



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي
في رياض الأطفال داخل الخط الأخضر وشرقي القدس

رغدة محمد نجيب مصالحة

202012327

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د محمد حاج يحيى

أ.د خولة شخشير

أ. د منيرة الشرمان

د. كمال مخامرة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج
الإدارة التربوية

فلسطين، اب / 2024 م

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في رياض الأطفال
داخل الخط الأخضر وشرقي القدس

رغدة محمد نجيب مصالحة

202012327

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 31/8/2024 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم
وتواقيعهم:

الاسم	التوقيع
1. أ.د محمد حاج يحيى	Muhammad Haj-Yahia
2. أ.د خولة شخشير	خولة شخشير
3. أ.د منيرة الشرمان	منيرة الشرمان
4. د. كمال مخامرة	كمال مخامرة
المشرف الرئيس	
عضو لجنة الأطروحة	
عضو لجنة الأطروحة	
عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، اب / 2024 م

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصلية لإنتاجي البحثي ولم يقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي استخدمتها.

اسم الطالبة: رغدة محمد نجيب مصالحة

الرقم الجامعي: 202012327

التوقيع: رغدة مصالحة

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 25/10/2024

الإهداء

إلى من علمتني معنى الإصرار والتفاني.... كنت وما زلت المصدر الأول للمحبة والدعم

"امي نبع العطاء"

تعلمت منك القوة والإصرار والمثابرة..... تعلمت منك أن لا مستحيل أمام الإرادة

إلى التي وجودها جعل لحياتي معنى مختلف

عرفت معك أن التحديات هي جزء من الحياة..... وأنه فقط بالمواجهة ينهض الانسان

إلى الغالية روان

إلى عائلتي.... مصدر قوتي.... أنسي وسعدي

أسأل الله أن تكون رسالتي هذه كتحفيز لتحقيق الأحلام والحصول على إنجازات

إلى الصديقات الصدقات إلى من تواجدن دائما بجاني ولم يبخلن بأي دعم أو مساعدة

إلى كل من علمني حرفا ابتغاء مرضاة الله

"أساتذتي الأفاضل"

إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة جهدي، وأدعوا الله سبحانه وتعالى أن يتقبلها خالصة لوجهه الكريم،

ويجعل منها علماً نافعاً ينفعنا به في الدنيا والآخرة.

رغبة محمد نجيب مصالحة

الشكر والتقدير

من لا يشكر الله لا يشكر الناس

أشكرك ربي على نعمك وفضلك علي، فأنت خير معين

شكر خاص للجامعة العربية الأمريكية، قسم العلوم التربوية لمنحي هذه الفرصة لإتمام دراستي

أشكرك مشرفي أ. د محمد حاج يحيى لإرشاداتك وتوجيهاتك وسعة صدرك، وعلى المهنية

العالية وتعاملك الانساني المميز

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة دكتورة خولة راغب شخشير، والدكتور كمال

مخامرة والدكتورة منيرة الشرمان على الدور البارز الذي قدمتموه خلال المناقشة، تفضلوا بقبول

فائق امتناني على الجهد الكبير....

شكر خاص للمؤسسة التي انتمى اليها والتي وجودي فيها كان من أهم المحفزات للوصول لهذا

الإنجاز – أكاديمية القاسمي

بشكل خاص أشكرك أ. د قتيبة اغبارية على تحفيزاتك المستمرة

وأخيرا لا أنسى أن أشكر عائلتي وأصدقائي وزملائي الذين قدموا لي كل الدعم وصبروا على

في الأوقات الصعبة وأيضا في الأوقات الجميلة.

الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في رياض الأطفال

داخل الخط الأخضر وشرقي القدس

رعدة محمد نجيب مصالحة

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د محمد حاج يحيى

أ. د خولة شخشير

أ. د منيرة الشرمان

د. كمال مخامرة

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في رياض الأطفال داخل الخط الأخضر وشرقي القدس حول الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في رياض الأطفال. كما سعت إلى تحديد الفروق بين آراء ومفاهيم الطرفين تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي، عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية للمعلمات. بالإضافة إلى ذلك، هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج مقترح لتعزيز الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في رياض الأطفال.

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي القائم على المقابلات. تم جمع البيانات باستخدام استبانة ومجموعات بؤرية. تم اختيار عينة مكونة من 300 معلمة و300 من أولياء الأمور، بالإضافة إلى مقابلات جماعية مع 10 معلمات و15 ولي أمر.

أظهرت النتائج توافقاً عاماً على أهمية الشراكة في دعم التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. مع وجود اختلافات تبعاً للمستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية للمعلمات. بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة عن فروق بين أهداف أولياء الأمور والمعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي.

أوضحت النتائج النوعية أن التعاون المستمر وتبادل المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات يلعبان دوراً محورياً في توفير بيئة تعليمية داعمة وآمنة، لكن تحديات مثل ضعف التواصل والاختلافات الثقافية تبقى قائمة.

أظهرت النتائج الكمية أهمية نسبية مرتفعة للشراكة التربوية، مع وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح أولياء الأمور؛ إلى أن مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور يعكس مستوى ما بين متوسط وعالٍ من الثقة، مع فروق دالة إحصائيًا لصالح أولياء الأمور في تقييم الثقة المتبادلة وأهمية التعلم الاجتماعي العاطفي. كما أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين جودة العلاقات والثقة المتبادلة وبين تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي.

استنادًا إلى نتائج الدراسة الميدانية وتحليل مخرجات الدراسة النوعية، والدراسات التي تمت مراجعتها، وبالاعتماد على نظريات ونماذج وتجارب عالمية، توصلت الباحثة لبناء أنموذج مقترح، وأوصت بتبني النموذج المقترح لتعزيز الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى أطفال رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الشراكة التربوية، التعلم الاجتماعي والعاطفي، رياض الأطفال، الداخل الفلسطيني، شرقي القدس

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار.....	أ
	الإهداء.....	ب
	الشكر والتقدير.....	ج
	ملخص.....	د
	قائمة الجداول.....	ن
	قائمة الملحقات.....	ق
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
1.1	المقدمة.....	1
2.1	أهمية الدراسة.....	7
3.1	مشكلة الدراسة.....	9
4.1	أهداف الدراسة.....	11
5.1	أسئلة الدراسة.....	13
6.1	فرضيات الدراسة.....	14
7.1	حدود الدراسة.....	18
8.1	التعريفات المفاهيمية والإجرائية.....	19
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	22
1.2	المحور الأول – الإطار النظري العام.....	22
1.1.2	النموذج البيئي – الأيكولوجي.....	23
2.1.2	نموذج Epstein.....	25
3.1.2	التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة.....	27
4.1.2	رياض الأطفال كإطار تربوي لجيل الطفولة المبكرة.....	28

29	الوالدية بمرحلة الطفولة المبكرة.....	5.1.2
31	العلاقة بين أولياء الأمور والأطر التربوية.....	6.1.2
33	إطار التعاون متعدد التخصصات.....	7.1.2
35	تعدد المصطلحات حول الشراكة.....	8.1.2
38	مميزات العلاقة الناجعة بين المعلمين والأهل.....	9.1.2
42	مفهوم الشراكة بين الاسرة والمدرسة.....	10.1.2
46	الشراكة التربوية – أهدافها، أهميتها ومعيقاتها.....	11.1.2
50	رضا أولياء الأمور عن المدرسة.....	12.1.2
52	الشراكة التربوية بمرحلة الطفولة المبكرة.....	13.1.2
56	التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور بأطر الطفولة المبكرة.....	14.1.2
57	التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور بأطر الطفولة المبكرة.....	15.1.2
58	مميزات خاصة للعلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين بمرحلة الطفولة المبكرة.....	16.1.2
60	المحور الثاني: التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL-Social Emotional Learning)	2.2
60	التطور بمرحلة الطفولة المبكرة.....	1.2.2
62	علاقة التطور الاجتماعي والعاطفي بأداء الطفل ورفاهه.....	2.2.2
64	الكفاءات الاجتماعية والعاطفية.....	3.2.2
66	Social Emotional Learning (SEL) مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي.....	4.2.2
68	الأطر النظرية للتعلم الاجتماعي العاطفي.....	5.2.2
72	التعلم الاجتماعي العاطفي المنهج.....	6.2.2
74	أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي بمرحلة الطفولة.....	7.2.2
77	تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في مرحلة ما قبل المدرسة.....	8.2.2
78	الهيكل العام للتعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة.....	9.2.2
84	المحور الثالث – الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.....	3.2
85	آراء ومفاهيم المعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي.....	1.3.2
87	آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول التعلم الاجتماعي والعاطفي.....	2.3.2
90	المبحث الثاني: الدراسات السابقة.....	4.2
91	الدراسات السابقة التي تناولت الشراكة التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي.....	1.4.2
94	الدراسات الخاصة بواقع الشراكة التربوية.....	2.4.2
99	الدراسات حول التعلم الاجتماعي العاطفي.....	3.4.2
103	التعقيب على الدراسات السابقة.....	4.4.2

118 الفصل الثالث: منهجية الدراسة

118	 منهجية الدراسة	1.3
121	 مجتمع الدراسة	2.3
121	 عينة الدراسة	3.3
122	 أدوات الدراسة	4.3
130	 متغيرات الدراسة	5.3
131	 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	6.3
133	 ثانياً الأسئلة النوعية – المجموعات البؤرية	
133	 منهجية المجموعات البؤرية	7.3
134	 مجتمع الدراسة والعينة	8.3
134	 أدوات الدراسة	9.3
135	 تحليل البيانات	10.3
136	 القضايا الأخلاقية في دراسة الشراكة التربوية	11.3
137	 القضايا المنهجية في دراسة الشراكة التربوية	12.3

139 الفصل الرابع: نتائج الدراسة

139	 مقدمة حول نتائج البحث الكيفي (النوعي)	1.4
140	 نتائج المجموعات البؤرية الخاصة بأولياء الأمور	2.4
140	 نتائج السؤال الأول: مفهوم الشراكة التربوية من وجهة نظر أولياء الأمور	1.2.4
142	 نتائج السؤال الثاني: تجربة الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور	2.2.4
145	 نتائج السؤال الثالث: أهم التحديات والصعوبات في تطبيق الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور	3.2.4
147	 نتائج السؤال الرابع: مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور	4.2.4
149	 نتائج السؤال الخامس: مفهوم وأهمية الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور	5.2.4
152	 نتائج المجموعات البؤرية للمعلمات	3.4
152	 نتائج السؤال الأول: مفهوم الشراكة التربوية من وجهة نظر المعلمات	1.3.4
154	 نتائج السؤال الثاني: تجربة الشراكة من وجهة نظر المعلمات	2.3.4

156	نتائج السؤال الثالث: أهم التحديات والصعوبات في تطبيق الشراكة من وجهة نظر المعلمات	3.3.4
158	نتائج السؤال الرابع: مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات	4.3.4
159	نتائج السؤال الخامس: مفهوم وأهمية الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات.....	5.3.4
161	نتائج البحث الكمي.....	4.4
161	أسئلة الدراسة.....	5.4
161	السؤال الأول: ما هي آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية.....	1.5.4
165	السؤال الأول - المحور الثاني: آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين.....	2.5.4
167	السؤال الأول - المحور الثالث: آراء ومفاهيم حول الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين.....	3.5.4
171	السؤال الأول - المحور الرابع: ما مستوى تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور	4.5.4
174	السؤال الأول - المحور الخامس: ما مستوى أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي.....	5.5.4
177	فرضيات الدراسة.....	6.4
177	الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.....	1.6.4
181	الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.....	2.6.4
183	الفرضية الرئيسية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.....	3.6.4
188	الفرضية الرئيسية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المربين.....	4.6.4

192	5.6.4	الفرضية الرئيسية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.....
197	6.6.4	الفرضية الرئيسية السادسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.....
198	7.6.4	الفرضية الرئيسية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.....
200	8.6.4	الفرضية الرئيسية الثامنة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات.....
201	7.4	ملخص شامل للنتائج.....
202	1.7.4	النتائج الكيفية.....
202	2.7.4	النتائج الكمية.....
205		الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات
205	1.5	تمهيد.....
205	2.5	المبحث الأول - مناقشة النتائج الكمية والنوعية وفقا لتسلسلها.....
205	1.2.5	مناقشة السؤال الأول: ما هي آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني الأكثر تكراراً حول الشراكة التربوية.....
210	2.2.5	مناقشة السؤال الثاني: ما مستوى جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور.....
214	3.2.5	مناقشة السؤال الثالث: ما مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور.....
219	4.2.5	مناقشة السؤال الرابع: ما مستوى تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور.....
222	5.2.5	مناقشة السؤال الخامس: ما مستوى أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي.....

- 6.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثاني والتي نصها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 225
- 7.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثاني والتي نصها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات 227
- 8.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثالث والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 228
- 9.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثالث والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المربين بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات 230
- 10.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الرابع والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية المشاركة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 231
- 11.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الرابع والتي نصها: لا يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية المشاركة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات 233
- 12.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الخامس والتي نصها: يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المعلمات والأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 234
- 13.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الخامس والتي نصها: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات 235

- 14.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال السادس والتي نصها: لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور..... 237
- 15.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال السادس والتي نصها: لا يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات..... 239
- 16.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال السابع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي..... 240
- 17.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال السابع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي..... 241
- 18.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثامن والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي..... 242
- 19.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثامن والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي..... 243
- 20.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال التاسع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات..... 244
- 21.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال التاسع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور..... 245
- 3.5 الأنموذج المقترح، التوصيات والمقترحات المستقبلية..... 246
- 1.3.5 أولاً منطلقات الأنموذج المقترح..... 247
- 2.3.5 ثانياً: أهداف الأنموذج المقترح..... 248
- 3.3.5 ثالثاً: مبررات الأنموذج المقترح لتعزيز الشراكة التربوية بهدف تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في أطر التعليم قبل الابتدائي..... 249
- 4.3.5 رابعاً: الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح..... 250

252		خامسا: الفرضيات الأساسية التي يركز عليها النموذج.....	5.3.5
254		سادسا: الأسس المركزية بالنموذج المقترح.....	6.3.5
264		توصيات الدراسة.....	4.5
267		المقترحات المستقبلية.....	5.5
268		المراجع.....	
300		الملحقات.....	
333		Abstract.....	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال	120
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال	121
3.3	التحقق من صدق البناء العاملي لأداة الدراسة (أولياء الأمور)	124
4.3	معاملات الثبات (α Cronbach) لمحاول استبانة الأهل	125
5.3	التحقق من صدق البناء العاملي لأداة الدراسة (المعلمات)	128
6.3	معاملات الثبات (α Cronbach) لمحاول استبانة المعلمات	129
1.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات والأهل (استبانة أولياء الأمور)	162
2.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات والأهل (استبانة المعلمات)	163
3.4	اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المربيات والأهل حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة	164
4.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور جودة العلاقات بين المعلمة والأهل (استبانة أولياء الأمور)	165
5.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور جودة العلاقات بين المعلمة والأهل (استبانة المعلمات)	166
6.4	اختبار (t-test) لفحص الاختلاف في مستوى جودة العلاقات بين المعلمة والأهل من وجهة نظر كل من المعلمات والأهل	167
7.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل (استبانة أولياء الأمور)	168
8.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل (استبانة المعلمات)	169
9.4	اختبار (t-test) لفحص الاختلاف في مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمة والأهل من وجهة نظر كل من المعلمات والأهل	170
10.4	التكرارات والاطواساا الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة أولياء الأمور)	171

11.4	التكرارات والاطواس الحاسبية والأهمية النسبية لمحور أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة المعلمات)	172
12.4	اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين المجموعتين أولياء الأمور والمعلمات في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة	173
13.4	التكرارات والاطواس الحاسبية والأهمية النسبية لمحور أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة أولياء الأمور)	174
14.4	التكرارات والاطواس الحاسبية والأهمية النسبية لمحور أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة المعلمات)	175
15.4	اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي	176
16.4	تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	177
17.4	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي	178
18.4	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	179
19.4	تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات	179
20.4	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	180

- 21.4 تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 181
- 22.4 المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 182
- 23.4 تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات 183
- 24.4 تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 184
- 25.4 المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 185
- 26.4 تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المربين 186
- 27.4 المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة 187
- 28.4 تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور 188

189	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	29.4
190	تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات	30.4
191	المقارنات البعدية لفحص بين المعلمات والأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	31.4
192	تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.	32.4
193	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي لأولياء الأمور	33.4
194	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	34.4
195	تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات	35.4
196	المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات والأهل حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات	36.4
197	معامل ارتباط بيرسون بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي	37.4
198	معامل ارتباط بيرسون بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي	38.4

198	معامل ارتباط بيرسون بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي	39.4
199	معامل ارتباط بيرسون بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي	40.4
200	معامل ارتباط بيرسون بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور	41.4
201	معامل ارتباط بيرسون بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات	42.4

قائمة الملحقاآ

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولىة	300
2	قائمة محكمي الدراسة (الاستبانة)	310
3	الاستبانة بصورتها النهائية	311
4	أسئلة المقابلات بالمجموعات البؤرية بصورتها الأولىة	322
5	قائمة محكمي أداة الدراسة (المجموعة البؤرية)	328
6	أسئلة المقابلات بالمجموعات البؤرية بصورتها النهائية	328

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

1.1 المقدمة:

تعتبر التحولات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة التي تشهدها المجتمعات الإنسانية من الأسباب الرئيسية التي أدت الى تراجع في سيطرة الدولة على العديد من الأنشطة الاجتماعية، مثل الصحة والتعليم والتوظيف. وقد أدى ذلك إلى بروز مفاهيم جديدة مثل الشراكة، والمشاركة المجتمعية، والعمل التطوعي، ومؤسسات المجتمع المدني، التي أصبحت تحتل مكانة متزايدة الأهمية في مختلف المجالات عامة وفي مجال التربية والتعليم خاصة. فقد أصبح مفهوم الشراكة بين المدرسة والبيت أحد الركائز الأساسية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم، من ضمنها التنمية المستدامة وتعزيز مجتمع المعرفة. وتلعب الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت دوراً حاسماً في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال، وهو ما يجعلها أحد أهم العوامل التي تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والنفسي للطلبة في مراحل التعليم المختلفة. من خلال تجربة الباحثة كناشطة تربوية وباحثة في هذا المجال، أدركت أن هذه الشراكة ليست مجرد آلية لتعزيز التحصيل الدراسي، بل هي عنصر أساسي في بناء شخصية الطالب وتنمية مهاراته الاجتماعية والعاطفية. هذه القناعة تشكلت من خلال الملاحظة الميدانية والتجربة الشخصية في العمل مع المعلمين وأولياء الأمور، حيث رأيت عن كثب كيف يمكن للشراكة الفعالة أن تدعم نمو الطلبة وتطورهم. وتشير الأدبيات إلى أن الأنظمة التعليمية قد تبنت مفهوم الشراكة كآلية استراتيجية لتحقيق أهدافها التنموية الشاملة والمستدامة وتعزيز مجتمع المعرفة، وقد نجحت في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم (الزكي، 2010؛ ملكاوي والقضاة، 2018).

مع تزايد التوجهات النيو ليبرالية في الأنظمة التعليمية العصرية، والتي تعزز المنافسة وتدخل مفاهيم السوق في التعليم، أصبحت المدرسة كيانًا مفتوحًا يتفاعل مع بيئته بشكل ديناميكي، هذا التحول أدى إلى إعادة تشكيل علاقات القوة بين الشركاء الرئيسيين في العملية التعليمية، وخاصة بين المدراء والمعلمين وأولياء الأمور (Drace & Goldring, 2014; OECD, 2017). في هذا السياق، تشير الأدبيات إلى أن المدرسة لم تعد مجرد منظمة هرمية وبيروقراطية ذات أدوار ومسؤوليات محددة بوضوح، بل أصبحت مؤسسة تحتاج إلى إشراك الأطراف الخارجية، لا سيما أولياء الأمور، الذين أصبحوا جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية (Todd & Higgins, 1998).

إضافة إلى ذلك، تشير الأدبيات إلى أن النيو ليبرالية قد عززت دور الأسرة كنقطة انطلاق لإيجاد حلول للأمراض المجتمعية، حيث تحولت الأسرة من كيان خاص إلى كيان ذو تأثير جماهيري على العمليات في المساحة العامة، مما أدى إلى تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين بما يتماشى مع عمليات السعي لتحقيق قدرات الفرد وإرساء الديمقراطية وتوزيع المسؤوليات والسلطة (Gillies, 2015). وقد أدى هذا التحول إلى تزايد مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية، ما دفع العديد من الباحثين إلى التركيز على أهمية هذه المشاركة في تحسين سيرورة التعلم ونجاح الطلبة (Epstein, 1992; Noy, 2014).

وتعزز هذه العمليات، التي تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر خلال جميع مراحل التعليم، مسؤولية أولياء الأمور في تعليم أبنائهم في مجالات كانت في السابق ملكًا للمدرسة فقط. وكما يشير لوبيز وآخرون (Lopez et al., 2012) فإن النهج النيو ليبرالي يمنح المسؤولية للمدرسة، والتي بدورها تنقلها إلى المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، وبالتالي تتحول المسؤولية من كونها سياسية وجماعية إلى التزام شخصي، مقابل النظرة التقليدية التي كانت تفصل بوضوح بين وظيفة

المعلم وبين وظيفة أولياء الأمور، اليوم أصبحت هذه الحدود غير واضحة، وأصبح أولياء الأمور يشاركون في جميع الجوانب التربوية الممكنة لتطور أطفالهم وتمكينهم من استنفاد قدراتهم.

في هذا الإطار، نجد أن الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور ليست مجرد تعاون سطحي، بل هي شراكة حقيقية تتقاسم فيها المؤسسات المسؤولية الكبيرة لتربية الأبناء وتنشئتهم الاجتماعية (Epstein, 2001). وقد أظهرت الأدبيات أن هذه الشراكة تساهم بشكل كبير في تعزيز إنجازات الطلاب التعليمية، وتقليل الصراع النفسي لديهم، ما يجعلها حجر الزاوية في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز مجتمع المعرفة (الزكي، 2010؛ ملكاوي والقضاة، 2018).

تجدر الإشارة إلى أن السياسات والممارسات الحالية في الأنظمة التعليمية المحلية بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس تسعى إلى زيادة مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية بدرجات متفاوتة من النجاح، حيث تعتبر الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور من أهم عوامل نجاح العملية التربوية وتعتبر حجر الأساس في نمو الطالب وأدائه وإنجازاته وصحته العقلية؛ وعندما تتم مشاركة أولياء الأمور في التعليم المؤسسي بالطريقة الصحيحة والمتلائمة لاحتياجات الطلبة والأسرة فإنها تساهم في تطور الطالب بجميع الجوانب - التعليمية، والتربوية، والاجتماعية والعاطفية (Shechtman & Busharian, 2015).

وعليه أصبح أولياء الأمور جزءاً لا يتجزأ من المدرسة ومن علاقة المعلم بالطلاب، ومما لا شك فيه بأن لأولياء الأمور تأثير إيجابي وهام على تعليم أبنائهم وتطورهم العام في كل مرحلة من المراحل التعليمية (Jeynes, 2012). كما أن التغييرات التي تتجلى في تعزيز قوة الأهل وزيادة مشاركتهم مدعومة بالأدبيات البحثية التي توفر الكثير من الأدلة على أهداف مشاركة أولياء الأمور في المدارس مثل التقليل من الفاقد التعليمي وتعزيز إنجازات الطلاب التعليمية؛ التطور

الاجتماعي والشخصي للطلاب وتقليل الصراع النفسي؛ وزيادة النشاط الناجع لمؤسسة المدرسة (Cuk, 2012; Hill & Tyson, 2009; Levenda, 2011).

كما تعتبر الشراكة التربوية بين المعلمين وأولياء الأمور أمرًا ضروريًا بكونهما المسؤولين عن تربية الأبناء ومن أهم الدعامات التي تساعد على تنشئة الطلاب تنشئة سوية، وتساعد على نمو الأبناء وتطورهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي (Robinson & Harris, 2014). وتعد المدرسة والعائلة من أهم العوامل التي يكتسب منها الفرد المهارات الحياتية المختلفة، التي تنمي شخصيته، وتعدده للحياة الاجتماعية وتبايناتها.

وتشير الأدبيات إلى جوانب مختلفة من العلاقة مع أولياء الأمور مثل تحديد السياسات المدرسية، الدعم في الواجبات المدرسية، تبادل المعلومات، تطوع أولياء الأمور وغيرها (Epstein, 2001, 2010; Pattal et al., 2008). يشير المصطلح "مشاركة أولياء الأمور" إلى الترابط المتبادل بين المدرسة والعائلة، ويجعل تنظيم هذه العلاقة ممكنًا بشكل يجعل المدرسة قادرة على وضع الحدود واتخاذ القرارات التربوية بدون إزعاج (Sheridan et al., 2019).

يمكن القول بأن التحدي الرئيسي أمام "النظرة التقليدية" للشراكة بين أولياء الأمور والمعلمين مرتبط بقضايا السلطة والمعرفة المهنية، وقد طرحت الباحثة ماك نوتون أفكار بخصوص علاقات القوة بين أولياء الأمور والمعلمين، كما تركز على تأثير العلاقات بين المعرفة والحقيقة والقوة على الأفراد وعلى المؤسسات، وتتطوي على الابتعاد عن اكتساب الحقائق العالمية والمعرفة المتخصصة حول الطفل، والحث على انتاج المعرفة النقدية المحلية بالاعتماد على التمييز بين إرادة المعرفة وإرادة الحقيقة (Mac Naughton, 2005).

وقد سلط هيويز وماكنوتون (1999, 2011) Hughes & MacNaughton الضوء على كيفية تهميش معرفة أولياء الأمور وكيف يتم إعطاء أولوية للمعرفة الرسمية والمهنية للمعلمين بشكل عام، على حساب المعرفة غير الرسمية لأولياء الأمور حول أطفالهم، ويقترحان أن يقوم المعلمون بإنشاء علاقات جديدة مع أولياء الأمور من خلال "التواصل التعاوني"، الذي يعترف ويحترم ويستخدم معرفة أولياء الأمور حول أطفالهم، فمن خلال هذا التواصل التعاوني يستطيع المعلمون والأهل المشاركة معًا في خلق الخبرة كأساس وكنتيجة للعلاقات الاجتماعية بينهم.

ومع ذلك، فإن الشراكة التي تفترض التعاون المشروط بالمساواة والتقدير لخبرة أولياء الأمور، قد تُفسر على أنها تحدٍ للهوية المهنية للمعلمين الاستوري (Alasuutari, 2010). إلى أن المفهوم الفنلندي للشراكة يفترض التواصل على أساس المساواة وتقدير خبرة الوالدين في المسائل المتعلقة بطفلهم وتعليمه، وعليه يمكن لهذا الفهم أن يشكل تحديًا للمختصين ولل علاقة بين الخبراء والأشخاص العاديين. وقد أشار الاستوري (Alasuutari, 2010) إلى وجود إطارين مختلفين للتعاون بين المعلمين في المرحلة ما قبل الابتدائية وبين الأهل، وهما: الإطار العامودي الذي يصف نهجًا تقليديًا للعلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين والذي يركز على المعرفة المتخصصة، الإطار الأفقي الذي يتوافق مع المناقشات التي تحدث حول الخبرة والكفاءة الديمقراطية.

كما وتعتبر الكفاءة الاجتماعية والعاطفية التي تبدأ بالتطور في مرحلة الطفولة من المكونات الحاسمة لبناء علاقات مع الأقران، وتحقيق النجاح الأكاديمي، والتطور النفسي الصحي؛ أما القدرات الاجتماعية والعاطفية فإنها تغلف العديد من المهارات مثل تشخيص وفهم المشاعر، إدارة المشاعر والسلوكيات لدى الفرد، التعاطف مع الآخرين وحل ناجع للمشاكل (Casel, 2019). تشير الأبحاث إلى أن القدرات الاجتماعية والعاطفية تساهم في الوصول إلى

مجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية لدى الشباب، فدرجات عالية من القدرات الاجتماعية والعاطفية ترتبط بزيادة مهارات تكوين الصداقات، الاندماج الاجتماعي والقدرات الأكاديمية (Crawford & Manassis, 2011; Stepp et al., 2011).

ويعرف التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه العملية التي يصبح الأفراد من خلالها أكفاء اجتماعيًا وعاطفيًا، ويمكن أن يكون التعلم الاجتماعي والعاطفي عملية ضمنية أو صريحة ويمكن أن يتم من خلال التعليم المباشر والنمذجة أو الدفع به داخل المدارس (Guralnick, 2010). نظرًا لأن الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لها آثار إيجابية على النمو النفسي للشباب، فقد اعتمدت العديد من الولايات معايير التعلم الاجتماعي العاطفي للمدارس (Casel, 2019).

على الرغم من ذلك، لا يزال من غير الواضح كيف يدرك أصحاب المصلحة المهمون في حياة الأطفال، مثل أولياء الأمور والمعلمين، أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في المؤسسات التعليمية والتربوية، ومن المحتمل أن وجود مواقف سلبية يعيق تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي وتحقيق تأثيره الإيجابي على الطلبة، لذا على الباحثين اكتساب فهم أكثر دقة للآراء والمفاهيم الحالية للتعلم الاجتماعي والعاطفي من أجل تحديد الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز دعم التعلم الاجتماعي والعاطفي عبر أصحاب المصلحة.

وفي ضوء ذلك، جاءت هذه الدراسة لفحص آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمربين في الداخل الفلسطيني حول الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في رياض الأطفال، بهدف تقديم فهم أعمق لهذه العلاقة وكيفية تعزيزها لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والنفسية للطلاب.

2.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

تسلط هذه الدراسة الضوء على آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في رياض الأطفال، وهو أحد المواضيع المركزية التي تشغل جهاز التربية والتعليم على المستوى العالمي وفي المؤسسات التربوية بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس.

كما تعتبر الشراكة التربوية بين المدرسة والعائلة في الأدبيات التي تناولت موضوع التعلم الاجتماعي والعاطفي من المحاور المركزية؛ حيث تركّز الأدبيات على السيرة التي من خلالها يعمل أولياء الأمور والمدارس على تطوير الطالب في المجالات العاطفية، الاجتماعية، التعليمية والتربوية، وتركّز الأدبيات على الطريقة التي يستوعب كل طرف ماهية العلاقة بينهم، وليس فقط على الفعاليات التي يقوم بها كل من أولياء الأمور والطاقم التربوي .

القليل من الدراسات بحثت في آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس، وحسب علم الباحثة قد تكون هذه الدراسة هي الأولى التي بحثت في واقع الشراكة وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في رياض الأطفال بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس. من هذا المنطلق تكمن أهمية الدراسة المقترحة بمستويين:

الأهمية النظرية:

إثراء الأدبيات التربوية والمساهمة في سد الفجوة في الأدبيات المتعلقة بالشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور في رياض الأطفال في السياق الفلسطيني وشرقي القدس، حيث تُعدّ من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع بشكل شامل.

تسليط الضوء على تأثير الشراكة التربوية حيث ستضيف هذه الدراسة الى المخزون المعرفي الأكاديمي حول كيفية تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات لأهمية الشراكة التربوية، وأهدافها وخصوصيتها لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي في رياض الأطفال بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس.

تأسيس قاعدة نظرية، حيث يُمكن لهذه الدراسة أن تكون مرجعاً لدراسات مستقبلية حول الشراكة التربوية وتأثيرها على التعلم الاجتماعي والعاطفي، مما يدعم تطوير النظريات في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

لمتخذي القرارات من خلال تزويدهم بالمعلومات حول الطريقة التي يُقيم بها كل من أصحاب المصلحة والشركاء في تربية الطفل (المعلمين والأهل) أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي، وماهية الاختلاف حول أهدافه في مرحلة الطفولة المبكرة وماهية الشراكة، وبناءً عليها تطوير برامج تُساهم في تعزيز سبل التواصل والشراكة التربوية الممكنة لجميع الأطراف - المعلمين والأهل والطلاب لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي.

بالنسبة للمشرفين التربويين، تسهم نتائج الدراسة بتزويدهم بالمعلومات حول واقع الشراكة التربوية وأهميتها لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، مما يمكنهم من بناء برامج إرشاد وتوجيه

تستهدف تطوير العلاقة بين المعلمات وأولياء الأمور . كما تتيح لهم تصميم ورش عمل تدريبية للمعلمات تركز على كيفية إشراك أولياء الأمور بشكل فعال في العملية التعليمية، مع مراعاة الفروق التي تؤثر على آراء ومفاهيم الأطراف المختلفة حول الشراكة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد هذه النتائج المشرفين على متابعة تنفيذ استراتيجيات تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل مستدام، مع تقديم إرشادات واضحة حول آليات التواصل المثلى والتفاعل بين البيت ورياض الأطفال، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية للأطفال في رياض الأطفال.

