكمال واجباتهم المنزلية، وأفاد 25% أن آبائهم يقومون بقراءة المواد لهم على الدوام (الشكل رقم 2).

تم تحديد هذه الأنواع المميزة من المشاركة للآباء الخليجيين مقارنة بغير الخليجيين أثناء المقابلات. على سبيل المثال، يميل المشاركون من خارج دول مجلس التعاون الخليجي إلى وصف مشاركة آبائهم في عملية تعليمهم على أنهم يساعدونهم في استكمال واجباتهم المدرسية في مادتي الرياضيات والعلوم، في حين لا يذكر المشاركون من دول مجلس التعاون الخليجي أن آبائهم يساعدونهم في استكمال واجباتهم المنزلية، وبدلاً من ذلك يصفون مشاركة آبائهم على أنها «متابعة» لعملية تعليمهم أو تسهيل عملية تنقلهم من وإلى المدرسة.

> «كان يستيقظ والدي في الصباح الباكر ويرتدي الزي العسكري ويصطحبني أنا وإخوتي إلى المدرسة. عند نهاية اليوم، كان يعود ليأخذنا من المدرسة وتوصيلنا إلى المنزل»
>
> (عفرا، البحرين)

تعتبر هذه المشاركات اللوجستية مهمة، ولكن ليس لها أية علاقة بالتحصيل العلمي العالي. أثبتت نتائج الدراسات أن أنواع المشاركة التي تثري عملية التعلم، مثل القراءة معًا أو مناقشة القضايا الاجتماعية والسياسية، لها تأثير أكبر على النتائج التعليمية، بما في ذلك محو الأمية، وتحقيق نتائج أعلى في الاختبارات الدولية الموحدة، والسعي نحو موصلة التعليم العالي. تشير هذه الأنماط معًا إلى أنه على الرغم من أن الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي يُنظر إليهم على أنهم يوفرون الاحتياجات المادية لأطفالهم، إلا أنه يجب توسيع نطاق مشاركتهم في عملية تعليم أطفالهم لتتعدى المشاركة اللوجستية والمادية، من أجل مساعدتهم على تحقيق النتائج التعليمية الجيدة ومواصلة تعليمهم العالي.[8]

الشكل رقم 2. مشاركة الأب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا



* النسب المئوية لـ«ممول جيد» ناتج عن عدة إستبيانات

[7] Borgonovi & Montt, 2012; Hampen-Thompson et al., 2013, 246; Ho, 2010; OECD, 2012

[8] For more information on the importance of Arabic reading fluency as well as an analysis of the Iqra program for early grade literacy intervention, see Abadzi's (2017) and Eckert et al. (forthcoming).

الإطار 2. مشاركة الآباء في تعزيز عملية القراءة والكتابة لدى الأبناء

تعد قدرة الطلاب على إتقان عملية القراءة من المهارات المهمة التي تؤثر إيجابياً على التحصيل العلمي والتي يمكن أن يلعب فيها الأب دوراً فعّالاً للغاية. لغة التدريس في المدارس الحكومية بدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هي اللغة العربية في الغالب. حددت نتائج البحوث أن هناك عددًا من التحديات التي تحول دون إتقان الطلاب لمادة اللغة العربية بطلاقة، وهذه تشمل التعقيد البصري للخط العربي، وازدواجية المعنى، والاختلافات في أنظمة اللغة العربية العامية والرسمية، فضلاً عن غيرها من القيود التي تتعلق بالأساليب التعليمية المستخدمة (Abadzi، 2017؛ Eckert وآخرين). تعد عملية إتقان القراءة والكتابة وفهم المعنى بطلاقة من المتطلبات الأساسية للتعلم المتقدم في الفصول الدراسية، فضلاً عن الاختبارات الموحدة، وفي غياب ذلك هناك تأثير سلبي مباشر على النتائج التعليمية للطلاب. على سبيل المثال، تُظهر نتائج اختبار PISA للعام 2018 في دولة الإمارات العربية المتحدة أن هناك اختلاف كبير بين معدلات الطلاب الناطقين باللغة العربية مقارنة بالطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية في الرياضيات والقراءة والعلوم، حيث سجل الطلاب الناطقون باللغة الإنجليزية ما يصل إلى 85 نقطة أعلى في المتوسط من نظرائهم الناطقون باللغة العربية (Buckner، 2020). هذا يعكس اتجاه أكبر بالنسبة للطلاب الناطقين باللغة العربية في دول الشرق الأوسط، بما في ذلك دول مجلس التعاون الخليجي، الذين يعانون بسبب عدم تمكنهم من إتقان عملية القراءة والكتابة بطلاقة، مما يؤثر سلبياً على أدائهم التعليمي في التقييمات الموحدة الدولية (Eckert وآخرين، 2020؛ OECD 2009؛ RTI International ، 2014).

