[٩]

مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض من وجهة نظره

د. أحمد إبراهيم الهولي
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د. طلال إبراهيم المسعد
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د. محمد طالب الكندري
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض من وجهة نظره

د. أحمد إبراهيم الهولي*، د. طلال إبراهيم المسعد**،
د. محمد طالب الكندري***

ملخص:

وجب على الأسرة المعاصرة المشاركة الفعالة مع مدارس أطفالها لما له من انعكاسات ايجابية وحيوية تربية واعداد وشخصية الطفل في المستقبل. لذلك تهدف هذه الدراسة إلى أهمية تفعيل العلاقة بين الأسرة والروضة، وزيادة قنوات الاتصال بينهما، وإلى التعرف على مستوى الرضا النفسي للأسر عن المعلمات والخدمات التعليمية المقدمة للطفل في الرياض.

تكونت عينة الدراسة من ٧٦٧ ولي أمر أجابوا على استبيانان اعدا خصيصا لتحقيق أهداف الدراسة، أحدهما كان لقياس التواصل والتفاعل بين الأسرة والروضة، والأخر كان لقياس مستوى الرضا النفسي عند أولياء الأمورعن المعلمات ورياض الأطفال.

اعتمد الباحثون المنهج المسحي الارتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة. وبعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة، تم التعامل مع الاستبيانان من خلال البرنامج الاحصائي SPSS. وللاجابة على أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

* كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
** كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
*** كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١) وجود مستوى متوسط من التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال بدولة الكويت.

٢) وجود مستوى متوسط من الرضا النفسي لدى أولياء الأمور تجاه رياض الأطفال بدولة الكويت.

٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية لمستوى التفاعل والدرجة الكلية للرضا النفسي لدى أولياء الأمور.

٤) أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة فثمة فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور في الرضا النفسي، ومتغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب المؤهلات العليا.

وقد ذكر الباحثون عددا من التوصيات على ضوء نتائج الدراسة.

Abstract:

The contemporary family should actively participate with its children's schools because of its positive and vital implications for the future education, preparation and personality of the child. Therefore, this study aims at the importance of activating the relationship between the family and the kindergarten, increasing the channels of communication between them, and to identify the level of psychological satisfaction of families about the teachers and educational services provided to the child in kindergarten.

The sample of the study consisted of 767 parents who answered two questionnaires prepared specifically to achieve the objectives of the study, one was to measure communication and interaction between the family and kindergarten, and the other was to measure the level of psychological satisfaction in parents about teachers and kindergartens. The researchers adopted the correlational survey method as the most appropriate approach to the study topic. After verifying the validity and reliability of the study tools, the questionnaires were dealt with through the Statistical Program SPSS.

The results of the study found: 1) a moderate level of interaction and communication between parents and kindergartens in Kuwait, 2) a moderate level of psychological satisfaction among parents towards kindergartens in Kuwait, 3) statistically significant differences between the overall degree of interaction and the total degree of psychological satisfaction among parents, 4) for the study variables, there are statistically significant differences for the male gender variable in favor of psychological satisfaction, and the variable of the qualification of the higher qualification for the higher qualifications. The researchers cited a number of recommendations in the light of the study's findings.

المقدمة:

يحتاج الإنسان بطبيعة خلقه إلى إعداد جيد ليتمكن من إعمار الأرض. فمن مسؤولياته تطوير المجتمع وتنمية الدولة. هذا الإعداد يبدأ من الولادة إلى أن يصبح شيخًا، ومهمة هذا الإعداد كانت ملقاة على عاتق الأسرة والمجتمع إلى أن تطور الفكر لتكون المدرسة هي إحدى مؤسسات التربية للفرد. وتعتبر المدرسة "تنظيم اجتماعي" أو "منظمة اجتماعية" وظيفتها تهيئة البيئة المناسبة لتربية وتعليم الأطفال المعارف ومختلف أنواع السلوك من أجل تحقيق النمو المتكامل للطفل للحصول على ذوات مرتفعة ليتمكنوا من إعمار الأرض وتنمية مجتمعاتهم.

يقضي الطفل يقضي فترة ليست بالقصيرة في الروضة، حيث تتبلور شخصيته ويكتشف العالم الأوسع بعد الأسرة، وبالتالي توجهت الدعوات لضمان جودة التربية في مؤسسات رياض الأطفال، الجودة التي تضمن اكتساب الطفل للخبرات التي تنمّي معارفه ومهاراته. وتتحقق الجودة من خلال التعاون الفعّال بين البيت والمدرسة من أجل إتمام البناء المعرفي والحركي والوجداني والنفسي للطفل. وقد بيّن كثير من الباحثين أهمية هذه المرحلة لأنها تشكّل السمات الشخصية المستقبلية للفرد. لهذا يجب على الأسر والمعلمين والإدارة المدرسية توفير الكثير من التفاعل الاجتماعي للأطفال الصغار، فكما بيّنها علماء النفس والصحة النفسية أن التواصل الفعال يقوّي "الأنا" لدى الطفل ويكسبه ذات مرتفعة مما يمكّنه على مواجهة صعوبات الحياة (هير، ٢٠١٧؛ كفافي، ١٩٩٨؛ White, 1996).

ومن هنا للارتقاء بجودة النظام التربوي والتعليمي، فيجب الحرص على وجود علاقة وثيقة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع. ولأهمية هذه الشراكة فإن كثير من الدول المتقدمة تسعى جاهدة لبناء جسور تواصل فعّالة بين البيت والمدرسة والمجتمع لتحقيق النمو الشامل في مختلف النواحي العقلية والوجدانية والجسدية والاجتماعية(الداوود، ٢٠١٨) (أنيبول، ١٩٩٥)

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة واكثرها حساسية، ففيها يتنتقل الطفل من منزله إلى المدرسة النظامية وفيها تتكون

اتجاهاته نحو المدرسة والمعلمين والمجتمع الخارجي، وفيها تنمو أحاسيسه وتتطور بأشكالها المختلفة. (شلبي، ٢٠١٥). فعملية انتقال الطفل من كنف الأسرة إلى المدرسة يتطلب دعمًا وتنسيقًا وتعاونًا ملحوظًا من أولياء الأمور والمعلمين والإدارة لتحقيق الفائدة القصوى للطفل وتكوين التكامل التربوي المنشود بين الأسرة والمدرسة لبناء شخصية الطفل.

وكما هو معروف فإن العملية التعليمية لا تقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين بل من الضروري نقلها للأسرة قبل الطفل. فإذا كان المطلوب من الطفل القيام بأدوار معينة في المستقبل، ينبغي أن يتم تدريب الأسرة عليها أولا، واشراكها في العملية التعليمية باعتبارها مؤسسة غير رسمية قبل انتقاله إلى المدرسة النظامية الرسمية (Deforges & Abouchaar, 2003). فالعملية التعليمية تتطلب جهودًا متضافرة في اطار متكامل ومتبادل بين الأسرة والمدرسة مما يستوجب تعاونهما في اطار متناسق موزون من الحقوق والواجبات والمسئوليات للارتقاء بالطفل في جميع النواحي الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والعقلية واللغوية (المسعد وآخرون، ٢٠٠٤).

وقد بينت بعض الدراسات السابقة وجود فجوة واضحة بين أولياء الأمور ورياض الأطفال تمثلت في تجاهل البعض لأدوارهم الرئيسية في متابعة أبنائهم ومعرفة نواحي القصور لديهم في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية (الهولي، المسعد؛ اليعقوب، ٢٠١٠).

وهذا ينعكس بصورة واضحة سلبا على مستقبلهم الأكاديمي والصحي في المراحل القادمة. لذلك تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على أهمية المشاركة الوالدية وفاعليتها وجوانب قصورها في رياض الأطفال ووضع المقترحات التي من شأنها تقليل الفجوة ودعم العملية التعليمية.

وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على أهمية المشاركة الوالدية ودورها الفعّال في العملية التعليمية للمدرسة وبالأخص رياض الأطفال في ظل عصر العولمة والتكنولوجيا والتغير الثقافي لمواكبة المستجدات العالمية. وإلى التعرف على الظواهر المختلفة في رعاية الأطفال في الروضة ومدى تفاعل أولياء الأمور مع المعلمات لخلق بيئة تربوية مناسبة لأطفالهم.

أسئلة الدراسة:

- **السؤال الأول:** ما مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال الحكومية في دولة الكويت؟
- **السؤال الثاني:** ما مستوى الرضا النفسي لأولياء الأمور تجاه رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت؟
- **السؤال الثالث:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الأمور؟

أهمية الدراسة:

إن المشاركة الوالدية في الاتصال والتفاعل مع مدارس أطفالهم أصبح من الضروريات الحتمية لتحقيق التكامل التربوي المنشود في العملية التعليمية. ويبدأ التواصل مع الحضانات والرياض والمدارس الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية ويأخذ أشكالا مختلفة حسب عمر الطفل ونوع الخدمات التعليمية المقدمة. ومع التطور التعليمي في مراحل رياض الأطفال واستخدام الأسلوب المتطور منذ بداية الألفية الثالثة في جميع رياض الأطفال بدولة الكويت، أصبح من الضروري على رياض الأطفال أن تعطي لأولياء الأمور الحق في المشاركة الوالدية الفاعلة في العملية التعليمية والتي تتضمن الاتصال الفعال والتطوع ومجالس الآباء بالاضافة إلى ورش العمل والاستفادة من طاقات وامكانات أولياء الأمور.

لذلك تبرز أهمية الدراسة في كونها إحدى الدراسات التي تهتم بزيادة الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية مشاركتهم في العملية التعليمية لما له من تأثيرات ايجابية على الأطفال وذويهم والمدرسة والمجتمع. كما أنها اضافة جوهرية للبحث العلمي فيما يختص برياض الأطفال والمشاركة والوالدية وفاعليتها وفلسفة البرنامج المتطور.

مصطلحات الدراسة:

المشاركة الوالدية: (Parental participation):

تعرف المشاركة الوالدية عند (Epstein, J. 2001) بأنها ارتباط الآباء القيام بأنشطة متنوعة تدعم تعليم أبناءهم داخل المدرسة وخارجها بإشراف وتوجيه من المدرسة ومساعدة الطفل في تأدية الفروض المدرسية أو حضور المشاركات المدرسية. أما كلمة "الارتباط" فيقصد به الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالتعلم داخل المنزل والتي تشجعه على التعلم من خلال تفاعله مع والديه وأفراد أسرته وأحيانا تكون مرتبطة بالتعليم المدرسي بشكل مباشر أو غير مباشر لكنها ليست تحت اشراف المدرسة ومنها تشجيع الطفل على قراءة القصص أو ممارسة الهوايات المفيدة.

"قد تتخذ مشاركة الوالدين أنماطا مختلفة ودرجات حسب نوع المشاركة، داخل المدرسة وخارجها على حد سواء. وتشمل هذه الأنماط أي أنشطة تقدمها المدرسة وتدعمها بالتعاون مع أولياء الأمور لصالح تعليم أطفالهم ونمائهم" (,oles١٩٩٢, p.١٣١).

وقد وسعت Epstein وزملاؤها (٢٠٠٩) هذا المصطلح من المشاركة الأسرية إلى الأسرة المدرسية والأسرة والشراكة المجتمعية لوصف كيفية تعلم الأطفال وتطورهم في هذه السياقات الرئيسية الثلاثة: المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

الروضة: Kindergarten:

"الروضة هي المؤسسة التربوية الاجتماعية التي يقضي فيها الطفل بعضا من يومه في نشاط متنوع يساعده على النمو السوي المتكامل في المرحلة العمرية بين سن ٣ أو ٤ سنوات إلى ٦ سنوات تقريبا، وهي جزء من مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه المؤسسة تعمل على التوفيق بين تسامح الأسرة من جهة والجهات الأخرى، فالطفل من حقه كإنسان أن يتمتع بهذه المرحلة، وأن ينشأ ويتربى في ظل الأمان والمرح؛ كي يتمكن من تنمية قدراته، ويختبر استعداداته، ويحقق ذاته، ويكتسب العادات الحسنة، ويصقل مهاراته، ويمارس التعبير عن ذاته ورغباته، وتنطلق قدراته

الابتكارية، ويتعلم الجوانب المرغوبة في ثقافة مجتمعه من قيم وعادات وغيرها" (المسعد وآخرون، ٢٠٠٤، ص. ٤٢).