بالنسبة للمعلمات، تُمكنهن نتائج الدراسة من فهم آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول الشراكة التربوية وأهمية وأهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي. من خلال هذه المعرفة، تستطيع المعلمات بناء سيرورة عمل تعزز الشراكة بشكل فعال وتساهم في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال. هذه الفهم يعزز التواصل بين المعلمات وأولياء الأمور، ويساعد المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع احتياجات الأطفال وتعزز تطورهم العاطفي والاجتماعي بشكل أفضل.

3.1 مشكلة الدراسة

يتأثر الفرد في تنشئته الاجتماعية بالمحيط الاجتماعي المحيط به، لذا فإن المشاركة المجتمعية ضرورة ملحة في عملية التنشئة الاجتماعية. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالشراكة كمحور أساسي في العملية التربوية بكاملها وظهور التوجهات السياسية والاستراتيجية للعمل وفقا لها، فإن هناك فجوة تطبيقية توضح ضعف التطبيق الناجح لمفهوم الشراكة، وهذا ما يشير اليه الواقع كما تشير اليه بعض التقارير الدولية مثل التقرير بعنوان "التعليم في لحظة" الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، مشيراً إلى أن العديد من الدول تعاني من صعوبات في

ترجمة السياسات إلى ممارسات فعلية، وتقرير اليونسكو الذي يشير إلى وجود فجوة تطبيقية كبيرة في تنفيذ الشراكة بين المدرسة والبيت (OECD, 2017; UNESCO, 2015).

ولا يخفي بأن جائحة كورونا ساهمت في رفع الوعي لدى المعلمين حول أهمية مشاركة الوالدين في تعليم طلابهم من أجل تحسين الإنجازات الدراسية والصحة الاجتماعية / العاطفية (Cureton, 2020)، كما وأنها أفرزت عن ظهور فاقد تعليمي في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب المدارس (UNESCO, 2020).

من الجدير بالذكر بأن الاهتمام في ممارسة التعلم الاجتماعي والعاطفي قد ازداد في العقود الأخيرة في جميع أنحاء العالم، وهذه الزيادة واضحة في الأدبيات العلمية، وفي اتجاهات التغيير التي تقودها المنظمات الدولية، وفي تطبيقها في العديد من النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم بما فيها جهاز التربية والتعليم في الداخل الفلسطيني؛ وقد أشارت الأبحاث إلى أن التربية التي يوفرها الأهل لأبنائهم، والجو الذي يخلقه الوالدين في المنزل، والعلاقة بين الوالدين والطواقم التربوية في المدرسة هي من بين العوامل التي تؤثر على التطور الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية، وتعمل على التخفيف من المشاكل السلوكية (Baquedano- Lopez, et al., 2013; Brook & Hancock, 2000).

تشير الأبحاث المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي إلى أنه قد يكون هناك تباين بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي بحيث يكون لدى المعلمين موقف أكثر إيجابية تجاه دمجها في الأطر التعليمية (Burleson et al., 1980; Calkins, 2019). وقد حدد باحثون آخرون مواضيع مشتركة تسهم في تردد المعلمين بتنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس، بما في ذلك ضيق الوقت خلال اليوم الدراسي لتنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي

والاعتقاد بأن أولياء الأمور يجب أن يكونوا مسؤولين في المقام الأول عن التعلم الاجتماعي والعاطفي (Buchanan et al., 2009; Zinsser et al., 2014).

وفي ضوء هذه الحقائق ومن خلال خبرة الباحثة التربوية ومعرفتها بجهاز التربية والتعليم في الداخل الفلسطيني يتضح وجود فجوة بين درجة الاهتمام بمشاركة الأهل بالعملية التربوية وبالتعلم الاجتماعي والعاطفي وبين مستوى تطبيقها بشكل فعلي. كما تتجلى العديد من التحديات والصعوبات امام بناء الشراكة التربوية وبشكل عام ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل خاص. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتعرفنا على واقع الشراكة التربوية بين الطواقم التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل خاص لدى الطلاب من وجهة نظر أولياء الأمور والمربين بالداخل الفلسطيني، وعليه تحددت مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع الشراكة التربوية بين الطواقم التربوية وبين أولياء أمور الطلاب وأهميتها في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي على الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة في الداخل الفلسطيني وشرقي القدس.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني

وشرقي القدس حول الشراكة التربوية

2. الكشف عن الفروق في تقييم كلّ من أولياء الأمور والمعلمات حول أهميّة التّعلّم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطّفولة المبكرة باختلاف متغيرات الدّراسة (المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدّرجة الأكاديميّة لدى المربين)
3. الكشف عن الفروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التّعلّم الاجتماعي والعاطفي باختلاف متغيرات الدّراسة (المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور؛ وعدد سنوات الخبرة، والدّرجة الأكاديميّة لدى المعلمات)
4. الكشف عن الفروق بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول أهميّة الشّراكة التّربويّة لتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطّفولة باختلاف متغيرات الدّراسة (المستوى الاقتصادي عدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور؛ وعدد سنوات الخبرة، والدّرجة الأكاديميّة لدى المعلمات)
5. الكشف عن العلاقة بين آراء ومفاهيم كلّ من أولياء الأمور والمعلمات حول دور المعلمة عامة ولتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطّفولة باختلاف متغيرات الدّراسة (المستوى الاقتصادي عدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور؛ وعدد سنوات الخبرة، والدّرجة الأكاديميّة لدى المعلمات)
6. الكشف عن الفروق بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطّفولة باختلاف متغيرات الدّراسة (المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدّرجة الأكاديميّة لدى المعلمات).
7. الكشف عن العلاقة بين آراء ومفاهيم كلّ من أولياء الأمور والمعلمات حول مفهوم الشّراكة التّربويّة وبين النّقّة المتبادلة بينهم لتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي.
8. الكشف عن العلاقة بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين النّقّة المتبادلة بينهم لتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي.

9. الكشف عن العلاقة بين المواقف حول أهمية التّعلّم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات.

5.1 أسئلة الدراسة

1. ما هي آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطّفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشّراكة التّربويّة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة في تقييم كلّ من المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية التّعلّم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطّفولة المبكرة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي، عدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدرجة الأكاديميّة لدى المعلمات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول التّعلّم الاجتماعي والعاطفي تُعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدرجة الأكاديميّة لدى المعلمات؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشّراكة التّربوية لتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطّفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدرجة الأكاديميّة لدى المعلمات؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين آراء ومفاهيم كلّ من المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التّعلّم الاجتماعي والعاطفي خاصّة في مرحلة الطّفولة

تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي، عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي، وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة، والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات؟

7. هل توجد علاقة ارتباطية بين آراء ومفاهيم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي؟

8. هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي؟

9. هل توجد علاقة ارتباطية بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات؟

6.1 فرضيات الدراسة

انبثقت عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تُعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة الثالث الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة الرابع الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة الخامس الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول دور المعلمة عامّة ولتطوير التّعلم الاجتماعي والعاطفي خاصّة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول دور المعلمة عامّة ولتطوير التّعلم الاجتماعي والعاطفي خاصّة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة السادس الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التّعليم لأولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة السابع الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي.

الفرضية الثانية: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي.

انبثق عن سؤال الدراسة الثامن الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات.

انبثق عن سؤال الدراسة التاسع الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بتقييم أولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بتقييم المعلمات.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة في:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على مفهوم الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور في رياض الأطفال.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على معلمات صفوف وأولياء أمور أطفال في رياض في الدّاخل الفلسطيني وشرقي القدس بالمناطق التالية (من منطقة النقب - رهط، اللقية، كسيفة، حورة، تل السبع، وعرة النقب، شرقي القدس، المثلث الجنوبي - قلنسوة، الطيبة، الطيرة، جلولية، كفر قاسم، المثلث الشمالي - جت، باقة الغربية، ميسر، كفر قرع، عارة وعرة، ام الفحم، قرى الجليل - الناصرة، كفر كنا، شفاعمرو، عيلين، عرابة، سخنين، طرعان، قرى الساحل - جسر الزرقاء والفرديس).

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على مربّي صفوف وأولياء أمور طلاب من روضات وبساتين في الدّاخل الفلسطيني وشرقي القدس.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي (2023 - 2024).

الحدود المفاهيمية: اقتصرَت الدراسة على التعريفات الإجرائية الواردة في عنوان الدراسة.

الحدود الإجرائية: تتحدد بمنهج الدراسة، وطبيعة العينة وحجمها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها، وأدوات البحث، وتشتمل على (الاستبانة، المقابلة)، وخصائصهما.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

- الشراكة

الشراكة التربوية اصطلاحاً: شكل من أشكال التعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وتقاسم الأدوار وتحمل المسؤوليات، وهي أداة لتنظيم علاقة مستقرة بين مجموعتين أو أكثر (الشريف، 2016).

تعرفها ويندي وهيلمر (Wendy & Helmer, 2015, p.15) بأنها: "العلاقة الممتدة بين الأسرة والمدرسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتعزيز التعلم عند الطلبة، وهذه العلاقة تقتضي تقاسم المسؤولية بين طرفي الشراكة".

وتعرف الباحثة الشراكة إجرائياً: بأنها العلاقات المتبادلة بين المؤسسات التربويتين التي ينمو فيها الطفل (رياض الأطفال والأسرة)، ودرجة التعاون بينهما من خلال طرق التواصل المختلفة وبطريقة منظمة لتحقيق أهداف مشتركة، وبالتالي عمل المؤسسات كفريق واحد لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والاجتماعية التي من شأنها أن تعود بالنفع على جميع الأطراف.

- التعلم الاجتماعي والعاطفي

التعلم الاجتماعي والعاطفي اصطلاحاً: تعرفه التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (Casel, 2020).

وتعرّف الباحثة التّعلّم الاجتماعي والعاطفي بأنّه: العملية التي يسعى من خلالها كلّ

المعلّمين والأهل الى اكساب الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمتمثلة بالمعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة.

- الآراء

الآراء اصطلاحاً: يعرف مصطلح الرّأي بوجه عامّ على أنّه اعتقاد ذاتيّ، ويكون نتيجة لمشاعر أو تفسير لحقائق، كلمة رأي تعني الاعتقاد أو الاقتناع بوجهة نظر يؤمن بصحتها وإمكانية تحقيقها، إلا أنّ هذا الاعتقاد أو الامتناع لا يصل في صحته أو إمكانية تحقيقه إلى مرتبة الحقيقة أو اليقين (المعجم عربي عامّة).

المفاهيم اصطلاحاً: المفهوم بالمعنى الاصطلاحي هو مجموعة الصّفات والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديداً يكفي لتمييزها عن غيرها من الموضوعات. وهو عملية ذهنية تشير إلى مجموعة من الموضوعات أو الخبرات وإلى موضوع واحد في علاقته بغيره من الموضوعات، ويُعتبر المعنى كلياً لأنّه يمثّل أفراداً مختلفين وفكراً مجرداً؛ لأنّه يُمثّل الصّفة السّائدة في هؤلاء الأفراد (المعجم عربي عامّة).

تُعرّف الباحثة الآراء إجرائياً: على أنها المواقف والتوجهات التي يعبر عنها أولياء الأمور والمعلمات حول الشراكة التربوية، والتي تستند إلى معتقداتهم الشخصية وخبراتهم في البيئة التعليمية. تُعبّر الآراء عن مدى اقتناع الطرفين بأهمية الشراكة التربوية ودورها في تعزيز التعلّم الاجتماعي والعاطفي للأطفال في رياض الأطفال، كما تعكس توقعاتهم المتعلقة بكيفية تحقيق هذه الشراكة وتطبيقها بشكل فعّال.

أما المفاهيم فتُعرّف إجرائيًا: بأنها التصورات العقلية التي يحملها كل من أولياء الأمور والمعلمات حول معاني وأهداف الشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي والعاطفي. تُعبّر هذه المفاهيم عن الفهم المتعمق لمكونات الشراكة التربوية وكيفية تطبيقها في الواقع التعليمي، بالإضافة إلى فهم الطرفين لأهداف وهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في تطوير شخصية الطفل.

الداخل الفلسطيني اصطلاحاً: المواطنين العرب المقيمين بدولة إسرائيل، يُطلق عليهم أيضاً عرب الدّاخل أو فلسطينيّو الدّاخل، وهم الفلسطينيون الذين يعيشون داخل حدود إسرائيل بحدود الخطّ الأخضر، أيّ خط الهدنة (48)، وهم الفلسطينيون الذين بقوا في ديارهم داخل حدود دولة إسرائيل عند قيامها سنة (1948). (مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 1990)

وتعرف الباحثة الدّاخل الفلسطيني إجرائيًا بأنّه: المواطنون العرب المقيمون بدولة إسرائيل، داخل قرى ومدن عربيّة أو كجزء من المدن المختلطة، الذين شاركوا بالبحث من أولياء أمور ومعلمات.

رياض الأطفال اصطلاحاً: هي الأطر التّربويّة المعترف بها من قبل الدّولة – وزارة التّربيّة والتعليم، وتقدم خدمات رعاية يوميّة ونشاطات تربويّة تعليميّة للأطفال بجيل الولادة (5) سنوات، وهي مرحلة ما قبل دخول الأطفال للمدرسة الابتدائيّة. (وزارة التربية والتعليم، 2010)

وتعرّف الباحثة رياض الأطفال اجرائيًا بأنّها: الأطر التّربويّة المعترف بها من قبل الدّولة – وزارة التّربية والتعليم، وتقدم خدمات رعاية يوميّة ونشاطات تربويّة تعليميّة للأطفال بجيل ثلاث سنوات حتّى (5) سنوات، وهي مرحلة ما قبل دخول الأطفال للمدرسة الابتدائيّة، والتي شاركت المربيّات العاملات بها وأولياء أمور الأطفال فيها بالبحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة (مراجعة الأدبيات)

تضمن هذا الفصل استعراض النماذج النظرية التي توجه هذه الرسالة، بالإضافة إلى الأدبيات والأبحاث المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وأهميته، إلى جانب استعراض البيئات القريبة المسؤولة عن تربية الطفل، وهي رياض الأطفال والوالدين والعلاقة بينهما. كما تم تناول مفهوم الشراكة التربوية، تأثيرها، معيقاتها، وأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

كذلك، تطرقت الباحثة إلى الأدبيات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي من حيث مفهومه، أهميته، النظريات المركزية التي يركز عليها، مستوياته، ومبادئ تدريسه، مع التركيز على أهميته الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. علاوة على ذلك، تم استعراض دور الشراكة التربوية في تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل عام وبمرحلة الطفولة المبكرة بشكل خاص. في ختام الفصل، تم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي العاطفي، وذلك ضمن سرد تاريخي تنازلي.

1.2 المحور الأول: الإطار النظري العام

يرتكز البحث الحالي على نموذجين نظريين رئيسيين: النموذج البيئي لبرونفنبيرنر

(Bronfenbrenner, 1979, 1986) ونموذج إيبشتاين لمشاركة الوالدين (Epstein, 2011).

1.1.2 النموذج البيئي - الأيكولوجي:

النهج السائد في دراسة تطور الانسان يرى ان مسار التطور هو نتاج للتفاعلات والتأثيرات المتبادلة القائمة بين العوامل الوراثية والبيئية (Rutter & Rutter, 1992). إحدى النظريات التي تمثل هذا المفهوم هي النظرية البيئية النظامية التي ابتكرها يورا برونفنبرنر Bronfenbrenner, 1998; Bronfenbrenner & Morris, 1986, 1079 تفترض هذه النظرية أن تعلم الأطفال ونموهم يتأثر بالأحداث والتفاعلات التي تحصل داخل أنظمة متعددة مترابطة ومتداخلة. حدد برونفنبرنر إطارًا تطوريًا واسعًا يشمل عدة جوانب تؤثر في سيرورة التطور: تأثير السياقات المختلفة في بيئة الطفل على تطوره، أهمية العلاقات المتبادلة بين هذه السياقات المتنوعة، والاعتراف بالبعد الزمني في العملية التطورية. تحدث بين الطفل والبيئة تفاعلات متبادلة تتأثر بخصائص الطفل من جهة وخصائص البيئة من جهة أخرى. ويعتمد نوع التفاعلات على درجة قرب هذه البيئات من الطفل:

النظام المصغر - (The Microsystem): هو النظام المباشر والفوري، الذي يشمل الصفات الموروثة (مثل المزاج، درجة الذكاء والقدرات الحركية)، البيئة المباشرة للطفل (مثل: المنزل والبيئة التعليمية)، والتفاعلات القائمة بين الطفل وبيئته القريبة (الشخصيات والأشياء). يتضمن هذا النظام تجارب الطفل المباشرة مع الشخصيات الأساسية والثانوية في البيئات المختلفة.

النظام المتوسط - (The Mesosystem): يشمل العلاقات التي تحدث بالبيئات القريبة والمباشرة للطفل التي من الممكن أن يكون منكشف لها، لكنه لا يتدخل بها بشكل مباشر مثل: العلاقات بين الوالدين، العلاقات بين الأخوة، والعلاقات بين المربين في الأطر التربوية وبين أولياء الأمور ومع الأطفال في المؤسسة التربوية.

النظام الخارجي - (The Exosystem): يتضمن العناصر غير المباشرة التي تؤثر على حياة الطفل من العلاقات في سياقات مختلفة، وإن لم يكن له علاقة مباشرة بها. مثل مكان السكن، بيئة العمل للوالدين والعائلة الموسعة.

النظام الكلي الكبير - (The Macrosystem): يشير الى السياقات الاجتماعية والديموغرافية والثقافية وتشمل المعتقدات والقيم وتقاليده المجتمع الذي ينمو فيه الطفل.

النظام الزمني - (The Chronosystem): وهو نظام التوقيت الذي تحدث فيه الأحداث المؤقتة أو المستمرة والتي تؤدي الى تغييرات في الأنظمة المختلفة، سواء على المستوى الشخصي أو في البيئة القريبة، أو بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي كدالة لزمان حدوثها.

عند النظر في تأثيرات المدرسة والأسرة على التعلم، تدرك النظرية البيئية أهمية التقاطع بين المنازل والمدارس، وكيف يمكن لهذه التجارب والمواقف والفرص عبر الأنظمة أن تدعم التعلم. التأثيرات عبر الأنظمة، أو تأثيرات النظام المتوسط، هي تلك التي تمثل الجهود المنسقة بين المنزل والمدرسة (المنزل والمدرسة يعملان معاً)، بدلاً من الإجراءات المنفصلة أو المتوازية التي تحدث في المنزل و/أو المدرسة (المنزل والمدرسة يعملان بمعزل عن بعضهما البعض). ويتم تنفيذها بطريقة متكاملة ومتناسكة، وليس من خلال سلسلة من الأنشطة المعزولة.

بالاستفادة من التأثيرات النظامية المتوسطة، تُعرّف تدخلات الشراكة بين الأسرة والمدرسة على أنها تلك التي يدعم فيها الأهل والمعلمون بشكل مشترك الأداء الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للأطفال من خلال الإجراءات التي تعمل على التجسير بين المنزل والمدرسة. وقد تتضمن هذه التدخلات مكونات تعمل على مستوى النظام المصغر (المنزل أو المدرسة)، مثل العمل معاً لدعم الطفل أثناء تنفيذ الواجبات المدرسية في المنزل أو الاستراتيجيات المتفق عليها التي يمكن

لوالدين استخدامها في المنزل لتشجيع التعلم. ومع ذلك، وعلى خلاف الأشكال الأخرى لمشاركة الوالدين، فقد تم تصميم هذه التدخلات وتنفيذها مع التركيز المتعمد على التفاعل بين المنزل والمدرسة والروابط البناءة بين العائلات والمعلمين. تشمل أمثلة نشاطات الشراكة التعاون والتنسيق، الرسائل المتسقة، الاستراتيجيات المخططة والمنسقة، وتبادل المعلومات والتواصل المستمر بين المنزل والمدرسة (Smith et al., 2019).

2.1.2 نموذج Epstein:

يحدد نموذج إبشتاين ستة أنماط من مشاركة أولياء الأمور، والتي تعتبر المفتاح لنجاح الشراكات بين المدرسة والأسرة والمجتمع. الأنماط الستة من المشاركة هي: الوالدية، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، اتخاذ القرار، والتعاون مع المجتمع.

الوالدية: يتضمن مساعدة الأسرة ودعمها في فهم وتنمية قدرات أبنائها، وتهيئة مناخ المنزل لدعم التعلم في كل مرحلة عمرية. يشمل ذلك توفير الدعم النفسي، الرعاية الصحية، التغذية الملائمة، أساليب التربية والتنشئة الإيجابية، والوعي بأهمية التعلم. تساعد المدرسة على فهم الخلفيات الثقافية المختلفة للأسر وأهدافها تجاه أبنائها، من خلال ورشات عمل وزيارات منزلية، برامج دعم أسري وتبادل المعلومات، بهدف مساعدة الأسر على فهم الاحتياجات الصحية والتعليمية والرعاية الأساسية للأطفال.

التواصل: يقصد به عملية التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين للحصول على معلومات تتعلق بتحصيل الطفل، سلوكه، أدائه في الاختبارات، ميوله واهتماماته. يمكن أن تتم عملية التواصل من خلال الزيارات المدرسية، اليوم المفتوح، الاتصالات الهاتفية، الرسائل

والملاحظات. ينبغي أن تكون عملية التواصل ذات اتجاهين (Two-way communication)، أي أن يقدم المعلم معلومات لولي الأمر بشأن تحصيل الطفل أو سلوكياته داخل الصف، وكذلك يقدم ولي الأمر للمعلم معلومات حول شخصية الطفل وميوله واهتماماته وأدائه للأعمال المدرسية في المنزل. أنماط التواصل بين المعلمين والأهل تعمل على تجسير الفجوة بين المنزل والمدرسة. تشير الأدبيات إلى أن الأهل يكونون أكثر ميلاً للمشاركة في حالة وجود اتصال متكرر وواضح وثنائي الاتجاه (Bakker et al., 2007).

التطوع: يركز هذا النوع من المشاركة على إشراك أولياء الأمور كمتطوعين و/أو كجمهور متلقٍ في المدرسة. يتضمن إعداد المعلمين للعمل مع هذه المجموعة من أولياء الأمور. فقد أظهر باتريكاكو ووايسبرغ (Patrikakou & Weissberg, 2000) أن طلب المساعدة من أولياء الأمور في أنشطة التعلم المدرسية يؤثر بشكل إيجابي على إحساسهم بالكفاءة.

التعلم في المنزل: يتوقع من المعلمين تصميم المهام المنزلية بشكل يمكن أولياء الأمور من مساعدة أطفالهم في إنجازها والتحدث عنها معهم. ويشمل ذلك مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأطفالهم في المنزل وإبلاغهم بالاستراتيجيات الفعالة التي يمكنهم استخدامها في البيئة المنزلية (Epstein, 2011)، ومنحهم مهام محددة للقيام بها مع أطفالهم في المنزل (Denessen et al., 2007). هذا التعاون ذو تأثير إيجابي على نمو الأطفال (Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001).

اتخاذ القرار: يقصد به مشاركة أولياء الأمور في عملية صنع القرارات المتعلقة بتعلم أطفالهم والأنشطة المدرسية على المستوى المدرسي من خلال إشراكهم في مجالس المدارس ولجان أولياء الأمور، وعلى المستوى الفردي مشاركتهم في القرارات التي يتخذها المعلمون

بشأن مسار التعلم لأطفالهم، بدلاً من الاكتفاء بإبلاغهم بجميع القرارات (Leenders et al., 2018). تشير الأدبيات إلى أن المعلمين بحاجة إلى دعوة أولياء الأمور بشكل صريح ومباشر إلى الاجتماعات المدرسية وإبلاغهم بالتطور الأكاديمي والاجتماعي لأطفالهم. (Bakker et al., 2007). حيث تسهم هذه المشاركة في زيادة الشعور بالفعالية لدى أولياء الأمور، وهو ما يرتبط بشكل إيجابي بمشاركتهم (Waanders et al., 2007).

3.1.2 التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة

يُعتبر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أساساً للتطور الشامل للمتعلم مدى الحياة، حيث تُعد هذه المرحلة الحاسمة التي تمتد حتى المدرسة الابتدائية الأساس الذي يُحدد مسار التعلم في المراحل اللاحقة (Rao et al., 2014). ولا تقتصر فوائد التعلم المبكر على تطوير المهارات الأكاديمية فحسب، بل تشمل أيضاً جميع الجوانب التطورية الأخرى، مثل التطور الذهني والاجتماعي واللغوي والنفسي الحركي والاستقلالية (Adnan et al., 2016; Kariuki et al., 2007; Tayler et al., 2016).

وفي هذا السياق، يعد نجاح برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ذا تأثير طويل الأمد على تطور الأطفال، ويؤكد جريشابير (Grieshaber, 2010) على أهمية فهم كيفية تطوير الأطفال لمعارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم الأساسية كنتائج للتعليم في هذه المرحلة. وعلى هذا الأساس، تُقاس نتائج التعلم من خلال التطور الذي يظهر لدى الأطفال في المجالات المختلفة (Violeta & Arbërore, 2022)، حيث يُعتبر الأطفال مشاركين نشطين في بيئة التعلم سواء داخل العائلات أو في المدارس أو في المجتمع (Haenilah et al., 2021; Wu, 2021).

إلى جانب ذلك، يؤثر مقدمي الرعاية الرئيسيين مثل المعلمين وأولياء الأمور بشكل كبير على نجاح تعليم الأطفال في هذه المرحلة (Denboba et al., 2015; Mahoney, 2021; Tayler et al., 2016). علاوة على ذلك، يُعتبر مدى مشاركة الأهل في أنشطة تعلم أطفالهم مؤشراً هاماً على نجاح العملية التعليمية في المرحلة (Meissel et al., 2019). وفي هذا الإطار، تشير الأدبيات إلى أن مشاركة أولياء الأمور لها آثار إيجابية ملحوظة على نتائج تعلم الأطفال، حيث تُساهم في جعل الأطفال مشاركين نشطين في الفصل، وتدعم نموهم الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي (Durisic & Bunijevac, 2017; Ma et al., 2016; Shehu, 2019; Swick, 1991)، بالإضافة إلى تعزيز التفاؤل بالمستقبل الأكاديمي ونتائج التعلم (Hoy, 2012).

4.1.2 رياض الأطفال كإطار تربوي لجيل الطفولة المبكرة

السنوات الأولى من حياة الإنسان لها تأثير كبير على تشكيل شخصيته وتهيئته للحياة المستقبلية. تشير الأبحاث إلى أن هذه الفترة حساسة ومهمة للطفل ولأسرته، حيث ينمي الطفل خلالها أسس المهارات والقدرات التي ستترافقه طوال حياته، وذلك لأن الدماغ في هذه المرحلة يكون في ذروة مرونته (Barnett & Masse, 2007).

وتُعد رياض الأطفال بيئة تربوية رسمية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3-6 سنوات، وتساهم بشكل فعال في تلبية احتياجاتهم وتهيئتهم للمدرسة، ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع. تأسست أول روضة أطفال في مدينة باد بلانكنبرج بألمانيا على يد المربي فريدريش فروبل عام

1837، حيث رأى فروبل أن الأطفال كالنباتات يحتاجون إلى الرعاية، وأن التعليم يجب أن يكون من خلال الألعاب والأنشطة اليدوية (Ben-Dov, 2004).

توفر رياض الأطفال فرصًا لاكتساب المعرفة من خلال التجارب المتنوعة والتفاعلات الاجتماعية مع الأقران والمربين، وتسهم في تعلم قواعد السلوك في المجتمع، ويعتبر دور معلمة رياض الأطفال من الأدوار المعقدة والمهمة في النظام التعليمي؛ لتحقيق هذا الدور بنجاح، تلتزم المعلمة بالمهنية واكتساب المعرفة حول مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى تطوير مهارات الاتصال وإدارة الطاقم وبناء العلاقات مع أولياء الأمور، كذلك، عليها أن تكون قادرة على مواجهة التحديات المختلفة، سواء مع الأطفال أو أولياء الأمور، الذين يجب إشراكهم بطرق متنوعة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

يوضح ملف توجيهات قسم التعليم قبل الابتدائي في وزارة التربية والتعليم أن الوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة هم من أهم الشخصيات في حياة الطفل، كما أن التواصل بين أولياء الأمور وطاقم الروضة يسهم في بناء عملية تعليمية تهدف إلى تطوير الطفل وتوفير الظروف المثلى لاستغلال قدراته الكامنة، ويحث الملف على بناء قنوات اتصال مفتوحة مع أولياء الأمور على مدار العام الدراسي في جو من الثقة والقبول (قسم التعليم قبل الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، 2010).

5.1.2 الوالدية بمرحلة الطفولة المبكرة

تُعد الأسرة العامل الرئيسي في نجاح الأطفال التعليمي (Essa & Burnham, 2019)

(Susilo, 2020) وتطورهم المبكر (Syuraini, 2020; Bozhkova et al., 2020; Boshkova et al., 2018)

(et al., 2018). الأهل مسؤولون عن توجيه وتطوير جميع جوانب نمو أطفالهم، بما في ذلك التطور البدني والفكري والفني والروحي والأخلاقي لتحقيق أهدافهم التعليمية في المدرسة (Sokip et al., 2019; Susilo, 2020; Tomczyk & Wąsiński, 2017). كما ويلعب الوالدان دورًا أساسيًا في رعاية أطفالهم، حيث تُعتبر العلاقات المستجيبة بين الوالدين والطفل ودعم التعلم في السنوات الأولى حاسمة لتعزيز تطور الطفل.

يشير برونفنبرنر (Bronfenbrenner, 1994) في نظريته البيئية إلى أن الأهل هم جزء من النظام المصغر الذي يؤثر مباشرة على الأطفال (Santrock, 2010). كما أضاف كونغ (Kong et al., 2018) أن تأثير الوالدين يمتد عبر الأبعاد الوراثية والبيئية التي تمارس من خلال التربية منذ لحظة الولادة، حيث يؤثر الوالدان على نمو الأطفال من خلال خصائصهم المختلفة مثل العمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي وتعليم الوالدين والقيم (Kiare, 2015).

أظهر بحث إسويانتو (Iswianto, 2017) أن الوالدية هي مسؤولية مشتركة بين الأب والأم، وتؤثر معاملة الوالدين بشكل إيجابي على عملية النمو لدى الطفل، فالأسرة هي البيئة الأولى التي يتعلم فيها الطفل، وتتأثر التربية الوالدية بالعلاقة التفاعلية بين الوالدين والطفل (Grusec, 2011). يمكن لسلوكيات الوالدين، التي تركز على الحساسية والدفع والقبول والرعاية، أن تؤثر بشكل كبير على نمو الأطفال (Ainsworth, 1979).

وفقًا للمنظور التطوري، تُعتبر الأسرة العامل الأساسي في نقل القيم والمعتقدات والسلوكيات التي يراها المجتمع والأسرة مناسبة للأطفال (Shaffer & Kipp, 2014). طوّر كيرنر وفيتزباتريك (Koerner & Fitzpatrick, 2002) مفهوم أنماط التواصل الأسري لفهم آليات التعليم والتعلم المتعلقة بالقيم والمعتقدات داخل الأسرة.

تشير الأبحاث إلى أن التربية الوالدية تؤثر بشكل كبير على نمو الأطفال في مجالات مثل اللغة والقدرات العقلية (Madigan et al., 2019; Neel et al., 2018)، والتحصيل الأكاديمي (Pinquart, 2016)، والأداء التنفيذي (Valcan et al., 2018). كما وتُظهر الأدلة أن التدخلات الوالدية التي تعزز التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة وتقوي العلاقات بين الوالدين والطفل هي الأكثر فعالية لتحسين التطور المبكر (Britto, 2019; Prado et al., 2019; Shonkoff, 2012).

تؤثر استراتيجيات الوالدية بشكل مباشر على تطور الطفل (Sangawi et al., 2015). كما أكد أكhtar (2012) أن طرق التربية الوالدية وأساليب الرعاية لها تأثير كبير على شخصية الطفل ونموه الاجتماعي. الوالدية معقدة نظرًا لتعدد السمات والسلوكيات التي تعمل بشكل منفصل وجماعي، مما يؤدي إلى تأثيرات كبيرة على الطفل (Steinberg & Darline, 1993).

يتأثر إنجاز الطفل التعليمي بالعوامل البيئية القريبة مثل الأسرة والمؤسسات التعليمية (Adegboyega et al., 2017; Gonida & Cortina, 2014).