يمكن للآباء التأثير بشكل مباشر ومساعدة أطفالهم على إتقان عملية القراءة بطلاقة من خلال القراءة لهم بانتظام. تشير نتائج الدراسات إلى أن مشاركة الوالدين المبكرة خلال مرحلة الدراسة الابتدائية تساعد الأطفال الصغار على تعزيز عملية تعليمهم وهذه المسألة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعزيز أدائهم الأكاديمي في مرحلة التعليم الثانوية (Borgonovi و Montt ، 2012 ؛ Hewison ، 1988). تعد عملية القراءة للأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية والتحدث مع المراهقين حول القضايا السياسية والاجتماعية من العوامل التي لها تأثير كبير على تعزيز عملية تعلّم الطلاب (OECD ، 2012). تؤكد نتائج الدراسات أن أداء الطلاب الذين قام آباؤهم بقراءة المواد لهم في مرحلة الدراسة الابتدائية تمكنوا من تحقيق نتائج أعلى عند عمر 15 سنة في تقييمات القراءة PISA مقارنة ببقية أقرانهم، وكان الفارق حوالي عام دراسي واحد، حتى من حيث التحكم في الوضع الاجتماعي و الاقتصادي (OECD, 2012). من خلال قراءة الآباء لأطفالهم، يمكنهم مساعدتهم على إتقان مادة القراءة، مما يعزز عملية المعالجة المعرفية، ويساعدهم بالتالي على تحقيق نتائج أكاديمية أفضل (Abadzi ، 2017). بإمكان التدخلات في عملية تعليم اللغة العربية، بما في ذلك برنامج اقرأ، أن توفر للآباء إطارًا للمشاركة في تعزيز عملية إتقان القراءة والكتابة باللغة العربية.[9]

2. الآباء من دول مجلس التعاون الخليجي هم أقل تشجيعا لأبنائهم الذكور مقارنة بالإناث، مما يعزز الفجوة العكسية بين الجنسين.

عند دراسة الفوارق بين الذكور والإناث، من المرجح أن *تفيد الإناث أن آبائهن أكثر تشجيعاً على مواصلتهن لتحصيلهن الأكاديمي وتحقيق نتائج جيدة، مقارنة بالذكور*، الذي يقاس بتحقيق نتائج دراسية جيدة والسعي نحو مواصلة التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن ينظر أبناء دول مجلس التعاون الخليجي إلى آبائهم على أنهم يسيطرون عليهم نفسياً، وهو أمر مرتبط بشكل كبير بتدني احترام الذات (الشكل رقم 3). ضمن عينة بحثنا، أفاد 80% من المشاركين الذكور في دول مجلس التعاون الخليجي أن آبائهم كانوا في بعض الأحيان يسيطرون عليهم نفسياً.

وضحت النتائج أن هناك علاقة وثيقة أكبر بين الآباء وبناتهم مقارنة بالآباء وأبنائهم الذكور، والمكون العلائقي لمشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء من الموضوعات المشتركة التي تحدث عنها المشاركون بتكرار خلال المقابلات. ومع ذلك، بشكل عام، أفاد كل من الذكور والإناث في عينة بحثنا إلى أن آبائهم لا يشاركون كثيراً في عملية تعليمهم مقارنة بالعوامل الأخرى الخاصة بمشاركة الآباء.

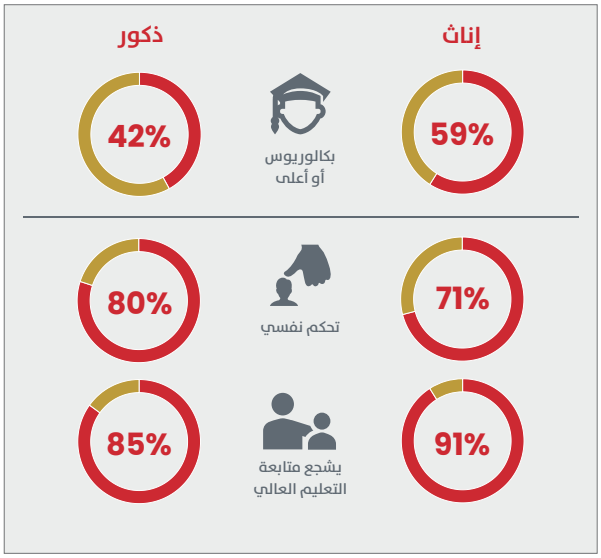
«لقد أحب الإناث أكثر من الذكور. اعتاد على الإشادة بالإناث لأنه كان من الصعب عليه تعليم الذكور»