الاطار النظري للدراسة:

أجمع التربويون وعلماء النفس على أهمية العناية بالطفل والاهتمام به من خلال وسائل التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة. فالأسرة هي النواة الأساسية التي ينشأ بها الطفل وتزوده باحتياجاته الأساسية البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يحتاجها ليكون كائن اجتماعي. وتقع المدرسة في المرتبة الثانية من أهميتها بعد الأسرة في اعداد الطفل وتهيئته وتلبية حاجاته ليكون عنصرًا فاعلًا في المجتمع. وحتى تستطيع كلًّا من الأسرة والمدرسة تأدية أدوارهما بالشكل المطلوب لا بد أن يكون هناك علاقة تبادلية متكاملة توافقية من الطرفين من أجل انجاح عملية تربية الطفل واعداده للمجتمع الخارجي والعالم من حوله (الهولي والمسعد، ٢٠٠٣؛ المسعد وآخرون، ٢٠٠٤).

أولا: الأسلوب المتطور الملائم في رياض الأطفال (Developmentally Appropriate Practice)

نشأت فكرة الأسلوب المتطور في البيان الذي أصدرته المؤسسة الدولية لتعليم الطفولة المبكرة NAEYC بعد أن وجهت النقد للأساليب التقليدية في تربية الأطفال، وبينت أهمية الاهتمام بالطفل ككائن حي بيولوجي له صفات مميزة وفروق فردية تميزه عن بقية البشر(Bredekamp, 1987). واضافت إلى أن الخبرات والمهارات والمعلومات المقدمة له ينبغي أن تراعي النواحي البيئية والثقافية للطفل والمجتمع. ولذلك فإن فلسفة البرنامج تقوم على ثلاثة دعامات أساسية كما تم توضيحها من (Bredekamp & Copple,1997)

أهمية المرحلة العمرية الزمنية للطفل:

حيث أن الأطفال لهم خصائص متشابهة في الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية في السنوات التسع الأولى من حياتهم، كما أن الفروق الفردية بين الأطفال: حتى مع التشابه في جوانب النمو المختلفة إلا أن هناك فروق فردية وشخصية تميز كل طفل عن آخر، ويكون الاختلاف ملحوظًا حتى في التوأم من

البويضة الواحدة، والخبرات البيئية والمجتمعية والثقافية المرتبطة بالطفل من الأسرة والعادات والتقاليد والقيم لها تأثير مباشر في تشكيله وتربيته، لذلك فإن الأسلوب المتطور هو فلسفة شاملة تقوم على أساس أن يقوم المعلم باختيار البرنامج الأفضل المناسب والملائم للطفل حسب نمو وقدرات واحتياجات كل طفل على حدة مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرات البيئية والمجتمعية التي يمر بها (المسعد وآخرون، ٢٠٠٤؛ الهولي والمسعد، ٢٠٠٢).

عناصر الأسلوب المتطور الملائم:

يشتمل الأسلوب المتطور على أربعة عناصر أساسية موجودة في كل برنامج وتتلخص في: المنهج، العلاقة بين الطالب والمعلم، العلاقة بين الأسرة والمدرسة، التقويم.

أولا: المنهج:

ينبغي أن يكون المنهج ملائما لعمر الطفل ويراعي قدراته واحتياجاته وميوله في مرحلته العمرية بالاضافة إلى الفروق الفردية وخبراته البيئية. ومن مواصفات المنهج في الأسلوب المتطور ما يلي:

- المنهج يشتمل على جميع جوانب النمو المختلفة العقلية والنفسية والاجتماعية واللغوية والجسمية من خلال برنامج متكامل.
- الأنشطة والخبرات التعليمية المقدمة للطفل ينبغي أن تكون محسوسة وذات معنى بالنسبة له.
- الخبرات والأنشطة المقدمة للأطفال تثير فضولهم للتعلم وتحفزهم على الاستكشاف والتعلم الذاتي.
- البرامج والأنشطة المقدمة للأطفال تكون جاذبة ومشوقة للأطفال.
- بيئة التعلم تكون ملائمة ومهيأة لتفاعل الأطفال مع البالغين من حولهم أو الأطفال الآخرين.
- الخبرات والأنشطة المقدمة للأطفال تعزز التفكير الابداعي عن طريق الاستكشاف والتجارب.

- الخبرات المقدمة للأطفال تراعي احتياجهم للألعاب الخارجية لبناء أجسادهم والترويح عن أنفسهم.
- يحتاج الأطفال خلال اليوم إلى أوقات راحة لمزاولة عملية التعلم في نشاط.

ثانيا: العلاقة بين المعلم والطفل:

تقوم فكرة البرنامج على التفاعل الايجابي بين المعلم والطفل لذلك ينبغي على المعلم أن يدرك جوانب النمو المختلفة للطفل وقدراته واحتياجاته. ولكي تقوم المعلمة بالتفاعل الايجابي تضع نصب عينها أن تخلق بيئة مناسبة تشجع على الحوار والتحدث مع الأطفال، وأن تكون على وعي بمشاعر الأطفال وكيفية التعامل معهم في الحالات التي تستوجب التدخل، وأن تستجيب بوضوح وبسرعة إلى رغبات الأطفال واحتياجاتهم، وأن تساعد الأطفال وتقدم لهم الدعم الكامل لإكمال الأنشطة الصفية بنجاح وتستخدم التعزيز والتحفيز والتشجيع، وأن تساعد الأطفال في عملية ضبط النفس، وأن تحترم ذات الأطفال ويكون ذلك على تقبل الأطفال بغض النظر عن سلوكياتهم، وأن تكون مسئولة عن جميع الأطفال في كل الأوقات وتضع البرامج التي تشجعهم على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس من خلال الأنشطة والمهارات المختلفة.

ثالثا: العلاقة بين الأسرة والروضة

وضحت Bredekamp (١٩٨٧) أن لكي يتحقق التكامل الذي يتوافق مع فلسفة الأسلوب المتطور لا بد أن تعمل المعلمة جنبا إلى جنب مع الأسرة وأن تتواصل معها بشكل مباشر ومستمر، ومن أجل انجاح العلاقة بين الأسرة والروضة لا بد من مراعاة:تشجع المعلمة وإدارة المدرسة أولياء الأمور على المشاركة في الفصل الدراسي والملاحظة، وأن تتبادل الأسرة مع المعلمة المعلومات والخبرات التي تشجع على نمو الأطفال وتطورهم، كما أن للأسرة الحق والمسئولية في تقرير مصير طفلهم في التعليم، لذلك تشارك الأسرة إدارة المدرسة في القرارات المهمة الخاصة بتعليم أطفالهم، كما تشارك الأسرة المعلمة المعلومات الخاصة بتطور وسلوكيات طفلهم لفهم احتياجات ومتطلبات الطفل، ويتعاون أولياء الأمور مع المعلم والمرشد النفسي وإدارة المدرسة والمؤسسات التربوية من أجل تربية الأطفال وتوجيههم خلال مراحلهم المختلفة.

رابعا: القياس والتقويم:

- قياس نمو وتطور الطفل من أساسيات فلسفة البرنامج المتطور، ولذلك ينبغي أن تتوفر الأمور التالية في تقويم الأطفال:
- أن القرارات الهامة التي تؤثر على مستقبل الطفل مثل القبول والرسوب أو النقل ينبغي ألا تكون من وسيلة تقويم واحدة، وإنما يجب اعتماد وسائل اخرى واشراك أولياء الأمور في هذا الأمر مثل الملاحظة.
- أدوات القياس والملاحظة تستخدم للتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالاضافة إلى نمو وتطور الأطفال في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.
- يجب ألا تستخدم الاختبارات والمقاييس للتمييز والمقارنة بين الأطفال، إنما للتعرف على نواحي القوة والضعف لديهم ومعالجتها.

ثانيا: المشاركة الوالدية وأهميتها:

- تعد الروضة شريكًا أساسيًا في عملية التنشئة للطفل بل وتعتبر الفاعل المؤثر والأكثر أهمية في حياته بعد الأسرة. ولذلك أصبحت المشاركة الوالدية أمرًا ضروريًا للنجاح والنهوض بالعملية التعليمية التربوية. ويقع على عاتق المعلمين دورًا كبيرًا في بناء العلاقة التبادلية التفاعلية بين الأسرة والروضة كما وضح المركز الاقليمي لتنمية الطفولة المبكرة في سوريا (٢٠١٨). ويتمثل هذا الدور في الآتي:
- يجهل الكثير من أولياء الأمور برامج وأنشطة ومناهج الرياض مما يؤدي إلى عدم وجود علاقة تفاعلية تبادلية بين الروضة والأسرة. لذلك يقع على عاتق المعلمة التواصل مع الأسر ودعوتهم لزيارة الروضة والتعرف على أحوال أطفالهم وإرسال النشرات الخاصة لاطلاعهم على البرامج والأنشطة التي تقوم بها الروضة. كما تشجع المعلمة الأسر على المشاركة في هذه الأنشطة وترغيبهم بالتعاون مع الروضة.
- تشجيع الأسر على التعبير عن أفكارهم ومناقشتها في مجالس أولياء الأمور.

- الاهتمام بالأسر الأكثر تفاعلا مع الروضة والعمل على تكريمهم لتحفيز الآخرين للمشاركة.
- تقريب وجهات النظر بين إدارة الروضة والأسر والعمل على ايجاد أهداف مشتركة بينهم.
- اطلاع الأسر على التغيرات والمستجدات في الروضة مثل شراء أجهزة جديدة وفوائدها للطفل على سبيل المثال.
- السعي إلى المقابلات الفردية لبحث الأمور الخاصة المتعلقة بالطفل كالتفوق أو التأخر الدراسي ومساعدة الأسر في رسم صورة واضحة عن الطفل والروضة.
- تشجيع الأسر لأخذ أعمالهم المنزلية إلى الروضة واحضار أعمالهم من الروضة إلى البيت

وقد بينت العديد من الدراسات أنه على المربين الاهتمام بالمراحل المبكرة أكثر من مستوى تعليمي آخر نظرًا لتأثيرها على المستويات المتقدمة من حياتهم المقبلة، وأن هناك علامات لا بد من أخذها بعين الاعتبار تجاه الأطفال في الرياض والتي تشمل مشاركة وتفاعل أولياء الأمور مع المعلمين داخل المدرسة والتي تؤدي إلى تحسين مستوى الطفل التعليمي وتطوره في الجوانب الاجتماعية والنفسية واللغوية واكتساب الخبرات اليومية (Ramsey, 2018; Hryniewicz & Luff, 2020).

وترى Muhs (٢٠١٨) أن المشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة يُعدُّ اثراءً كبيرًا للعملية التعليمية والتربوية وذلك لمعرفة الوالدين بأفضل ما يهتم به أطفالهم. وبذلك يساهم الوالدين بما يملكون من مهارات معنوية وفنية ومادية لتكوين بيئة تعليمية ممتازة لأطفالهم. وهذا يساعد في خلق بيئة اجتماعية ونفسية وصحية عند الأطفال عند شعورهم بأن لوالديهم أثر ملحوظ في اسعادهم واسعاد زملائهم في الروضة.