6.1.2 العلاقة بين أولياء الأمور والأطر التربوية

تمثل الأسرة والمدرسة البيئات التي يعمل فيها أولياء الأمور والمعلمون على تنمية شخصية الطفل. تُعتبر الأسرة المجتمع البيولوجي الاجتماعي الرئيسي، بينما المدرسة تمثل بيئة السياق المعرفي والاجتماعي العاطفي الفعّال (Milak, 2020). حيث أن الأسرة هي البيئة التي يكتسب فيها الطفل الخبرات الأولى التي تشكل نقطة الانطلاق لتنمية شخصيته الشاملة (Epstein, 2018). من ناحية أخرى، تسعى المدرسة كبيئة تعليمية إلى تحقيق نتائج محددة للتنمية والتحصيل الأكاديمي، ويمكن للتعاون بين الأسرة والمدرسة أن يعود بالفائدة على كلا الجانبين من خلال

تحسين المناخ المدرسي وتقديم الدعم لتنمية الأسرة ومهارات الوالدية، مما يسهم في تحسين عمل المعلمين (Epstein, 2018; Milak, 2020).

تُعد الأسرة والمدرسة الجهتين الأساسيتين في تمكين التطور الصحي والنجاح التعليمي للأطفال، حيث كانت المدرسة تاريخيًا مسؤولة عن التعليم الرسمي، بينما الأسرة تولت التعليم غير الرسمي (Hornby & Lafaele, 2011; Prost, 1982; Vasarik Staub et al., 2018). معظم الدراسات التربوية تشير إلى أن التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروري لأنه يكمل دور كل منهما في تربية الأطفال وتثبيت المهارات التعليمية ومراقبة السلوك (عناسوة والرشدان، 2011).

العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين هي علاقة مهنية غير متكافئة، حيث يتعاون المعلمون من مناصبهم المهنية بينما يعتمد الآباء على أدوارهم الذاتية (Jeynes, 2018). يشير كل من دي برويني (De Bruïne et al., 2014) ولاش وكروجير (Kroeger & Lasch, 2011) إلى أن المدرسة غالبًا ما تُعتبر القوة الرئيسية في نقل الثقافة، مما يضع المعلمين في موقع القوة، لذا من المهم أن يدرك المعلمون أهمية العلاقة الثنائية التي تؤدي إلى التعاون بدلًا من ديناميكية السلطة.

تجدر الإشارة إلى أنه هناك توافق واسع بين الباحثين على ضرورة تقاسم المدرسة والأسرة مسؤولية تنشئة الأطفال (Bronfenbrenner, 2001; Epstein, 2011). أثبتت الأدبيات العلمية دوليًا أن العلاقة الجيدة بين المدرسة والأسرة لها تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب ودافعيتهم ورفاههم (Cefai & Cooper, 2010; Hertel, 2016; Hampden et al., 2017; Skinner et al., 2014; Stange, 2012).

بناء العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور يحتاج إلى الاتفاق والثقة (Iruka et al., 2011). كما ويعد التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة شرطًا أساسيًا لبناء هذه

العلاقات، خاصة عندما يحترم المعلمون لغة البيت ومفاهيم الوالدين حول دورهم (Denessen et al., 2007).

التفاعل بين البيئة المنزلية والمدرسة يتطلب تبادل المعلومات والمهارات بين الطرفين، مما يساهم في توسيع المعرفة لدى كلاهما (Engestrom, 2015). بينما التعاون المستمر يشمل العمل المشترك والتنسيق والتأزر (McNamara, 2012)، حيث يمكن لدرجة عبور الحدود بين البيئات أن تعزز نتائج تعليمية أفضل (Akkerman & Bakker, 2011). يُظهر مفهوم الثقة والهوية الجماعية أهمية كبيرة في بناء القدرات التعاونية (Ellis & Brattström & Bachmann, 2018; Ybema, 2010).

عند النظر في تأثيرات المدرسة والأسرة على التعلم، تدرك النظرية البيئية أهمية التقاطع بين المنازل والمدارس وكيف يمكن لهذه التجارب أن تدعم التعلم (Bronfenbrenner, 2001).

7.1.2 إطار للتعاون المتعدد التخصصات

تُعتبر علاقة الثقة والاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين شرطًا أساسيًا لخلق إطار تعاون قوي وفعال (Iruka et al., 2011; Lasky et al., 2011). إذ إن بناء العلاقات المتينة بين الطرفين يعد أمرًا بالغ الأهمية لزيادة مشاركة الوالدين في كل من المدرسة والمنزل (Hill et al., 2004; Lee & Bowen, 2006). لذلك، يحتاج المعلمون إلى السعي لتحقيق اتفاق حول كيفية تقاسم المهام والمسؤوليات مع أولياء الأمور، بالإضافة إلى البحث عن سبل لدعم تعلم الأطفال بشكل فعال في المنزل (Iruka et al., 2011). عندما يفهم أولياء الأمور ثقافة المدرسة وتوقعاتها فيما يتعلق بأنشطة التعلم المنزلي، فإن هذا يساهم في دعم أطفالهم بشكل أفضل، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى نتائج تعليمية أفضل (Henderson & Mapp, 2002).

إضافة إلى ذلك، تشير الأدبيات إلى أن البيئة المدرسية المفتوحة والمفيدة تُعتبر شرطاً أساسياً لبناء علاقات إيجابية (Lasky et al., 2011). فعلى سبيل المثال، عندما يحترم المعلمون آراء ومفاهيم الوالدين حول دورهم ويظهرون اهتماماً حقيقياً بالطفل، فإن هذا يساهم في تعزيز الثقة وبناء علاقات متينة بين الطرفين (Denessen et al., 2007). علاوة على ذلك، يعد التواصل المستمر عنصراً أساسياً، سواء على المستوى التنظيمي أو فيما يتعلق بتنمية الطلاب وإنجازاتهم. كما أن الثقة المتبادلة بين أولياء الأمور وأصحاب المصلحة في المدرسة تُعد أمراً ضرورياً، حيث تعتمد بشكل خاص على الاعتراف المتبادل بخبرات الطرفين وتحديد احتياجات الأسرة (Christenson, 2004; Deslandes, 1999; Hertel, 2016; Larivée et al., 2006; Stange, 2012).

وبالإضافة إلى ما سبق، يُعد الإطار الذي تحدده المدرسة لتسهيل التفاعل مع الأسر ذا أهمية كبيرة، بما في ذلك المبادئ الإرشادية للسياسات والتوصيات حول كيفية التعاون مع الأسر، فضلاً عن توفير الموارد من حيث الوقت والمكان والموارد المالية اللازمة للتواصل الفعال مع أولياء الأمور (Dumoulin et al., 2014; Egger et al., 2014; Hornby & Lafaele, 2011).

علاوة على ذلك، يمثل المعلمون وأولياء الأمور عوالم ومجالات مختلفة في حياة الطالب. إذ تختلف البيئة المنزلية عن البيئة المدرسية من حيث النظم والقواعد التي تنظم العلاقات داخل كل منهما. في هذا السياق، يساهم تبادل المعلومات والمهارات بين أولياء الأمور والمعلمين حول حدود كل بيئة في توسيع المعرفة لدى كلا الطرفين (Akkerman & Bakker, 2011). ومع ذلك، تعتمد درجة توسيع المعرفة على مستوى تقاطع الحدود بين البيئتين. هذا التعاون المستمر يشمل ثلاثة أبعاد رئيسية: العمل المشترك، التنسيق، والتآزر (McNamara, 2012). علاوة على ذلك،

ترتبط عمليات تبادل المعرفة في تقاطع الحدود بالعمليات الاجتماعية والنفسية لتشكيل الهوية وبناء الثقة، وهي ضرورية لتعزيز التعاون (Eteläpelto et al., 2013).

في هذا الإطار، يلعب مفهوم تشكيل هوية المجموعة والثقة بين الأطراف دورًا أساسيًا في بناء القدرات التعاونية (Brattström & Bachmann, 2018; Ellis & Ybema, 2010). ومن ثم، يمكن أن يرتبط تقاطع الحدود والثقة والهوية بأبعاد الفاعلية والقرب والتوافر. يرتبط التوكيل التفاعلي بالقرب المكاني وإمكانية الوصول، بينما يرتبط التوكيل المهني بالقرب التنظيمي وسهولة الوصول. أما العلاقات الشخصية، فإنها ترتبط بالقرب الشخصي والتواصل بين شخصي (Brattström & Bachmann, 2018).

ختامًا، عند النظر في تأثيرات المدرسة والأسرة على تعلم الأطفال، تدرك النظرية البيئية أهمية التقاطع بين المنازل والمدارس، وكيف يمكن لهذه التجارب المشتركة عبر الأنظمة المختلفة أن تدعم عملية التعلم بشكل أكثر فعالية (Bronfenbrenner, 2001).

8.1.2 تعدد المصطلحات حول الشراكة

على مدار الأربعين عامًا الماضية، حظيت مشاركة الأهل باهتمام كبير من قبل الباحثين، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، وأستراليا (Menheere & Hooge, 2010). إذ تُعتبر هذه الظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد (De Bruïne et al., 2014). ويظهر هذا من خلال تعدد المصطلحات المستخدمة في الأدبيات لوصف العلاقة بين المعلمين والأهل. ففي حين يستخدم بعض الباحثين مصطلحات مثل "مشاركة الوالدين"، أو "العلاقات بين المدرسة والأسرة"، أو "الشراكة التربوية" بشكل مترادف، يربط آخرون هذه المصطلحات بأشكال وأهداف مختلفة للتعاون (Driessen et al., 2005; Fleischmann & de Haas, 2016; Monceau & Larivée, 2019).

وهذا يفسر غياب الاتفاق الواضح حول الشكل المثالي للعلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة (Hill & Taylor, 2004).

علاوة على ذلك، تتنوع المصطلحات المستخدمة مثل "المشاركة" (Harris & Goodall, 2007)، "التدخل" (Goodall & Vorhaus, 2011)، والشراكة (Campbell, 2011)، مما يزيد من تعقيد مفهوم الشراكة. ومن أبرز المصطلحات المستخدمة بشكل تبادلي: التدخل الوالدي (Jeynes, 2010)، الإشراف (Goodall, 2018a)، والشراكة (Epstein & Clark, 2004).

إشراك الوالدين (Parental involvement): يُستخدم هذا المصطلح لوصف الطرق المتعددة التي يدعم من خلالها الأهل تعليم أطفالهم، سواء من خلال أنشطة في المنزل أو المدرسة (Desforges & Abouchar, 2003; Goodall & Montgomery, 2014). ويؤثر هذا النوع من المشاركة على النتائج الأكاديمية والاجتماعية للطلاب (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005). ويشير "إشراك الوالدين" إلى الأنشطة التي تقودها المدرسة، مثل حضور الفعاليات المدرسية والاجتماعات، بالإضافة إلى المساعدة في الواجبات المنزلية (Goodall, 2018).

مشاركة الوالدين (Parental engagement): يرتبط هذا المصطلح بالطرق التي يشارك بها أولياء الأمور في عملية تعلم أطفالهم في مختلف جوانب حياتهم (Harris & Goodall, 2008). وتتضمن هذه المشاركة الأنشطة المدرسية والاجتماعات والمساعدة في الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى خلق بيئة تعلم منزلية تساهم في تعزيز نتائج التعلم للأطفال (Goodall, 2018). هذا التعريف يعزز من أهمية "موارد المعرفة" الموجودة في حياة الأطفال خارج الإطار المدرسي وفي بيئات مثل المنزل والأسرة (González et al., 2005).

كما يعرض (Goodall & Montgomery, 2014) مشاركة أولياء الأمور في تعلم أطفالهم على أنها عملية مستمرة تتطلب سياقًا مناسبًا وفاعلية من قبل المدارس والأهالي. ويحدد تور ومورفي (Torre & Murphy, 2014) معايير هذه المشاركة الأساسية بالرعاية، الثقة، الاحترام، العضوية الحقيقية، العمل الجماعي، والرؤية المشتركة، مؤكدين أن هذه المعايير تؤثر إيجابيًا على نتائج الطلاب وتتأثر بمواقف وسلوكيات المعلمين.

الشراكة (Partnership): وفقًا لايبشتاين وكلاك (Epstein & Clark, 2004)، الشراكة هي تعاون بين الأسر والمدارس يهدف إلى تحسين النتائج التعليمية والاجتماعية للأطفال (Kavanagh, 2021; Goodall & Montgomery, 2014; Povey et al., 2016). ويعرف كافاناغ (Kavanagh, 2021) الشراكة بأنها "توفير الفرص لجميع أفراد المجتمع المدرسي للمشاركة في صنع القرار". تتضمن معظم تعريفات الشراكة بين المدارس والأسر أهدافًا وقيمًا مشتركة (Cox-Petersen, 2010; Brinkerhoff, 2002).

في هذا السياق، يختلف استخدام المصطلحات المتعلقة بالشراكات في التعليم اعتمادًا على الأهداف والقيم التي تسعى الشراكة إلى تحقيقها. فعلى سبيل المثال، قد تتعلق الأهداف بالنتائج الأكاديمية والتعليمية، بينما قد تشمل القيم رعاية صحة الأطفال، رفاحتهم، وتغذيتهم، بالإضافة إلى دمج الطلاب من جميع القدرات، والاعتراف بالتنوع الثقافي واللغوي في المجتمعات المدرسية (Cox-Petersen, 2010).

أشكال الشراكة المتعددة: قدمت الأبحاث العديد من النماذج المختلفة للشراكة، حيث تناولت مفهومها من خلال نوعية النشاط، مكان تنفيذه، وأهدافه. وفيما يلي ملخص لأبرز هذه المفاهيم:

مشاركة الوالدين في التعليم المنهجي: تشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها الأهل لتطوير

أبنائهم سواء في المنزل أو المدرسة (Fan & Chen, 2001).

مشاركة الوالدين في التعليم البيتي: تتعلق بجميع الأنشطة التي يقوم بها الأهل في المنزل

لتعزيز التطور العاطفي، الاجتماعي، والتعليمي لأبنائهم (Shumow & Hiatt Michael, 2010).

مشاركة الوالدين في الإطار المدرسي: تشمل الفعاليات التي تهدف إلى التأثير على المدرسة (Hill & Tyson, 2009).

الشراكة بين الأهل والمدرسة: يتم تنفيذها بشكل مشترك بين المعلمين والأهل بهدف تحسين الهيكل التعليمي (Epstein, 2010).

العلاقة بين الأسرة والمدرسة: تشير إلى جميع الأنشطة التي تؤثر على العلاقة بين الأسرة والمدرسة (Lawsen, 2003).

برامج التدخل العائلي: تهدف إلى التأثير على الأسرة من خلال دعمهم عاطفياً أو معرفياً (Sheridan et al., 2012).

أخيراً، تشير الأبحاث إلى أن التواصل الفعال بين الأهل والمعلمين يعتبر عنصراً جوهرياً لتطوير العلاقة بين المدرسة والأسرة، مما يعزز من مستوى التعليم لدى الطلاب (Hill & Tyson, 2009).

9.1.2 مميزات العلاقة الناجعة بين المعلمين والأهل

يتطلب نجاح العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور فهماً عميقاً لأهمية الاحترام والثقة المتبادلة قبل بدء أي تعاون. يعتمد تطوير هذه العلاقة على الوقت، الإخلاص، الثقة، التواصل المفتوح، والاتساق في التعامل (Collins, 2023). على الرغم من ذلك، لكي تستمر هذه العلاقة

بنجاح، يجب على المعلمين إظهار استعداد للتواصل ثنائي الاتجاه، مع الثقة المتبادلة والالتزام بالعملية التربوية. وقد لوحظ أن العلاقة التعاونية تساهم بشكل إيجابي في تحسين الصورة الذاتية للوالدين وزيادة تعاونهم مع المعلمين (Epstein, 2001, 2018; Vosler-Hunter, 1989). وفقًا لفوسلير هونتير (Vosler-Hunter, 1989)، تُعتبر العلاقات التعاونية تلك التي يتقاسم فيها الأهل والمعلمون الحقوق والمسؤوليات بشكل متساوٍ، ويقومون بالتواصل الصادق والاتفاق على الأهداف المشتركة.

التواصل

يُعرّف التواصل على أنه عملية تستخدم لنقل الأفكار، المشاعر، المعرفة، والمهارات بين الأفراد، وهو أداة أساسية لتكوين قواسم مشتركة من العواطف والقيم (Chung et al., 2026). ومن خلال تبادل المعلومات، يؤثر التواصل بين الأفراد بشكل مباشر أو غير مباشر على العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور (Hargie et al., 2017). لذا، فإن تواصل مديري المدارس والمعلمين مع أولياء الأمور يعد أمرًا حيويًا لمناقشة أداء الأطفال وتحديد احتياجاتهم (Blau & Hameiri, 2017; Ma et al., 2016; Murray et al., 2015; Smith, 2020). علاوة على ذلك، فإن التواصل الجيد يساهم في تعزيز تحفيز الأطفال ونجاحهم، ويساعد على اكتشاف المشكلات في وقت مبكر (Metcalf, 2021). التواصل الفعال يساهم أيضًا في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط واستخدام الموارد المتاحة بشكل أفضل (Adams et al., 2018).

الثقة والاحترام

الثقة تُعتبر من العناصر الرئيسية التي تساهم في نجاح أي علاقة تربوية، فهي تمثل الأساس الذي تُبنى عليه العلاقات الناجحة بين أولياء الأمور والمعلمين. الثقة المتبادلة تشكل القاعدة التي تمكن من بناء الاحترام والتواصل الصادق بين الأطراف (Adams & Christenson, 1998). ومع ذلك، يمثل مفهوم الثقة تحديًا في تحديده بدقة، إذ يتطلب توقعات إيجابية حول نوايا أو سلوك الآخرين (Rousseau et al., 1998).

تشير الدراسات إلى أن الثقة بين المعلمين وأولياء الأمور قد تتطور بشكل مختلف من حيث العوامل التي تدفع أحد الطرفين إلى الثقة بالطرف الآخر (Adams et al., 2009). كما أوضحت الدراسات أن أولياء الأمور يثقون بالمعلمين أكثر من ثقة المعلمين بالأهل (Schechtman & Busharian, 2015). أظهرت دراسة بليتش (Blitch, 2017) أن مستوى الثقة بين معلمات رياض الأطفال والأهل كان إيجابيًا، وإن كان منخفضًا.

التعاون

التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور أمر حيوي للغاية لتحسين نتائج الطلاب. فهو يتيح للأهل الحصول على معلومات حول سلوك أطفالهم وشخصياتهم، وكذلك يتيح للمعلمين معرفة تفاصيل حياة الطلاب خارج المدرسة (Loncarevic et al., 2021). وقد أظهرت الدراسات أن التعاون الجيد بين المعلمين وأولياء الأمور يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة (Hill et al., 2018). كذلك، يمكن للتعاون الجيد أن يساعد في حل المشكلات التي قد يواجهها الطلاب مع أولياء أمورهم (Araujo et al., 2016; Blaževi, 2016; Goldstein et al., 2019).

عندما يقدم المعلمون تفسيرات للأهل حول نقاط الضعف لدى الأطفال، سواء كانت صعوبات جسدية أو عقلية أو صعوبات تعلم (Lekli & Kaloti, 2015; Vlasov & Hujala, 2017). يمكن للأهل تعديل استراتيجياتهم في المنزل لتناسب مع البرنامج المدرسي (Gjelaj et al., 2020). ومن الضروري أن يكون هناك تناغم في التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لضمان عدم وجود سوء فهم بينهم (Salzberger-Wittenberg et al., 2019).

المشاركة

تُعتبر مشاركة الوالدين من العوامل الرئيسية التي تؤثر على استعداد الأطفال للمدرسة. هذه المشاركة تُترجم إلى التضحيات المادية والنفسية التي يقدمها الأهل لصالح تعليم أطفالهم (Tazouti & Jarlégan, 2019). تشير الدراسات إلى أن مشاركة الأهل في التعليم تؤثر إيجابيًا على التطور الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للأطفال (Juwita et al., 2019; Mcneal, 2014; Mwirichia, 2016; Tabaeian, 2016). علاوة على ذلك، فإن دعم الوالدين لأطفالهم في الواجبات المنزلية يُعزز من دافعية الأطفال للتعلم (Silinskas & Kikas, 2019). وقد عرفت دراسة نونيز (Núñez et al., 2017) دعم الوالدين على أنه المساعدة التي يتلقاها الأطفال، مثل إبداء الحساسية تجاه مشاعرهم وتقديم الدعم لهم أثناء أداء الواجبات المنزلية. ومن الجدير بالذكر أن مشاركة الأهل في تعليم أبنائهم لا تقتصر فقط على مساعدة الأطفال في أداء واجباتهم المدرسية، بل تشمل أيضًا دعمهم العاطفي والمعنوي، مما يعزز دافعتهم لتحقيق النجاح (Guo & Kilderry, 2018).

أخيراً، حدّد ابشتاين (2010) Epstein ستة أنماط رئيسية لمشاركة الوالدين في تعليم الطفولة المبكرة: الوالدية، التواصل، التطوع، صنع القرار، والتعاون مع المجتمع. هذه الأنماط تمثل الأساس الذي يجب أن تقوم عليه علاقة الأهل بالمدرسة لضمان دعم تطور الأطفال بشكل فعال.

10.1.2 مفهوم الشراكة بين الاسرة والمدرسة

الشراكة هي إطار يوفر الأساس لإنشاء أهداف مشتركة بين الأطراف المعنية، مع التركيز على التوصل إلى إجراءات متفق عليها لحل النزاعات، بالإضافة إلى تعزيز التحسين المستمر، ويسهم هذا الإطار في بناء الثقة، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي، مما يساعد المشاركين على التركيز بشكل مشترك على تحقيق أهداف المشروع، كما تركز الشراكة على الأهمية التي تلعبها جميع الأطراف في عملية البناء، بدلاً من الاعتماد على النهج "من أعلى إلى أسفل" (Naoum, 2003).

وعند الحديث عن الشراكات بين المعلمين وأولياء الأمور، يمكن تعريفها على أنها تنسيق وتعاون متبادل يهدف إلى تحقيق أفضل النتائج للأطفال من خلال العمل المشترك بين الجانبين (Epstein, 2018; Epstein et al., 2004). العديد من الدراسات توصلت إلى أن الخبرات التعليمية للأطفال تتحسن بشكل كبير عندما ينشئ المعلمون وأولياء الأمور شراكات تعاونية. هذا الاعتراف يركز على جذور نظرية (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) التي تدعمها الأدلة التجريبية (Barnett et al., 2020; Galindo & Sanders, 2019)، والتي تسلط الضوء على التأثير الإيجابي للشراكات القوية بين المعلمين وأولياء الأمور على تنمية الأطفال وتحقيق نجاحهم الأكاديمي.

تشير الأبحاث أيضًا إلى وجود علاقة قوية بين مشاركة أولياء الأمور ونجاح الأطفال في المدرسة (Bruine et al., 2014; D'Haem & Griswold, 2017; Epstein, 2001; Gilroy, 2018; Tekin, 2011; Pemberton & Miller, 2015). يساهم دعم الوالدين بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي للأطفال (Harris & Goodall, 2008)، حيث الأطفال الذين يتلقون الدعم الأكاديمي في المنزل يميلون إلى تحقيق أداء أفضل في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يكون أولياء الأمور أكثر ميلًا للتواصل مع المعلمين والبحث عن طرق لدعم أطفالهم (Boit, 2020).

أما الشراكة بين الأسرة والمدرسة، فهي ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد (De Bruine et al., 2014)، تُستخدم لوصف الطرق المختلفة التي يدعم بها الأهل رحلة تعلم أطفالهم، سواء في المنزل أو في المدرسة. وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق شامل حول الشكل المثالي لمشاركة الوالدين، إلا أن التعاون بين الأسر والمدارس يعتمد على الالتزام المتبادل نحو هدف مشترك (Ducret & Jendoubi, 2016; Monceau & Larivée, 2019).

نموذج إيبشتاين (Epstein, 2001, 2011) يصف المنزل والمدرسة والمجتمع كبيئات مترابطة يتعاون الأعضاء فيها لدعم تعلم الأطفال ونموهم. هذا النموذج يشير إلى أن الأطفال لا يتعلمون وينمون في سياق المنزل أو المدرسة وحدهما، بل في بيئات متعددة تشمل المنزل، المدرسة، والمجتمع (Olsen & Fuller, 2008). إطار الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع يعزز أهمية التعاون بين هذه الأطراف لتحقيق أفضل النتائج التعليمية للأطفال (Epstein, 1995, 2011; Epstein et al., 2018).

وترتبط مشاركة أولياء الأمور في التعليم بنتائج إيجابية على سلوك الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية (Desforges et al., 2003; Hoover-Dempsey et al., 2005). أنشطة الشراكة بين العائلات والمدارس تؤكد على المساواة بين البيت والمدرسة وتعزز الشعور بالمجتمع (Epstein,

(2010). تم تسليط الضوء على دور قادة المدارس في تأسيس شراكات ناجحة مع أولياء الأمور، وهي شراكات تؤثر بشكل كبير على مجتمعات المدرسة (Auerbach, 2009).

ترتبط مشاركة أولياء الأمور في التعليم عادة بنتائج إيجابية تتعلق بسلوك الطلاب، حضورهم، وإنجازاتهم الأكاديمية (Desforges et al., 2003; Hoover-Dempsey et al., 2005; Gilleece, 2015; Hornby & Blackwell, 2018). كما تسهم الشراكة بين العائلات والمدارس في أنشطة تعلم منظمة تعزز المساواة بين البيت والمدرسة، وتقوي الشعور بالمجتمع (Epstein, 2010; Ippolito, 2018; Ishimaru et al., 2018a). يلعب قادة المدارس دورًا أساسيًا في إنجاح مشاركة أولياء الأمور وتعزيز هذه الشراكة في المجتمعات المدرسية (Auerbach, 2009; Sanders & Sheldon, 2009; Tett & Macleod, 2020).

وفقا لكاسترو (Castro et al., 2015)، مشاركة الوالدين تشمل "الممارسات النشطة التي تؤثر على التطور الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لأطفالهم". من جانبه، يرى بار وسالتمارش (Barr & Saltmarsh, 2014) أن مشاركة الوالدين تُعد مسؤولية مشتركة في تعليم الأطفال. وفي إطار هذه المسؤولية المشتركة، حددت ابشتاين ستة أنواع لمشاركة الوالدين: التواصل، العمل التطوعي، التعلم في المنزل، صنع القرار، والتعاون مع المجتمع (Epstein, 2010). يُظهر هذا الإطار أن مشاركة الوالدين تشمل أنشطة متنوعة، سواء في المنزل أو المدرسة، وفي التفاعل مع المعلمين والمجتمع. من المهم أن يشارك أولياء الأمور بشكل فعال، خاصة عندما يتلقون دعوات واضحة من المعلمين أو المدرسة (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

يجب أن تدعم الشراكة الحقيقية بين المهنيين والعائلات "تبادل المعلومات في الاتجاهين" (Carter-Wall & Whitfield, 2012). هذا التبادل ينبغي أن يكون حوارًا عادلاً بين الطرفين،

يساهم كلاهما بشكل متساوٍ في تحسين النتائج التعليمية للأطفال (Walker & MacLure, 2005).

الهدف الأساسي من الشراكة الفعالة هو تحقيق نتائج ملموسة أفضل للأطفال.

وفي هذا السياق، تُعرف الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة على أنها تعاون يركز على

تحسين النتائج التعليمية والاجتماعية للأطفال (Goodall & Montgomery, 2014; Povey et al., 2016).

منذ التسعينيات، أثرت أعمال الباحثين البارزين مثل (ايبشتاين) في الولايات المتحدة

و(باسياني) في المملكة المتحدة على العلاقات بين العائلات والمدارس من خلال تطوير نماذج

الشراكة. هذه النماذج تؤكد على عناصر إيجابية مثل النهج الحوارية والأهداف المشتركة والالتزام

والممارسات التعاونية (Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001). ورغم أن نماذج

الشراكة قد خضعت للنقد على أنها "محايدة" وغير متنازع عليها (Crozier, 1998)، إلا أنها اقترنت

بتحقيق نتائج تعليمية أفضل للأطفال (Cox-Petersen, 2010; Epstein, 2001).

الشراكة بين العائلة والمدرسة تُعد عنصرًا هامًا في نجاح الطالب. وتشير الأبحاث إلى أن

هذه الشراكة تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي، الرفاه الشخصي للطالب، وزيادة

الدافعية (Blue-Banning et al., 2004; Epstein, 2018; Green et al., 2007). الدراسات تؤكد

أن الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمين ضرورية لنجاح العملية التعليمية (Hill & Tyson, 2009)،

حيث يكمل كل طرف دور الآخر (عناسوة والرشدان، 2011).

نظرًا لأن الشراكة بين الأسرة والمدرسة عامل مهم في نجاح الطلاب، فإن فهم الجوانب

المختلفة التي تؤثر على التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين يصبح ضروريًا، خاصة عندما

يواجه الطلاب تحديات تعليمية (Goodall, 2018). إن مشاركة الوالدين في تعلم أطفالهم تُسهم

بشكل مباشر في تطوير مهاراتهم الأكاديمية وزيادة دافعيتهم (Hornby & Lafaele, 2011).

ومن الصعب بشكل خاص إقامة أو الحفاظ على شراكة فعالة بين الأسرة والمدرسة مع انتقال الطالب إلى مراحل تعليمية أعلى، حيث يصبح أكثر استقلالية تدريجياً، وتصبح المدرسة عالمه الأساسي (Hornby & Lafaele, 2011). وتشير الأدبيات إلى أن المشاركة الوالدية يمكن أن تتخذ أشكالاً مختلفة، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. على المستوى الفردي، يشارك الآباء بشكل فردي في القضايا المتعلقة بأبنائهم، بينما على المستوى الجماعي، يشاركون في أنشطة مرتبطة بالصف أو المدرسة (Posey-Maddox, 2019). وفي المجتمع العربي داخل إسرائيل، أكد (أبو عصبه، 2007) أن جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي يميل إلى عدم تشجيع مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية.

11.1.2 الشراكة التربوية – أهدافها، أهميتها ومعيقاتها

تمت دراسة مشاركة أولياء الأمور وتأثيرها على أصحاب المصلحة المتنوعين في المدرسة على نطاق واسع، إذ ترتبط بشكل إيجابي بأداء الطلاب المدرسي (Anderson & Minke, 2007; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2010)، تنظيم السلوكيات الجيدة، وتنمية المهارات الاجتماعية (Anderson & Minke, 2007; Hornby & Lafaele, 2011)، وكذلك تحسين إتمام الواجبات المنزلية (Anderson & Minke, 2007). علاوة على ذلك، فإن مشاركة الوالدين ترتبط بصحة نفسية أفضل للطلاب، وزيادة احترام الذات، وارتفاع مستوى الاستمتاع بالمدرسة والحياة عموماً (Deslandes, 2006; Hornby & Lafaele, 2011; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2017; Shumow & Hiatt, 2010). وقد أوضحت العديد من الدراسات أن العلاقة بين الوالدين والمؤسسات التربوية، بدءاً من سنوات ما قبل المدرسة، تؤثر إيجابياً على

مهارات القراءة، الكتابة، والرياضيات للأطفال (Fantuzzo et al., 2004; Van Voorhis et al., 2013; Wilder, 2014).

تشير الأدبيات إلى أن هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها للعائلات التأثير إيجابيًا على نمو الأطفال من خلال دعم العملية التعليمية والشاركة مع المدارس. تعد التدخلات التي تركز على إشراك الأسر في التعليم أدوات فعالة لتعزيز أداء الأطفال في مجالات متعددة، بما في ذلك التحصيل الأكاديمي، السلوكيات، والمهارات الاجتماعية والعاطفية والصحة النفسية. العديد من الأبحاث تؤكد أهمية دور الأسر في دعم تعلم الأطفال، حيث ترتبط الممارسات الوالدية الهادفة بتحسين التحصيل الأكاديمي (Fan & Chen, 2001) وتقليل السلوكيات التخريبية وتعزيز المهارات الاجتماعية (Sheridan et al., 2017a; Smith et al., 2019). كما أن جودة التفاعلات بين الأسرة والمدرسة لا ترتبط فقط بالأداء الإيجابي للطلاب، بل تلعب دورًا رئيسيًا في تحقيق ذلك (Sheridan et al., 2017a). بالإضافة إلى ذلك، تعمل الشراكات بين الأسرة والمدرسة على تحسين الخدمات المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية والسلوكية للأطفال. يؤدي التعاون إلى تغييرات إيجابية في المهارات الاجتماعية وسلوكيات الطلاب (Sheridan et al., 2017a)، وتعزيز استخدام المعلمين لاستراتيجيات فعالة، وكذلك تحسين ممارسات الآباء في دعم أبنائهم (Sheridan et al., 2017b).

من جهة أخرى، فإن مشاركة أولياء الأمور تعود بالفائدة على أولياء الأمور أنفسهم وكذلك المعلمين والمدارس عمومًا. فالمشاركة النشطة تعزز العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين وتؤدي إلى تغيير إيجابي في مواقفهم تجاه بعضهم البعض (Cankar et al., 2012; Deslandes, 2006; Fishman & Nickerson, 2015; Hornby & Lafaele, 2011). كذلك، ترتبط المشاركة بدرجة ثقة

الوالدين بأنفسهم وكفاءتهم الذاتية، فضلاً عن زيادة رضاهم عن المدرسة (Fishman & Nickerson, 2015; Hornby & Lafaele, 2011).