(أمل، البحرين)

يعزز الاتجاه المتمثل بكون الآباء أقل مشاركة في عملية تعليم أبنائهم الذكور مقارنة بالإناث الفجوة العكسية بين الجنسين، *مما يعطي تفسيراً حول سبب تفوق الطالبات على الطلاب في دول مجلس التعاون الخليجي* وتحقيقهن لنتائج تعليمية أعلى داخل المدرسة وفي الاختبارات الدولية الموحدة (Ridge ، 2014) . وضحت نتائج دراستنا أن المشاركات من دول مجلس التعاون الخليجي تفوقن باستمرار على المشاركين الذكور في تحقيق نتائج تعليمية أعلى ومتابعة تعليمهن العالي. تعتبر العلاقة بين الإناث والذكور وعملية التعليم ذات دلالة إحصائية كبيرة بالنسبة للمشاركين من دول مجلس التعاون الخليجي، ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية

[9] Alghazo, 2014; Kuru Cetin & Taskin, 2016; Ridge et al., 2018; Vellymalay, 2013

الشكل رقم 3. التحصيل العلمي للمشاركين ونسب مشاركة آبائهم وفق الجنس



كبيرة بالنسبة للمشاركين من خارج دول مجلس التعاون الخليجي. تدعم هذه الدراسة الاتجاه الأكبر المتمثل في تشجيع الإناث في دول مجلس التعاون الخليجي على متابعة عملية تعليمهن، حيث يُنظر إلى الآباء على أنهم أكثر تشجيعًا لبناتهن مقارنة بأبنائهم الذكور. وبالمثل، يجب تعزيز العلاقة بين الآباء وأبنائهم الذكور لمعالجة الفجوة العكسية القائمة بين الجنسين في التعليم.

مع انضمام المزيد من النساء إلى القوى العاملة ومتابعة تعليمهن العالي، يمكن أن يؤدي تعطيل تغيير أدوار الجنسين إلى ترك بعض الطلاب بدون دعم أبوي كافٍ (Hendy، 2016). مع استمرار تصور الآباء كمقدمي الرعاية المالية والمادية، يحتاج الآباء في الأسر التي لديها أمهات موظفات إلى التكيف لتجنب المآزق المتعلقة بالآباء المتغيبين وظيفيًا. تشير نتائج دراسة أجريت من قبل البنك الدولي في 53 دولة إلى أن المزيد من النساء ينضممن إلى القوى العاملة في البلدان التي تطبق سياسة إجازة الأبوة الإلزامية، والتي تسمح للآباء بقضاء المزيد من الوقت مع أطفالهم وتحمل المزيد من المسؤوليات لرعايتهم (Amin وآخرون ، 2016.). تتمتع أماكن العمل بفرصة مهمة تشتمل على تشجيع ودعم موظفيها ليكونوا آباء مشاركين يقدمون الدعم والرعاية لأبنائهم.

3. انخفاض مستوى التحصيل العلمي للأجيال الأكبر سناً يشكل عائقاً أمام مشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء

توضح نتائج تحليلنا أن هناك عددًا من الفروق بين الأجيال، بما في ذلك *أن الآباء الأكبر سنًا الذين لديهم مستويات أقل من التعليم يُنظر إليهم على أنهم أقل مشاركة في عملية تعليم أطفالهم.* من أجل بحث الاختلافات بين الأجيال فيما يتعلق بمشاركة الآباء في عملية تعليم أطفالهم وعلاقة ذلك بمستوى التعليم الذي حصلوا عليه، تحدد دراستنا 4 نطاقات عمرية بناءً على أعمار المشاركين (<25 ، 25-34 ، 35-50 ، 50+). بشكل عام، تبين أن المشاركون تمتعوا بتحصيل تعليمي أعلى من آبائهم، وأن آباء المشاركين الأكبر سنًا كان لديهم تحصيل تعليمي أقل. أفاد المشاركون الذين تزيد أعمارهم عن 50 عامًا، في المتوسط، أن أعلى مستوى تعليمي لوالدهم هو المدرسة الثانوية مقارنة بالمشاركين في الفئة العمرية الأصغر سناً (أقل من 25 عامًا) الذين حصل آباؤهم، في المتوسط، على شهادة البكالوريوس. بالوقت الذي نرى فيه ارتباط التحصيل العلمي العالي للطلاب بالتحصيل العلمي للآباء، توضح نتائجنا بأن المشاركين الأكبر سنًا كان لديهم تحصيل تعليمي أعلى، ويرجع السبب وراء ذلك جزئيًا إلى أن المشاركين الأصغر سنًا لم يواصلوا تعليمهم.