وقد وضح Ute & Perry (٢٠٢٠) أهمية المشاركة الوالدية وآثارها الايجابية على برامج رياض الأطفال في كثير من دول العالم لما له من تداعيات ومطالبات مجتمعية وتربوية لصالح الأطفال. وقد عدّد كثيرا من مجالات المشاركة حسب أفكار وقدرات أولياء الأمور في مدى المساهمات على الرغم من وجود بعض

المعضلات عند المعلمين للمشاركة. وقد وضّح انعكاس المشاركة الوالدية على مصلحة الأطفال الاجتماعية والنفسية.

ومن أفضل الطرق التي تساعد الأطفال اكتساب اللغة هي القراءة لهم في سنواتهم المبكرة من حياتهم. فالأطفال ينتفعون من قراءة القصص بصوت مسموع من البالغين ومناقشتها فمن خلالها يتعلم الطفل اكتساب الأحرف والمعاني والكلمات (Berger, 1995). وقد أثبتت الدراسات أن المشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة تعزز النمو الأكاديمي والنفسي والاجتماعي للأطفال في مراحل متقدمة من حياتهم المدرسية. حيث تبين أن الأطفال الذين كانوا والديهم يساهموا بشكل فعال في التواصل الفعال مع المدرسة كان لديهم حافز أفضل نحو الانجاز الأكاديمي مقارنة بزملائهم الذين لم يتواصل والديهم مع المدرسة (Moles, 1987).

وقد قام كارتر (Carter, 2002) بتلخيص ٧٠ دراسة عن أهمية المشاركة الوالدية وتوصل من خلال الدراسات إلى الآتي، المشاركة الوالدية لها تأثير ايجابي ملحوظ على التطور الأكاديمي للأطفال في مراحل التعليم المختلفة، والمشاركة الوالدية تدعم وتعزز تطور الأطفال أكاديميا بغض النظر عن المتغيرات الأخرى الديموجرافية مثل الحالة الاجتماعية والوضع الاقتصادي والعرق والثقافة، والمشاركة الوالدية للأسر داخل المنزل لها تأثير أعظم على الأطفال أكاديميا من المشاركة داخل الأنشطة المدرسية، والمشاركة الوالدية تخفف الضغوط المدرسية التي يعاني منها الأطفال خلال انتقالهم من المنزل إلى المدرسة ومن مرحلة إلى أخرى، والمشاركة الوالدية تعزز وتدعم العملية التربوية والتعليمية للأطفال في كل المراحل التعليمية، والمشاركة الوالدية تعزز الحصول على درجات متقدمة في اللغة والرياضيات للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة، وعندما تشترك الأسر والمدارس والمؤسسات المجتمعية وتعمل جنبًا إلى جنب في دعم الأطفال والعملية التعليمية يكون الأثر الأعظم على تطور ونمو الأطفال أكاديميا واجتماعيا، ومع أن الدراسات تشير إلى أهمية المشاركة الوالدية وايجابياتها على كل المراحل الدراسية، فقد أكّدت العديد منها أن الفوائد تصل إلى ذروتها عندما تبدأ في السنوات المبكرة للطفل ومراحل ما قبل المدرسة (Prior & Gerard, 2007).

وقد بينت بعض الدراسات فوائد المشاركة الوالدية للأطفال وأولياء الأمور والمعلمين (Olsen & Fuller, 2012; Gestwicki, 2004) .

أولا: فوائد المشاركة الوالدية للأطفال:

إذ يتحسن انجاز الأطفال أكاديميا بغض النظر عن العرق والخبرات والمستوى الاقتصادي والمؤهل التعليمي للوالدين، كما ويتحسن التزام الأطفال بالمدرسة ويتحصلون على درجات أفضل في الاختبارات، كما ويتحسن أداء الأطفال في أدائهم لواجباتهم المدرسية، وتزداد الثقة بالنفس لدى الأطفال ومدى التزامهم وانضباطهم والدافعية للتعلم في المدرسة، ومع زيادة انضباط الأطفال في المدرسة والتزامهم تقل فرص محاسبتهم على تقصيرهم، وبسبب تحسن أداء الأطفال أكاديميا يقل عدد الأطفال الراسبين الذين يحتاجون إلى التعليم الخاص أو حتى ارسالهم إلى مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، كما وتقل فرص التسرب من التعليم أو التوقف عن الدراسة، وتقل الفجوة بين الأسرة والمدرسة ويشعر الأطفال بالأمان والاستقرار النفسي، ويشعر الأطفال بالاحساس بالأمان في بيئة جديدة، ويزداد الاحساس بالاستقلالية واحترام الذات لدى الأطفال وذلك من خلال احترام المعلمين لوالديهم.

ثانيا: فوائد المشاركة الوالدية لأولياء الأمور:

تزداد الحوارات لدى الأسرة والنقاش والاستجابة لمطالب الآباء مما ينعكس ايجابيا على تطور ونمو الأطفال الاجتماعي والانفعالي والعقلي، وتزداد الثقة لدى الآباء في مستوى الرعاية الوالدية واتخاذ القرار للأطفال، وتزداد المعلومات والمهارات لدى الآباء في مستوى رعاية الأبناء مما يقلل العقاب ويزيد من فرصة التجاوب الايجابي معهم ومع أطفالهم، ويزداد وعي الآباء بدور المعلم والمنهج المدرسي، ويزداد وعي الآباء بالمنهج والمواد التعليمية وبالتالي يصبح الآباء أكثر قدرة على التعامل مع الصعوبات الأكاديمية وارشاد الأطفال إلى أفضل السبل للتفوق، ويزداد وعي الآباء بأهمية المدرسة ويصبحوا أكثر تقديرا للمعلمين وأدوارهم في المدرسة، ويصبح أولياء أكثر تفاعلا والتزاما بالأنشطة المدرسية مما يعطيهم دورا أوضح في القرارات التي تهم مصلحة الطفل، ويحصل أولياء الأمور على المعلومات والاستراتيجيات الخاصة بتطور ونمو الأطفال وطرق التدريس الملائمة لأعمارهم،

ويحصل أولياء الأمور على الدعم والمساندة خلال الأوقات العصيبة وتصبح أساليب التربية الوالدية أكثر ايجابية.، ويشعر أولياء الأمور بالراحة النفسية والثقة في ترك أطفالهم في بيئة آمنة ومريحة لأطفالهم.

ثالثا: فوائد المشاركة الوالدية للمعلمين:

ينعكس بصورة ايجابية على أداء المعلمين ومديري المدراس، ويشعر المعلمين بالاحترام والتقدير لمهنتهم مما يجعل أدائهم أفضل، ويتحسن التفاعل والاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور، ويكون المعلمين وإدارة المدرسة أكثر وعيًا باحتياجات الأطفال وظروفهم الأسرية والثقافية، كما يتحقق الرضا النفسي والوظيفي لدى المعلمين وإدارة المدرسة، وتساعد التغذية الراجعة الايجابية المعلمين في تقوية الاحساس بالذات ودورهم الرئيسي في تربية الأطفال.

ثالثا: صور المشاركة الوالدية:

عرضت Epstein (١٩٨٩) من جامعة جونس هوبكنز خلال ١٠ سنوات من الجهد عددًا من الدراسات والأبحاث حول المشاركة الوالدية والتفاعل والاتصال بين الأسرة والمدرسة وتأثير ذلك التفاعل على الأسرة والطفل والمدرسة. وتوصلت إلى نموذجًا للمشاركة الوالدية يتكون من خمس أشكال لتحقيق التفاعل على الصورة الأفضل، وتلخصت في أساليب التربية الوالدية، التواصل، التطوع، الدراسة في المنزل، التمثيل الأفضل للوالدين.

أولا: أساليب التربية الوالدية:

وتهدف Epstein من أساليب التربية الوالدية إلى مساعدة كل أولياء الأمور لجعل البيئة المنزلية والأسرية أكثر ملائمة للعملية التعليمية والتربية الايجابية. والمعروف أن التربية والتعليم للطفل تبدأ من المنزل وحتى يتحقق ذلك الأمر ينبغي أن تكون البيئة المنزلية مهيأة للتعلم. وكلما كانت المدرسة أكثر وعيًا بأهمية الأسرة ودورها الحيوي، كلما سعت إلى توطيد علاقتها مع الأسرة والعمل سويًّا مع أولياء الأمور وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات اللازمة لجعل بيئة المنزل أفضل

للتعلم. ويتحقق ذلك الأمر عن طريق: برامج التربية الوالدية، وفرق الدعم لأولياء الأمور، وأماكن مخصصة لأولياء الأمور داخل المدرسة للمناقشة والمقابلات، والخدمات الاجتماعية الأسرية وفرق الدعم النفسي، ومصادر المعلومات التي تحتاجها الأسرة.

ثانيا: التواصل:

وتهدف Epstein من خلال التواصل إلى تحقيق التواصل الفعال مع أولياء الأمور في كل الأوقات. ويتحقق التواصل أثناء توطيد العلاقة مع أولياء الأمور والعاملين في المدرسة في المراحل المختلفة. فأولياء الأمور لهم توقعات ووجهات نظر وربما خلافات مع المدرسة بناء على خبراتهم السابقة. ولذلك من الأولويات تطبيق بعض الخيارات ليتحقق التواصل الفعال، ويكون ذلك من خلال: كتاب أولياء الأمور، والنشرات والدوريات، والأشرطة المرئية والمسموعة، ومكتبة أولياء الأمور، والدليل السنوي للخريجين، واللقاءات، والاجتماعات، والروزنامة المدرسية، والاستبيانات، واليوم المدرسي المفتوح، والملاحظات المكتوبة.

ثالثا: التطوع:

ويكون التطوع حيويًا ليحقق هدف ترتيب وتنسيق المشاركة الوالدية ودعمها والاستفادة من امكاناتها وقدراتها. ويشمل التطوع داخل أروقة المدرسة وخارج أسوارها. ويتمثل التطوع أثناء الرحلات الخارجية والزيارات الميدانية والمشاركة في الاحتفالات والبرامج والأنشطة المدرسية من خلال الأطباق المنزلية. ولكن التطوع في الأونة الأخيرة بدأ يأخذ أشكالًا وصورًا مختلفة تتمثل في: ترتيب عملية التطوع والتبرعات المدرسية، وترتيب وتنسيق الألعاب الخارجية، والتطوع داخل المدرسة والمكتبة المدرسية، والدعم والملاحظة أثناء اللعب الخارجي، وصيانة الألعاب والمرافق الخارجية، ومشاركة المواهب والخبرات والهوايات والمصادر المفيدة، والتعلم داخل المنزل، وذلك لتزويد أولياء الأمور بالأفكار والأدوات اللازمة لمساعدة أطفالهم داخل المنزل. ويحتاج أولياء الأمور إلى التوجية والارشاد لدعم أطفالهم أكاديميا لأنهم أكثر قدرة على دراية باحتياجاتهم وميولهم، ومن الأنشطة المساعدة ما يلي،

ولقاء أولياء الأمور، والحقائب المنزلية، وورش العمل والحلق النقاشية، مساعدة أولياء الأمور على استعارة الكتب المساعدة.