بالإضافة إلى ذلك، تعد مشاركة الوالدين مورداً قيماً للمدارس والمعلمين، إذ يمكن للأسر تقديم تجارب قيمة حول أطفالهم (Anderson & Minke, 2007; Parsons et al., 2009; Skinner et al., 2014). ولا يُعد التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور حيويًا لبناء علاقات قوية بين الأسرة والمدرسة فحسب، بل هو ضروري أيضًا لإنشاء مجتمع مدرسي متكامل يُدمج فيه الآباء في تعلم أطفالهم (Bartels & Eskow, 2010; Graham-Clay, 2005; Henderson & Mapp, 2002). كما يشير هيندرسون وماب (Henderson & Mapp, 2002) إلى أن الشراكات القوية بين المعلمين وأولياء الأمور تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب. فالتواصل الناجح بين الطرفين يساعد في تحسين جودة المدرسة والبرامج التعليمية ويوفر فرصًا إضافية للنجاح الأكاديمي (Henderson et al., 2019; Li et al., 2002; Mapp, 2002). كما يمكن أن يُسهم في تعزيز المناخ المدرسي والشعور بالرضا لدى المعلمين وزيادة كفاءتهم المهنية (Christenson & Sheridan, 2001).

تشير الأبحاث أيضًا إلى أن جودة العلاقة بين الوالدين والمعلمين ترتبط بجودة العلاقة بين المعلم والطفل (Chung et al., 2005; Serpell & Mashburn, 2012). العلاقات الإيجابية بين الوالدين والمعلمين قد تساعد في تحسين كفاءة المعلمين في بناء علاقات إيجابية مع الأطفال (Chung et al., 2005). كما وجد وايريك وروداسيل (Wyrick & Rudasill, 2009) أن مشاركة الوالدين والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والوالدين تسهم في تحسين اتجاهات الأطفال نحو المدرسة وتعزيز العلاقة بين المعلم والطفل. وقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتمتعون بعلاقة إيجابية مع أولياء الأمور يكونون أكثر قدرة على إدارة سلوك الأطفال بشكل فعال (Sheridan et al., 2012).

على الرغم من أن المشاركة النشطة للوالدين في المدرسة تعد عاملاً مهماً لنمو الطفل وتوفير مناخ مدرسي داعم، إلا أن مثل هذه المشاركة لا تزال نادرة نسبياً حتى اليوم (Anderson & Minke, 2007; Chen & Gregory, 2009; Goepel, 2009; Martinez et al., 2012; Parsons et al., 2009; UNESCO, 2005). تسلط الأبحاث الضوء على الصعوبات في تنفيذ التعاون بين المدرسة والأسرة على الرغم من الأدلة التي تؤكد أهمية العلاقة الجيدة بينهما (Albers, 2013; Brühlmann & Staehelin, 2017; Deslandes, 2006; Deslandes et al., 2015; Dumoulin et al., 2013; Hornby & Lafaele, 2011; Hughes et al., 2013; Parsons et al., 2009; Vasarik Staub et al., 2018). وتشير ديسلانديس وشركائها (Deslandes et al., 2015) إلى أن مسؤولية التعاون تقع بشكل كبير على عاتق المعلمين، وأن هناك نقصاً في تدريبهم على كيفية بناء هذا التعاون. المعلمين غالباً ما يفتقرون إلى الأدوات والتدريب اللازمين لتنفيذ ممارسات التواصل الفعالة لبناء شراكات ناجحة (Bartels & Eskow, 2010; Henderson & Mapp, 2002). كما تشير معظم المعلمين في فترة ما قبل الخدمة إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب حول كيفية التواصل مع أولياء الأمور (Buchanan & Buchanan, 2019; de Bruïne et al., 2014; Evans, 2013; Miller et al., 2018). لذا، فإن برامج إعداد المعلمين تلعب دوراً حاسماً في تزويدهم بالكفاءات اللازمة للتواصل الفعال مع الأسر (Boit, 2020).

أخيراً، تعد التعقيدات المتزايدة للعلاقة بين المدرسة والأسرة، مثل تغييرات الهياكل الأسرية وارتفاع عدم التجانس الاجتماعي، أحد الأسباب التي تصعب من التواصل. عندما تحدث مشاركة الوالدين، فإنها غالباً ما تكون سطحية (Luder et al., 2020). علاوة على ذلك، هناك تحذيرات من مشاركة الوالدين بأي ثمن، إذ يشير البعض إلى خطر محاولة المهنيين توجيه الوالدين ليتكيفوا مع السياق المحلي، دون مراعاة احتياجاتهم ومعتقداتهم (Dufournet & Monceau, 2019; Giuliani, 2019; Monceau & Larivée, 2019). وأوضح هورنبي وأفائيل (Hornby & Lafaele, 2019).

(2011) أن هناك عوامل على مستوى الطالب يمكن أن تؤثر على مشاركة الوالدين بشكل إيجابي أو سلبي، مثل العمر أو وجود صعوبات تعلم أو إعاقة.

12.1.2 رضا أولياء الأمور عن المدرسة

أظهرت الأبحاث التجريبية مستوى جيداً من الرضا لدى أولياء الأمور عن المدرسة، إذ يشير العديد من الدراسات إلى أن التواصل الفعال وسهولة الوصول إلى المعلمين هما من أبرز عوامل هذا الشعور (Friedman et al., 2006; Jónsdóttir et al., 2017; Pietsch et al., 2015; Starr and Foy, 2012). كما أن توافر المعلومات حول محتويات التدريس وأهدافه يعزز الثقة في المعلمين، مما يزيد من رضا الأهل عن المدرسة (Jónsdóttir et al., 2017; Pietsch et al., 2015). إلى جانب ذلك، تعتبر فرص مشاركة الوالدين والشعور بالقدرة على التأثير في الأنشطة المدرسية والقرارات المتعلقة بدعم الطفل من العوامل المهمة لزيادة رضا الأهل (Jónsdóttir et al., 2017; Kaczan et al., 2014; Mortag, 2012).

كذلك، قدرة المعلمين والمدارس على تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب والتعامل مع المشكلات والصعوبات السلوكية تلعب دوراً كبيراً في تعزيز الرضا (Jónsdóttir et al., 2017; Mortag, 2012; Pietsch et al., 2015; Starr & Foy, 2012). عوامل أخرى مثل إدراك الأهل لوجود مناخ مدرسي إيجابي ونجاح الطلاب الأكاديمي ورفاههم، تسهم أيضاً في تعزيز رضاهم (Friedman et al., 2006; Gibbons & Silva, 2011; Jónsdóttir et al., 2017). بالإضافة إلى ذلك، فإن استمتاع الطلاب بالذهاب إلى المدرسة وشغفهم بالتعلم يعتبران مؤشراً قوياً على رضا الوالدين (Gibbons & Silva, 2011; Kaczan et al., 2014).

وعلى صعيد آخر، تشير الأبحاث إلى أن خصائص معينة للأهل أو الأسرة تؤثر على شعورهم بالرضا. على سبيل المثال، وجد أن الأهل الذين لا يعملون بدوام كامل يميلون إلى الشعور برضا أكبر عن المدرسة (Fantuzzo et al., 2006)، كما أن شعور الأهل بالكفاءة الذاتية العالية يسهم في زيادة هذا الرضا (Laws & Millward, 2001). علاوة على ذلك، فإن الأهل الذين يعيشون معًا يكونون أكثر قدرة على تقاسم المسؤوليات والمخاوف المتعلقة بالمدرسة، مما يزيد من رضاهم (Fantuzzo et al., 2006; Jónsdóttir et al., 2017).

على النقيض، أشارت الدراسات إلى أن رضا الوالدين قد يقل مع ارتفاع مستوياتهم التعليمي (Gibbons & Silva, 2011; Jónsdóttir et al., 2017)، وكذلك لدى الأهل المنتمين إلى الأقليات في المجتمع (Friedman et al., 2006). كما أن الأهل الذين لديهم أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يتعرضون للتنمر في المدرسة يظهرون مستويات أقل من الرضا (Jónsdóttir et al., 2017; Newman, 2005). إلى جانب ذلك، تلعب ذكريات الأهل عن تجربتهم الشخصية في المدرسة دورًا كبيرًا في تشكيل مستوى رضاهم عن المدرسة (Räty et al., 2004).

وأخيرًا، حددت الدراسات عدة عوامل هيكلية مرتبطة بالمدرسة مثل السلامة، إمكانية الوصول إلى وسائل النقل، وتوافر الرعاية بعد ساعات الدوام المدرسي، بالإضافة إلى بيئة المدرسة ومعداتها والموارد المالية، وكلها تؤثر على رضا أولياء الأمور (Friedman et al., 2006; Gibbons & Silva, 2011; Mortag, 2012).

13.1.2 الشراكة التربوية بمرحلة الطفولة المبكرة

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، التي تبدأ من جيل الحضانة حتى الصف الثالث ابتدائي، مرحلة أساسية لتعزيز فرص الرفاه والنجاح في مرحلة البلوغ; (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Kagan & Kauerz, 2007). التعليم في هذه المرحلة يشكل الأساس للتنمية الشاملة للمتعلمين مدى الحياة، حيث أن التطور خلالها يعد بالغ الأهمية (Rao et al., 2014). يعود التعلم المبكر بفوائد كبيرة، ليس فقط على المهارات الأكاديمية للأطفال، بل أيضًا على جوانب تطويرية أخرى تشمل التطور العقلي والاجتماعي واللغوي والحسي الحركي والرعاية الذاتية; (Adnan et al., 2016; Dissertation Committee. Kariuki et al., 2007; Tayler et al., 2016)

توفير رعاية عالية الجودة للأطفال في السنوات الأولى من حياتهم يزيد بشكل كبير من فرص نجاحهم لاحقًا. ولذا، يجب أن تتاح لجميع الأطفال فرص متساوية للحصول على التعليم المبكر لضمان تحقيق النجاح في الحياة المستقبلية. إن نتائج تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تؤثر على إنجازاتهم خلال مسيرتهم التطورية، حيث يتم تقييم تطور الطفل وتقديم تقارير لتشخيص تقدمه وتقييم عملية التعلم والتعليم (Violeta & Arbërore, 2022). كما أن التربية المتلائمة مع هذه المرحلة التطورية تؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل في المستقبل (Bredekamp & Copple, 1997).

يركز نجاح برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على تطور الأطفال. ومن خلال التركيز المتزايد على هذه المرحلة، يشير جريشابير (2010) Grieshaber إلى أهمية فهم كيفية تطوير الأطفال لمعارفهم ومهاراتهم الأساسية كنتيجة للتعليم المبكر. يتم استخدام نتائج التعلم لتحديد نمو الأطفال وفقًا لمراحل تطويرية محددة. ومن العوامل المؤثرة على نتائج التعلم في هذه

المرحلة، يشكل دور المعلمين وأولياء الأمور عاملاً حاسماً (Mahoney, (Denboba et al., 2015; Tayler et al., 2016; 2021). لأطفالهم تعد مؤشراً أساسياً على نجاح العملية التعليمية، حيث ذكرت الدراسات الآثار الإيجابية لمشاركة الأهل على نمو الطلاب (Meissel et al., 2019). تمكن هذه المشاركة الأطفال من أن يصبحوا أكثر نشاطاً داخل الصف وتدعم نموهم الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي (Durisic & Bunijevac, 2017; Ma et al., 2016; Shehu, 2019; Swick, 1991).

وفقاً للمنظور الاجتماعي والثقافي، يُعتبر الأطفال مشاركين نشطين في بيئة التعلم، بما في ذلك العائلات والمدارس والمجتمعات (Haenilah et al., 2021; Wu, 2021). كما تعد الأسرة العامل الرئيسي المحدد لنجاح الأطفال التعليمي وتطور شخصيتهم المبكرة (Boshkova et al., 2018; Bozhkova et al., 2020; Essa & Burnham, 2019; Susilo, 2020; Syuraini et al., 2018). إذ يلعب الآباء دوراً محورياً في توجيه وتطوير كافة جوانب تطور أطفالهم بما في ذلك الجسدي والذهني والروحي والأخلاقي (Sokip et al., 2019; Susilo, 2020; Tomczyk & Wasiński, 2017). إضافة إلى ذلك، فإن البيئة المحيطة بالطفل، بما في ذلك المعلمين في المدرسة والأقران، تؤثر بشكل كبير على إنجازاته التعليمية (Adegboyega et al., 2017; Gonida & Cortina, 2014).

تواجه مرحلة الطفولة المبكرة تحديات جديدة أمام المربين وأولياء الأمور وصانعي السياسات للبحث عن استراتيجيات تعزز الجهود الممنهجة والشاملة في التربية والتعليم في هذه المرحلة (Gonzalez-DeHass et al., 2005). تمثل مشاركة أولياء الأمور في التعليم أحد المعايير الأساسية التي تحدد جودة المؤسسات التعليمية، حيث تسعى الجهات المسؤولة إلى تعزيز دور الوالدين في دعم التعليم (Iskandar, 2019). تسهم مشاركة الأهل في تحقيق أهداف النمو للأطفال ونتائج

تعلمهم (Epstein et al., 2002; Morrison et al., 2011; Sadiku & Sylaj, 2019). وقد أظهرت الأبحاث أن نجاح الأطفال يتأثر بشكل كبير بمشاركة الوالدين في التعليم.

بالنسبة للأطفال، تتيح العلاقات المتبادلة بين الأسرة ومقدمي الرعاية في إطار التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فهمًا أعمق لنمو الأطفال وتعلمهم (Pianta & Walsh, 1996). وفقًا لبرونفنبيرنر (1994)، يتأثر الطفل بالتفاعلات داخل الأنظمة المتداخلة في حياته، إذ أن العلاقات بين الوالدين والمعلمين تعتبر مؤثرة على الطفل (Bouchard & Smith, 2017). العلاقات بين الوالدين والمعلمين على مستوى الأنظمة المتوسطة تلعب دورًا كبيرًا في فهم نمو الأطفال وتعلمهم بشكل أفضل.

تعد العلاقة بين الأطفال ومقدمي الرعاية الأساسيين، مثل الوالدين، الأكثر تأثيرًا في حياتهم. كما أن علاقات الأطفال مع المربين في مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر أساسية، إذ يقضي العديد من الأطفال وقتًا كبيرًا في أطر الرعاية (Verschueren & Koomen, 2012). على غرار علاقاتهم بوالديهم، يستفيد الأطفال من معلمهم في إطار الطفولة المبكرة كقاعدة آمنة يعتمدون عليها (Verschueren & Koomen, 2012).

بعد تحديد دور المربي كشخصية ارتباط، تتأثر أيضًا العلاقة بين المعلم والطفل بالنظام الوسيط بين المعلمين وأولياء الأمور، إذ يمكن أن تؤثر هذه العلاقة على كيفية تعامل المعلمين مع الأطفال في بيئات التعلم (Serpell & Mashburn, 2012). ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لمزيد من الأبحاث لفهم العلاقة بين الوالدين والمعلمين بشكل أعمق، وتأثيرها على التفاعل بين المعلم والطفل (Zhang, 2011).

بالنظر إلى أن الأطفال يحتاجون إلى التكيف مع التوقعات المختلفة في بيئات جديدة، تعتبر العلاقة بين الوالدين والمعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة ضرورية لدعم انتقالهم من المنزل إلى بيئات التعلم المبكر (Pianta et al., 2001) وتعزيز استعدادهم للمدرسة (Powell et al., 2010). إذ تشكل هذه العلاقة ركيزة للتعاون بين الطرفين في مصلحة الطفل، ما يعزز احتياجاته التعليمية ويواجه تحدياته بشكل فعال (Copple & Bredekamp, 2009).

يُعرّف التواصل بأنه عملية تبادل المشاعر والأفكار والمهارات، وهو ضروري لإنشاء قواسم مشتركة بين الأفراد (Chung et al., 2016). من خلال تقديم المعلومات وتلقيها، يؤثر التواصل على العلاقات بشكل مباشر أو غير مباشر (Hargie et al., 2017). من أجل تحقيق تعليم فعال، يجب أن يشمل التواصل المعلمين ومديري الأطر التربوية وأولياء الأمور، ويضمن المشاركة الفعالة لجميع الأطراف (Blau & Hameiri, 2017; Murray et al., 2015).

كما يلزم أن يتواصل المعلمون وأولياء الأمور بشكل مستمر لتبادل المعلومات المتعلقة بتطور الطفل وأدائه التعليمي، ما يضمن التعرف المبكر على أي مشكلات قد يواجهها الأطفال (Metcalf, 2021). ويُعد دعم الأهل لأطفالهم من خلال الإرشاد والتوجيه من العوامل المهمة لتعزيز النجاح التعليمي وتحفيزهم على التعلم (Wong et al., 2018).

في الختام، تشير الأبحاث إلى أن التواصل الفعال بين المعلمين وأولياء الأمور يساهم في تحسين المناخ المدرسي ويعزز من جودة البرامج التعليمية (Adams et al., 2018).

بالنسبة للأطفال الصغار، تعتبر المعاملة بالمثل لجهود تقديم الرعاية من قبل الآباء والمعلمين ضرورية لتحسين تطور الأطفال وتعلمهم (Lang et al., 2016). بحث العديد من الباحثين العلاقة بين الوالدين والمعلمين لفهم دورها في تطور الأطفال بشكل أفضل. وأظهرت

الدراسات أن هذه العلاقة تنبأت باستعداد أطفال ما قبل المدرسة للالتحاق بالمدرسة (Powell et al., 2010)، وأثرت بشكل إيجابي على المهارات الأكاديمية للأطفال المدارس الابتدائية (Arnold et al., 2015; Hughes & Kwok, 2007; Rimm et al., 2003; Xu & Gulosino, 2006) بالإضافة إلى تأثيرها على الأداء الاجتماعي والعاطفي للأطفال (Benner & Yan, 2015; Iruka et al., 2011; Rimm et al., 2003; Serpell & Mashburn, 2012).

14.1.2 التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور بأطر الطفولة المبكرة

يُعرّف التواصل على أنه وسيلة للتعبير عن المشاعر، الأفكار، المعرفة، والأخبار، ويسهم في خلق قواسم مشتركة بين الأفراد من خلال العواطف والقيم (Chung et al., 2016). عملية تقديم المعلومات وتلقيها تؤثر على الآخرين سواء بقصد أو بدون قصد (Hargie et al., 2017). لتحقيق تعليم فعال في مرحلة الطفولة المبكرة، يجب أن يتضمن التواصل بين مديري الأطر التربوية، المعلمين، الأطفال وأولياء الأمور (Blau & Hameiri, 2017; Murray et al., 2015; Smith, 2020). يحتاج المعلمون إلى التواصل مع أولياء الأمور لمناقشة أداء الأطفال وتطورهم (Ma et al., 2016). بالإضافة إلى ذلك، تعزيز دعم الوالدين في التعليم أمر حيوي لتقديم المشورة والتوجيه الفعالين، مما يزيد من تحفيز الأطفال ويدعم نجاحهم (Graham-Clay, 2005; Wong et al., 2018).

في مراحل الطفولة المبكرة، مثل الحضانة والابتدائية، يُعد التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور مهمًا للكشف المبكر عن المشكلات التي قد تواجه الأطفال (Metcalf, 2021). كما تساهم فعالية التواصل في تحسين علاقة المعلمين مع المجتمع، وتساعد في استخدام الموارد البيئية بشكل أفضل، وتطوير برامج تعليمية تتناسب مع الظروف المحلية (Adams et al., 2016).

أما بالنسبة للأطفال الصغار، فإن التعاون بين الآباء والمعلمين يعزز نموهم وتعلمهم بشكل ملحوظ (Lang et al., 2016). وأظهرت العديد من الدراسات أن العلاقة بين الآباء والمعلمين تؤثر بشكل إيجابي على استعداد الأطفال لدخول المدرسة (Powell et al., 2010)، وتساهم في تحسين المهارات الأكاديمية للأطفال في المراحل الابتدائية المبكرة (Arnold et al., 2015; Hughes & Rimm et al., 2003; Xu & Gulosino, 2006; Kwok, 2007). بالإضافة إلى تحسين الأداء الاجتماعي والعاطفي (Benner & Yan, 2015; Iruka et al., 2011; Rimm et al., 2003; Serpell & Mashburn, 2012).

15.1.2 التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور بأطر الطفولة المبكرة

يعد التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور أمرًا ضروريًا للغاية، حيث يمكن للوالدين الحصول على معلومات قيمة من المعلمين لمساعدتهم في تعليم أطفالهم (Loncarevic et al., 2021). كما يستفيد المعلمون أيضًا من المعلومات التي يقدمها أولياء الأمور حول حياة الطلاب وشخصياتهم. ومن المتوقع أن يؤدي هذا التعاون إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب (Hill et al., 2018). في مرحلة الطفولة المبكرة، يمثل هذا التعاون حلقة وصل مهمة بين المعلمين وأولياء الأمور لتحقيق نتائج تعليمية جيدة (Goldstein et al., 2019). ولتحقيق هذه النتائج، يتطلب الأمر تعاونًا وثيقًا بين الطرفين (Araujo et al., 2016; Syuraini, 2020).

يساهم التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور في حل مشاكل الطلاب، سواء كانت تتعلق بالسلوك أو التعلم (Blaievi, 2016). يحدث التعاون الفعال عندما يقدم المعلمون توضيحات واضحة للآباء حول نقاط الضعف التي يواجهها الأطفال، سواء كانت صعوبات جسدية، عقلية،

أو تعليمية (Lekli & Kaloti, 2015; Vlasov & Hujala, 2017). هذا التوجيه يساعد الآباء في دعم أطفالهم بالمنزل، ويضمن مواءمة الأنشطة المنزلية مع البرنامج المدرسي، مثل تحديد أوقات استخدام الأجهزة الإلكترونية (Gjelaj et al., 2020). كما أن الانسجام في التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور أمر ضروري، ويجب تجنب سوء الفهم بين الجانبين لتحقيق هذا الانسجام (Salzberger-Wittenberg et al., 2019).

التعاون الفعال بين المعلمين وأولياء الأمور يعدّ أساساً لنجاح عملية التعليم والتعلم (Steh & Kalin, 2011). ويستفيد الطلاب إلى حد كبير عندما يكون لأولياء أمورهم علاقات قوية ومتعاونة مع المدرسة.

16.1.2 ميزات خاصة للعلاقات بين الأهل والمعلمين بمرحلة الطفولة المبكرة

تعد مشاركة الوالدين من العوامل المؤثرة بشكل كبير على استعداد الأطفال للمدرسة، إذ تشمل التضحيات المادية والنفسية المقدمة لصالح تعليمهم (Grolnick & Slowiaczek, 1994). تتنوع هذه المشاركة في أبعادها، وتحدث في المنزل وفي البيئة المدرسية على حد سواء (McNeal, 2014; Tazouti & Jarlégan, 2019). كشفت الدراسات أن مشاركة الوالدين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تؤثر بشكل إيجابي على نتائج تعلم الأطفال، بما في ذلك المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية (Juwita et al., 2019; Martin et al., 2013; McNeal, 2014; Mwirichia, 2016; Tabaeian, 2016).

تعد مشاعر الكفاءة والتواصل بين الأطفال والوالدين أمراً بالغ الأهمية لتطور الأطفال. تُعزز المهارات من خلال شكيلين مختلفين من مشاركة الوالدين في الواجبات المنزلية: الرقابة

والدعم. تشير الرقابة إلى ضغط الوالدين على الأطفال للقيام بواجباتهم (Morrison et al., 2011) ، بينما يُعرّف دعم الوالدين على أنه تقديم المساعدة بشكل حساس لمشاعر الأطفال ودعمهم عند أداء الواجبات المنزلية (Núñez et al., 2017).

ومع ذلك، لم يجد بعض الباحثين علاقة واضحة بين العلاقة بين الوالدين والمعلمين واستعداد الأطفال للتفاعل مع أقرانهم في مرحلة ما قبل المدرسة (Fantuzzo et al., 1999). وجد إروكا (Iruka et al., 2011) أن مفاهيم أولياء الأمور للعلاقة بين الوالدين والمعلمين كانت مرتبطة بآرائهم حول الأداء الاجتماعي العاطفي لأطفالهم، بينما تصنيف المعلمين للعلاقة كان مرتبطاً بوجهة نظرهم حول الأداء الاجتماعي العاطفي للأطفال.

قد تكون النتائج المختلطة حول تأثير علاقة الوالدين والمعلمين على استعداد الأطفال للمدرسة ناتجة عن تعقيدات هذه العلاقة في مرحلة الطفولة المبكرة (Minke et al., 2014). فالتبادلية في العلاقات - التي تتضمن المساهمات المشتركة والاحترام المتبادل واتخاذ القرارات المشتركة - تعد أمراً حاسماً في تحقيق علاقات عالية الجودة (Rouse & O'Brien, 2017). إلى جانب ذلك، فإن اتفاق الوالدين والمعلمين على أساليب تربية الأطفال وطريقة تواصلهم ودعمهم لبعضهم البعض يشكل عناصر أساسية للعلاقة (Lang et al., 2016).

يجب النظر إلى العلاقة بين الوالدين والمعلمين من وجهة نظر الطرفين، حيث قد تساهم بشكل مختلف في استعداد الأطفال للمدرسة. كذلك، قد تتأثر هذه العلاقة بعوامل أخرى مثل العلاقة بين المعلم والطفل، إذ أظهرت الأبحاث وجود صلة بين العلاقة بين الوالدين والمعلمين والعلاقة بين المعلم والطفل (Serpell & Mashburn, 2012; Wyrick & Rudasill, 2009). وعلى

الرغم من أن النتائج حول العلاقة بين الوالدين والمعلمين واستعداد الأطفال للمدرسة مختلطة، فإن هذا الموضوع يستحق مزيدًا من البحث لفهم دوره في تطور الأطفال وتعلمهم.

2.2 المحور الثاني: التعلم الاجتماعي والعاطفي (Social Emotional Learning-SEL)

أصبح التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) أكثر مركزية في التعليم بسبب الاهتمام المتزايد به من قبل المعلمين وأولياء الأمور والطلاب إلى جانب الأبحاث الدقيقة التي تظهر تأثيرات إيجابية واسعة النطاق على الطلاب والبالغين.

1.2.2 التطور بمرحلة الطفولة المبكرة

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة في التطور التفاعلي، الذي يؤدي إلى تقدم منظم في المهارات الإدراكية، الحركية، المعرفية، اللغوية، الاجتماعية، العاطفية، والتنظيم الذاتي (Sameroff, 2009). رغم أن عملية التطور تتشابه عبر الثقافات، فإن معدلات التقدم قد تختلف مع اكتساب الأطفال مهارات خاصة بثقافتهم (McCoy et al., 2016). المهارات الأساسية التي تتطور في مرحلة الطفولة المبكرة، لها تأثير طويل الأمد على التعلم والتطور في مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة وحتى مرحلة البلوغ، بما في ذلك تأثيرات متعددة الأجيال (Black et al., 2017).

يحقق الأطفال إنجازات تطويرية عند تطويرهم الكفاءات الذهنية والسلوكية والاجتماعية والعاطفية، وتتأثر هذه الكفاءات بعوامل متعددة تشمل الصحة والتغذية والأمن وتقديم الرعاية المستجيبة والتعلم المبكر، كما وتتفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض وتساهم في تنمية الطفل

من خلال تفاعلات ثنائية الاتجاه بين الأطفال ومقدمي الرعاية، مدعومة بالبيئات المحيطة بهم (Black et al., 2017).

هناك إجماع على أن نمو الأطفال الصغار يحدث بشكل غير متزامن عبر مجالات التطور المختلفة، ولكنه مترابط (National Research Council & Institute of Medicine, 2000). ومع ذلك، تواجه التقييمات المتعلقة بالكفاءات التطورية عدة تحديات، خاصة في المجال الاجتماعي والعاطفي. من التحديات الأساسية هو التركيز ليس فقط على مؤشرات المخاطر، ولكن أيضًا على مقاييس التطور الإيجابي (Cabrera, 2013; Campbell, 2016; VanderVen, 2008). فعلى الرغم من أن غياب الصعوبات لا يعني بالضرورة وجود الكفاءات، فإن من المهم قياس الكفاءات والصعوبات التطورية على حد سواء.

هناك تحديات إضافية، مثل تحديد الأشخاص المناسبين لإجراء التقييم. في كثير من الأحيان، يعتمد التقييم على تقارير أولياء الأمور أو المعلمين/مقدمي الرعاية، إلا أن التباين في هذه التقارير قد يشكل تهديدًا للمصداقية. يتمتع الأهل بعلاقة طويلة الأمد مع أطفالهم، لكنهم يفتقرون إلى المقارنة مع الأطفال الآخرين، في حين أن المعلمين لديهم نظرة أكثر موضوعية، وإن كانت مبنية على فترة زمنية قصيرة (Halle et al., 2012). وعلى الرغم من أن هذه التقييمات يجب أن تأخذ في الاعتبار وجهات النظر المختلفة، إلا أن عدم التجانس بين مقدمي الرعاية قد يمثل تحديًا إضافيًا (Halle & Darling-Churchill, 2016).

يُعرّف التطور الاجتماعي والعاطفي المبكر على أنه قدرة الأطفال الصغار (من 0-5 سنوات) على تكوين علاقات وثيقة وآمنة مع البالغين والأقران، وتنظيم المشاعر بطرق اجتماعية وثقافية مناسبة، واستكشاف البيئة والتعلم في سياق الأسرة والمجتمع والثقافة (Yates et al., 2008). تشمل المهارات الاجتماعية والعاطفية الأساسية التعبير عن المشاعر، إدارة العواطف،

اتخاذ المواقف، التعاطف، السيطرة الذاتية، والثقة بالنفس، وتطوير العلاقات مع الآخرين (Denham, 2006; National Scientific Council on the Developing Child, 2007; Yoder, 2014).

مع تطور الأطفال، يشاركون في تفاعلات متبادلة مع بيئاتهم، مما يشكل كيفية استجابتهم للمواقف الجديدة. هذا التفاعل المستمر يؤدي إلى تطوير مجموعة من المهارات التي يستخدمها الأطفال في التعامل مع بيئاتهم، والتي تُعرف بالكفاءات الاجتماعية والعاطفية.

2.2.2 علاقة التطور الاجتماعي والعاطفي بأداء الطفل ورفاهه

البحث والممارسة حول فهم ودعم التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال الصغار موجودة منذ عقود، ومع ذلك، يتزايد الاعتراف بالكفاءات الاجتماعية والعاطفية كعامل حاسم في نجاح الأطفال في المدرسة وفي مراحل لاحقة من الحياة (National Education Goals Panel, 1995; Thompson & Lagattuta, 2006). أخصائيو تنمية الطفل من مختلف التخصصات مثل التعليم، الطب، ورعاية الطفل، يقرّون بأهمية التنمية الاجتماعية والعاطفية الإيجابية لرفاهية الطفل بشكل عام، وما زال هذا الموضوع يكتسب اهتمامًا أكبر في النقاش العام (Cooper et al., 2009; Isakson et al., 2009).

تساهم التجارب الاجتماعية والعاطفية المبكرة مع مقدمي الرعاية الأساسيين، وكذلك التفاعلات مع الأطفال والبالغين الآخرين، في تمهيد الطريق للنتائج الأكاديمية والشخصية المستقبلية، وتدعم مجالات التطور الأخرى (Denham, 2006; Denham & Brown, 2010; National Research Council & Institute of Medicine, 2000). فعندما يطور الأطفال المهارات الاجتماعية والعاطفية، يكتسبون الثقة والكفاءة اللازمة لبناء العلاقات، حل المشكلات، والتعامل مع المشاعر (National Research Council & Institute of Medicine, 2000; Parlakian, 2003).

لقد حظيت الكفاءات الاجتماعية والعاطفية باهتمام كبير بسبب علاقتها بالاستعداد المدرسي. تُظهر الأبحاث أن المهارات الاجتماعية التي يكتسبها الأطفال عند دخولهم المدرسة، مثل الاستماع الجيد ومنهجية التعلم، هي من أفضل المؤشرات على الكفاءات الاجتماعية والعاطفية اللاحقة مثل إدارة السلوك، تكوين الروابط الاجتماعية، والتعامل مع الإحباط في العلاقات مع الأقران (Blair & Diamond, 2008; Halle et al., 2012; Herbert-Myers et al., 2016; Konold & Pianta, 2005).

تنبأت الكفاءات الاجتماعية والعاطفية بالتحصيل الأكاديمي بشكل فريد، حتى مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى مثل النجاح الأكاديمي المبكر (Denham, 2006; Jacobsen & Hoffman, 1997; Pianta et al., 1995; Shields et al., 2001; Zins et al., 2004). الأطفال الذين يتمتعون بقدر أكبر من ضبط النفس، وهو جانب من جوانب التنظيم الذاتي، يُظهرون في المستقبل صحة بدنية أفضل، تعاطي أقل للمخدرات، ودخل أعلى، مع مشاكل مالية أقل، وإدانات جنائية أقل من أولئك الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي (Moffitt et al., 2011).