من الجدير بالذكر أن آباء المشاركين من فئة الأصغر سنًا يُنظر إليهم على أنهم أكثر تشجيعًا للنجاح الأكاديمي لأبنائهم وأكثر مشاركة في عملية تعليمهم مقارنة بآباء المشاركين من فئة الأكبر سنًا، وشملت أنواع المشاركة المساعدة في استكمال الواجبات المنزلية والمشاركة في الأنشطة المدرسية. ضمن العينة التي بحثناها، أفاد

الشكل رقم 4. نسب مشاركة الأب وفق عمر المشارك والتحصيل العلمي للأب

30% من المشاركين الأصغر سنًا (أقل من 25 عامًا) ممن لديهم آباء بدون شهادة، أن آبائهم قد ساعدوهم على استكمال واجباتهم المدرسية مقارنة بـ 14% من المشاركين الأكبر سنًا (+50) (الشكل رقم 4). يستمر هذا الاتجاه عبر هذه الأنواع الأربعة من مشاركة الآباء، باستثناء عملية القراءة. من ناحية أخرى، لم يذكر المشاركون الذين حصل آبائهم على شهادة البكالوريوس أو أعلى فرقًا قويًا بين الفئات العمرية الأكبر والأصغر سناً عبر جميع الأنواع الأربعة من مشاركة الأب، مما يشير إلى أن مستوى تعليم الأب مرتبط بشكل أقوى بمفهوم المشاركة الهادفة بدلاً من مفهوم وجود اختلافات بين الأجيال (الشكل رقم 4).

توضح البيانات النوعية المأخوذة من المقابلات أن *الآباء الأكبر سنًا الذين لم يتمكنوا من الحصول على التعليم يمكنهم أن يكونوا من الذين يشجعون أطفالهم* على مواصلة تعليمهم العالي بشكل كبير، لأنهم يفهمون بشكل مباشر قيمة التعليم وتأثيره الإيجابي على حياة أطفالهم في المستقبل. ومع ذلك، قد يواجهون هؤلاء الآباء عقبات أمام المشاركة الهادفة. فعلى سبيل المثال، خلال المقابلات التي تم إجرائها، أفاد المشاركون الذين لم يحظى آبائهم على الفرص التعليمية الكبيرة والذين لديهم مستوى تحصيل علمي منخفض، أن آبائهم يشجعون عملية تعليمهم بشكل كبير، ولكن مشاركتهم في الأنشطة، مثل القراءة، والمساعدة في استكمال الواجبات المنزلية، ومتابعة التعليم العالي، قد تكون محدودة بسبب تدني مستوى تحصيلهم العلمي.

«أبي لم يكن متعلمًا لكنه تعلم القرآن الكريم [...] كانت والدتي أميّة لكنها كانت حريصة جدًا على أن ندرس بجد. اعتاد والدي على سؤالنا عما إذا كنا نجتاز الامتحانات أم لا [...] لم يهتموا بالتفاصيل ولكننا شعرنا أنهم مهتمون كثيرًا بدراساتنا.»

(دانة، البحرين)

قد يواجه الآباء عوائق تحول دون السماح لهم في المشاركة بعملية تعليم أبنائهم بسبب محدودية خبراتهم ومساراتهم التعليمية، والتي قد تتضاعف وتصبح أكثر تعقيدًا بسبب انخفاض الوضع الاجتماعي و الاقتصادي.