رابعاً: التمثيل الأفضل للوالدين:

ويكون لتدريب أولياء الأمور خاصة القيادين منهم والاستفادة من مواهبهم قدر الامكان. فأولياء الأمور القادرين على اتخاذ القرارات ومساندتها فيما يخص المنهج المدرسي والسياسات التربوية لهم القدرة على المشاركات الفعالة في البرامج التربوية لأطفالهم. وقد بينت الدراسات أن أولياء الأمور لديهم القدرة على تحمل المسئولية والالتزام بأدوارهم كأعضاء فاعلين في دعم العملية التربوية. ومن خلال هذه المسئولية المشتركة يتحقق الاحترام المتبادل والتعاون والتوافق حيث أن كل الأطراف تتشارك في هذا السياق لإنجاح ودعم المجتمع التعليمي (Epstein, 1989).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Rimma Ivanova, el. Al., 2020) إلى التعرف على آفاق وعيوب تنمية الطفولة المبكرة في التفاعل بين التعليم قبل المدرسي والتعليم الأسري في روسيا. كان المشاركون ٧٩ معلمة في مرحلة ما قبل المدرسة و٣٢٧ من أولياء أمور الأطفال الذين يحضرون رياض الأطفال. أظهرت النتائج أن أكثر أشكال التفاعل بين الأسرة ومرحلة ما قبل المدرسة ملائمة هي الدروس الجماعية والرحلات والاحتفالات الجماعية. كما دلت النتائج أن التعليم قبل المدرسي يوفر مزيدًا من الاهتمام لتنمية الطفل. ووضحت النتائج أن الآباء يؤيدون استخدام التقنيات الرقمية، ولكن في الواقع ٧٤.٧ ٪ منهم يستخدمون التقنيات للتطبيقات الترفيهية وليس للأغراض التعليمية والتنموية. وتبين أنه يتم تطبيق أساليب التنمية المذكورة للوصول إلى نمو الطفل من قبل ٢٨٪ من الآباء و٤٣.٦٥٪ من التربويين.

هدفت دارسة Tatineni (٢٠٢٠) إلى معرفة المعلمين في ميلبورن، استراليا ١) في فهم وتطبيق الثقافة السائدة في المجتمع لأطفال الروضة المهاجرين من الجالية الهندية، ٢) المشاركة والتعاون من أولياء الأمور المطلوبة لمساعدة الأطفال

على الاندماج في المجتمع. تكونت عينة الدراسة من ١٢ معلمًا من ٦ رياض مختلفة في مدينة ميلبورن. استخدم الباحث المنهج الكيفي والمقابلات الميدانية لتحقيق أهداف الدارسة. وبينت نتائج الدراسة تفاوت بالنسبة للمعلمين في فهم وتطبيق الثقافة من خلال المشاركة الوالدية. فقد واجه المعلمين بعض الصعوبات اللغوية في التعامل مع الأطفال وذويهم. وذكر بعض أولياء الأمور أيضا بعض الصعوبات والقلق الذي كان لديهم في انتقال أطفالهم إلى مجتمع الرياض كذلك. وأوصى الباحث إلى أهمية تعميق العلاقة بين الأطفال وذويهم خاصة بالنسبة للعائلات المهاجرة من أجل تسهيل عملية انتقالهم واندماجهم إلى المجتمع.

بينما هدفت دراسة Cohen& Mosek (٢٠١٩) إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الأخصائيين والفنيين في في تفعيل المشاركة الوالدية مع أولياء أمور ذوي الاعاقة من الأطفال في الأراضي المحتلة الفلسطينية، وإلى خلق الوعي لدى الطرفين واتخاذ القرارات المناسبة لصالح الأطفال. استخدم الباحثان المنهج الكيفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ أم لأطفال من ذوي الاعاقة و ٢٤ أخصائي (معظمهم أخصائيين اجتماعيين). ولقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن أولياء الأمور والأخصائيين بذلوا جهدا في التوصل إلى نقاط التقاء من خلال حضور ورش العمل المخصصة. وأن التفاعل والمشاركة والتعاون يتطلب وعي وإدارك واحترام متبادل بين الطرفين، بالاضافة إلى احترام التخصص والتعاون المثمر للتغلب على البيوقراطية في أجهزة الخدمات الاجتماعية.

قامت دراسة (Megan E, el. al., 2019)بالتحقيق في الارتباطات بين العبء المتراكم الذي أبلغ عنه الآباء من الضغوطات الأسرية ونتائج القراءة والكتابة والرياضيات المبكرة المعيارية، والمشاركة في الفصول الدراسية التي أبلغ عنها المعلم، وحب الأطفال للمدرسة بين ١٧٥ روضة أطفال وآباؤهم ومعلميهم في جنوب غرب الولايات المتحدة. كما قام الباحثون بدراسة ما إذا كان الصراع بين المعلم والطفل (أي ضغوط الفصل الدراسي) يؤدي إلى تفاقم الارتباطات. اعتمدت هذه الدراسة على نظريات المخاطر الأسرية لتنمية الطفل. أظهرت النتائج أن ضغوط الأسرة التراكمية ارتبطت سلبًا على قدرة الأطفال على القراءة والكتابة المبكرة، والرياضيات المبكرة، والمشاركة في الفصول الدراسية، ولكنها لم تكن مرتبطة بحب الطفل للمدرسة. تشير

النتائج إلى التأثير السلبي للضغوط الأسرية التراكمية على التكيف المدرسي بين عينة متنوعة اقتصاديًا وتوسيع العمل الحالي الذي يفحص عوامل الخطر في المنزل المبكر والمدرسة المبكرة.

وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يواجهون ضغوطًا أسرية تراكمية لديهم مهارات أقل في القراءة والكتابة والرياضيات في وقت مبكر ومشاركة أقل في الفصل الدراسي، لكن إعجابهم بالمدرسة لم يتأثر. كما بينت النتائج أن الصراع بين المعلم والطفل ارتبط ارتباطًا سلبيًا قويًا بالمشاركة في الفصول الدراسية ومرتبطًا بشكل سلبي متواضع بمحو الأمية المبكر، بالإضافة إلى الإعجاب بالرياضيات والمدرسة في وقت مبكر. كان الجمع بين المستويات العالية من الضغوط الأسرية المتراكمة والعلاقة المتضاربة للغاية مع المعلمين مرتبطة سلبًا على حب المدرسة، ولم يتم الكشف عن أي تفاعل للرياضيات. تسلط النتائج الضوء على دور ضغوط الأسرة في تعديل المدرسة ومعالجة الآثار المترتبة على العلاقات المتضاربة بين المعلم والطفل للأطفال الضعفاء عند الانتقال إلى التعليم الرسمي.

هدفت دراسة (Anicama et al., 2018) إلى التعرف على أثر المشاركة الوالدية في تطور الأطفال أكاديميًا في اللغة والحساب والبعد الاجتماعي في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. تكونت العينة من ٢٥٨ طفلا صينيا أمريكيا من الأعمار (٥-٩ سنوات) من عائلات صينية مهاجرة وأولياء أمورهم و١٢٦ معلما. اشترك المعلمون وأولياء الأمور في تسجيل درجة المشاركة الوالدية وقياس نتائج الأطفال في اختبارات القدرات في اللغة والرياضيات. وقد توصلت النتائج إلى وجود دالة إحصائية لكل من المعلمين وأولياء الأمو في البعد الاجتماعي، بينما وجدت دالة إحصائية فقط بين وجهة نظر المعلمين وتفوق الأطفال في اللغة. وأوصى الباحثون بأهمية المشاركة الوالدية للمهاجرين مع مدراس أطفالهم لما لها من فوائد إيجابية على العملية التعليمية.

هدفت دراسة (Wong et. al., 2018) إلى التعرف على أثر المشاركة الوالدية وأثرها على التطور النفسي والأكاديمي لأطفال الصف الثالث في هونغ كونغ.

تكونت عينة الدراسة من ٥٠٧ طفل وأولياء أمورهم. تم فحص درجة المشاركة الوالدية في الجانب الأكاديمي والنفسي لأولياء الأمور، كما تم فحص قدرات الأطفال الأكاديمية في اللغة والرياضيات. وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة المشاركة الوالدية انعكست بأثر إيجابي على الجانب الأكاديمي والنفسي للأطفال وعلى درجة مشاركة الأطفال للأنشطة المدرسية. ووضحت النتائج أيضا أن أولياء الأمور الذين يتابعون أطفالهم في المنزل ويناقشون معهم أعمالهم وواجباتهم المدرسية له أثر إيجابي وملحوظ على نمو الأطفال أكاديميًا ونفسيًا.

فحصت دراسة (Bi YingHu, et. al., 2018) المؤشرات الهيكلية والعملية لرضا الوالدين الصينيين تجاه خدمات تعليم الطفولة المبكرة (ECE) في السياق الاجتماعي والثقافي الصيني. تكونت عينة الدراسة من ٥٣٢ من الآباء من ٤٨ فصلًا في رياض الأطفال في مقاطعة جنوب الصين. وأشارت النتائج إلى أن المستوى التعليمي والدخل السنوي على مستوى الوالدين يرتبطان بشكل إيجابي برضاهم تجاه الخدمات المقدمة للأطفال. وعلى الرغم من أن المتغيرات على مستوى الفصل الدراسي أوضحت تمامًا نسبة كبيرة من رضا الوالدين، إلا أن متنبئات الجودة الهيكلية فقط لخبرات التدريس للمعلمين وحجم الفصل، بالإضافة إلى مؤشر جودة العملية للدعم العاطفي، تم تحديدها لتكون منبئات مهمة لرضا الوالدين تجاههم. وبناء على النتائج فإن الآباء يعتمدون على ميزات الجودة الهيكلية لإصدار أحكام بشأن رضاهم عن خدمات رعاية الطفولة المبكرة.

وضحت دراسة (Preston, et. al., 2018) وجهة نظر معلمو رياض الأطفال في جزيرة الأمير إدوارد بمشاركة الوالدين في المدرسة والتحديات المتصورة. تكونت البيانات من ردود مكتوبة على سؤالين استبيان مفتوحين أكملهما ٦٢ مشاركًا و٩٤٪ من معلمي رياض الأطفال. وأظهرت النتائج أن المعلمين أدركوا مشاركة الوالدين في الأشكال التقليدية، والعوائق التي تواجه المعلمين من ضيق وقت المعلم والسياسات المدرسية غير المنتجة. بدءًا من نموذج مشاركة الوالدين لإبشتاين، بينت النتائج أنه إذا كان من الضروري تحقيق أشكال غنية بشكل متزايد من مشاركة الوالدين، يجب أن يكون اختصاصيو التوعية منسجمين مع حيوية الأسرة. تتضمن حيوية الأسرة الاعتقاد بأن كل أب أو أم، بغض النظر عن حالتهم الاجتماعية

والاقتصادية، والقدرات اللغوية، والعرق، والدين...الخ، يمكنهم دعم طفلهم، وتعليمه بأفضل ما لديهم من قدرات.

قاما (Hong & Wallinga, 2017) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المشاركة الوالدية في تفعيل برنامج خاص بالحمية الغذائية والغذاء الصحي لأطفال ما قبل سن المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية يدعى "حقيبة الظهر" (Backpack). وطلب من أولياء الأمور توضيح الغذاء الصحي وأنواعه وأهميته لأطفالهم من خلال أنشطة معينة. تكونت عينة الدراسة من ٤٢ عائلة (٢٢ تجريبية و ٢٠ ضابطة). استلمت العائلات التجريبية حزمة من كتب خاصة بالغذاء الصحي وأهميته بالإضافة على ٣ أنشطة يمارسها ولي الأمر مع طفله داخل المنزل، بينما استلمت المجموعة الضابطة كتبا متنوعة ليس لها علاقة بالغذاء الصحي. وقام الباحثان بالتعاون مع أولياء الأمور بقياس استهلاك الأطفال للغذاء الصحي قبل وبعد البرنامج. وقد بينت النتائج ازدياد استهلاك الغذاء الصحي التي تحتوي على الخضروات والفواكه للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما دراسة الهاجري (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على أدوار ومهام الأسرة بدولة الكويت في التنشئة الاجتماعية والتعليمية والكشف عن شراكة الأسرة مع المدرسة وأهميتها وأنواعها وأساليبها والمعوقات التي تحول دون تحقيق الشراكة التعليمية. استخدم الباحث المنهج الكيفي التحليلي للتوصل إلى أهداف الدراسة والاجابة على أسئلتها. وقد وضحت نتائج الدراسة أن للأسرة دور حيوي وهام في التنشئة التعليمية للأبناء، ويتضح ذلك من خلال التأثير الايجابي على التلاميذ وانتظامهم في الحضور وتطورهم الأكاديمي. كما بينت النتائج أهمية الشراكة الوالدية ودورها الفعال في العملية التعليمية وألا يجب أن يقتصر دور الشراكة على بطاقات الأسرة ومجالس الآباء وإنما الاستفادة الممكنة من أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المهمة في العملية التعليمية. أما بالنسبة للمعوقات التي تحول دون تحقيق الشراكة فقد انقسمت إلى معوقات مدرسية، معوقات خاصة بالمعلمين، ومعوقات خاصة بأولياء الأمور، وأن للإدارة المدرسية دور حيوي في تذليل الصعوبات والمعوقات التي

تحول دون الشراكة الوالدية عن طريق تفعيل قنوات الاتصال وحضور الأنشطة المدرسية والاستفادة من خبرات أولياء الأمور قدر الامكان.