على النقيض من ذلك، يمكن أن يعيق سوء التكيف الاجتماعي والعاطفي قدرة الأطفال على العمل في الأسرة أو المدرسة أو في سياقات أخرى (Campbell, 2006). فالفشل في تطوير ارتباطات آمنة مع مقدمي الرعاية قد يؤدي إلى صعوبات في التواصل، إدارة العواطف، أو تطوير علاقات إيجابية مع الأقران (Sroufe, 2005). وتُظهر الأبحاث أن هناك علاقة بين المشاكل العاطفية أو السلوكية في الطفولة المبكرة والمشاكل الصحية والسلوكية في مرحلة المراهقة، مثل التسرب من المدرسة وجنوح الأحداث (Brauner & Stephens, 2006).

قد أدت التطورات في فهم أهمية التطور الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة إلى توفير مجموعة متنوعة من الأدوات والبرامج التي تركز على دعم الأطفال. تشمل هذه الموارد

برامج لتعزيز الوالدية التي تدعم التعلق العاطفي المبكر، تطوير اللغة، وأساليب الانضباط الإيجابي، حيث يقدم الآباء نموذجًا لإدارة العواطف وحل المشكلات (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

تشير الأدلة إلى أنه عندما يتمكن الأطفال الصغار من تطوير علاقات اجتماعية إيجابية، ويشعرون بالثقة بالنفس، ويصبحون قادرين على التعبير عن عواطفهم وإدارتها، فإنهم يكونون أكثر استعدادًا للتعلم والنجاح في المدرسة (Raver, 2002).

3.2.2 الكفاءات الاجتماعية والعاطفية

لقد كانت الكفاءة الاجتماعية والعاطفية للأطفال موضوعًا رئيسيًا لكل من الممارسين والباحثين في العقود القليلة الماضية. يُعترف بشكل عام بأن المهارات الأساسية التي تشكل الكفاءة الاجتماعية والعاطفية تشمل الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. هذه المهارات مهمة في جوانب عديدة من الحياة (CASEL, 2020; Zins et al., 2004)، وتعتبر استثمارًا فعالًا لتطوير الرفاهية والصحة العقلية والتفكير الأخلاقي والأداء الأكاديمي وتحفيز الإنجاز (Durlak et al., 2011).

يتفاعل الأفراد مع بيئاتهم مع مرور الوقت، مما يؤثر على كيفية فهمهم واستجابتهم للمواقف الجديدة، ويؤدي تراكم الخبرات إلى تطوير مهارات محددة تمكنهم من التعامل مع المواقف الاجتماعية والعاطفية، كما وتُقسّم الاستجابات الناجمة إلى مجالي الكفاءة الاجتماعية والكفاءة العاطفية (CASEL, 2020).

تشمل الكفاءة الاجتماعية تحديد المواقف الشخصية، التوصل إلى حلول فعالة للمشاكل، وتطوير المهارات الاجتماعية (Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997; Sarason, 1981). يمكن

تعريف المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات مكتسبة تُستخدم لإكمال مهام اجتماعية (Sheridan et al., 1999). تساعد هذه السلوكيات الفرد على التكيف مع المواقف الاجتماعية وتحقيق النجاح الاجتماعي (Dodge, 1986).

لم يتفق الباحثون على أفضل طريقة لدراسة الكفاءة الاجتماعية. بينما يعتبر بعضهم أن الكفاءة الاجتماعية هي أداء سلوكي يتكون من التكيف الاجتماعي والنجاح، يرى آخرون أن النتائج السلوكية، مثل جودة الصداقات والقبول بين الأقران، هي مؤشرات على الكفاءة الاجتماعية (Hinde, 1987). وبالتالي، يمكن تعريف الكفاءة الاجتماعية بأنها السلوكيات الاجتماعية التي تُطبق بطريقة مناسبة على المواقف الاجتماعية وتؤدي إلى نتائج إيجابية (CASEL, 2019).

تعتمد الكفاءة الاجتماعية على الكفاءة العاطفية. تتضمن الكفاءة العاطفية مهارات التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وفهمها وتنظيمها، بالإضافة إلى التعاطف مع الآخرين (Matthews et al., 2016; Saarni, 1999). ترتبط المستويات العالية من الكفاءة العاطفية بمستويات أعلى من الكفاءة الاجتماعية (Hubbard & Coie, 1994). يُفترض أن المواقف الاجتماعية، التي غالبًا ما تكون مشحونة عاطفيًا، تتطلب القدرة على تنظيم العواطف وفهم مشاعر الآخرين لتحقيق تفاعلات إيجابية (Matthews et al., 2016; Saarni, 1999).

ترتبط الكفاءة الاجتماعية والعاطفية بمجموعة من النتائج الإيجابية للشباب. إذ تزيد هذه الكفاءات من القدرة على بناء الصداقات والحفاظ عليها (Crawford & Manassis, 2011; Garner & Estep, 2001)، وتقلل من احتمالية الرفض بين الأقران (Henricsson & Rydell, 2006). كما أن الدعم الاجتماعي ينبئ بالصحة النفسية العامة (Ciarrochi et al., 2017). تشير هذه النتائج إلى أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية تعمل كعوامل وقائية ضد الأمراض العقلية. وأظهرت

الأبحاث ارتباطات سلبية بين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والمشكلات السلوكية (Rydell et al., 2007)، اضطرابات القلق (Matthews et al., 2016)، وتعاطي المخدرات (Jones et al., 2015). بالإضافة إلى النتائج النفسية، تم ربط الكفاءة الاجتماعية والعاطفية بزيادة الأداء الأكاديمي. إذ تساهم المعرفة العاطفية والمهارات الاجتماعية في تحسين التحصيل الدراسي (Izard et al., 2001; Stepp et al., 2011). يُفترض أن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية وزيادة الأداء الأكاديمي تتوسطها الصحة العقلية الإيجابية (Panayiotou et al., 2019). وبالتالي، فإن دعم التطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على صحتهم العقلية وأدائهم الأكاديمي.

4.2.2 مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) Social Emotional Learning (SEL)

التعلم الاجتماعي والعاطفي هو العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد الأهداف الإيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين، وإنشاء والحفاظ على علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة (Weissberg et al., 2015). أشارت التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) وسخونفيلد (Schonfeld et al., 2015) إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي هو أداة يستخدمها المربون لتعزيز قدرة الطلاب على دمج الفكر والعاطفة والسلوك لتحقيق المهام الاجتماعية الضرورية. في هذه العملية، يكتسب الأفراد المعرفة والكفاءات في مجالات اجتماعية وعاطفية وسلوكية واسعة، ليصبحوا أكفاء اجتماعيًا وعاطفيًا (CASEL, 2019; Schonfeld et al., 2015).

يمكن أن يحدث التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال تفاعل الفرد مع المواقف الاجتماعية المشحونة عاطفياً، أو من خلال عملية تدريب وتوجيه مدروس لكل من المجالات الخمسة الرئيسية (Calkins, 2021; Guralnick, 2010). تشمل أهداف هذا التعلم تعزيز الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (CASEL, 2017).

أشارت الدراسات إلى أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، حيث يدعم تحسين الأداء الأكاديمي، ويعزز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، ويقلل من المشكلات السلوكية والاضطرابات المرتفعة، وينمي الوعي الاجتماعي. كما يساهم في تحسين المواظبة ويقلل من مخاطر سوء التكيف والعلاقات الفاشلة والعنف (Durlak et al.; Jones et al., 2019; McCuin, 2012; Sugishita & Dresser, 2019).

يُعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي مفهوماً يركز على الإنسان ككل، يجمع بين الجسد والعقل والعاطفة والحياة الاجتماعية. هذا المفهوم يبرز التعليم والبيئة التعليمية كمساحة للتطوير والتمكين وتعزيز الرفاهية العقلية (Brazzelli et al., 2021).

شهدت الأدبيات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي تطوراً كبيراً منذ تسعينيات القرن الماضي (Osher et al., 2016). صيغ مصطلح "SEL" لأول مرة خلال اجتماع للمعلمين والباحثين في معهد Fetzer لمناقشة استراتيجيات تعلم تعزز القدرات الاجتماعية والعاطفية للأطفال، إلى جانب أدائهم الأكاديمي وصحتهم (Elias et al., 1997). في ذلك الاجتماع، وُضعت فكرة التعلم الاجتماعي والعاطفي لتحقيق هذه الأهداف التعليمية، وتم تأسيس التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL)، التي تعمل على جمع البحوث العلمية وتنفيذ برامج تهدف إلى تعزيز التنمية الشخصية وتطوير العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسؤولة (CASEL, 2019).

5.2.2 الأطر النظرية للتعليم الاجتماعي والعاطفي

هذا الفصل يتضمن النظريات المركزية التي يركز عليها التعلم الاجتماعي والعاطفي ومن

ثم سيتم التطرق لمهارات الأساسية في التعلم الاجتماعي والعاطفي

نظريات التعلم الاجتماعي والعاطفي

من الشائع وصف العديد من النظريات التي توجه التعليم الاجتماعي والعاطفي

(Bracket et al., 2015).

نظريات النظام – (System Theories): تركز على تأثير البيئة على سلوك الأطفال

وتكيفهم. على سبيل المثال، تنظيم المدرسة يؤثر على تحصيل الطلاب، ويساهم أعضاء

هيئة التدريس في وضع قواعد السلوك. يرتبط التعلم الاجتماعي والعاطفي بمعايير واحتياجات

كل مجموعة في النظام، مثل الثقافة المدرسية والمناخ، ويبني برنامجًا تعليميًا مناسبًا لهذه

البيئة (Luhmann, 2013).

نظريات التعلم – (Theories of Learning): مثل نظرية التعلم الاجتماعي، فتفترض أن

الروابط الاجتماعية تؤثر على اكتساب السلوكيات الجديدة، من خلال تأثير النموذج الشخصي

للشخصيات القريبة وتقديم التعليمات الشفهية والتغذية الراجعة (Bandura, 1991). هذه النظرية

مهمة للتعلم العاطفي لأنها تستند إلى تقديم نموذج شخصي من قبل الشخصيات الأكبر

سنًا في المدرسة والبيت (Braungart & Braungart, 2018).

نظريات تطور الطفل – (Child Development Theories): يشير النهج إلى تطوير

المهارات البشرية العامة التي تمكن من النمو، مثل القدرة على التفكير والشعور وتشكيل

علاقات شخصية دائمة (Shute & Slee, 2015). هذه النظريات ضرورية لبناء برامج تعليمية

تتناسب مع جيل الأطفال ومرحلتهم التطورية الاجتماعية والعاطفية.

نظريات معالجة المعلومات الاجتماعية (Theory of Social Information Processing):

تقتضئ أن الأطفال يفسرون الإشارات الاجتماعية بطرق تختلف عن غيرهم، اعتماداً على خبراتهم وأهدافهم الحالية (Walther, 1992). تعتمد هذه النظريات على فهم الأطفال للإشارات اللفظية والمعلومات المرئية، وتساعدهم على اتخاذ قرارات مناسبة بناءً على هذه التفسيرات.

نظريات التطور الاجتماعي (Social Development Theories): تشير إلى أن الأطفال

يكتسبون السلوكيات من البيئة المحيطة بهم، وأن التفاعلات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على تطورهم (Crawford, 1996). تساعد هذه النظريات في فهم كيفية التزام الأطفال بالقيم والمعايير الاجتماعية، وتستخدم في برامج التربية العاطفية لتعزيز فهم الأطفال للطريقة الصحيحة لتفسير سلوكيات الآخرين.

هناك أيضاً نظريتان معرفيتان ذات صلة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي: نظرية السلوك

الموجه (Theory of Planned Behavior) ونظرية النشاط المحسوب (Theory of Reasoned Action). تركز هاتان النظريتان على تأثير النوايا المسبقة والمواقف والمعتقدات حول قدرة

الطفل على النجاح على أفعاله وسلوكياته (Boston University, 2022).

نموذج المهارات الخمسة للتعلم الاجتماعي والعاطفي حسب Casel

يركز التعلم الاجتماعي والعاطفي على خمسة مستويات مرتبطة بالقدرات المعرفية،

العاطفية، والسلوكية التي تساهم في تحويل تجارب الأطفال في المؤسسات التربوية والحياة إلى

تجارب ناجحة. كما يتناول الآثار قصيرة المدى وطويلة المدى، المستمدة من الأدلة البحثية

حول برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). يشمل هذا النموذج ثلاثة مستويات تتكون من

المعرفة، المهارات، والمواقف التي تشكل الكفاءات الشخصية والمعرفية، وفقاً للتقسيم التالي (Weissberg et al., 2015):

مهارات الوعي الذاتي - (Self-awareness) تشمل الفهم الذاتي للمشاعر والأهداف والقيم الشخصية، وتقييم الفرد لنقاط قوته وضعفه. كما تتضمن القدرة على المحافظة على وضعية إيجابية، التفاؤل، والاعتماد على الذات. درجة عالية من الوعي الذاتي تتطلب القدرة على التعرف على العلاقة بين الأفكار، المشاعر، والأفعال.

مهارات الإدارة الذاتية - (Self-management) تشمل المهارات والمواقف التي تمكن الفرد من تنظيم سلوكه ومشاعره، تأجيل تحقيق الرغبات، وإدارة التوتر. كما تتضمن التحكم في الرغبات والحفاظ على الذات لتحقيق الأهداف التعليمية والشخصية.

مهارات الوعي الاجتماعي - (Social-awareness) القدرة على فهم الآخرين والتعاطف معهم، وفهم المعايير الاجتماعية للسلوك، والاعتراف بالموارد والدعم المتوفر من الأسرة، المعلمين، والأقران.

مهارات العلاقات بين الشخصية - (Relation skills) تتعلق بالقدرة على بناء علاقات صحية ومرضية، والسلوك وفقاً للمعايير المقبولة اجتماعياً. تشمل هذه المهارة أيضاً القدرة على التواصل بوضوح، الإصغاء الفعال، التعاون، مواجهة الضغوط الاجتماعية غير المناسبة، وإدارة النزاعات بشكل بناء، بالإضافة إلى القدرة على طلب المساعدة عند الحاجة.

مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة - (Responsible decision making) تتطلب المعرفة، المهارات، والمواقف الملائمة في سياقات مختلفة، للمساعدة في اتخاذ أفضل القرارات بشأن

السلوك الشخصي أو التفاعل الاجتماعي. تشمل هذه المهارة مراعاة المعايير الأخلاقية، اعتبارات السلامة، المعايير المناسبة للسلوكيات المحفوفة بالمخاطر، مع القدرة على تقييم العواقب الواقعية لهذه السلوكيات ومراعاة صحة الفرد ورفاهيته الشخصية.

مبادئ تدريس التعلم الاجتماعي والعاطفي

الاكتساب الفعّال للتعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يرتكز على أربعة مبادئ تراكمية، والتي تم اختصارها باللغة الإنجليزية بكلمة SAFE (Durlak et al., 2010)

1. التتابع - (Sequenced) يشير إلى أن الأنشطة التعليمية يجب أن تكون منظمة بشكل متسلسل لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية بطريقة مترابطة ومنطقية.

2. النشاط - (Active) يفضل استخدام أساليب تعليمية تفاعلية تشرك الطلاب بفعالية في عملية التعلم، مما يساعدهم على اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال التجربة والممارسة.

3. التركيز - (Focused) يجب أن يركز البرنامج على تطوير مهارات اجتماعية وعاطفية محددة من خلال الأنشطة التي تعزز التفكير النقدي والتحليل الذاتي.

4. التكرار - (Explicit) يعني أن المهارات والمواقف المستهدفة يجب أن تكون موضحة بوضوح ويتم تعليمها بطرق مباشرة ومتكررة لضمان اكتسابها وترسيخها لدى الطلاب.

هذه المبادئ الأربعة تُعزز من فعالية التعلم الاجتماعي والعاطفي وتضمن نجاحه.

6.2.2 التعلم الاجتماعي والعاطفي الممنهج

التعلم الاجتماعي والعاطفي الممنهج هو نهج يهدف إلى خلق بيئة تعليمية عادلة تُشرك جميع طلاب مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر بشكل فعال في تعلم وممارسة الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية (Berger et al., 2019). لتحقيق ذلك، تتطلب هذه البيئة سياسات وموارد وإجراءات متسقة على مستوى الدولة والمناطق المختلفة، حيث تشجع المدارس والمجتمعات المحلية على بناء القدرات الشخصية والمهنية للبالغين من أجل تنفيذ البرامج والممارسات الفعالة وتحسينها باستمرار. يشمل هذا النهج خلق ثقافة شاملة تعزز علاقات داعمة، وتدعم الشراكات المنسقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مما يسهم في تطور الطلاب. تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية، بما في ذلك القدرة على فهم العواطف وإدارتها، وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، يعد أمرًا حاسمًا للنجاح في المدرسة والحياة (Mahoney et al., 2021).

يتضمن التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مجموعة منسقة من البرامج والممارسات القائمة على الأدلة لتعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية، والسلوك الإيجابي، والعلاقات الشخصية، وتحسين الأداء الأكاديمي (Durlak et al., 2015; Jones & Bouffard, 2012; National Commission on Social, Emotional, & Academic Development, 2018). الأهداف الرئيسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تتمثل في خلق بيئات تعليمية آمنة وداعمة وتعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية (SECs)، مثل فهم العواطف وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة (Weissberg et al., 2015). يمكن لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي المصممة جيدًا والمنفذة بشكل صحيح أن

تساعد الطلاب والبالغين على اكتساب المهارات والمعرفة اللازمة للتعامل بفعالية مع التحديات اليومية وتحقيق النجاح في المدرسة والعمل والحياة (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011).

أظهرت الأبحاث أن معظم المعلمين يرون أن تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية يعد ضروريًا لنجاح الطلاب ويجب أن يكون هدفًا رئيسيًا في التعليم (Hamilton et al., 2019). كما أظهر استطلاع وطني لمديري المدارس أن هناك دعمًا قويًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي (Atwell & Bridgeland, 2019). يؤكد قادة المدارس أن هذه الكفاءات قابلة للتعليم، وتسهم في تحسين نتائج الطلاب. كذلك، تشير الأدلة إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يكون أكثر فعالية عند دعمه من قبل السلطات وأصحاب المصلحة المتنوعين داخل وخارج المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يتفق أولياء الأمور، الطلاب، أصحاب العمل، والعلماء على أهمية هذه القدرات للنجاح في الحياة (DePaoli et al., 2018; Domitrovich et al., 2017).

تعزز الأبحاث الإيجابية التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال الأدلة التي تؤكد على تأثيره الإيجابي على الصحة العامة (Greenberg et al., 2017; National Commission on Social, Emotional, & Academic Development, 2017). أظهرت العديد من التحليلات أن برامج SEL التي يطبقها المعلمون في الفصول الدراسية تعزز تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والعلاقات الإيجابية، ويقلل من المشكلات السلوكية (Durlak et al., 2011). تحليل آخر أظهر أن التدخلات المدرسية المرتبطة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي أدت إلى تحسينات كبيرة في المهارات الاجتماعية والأداء الأكاديمي (Taylor et al., 2017).

ومع ذلك، ليس كل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي فعالة. تشير الأدلة إلى أن البرامج التي تحتوي على ميزات SAFE (التدريب المتسلسل، التعلم النشط، التركيز على المهارات، وأهداف واضحة) تعد الأكثر فعالية في تعزيز تطور الكفاءات الاجتماعية والعاطفية ومجموعة واسعة من النتائج الإيجابية (Durlak et al., 2010).

تُظهر الأبحاث أن دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي ضمن نظام تعليمي شامل يمكن أن يسهم في تحسين رفاهية المجتمع بشكل عام، خاصة عندما يكون هذا التعلم مدمجًا مع خدمات أخرى تعمل بالشراكة مع العائلات والمجتمعات وبدعم من الدولة (Greenberg & Abenavoli, 2017; Greenberg et al., 2017).

وفي هذا البحث، نؤكد أهمية اعتماد نهج ممنهج للتعلم الاجتماعي والعاطفي في ضوء الأهداف التعليمية والتقدم المستمر في العلوم والممارسة. يعتمد هذا الإطار على 25 عامًا من البحث الذي أجرته CASEL بالتعاون مع المدارس والمناطق الشريكة (CASEL, 2020). تأسست CASEL في عام 1994 بهدف دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية (Elias et al., 1997).

7.2.2 أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي بمرحلة الطفولة

تعد فترة التطور المرتبطة بالأطفال في سن ما قبل المدرسة، أي الذين تتراوح أعمارهم بين الولادة إلى 5 سنوات، مرحلة مثالية لتطوير القدرات الاجتماعية والعاطفية، والتي تمهد الطريق لاكتساب مهارات متنوعة في المستقبل (Blair & Raver, 2015; Hojnoski & Missall, 2020). خلال هذه الفترة، يكتسب الأطفال في سن ما قبل المدرسة تجارب حياتية خارج أسرهم النووية،

مثل التواجد في البيئات الاجتماعية التربوية كالحضانات والروضات، حيث يتطلب منهم التفاعل مع أقرانهم والبالغين. ومن المتوقع أن يتعلم الأطفال خلال هذا الوقت كيفية تطوير علاقات اجتماعية صحية من خلال زيادة وعيهم بالذات والآخرين، بالإضافة إلى فهمهم لإدارة استجاباتهم العاطفية للمواقف بشكل فعال.

وبينما يكتسب معظم الأطفال القدرات الاجتماعية والعاطفية بسهولة، يُحتمل أن يواجه نحو 10-15% منهم بعض الصعوبات في هذه المجالات (Qi & Kaiser, 2003). لذلك، يتعين على المعلمين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة معرفة كيفية تقييم تلك القدرات والتدخل عند الحاجة لدعم التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال في هذه المرحلة.

يعتبر التطور الاجتماعي والعاطفي خلال هذه المرحلة سريعاً، ولهذا فإن تأثير التعلم الاجتماعي والعاطفي يكون أكبر في هذه المرحلة حيث تكون الأنماط السلوكية للأطفال في طور التشكيل (Fisak et al., 2011). تشير الأبحاث إلى أهمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال في جوانب حياتهم المختلفة، حتى في أجيال صغيرة جداً (Denham et al., 2013; Merry, 2015). وتظهر علاقة إيجابية بين تطور المهارات الاجتماعية والعاطفية في الطفولة المبكرة وتطور المهارات الذهنية والاجتماعية (Camilli et al., 2010; Kautz et al., 2014).

في دراسة أجريت على أطفال تتراوح أعمارهم بين 2-3 سنوات، تبين أن الأطفال الذين خضعوا لسيرورة التعلم الاجتماعي والعاطفي أظهروا سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، مثل المساعدة والمشاركة والراحة (Brazzelli et al., 2021). يعد السلوك الاجتماعي الإيجابي عنصراً أساسياً في قبول الأقران، وبناء العلاقات والحفاظ عليها (Spinrad & Eisenberg, 2017). كما أظهرت الأبحاث أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 6 سنوات والذين يمتلكون قدرات

أفضل في التنظيم الذاتي، يكونون أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات مرحلة ما قبل المدرسة (Rimm-Kaufman et al., 2005).

بالإضافة إلى ذلك، الأطفال الذين يتمتعون بكفاءة اجتماعية وعاطفية أعلى في مرحلة ما قبل المدرسة، ينجحون في بناء علاقات فعّالة مع أولياء الأمور والمعلمين، ويظهرون تفاعلات إيجابية مع أقرانهم في المدرسة (Blair & Raver, 2015; McCabe & Altamura, 2011). من جهة أخرى، يرتبط انخفاض الكفاءة الاجتماعية والعاطفية بظهور مشكلات سلوكية وعاطفية، بما في ذلك صعوبات في إدارة العلاقات (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). حتى الأطفال الرضع الذين يظهرون سلوكيات عدوانية أو اجتماعية سلبية قد يعانون من رفض الأقران في المدرسة (Ornaghi et al., 2017).

أظهرت الدراسات وجود علاقة بين فرط النشاط في مرحلة ما قبل المدرسة والمشكلات السلوكية في المدرسة. الأطفال الذين يظهرون سلوكيات عدوانية ومعارضة في هذه المرحلة، غالبًا ما يعانون من ضعف في القدرة على التنظيم العاطفي، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف في التحصيل الأكاديمي (Blair & Diamond, 2008; Domínguez & Greenfield, 2009; Fantuzzo et al., 2004).

هناك أيضًا اعتراف متزايد بالدور الهام للكفاءة الاجتماعية والعاطفية في التعلم الأكاديمي (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Panadero et al., 2017). الأطفال الذين يدركون مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويظهرون القدرة على التكيف واتباع التعليمات، هم أكثر استعدادًا للمدرسة (Anthony et al., 2020). تشير الأبحاث إلى أن الكفاءة الاجتماعية والعاطفية في السنوات الأولى تتنبأ بقدرة أفضل على التعامل مع التحديات الأكاديمية (Bierman et al., 2016; Denham et al., 2014).

تنظيم العواطف والدوافع، والانتباه، يلعب دورًا مهمًا في التحصيل الأكاديمي اللاحق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Raver & Knitzer, 2002). هناك علاقة طردية بين المشاركة الإيجابية للأطفال مع معلمهم وبين التنظيم الذاتي والتركيز على المهام (Williford et al., 2013). وأشارت الأبحاث إلى أن قدرة الأطفال على بناء والحفاظ على علاقات Palermo et al., 2007)، خاصة بالنسبة للأطفال المعرضين للخطر (Liew et al., 2010).

كما أظهرت الدراسات أن تنظيم العواطف والحفاظ على علاقات إيجابية هما عوامل مهمة لزيادة التحفيز الأكاديمي، وتحقيق مواقف إيجابية تجاه المدرسة (CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; Merrell & Guelder, 2010; Weaver & Wilding, 2013).

8.2.2 تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في مرحلة ما قبل المدرسة

يمكن أن تكون الجهود المبذولة لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية خلال سنوات ما قبل المدرسة ذات فائدة كبيرة لنمو الأطفال الشامل واستعدادهم للمدرسة (Jones & Bouffard, 2017; McClelland et al., 2012). فقد تم ربط هذه المهارات بمجموعة متنوعة من النتائج القريبة المرغوبة. وجد دينهام وآخرون (Denham et al., 2014) أن التنظيم الذاتي، ومعرفة المشاعر، وحل المشكلات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي والعاطفي تنبأت بشكل إيجابي بالتكيف في الفصل الدراسي والنجاح الأكاديمي بين أطفال ما قبل المدرسة. كما أظهر أرنولد وآخرون (Arnold et al., 2012) أن الأداء الاجتماعي الإيجابي في مرحلة ما قبل المدرسة، والذي يتمثل في انخفاض السلوكيات العدوانية وظهور المهارات الاجتماعية الإيجابية، كان مرتبطًا بتحسين التحصيل الأكاديمي.

إلى جانب النجاح الأكاديمي، يطور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ذوق الكفاءة الاجتماعية والعاطفية العالية المزيد من الصداقات، ويتمتعون بعلاقات أفضل مع أولياء الأمور

والمعلمين، وينخرطون في تفاعلات أكثر مع أقرانهم (McCabe & Altamura, 2011). إضافةً إلى ذلك، يتم التنبؤ بالنتائج البعيدة المدى بشكل إيجابي من خلال المهارات الاجتماعية والعاطفية في مرحلة ما قبل المدرسة. على سبيل المثال، تبين أن معرفة العواطف وبناء العلاقات الشخصية في هذه المرحلة تنبئ بتحصيل أكاديمي أفضل في رياض الأطفال (Torres et al., 2015)، كما ترتبط العلاقات الإيجابية في مرحلة ما قبل المدرسة بارتفاع مستويات التكيف والإنجاز في رياض الأطفال (Bagdi & Vacca, 2005).

تشير هذه الدراسات إلى أنه يمكن تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية بشكل فعال في مرحلة ما قبل المدرسة. كما توضح الأبحاث الإضافية أن هذه المهارات ترتبط بنتائج إيجابية خاصة للأطفال الذين يعيشون في ظروف فقر (Murano et al., 2020).

إن عملية اكتساب وتطبيق الكفاءة الاجتماعية والعاطفية (المكونة من المعرفة والمهارات والمواقف) تعتبر جزءاً لا يتجزأ من التعليم والتنمية البشرية، ويتم تعريفها على أنها التعلم الاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2020).

9.2.2 الهيكل العام للتعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة

من أجل تقييم القدرات الاجتماعية والعاطفية للأطفال في سن ما قبل المدرسة، يجب أن يكون لدى الممارسين فهم واضح لماهية التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) وكيفية قياسه. تُعد التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) من أبرز المنظمات التي تقدم التوجيه في هذا المجال. وقد نشرت CASEL دليلاً خاصاً حول برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الفعال لمرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية (CASEL, 2013).

في هذا الدليل، قامت CASEL بتعريف التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل محدد، كما وضحت أن هناك قدرات معينة ضمن إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي الشامل التي يمكن تدريسها وقياسها لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة. تشمل هذه القدرات: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. تعتبر هذه القدرات محورية في التنمية الاجتماعية والعاطفية الشاملة للفرد، وتساهم بشكل كبير في تعزيز رفاهية الطفل ونجاحه على المستويين الشخصي والأكاديمي.

الوعي الذاتي

القدرة الأولى في إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) هي الوعي الذاتي، أي القدرة على التعرف على أفكار الفرد وعواطفه وكيف تؤثر هذه الأفكار والعواطف على سلوكه (CASEL, 2013). يُعد الوعي الذاتي بالغ الأهمية في سن ما قبل المدرسة، حيث توجد العديد من المؤشرات التي تشير إلى تطور صحي لهذه القدرة. يشمل ذلك تحديد الأطفال لما يحبونه وما يكرهونه، وفهم نقاط القوة والضعف الشخصية، وإكمال المهام بشكل مستقل (Ng & Bull, 2018). على سبيل المثال، مناقشة الأطفال لمشاعرهم الشخصية وربطها بسلوكيات معينة يُعد خطوة مهمة في تعزيز الوعي الذاتي لديهم. عندما يتمكن الأطفال في سن ما قبل المدرسة من التعرف على مشاعرهم والتواصل معها، يصبحون أكثر قدرة على الانتباه لحالاتهم الداخلية (Lambie & Lindberg, 2016)، وهذا يعزز بدوره قدرتهم على التفكير الاستبطاني.

علاوة على ذلك، أشارت دراسة زيدنير (Zeidner et al. (2012 إلى أن الأطفال الذين يبدوون في التعبير عن مشاعرهم بعمر ثلاث سنوات يطورون فهمًا عاطفيًا أعمق بحلول سن السادسة. ومن بين المؤشرات الأخرى للوعي الذاتي الصحي لدى الأطفال في هذه المرحلة

العمرية، فهمهم لكيفية تفكير الآخرين بهم، مما يسهم في تطوير مشاعر ثانوية مثل الفخر أو العار (Rochat, 2003). بالمقابل، يواجه الأطفال الذين يفكرون إلى الوعي الذاتي صعوبة في فهم كيفية تأثير سلوكياتهم على تنمية العلاقات مع أقرانهم، ما قد يعوق قدرتهم على تكوين والحفاظ على صداقات مناسبة داخل بيئة ما قبل المدرسة.

الإدارة الذاتية

القدرة الثانية ضمن إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي هي الإدارة الذاتية، أو القدرة على التحكم في الدوافع، وإدارة التوتر، وتحفيز الذات. الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يتمتعون بإدارة ذاتية جيدة ينجحون في تنظيم أفكارهم وعواطفهم وسلوكياتهم في بيئات متنوعة وعبر مواقف اجتماعية مختلفة (CASEL, 2013). يتضمن ذلك التعبير عن المشاعر السلبية بشكل مناسب، وتحديد الأهداف والعمل بشكل مستقل لتحقيقها (Dettmer et al., 2020).

تتطلب الإدارة الذاتية إتقان عمليات معقدة تتجاوز مجرد التعرف على الأفكار والعواطف أو التعبير عنها. حيث تعتمد الإدارة الذاتية الجيدة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة على قدرتهم في تنظيم عواطفهم بطريقة تسهم في تسهيل العمليات الأخرى مثل تركيز الانتباه، وحل المشكلات، وبناء العلاقات (Cole et al., 2004). تشير الأبحاث إلى التأثير الإيجابي لتنظيم العواطف على الصحة العاطفية لاحقاً في الحياة، مثل تحسين المزاج وزيادة احترام الذات، إلى جانب تعزيز القدرات المعرفية والاستعداد للمدرسة والنجاح الأكاديمي (Djambazova-Popordanoska, 2016).

من المؤشرات الأخرى التي تدل على اكتساب الأطفال للإدارة الذاتية بشكل صحي، هي القدرة على مشاركة المشاعر الإيجابية والتعبير الملائم عن الغضب. يتطلب التطور السليم لهذه المهارات من الأطفال فهم أسباب غضبهم وإحباطهم الشخصي، بالإضافة إلى الوعي بكيفية تأثير أفعالهم على

أنفسهم والآخرين (Ng & Bull, 2018). على سبيل المثال، قد يتفاعل الأطفال الذين يعانون من ضعف في قدرات الإدارة الذاتية مع المواقف بنوبات غضب أو صراخ أو ركض بعد تفاعلات اجتماعية سلبية (Witcomb, 2018). قد تؤدي السلوكيات اللفظية السلبية مثل الشتائم أو السيطرة على الآخرين أو الاستهزاء إلى تدهور العلاقات مع الأقران.