4. الروابط المحدودة بين المدارس والآباء تشكل عائقاً أمام المشاركة الهادفة

تعتبر مشاركة الآباء في المدارس شبه معدومة في منطقة الشرق الأوسط، ويرجع ذلك جزئيًا إلى الضغوط الاجتماعية والأعراف والتقاليد، وتقدير المدارس في المقام الأول لمشاركة الوالدين من أجل معالجة قضايا تتعلق بالأداء الأكاديمي الضعيف أو التدخل أثناء وجود السلوك السلبي (Dubis و Bernadowski، 2014؛ Faour، 2012). بسبب أنظمة التعليم التي في الغالب لا تكون مختلطة، والتي يتم فيها فصل الإناث عن الذكور، لا يشعر الآباء غالبًا بالراحة عند زيارة مدارس بناتهم. إلى جانب العلاقات الضعيفة بين الآباء والأبناء في دول مجلس التعاون الخليجي والأدوار الجنسانية المهيمنة، حيث ينظر الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي غالبًا إلى التعليم على أنه مسؤولية الأم، يحد الآباء الخليجيون من مشاركتهم في عملية تعليم أبنائهم وبناتهم. يقدم هذا فرصة للمدارس لتعزيز مشاركة الآباء من خلال إنشاء مساحات وفعاليات ترحب بالآباء وتدعوهم للمشاركة في حل المشاكل التي قد يعاني منها أبنائهم الذكور والإناث على حد سواء، ولعب دور في تعزيز إنجازاتهم العلمية.

5. لا توجد الكثير من البحوث التي توضح طبيعة مشاركة الآباء في عملية تعليم الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي.

بدون بحث كاف ومستمر، من الصعب تحديد التحديات ووضع سياسات مستنيرة لتعظيم جودة وتأثير مشاركة الآباء في عملية تعليم الأبناء. يشير هذا إلى أهمية تصميم ودعم البحوث، مثل هذه الدراسة، التي تحدد الاتجاهات الإقليمية وتحللها من خلال الاعتماد على الأساليب الكمية والنوعية. يمكن للدراسات على مستوى المنطقة والأمة أن تبني على هذا البحث من خلال بحث مشاركة الآباء في عملية التعليم الذي يميز عوامل مثل المشاركة اللوجستية والأدبية والاجتماعية والفكرية. كما أن الدراسات التي تقارن تصورات الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي حول تصورات أطفالهم حول مشاركة الآباء في عملية تعليمهم ستكون ذات قيمة في تحديد التناقضات في المشاركة المتصورة. يمكن أن توضح الأبحاث الإضافية أيضًا العوامل التي تؤثر على مشاركة الآباء في عملية التعليم، مثل دور التحكم النفسي واحترام الذات على التحصيل العلمي.

التوصيات

بالرغم من أن آباء دول مجلس التعاون الخليجي يواجهون تحديات في الانخراط في عملية تعليم أبنائهم، فإن هذه التحديات توفر فرصة للآباء والمعلمين وصانعي السياسات لتشجيع الآباء على للمشاركة الفعّالة والهادفة في عملية تعليم الأبناء. من خلال أخذ نتائج هذه الدراسة بعين الاعتبار، هناك العديد من الطرق التي يمكن أن يتعاون فيها أصحاب المصلحة في دول مجلس التعاون الخليجي من أجل تعزيز مشاركة الآباء المؤثرة والفعّالة، والتي من شأنها تعزيز الرفاهية الاجتماعية والعاطفية، وبالتالي تضمن تجنيد قوى عاملة محلية ذات تعليم عالي المستوى. بهدف مواجهة تحديات مشاركة الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي كما هو موضح أعلاه، نقدم التوصيات التالية:

- **تصميم الحملات العامة التي تعزز مشاركة الآباء وتعيد تشكيل الأعراف الاجتماعية** من خلال تسليط الضوء على تأثير الآباء على التحصيل الأكاديمي لأطفالهم ورفاهيتهم بما يتجاوز حدود المساعدة المادية والمالية، مع التركيز على نوعية وجودة المشاركة أكثر من كمية المشاركة. يجب أن تصور هذه الحملات دور الآباء والأسرة على المستوى الوطني بطرق متنوعة بحيث يتم شمل العائلات التي لديها أمهات عاملات، وتؤكد بشكل خاص على أهمية تعزيز العلاقات القوية بين الأب والابن.
- **الترويج للمدارس على أنها أماكن ينبغي على الآباء زيارتها، وذلك من خلال إنشاء ورش عمل وفعاليات تديرها المدارس**

التي تركز على إشراك الآباء في الأنشطة والفعّاليات المنزلية - المدرسية، مع وضع خطط تراعي الفوارق بين الجنسين لإشراك الآباء في المساحات والمدارس التي تفصل بين الجنسين. يمكن للمدارس تطوير برامج إثراء التعلم المصممة لمشاركة الآباء للطلاب ذوي الأداء المنخفض والمتوسط والعالي في مراحل تعليمية مختلفة، مما يعزز مشاركة الآباء من خلال المساعدة على القراءة أو المشاركة في الأحداث الجارية والمواضيع الاجتماعية والسياسية معًا.