تناولت دراسة (Patrick Ip et al., 2016) آثار الوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES) على الاستعداد المدرسي للأطفال الصينيين ما قبل المدرسة في هونغ كونغ. قام ٦٩ معلمًا من ٢٠ روضة أطفال من الأحياء الغنية والفقيرة في هونغ كونغ بتقييم الاستعداد المدرسي ل ٥٦٧ طفلًا في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام النسخة الصينية من أداة التنمية المبكرة. تم الحصول على معلومات حول أنشطة التعلم المنزلي وخصائص رياض الأطفال من أولياء الأمور ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة متدرجة بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي SES وإجمالي درجات أداة التنمية المبكرة EDI، حيث تم تصنيف الأطفال من عائلات الأعلى اجتماعيا واقتصاديا على أنهم جاهزون للمدرسة أكثر من تلك الموجودة في العائلات ذات المستوى المنخفض. توسطت أنشطة التعلم المنزلي (القراءة والأنشطة الترفيهية) وخبرة المعلمين ومرافق رياض الأطفال بشكل كبير في تأثيرات التدرج الاجتماعي والاقتصادي. سلطت هذه النتائج الضوء على أن هناك حاجة ماسة للجهود في معالجة التفاوت النمائي وتعزيز التفاعل الأفضل بين الوالدين والطفل، ونوعية المعلم، وقد تكون مرافق رياض الأطفال قادرة على مساعدة جميع الأطفال على تحقيق إمكاناتهم التنموية.

قام (Garbacz et al. 2015) بإجراء دراسة على ١٦٦ طفلا في رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي من ٢١ مدرسة مختلفة وأولياء أمورهم و ٧٤ معلما في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة تأثير المشاركة الوالدية وأهميتها في تطور الأطفال اجتماعيا من خلال برنامج الاستشارات السلوكية المشتركة Conjoint behavioral consultation (CBC). ومن أفراد العينة (٢٦% رياض أطفال، ٣٤% من الصف الأول، ٢٧% من الصف الثاني، ١٣% من الصف الثالث). وقد بينت نتائج الدراسة أهمية المشاركة الوالدية والتواصل الاجتماعي بين الآباء والمعلمين في التطور الاجتماعي والسلوكي للأطفال. والأثر الأعمق كان واضحا لدى أولياء الأمور الذين يتواصلون مع المعلمين بشكل دوري مقارنة بأولياء الأمور الأقل تواصلا.

قام (DeLoatch et.al, 2015) بعمل دراسة لبيان أهمية المشاركة الوالدية في تطور مهارات القراءة والرياضيات والنمو الاجتماعي والسلوك الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة في برنامج Head Start في ولاية نيويورك الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طفلا وطفلة وأولياء أمورهم. وقام الباحثون بقياس المشاركة الوالدية قبل وبعد الدراسة. أجرى الباحثون الدراسة على ثلاثة أبعاد للمشاركة الوالدية، حيث كان البعد الأول خاصًا بالمشاركة الفعالة الحسية، أما البعد الثاني فقد كان خاصًا بالمشاركة غير الفاعلة، والبعد الأخير كان خاصًا بالمشاركة بالاتصال المرئي وحضور اجتماعات المدرسة فقط. وقد بينت النتائج وجود دالة إحصائية على تطور الأطفال من خلال المشاركة الواضحة الحسية بينما لا توجد دلالات إحصائية على البعدين الآخرين. وأوصى الباحثون بأهمية المشاركة الواضحة الحسية لما لها من أثر إيجابي على تطور الأطفال الأكاديمي والاجتماعي.

قام الباحثون (Mautone et. al., 2015) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على العامل الرئيسي في جودة المشاركة الوالدية وأثرها على الأطفال ذوي النشاط الزائد وقلة التركيز في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ ولي أمر ومعلمين الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف السادس. استخدم الباحثون استبيان خاص بدرجة مشاركة أولياء الأمور مع المعلمين (Parent-Teacher Involvement Questionnaire). وبينت نتائج الدراسة أهمية المشاركة الوالدية الفعالة والجودة لتحقيق الفائدة الأعظم للأطفال ذوي النشاط الزائد وقلة التركيز.

هدفت دراسة (Niteck, 2015) إلى التعرف على دور المشاركة المتكاملة بين المدراس والأسر لأطفال ما قبل سن المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الباحثة المنهج الاستقرائي والتحليلي، وجمعت بيانات على مدى ٨ أشهر من المقابلات والزيارات الميدانية. أجرت الباحثة مقابلات مع ٣ معلمين و١٨ ولي امر. وقد ركزت أسئلة المقابلة على الشراكات المتوقعة والمطلوبة بين البيت والروضة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور كان مفتوحا، وكانت المدرسة تخبر أولياء الأمور بشكل دوري عن تطور وسلوكيات

أطفالهم ومع ذلك كان تواصل أولياء الأمور متوسطًا خاصةً فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي والمتابعة داخل المنزل، بينما الحضور للاجتماعات والتطوع داخل الروضة كانت درجتهما مرتفعة.

هدفت دراسة شلبي (٢٠١٥) إلى وضع تصور مقترح للتكامل بين دور الأسرة ومعلمة الرياض في غرس الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة بعد عملية رصد لواقع التكامل وتحديد المعوقات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استبانة قامت باعدادها لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ معلمة من رياض الأطفال الحكومية و ٢٧٩ ولي أمر. ومن أبرز نتائج الدراسة تقصير كل من الأسرة ورياض الأطفال في القيام بالممارسات التربوية اللازمة لغرس الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة والتي تمثلت في: ١) قلة الوعي للأسرة والمعلمات بمفهوم الهوية الثقافية لطفل الرياض، ٢) قلة الرحلات والزيارات الميدانية لتعريف الأطفال بهويتهم الثافية، ٣) قلة الأنشطة التي تمارسها رياض الأطفال خلال فترة الصيف، ٤) وجود عدد من المعوقات الادارية والفنية. وقامت الباحثة بناء على نتائج الدراسة بإعداد تصورًا مقترحًا تلخص بأهمية نشر الوعي بين الأسرة والروضة بأهمية غرس الهوية الثقافية وتكوين اتجاهات ايجابية لديهم من خلال مجالس الآباء ودعم العمل التطوعي وتوظيف الموارد المدرسية ودراسة احتياجات ومتطلبات غرس الهوية الثقافية للأطفال من المعلمات وأولياء الأمورمن خلال آليات تنفيذ متكاملة.

هدفت دراسة Ihmeideh & Oliemat (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى فعالية مشاركة الأسرة في برامج الطفولة المبكرة في الاردن من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من ٨٤ مدير مدرسة و ٢٧٦ معلمة رياض أطفال. وقام الباحثون باعداد استبانة تكونت من ٥ محاور شملت التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وأنشطة الأطفال اللامنهجية، والتواصل مع المدرسة لتحقيق أهداف الدراسة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن على الرغم من أن مشاركة مديري المدراس والمعلمين في الأنشطة اللامنهجية للأطفال والتواصل كانت فعالة إلا أن مشاركتهم للأسرة في التخطيط والتنفيذ والتقييم كانت غير فاعلة. ووضحت النتائج تباين

الاختلافات بين المعلمين ومديري المدارس بشأن مشاركة الأسرة حسب المنطقة ونوع الخدمة المقدمة في رياض الأطفال وبرامج التدريب.

بينما هدفت دراسة Mahmoud (٢٠١٣) إلى التعرف على آراء معلمات الرياض في المستوى الأول حول العلاقة والعمل مع أولياء الأمور في نيوزلندا. قامت الباحثة بمقابلة ١٤ معلمة في المستوى الأول لتحقيق أهداف الدراسة. وركزت الباحثة على أربعة محاور رئيسية للمقابلات شملت: ١) المعاملة التبادلية، ٢) بناء العلاقات، ٣) السلطة، ٤) الهوية الاجتماعية. وتضمنت نتائج المقابلات أن غياب التفاعل مع أولياء الأمور قد يخلق صعوبات لدى المعلمات الجدد. كما أن على الرغم من الجهود المبذولة من المعلمات في تفعيل العلاقة التبادلية وخلق قنوات أفضل للتواصل إلا أن بعض أولياء الأمور لا يكترثون لهذه العلاقة وليست في سلم أولوياتهم. وأوصت الباحثة أن نجاح الشراكة الوالدية يتطلب استعدادًا وجهودًا مبذولةً من الأسرة والروضة لإنجاحها.

هدفت دراسة الهولي وآخرون (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين البيت ورياض الأطفال بدولة الكويت من خلال الأبعاد التالية: ١) مبادرة أولياء الأمور لتفعيل قنوات الاتصال بينهم وبين الروضة؛ ٢) مدى وعي أولياء الأمور بأهمية العلاقة والشراكة بينهم وبين الروضة؛ ٣) مدى الرضا النفسي عن الرياض ودورها في تفعيل الشراكة الوالدية. تكونت عينة الدراسة من ٧٧١ ولي أمر من محافظات الكويت الست. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة احتوت على ٢٦ بندًا لقياس أبعاد الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن معظم أولياء الأمور يرون أهمية العلاقة والشراكة بين البيت والروضة بنسبة ٨٥,٦%، وجاءت نسبة الرضا النفسي عن الرياض ودورهم في تفعيل الشراكة بنسبة ٨٢%، أما بالنسبة لمبادرة أولياء الأمور في تفعيل قنوات الاتصال فجاءت بنسبة ٦٩,٧%. وبالنسبة لمتغيرات الدراسة فجاءت نسبة الاناث أعلى من الذكور في جميع أبعاد الدراسة.

واجرى باول واخرون (Powell, et. al., 2010) دراسة هدفت فحص بُعدين من العلاقات بين الوالدين والمدرسة وهما مشاركة الأبوين في المدرسة وتقييم أولياء

الأمور لمدى استجابة المعلم مع الطفل/ ولي الأمر في الفصول الدراسية لمرحلة ما قبل الروضة الممولة من الدولة في منطقة تعليمية حضرية كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية. تم تقييم النتائج الاجتماعية والأكاديمية للأطفال بشكل فردي في الخريف والربيع. أجريت الدراسة في ١٣ فصلاً دراسيًا لمرحلة ما قبل رياض الأطفال في منطقة مدارس حضرية كبيرة في الغرب الأوسط. تكونت العينة من ١٤٠٢ طفلاً وآبائهم أو مقدمي الرعاية الأساسيين لهم. بينت النتائج أن مشاركة المدرسة الأبوية تنبأت بشكل إيجابي بالمهارات الاجتماعية للأطفال، ومهارات الرياضيات، وسلوكيات المشكلة المتوقعة سلبًا، كانت استجابة المعلم تجاه الطفل/ ولي الأمر مرتبطة بشكل إيجابي بالقراءة المبكرة للأطفال، والمهارات الاجتماعية، وسلبيًا بالسلوكيات السلبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بينت أغلب الدراسات الأجنبية السابقة على أهمية المشاركة الوالدية في تعليم الأطفال وتطور النمو لديهم (Garbacz et al., 2015; Anicama et. Al, 2018; Mautone et. al., 2015; Wong et. al., 2018; Niteck, 2015; Tatineni, 2020; Rimma et. al., 2020; Douglas, et. al, 2010) Hong & Wallinga; DeLoatch et al. 2015 والعربية (الهولي وآخرون، ٢٠١٠؛ شلبي، ٢٠١٥).