يعد اللعب الخيالي فرصة مثالية للأطفال لتطوير مهارات الإدارة الذاتية. من خلال هذا النوع من اللعب، يمكن للأطفال استخدام التخطيط والمراقبة والتحكم في سلوكهم، سواء لفظيًا أو غير لفظي، مما يساهم في تطوير إدارة ذاتية تمكنهم من اللعب بفعالية مع أقرانهم (Slot et al., 2017). في سن ما قبل المدرسة، تبدأ الإدارة الذاتية تدريجيًا في أخذ دور أكبر مقارنة بالاعتماد على دعم الوالدين للاستراتيجيات التنظيمية، ويرجع ذلك بشكل رئيسي إلى زيادة المطالب الاجتماعية (Sameroff & Fiese, 2000). لذلك، يعتبر تطوير إدارة ذاتية قوية أمرًا حيويًا لزيادة استقلالية الأطفال، ويجب أن يُعطى الأولوية في أطر التربية للطفولة المبكرة (Dettmer et al., 2020).

الوعي الاجتماعي

القدرة الثالثة ضمن إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) هي الوعي الاجتماعي، أي القدرة على فهم الأعراف الاجتماعية والثقافية (CASEL, 2013). يتم تحقيق هذه القدرة من خلال التعاطف، والوعي بوجهات نظر الآخرين، وتحديد وسائل الدعم المتاحة (مثل الأسرة). يمكن ملاحظة تطور الوعي الاجتماعي المناسب لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة من خلال سلوكيات مثل انتظار دورهم للتحدث أو اللعب (بدلاً من المقاطعة)، إضافة أفكارهم الخاصة إلى المناقشة، والاعتراف باحتفالات المجموعات العرقية الأخرى (Ng & Bull, 2018).

يعد الوعي الاجتماعي المناسب مهمًا جدًا في الفئة العمرية لمرحلة ما قبل المدرسة، لأن الأطفال الذين يفتقرون إليه يميلون إلى مواجهة صعوبات في معالجة وتفسير الإشارات الاجتماعية للآخرين، والمبالغة في تقدير كفاءتهم، وإساءة تفسير نوايا الآخرين (Webster et al., 2009). هذا الأمر قد يؤدي إلى مشكلات سلوكية في مراحل لاحقة من التطور. بالمقابل، فإن القدرة الأعلى على التعاطف، وزيادة الشعور بالراحة، والاستعداد الأكبر للوصول إلى تسويات في حالات الصراع، ترتبط بشكل إيجابي بفهم العلاقة بين ما يريده الناس أو يؤمنون به وبين سلوكهم (Dunn & Cutting, 1999). هذه المهارة تساعد في تطوير علاقات صحية في وقت لاحق من الحياة.

مهارات العلاقات

القدرة الرابعة ضمن إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) هي مهارات العلاقات، والتي تشير إلى القدرة على إظهار سلوكيات مقبولة اجتماعيًا أثناء العمل مع الآخرين، مما يساهم في تطوير علاقات صحية مع الأفراد (CASEL, 2013). تشمل هذه المهارات السلوكيات اللازمة للحفاظ على علاقات صحية، مثل المبادرة لبناء العلاقات، تبادل الأدوار، والاستمرارية في إدارة المحادثات (Denham et al., 2014).

تشمل المؤشرات التي تدل على أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يطورون مهارات العلاقات الصحية: إظهار التقدير للآخرين، طلب وتقديم المساعدة، وضمان علاقات عمل إيجابية من خلال التعاون وحل النزاعات والتفكير الجماعي (Alexander & Vermette, 2019; Ng & Bull, 2018).

تُعد هذه المهارات جزءاً أساسياً من التواصل والمشاركة الاجتماعية، وهي ضرورية للعمل بنجاح ضمن مجموعات وأطقم عمل. ما يميز مهارات العلاقات عن القدرات الأخرى هو أنها تتطلب تفاعلات في مواقف اجتماعية فعلية (Alexander & Vermette, 2019). لذا، فإن توفير الفرص الاجتماعية الكافية يعد أمراً أساسياً لتطوير هذه المهارات. مع توفر هذه الفرص، تتطور مهارات العلاقات بسرعة خلال سنوات ما قبل المدرسة، حيث يصبح التفاعل مع الأقران أكثر تنظيمًا، ويختبر الأطفال القبول أو الرفض من قبل زملائهم، مما يؤدي إلى ظهور عمليات علاقات أكثر تعقيداً (Hay et al., 2004).

وبالتالي، يُعد التطوير الجيد لمهارات العلاقات أمراً حيويًا للانتقال الناجح إلى المراحل الدراسية التالية.

صنع القرار المسؤول

القدرة الأخيرة ضمن إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي هي اتخاذ القرار المسؤول، والتي تشير إلى القدرة على اتخاذ قرارات سلوكية شخصية بناءً على معايير أخلاقية محددة، وأعراف اجتماعية، ومراعاة سلامة الآخرين (CASEL, 2013). يعتمد اتخاذ القرار المسؤول على تقييم العواقب الواقعية لأفعال الفرد وفهم تأثير تلك الأفعال على الآخرين. أظهرت الدراسات أن الأطفال في عمر ثلاث سنوات قد يبدوون في إظهار قدرة على التفكير التعاوني المنطقي، وتقديم تفسيرات مقنعة وتبريرات كلامية عند الانخراط في صنع القرار المشترك (Dunn & Munn, 1987; Köymen et al., 2014, 2016).

لتحقيق هذا المستوى من اتخاذ القرار، يجب على الأطفال في سن ما قبل المدرسة التعرف على أفكارهم ومشاعرهم، والاستفادة من الإشارات الاجتماعية، والتصرف بناءً على هذه

المعلومات (Alexander & Vermette, 2019). وتشمل المؤشرات التي تدل على تطور هذه المهارة اتباع القواعد، مراعاة السبب والنتيجة عند استكشاف حلول المشكلات، والاعتذار عند الضرورة (Ng & Bull, 2018). بالإضافة إلى ذلك، يُعد استخدام روح الفكاهة مؤشراً على تطور اتخاذ القرار المسؤول، حيث يُستخدم كوسيلة آمنة للتواصل دون إيذاء النفس أو الآخرين (Alexander & Vermette, 2019).

تساهم القدرات الخمس التي تم وصفها سابقاً في تطوير كفاءة التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سن ما قبل المدرسة. لذلك، ينبغي على الممارسين الذين يقومون بإجراء تقييمات اجتماعية وعاطفية شاملة للأطفال في هذه المرحلة العمرية أن يكونوا على دراية بهذه القدرات ضمن إطار SEL الخاص بـ CASEL. في السنوات الأخيرة، ازداد الوعي بأهمية التقييم الدقيق والتدخل المبكر في حياة الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

3.2 المحور الثالث – الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

تم التطرق في المحور الأول إلى أهمية الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة في العملية التعليمية بشكل عام، مع التركيز على دورها في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي عبر أجزاء متعددة من الفصل. وللتأكيد على أهمية الشراكة التربوية في سياق التعلم الاجتماعي والعاطفي، سيتم أولاً استعراض آراء ومفاهيم المعلمين وأولياء الأمور حول أهمية هذا التعلم، ثم الانتقال للحديث عن أهمية التعاون بين الطرفين في تعزيز هذه المهارات

1.3.2 آراء ومفاهيم المعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي

تعتبر آراء ومفاهيم المعلمين حول التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ذات أهمية خاصة، حيث إنهم المنفذون الرئيسيون لهذا النوع من التعلم في المدارس. وفقاً لشونرت-ريشل (Schonert-Reichl, 2017)، فإن المواقف الإيجابية تجاه التعلم الاجتماعي والعاطفي، والتحفيز لتطوير هذه المهارات لدى الطلاب، ومدى ملاءمة التعلم الاجتماعي والعاطفي للبيئة المدرسية والفصل الدراسي، كلها عوامل تؤثر على تنفيذ المعلمين لهذه البرامج. أظهرت نتائج بحث أجراه بوكانان وآخرون (Buchanan et al., 2009) أن 98.9% من المعلمين يعتبرون التعلم الاجتماعي والعاطفي مهماً في المدرسة والحياة، في حين رأى 96.2% منهم أن هذه المهارات تعزز النتائج الأكاديمية. كما كشفت دراسات أخرى أن 77% من المعلمين يعتقدون بأن التعلم الاجتماعي والعاطفي سيكون له تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي (Bridgeland et al., 2013). بالإضافة إلى ذلك، رأى 79% من المعلمين الذين أبلغوا عن وجود سلوكيات غير مناسبة لدى الطلاب أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يمكن أن يحسن من أداء الطلاب (Bridgeland et al., 2013).

ومع ذلك، وجدت دراسات أخرى أن 68.9% فقط من المعلمين يؤيدون تدريس التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصول الدراسية، مع تأكيد العديد منهم على صعوبة تخصيص وقت للفصل أو للإعداد لهذا النوع من التعلم (Buchanan et al., 2009). وكشفت دراسات أخرى أن 19% فقط من المعلمين يرون أن التعلم الاجتماعي والعاطفي ليس له مكان في المدارس (Bridgeland et al., 2013)، مما يعكس تبايناً في مواقف المعلمين تجاه هذا النوع من التعلم.

كما تعتمد معتقدات المعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي على مرحلة الطلاب العمرية. توصل بريدجلاند وآخرون (Bridgeland, 2013) إلى أن المعلمين يعتبرون التعلم

الاجتماعي والعاطفي أكثر أهمية للأطفال في المراحل الابتدائية. على وجه التحديد، رأى 77% من المعلمين أن التعلم الاجتماعي والعاطفي جزء مهم من التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية، لكن هذه النسبة انخفضت إلى 69% في المدارس الإعدادية و56% في المدارس الثانوية (Bridgeland et al., 2013). الأهم من ذلك، أن 42% فقط من معلمي المدارس الثانوية يرون أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يكون له مكان في المدارس، وذكر 28% فقط من معلمي المدارس الثانوية أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي جزء من بيئة مدارسهم (Bridgeland et al., 2013)، مما يشير إلى أن العديد من المعلمين يرون أن أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي تقل مع تقدم الطلاب في العمر.

وفي دراسة أخرى، تبين أن المعلمين، على الرغم من اعترافهم بأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، يعتقدون أن المسؤولية الأساسية في هذا المجال تقع على أولياء الأمور (Zinsser et al., 2014). كما أشار 81% من المعلمين إلى أن نقص الدعم والتعزيز في المنزل يمثل تحديًا كبيرًا أمام تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي (Bridgeland et al., 2013). وقد يؤدي هذا التصور إلى تقليل اهتمام المعلمين بتخصيص وقت وطاقة كافيين لهذا النوع من التعلم إذا لم يدركوا مدى أهميته في المدرسة.

وفي سياق آخر، أظهرت دراسة أجراها كوون وآخرون (Kwon et al., 2011) أن معلمي الفصول الشاملة أكدوا بشكل أكبر على أهمية الأهداف الاجتماعية مقارنةً بمعلمي التعليم الخاص، مما يشير إلى اختلافات في التركيز على الأهداف الاجتماعية والعاطفية بناءً على طبيعة الفصول الدراسية.

2.3.2 آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول التعلم الاجتماعي والعاطفي

يُعتبر دور الأسرة في نجاح التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بالغ الأهمية، حيث يُعد الأهل المعلمين الأوائل لأطفالهم، ويبدأ التعلم الاجتماعي والعاطفي في المنزل. لذلك، تلعب الأسرة دورًا جوهريًا في مساعدة الأطفال على تطوير القدرات الاجتماعية والعاطفية (Miller, 2019). يمكن للوالدين وأفراد الأسرة أن يكونوا نموذجًا للمهارات الاجتماعية والعاطفية وتعليمهم بشكل غير مباشر من خلال أساليب التربية (Elias et al., 1999).

كما يُعد الأهل من أصحاب المصلحة الرئيسيين والمشاركين الفاعلين في تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أثبتت الدراسات أن برامج التدريب التي تشارك فيها الأسر وتعلم فيها كيفية إدارة السلوكيات وتقنيات تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية كانت فعالة في تقليل السلوك العدائي وتعزيز تلك المهارات لدى الأطفال (Bierman, 2002; Carr et al., 2017; Gross & Grady, 2015; Motamedi, 2015). في هذه المرحلة المبكرة، يعد الوالدان جزءًا لا يتجزأ من التدخلات المستهدفة التي تُقدّم للأطفال الذين تم تحديدهم على أنهم بحاجة إلى دعم إضافي (Humphrey, 2013).

ومع ذلك، أظهرت الأبحاث أن تصورات أولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي ليست دائمًا إيجابية مثل تصورات المعلمين. على سبيل المثال، طلبت إحدى الدراسات من أولياء الأمور والمعلمين تقييم أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس الابتدائية، مقارنة بالتعليم الأكاديمي. وجاءت نتائج الدراسة لتظهر أن مواقف المعلمين كانت أكثر دعمًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي مقارنة بمواقف أولياء الأمور (Burleson et al., 1980).

وفي دراسة أخرى أجراها سبان وآخرون (Spann et al., 2003) حول أولياء أمور الأطفال الذين يشاركون في برامج تعليم فردي، تبين أن هؤلاء الأهل يميلون إلى إعطاء الأولوية لتنمية المهارات الاجتماعية لأطفالهم داخل النظام المدرسي. شملت الدراسة 45 من أولياء الأمور لأطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد أو اضطرابات تطويرية أخرى، ووجدت أن 51% منهم يعتبرون تكوين الصداقات والتفاعل مع الأقران من أهم أولوياتهم. رغم ذلك، أشارت الدراسة إلى أن نصف أولياء الأمور شعروا أن المدارس لا تلبي هذه الاحتياجات بشكل كافٍ. وقد يكون هذا الشعور أكثر وضوحًا لدى أهالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مثل التوحد، نظرًا للعجز الاجتماعي المتأصل في هذا الاضطراب.

وعلاوة على ذلك، أظهرت الدراسة أن أولياء أمور الأطفال الأكبر سنًا الذين لديهم برامج تعليم فردي كانوا أقل رضا عن قدرات المدارس في تلبية احتياجات أطفالهم (Spann et al., 2003). على سبيل المثال، أشار 83% من أولياء الأمور الذين تتراوح أعمار أطفالهم بين 15 و18 عامًا إلى أن المدارس لا تفعل الكثير لتلبية احتياجات أطفالهم. هذا التناقض بين أولويات الوالدين والمدارس يشكل مصدرًا للخلاف في سياق تعليم الأطفال. وكما ذكرت الأدبيات السابقة، فإن التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين يحقق أفضل النتائج للطلاب (Essa & Burnham, 2019; Susilo, 2020).

يجب أن يكون التعلم الاجتماعي والعاطفي متناسقًا بين الإطار التعليمي والمنزل. التوافق بين القيم الأسرية وقيم المدرسة يساهم في تعزيز القيم الصحيحة (أبو عصب، 2022). إن دور الأهل في تربية الأطفال والتأثير على بيئتهم المنزلية، إلى جانب التعاون مع الطواقم التربوية، يؤثر بشكل مباشر على التطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب وتحقيق إنجازاتهم الأكاديمية (Baquedano-Lopez et al., 2013; Brook & Hancock, 2000).

يستند الأساس النظري الذي يربط بين التعاون بين الأسرة والمدرسة وإنجازات الطفل إلى النهج البيئي التطوري لبرونفنبيرنر (Bronfenbrenner, 1979, 1986). وفقًا لهذا النهج، تشكل البيئة التي ينمو فيها الطفل العامل الأساسي في تطوره. تتكون هذه البيئة من أنظمة مترابطة تؤثر في بعضها البعض، حيث تشكل الأسرة والإطار التعليمي البيئات الأساسية لنمو الطفل. يزعم برونفنبيرنر أن التنسيق بين هذه البيئات يؤدي إلى نتائج إيجابية لتطور الطفل، في حين أن غياب هذا التنسيق قد يعوق تطوره.

يشير النهج البيئي إلى أن التنسيق بين المدرسة والأسرة يعزز التأثير الإيجابي للتعلم الاجتماعي والعاطفي. وفي حال عدم وجود هذا التنسيق، قد تُضعف أو تُفشل المبادرات الرامية إلى تطوير هذه المهارات (Bronfenbrenner, 1986, 1979). لذا، يُعد التنسيق والتعاون بين المدرسة والأسرة من الأمور الأساسية لتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال (Epstein, 2018; Patrikakou et al., 2005). يمكن أن يتمتع التعاون بين الأهل والمدرسة بتأثير إيجابي، حيث يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي، الصحة العقلية، وزيادة مشاركة الطلاب، والحد من التسرب المدرسي (Christenson & Reschly, 2010; Garbacz et al., 2015; Sheridan et al., 2019).

لتعزيز هذا التعاون، تحتاج المدارس إلى برمجة التعلم الاجتماعي والعاطفي بطريقة تتطلب من الطلاب ممارسة تلك المهارات في المنزل، كما يجب أن تكون بيئة المدرسة مريحة بالأسر وتتيح لهم فرص التأثير والمشاركة (Mahoney et al., 2021).

4.2 المبحث الثاني: الدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل الى عرض دراسات عدة تتعلق بهذه الدراسة بثلاث محاور مركزية وهي:

دراسات ذات علاقة بواقع الشراكة التربوية بين الأطر التربوية وأولياء أمور الطلاب،

دراسات ذات علاقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي ودراسات تناولت العلاقة بين المدارس والأهل

لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، واستطاعت حصر مجموعة من الدراسات التي لها علاقة بالمفهومين معا وعددها 3 دراسات، بمفهوم الشراكة التربوية وعددها 21 دراسة، وكذلك بموضوع التعلم الاجتماعي والعاطفي وبلغ عددها 18 دراسة، حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة وإثراء الجانب النظري وتحديد المنهج والفجوة البحثية. فيما يلي سأقوم بعرض الدراسات السابقة حسب المحاور والتسلسل الزمني من الأحدث الى الأقدم وستشمل دراسات عربية وأخرى أجنبية.

1.4.2 الدراسات السابقة التي تناولت الشراكة التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي

دراسة كالكينس (Calkins, 2021): هدفت الدراسة إلى إنشاء والتحقق من صحة مقياس لتصورات المعلمين وأولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في المدارس، بالإضافة إلى دراسة الاختلافات في هذه التصورات بناءً على عوامل متعددة.. وقد استهدفت الدراسة استهدفت الدراسة معلمين وأولياء أمور في مدارس مختلفة، وتم استخدام تحليلات العوامل الاستكشافية لربط البنود الأصلية (50 بنداً) المتعلقة بأهمية إدراج SEL في المدارس بعامل واحد أطلق عليه "مواقف SEL في المدارس بعامل واحد يُعرف بـ "مواقف SEL". كما تمت دراسة الاختلافات بين تصورات أولياء الأمور والمعلمين باستخدام هذا المقياس. نفذت الدراسة بالولايات المتحدة

الأمريكية. وأظهرت الدراسة أن المقياس كان موثوقاً للغاية. ووجدت أن أولياء الأمور يرون SEL أكثر فعالية مقارنة بالمعلمين. كما أن معلمي التعليم العام الذين لديهم أطفال ذوو محدودية رؤا أن فعالية SEL أقل مقارنة بغيرهم. علاوة على ذلك، صنف المعلمون الأولوية الأكاديمية بشكل مختلف بناءً على الصف الذي يقومون بتدريسه.

دراسة مارتينسون (Martinsone et al., 2022): تناولت دراسة مارتينسون دور الكفاءة الاجتماعية والعاطفية في مواجهة المشكلات العاطفية والسلوكية وتأثيرها على نتائج التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة. استندت الدراسة إلى تقييمات الآباء والمعلمين لـ 507 أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات. وقد استخدمت الدراسة التقييم متعدد المعلومات، حيث تمت مقارنة تصورات الآباء والمعلمين لنفس الطفل وتم تحليل العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والصعوبات العاطفية والسلوكية. أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الكفاءة الاجتماعية والعاطفية العالية والمستويات المنخفضة من الصعوبات العاطفية والسلوكية يحققون نتائج أكاديمية أعلى وفقاً لتقييم معلمهم، مما يؤكد على أهمية تعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية في مرحلة مبكرة كعامل أساسي للنجاح الأكاديمي وتحقيق نتائج سلوكية أكثر إيجابية.

دراسة ستون (Sutton, 2021): الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف آراء أولياء الأمور في تدريس كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي في المدرسة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم فحص ثلاثة أسئلة شاملة. أولاً، هل يعتقد الآباء أنه من المهم تدريس كفاءات؟ بعد ذلك، هل لدى أولياء الأمور في الصف السادس رأي مختلف في تدريس SEL عن أولياء الأمور في الصف الثامن؟ وأخيراً، هل يعتقد أولياء الأمور أن برنامج SEL المحدد الذي يتم استخدامه في المدرسة مفيد لأطفالهم؟ وتشير البيانات الكمية المستمدة من الدراسة الاستقصائية

إلى أن أولياء الأمور يدعمون تدريس التعليم الاجتماعي العاطفي في المدارس المتوسطة. ورأى أولياء الأمور في الصف السادس أن كفاءات الإدارة الذاتية ومهارات العلاقات ومهارات اتخاذ القرارات المسؤولة أكثر أهمية من قدرات أولياء الأمور في الصف الثامن. يعتقد أولياء الأمور أن البرنامج كان مفيداً لأولادهم.

2.4.2 الدراسات الخاصة بواقع الشراكة التربوية

دراسة كانجوي وأونشوري (Keengwe & Onchwari, 2024): هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال الصغار في برامج الطفولة المبكرة خلال جائحة كوفيد-19. شارك في الدراسة 83 من أولياء أمور أطفال مسجلين في مراكز رعاية يومية في الولايات المتحدة، وتم استخدام أسلوب المسح الوصفي من خلال استبيان لفحص تصورات أولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور أثناء الجائحة. أظهرت النتائج أن جودة هذه العلاقات تراجعت خلال فترة الجائحة مقارنة بالفترات السابقة. كما بينت الدراسة أن عوامل مثل تعليم الوالدين، الدخل، عمر الطفل، موقع المركز، وتوافر التعلم عن بعد أثرت بشكل كبير على كيفية تصور أولياء الأمور لعلاقاتهم مع المعلمين.

دراسة هونو مينساه وآخرون (Honu-Mensah et al., 2024) تناولت طبيعة الشراكات بين أولياء الأمور والمعلمين في مدرستين للصم في المنطقة الوسطى من غانا، مع التركيز على السمات المؤثرة في تلك الشراكات والاستراتيجيات التي يمكن أن تعززها. تضمنت الدراسة مناقشات جماعية مركزة مع 12 معلماً ومقابلات فردية مع 13 ولي أمر. وصف المشاركون الشراكات بأنها ضمنية، وحددوا أن السمات المؤثرة تتعلق بتعريف دور الآباء والمعلمين، الإهمال،

التأثيرات الاجتماعية والثقافية، واستخدام التكنولوجيا. أوصت الدراسة بالزيارات المنزلية، التوعية المسبقة، عقد جلسات بين أهل والمعلمين، التدريب، استخدام التكنولوجيا، وإنشاء أنظمة مكافأة لتحفيز أولياء الأمور والمعلمين.

دراسة سيليك وتومريس (Çelik & Tomris, 2024) استكشفت تجارب معلمي مرحلة ما قبل المدرسة فيما يتعلق بالتعاون بين المنزل والمدرسة، مع التركيز على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الدامج في تركيا. شملت الدراسة 24 معلمًا واعتمدت على البحث النوعي الوصفي الظاهري من خلال مناقشات جماعية مركزة. أظهرت التحليلات خمسة مواضيع رئيسية: مكونات التعاون، الدور الحيوي لمشاركة أولياء الأمور والمعلمين، مساهمات التعاون، التحديات التي تواجه التعاون، والاقتراحات للحلول. أظهرت النتائج أن التعاون الفعال بين المنزل والمدرسة يساهم بشكل كبير في تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن لا تزال هناك تحديات تحتاج إلى حل.

دراسة وائل وآخرون (Wael et al., 2024): هدفت إلى تطوير نموذج للتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لدعم التعلم من المنزل بعد جائحة كورونا. اعتمدت الدراسة على نموذج تطوير بلوم، الذي يتكون من ثلاث مراحل: البحث الأولي باستخدام المقابلات والتقييمات الميدانية، تطوير النموذج استنادًا إلى البيانات الأولية، والتقييم للتحقق من صلاحية النموذج وفعاليته. شملت العينة معلمين، أولياء أمور، وطلاب. أظهرت النتائج أن النموذج التعاوني فعال وقابل للتطبيق مع متوسط قيمة 3.47 وكروناخ ألفا 0.83، مما يشير إلى قبوله للتنفيذ وفعاليته في تعزيز التعلم من المنزل.

دراسة بوستاي وآخرون (Pusztai et al., 2024): استهدفت فحص الدراسات المتعلقة بمشاركة الوالدين في المدارس، مع التركيز على المدارس الدينية. استندت إلى مراجعة منهجية للأدبيات شملت 22 ورقة بحثية من أصل 123 ملخصًا. أظهرت النتائج أن المشاركة في صنع القرار في المدارس الدينية كانت أقل أهمية مقارنة بنموذج إيبشتاين، حيث يتم بناء الثقة بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال تحمل المعلمين مسؤولية تنمية الأطفال. اقترحت الدراسة أن المدارس الدينية طورت نموذجًا خاصًا للمشاركة الوالدية، حيث يعتمد الأهل على كفاءة طاقم المدرسة.

دراسة دياز (Diaz, 2023): استهدفت تحديد الأساليب التي استخدمتها المدارس لتعزيز مشاركة أولياء الأمور في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. شملت الدراسة 35 معلمًا من مدرسة ثانوية في الفلبين، واعتمدت على منهج وصفي باستخدام استبيانات لتحليل مشاركة أولياء الأمور في العمل التطوعي، الاجتماعات مع المعلمين، وحضور ورش العمل. أظهرت النتائج أن هذه الأساليب ساهمت في تعزيز فهم أولياء الأمور لأداء أطفالهم في المدرسة.

دراسة لي وآخرون (Li et al., 2023): تناولت العلاقات بين التطابق الديموغرافي بين مقدمي الرعاية والمعلمين وجودة التواصل بينهما، والعوائق التي يواجهها مقدمو الرعاية في المشاركة المدرسية. شملت الدراسة 565 ولي أمر و102 معلم من برنامج Head Start لتطوير الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن التطابق اللغوي كان العامل الأساسي الذي يحد من الحواجز الثقافية، وأن التواصل الجيد بين العائلات والمعلمين أسهم في تقليل هذه الحواجز.

دراسة بيتكورت (Bettencourt et al., 2023): هدفت إلى تحديد مؤشرات مشاركة أولياء الأمور في التعلم المبكر التي تؤثر على النجاح الأكاديمي للأطفال في البيئات الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية. باستخدام تقنية دلفي، شاركت لجنة مكونة من معلمين ومديرين وأولياء أمور في تقييم 106 مؤشرات للمشاركة، حيث تم الاحتفاظ بـ 30 مؤشرًا ركزت على الأنشطة المنزلية والتواصل بين المدرسة والمنزل.

دراسة عبد الله وآخرون (Abdullah et al., 2023): هدفت إلى تحليل أهمية التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور لتحسين التحصيل الأكاديمي للأطفال في ماليزيا. استنتجت الدراسة أن التواصل الفعال بين المنزل والمدرسة يساعد الأطفال في تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية ويساهم في توجيه التعلم نحو نتائج أفضل.

دراسة هوميل وآخرون (Hummel et al., 2023): تناولت تأثير الأنشطة التي تدعو أولياء الأمور للمشاركة في صنع القرار على ثقة الوالدين في رياض الأطفال في ألمانيا. شاركت في الدراسة 891 معلمًا و728 أسرة من 162 مدرسة تمهيدية ألمانية. أظهرت النتائج أن الأنشطة التي تعزز المشاركة الأسرية زادت من ثقة أولياء الأمور في دور الحضانة.

دراسة جيرديس (Gerdes et al., 2022): هدفت إلى استكشاف مستويات الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمدارس الثانوية في هولندا وطرق تحسينها. شارك في الدراسة 25 من أولياء أمور الطلاب، واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن مستويات العمل المشترك بين الأسرة والمدرسة كانت واضحة، ولكن التعاون كان المستوى الأكثر شيوعًا للشراكة.

دراسة مياندي ونهلومايو (Myende & Nhlumayo, 2022): التي أجريت في جنوب إفريقيا، تمحور الهدف حول استكشاف ما يراه أولياء الأمور في المدارس الريفية كدور للمدرسة في تعزيز التعاون

بين أولياء الأمور والمعلمين. اعتمدت الدراسة على نهج نوعي تفسيري، حيث تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع 10 أهالي ريفيين، وتحليل البيانات باستخدام التحليل الظاهري التفسيري. أظهرت النتائج أن أولياء الأمور يفهمون أهمية مشاركتهم، لكنهم يرون أن المدارس تحتاج إلى تمكينهم عبر وسائل الاتصال الحديثة والتواصل بشأن رؤية المدرسة. كما تم التأكيد على دور الزعماء التقليديين في دعم هذا التعاون. نفذت الدراسة في جنوب إفريقيا.

دراسة سميث (Smith et al., 2022): كانت تحليلًا بعديًا هدفه فحص آثار تدخلات المشاركة بين الأسرة والمدرسة على العلاقات بين الوالدين والمعلمين. شملت العينة 23 دراسة في مناطق مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت عن 58 تأثيرًا. أظهرت النتائج أن التدخلات التي تشجع مشاركة الأسرة والمدرسة كان لها تأثير صغير ولكن مهم على العلاقات بين الوالدين والمعلمين. كما تبين أن التأثيرات كانت أكبر بين أسر الطلاب الذين يعانون من مخاوف سلوكية، وكانت أكثر وضوحًا في المناطق الريفية.

دراسة الهائل وآخرون (Al-Hail et al., 2021): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنواع الممارسات الوالدية التي تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، واعتمدت على منهج التفكير التصميمي لدراسة الممارسات والتحديات المتعلقة بمشاركة أولياء الأمور في المدارس العامة لتحسين تحصيل الطلاب. استخدمت الدراسة منهجية الترميز النوعي لجمع البيانات من معلمين وأولياء أمور في المدارس العامة الإعدادية. أشارت النتائج إلى أن ممارسات مشاركة أولياء الأمور كانت متنوعة، وشملت التعلم المنزلي والمدرسي، وأن تحسين مشاركة أولياء الأمور يمكن أن يعزز من أداء الطلاب الأكاديمي.

دراسة ليفينثال وآخرون (Levinthal et al., 2021): استهدفت استكشاف آراء أولياء الأمور في فنلندا والبرتغال حول دور المعلمين في دعم الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور. شملت الدراسة مقابلات مع 10 أولياء أمور فنلنديين و9 برتغاليين. أظهرت النتائج أن الآباء الفنلنديين يميلون إلى الاعتماد على التواصل عبر الإنترنت والثقة في احترافية المعلمين، بينما في البرتغال، كان التواصل المباشر وجهًا لوجه والمشاركة النشطة أكثر شيوعًا. دراسة أنستاسيو وباجياني (Anastasiou & Papagianni, 2020): هدفت إلى التعرف على آراء أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس حول مشاركة أولياء الأمور في المدارس الثانوية في منطقة مغنيسيا في اليونان. شملت الدراسة 54 ولي أمر، 84 معلمًا، و12 مديرًا من 12 مدرسة. أظهرت النتائج اختلافات في وجهات النظر حول مشاركة الأهل، حيث اعتبر المعلمون أن عبء العمل ومواقف الوالدين يثبطان المشاركة، في حين رأى الآباء أن نقص تدريب المعلمين هو العائق الأكبر.

دراسة هونتر (Hunter, 2020): التي أجريت في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، تم استكشاف كيفية دعم مستشاري المدارس لفتيات المدارس المتوسطة الأمريكية من أصل أفريقي في مواجهة تحديات التعلم الاجتماعي والعاطفي. اعتمدت الدراسة على المقابلات ومناقشات مجموعات التركيز مع مرشدي المدارس. أظهرت النتائج ثلاثة مواضيع رئيسية: بناء علاقات قوية مع الطالبات، فهم التحديات الاجتماعية والعاطفية، وتطبيق استراتيجيات فعالة لدعم الفتيات.

دراسة ليندرس (Leenders et al., 2019): ركزت على المواضيع التي يناقشها المعلمون مع أولياء الأمور في اجتماعاتهم في مدارس التعليم الخاص والمدارس التي تخدم الأطفال من ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض في جنوب هولندا. تم إجراء 55 مقابلة مع

معلمين. أظهرت النتائج أن التواصل ثنائي الاتجاه كان أكثر شيوعاً في المدارس المعرضة للخطر، وأن المعلمين يميلون إلى إشراك أولياء الأمور في عملية صنع القرار بخصوص رعاية الأطفال.