- **تطوير أنظمة الإرشاد العام والإرشاد الأكاديمي التي تشرك الآباء** في تحديد نقاط القوة لدى الطلاب والمسارات الجامعية. يمكن أن توفر هذه البرامج فرصًا للآباء لمشاركة مساراتهم التعليمية الخاصة، مع تسليط الضوء على كيفية مشاركة الآباء بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي في عملية تعليم أطفالهم. أيضًا، يجب أن يركز الإرشاد على تعزيز العلاقات بين الأب والابن من خلال تزويد الآباء بمعلومات محددة تساعدهم على تعزيز عملية تعليم أبنائهم وإنجازاتهم وتحثهم على مواصلة تعليمهم وتطلعاتهم الخاصة بالتعليم العالي.

- **تشجيع الموظفين الذكور على إشراك الآباء من خلال وضع معايير محددة في أماكن العمل حول إجازة الأبوة والسماح بجدول عمل مرن.** إجازة الأبوة هي وسيلة قيّمة للآباء للمشاركة في حياة أطفالهم منذ الولادة، وبناء عادات وتعزيز تفكير يحث على مشاركة الآباء في حياة أطفالهم منذ الصغر التي تستمر طيلة عملية تعليمهم. تخصيص مواعيد مرنة للأنشطة والفعاليات يمكن أن تساعد الآباء على تحقيق التوازن بين العمل والأسرة، وتمكنهم من حضور هذه الأنشطة والفعّاليات المخصصة لتعزيز عملية تعليم أطفالهم، بما في ذلك اجتماعات الآباء والمعلمين، والفعّاليات اللامنهجية، والزيارات الجامعية.

- **تنفيذ ودعم البحوث حول مشاركة الآباء ومستوى تعليمهم في دول مجلس التعاون الخليجي،** مع التركيز بشكل خاص على قياس عوامل المشاركة المتنوعة وعلاقتها بالتحصيل التعليمي والنجاح الوظيفي. يمكن أن تقارن الأبحاث المستقبلية تصورات الآباء حول مشاركتهم مع تصورات أطفالهم، ودراسة الديناميكيات المتغيرة في مشاركة الأب على مدى حياة الطفل، وبحث الآثار القصيرة المدى وطويلة المدى لمشاركة الأب على عملية التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي. البحث المتواصل على مستوى المنطقة حول دول مجلس التعاون الخليجي مهم أيضًا لبناء فهم للاتجاهات والعوامل الإقليمية الفريدة في مشاركة الأب.

يواجه الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي العديد من العوائق التي تحول دون المشاركة الفعّالة في عملية تعليم أطفالهم. من خلال الجهود المركزة والمنسقة، يمكن لدول مجلس التعاون الخليجي التغلب على هذه التحديات وتعزيز مشاركة الآباء الجيدة. تؤثر مشاركة الأب في التعليم بشكل كبير على التحصيل التعليمي لأطفالهم، مما يشكل خيارات ومسارات حياتهم المهنية. للآباء تأثير طويل الأمد على احترام أطفالهم لذاتهم ورفاهيتهم، فضلاً عن التأثير في كيفية مشاركة الجيل القادم من الآباء والأمهات مع أطفالهم في المستقبل. نظرًا لأن الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي أصبحوا آباءً أكثر انخراطًا، فيمكنهم إعادة تشكيل أدوار الجنسين بشكل إيجابي ودعم الأمهات اللاتي يعملن أيضًا. وبالتالي، فإن تمكين الآباء في دول مجلس التعاون الخليجي من الانخراط بشكل هادف في عملية تعليم أطفالهم سيعود بالفائدة على الآباء وأبنائهم وكذلك الأمهات والمعلمين والإداريين وأرباب العمل في المستقبل، مما يعم بالفائدة على الأسر وأنظمة التعليم والاقتصاديات على نطاق أوسع في المنطقة.

المؤلفون

ناتاشا ريدج هي المديرة التنفيذية لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي. تركز أبحاثها على دور وتأثير مشاركة الأب العربي، والعمل الخيري وعملية التعليم، والسعي نحو تحقيق المساواة في قطاع التعليم بمنطقة الخليج.

سارة هان عالمة أنثروبولوجيا ثقافية تواصل دراستها حاليًا لنيل شهادة الدكتوراه في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بجامعة براندیز مع اهتمامات بحثية تركز على الهجرة والانتماء في الخليج.