كما أجريت معظم الدراسات الأجنبية على الأطفال في المراحل المبكرة (ما قبل المدرسة ورياض الأطفال) (Hong &Wallinga, 2017; DeLoatch et, al., 2015; Niteck, 2015; Tatineni, 2020; Ihmeidah & Oliemat, 2014; Bi et. al., 2018; Rimma et. al., 2020; Preston, et. al., 2018; Pratt, et. al., 2019; Patrick, et. al., 2016; Powell, et. al., 2010, Mahmoud, 2013). وكذلك الدراسات العربية (الهولي وآخرون، ٢٠١٠؛ شلبي، ٢٠١٥). بينما دراسات أخرى تم اجراؤها على مرحلة الرياض وامتدادا إلى المرحلة الابتدائية (Anicama et. al., 2018; Mautone et. al., 2015). وأجريت واحدة على أطفال المرحلة الابتدائية (Wong et. al., 2018;).

استخدمت معظم الدراسات الأجنبية المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة (Garbacz et. al., 2015; Anicama, et. al., 2018; Mautone et. al., 2015; Wong, et. al., 2018; Ihmeideh & Oliemat, 2014; Bi, et.

al., 2018; Rimma et. al., 2020; Preston, et. al., 2018; Patrick, et. al., 2016; Pratt, et. al., 2019; Powell, et. al., 2010, Mahmoud, 2013). وكذلك بعض الدراسات العربية (الهولي وآخرون، ٢٠١٠؛ شلبي، ٢٠١٥). واستخدم البعض المنهج الاستقرائي والتحليلي (الهاجري، ٢٠١٧؛ Tatineni, 2020; Cohen & Mosek, 2019). واستخدمت أخرى المنهج التجريبي (Hong & Wallinga, 2017; DeLoatch et. al., 2015).

أجريت معظم الدراسات على الأطفال وأولياء أمورهم ومعلميهم (Garbacz, et. al., 2015; Hong & Wallinga, 2017; DeLoatch et. al., 2015; Anicama et. al., 2018; Mautone et. al., 2015; Niteck, 2015; Tatineni, 2020; Bi, et. al., 2018; Rimma, et. al., 2020; Preston, et. al., 2018; Patrick, et. al., 2016; Pratt, et. al., 2019; Powell, et. al., 2010, Mahmoud, 2013). (الهولي وآخرون، ٢٠١٠؛ شلبي، ٢٠١٥). بينما اضافت دراسة (Ihmeideh & Oliemat, 2014) دور الإدارة المدرسية، وبينت أخرى دور الأخصائيين والمرشدين النفسيين (Cohen & Mosek, 2019).

ركزت أغلب الدراسات على التطور الأكاديمي والاجتماعي من خلال المشاركة الوالدية، ما عدا دراسة (Hong & Willnga, 2017) التي ركزت على الجانب الصحي الخاص بالحمية الغذائية للأطفال، ودراسة (Mautone et. al., 2015) التي ركزت على الأطفال ذوي النشاط الزائد، ودراسة (Cohen & Mosek, 2019) التي ركزت على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينت معظم الدراسات أهمية ودور الأسرة في المشاركة الوالدية، بينما اضافت قلة من الدراسات الرضا النفسي لأولياء الأمور عن مدارس أطفالهم (الهولي وآخرون، ٢٠١٠؛ Tatineni, 2020; Cohen & Mosek, 2019; Bi, et. al., 2018).

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المسحي الارتباطي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة.

٣.٢ مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اولياء الأمور والبالغ عددهم (٤٣٠٠٠) وتم اختيار عينة الدراسة من اولياء الامور بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغت (٧٦٧) ولي أمر، والجدول التالي يبين وصف عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي. والجدول رقم (١) يبين وصف عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي.

الجدول (١)

وصف عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس	الجنس	المؤهل العلمي	العدد
الجنس	ذكر	دبلوم فما دون	١٠٢
		بكالوريوس	٦٧
		دراسات عليا	٣٠
		المجموع	١٩٩
	انثى	دبلوم فما دون	٢٤٠
		بكالوريوس	٣٠٨
		دراسات عليا	٢٠
		المجموع	٥٦٨
	المجموع		٧٦٧

أدوات الدّراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما:

الاداة الأولى: استبانة (التواصل والتفاعل):

تم تطوير استبانة التواصل والتفاعل لقياس مدى التواصل بين اولياء الامور ورياض الاطفال وتكونت من (٤٠) (٣٤) فقرة بصورتها الأولية.

الأداة الثانية: (استبانة الرضا النفسي):

تم تطوير استبانة التواصل والتفاعل لقياس مدى التواصل بين اولياء الامور ورياض الاطفال وتكونت من (٣٣) (٢٠) فقرة بصورتها الأولية.

٣.٥ صدق أداتي الدراسة:

تم عرض أداتي الدراسة بالصورة الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الطفولة المبكرة في قسم المناهج طرق التدريس وقسم

الأصول والإدارة التربوية، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتهما على تحقيق الغاية المرجوة منهما، والتحقق من وضوح وسلامة وصياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أية تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات اذا لزم الامر.

وبناء على تعديلات المحكمين على محتوى كل فقرة من فقرات الأداة بنسبة موافقة (٩٠%) فأكثر اعتبرت مؤشراً على صدق الفقرة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

٣.٦ ثبات أداتي الدراسة:

جرى التأكد من صدق أداتي الدراسة تم التأكد من ثباتهما باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام كرونباخ- الفا(Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات(٠.٨٤)، لأداة (التفاعل والتواصل)، فيما بلغت قيمة (٠.٨١) لأداة (الرضا النفسي) وتعد هذه القيم مقبولة لغايات تطبيق الدراسة الحالية، كما بلغت قيم الثبات بطريقة الإعادة (٠.٨٨) لأداة التواصل والتفاعل و(٠.٨٥) لأداة الرضا النفسي.

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمتغير مجتمعات التعلم المهنية بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وطريقة ثبات الاعادة

الرقم١	الاداة	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي	الثبات بطريقة الاعادة
١	التواصل والتفاعل	٠.٨٤	٠.٨٨
٢	الرضا النفسي	٠.٨١	٠.٨٥

تصحيح اداتي الدراسة:

تم الأخذ بعين الاعتبار تدرج المقياس المستخدم في أداتي الدراسة، واستنادا إلى ذلك فان قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، وتم استخدام المعادلة الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

الحد الأعلى للمقياس- الحد الأدنى للمقياس = ٥- ١ = ١.٣٣ طول الفئة.

عدد الفئات ٣

وتكون الفئات كالأتي:

١	ـ	٢.٣٣	منخفض
٢.٣٤	ـ	٣.٦٧	متوسط
٣.٦٨	ـ	٥.٠٠	مرتفع

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الأتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخراج تحليل التباين المتعدد.

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال في دولة الكويت، والجدول(١) يبين هذه النتائج.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال في دولة الكويت مرتبة تنازليا

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٧	أبدي استعدادا للتطوع في أنشطة الروضة المختلفة	٤.١٩	١.٤٠	١	مرتفع
١٠	لدى المعلمة قناعة بأهمية زيارة ولي الامر	٤.١٠	٠.٧٣	٢	مرتفع
٢٩	استقبال الإدارة لي بالشكل المطلوب	٤.٠١	١.٠٨	٣	مرتفع
١	تركيزي على أبنائي الاخرين بالمدرسة يجعلني أهمل مرحلة رياض الاطفال	٣.٩٧	١.١٣	٤	مرتفع
١٥	تستمع المعلمة إلى ملاحظات واقتراحات ولي الأمر	٣.٩٠	١.٤٢	٥	مرتفع
٣٢	أشعر بالارتياح للنظام المعمول به في الروضة	٣.٩٠	١.٣١	٦	مرتفع

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧	عدم ارتياح المعلمة إلى تدخل ولي الأمر في شئونها داخل الروضة	٣.٨٨	١.٣٧	٧	مرتفع
٢٦	أشارك في الأنشطة المختلفة التي تعدها الروضة	٣.٨١	١.١٥	٨	مرتفع
٤	يصعب تحديد موعد للقاء معلمة طفلي بسبب جدولي اليومي المزدحم	٣.٧٠	١.٣٧	٩	مرتفع
٢٠	أتعامل مع المعلمة بحذر	٣.٦٩	١.٣٨	١٠	مرتفع
٢٤	عدم معرفتي لحقوقي وواجباتي تجاه الروضة	٣.٦٥	١.٣٥	١١	متوسط
١١	كثرة المسئوليات الملقاة على عاتق المعلمة لا يوفر لها الوقت الكافي لاستقبالي	٣.٦١	١.١٥	١٢	متوسط
١٤	هناك ثقة متبادلة بيني وبين معلمة طفلي	٣.٦١	١.٢٨	١٣	متوسط
٨	اتجاهل لقاء المعلمة في المناسبات داخل الروضة	٣.٥٩	١.٥٩	١٤	متوسط
٥	قد يحصل سوء تفاهم بيني وبين معلمة الروضة	٣.٥٧	١.٤٢	١٥	متوسط
١٨	أحاول إيجاد فرص لفتح الحوار مع معلمة طفلي كلما التقيت بها	٣.٥٥	١.٣٩	١٦	متوسط
٦	ضعف الثقة بيني وبين المعلمة	٣.٥٣	١.٥٧	١٧	متوسط
٣١	تقصير الإدارة في التواصل من خلال الرسائل في المناسبات والأعياد.	٣.٥١	١.١١	١٨	متوسط
١٢	عدم اقتناع المعلمة بأهمية الاتصال المباشر مع ولي الأمر	٣.٤٤	١.٥٢	١٩	متوسط
١٣	عدم معرفة المعلمة لحقوق وواجبات ولي الأمر	٣.٤٤	١.٦٤	٢٠	متوسط
٣٤	عدم فاعلية مجالس الآباء الموجود في الروضة	٣.٤٣	١.٦٧	٢١	متوسط
٢١	عدم معرفتي لأهمية دوري في الروضة	٣.٤١	١.٤٩	٢٢	متوسط
٢	يمنعني بعد المسافة عن زيارتي للروضة	٣.٣٦	١.٥٨	٢٣	متوسط
٢٨	لا أهتم للخطابات المرسلة من الروضة.	٣.٣٥	١.١٤	٢٤	متوسط
٩	ضيق وقت المعلمة لا يسمح لها باستقبالي	٣.٣٣	١.٦٢	٢٥	متوسط
١٩	عدم قيام المعلمة بدورها على أكمل وجه تجاه ولي الأمر	٣.٣١	١.٦٩	٢٦	متوسط
٢٣	عدم معرفتي للأسلوب المتطور المستخدم في رياض الأطفال	٣.١٤	١.٩٥	٢٧	متوسط
٣٣	وجود خلافات بيني وبين الروضة	٣.١٢	١.٣٧	٢٨	متوسط
٢٢	عدم معرفتي بأهمية مرحلة الرياض	٣.١١	١.٣٣	٢٩	متوسط