دراسة اليانا وآخرون (Elyana et al., 2018): استهدفت تحليل العوامل المؤثرة في شراكة الوالدين ودورها في الحوكمة المدرسية الجيدة. اعتمدت الدراسة على منهج كمي باستخدام استبيانات للكشف عن تأثير الشراكة على الحوكمة. أظهرت النتائج أنه كلما زادت مشاركة الوالدين، زادت فعالية الحوكمة المدرسية.

دراسة ملكاوي والقضاة (2018): هدفت إلى معرفة واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن. شملت الدراسة 62 معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى الشراكة بين الأسرة والمدرسة كان متوسطاً، حيث كانت مشاركة الأسرة في صنع القرار في المرتبة الأولى، يليها المسؤولية الاجتماعية والتطوع والتواصل بين المدرسة والأسرة.

دراسة هاريس (Harris, 2016): تناولت النظرة الاجتماعية للشراكة بين المدرسة والأسرة وتأثيرها على النجاح الأكاديمي للطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن الخصائص المطلوبة في المستشارين لضمان شراكة فعالة بين المدرسة والأسرة. أظهرت الدراسة أن المستشارين بحاجة إلى تدريب على مهارات التواصل مع الأسر متعددة الثقافات لضمان شراكة فعالة.

3.4.2 الدراسات حول التعلم الاجتماعي العاطفي

دراسة باي وآخرون (Bai et al., 2024): هدفت إلى تحديد مستوى كفاءة التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) لطلاب المدارس الثانوية في هونج كونج، وفحص العلاقات بين كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي الأربعة (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية) وإنجازات تعلم اللغة الإنجليزية. شملت العينة 315 طالبًا في الصف الثالث الثانوي. استخدمت الدراسة تحليلات نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM)، وأظهرت النتائج وجود فجوة بين مهارات الوعي الذاتي العالية والمهارات الإدارية المتوسطة. كما أكدت الدراسة على دور الوساطة الذي تلعبه مهارات الإدارة الذاتية في التأثير على تحصيل تعلم اللغة الإنجليزية.

دراسة هوسكينز وشفايغ (Hoskins & Schweig, 2024): تناولت الدراسة تأثير التنقل المدرسي، وهو مصدر شائع للتوتر، على التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي في مناطق حضرية منخفضة الدخل. شملت العينة التحليلية 1567 طالبًا، واستخدمت الدراسة نماذج التطور متعددة المستويات. أظهرت النتائج أن تأثير التنقل المدرسي كان سلبيًا فقط تحت ظروف معينة، مثل الانتقال إلى مدارس ذات مستويات أمان أقل، مما يشير إلى أن برامج SEL يجب أن تتناول المناخ المدرسي والسلامة بجانب الكفاءات الفردية.

دراسة شي وتشيونغ (Shi & Cheung, 2024): فقد ركزت على تطوير برنامج SEL صيني لطلاب المدارس الابتدائية وفحص تأثيراته على المهارات الاجتماعية العاطفية والصحة العقلية. شاركت أربعة فصول علاجية (181 طالبًا) وأربعة فصول ضابطة (185 طالبًا) في الدراسة شبه التجريبية التي استخدمت استبيانات لقياس المهارات قبل وبعد التدخل. أظهرت النتائج أن طلاب مجموعة

العلاج حققوا تحسينات في الوعي الذاتي ومهارات العلاقات واتخاذ القرارات، كما قلت مشاكل السلوك.

دراسة سانديلوس وآخرون (Sandilos et al., 2023): تم استكشاف العلاقة بين تنفيذ برنامج SEL والرفاهية العاطفية للمعلمين والتفاعل بين المعلم والطالب. شملت الدراسة 80 معلمًا من الصف الأول والثاني في ثلاث مناطق متنوعة في الولايات المتحدة. أظهرت النتائج أن نموذج تحسين المهارات الاجتماعية (SSIS) ارتبط بشكل إيجابي بتنظيم الفصل لدى المعلمين، وساعد في الحفاظ على التفاعلات الإيجابية بين المعلمين والطلاب حتى مع انخفاض رفاهية المعلمين.

دراسة سورينتي وآخرون (Sorrenti et al., 2023): استهدفت فحص تأثير برامج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) على تحصيل الطلاب في مراحل التعليم الثانوية والجامعية في سويسرا. شملت العينة 1675 طالبًا في المرحلة الابتدائية، واستعانت الدراسة ببيانات استطلاعات من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. أظهرت النتائج تأثيرات طويلة الأمد لبرامج SEL على التحصيل الأكاديمي، حيث أظهرت التحسينات في التتبع الأكاديمي وإكمال الدراسة الثانوية والالتحاق بالجامعة.

دراسة جيمبرت وآخرون (Gimbert et al., 2023): تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات للكشف عن كفاءة المعلمين في SEL وتأثيرها على الطلاب والمعلمين الأقران. شملت الدراسة تحليلًا لكيفية تعزيز الكفاءات عبر برامج التدريب والتعلم المهني، وأظهرت النتائج أهمية دعم العلاقات القوية وتنمية الهوية الصحية كأساس لنجاح المعلمين في تعزيز SEL بين الطلاب.

دراسة سلامة مريم (2022): ركزت على تقييم فعالية وحدة مقترحة في تدريس العلوم المستندة إلى التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تحسين الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية في مدرسة كفر صقر الإعدادية بنات في مصر. شملت العينة 30 تلميذة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات قبل وبعد التدخل، مشيرة إلى التأثير الإيجابي لبرامج SEL في تعزيز التحصيل الأكاديمي.

دراسة الحربي وحويل (2021): هدفت التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطالب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وقد تم مقارنة برامج SEL بين الولايات المتحدة وأستراليا. توصلت الدراسة إلى أن الولايات المتحدة تركز بشكل أكبر على تطوير كفاءات SEL الخمسة، في حين تركز أستراليا على الصحة العقلية والرفاهية الاجتماعية. أظهرت الدراسة اختلافات في طرق التنفيذ بين البلدين.

دراسة ماكورميك وآخرون (McCormick et al., 2021): هدفت إلى فحص تأثير برنامج "رؤى" للتعلم الاجتماعي والعاطفي على درجات الطلاب في اختبارات اللغة الإنجليزية والرياضيات. شملت العينة 353 طالباً في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج تأثيرات إيجابية على درجات اللغة الإنجليزية، لكن لم تظهر تأثيرات واضحة على التحصيل في الرياضيات.

دراسة بيغز وأولسون (Beggs & Olson, 2020): هدفت الدراسة فحص الكفاءة الاجتماعية العاطفية، والعلاقة بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والرفاهية، والنجاح الأكاديمي، والحضور. من خلال بحث العلاقة بين SEL ورفاهية الطلاب في الصفين السابع والثامن في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت الدراسة، التي استمرت أربعة أشهر وشملت 10 طلاب، أن تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين أدى إلى تحسين رفاهية الطلاب، مما يشير إلى الحاجة لمزيد من الأبحاث حول SEL على مستوى المدرسة.

دراسة أحمد وآخرون (Ahmed et al., 2020): الغرض من هذه الدراسة هو دراسة تأثير نهج التعلم الاجتماعي والعاطفي على الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لتقييم تأثير نهج SEL على الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى 207 طالب في المرحلة الإعدادية. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا منهج SEL أظهروا تحسناً كبيراً في كفاءاتهم الاجتماعية مقارنة بالطلاب الذين تلقوا التدريس التقليدي.

دراسة نيو ونيمي (Niu & Niemi, 2020): استهدفت تقييم فعالية منهجية "Skillful-class" لتطوير مهارات SEL لدى الطلاب في بيئات تعليمية داعمة. شملت الدراسة 22 فصلاً في فنلندا و18 فصلاً في الصين. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات الطلاب والعلاقات بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

دراسة كالكينز (Calkins, 2019): هدفت إلى فحص الاختلافات بين تصورات أولياء الأمور والمعلمين حول SEL في المدارس. أظهرت النتائج أن المعلمين يقيمون أهمية SEL بدرجة أعلى مقارنة بأولياء الأمور، وكشفت التحليلات النوعية عن اختلافات في المنطق وراء دعم SEL في المدارس الأمريكية.

دراسة جونز وآخرون (Jones et al., 2017): هدفت الدراسة فحص تأثير مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على سلوكيات الطلاب بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية. تم استخدام منهج تحليلي لجعل مهارات SEL جزءاً أساسياً من برامج المدارس الابتدائية. وأظهرت النتائج أن هذه المهارات ساعدت في تقليل العدوان والاكنتاب والقلق بين الطلاب. دراسة مهدي ومحمد (2017): هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج مقترح لتنمية دافعية التعلم

ومهارات SEL لدى طلاب كلية التربية في جامعة المنيا بمصر. شملت العينة 100 طالب وطالبة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. دراسة ايسن وشاهين (Esen & Sahin, 2017): ركزت على فهم آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول SEL وبرامجها. استخدمت الدراسة منهجية بحث نوعي، وشارك فيها 14 معلماً في تركيا. أظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى زيادة وعيهم بـ SEL وتفعيل برامج تنمية العاطفية والاجتماعية بفعالية.

دراسة إي وتشينغ (Ee & Cheng, 2013): هدفت الدراسة فحص آراء ومفاهيم المعلمين حول التعلم الاجتماعي والعاطفي SEL وغرسه في الفصول الدراسية. شملت الدراسة 19 معلماً، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا متشككين في تأثير SEL على التحصيل الأكاديمي، مما قد يعيق تطبيقه بنجاح في الفصول.

4.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها وجمهور الهدف، جميعها فحصت أحد المحاور الثلاث من مفهوم الشراكة وأهميتها، إلى أهمية التعلم العاطفي الاجتماعي بالمدارس المتنوعة والعلاقة بين أولياء الأمور والمدارس لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد أكدت الدراسات على أهمية الشراكة واختلاف مفهومها لدى المعلمين مقارنة بأولياء الأمور، كذلك الأمر حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي ومفهومه من وجهة نظر المعلمين بالمقارنة مع وجهة نظر أولياء الأمور.

وقد تشابهت الدراسات السابقة في بعض الجوانب وتباينت في جوانب أخرى، فقد وجدت تنوعاً في أهداف الدراسات المختلفة والمجتمعات التي تمت دراستها، كذلك تنوعت من حيث أساليب ومنهجيات البحث. فيما يلي بعض الملاحظات حول الدراسات السابقة.

غالبية الأبحاث نفذت في مجتمعات غربية، القليل بحث بعض الجوانب في الدول العربية ولم تتوصل الباحثة لأي بحث نفذ بالمجتمع العربي بالداخل الفلسطيني. كما أن القليل من الدراسات فحصت تصورات وآراء أولياء الأمور والمعلمين حول التعلم الاجتماعي عاطفي في دول أجنبية، أي من الأبحاث لم تفحص مفهوم الشراكة بين الطواقم التربوية وأولياء الأمور لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي بالمجتمعات العربية. تشابهت الدراسات ببعض الجوانب وتباينت بجوانب أخرى. التشابه والتباين وجد بالأهداف، بمجتمعات الدراسة وأيضاً منهجيات البحث. سأقوم فيما يلي بعرض بعض الملاحظات حول الدراسات حسب التوضيح التالي:

أولاً: الدراسات حول الشراكة التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي

من حيث الموضوع

تم عرض ثلاث دراسات تناولت موضوع العلاقة بين المعلمين والأهل حول التعلم الاجتماعي عاطفي (Calkins, 2021) ودراسة (Sutton, 2021) فحصوا آراء وتصورات أولياء الأمور وأو المعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي عاطفي. بينما (Martinsone et al., 2022) فحصوا تصورات وآراء كل من المعلمين والأهل حول دور الكفاءة العاطفية الاجتماعية في المشكلات العاطفية والسلوكية ونتائج التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة.

أما الدراسة الحالية فقد فحصت آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمربين بالداخل الفلسطيني في إسرائيل حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي عاطفي لدى الطلاب في أطر التعليم ما قبل ابتدائي.

من حيث المنهجية والأدوات

فقد استعملت الدراسات الثلاثة المنهجية الوصفية

من حيث الأدوات: تمت الاستعانة بالاستمارات كأداة البحث المركزية في الدراسات الثلاثة.

من حيث العينة

تتنوع عينات البحث ما بين عينات دمجت بين أولياء الأمور وعينات أخرى مكونة فقط من أولياء الأمور أو المعلمين. كما كان هناك اختلاف من حيث نوع المدارس، بين مدارس التعليم العادية ومدارس التعليم الخاص (Calkins, 2021) و (Martinsone et al, 2022) شملت عينة البحث أولياء الأمور والمعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي عاطفي. بينما (Sutton, 2021) شملت دراستهم أولياء الأمور. العينة في دراسة (Martinsone et al, 2022) تكونت من معلمين وأولياء أمور في مرحلة ما قبل المدرسة وبالمقابل دراسة (Calkins, 2021) اختارت العينة من مدارس

التربية الخاصة

من حيث المكان: الدراسات الثلاثة طبقت بمجتمعات أجنبية كالولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في دراسة (Calkins, 2021)، بينما دراسة (Martinsone et al, 2022) نفذت بسبع دول أوروبية ودراسة (Sutton, 2021) نفذت بالغرب الأوسط الأوروبي.

من حيث النتائج

أظهرت النتائج وجود علاقة فروقات بين آراء وتصورات أولياء الأمور والمعلمين لصالح أولياء الأمور في دراسة (Calkins, 2021)، حيث أشار أولياء الأمور إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي أكثر فعالية مقارنة بالمعلمين. بينما أشارت دراسة (Martinsone et al, 2022) إلى اتفاق بين المعلمين وأولياء الأمور بمرحلة الطفولة حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي وأهمية التيسير من قبل أصحاب المصلحة لتطويره

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالشراكة التربوية بين المعلمين والأهل

من حيث الموضوع

جميع الدراسات فحصت موضوع الشراكة والتعاون بين أولياء الأمور/ الأسرة والمدارس/المعلمين. تنوعت الدراسات من حيث المحور المركزي الذي تم فحصه. معظم الدراسات ركزت على طبيعة وجود العلاقات والتعاون والتواصل مثل (Keengwe & Onchwari, 2024) ودراسة (Honu et al, 2024) دراسة (Abdullah et al, 2023) و دراسة (Gerdes et al, 2022) و (Myende & Nhlumayo, 2022) دراسة (Anastasiou & Papagianni, 2020) (Leenders et al, 2019) (ملكاوي والقضاة، 2018) ودراسة (Gerdes et al, 2022).

في حين سعت بعض الدراسات لوصف تجارب المعلمين أو أولياء الأمور فيما يتعلق بالتعاون مع الأسرة مثل (Celik & Tomris, 2024) ودراسة (Diaz, 2023) ودراسة (Levinthal et al, 2021) دراسات أخرى هدفت إلى تطوير نموذج للتعاون بين المعلمين والأهل مثل (Wael et al., 2024) أو تحديد الأساليب التي استخدمتها المدرسة لتعزيز المشاركة (Diaz, 2023)

وأخيرا قامت بعض الدراسات بتحليل أثار تدخلات المشاركة مثل (Smith et al., 2022); و (Al-Hail et al., 2021)، وبعض الدراسات هدفت لتحليل العوامل التمييزية لشراكة الوالدين مثل (Elyana et al., 2018) أما (Bettencourt et al., 2023) كان الغرض من دراسته تحديد المؤشرات لمشاركة أولياء الأمور. استعرض النظرة الاجتماعية لموضوع الشراكة وأبحاث إضافية قامت بعرض الدراسات التي ركزت على موضوع الشراكة مثل (Pusztai et al., 2024). أما دراسة (Li et al., 2023) تناولت العلاقة بين التطابق الديموغرافي وبين مقدمي الرعاية، (Hummel et al., 2023) تناولت نوع وكثافة أنشطة الشراكة.

من حيث المنهج

معظم الدراسات استعملت **المنهج الوصفي** مثل دراسة (Keengwe & Onchwari, 2024) (Honu et al., 2024) دراسة (Abdullah et al., 2023) ودراسة (Gerdes et al., 2022) (Myende & Nhlumayo, 2022) ودراسة (Anastasiou & Papagianni, 2020) و Leenders وآخرين 2019، (ملكاوي والقضاة، 2018) و (Gerdes et al., 2022).

بعض الدراسات استعمل **المنهج الوصفي التحليلي** من خلال فحص الدراسات (Pusztai et al., 2024) أما (Wael et al., 2024) فقد استعمل نموذج بلوم; (Bettencourt et al., 2023) استعملوا تقنية دلفي (Diaz, 2023).

من حيث الأدوات

تباينت الدراسات من حيث الأدوات المستعملة، بعضها استعمل **الاستبانات** مثل (Keengwe & Onchwari, 2024) دراسة (Li et al., 2023) (Hummel et al., 2023) ; (Elyana et al., 2018) و(ملكاوي والقضاة، 2018) و Harris, 2016. دراسات أخرى استعملت **المقابلات وأو المجموعات**

البؤرية مثل (Honu et al, 2024) ودراسة (Wael et al, 2024) دراسة (Bettencourt et al, 2023) ودراسة (Anastasiou & Papagianni, (Myende & Nhlumayo, 2022) (Gerdes et al, 2022) 2020) (Leenders et al, 2019) ودراسة (Diaz, 2023) النوع الثالث من الدراسات استعان بأداة مراجعة الأدبيات مثل (Pusztai et al, 2024) و (Abdullah et al, 2023) دراسة (Smith et al, 2022) ودراسة (Al-Hail et al, 2021) و (Levinthal et al, 2021).

من حيث العينة

تنوعت العينات بالدراسات المختلفة، فمنها من استعان بعينة مكونة من أولياء أمور ومعلمين مثل (Keengwe & Onchwari, 2024) ; دراسة (Honu et al, 2024) (Hummel et al, 2023) ودراسة (Myende & Nhlumayo, 2022) وبعضها تكونت من معلمين: (Tomris, 2024) , (Celik دراسة (Diaz, 2023) (Leenders et al, 2019) دراسة (Elyana et al, 2018) دراسة (ملاكوي والقضاة، 2018) ودراسة عينات أبحاث أخرى من أولياء الأمور مثل (Li et al, 2023) دراسة (Gerdes et al, 2022); (Al-Hail et al, 2021) دراسة (Levinthal et al, 2021) استعان بعينة مكونة من الثالث الذهبي وهم أولياء أمور ومعلمين وطلاب.

عينة من أولياء الأمور والمعلمين والمدراء تم استعمالها في دراسة (Bettencourt et al, 2023) دراسة (Anastasiou & Papagianni, 2020) والنوع الأخير أخذ عيناته من الأدبيات السابقة مثل (Pusztai et al, 2024) ودراسة (Abdullah et al, 2023) دراسة (Smith et al, 2022) تباينت الدراسات أيضا من حيث جمهور الهدف. معظم الدراسات استعانت بعينات من المدارس للتعليم العادي ما بين ابتدائي حتى ثانوي. اختارت بعض الدراسات عينات تفحص مرحلة الطفولة المبكرة

(ما قبل المدرسة) مثل (Keengwe & Onchwari, 2024) ودراسة (Bettencourt (Li et al, 2023) دراسة (Honu et al, 2024) دراسة (Leenders et al, 2019) دراسة (Celik & Tomris, 2024) دراسة (Pusztai et al, 2024) اختارت عينة من المدارس الدينية.

من حيث المكان: القليل من الدراسات نفذت بالدول العربية مثل دراسة (ملاكوي والقضاة، 2018) التي نفذت في الأردن ودراسة (Al-Hail et al, 2021) التي نفذت في دولة قطر. الدراسات الأخرى جميعها نفذت في دول أوروبية وأمريكا.

من حيث النتائج

أشارت معظم الدراسات الى أهمية العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين ومساهمتها جودة العلاقات أصبحت أقل من وجهة نظر الأهل اثناء جائحة كورونا حسب دراسة (Keengwe & Onchwari, 2024) الى أن العلاقات بين الطرفين ضمنية، كذلك (Celik & Tomris, 2024) دراسة (Diaz, 2023) دراسة (Li et al, 2023) وصفت العوائق المتعلقة بالمعطيات الديموغرافية على العلاقة. بعض الدراسات أشارت الى أن المدارس لم تستوف معايير الملائمة والجودة لبناء شراكة، مثل دراسة (Bettencourt et al, 2023) نتج عن دراسات أخرى تطوير نموذج للتعاون المشترك مثل دراسة (Wael et al, 2024) ودراسة (Pusztai et al, 2024) التي أكدت أيضا على وجود فرق بين المدارس الدينية وغيرها من حيث المشاركة بالإدارة وصنع القرار لصالح المدارس الغير متدينة.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي

من حيث الموضوع

تناولت جميع هذه الدراسات موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقته بجوانب متنوعة بالسيرورة التعليمية ونتائجها. بعض الدراسات تناولت كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي وأثرها على النتائج التعليمية بالمواضيع والتخصصات المختلفة مثل (Bai et al, 2024) و (Jones et al, 2017) مهدي ومحمد (2017) ودراسة (Ee & Cheng, 2013) دراسة (Beggs & Olson, 2020)؛ دراسات أخرى تناولت العلاقة بين كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي وبين الجوانب الشخصية والنفسية مثل دراسة (Hoskins & Schweig, 2024) ودراسة (Sandilos Shi & Cheung, 2024) et al, 2023 سلامة مريم (2022) ودراسة (McCormick et al, 2021).

بعض الدراسات تناولت موضوع المعطيات الديموغرافية بين الطلاب والمعلمين وأثره على المقاييس الاجتماعية العاطفية مثل الحربي وحويل (2021) ودراسة (Ahmed el al, 2020) دراسة (Gimbert et al, 2023) تناولت موضوع المبادئ التوجيهية لبرامج التدريب حول التعلم الاجتماعي العاطفي (Esen & Sahin, 2017) دراسة (Niu & Niemi, 2020) تركزت بموضوع البرامج الداعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي.

من حيث المنهج: غالبية الدراسات قامت باستعمال النهج الوصفي كدراسة (Bai et al, 2024) (Shi & Cheung, 2024) ودراسة (Ee & Cheng, 2013) ودراسة محمد المهدي (2017) (Jones et al, 2017) ودراسة (Hoskins & Schweig, 2024) ودراسة (Shi & Cheung, 2024) ودراسة (Sandilos et al, 2023) ودراسة (Niu & Niemi, 2020) سلامة مريم (2022) ودراسة (McCormick et al, 2021) ودراسة (Ahmed el al, 2020) دراسة (Beggs & Olson, 2020)؛

بعض الدراسات استعملت منهجية مراجعة الدراسات كدراسة (Gimbert et al, 2023) دراسة (Esen & Sahin, 2017) اما الحربية وحويل (2021) فقد استعمل المنهج المقارن.

من حيث الأدوات

معظم الدراسات استعملت الاستبانة كأداة البحث (Bai et al, 2024) ودراسة (Shi & Cheung, 2024) ودراسة (Sandilos et al, 2023) ودراسة (Ee & Cheng, 2013) محمد المهدي (2017) ودراسة (Bai et al, 2024) ودراسة (Jones et al, 2017) مهدي ومحمد، 2017 ودراسة (Hoskins & Schweig, 2024) (Shi & Cheung, 2024) ودراسة سلامة مريم (2022) ودراسة (McCormick et al, 2021) (Ahmed el al, 2020) الدراسات استعملت المقابلات مثل (Beggs & Olson, 2020) تم استعمال قاعدة البيانات بثلاث مستويات وتحليلها كأداة البحث المركزية في دراسة (Hoskins & Schweig, 2024) ; (Sorrenti et al, 2023).

من حيث العينة

تباينت الأبحاث من حيث العينات المستعملة بين عينات طلابية، أو معلمين، أو أولياء أمور أو مدراء وبعضها دمج بينهم. العينات الطلابية استعملت في دراسة (Bai et al, 2024)، (Hoskins & Schweig, 2024)، (Shi & Cheung, 2024) دراسة (Sorrenti et al, 2023)، دراسة سلامة مريم (2022)، دراسة مهدي وأحمد (2017) ودراسة (Beggs & Olson, 2020). عينة المعلمين استعملت في دراسات (Sandilos et al, 2023) دراسة (Esen & Sahin, 2017) ودراسة (Ee & Cheng, 2013). فقط دراسة واحدة شملت معلمين وأولياء أمور مثل (Jones et al, 2017). دراسة واحدة كانت العينة فيها أطفال بجيل الطفولة المبكرة وهي دراسة (Gimbert et al, 2023) ودراسة (Ahmed el al, 2020).

من حيث المكان

غالبية الدراسات نفذت من دول أجنبية مثل الصين بدراسة (Hoskins & Schweig, 2024) دراسة (Niu & Niemi, 2020) دراسة (Shi & Cheung, 2024) دراسة سويسرا (Sorrenti et al, 2023). دراسات أخرى نفذت بالولايات المتحدة الأمريكية (Sandilos et al, 2023) دراسة (Gimbert et al, 2023) دراسة الحربي (2021) ودراسة (McCormick et al, 2021) دراسة (Beggs & Olson, 2020) دراسة مهدي ومحمد (2017). دراسات في العالم الإسلامي والشرق الأوسط مثل نيجيريا دراسة (Ahmed el al, 2020). دراسة (Esen & Sahin, 2017) في تركيا.

من حيث النتائج

أظهرت النتائج في معظم الدراسات عن وجود تأثير إيجابي للتعلم الاجتماعي العاطفي على التحصيل الأكاديمي، مثلاً دراسة (Sorrenti et al, 2023) ودراسة سلامة مريم (2022) وكذلك دراسة (Bai et al, 2024) التي أشارت نتائجها إلى أن مهارات إدارة الذات تعزز مهارات الوعي الذاتي الاجتماعي والتي بدورها ترفع من التحصيل في تعلم اللغة الإنجليزية. كما أنه ساعد في الحفاظ على تفاعلات إيجابية بين المعلمين والطلاب، دراسة (Sandilos et al, 2023) ودراسة (Niu & Niemi, 2020) وعلى رفاهية الطلاب (Beggs & Olson, 2020) وزيادة الكفاءة الاجتماعية (Ahmed el al, 2020). فقط دراسة (McCormick et al, 2021) توصلت إلى عدم وجود اختلاف في التأثير على التحصيل في الرياضيات.

دراسات أخرى أشارت إلى تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين ومنهج التعلم الاجتماعي العاطفي (Beggs & Olson, 2020). دراسة (Gimbert et al, 2023) توصلت إلى تحديد احتياجات المعلمين خلال التدريب على التعلم الاجتماعي عاطفي. نتائج أخرى أشارت إلى التعلم

العاطفي اجتماعي يزيد من الوعي الذاتي ويقلل من مشاكل السلوك مثل دراسة (Shi & Cheung, 2024). أشارت دراسة (Esen & Sahin, 2017) الى ضرورة بذل الجهود تنفيذ برنامج التنمية الاجتماعية والعاطفية.

- تتميز الدراسة الحالية بكونها من الدراسات الأولى التي تبحث مفهوم الشراكة التربوية لتعزيز التعلم العاطفي في الأطر التربوية لجيل الطفولة المبكرة في الداخل الفلسطيني. وتعتبر من الدراسات الرائدة في هذا المجال بالداخل الفلسطيني. حيث وحسب معرفة الباحثة نفذت بعض الدراسات القليلة حول مفهوم الشراكة التربوية بين المعلمين والأهل ولكنها لم تفحص الشراكة في سياق التعلم الاجتماعي والعاطفي. ومن هذا المنطلق. الاطلاع على الدراسات السابقة كان بمثابة موجه للباحثة لتحديد أهداف ومنهجية الدراسة وبشكل خاص من أجل تطوير الأداة المناسبة.

- الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة أولاً بمكان تنفيذ الدراسة وموضوعها. فحسب معلومات الباحثة لم تنفذ مثل هذه الدراسة في الداخل الفلسطيني عامة وفي مرحلة الطفولة المبكرة بشكل خاص. وعلى الرغم من أن بعض الدراسات قامت بتطوير برامج تدخل فان هذه الدراسة تتميز بتقديم أنموذج مقترح لتطوير الشراكة التربوية التي تعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي بمرحلة الطفولة المبكرة.

ملاحظات عامة بأعقاب استعراض الدراسات السابقة

1. غالبية الدراسات فحصت مفهوم الشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي العاطفي كل على حدة، وأشارت جميعها الى أهمية الشراكة والتعلم الاجتماعي العاطفي لرفع التحصيل الأكاديمي والرفاه الشخصي للطلاب.

2. بعض الدراسات أشارت الى التحديات والعوائق أمام تطبيق الشراكة التربوية بعضها مرتبط بأولياء الأمور والبعض الآخر يتعلق بالطواقم التربوية (مدراء ومعلمين).
3. الدراسات القليلة التي بحثت التعلم الاجتماعي العاطفي والعلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور تركزت في آراء ومفاهيم معلمين وأولياء أمور حول أهمية SEL.
4. من خلال عرض الدراسات السابقة اتضح وجود تباين في عينات البحث وجمهور الهدف. من معلمين، وأولياء الأمور والبعض قام بدراسة على الطلاب.

مميزات هذه الدراسة عن باقي الدراسات السابقة

1. تتضمن هذه الدراسة أكثر المواضيع التي تشغل جهاز التربية والتعليم بالداخل الفلسطيني في عصرنا الحالي - واقع الشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي العاطفي SEL
2. معظم الدراسات تناولت متغير واحد من المتغيرات الاثنيتين، كما ان معظمها نفذ في مجتمعات أجنبية، فقط القليل منها قام بدراسة موضوع الشراكة بين المعلمين وأولياء الأمور بالدول العربية. تدمج هذه الدراسة بين مفهوم الشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي العاطفي، وتركز على جيل الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني.
3. استخدمت الدراسة منهجية البحث المدمج (الكمي والنوعي)، وذلك لتكوين فكرة دقيقة أكثر ومعقدة.
4. تنوعت أيضا أدوات البحث ما بين الاستمارة الالكترونية والمجموعات البؤرية، وذلك لتحري الدقة بجمع المعلومات.
5. دمجت الدراسة الحالية بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور وآراء ومفاهيم المعلمات وأجرت مقارنة بينهم.

بناء على ما ذكر، يتضح أن الدراسة تقوم بسد فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمربين بالداخل الفلسطيني في إسرائيل حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي عاطفي لدى الطلاب في اطر التعليم ما قبل ابتدائي. وبكونها تأخذ بعين الاعتبار أصحاب المصلحة المختلفين (أولياء الأمور والمعلمين) وأخيرا الدمج ما بين الاستبانة والمجموعات البؤرية (الدمج ما بين البحث الكمي والكيفي).

نتائج الدراسة ستشكل إضافة جديدة للمعرفة الأكاديمية والتطبيقية وستشكل مدخل للقيام بأبحاث إضافية وإعداد دراسات بحثية من قبل باحثين آخرين تتناول الموضوع مع فئات عمرية أخرى.

الفجوة البحثية

تم بيان الفجوة البحثية من خلال نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية وأوجه الشبه والاختلاف بشكل أكثر تفصيلا إظهار عمق الدراسة الحالية وأصالتها العلمية، لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم جدول الفجوة البحثية على النحو التالي:

الفجوة البحثية في الدراسات السابقة

نوع الفجوة البحثية	الدراسات السابقة	بيان الفجوة البحثية	نقاط التميز للدراسة الحالية
الفجوة المعرفية	لم تتناول أي من الدراسات السابقة آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمين لتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي بالأطر التربوية لجيل الطفولة المبكرة في الداخل الفلسطيني.	القليل جدا من الدراسات التي تناولت الموضوعين معا ولا تتوصل الباحثة لأي دراسة كهذه بالداخل الفلسطيني بشكل عام وبالأطر التربوية لجيل الطفولة المبكرة بشكل خاص	بحثت الدراسة الحالية آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمربين بالداخل الفلسطيني في إسرائيل حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي عاطفي لدى الطلاب في اطر التعليم ما قبل ابتدائي.
الفجوة المكانية	طبقت الدراسات السابقة بمعظمها في دول أجنبية (أمريكا، وأوروبا والشرق الأقصى). قليل من الدراسات نفذت بالشرق الأوسط ودول عربية	لم تنفذ أي دراسة بالداخل الفلسطيني - في حدود علم الباحثة - ولم تحمل أي منها المغيرات في الدراسة الحالية مجتمعة وهي آراء ومفاهيم حول الشراكة التربوية وتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي	طبقت الدراسة الحالية بالأطر التربوية بمرحلة التعليم قبل ابتدائي بالداخل الفلسطيني
الفجوة النظرية	تناولت الدراسات السابقة بحث أحد متغيرات الدراسة التي تمثلت في (آراء ومفاهيم حول الشراكة التربوية والتعلم الاجتماعي العاطفي)	لم تتوصل الباحثة لدراسات فحصت المتغيرين مجتمعين بنفس الدراسة	يدرس البحث الحالي المتغيرات الإثنتين والعلاقة بينهما - آراء ومفاهيم حول الشراكة التربوية وتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي بجيل الطفولة المبكرة
الفجوة المنهجية	اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، بعضها اعتمد على الاستبانات والبعض الآخر استعمل	لم تتوصل الباحثة لأي بحث يحمل نفس العنوان ويبحث	اعتمدت الدراسة الحالية على منهج البحث المدمج المتتابع.