ديفيد دينجوس هو باحث مشارك في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة تركز أعماله على عملية التعليم، ومشاركة الوالدين في عملية التعليم، ودور العمل الخيري الخاص.

المراجع

Abadzi, H. (2017). *Improving Arab students' academic achievement: The crucial role of rapid reading and grammar mastery in the early grades* (Policy Paper No. 20). Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. https://doi.org/10.18502/aqf.0047

Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education, 37*(3), 384–407. https://doi.org/10.1177/00485902037003005

Aitken, S. (2009). *The awkward spaces of fathering.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315613857

Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J., & Bamaca, M. Y. (2006). The Influence of Academic Support on Latino Adolescents' Academic Motivation. *Family Relations, 55*(3), 279-291. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00402.x

Alghazo, Y. (2014). *Cross-cultural study of socioeconomic status, parental involvement, and students' mathematics achievement* (Publication No. 3640660) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale]. ProQuest Dissertations Publishing.

Allen, S., & Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated research summary of the evidence.* University of Guelph, Centre for Families, Work & Well-Being. http://cantasd.org/wp-content/uploads/Effects_of_Father_Involvement.pdf

Al-Jazzaf, A. (2012). *Expectations and aspirations of Kuwaiti fathers and mothers towards transition outcomes of their child with a disability in Kuwait* [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.

Al-Mahrooqi, R., Denman, C., & Al-Maamari, F. (2016). Omani Parents' Involvement in Their Children's English Education. *SAGE Open, 6*(1), 1-12. https://doi.org/10.1177%2F2158244016629190

Amin, M., Islam, A. M., & Sakhonchik, A. (2016). *Does paternity leave matter for female employment in developing economies? Evidence from firm data* (Policy Research Working Paper No. WPS 7588). World Bank Group. https://doi.org/10.1596/1813-9450-7588

Aram, D. (2010). Writing with Young Children: A Comparison of Paternal and Maternal Guidance. *Journal of Research in Reading, 33*(1), 4-19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01429.x

Bergnehr, D. (2015). Advancing Home–School Relations through Parent Support?. *Ethnography and Education, 10*(2), 170-184. https://doi.org/10.1080/17457823.2014.985240

Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies* (OECD Education Working Papers No. 73). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en

Cabrera, N. J., Tamis-Lemonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development, 71*(1), 127-136. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126

Dick, G. L. (2004). The Fatherhood Scale. Research on *Social Work Practice, 14*(2), 80-92. https://doi.org/10.1177%2F1049731503257863

Dingus, D., & Eckert, M. (forthcoming). The Role of Father Involvement on Self-Esteem in the Arab World. *Journal of Child and Family Studies.*

Dubis, S., & Bernadowski, C. (2014). Communicating with Parents of Children with Special Needs in Saudi Arabia: Parents' and Teachers' Perceptions of using Email for Regular and Ongoing Communication. *British Journal of Special Education, 42*(2), 166-182. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12061

Eckert, M., Wilson, E., Soohyun, J., & Abadzi, H. (2020). *Improving Arabic reading fluency: Results from Iqra, an early-grade reading intervention in Ras Al Khaimah* (Policy Paper No. 42). Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. http://dx.doi.org/10.18502/aqf.0142

Faour, M. (2012). *The Arab world's education report card: School climate and citizenship skills.* Carnegie Endowment for Middle East Peace. https://carnegieendowment.org/files/school_climate.pdf

Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' Perceptions of Their Fathers' Involvement: Significance to School Attitudes. *Psychology in the Schools, 39*(5), 575-582. https://doi.org/10.1002/pits.10055

Gadsden, V., & Ray, A. (2003). *Fathers' role in children's academic achievement and early literacy*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. https://www.ericdigests.org/2004-3/role.html

Hendy, R. (2016). *Female labor force participation in the GCC*. Doha International Family Institute. https://www.difi.org.qa/wp-content/uploads/2017/12/paper_2.pdf

Hewison, J. (1988). The Long-Term Effectiveness of Parental Involvement in Reading: A Follow-Up to the Haringey Reading Project. *British Journal of Educational Psychology, 58*(2), 184–190. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00891.x

Jessee, V., & Adamsons, K. (2018). Father Involvement and Father-Child Relationship Quality: An Intergenerational Perspective. *Parenting, Science and Practice, 18*(1), 28–44. https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1405700

Jones, S. A. (2019). Home School Relations in Singaporean Primary Schools: Teachers', Parents' and Children's Views. *Oxford Review of Education, 45*(1), 32-49. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1481377