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٧	أقدم مقترحات للمعلمة عن أفضل الطرق للتعامل مع الطفل سلوكيا	٣.٠٧	١.٤١	٣٠	متوسط
٢٥	عدم معرفتي بمنهج الروضة	٢.٩١	١.٧١	٣١	متوسط
٣٠	عدم استماع إدارة الروضة إلى ملاحظاتي واقتراحاتي	٢.٧٧	١.٧٨	٣٢	متوسط
١٦	أبلغ المعلمة عن أي تغييرات تطرأ على الطفل في البيت والتي تؤثر على تصرفاته في الروضة.	٢.١٦	١.٦٧	٣٣	منخفض
٣	تمنعني زيادة المسؤوليات والأعباء المادية الملقاة على عاتقي من زيارة طفلي في الروضة	١.٨٨	١.٤٣	٣٤	منخفض
	الدرجة الكلية	٣.٤٤	٠.٩٣		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول (٣) وجود مستوى متوسط من التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال في دولة الكويت، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٤٤) بانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات في المستويات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ جاء في الرتبة الأولى الفقرة (٢٧) والتي نصت على " أبدي استعدادا للتطوع في أنشطة الروضة المختلفة" بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (١.٤٠) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٣) والتي نصت على " تمنعني زيادة المسؤوليات والأعباء المادية الملقاة على عاتقي من زيارة طفلي في الروضة" بمتوسط حسابي (١.٨٨) وانحراف معياري (١.٤٣) وبدرجة منخفضة. وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Niteck (٢٠٢٠) التي بينت أن التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة كان بدرجة متوسطة فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي والمتابعة داخل المنزل.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى الرضا النفسي لأولياء الامور تجاه رياض الأطفال في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا النفسي لأولياء الامور تجاه رياض الأطفال في دولة الكويت، والجدول(٤) يبين هذه النتائج.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا النفسي لأولياء الامور تجاه رياض الأطفال في دولة الكويت مرتبة تنازلياً

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٦	ينمو طفلي نفسيا وذهنيا بشكل جيد	٤.٣٩	١.٢٧	١	مرتفع
١٩	تستجيب إدارة الروضة لاية ملاحظة نبديها	٤.١٠	٠.٧٣	٢	مرتفع
٩	مشاكلي الاسرية تعيق عملية التواصل مع الروضة	٣.٩٧	١.٠٨	٣	مرتفع
١٢	اقضي وقتا مع طفلي في قراءة القصص	٣.٩٧	١.١٣	٤	مرتفع
٤	أمتدح روضة طفلي عندما أتحدث مع الآخرين	٣.٨٨	١.٣٧	٥	مرتفع
٦	الروضة تهيئ طفلي إلى المرحلة الابتدائية	٣.٨٤	١.٣٧	٦	مرتفع
١١	أشارك طفلي في لعبه وأنشطته داخل البيت	٣.٧١	١.٢٦	٧	مرتفع
٢٠	تركز إدارة الروضة على الأنشطة والفعاليات	٣.٦٥	١.١٥	٨	متوسط
١٣	أوصل طفلي بنفسي إلى الروضة يوميا	٣.٦٤	١.٨٢	٩	متوسط
١٧	يشارك الأطفال الاخرين العابهم	٣.٥٩	١.٥٩	١٠	متوسط
١٤	يشعر طفلي بان المدرسة بيته الثاني	٣.٥٧	١.٤٢	١١	متوسط
١٥	ساهمت الروضة بتكوين صداقات لدى طفلي	٣.٥٦	١.٥٤	١٢	متوسط
٨	تهتم إدارة الروضة بالنظافة والترتيب داخل بيئة الروضة	٣.٤٢	١.٧٤	١٣	متوسط
٥	أشعر بارتياح عندما أدخل الروضة	٣.٤١	١.٦٨	١٤	متوسط
١٨	تتواصل معنا إدارة الروضة بشكل جيد	٣.٣٥	١.٦٠	١٥	متوسط
١	روضة طفلي جميلة	٣.٢٨	٠.٧٢	١٦	متوسط
٣	اشعر بتغييرات ايجابية في سلوك طفلي بعد دخوله الروضة	٢.٧٢	١.٥٦	١٧	متوسط
١٠	أفتح شنطة طفلي وأتابع باهتمام الرسائل المرسلة من الروضة	٢.٦٨	١.٦٧	١٨	متوسط
٢	تنمي روضة طفلي جوانب الشخصية لديه	٢.٦٣	١.٣٧	١٩	متوسط
٧	لا أود تغيير روضة طفلي	٢.٤٨	١.٦٤	٢٠	متوسط
الدرجة الكلية		٣.٥٠	٠.٩٠		متوسط

يلاحظ من نتائج الجدول (٤) وجود مستوى متوسط من الرضا النفسي لدى أولياء الأمور تجاه رياض الأطفال في دولة الكويت، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٥٠) بانحراف معياري (٠.٩٠) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات

في المستويات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ جاء في الرتبة الأولى الفقرة (٤) والتي نصت على " ينمو طفلي نفسيا وذهنيا بشكل جيد " بمتوسط حسابي (٤.٣٩) وانحراف معياري (١.٢٧) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٧) والتي نصت على " لا أود تغيير روضة طفلي " بمتوسط حسابي (٢.٤٨) وانحراف معياري (١.٦٤) وبدرجة منخفضة. وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الهولي وآخرون (٢٠١٠) التي بينت أن نسبة الرضا النفسي عن رياض أطفالهم كانت ٨٥،٦%.

نتائج الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمستوى التفاعل والدرجة الكلية للرضا النفسي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط هذه(٠.٧٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥) الامر الذي يشير إلى أنه بزيادة التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال يزداد مستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض. وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Bi, et. al., (٢٠١٨) التي بينت أهمية الخدمات المقدمة داخل الروضة وتأثيرها على الرضا النفسي للوالدين.

نتائج الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الامور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الامور.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الامور

الجنس المؤهل العلمي			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التفاعل والاتصال	ذكر	دبلوم فما دون	٢.٦٢	٠.٢٢	١٠٢
		بكالوريوس	٤.٠٥	٠.٧٣	٦٧
		دراسات عليا	٤.٨١	٠.٤٣	٣٠
		المجموع	٣.٤٣	١.٠٠	١٩٩
	انثى	دبلوم فما دون	٢.٥٩	٠.١٧	٢٤٠
		بكالوريوس	٤.٠٤	٠.٦٨	٣٠٨
		دراسات عليا	٤.٥٩	٠.٥٨	٢٠
		المجموع	٣.٤٤	٠.٩٠	٥٦٨
	المجموع	دبلوم فما دون	٢.٦٠	٠.١٩	٣٤٢
		بكالوريوس	٤.٠٩	٠.٦٩	٣٧٥
		دراسات عليا	٤.٧٢	٠.٥	٥٠
الرضا النفسي	ذكر	دبلوم فما دون	٢.٧١	٠.٣٠	١٠٢
		بكالوريوس	٤.١٣	٠.٦٨	٦٧
		دراسات عليا	٤.٨٣	٠.٣٥	٣٠
		المجموع	٣.٥١	٠.٩٧	١٩٩
	انثى	دبلوم فما دون	٢.٦٦	٠.٢٧	٢٤٠
		بكالوريوس	٤.٠٦	٠.٦٤	٣٠٨
		دراسات عليا	٤.٥٩	٠.٥٥	٢٠
			٣.٤٩	٠.٨٨	٥٨
	المجموع	دبلوم فما دون	٢.٦٧	٠.٢٨	٣٤٢
		بكالوريوس	٤.٠٧	٠.٦٤	٣٧٥
		دراسات عليا	٤.٧٣	٠.٤٥	٥٠

يلاحظ من الجدول(٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الأمور، ولمعرفة فيما إذا تم استخراج تحليل التباين المتعدد (Manova) والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف الجنس والمؤهل العلمي لأولياء الأمور

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	التفاعل والاتصال	٠.٥٩٨	١	٠.٥٩٨	٢.٢٧١	٠.١٣٢
	الرضا النفسي	١.٠٨٥	١	١.٠٨٥	٤.٣٣٨	٠.٠٣٨
المؤهل العلمي	التفاعل والاتصال	٣٥٢.٩٥٩	٢	١٧٦.٤٨٩	٦٦٩.٦٥٢	٠.٠٠٠
	الرضا النفسي	٣٣٤.١٦٢	٢	١٦٧.٠٨١	٦٦٨.١١٥	٠.٠٠٠
الجنس/ المؤهل العلمي	التفاعل والاتصال	٠.٤٥٨	٢	٠.٢٢٩	٠.٨٦٩	٠.٤٢٠
	الرضا النفسي	٠.٣٣٦	٢	٠.١٦٨	٠.٦٧٢	٠.٥١١
الخطأ	التفاعل والاتصال	٢٠٠.٥٦٥	٧٦١	٠.٢٦٤		
	الرضا النفسي	١٩٠.٩٠٣	٧٦١	٠.٢٥٠		
الكلي	التفاعل والاتصال	٩٧٤١.٤٧٣	٧٦٧			
	الرضا النفسي	٩٩٨٢.٢٢٣	٧٦٧			

يلاحظ من نتائج الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على الدرجة الكلية للرضا النفسي، إذ بلغت قيمة "ف" (٤.٣٣٨) وهي دالة عند مستوى (α=٠.٠٥) وبالعودة إلى جدول المتوسطات الحسابية السابق يلاحظ أن هذه الفروق تعزى للذكور، وبذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الهولي وآخرون (٢٠١٠) التي بينت أن الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت تعزى للإناث في كل متغيرات الدراسة.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للتفاعل والاتصال وللرضا النفسي تعزى للمؤهل العلمي، ولمعرفة عائدية هذه الفروق تم استخراج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لفحص عائدية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفاعل والاتصال بين أولياء الأمور ورياض الأطفال ومستوى الرضا النفسي لديهم عن هذه الرياض باختلاف المؤهل العلمي لأولياء الأمور

المتغير التابع المؤهل العلمي			الفروق بين المتوسطات الحسابية(I- J)	مستوى الدلالة
التفاعل والتواصل	دبلوم فما دون	بكالوريوس	-١.٤٤٠٨*	٠.٠٠٠
		دراسات عليا	-٢.١٢٣٨*	٠.٠٠٠
	بكالوريوس	دبلوم فما دون	١.٤٤٠٨*	٠.٠٠٠
		دراسات عليا	-٠.٦٨٣٠*	٠.٠٠٠
الرضا النفسي	دبلوم فما دون	بكالوريوس	-١.٣٩٩٣*	٠.٠٠٠
		دراسات عليا	-٢.٠٥٨٣*	٠.٠٠٠
	بكالوريوس	دبلوم فما دون	١.٤٤٠٨*	٠.٠٠٠
		دراسات عليا	-٠.٦٥٩٠*	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج الجدول (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى لذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) عند مقارنتهم مع ذوي المؤهلات (دبلوم فما دون، وبكالوريوس)، كما تعزى الفروق لذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) عند مقارنتهم ذوي المؤهل العلمي (دبلوم فما دون).

التوصيات:

توصل الباحثون الى بعض التوصيات التي تساعد على الارتياح النفسي في الاتصال والتفاعل مع الروضة من خلال النقاط التالية:

- التشجيع في عمل دراسات مستقبلية في كيفية تفعيل مشاركات وتطوع أولياء الأمور في البرامج التعليمية في الروضة.
- تشجيع الإدارة المدرسية باستقبال الإباء خلال ساعات الدوام الرسمي وبعده بسعة صدر لتقليل مشاعر التردد في المشاركة عند الإباء.

- عمل دراسات حول كيفية إدارة المعلمات للوقت وتنظيمه لعمل توافق بين المسؤوليات الإدارية والتعليمية والمشاركات الوالدية.
- لاحظ الباحثون ان هناك تردد من قبل الإباء في المشاركات وعليه يوصي الباحثون بعمل دراسات حول إيجاد حلول للعوائق التي يواجه أولياء الامور في المشاركة والتفاعل مع الروضة.
- يرى الباحثون ان بعض المعلمات يتجاهلن بعضا من حقوق أولياء الأمور وأهمية التواصل معهم، وعليه يوصي الباحثون بعمل برامج توعية للمعلمات لبيان أهمية المشاركة الوالدية وحقوق أولياء الأمور من خلال اللقاءات والكتيبات الإدارية وتفعيل تلك القنوات للارتقاء بالعمل التربوي.

المراجع:

- الهولي، أحمد، المسعد، طلال واليعقوب، على (٢٠١٠). دراسة ميدانية حول أهمية التفاعل والاتصال بين البيت والروضة ضمن متطلبات تطبيقات البرنامج المتطور في رياض الأطفال في دولة الكويت. مجلة الطفولة، ٥، ٢٤٧- ٢٦٤.
- الهاجري، سعد (٢٠١٧). الشراكة بين الأسرة ومدارس التعليم الأساسي بدولة الكويت لتحقيق الفاعلية التعليمية- دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٥(٢)، ٤٦٣- ٤٩٩.
- أبو فروة، ابراهيم محمد (١٩٩٧). الإدارة المدرسي، ط٢. الجامعة المفتوحة، طرابلس، لبنان.
- الداود، هيا عبدالله (٢٠١٨). دور المشرفة التربوية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية بمحافظة الأحساء. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٢٦ع١ ص ص: ٢٢٧- ٢٥٧، جامعة الملك فيصل- الاحساء- المملكة العربية السعودية.
- هير، جودي (٢٠١٧). العمل مع الأطفال الصغار. ترجمة سهى طبال، وساجدة عطاري، ووسام أبوسعد. دار الفكر، عمان، الأردن.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٨). رعاية نمو الطفل. دار قباء، القاهرة، جمهورية مصر العربية
- أنيبول، كلارنس (١٩٩٥). السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة طه الياس ومحمد الحاج خليل. الدار العربية للتوزيع والنشر، عمان، الأردن
- شلبي، شيماء محمد (٢٠١٥). تصور مقترح للتكامل بين دور الأسرة ومعلمة رياض الأطفال في غرس الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية- جامخعة بور سعيد، ١٧، ٣٨٢- ٤٠٤.
- المسعد، طلال والهولي، أحمد (٢٠٠٣). البرنامج التقليدي والبرنامج المتطور في رياض الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. الثقافة والتنمية، ٧(٢)، ٩٣- ١٣٠.
- المسعد، طلال؛ الهولي، أحمد؛ زيدان، أبو بكر (٢٠٠٤). الطفل بين الأسرة والروضة. الكويت.
- الهولي، أحمد والمسعد، طلال (٢٠٠٢). الأسلوب المتطور الملائم لرياض الأطفال بين النظرية والتطبيق. دار الطالب الجامعي: الكويت.
- إبراهيم، ياسر معروف. (٢٠١٤). اساليب التواصل بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات الحديثة وسبل تطويرها رسالة ماجستير جامعة دمشق كلية التربية، قسم تربية الطفل.
- المركز الأقليمي لتنمية الطفولة المبكرة. (٢٠١٨). دور المعلمة في بناء علاقة تبادلية مع الأسرة. بحوث في مجال الطفولة المبكرة، بحوث ودراسات المركز الأقليمي لتنمية الطفولة المبكرة. الجمهورية السورية، ابريل، ٢٠١٨.

- Anicama, C.; Zhou, Q.; Ly, J. (2018). Parent involvement in school and Chinese American children's academic skills. The Journal of Educational Research, 111(5), 574- 583.
- Bang, Yoo- Seon. An Exploration of parent teacher relationships in early childhood educational setting: from the expert iences of teachers and [arents (In Korean). Journal of Learner- Cemtered, nove,mber, 2017.
- Bang, Yoo- Seon. Parents' perspectives on How Their Behaviors Impede Parent- Teacher Collaboration. Social Behavior and Personality: an international journal Volume/Issue: Vol. 46, No. 11, Publication Date: November 2018.
- Berger, E., H. (1995). Parents as partners in education: families and schools working together. Fourth Edition. Prentice- Hall, Inc. New Jersey: USA.
- Bescu, M. management educational in Kindergarten, Journal of Community Positive Practices, January 1, 2019.
- Bi YingHu, Yi Yang, Huiping Wu, Zhanmei Song, Jeniffer Neitzel (2018). Structural and process predictors of Chinese parental satisfaction toward early childhood education services. Children and Youth Services Review: Volume 89, June 2018, Pages 179- 187.
- Bredekamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. (e. ed). Washington, DC: NAEYC.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. (Rev.ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Carter, S. (2002). The impact of parent/ family involvement of students' outcomes: an annotated bibliography of research from the past decade. Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE), Eugene, OR: USA.
- Cohen, A.& Mosek, A. (2019). "Power together": professionals and parents of children with disabilities

creating productive partnerships. Child & Family Social Work, 24, 565- 573.

- Deforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. UK: The Department for Education and Skills. Parent Academy: A Collaborative Effort to Engage Parents in Children's Education.
- Deloatche, K.; Bradley- Klug, K.; Ogg, J.; Kromrey, J.; Sundman- Wheat, A. (2015). Increasing parent involvement among head start families: a randomized control group study. Early Childhood Education Journal, 43, 271- 279.
- Douglas R. Powell; Seung- Hee Son; Nancy File; Robert R. San Juan (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. Journal of School Psychology: Volume 48, Issue 4, August 2010, Pages 269- 292
- Douglas R.Powell; Seung- Hee Son; Nancy File; Robert R. San Juan (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. Journal of School Psychology: Volume 48, Issue 4, August 2010, Pages 269- 292.
- Epstein, J. (1989). Building parent teacher partnerships in inner city school. The Family Resource Coalition Report, 8(2).
- Epstein, J. (2001). School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schools. Boulder. CO: Westview Press.
- Epstein, Joyce L. (2006). School- Family- Community Partnership: Caring for Children we Share.
- Garbacz, S. A.; Sheridan, S.; Kwon, K.; Holmes, S. (2015). Congruence in parent- teacher communication: implications for the efficacy of cbs for students with behavioral concerns. School Psychology Review, 44(2), 150- 168.

- Gestwicki, C. (2004). Home, school, and community relations. 5th ed. Delmar Learning a Division of Thomson Learning, Inc. USA.
- Goos, M., Lincoln, D., Coco, A., Frid, S., Galbraith, P., Horne, M., et al. (2004). Home, school and community partnerships to support children's numeracy. Australia: Department of Education, Science and Training.
- Hong, J.; Bales, D.; Wallinga, C. (2018). Using family backpacks as a tool to involve young children about healthy eating. Early Childhood Education Journal. 46, 209- 221.
- Ihmeideh, Fathi & Oliemat, Enass. (2014). The effectiveness of family involvement in early childhood programs: perceptions of kindergarten principals and teachers. Early Child Development and Care, 18(2), 1- 17.
- Judith, Allan Booth (1996). Family- School Links: How Do they Affect Educational Outcomes? Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Liz Hryniewicz, Paulette Luff (2020). Partnership with Parents in Early Childhood Settings, insights from Five European Countries.
- Mahmoud, S. (2013). First- year preschool and kindergarten teachers: challenges of working with parents. School Community Journal, 23(2), 55- 87.
- Mahmoud, S. (2013). First- year preschool and kindergarten teachers: challenges of working with parents. School Community Journal, 23(2), 55- 87.
- Mautone, E.; Tresco, K.; Power, T. (2015). Assessing the quality of parent- teacher relationships for students with adhd. Psychology in the Schools, 52, (2), 196- 208.
- Megan E. Pratt; Jodi Swanson; Lauren van Huisstede; Larissa M. Gaias (2019). Cumulative Family Stressors and Kindergarten Adjustment: The Exacerbating Role of Teacher–Child Conflict. Merrill- Palmer Quarterly, 01/2019, Volume 65, Issue 1
- Megan E. Pratt; Jodi Swanson; Lauren van Huisstede; Larissa M. Gaias (2019). Cumulative Family Stressors and Kindergarten Adjustment:

The Exacerbating Role of Teacher–Child Conflict. Merrill- Palmer Quarterly, 01/2019, Volume 65, Issue 1

- **Mendez, Julia L.;swick, damielle c.(2018). education & treatment if Children, Guilford.**
- **Moles, O. (1992). Synthesis of recent research on parent participation on children's education. Educational Leadership, 44.**
- **Moles, O., C. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. Education and Urban Society, 19(2), 137- 145.**
- **Muhs, M. (2018). Family engagement in early childhood settings, Redleaf Press.**
- **Netecki, E. (2015). Integrated school- family partnership in preschool: building quality involvement through multidimensional relationships, School Community Journal, 25(2).**
- **Olsen, G. & Fuller, M. L. (2012). Home and school relations: teachers and parents working together. 4th ed. Pearson Education, Inc. New Jersey: USA.**
- **Patrick Ip, Nirmala Rao, John Bacon- Shone, Sophia LingLi, Frederick Ka- wing Ho, Chun- bong Chow, Fan Jiang (2016). Socioeconomic gradients in school readiness of Chinese preschool children: The mediating role of family processes and kindergarten quality. Early Childhood Research Quarterly: Volume 35, 2nd Quarter 2016, Pages 111- 123**

- **Patrick Ip, Nirmala Rao, John Bacon- Shone, Sophia LingLi, Frederick Ka- wing Ho, Chun- bong Chow, Fan Jiang (2016). Socioeconomic gradients in school readiness of Chinese preschool children: The mediating role of family processes and kindergarten quality. Early Childhood Research Quarterly: Volume 35, 2nd Quarter 2016, Pages 111- 123**

- **Preston, Jane P.; Macphee, Mary M.; O'keefe, Alaina Roach (2018). Kindergarten Teachers' Notions of Parent Involvement and Perceived Challenges.McGill Journal of Education; Vol. 53 Issue 3, p546- 566, 21p**

- **Prior, J., & Gerard, M. (2007). Family involvement in early childhood education: research into practice. Thomson Delmar Learning. NY: USA.**
- **Ramsey, S. (2018). Appalachian Parents' Involvement in Their Children's Early Childhood Education. Proquest, Ann Arbor, Michigan, USA.**
- **Rimma Ivanova, Iza Berechikidze, Farida Gazizova, Elena Gorozhanina & Nailya Ismailova (2020). Parent–teacher interaction and its role in preschool children's development in Russia. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, Volume 48- Issue 6.**
- **Tatineni, V. (2020). Understanding the implementation of early childhood policies around cultural competencies: teachers' and Indian parents' partnership in engaging young children. The International Journal of Early Childhood learning, 27(1), 25- 44.**
- **Ute, W., & Perry, B. (2020). Working with parents and families in early childhood education. Routledge.**
- **White, F (1996). Parent- Adolescent coomunicatiion & adolesces Decision making. Journal of family Studies, 2 (1), pp. 41- 56**
- **White, L., & Karabon, A. (2016). Transforming Teacher Family Relationships: Shifting Roles and Perceptions of Home Visit Through the Funds of Knowledge Approach. Early Years, 36,207- 221.**
- **Wong, R.; Ho, F.; Wong, W.; Tung, K.; Chow, C.; Rao, N.; Chan, K.; Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: its relationship with children's academic performance and psychological competence through engaging children with school. Journal of Child and Family Studies, 27, 1544- 1555.**
- **Zhang, Heyi, Whitebread, David (2019). Examining Chinese kindergarten children's psychological needs satisfaction in problem solving: A self- determination theory perspective. Instructional Science; Aug2019, Vol. 47 Issue 4, p373- 398, 26p.**