Jordan, A. (2019). *The new politics of fatherhood: Men's movements and masculinities*. Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-31498-7

Kevorkian, C. (2010). *Father absence and self-esteem amongst economically disadvantaged children* [Unpublished master's Thesis]. Providence College. http://digitalcommons.providence.edu/socialwrk_students/55

Kuru Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 105–122. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6

Lam, C. B., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2012). Parent–Child Shared Time from Middle Childhood to Late Adolescence: Developmental Course and Adjustment Correlates. *Child Development, 83*(6): 2089-2103. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01826.x

Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & Family Review, 29*, 23-42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03

McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Korth, B. (2005). Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. *Family Relations, 54*(3), 360-372. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00323

McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Ho, M. H. (2005). The Mediating Role of Fathers' School Involvement on Student Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 201-216. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.007

Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2010). Perceptions of Maternal and Paternal Attachment Security in Middle Childhood: Links with Positive Parental Affection and Psychosocial Adjustment. *Early Child Development and Care, 180*(1&2), 211-225. https://doi.org/10.1080/03004430903415064

Nord, C. W. (1998). *Students do better when their fathers are involved at school*. National Center for Educational Statistics. https://nces.ed.gov/pubs98/98121.pdf

OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264176232-en

OECD. (2020). PISA: Programme for International Student Assessment [Dataset]. OECD Education Statistics. https://doi.org/10.1787/data-00365-en

Ridge, N. Y. (2009). *Privileged and penalized: The education of boys in the United Arab Emirates* (Publication No. 3348361) [Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University]. ProQuest Dissertations Publishing. https://search.proquest.com/docview/304865147

Ridge, N. Y. (2014). *Education and the reverse gender divide in the Gulf states: Embracing the global, ignoring the local*. Teachers College Press.

Ridge, N. Y., & Jeon, S. (2020). Father Involvement and Education in the Middle East: Geography, Gender, and Generations. *Comparative Education Review.*

Ridge, N. Y., Jeon, S., & El Asad, S. (2017). *The nature and impact of Arab father involvement in the United Arab Emirates* (Working Paper No. 13). Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. https://doi.org/10.18502/aqf.0118

Ridge, N. Y., Jeon, S., Shami, S., & Chung, B. (2018). The Role and Impact of Arab Fathers. *Hawwa Journal of Women of the Middle East and the Islamic World, 16*(1-3), 333-361. https://doi.org/10.1163/15692086-12341343

Vellymalay, S. K. N. (2013). Relationship Between Malay Parents' Socioeconomic Status and Their Involvement in Their Children's Education at Home. *E-bangi, 8*(2), 98-108.

Wiseman, A. W., & Zhao, X. (2020). Parents' Expectations for the Educational Attainment of Their Children: A Cross-National Study Using PIRLS 2011. *Prospects*. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09460-7

تهدف سلسلة أوراق السياسة الخاصة بمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة إلى نشر بحوث الأفراد و المؤسسات التي تهتم و تركز على تنمية السياسة العامة في العالم العربي. و تعبر النتائج و الاستنتاجات عن آراء أصحابها المؤلفين و تعتبر كمرجع لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة.

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

تطوير البحوث، ودعم العقول

تقع مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة في رأس الخيمة وهي مؤسسة غير ربحية تأسست في عام 2009 تحت رعاية صاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، حاكم إمارة رأس الخيمة. وللمؤسسة ثلاث وظائف رئيسية:

- إعلام صانعي السياسات عن طريق إجراء وتكليف البحوث ذات الجودة العالية،
- إثراء القطاع العام المحلي، وخاصة التعليم، من خلال تزويد التربويين وموظفي الحكومة في رأس الخيمة بالمواد اللازمة لإحداث تأثير إيجابي على مجتمعهم،
- بناء روح الجماعة والتعاون والرؤية المشتركة من خلال المشاركة الهادفة التي تعزّز العلاقات بين الأفراد والمؤسسات.

لمعرفة المزيد عن أعمالنا البحثية، والمنح، والأنشطة، والبرامج يرجى زيارة موقعنا:

www.alqasimifoundation.com

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي
لبحوث السياسة العامة

ص.ب : 12050، إمارة رأس الخيمة، الإمارات العربية المتحدة
الهاتف: 8060 233 7 971+، فاكس: 8070 233 7 971+
البريد الإلكتروني: info@alqasimifoundation.rak.ae
www.alqasimifoundation.com