المقابلات أو المجموعات البؤرية وقليل من الأبحاث اعتمدت مراجعة الأدبيات كأداة للبحث	المتغيرات مجتمعة والعلاقة بينهما. قامت الباحثة بجمع البيانات من أولياء الأمور والمعلمين، باستعمال أداة الاستبيان والمجموعات البؤرية	استعملت الاستبانة والمجموعات البؤرية كأداتين لجمع المعلومات.
الفجوة التطبيقية	تنوع تطبيق الدراسات السابقة من حيث جمهور الهدف بين معلمين وأولياء أمور وطلاب. كذلك تنوعت الأطر بين أطر التربية الخاصة والعادية، ما قبل المدرسة أو الابتدائيات والثانويات	لم تطبق أي من الدراسات السابقة حسب معلومات الباحثة بالداخل الفلسطيني ومع معلمين وأولياء أمور في أطر التعليم القبل ابتدائي.
	طُبقت الدراسة الحالية داخل أطر التربية القبل ابتدائية، مع المعلمين وأولياء الأمور.	

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. استفادت هذه الدراسة من جوانب متنوعة مثل بناء الاطار النظري وإثرائه بما يخدم الدراسة
2. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم أدوات الدراسة.
3. التعرف الى بعض المراجع والأدبيات التي تخدم موضوع الدراسة.
4. التعرف على الأساليب الإحصائية المستعملة واختيار الأنسب لتحقيق هدف الدراسة الحالية.
5. المساهمة في مناقشة النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يستعرض هذا الجزء من الدراسة الطرق والإجراءات التي تم اتباعها وصولاً إلى جمع بياناتها وتحليل نتائجها، من حيث المنهجية ومجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بها، وآلية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم الاستعانة بها للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الكمية، وتحليل المضمون للإجابة على الأسئلة النوعية (الكيفية).

1.2 منهجية الدراسة

تستند الدراسة الحالية في إجراءاتها على المنهج الكمي الوصفي الارتباطي والنوعي، لتلقي فهم مفصل لقضية الدراسة فيما يتعلق بدور الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

الأساس المنطقي لاستخدام النهج الكمي الوصفي الارتباطي والنوعي، وذلك بهدف ملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها. المنهجية المدمجة تمكن من تحقيق فهم أفضل وأسهل لقضية البحث مقارنة باستخدام البحث النوعي أو الكمي بشكل منفرد. وتعزز نقاط الضعف في البحوث الكمية والنوعية التي تنفذ كل على حدة. بالإضافة إلى ذلك، ستتضمن المنهجية المدمجة على استبانات ومقابلات مع أصحاب المصلحة (أولياء أمور ومعلمات) (Green, 2007).

2.3 مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة الحالية كافة المعلمات في رياض الأطفال وأولياء أمور الأطفال المتواجدين برياض الأطفال في الداخل الفلسطيني والقدس الشرقية في المناطق الجغرافية المختلفة في البلاد (الجنوب، القدس، المثلث الجنوبي والشمال ومنطقة الشمال، تفصيل البلدات موجود بالقائمة). اجمالي عدد رياض الأطفال والبساتين حسب المعطيات الرسمية لوزارة التربية والتعليم الاسرائيلية للسنة الدراسية 2023-2024 هو (3620).

3.3 عينة الدراسة

الجزء الكيفي من الدراسة: تم القيام بمقابلات جماعية بمنهجية المجموعات البؤرية لمجموعة من المعلمات في رياض الأطفال وأولياء الأمور (10 معلمات و15 من أولياء الأمور)، تم اختيار المشاركات بالجزء الكيفي من خلال نداء تم توجيهه واختيار عشوائي عنقودية من بين اللواتي ابدن استعداد للمشاركة حسب مناطق جغرافية وتم اختيار معلمة واحدة واثنين من أولياء الأمور بكل صف بشكل عشوائي. من العشرين الذين تم اختيارهم فقط 15 وافقوا على المشاركة.

الجزء الكمي من الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 300 معلمة رياض اطفال و300 من أولياء أمور الطلاب من رياض أطفال في الداخل الفلسطيني وشرقي القدس. تم تمرير الاستمارة لهم من خلال برنامج جوجل فورم. إذ أن العناقيد تم اختيارها حسب المناطق الجغرافية بحيث يكون هناك تمثيل للمناطق الجغرافية المختلفة في البلاد (من منطقة النقب - رهط، اللقية، كسيفة، حورة، تل السبع، وعرة النقب، شرقي القدس، المثلث الجنوبي - قلنسوة، الطيبة، الطيرة،

جلجولية، كفر قاسم، المثلث الشمالي -جت، باقة الغربية، ميسر، كفر قرع، عارة وعرة، ام

الفحم، قرى الجليل -الناصره، كفر كنا، شفاعمرو، عبلين، عرابه، سخنين، طرعان، قرى الساحل

- جسر الزرقاء والفرديس). وفيما يلي العرض الإحصائي لأفراد عينة الدراسة للبحث الكمي وفقاً

للمتغيرات الديموغرافية:

أولاً: أولياء أمور الأطفال

جدول 1.3: توزيع أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الأطفال

النسبة المئوية	العدد	من حيث	
4.7%	14	أقل من 12 سنة تعليم	المستوى
29.0%	87	انهاء ثاني عشر	التعليمي
19.0%	57	تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	
26.7%	80	لقب اول	
20.7%	62	لقب ثاني	
24.7%	74	مدن وقرى الجليل (الناصره، كفر كنا، شفاعمرو، عبلين، عرابه، سخنين، طرعان)	مكان السكن
6.0%	18	المدن المختلطة (يافا واللد والرملة وحيفا وعكا)	
49.0%	147	المثلث الشمالي (جت، باقة الغربية، ميسر، كفر قرع، عارة وعرة، ام الفحم)	
4.3%	13	المثلث الجنوبي (قلنسوة، الطيبة، الطيرة، جلجولية، كفر قاسم)	
2.0%	6	القدس	
12.7%	38	النقب (رهط، اللقية، كسيفة، حورة، تل السبع، وعرة النقب)	
1.3%	4	قرى الساحل (جسر الزرقاء والفرديس)	
33.0%	99	اقل من 5000 شاقل	معدل دخل الأسرة
20.7%	62	5100 - 8000 شاقل	
16.3%	49	8100 - 10000 شاقل	
22.0%	66	10100 - 15000 شاقل	
8.0%	24	اكثر من 15000 شاقل	
31.3%	94	وظيفة كاملة (35 ساعة اسبوعي واكثر)	نسبة الوظيفة
29.3%	88	وظيفة جزئية	
6.7%	20	لا اعمل	
32.0%	96	ربة بيت	
24.7%	74	من 20 سنة إلى 29 سنة	الجيل
55.0%	165	من 30 سنة إلى 40 سنة	
20.3%	61	40 سنة او اكثر	
100%	300	المجموع	

يتبين من خلال جدول 1.3 أن أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الطلبة قد توزعوا بشكل متباين على متغيراتها، وهو الأمر الذي يؤكد عشوائية الاختيار، وهذا ما يؤكد على أن العينة المختارة تمثل المجتمع قيد الدراسة.

ثانيًا: المعلومات

جدول 2.3: توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال

النسبة المئوية	العدد	من حيث	
22.7%	68	من 20 إلى 39 سنة	جيل المعلمة
43.3%	130	من 40 إلى 49 سنة	
34.0%	102	50 سنة أو أكثر	
3.3%	10	تعليم فوق ثانوي بدون لقب أكاديمي	المستوى التعليمي
47.3%	142	لقب أول	
47.3%	142	لقب ثاني	
2.0%	6	لقب ثالث	
24.7%	74	مدن وقرى الجليل (الناصرة، كفر كنا، شفاعمرو، عيلين، عرابة، سخنين، طرعان)	المنطقة التي تعمل بها المعلمة
6.0%	18	المدن المختلطة (يافا والد ورملة وحيفا وعكا)	
30.0%	90	المثلث الشمالي (جت، باقة الغربية، ميسر، كفر قرع، عارة وعرة، أم الفحم)	
23.3%	70	المثلث الجنوبي (قلنسوة، الطيبة، الطيرة، جلجولية، كفر قاسم)	
2.0%	6	القدس	
12.7%	38	النقب (رهط، اللقية، كسيفة، حورة، تل السبع، وعرة النقب)	
1.3%	4	قرى الساحل (جسر الزرقاء والفرديس)	
7.3%	22	سنة إلى 3 سنوات	عدد سنوات الخبرة
2.7%	8	4 - 6 سنوات	
13.3%	40	7 - 10 سنوات	
76.7%	230	11 سنة وفوق	
100%	300	المجموع	

يتبين من خلال جدول 2.3 أن أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال قد توزعوا بشكل متباين على متغيراتها، وهو الأمر الذي يؤكد عشوائية الاختيار، وهذا ما يؤكد على أن العينة المختارة تمثل المجتمع قيد الدراسة.

4.3 أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة الاستبيانات لجمع البيانات ولإجراء الدراسة. إذ تم اختبار الأدوات ضمن دراسة استطلاعية (Pilot-Study) شملت 30 معلمة رياض أطفال و30 ولي أمر.

أولاً: استبانة آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول الشراكة التربوية

لمعرفة آراء ومفاهيم أولياء الأمور في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية، وكذلك تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك أهداف أولياء الأمور بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهمية الشراكة التربوية والثقة المتبادلة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة، تم الاستعانة باستبيان تم بناءه من قبل الباحثة أبيتان (2017) من كلية لفينسكي في تل أبيب. تمت ترجمة الاستبانة من العبرية للعربية وملائمتها لأهداف البحث الحالي من قبل الباحثة) وكذلك دراسة آدامز وكريستنسون (Adams & Christenson, 2000) ودراسة هيزر وكالكينز (Heather & Calkins, 2021) لتطوير استبانة مكونة من مجالين غطى المجال الأول: المعطيات الديموغرافية والبيانات الأولية حول أولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال التي تشمل: عدد سنوات التعليم، الدرجة الأكاديمية، مكان العمل، العمر، ومكان السكن. في حين غطى المجال الثاني محاور أداة الدراسة وهي:

1. الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات والأهل (10 فقرات).

2. جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور (10 فقرات).

3. الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور (23 فقرة).

4. أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (20 فقرة).

5. أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (30 فقرة).

وللإجابة على الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت لفحص المحاور المذكورة أعلاه كما يأتي:

1. المحور الأول: بدرجة كبيرة جدا (5)؛ بدرجة كبيرة (4)؛ بدرجة متوسطة (3)؛ بدرجة قليلة (2)؛ بالمرة لا (1).

2. المحور الثاني: غير جيدة بالمرة (1)؛ غير جيدة (2)؛ متوسطة (3)؛ جيدة (4)؛ جيدة جدا (5) للفقرات من 1 إلى 7؛ ولا مرة (1)؛ عدة مرات بالسنة (2)؛ مرة بالشهر على الأقل (3)؛ مرة بالأسبوع على الأقل (4)؛ نتحدث كل يوم تقريبا (5) للفقرات من 8 إلى 10.

3. المحور الثالث والرابع والخامس: موافق جدا (5)؛ موافق (4)؛ متردداً (3)؛ معارض (2)؛ معارض بشدة (1).

صدق أداة الدراسة وثباتها

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من قبل خمسة محكمين خبراء، منخرطين في الأبحاث بمجالات تربية الطفل وذلك للحكم على مدى انتماء فقرات الاستبانة للمحاور التي تم تحديدها، مدى صلاحية الفقرات وهل هي بحاجة لتعديل، ووفقاً لذلك خضعت الاداة لتعديلات طفيفة لتلبية احتياجات الدراسة كما هو مفصل لاحقاً.

ثانيًا: صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل محتواها لفئة من المواقف أو الموضوعات التي تقيسها، فتعتبر الأداة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع تربية الاطفال، إذ تمت الاستعانة خمسة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص في مجال تربية الاطفال، للحكم على جودة الاداة ومدى تمثيلها لمتغيراتها.

ثالثًا: صدق البناء العاملي

عملت الباحثة على التحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل مجال من مجالات الاداة ومدى كفاية العينة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) كما يأتي:

جدول 3.3: التحقق من صدق البناء العاملي لأداة الدراسة (أولياء الامور)

المحور	المكون	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	مقياس كايزر
الاراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور	1	6.05	60.49%	0.887
	2	0.81	8.09%	
جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور	1	4.87	48.72%	0.873
	2	1.62	16.22%	
الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور	1	15.73	68.38%	0.954
	2	1.00	4.36%	
اهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي	1	13.48	67.40%	0.947
	2	1.04	5.18%	
اهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي	1	20.61	68.69%	0.942
	2	1.35	4.49%	

يتضح من خلال جدول 3.3 كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كايزر والتي زادت عن (0.80) لكل مجال من مجالات الأداة، كما يتبين من خلال الجدول أن البنية العاملية لكل مجال من مجالات الاداة تقيس سمة واحدة، أي أن مجالات الأداة تتمتع بأحادية البعد، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيم الجذور الكامنة التي يفترض أن تتجاوز قيمتها الـ (20%)

رابعًا: ثبات استبانة أولياء أمور الأطفال

تم التحقق من ثبات استبانة أولياء أمور الأطفال من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بواقع 30 ولي أمر من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، باستخدام معامل ثبات (Cronbach's α)، حيث تعد قيم معامل الثبات ذات القيمة (60%) فأقل ضعيفة، والقيم ما بين (70-80%) مقبولة، والقيم ما بين (80-90%) تصنف بالجيدة والقيم التي تزيد عن (90%) تصنف بالمتانة وذلك بحسب (Sekaran & Bougie, 2016). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 4.3: معاملات الثبات (Cronbach α) لمحاول استبانة أولياء الأمور

المجال	الفقرات	معامل الثبات
الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور	10-1	0.925
جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور	20-11	0.814
الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور	43-21	0.978
أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي	63-44	0.854
أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي	93-64	0.983
الأداة ككل	93-1	0.963

يتبين من خلال جدول 4.3 أن استبانة أولياء أمور الطلبة تتمتع بقيم ثبات مرتفعة وجيدة تمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية، إذ بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.963، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاورها 0.814-0.983، وقد كانت كافة قيم الثبات لمختلف مجالات استبانة الثقافة التنظيمية جيدة وممتازة، وبهذا تعد الاستبانة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

ثانيًا: استبانة المعلمات

لمعرفة آراء ومفاهيم المعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية، وكذلك تقييم كل من معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك أهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهمية الشراكة التربوية والثقة المتبادلة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة، تم الاستعانة باستبيان تم بناءه من قبل الباحثة أبيتان (2017) من كلية لفينسكي في تل أبيب (تمت ترجمة الاستبانة من العبرية للعربية وملائمتها لأهداف البحث الحالي من قبل الباحثة)، وكذلك دراسة آدامز وكريستنسون (Adams & Christenson, 2000) ودراسة هيذر وكالكينز (Heather & Calkins, 2021) لتطوير استبانة مكونة من مجالين غطى المجال الأول: المعطيات الديموغرافية والبيانات الأولية حول أولياء الأمور والمعلمات التي تشمل: عدد سنوات التعليم، الدرجة الأكاديمية، مكان العمل، العمر، ومكان السكن. في حين غطى المجال الثاني محاور أداة الدراسة وهي:

1. الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور (10 فقرات).

2. جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور (10 فقرات).

3. الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور (23 فقرة).

4. أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (20) فقرة.

5. أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (30) فقرة.

وللإجابة على الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت كما يأتي:

1. المحور الأول: بدرجة كبيرة جدا (5)؛ بدرجة كبيرة (4)؛ بدرجة متوسطة (3)؛ بدرجة قليلة (2)؛
بالمرة لا (1).

2. المحور الثاني: غير جيدة بالمرة (1)؛ غير جيدة (2)؛ متوسطة (3)؛ جيدة (4)؛ جيدة جدا (5)
للفترات من 1 إلى 7؛ ولا مرة (1)؛ عدة مرات بالسنة (2)؛ مرة بالشهر على الأقل (3)؛ مرة بالأسبوع
على الأقل (4)؛ نتحدث كل يوم تقريبا (5) للفترات من 8 إلى 10.

3. المحور الثالث والرابع والخامس: موافق جدا (5)؛ موافق (4)؛ مترددة (3)؛ معارض (2)؛
معارض بشدة (1).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري؛ تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من قبل خمسة محكمين خبراء، منخرطين في الأبحاث بمجالات تربية الطفل وذلك للحكم على مدى انتماء فقرات الاستبانة للمحاور التي تم تحديدها، مدى صلاحية الفقرات وهل هي بحاجة لتعديل، ووفقا لذلك خضعت الاداة لتعديلات طفيفة لتلبية احتياجات الدراسة كما هو مفصل لاحقا.

ثانيًا: صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل محتواها لفئة من المواقف أو الموضوعات التي تقيسها، فتعتبر الأداة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع تربية الاطفال، إذ تمت الاستعانة بخمسة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص في مجال تربية الاطفال، للحكم على جودة الاداة ومدى تمثيلها لمتغيراتها.

ثالثًا: صدق البناء العاملي

عملت الباحثة على التحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل مجال من مجالات الاداة ومدى كفاية العينة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) كما يأتي:

جدول 5.3: التحقق من صدق البناء العاملي لأداة الدراسة (المعلومات)

المجال	المكون	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	مقياس كايزر
الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية والمعلمات وأولياء الأمور	1	4.23	42.3%	0.822
	2	1.48	14.8%	
جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور	1	4.93	49.3%	0.829
	2	1.76	17.6%	
الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور	1	13.87	60.3%	0.941
	2	1.71	7.4%	
اهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي	1	13.64	68.2%	0.932
	2	1.34	6.7%	
اهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي	1	19.68	65.6%	0.879
	2	1.66	5.5%	

يتضح من خلال جدول 5.3 كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كايزر والتي زادت عن (0.80) لكل مجال من

مجالات الأداة، كما يتبين من خلال الجدول أن البنية العاملية لكل مجال من مجالات الاداة تقيس سمة واحدة، أي أن مجالات الأداة تتمتع بأحادية البعد، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيم الجذور الكامنة التي يفترض أن تتجاوز قيمتها الـ (20%)

رابعاً: ثبات استبانة المعلمات

تم التحقق من ثبات استبانة المعلمات من خلال تطبيقها على عينة تجريبية بواقع 30 معلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، باستخدام معامل ثبات (Cronbach's α)، حيث تعد قيم معامل الثبات ذات القيمة (60%) فأقل ضعيفة، والقيم ما بين (70-80%) مقبولة، والقيم ما بين (80-90%) تصنف بالجيدة والقيم التي تزيد عن (90%) تصنف بالمتانة وذلك بحسب (Sekaran & Bougie, 2016). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 6.3: معاملات الثبات (Cronbach α) لمحاور استبانة المعلمات

المجال	الفقرات	معامل الثبات
الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور	10-1	0.844
العلاقة بين أولياء الأمور وبين معلمة رياض الأطفال	20-11	0.807
الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور	43-21	0.969
أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي	63-44	0.785
أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي	93-64	0.981
الأداة ككل	93-1	0.936

يتبين من خلال جدول 6.3 أن استبانة المعلمات تتمتع بقيم ثبات مرتفعة وجيدة لمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية، إذ بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.936، في حين تراوحت قيم

معاملات الثبات لمحاورها 0.785-0.981، وقد كانت كافة قيم الثبات لمختلف مجالات استبانة المعلمات من مقبولة وحتى ممتازة، وبهذا تعد الاستبانة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

5.3 متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

1. المستوى الاقتصادي لأولياء الأمور

2. عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

3. عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات

4. الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات

ثانياً: المتغيرات التابعة

1. آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس الأكثر تكراراً حول الشراكة التربوية.

2. جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

3. الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور.

4. آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة

5. أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي.

6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.28)، وذلك لغايات ترميز البيانات وإجراء عملية التحليل الإحصائي، حيث تم استخدام الاختبارات والأساليب الإحصائية التالية:

1. مقاييس الإحصاء الوصفية (Descriptive statistic measures) حيث سيتم عرض وصف لعينة الدراسة باستخدام النسب المئوية والتكرارات. كما تم استخدام التكرارات والوساط الحسابية والأهمية النسبية لكل فقرة للدلالة على أكثر الآراء والمفاهيم تكرارا لكل من أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني حول الشراكة التربوية.

2. تم استخدام تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات. مع استخدام اختبار المقارنات البعدية لمعرفة مصدر واتجاه الفروق. كما تم استخدام اختبار (t-test) لفحص الفروق بين المجموعتين أولياء الأمور والمعلمات لفحص الاختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة

3. تم استخدام تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف والمعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات. مع استخدام اختبار المقارنات البعدية لمعرفة مصدر واتجاه الفروق. كما تم استخدام اختبار (t-test) لفحص الفروق بين المجموعتين

أولياء الأمور والمربين لفحص الفروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي.

4. تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الاختلاف في آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات. مع استخدام اختبار المقارنات البعدية لمعرفة مصدر واتجاه الفروق. كما تم استخدام اختبار (t-test) لفحص الفروق بين المجموعتين أولياء الأمور والمعلمات لفحص الاختلاف في آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة

5. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة واتجاه العلاقة بين آراء ومفاهيم كل من أولياء الأمور والمعلمات (كلا على حدا) حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

6. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة واتجاه العلاقة بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات (كلا على حدا) وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

7. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة واتجاه العلاقة بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات (كلا على حدا).

ثانياً: الأسئلة النوعية - المجموعات البؤرية

الهدف

المجموعة البؤرية الى مناقشة في مجموعة صغيرة يوجهها قائد مدرب. تُستخدم للتعرف أكثر على الآراء حول موضوع معين، وتوجيه التحرك المستقبلي، بناءً عليه.

هدفت المجموعات البؤرية الى مناقشة وجمع أكبر كم من البيانات حول آراء ومفاهيم كل من أولياء الأمور والمعلمات بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب في اطر التعليم ما قبل ابتدائي، وذلك لتأكيد نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيان. إحدى حسنات "المجموعات البؤرية" هي عمق وثقل الردود، كما يمكن لأعضاء المجموعة في معظم الأحيان أن يستثيروا أفكاراً جديدة من بعضهم بعضاً، ما قد لا يحصل عبر طرق أخرى.

7.3 منهجية المجموعات البؤرية

كم استعمال المنهج الوصفي النوعي (الكيفي) المقارن، الذي اهتم بجمع إجابات المشاركين من مجموعين لأولياء الأمور ومجموعة المعلمات وإجراء المقارنة بينهم بهدف توضيح أوجه التشابه والاختلاف من حيث الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بشكل عام وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

8.3 مجتمع الدراسة والعينة

معلومات وأولياء أمور من الداخل الفلسطيني وشرقي القدس (حسب التفصيل المذكور سابقا)

9.3 أدوات الدراسة

استندت الباحثة في الجزء النوعي من الدراسة على أسئلة (شبه مفتوحة) مع عينة من معلومات رياض أطفال وأولياء أمور أطفال المتواجدين برياض أطفال في الداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول موضوع الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بشكل عام وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. تم تنفيذ ثلاثة لقاءات لثلاث مجموعات حسب التفصيل التالي: مجموعة مكونة من (10) معلومات رياض أطفال وبساتين، مجموعة أولياء أمور تكونت من (7) أمهات ومجموعة ثانية تكونت من (8) أمهات. طرحت عليهم أسئلة ذات صلة للتعرف على رأيهم حول الموضوع بشكل يساعد على تطوير الأنموذج المقترح.

تكونت أسئلة النقاش بالمجموعات البؤرية من (6) أسئلة، واستمر كل لقاء من ساعتين وربع - ساعتين ونصف بكل مجموعة من خلال منظومة الزوم عبر الانترنت. تم تسجيل اللقاءات وتدوين الملاحظات على نماذج ورقية، ومن ثم تفريغها وتحليلها واستخلاص النتائج منها.

صدق الأداة (المجموعات البؤرية)

تحققت الباحثة من الصدق النوعي للأداة من خلال عرض الأسئلة المطروحة للنقاش بالمجموعات البؤرية بصورتها الأولية (ملحق 4) على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص

والخبرة في هذا المجال لإبداء رأيهم ومقترحاتهم حول شمولية الأسئلة المطروحة، ومدى وملاءمتها لأسئلة الاستبيان، وذلك من أجل التوصل الى الصدق الظاهري للمقياس. بلغ عدد المحكمين (5) (ملحق 5)، وتمت صياغة الأسئلة بصورتها النهائية من قبل الباحثة بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، للخروج بالأسئلة في صورتها النهائية (ملحق 6).

تم التواصل مع المشاركين بالمجموعة البؤرية من معلومات وأولياء أمور لتنسيق مواعيد اللقاءات عبر الزوم، وقد تم تسجيل اللقاءات بعد الحصول على موافقة المشاركين وكذلك تدوين ملاحظات خطية خلال النقاش. تم الرجوع للتسجيلات أكثر من مرة للتحقق من الإجابات المدونة. تم التحقق من الصدق النظري من خلال التأكيد لأفراد عينة الدراسة على أن النقاش بالمجموعة البؤرية يتم لغرض البحث العلمي فقط، وأن جميع المعلومات المدلى بها خلال اللقاء سرية.

ثبات أداة المجموعة البؤرية

بهدف تحقيق الثبات للأداة المستعملة وهي المجموعة البؤرية، قامت الباحثة بتحليل نتائج النقاش مباشرة بعد انتهاء اللقاء مباشرة ومن ثم إعادة الباحثة تحليلها مرة أخرى بفارق 10 أيام بين التحليلين، حيث تبين أن نسبة التشابه بين عملية التحليل الأولى وإعادة التحليل للمرة الثانية كانت عالية بنسبة 90%

10.3 تحليل البيانات

استخدمت الباحثة طريقة (peel) في تحليل البيانات الواردة من الإجابات على الأسئلة الشبه مفتوحة الموجهة لأفراد عينة الدراسة خلال لقاءات المجموعة البؤرية.

Point: النقطة أو الفكرة المركزية

Example: المثال أو الدليل

Explanation: التفسير والتوضيح

Link: الربط

بعد جمع البيانات بواسطة النقاش بالمجموعات البؤرية والتأكد من صلاحيتها للتحليل، استخدمت الباحثة طريقة (peel) في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها في الأربع أبعاد المذكورة أعلاه.

11.3 القضايا الأخلاقية في دراسة الشراكة التربوية

الخصوصية والسرية: التزمت الباحثة بالحفاظ على سرية المعلومات الشخصية للمشاركين في الدراسة، الذين شملوا المعلمات وأولياء الأمور. لضمان حماية خصوصيتهم، لم يتم الإفصاح عن أي معلومات قد تكشف هويتهم. جميع البيانات تم تخزينها في أماكن آمنة ومحمية بكلمات مرور لمنع الوصول غير المصرح به.

الموافقة المستنيرة: حصلت الباحثة على موافقة مستنيرة من جميع المشاركين قبل البدء في جمع البيانات. تم توفير معلومات واضحة وشاملة حول أهداف البحث، وطبيعة المشاركة، وما يتطلبه الأمر منهم. كما تم التأكيد على حق المشاركين في الانسحاب من الدراسة في أي وقت دون أي تبعات سلبية. هذا الإجراء يضمن أن المشاركين يفهمون تمامًا ما يشتركون فيه ويوافقون على ذلك بشكل طوعي.

الشفافية والنزاهة: اتسمت الباحثة بالشفافية في جميع مراحل البحث، بدءًا من جمع البيانات وتحليلها وحتى تقديم النتائج. تم التأكيد على تقديم معلومات دقيقة وغير محرفة، مما يعزز من نزاهة البحث

ومصادقيته. تجنبت الباحثة أي تلاعب بالبيانات أو النتائج لأغراض معينة، وقدمت النتائج بشكل موضوعي كما هي دون تحريف. هذا الالتزام بالنزاهة يعزز من ثقة المجتمع الأكاديمي والجمهور العام في نتائج البحث.

12.3 القضايا المنهجية في إجراءات الدراسة

تصميم الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، والذي يجمع بين التحليل الكمي والنوعي للحصول على فهم شامل للمشكلة البحثية. هذا النهج يسمح بتحليل البيانات من زوايا مختلفة، مما يوفر رؤية متكاملة حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور. من خلال الجمع بين البيانات الكمية والنوعية، يمكن للباحثة تحليل التفاعلات والتصورات بعمق أكبر، مما يعزز من دقة وشمولية النتائج.

جمع البيانات

تم جمع البيانات باستخدام استبيانات ومجموعات بؤرية.

- **الاستبيانات:** تم تصميم الاستبيانات بعناية لتغطية جميع جوانب الشراكة التربوية، بما في ذلك الآراء والمفاهيم والتجارب والتحديات التي يواجهها كل من المعلمات وأولياء الأمور.
- **المجموعات البؤرية:** تم إجراء مقابلات جماعية مع 10 معلمات و15 ولي أمر لتعزيز الفهم النوعي للآراء والمفاهيم والتجارب الشخصية للمشاركين. هذا النهج يساعد في الحصول على بيانات غنية ومتعمقة من خلال المناقشات التفاعلية.

اختيار العينة: شملت العينة 300 معلمة و300 من أولياء الأمور، بالإضافة إلى مقابلات جماعية مع 10 معلمات و15 ولي أمر. تم اختيار العينة بعناية لضمان تمثيل متوازن للآراء المختلفة. استخدام هذه العينة الكبيرة والمتنوعة يضمن أن النتائج يمكن تعميمها على نطاق أوسع من السكان، مما يزيد من مصداقية الدراسة وقابليتها للتطبيق.

التحليل الكمي: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل البيانات الكمية. هذا النهج يسمح بتحديد العلاقات بين المتغيرات المختلفة مثل المستوى الاقتصادي، عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية للمعلمات. من خلال التحليل الكمي، يمكن للباحثة تحديد الاتجاهات والأنماط في البيانات، مما يساعد في فهم العوامل المؤثرة على الشراكة التربوية بشكل أفضل.

التحليل النوعي: تم استخدام التحليل النوعي لفهم الآراء والمفاهيم والتجارب الشخصية للمشاركين بشكل أعمق. هذا النهج يسمح بتحليل النصوص والمحادثات من المجموعات البؤرية للكشف عن المواضيع المشتركة والاختلافات بين المعلمات وأولياء الأمور. التحليل النوعي يساعد في تقديم تفسيرات غنية ومفصلة للتجارب الشخصية التي لا يمكن الكشف عنها من خلال التحليل الكمي فقط.

التأكد من الصلاحية والموثوقية: تم التأكد من صلاحية وموثوقية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من خلال اختبارات تجريبية ومراجعات من قبل خبراء في المجال. تم اختبار الاستبيانات والمقابلات لضمان أنها تقيس بدقة ما تهدف إلى قياسه. كما تم مراجعة البيانات والتفسيرات من قبل متخصصين لضمان أنها موثوقة ودقيقة. هذه الإجراءات تضمن أن النتائج المستخلصة من الدراسة تتمتع بمستوى عالٍ من الدقة والمصداقية.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج المجموعات البؤرية لأولياء الأمور

1.3 مقدمة حول نتائج البحث الكيفي (النوعي)

في إطار بحثنا الذي يهدف إلى استكشاف آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول الشراكة التربوية وأهميتها في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تم إجراء مجموعات بؤرية شملت مجموعة متنوعة من المشاركين من مناطق مختلفة. ركزت هذه المجموعات على عدة محاور مركزية تمثل العمود الفقري للعلاقات التربوية والتفاعلات اليومية بين أولياء الأمور والمعلمات.

تناولت النقاشات في المجموعات البؤرية خمسة محاور رئيسية هي:

1. مفهوم الشراكة التربوية: تحليل وفهم المعنى والدور الذي يلعبه التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات في السياق التعليمي، وتحديد أهمية هذه الشراكة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمات.
2. تجربة الشراكة التربوية: استعراض التجارب الفعلية التي عاشها أولياء الأمور والمعلمات في إطار التعاون المشترك، وتسلط الضوء على الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه التجارب.
3. أهم التحديات والصعوبات في تطبيق الشراكة: مناقشة العقبات التي تواجه تطبيق الشراكة التربوية بشكل فعال، بما في ذلك التحديات الهيكلية والنفسية والاجتماعية.

4. مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي: تعريف هذا المفهوم وأهميته في تطوير الأطفال من

الناحية الاجتماعية والعاطفية، ودور المعلمات وأولياء الأمور في دعمه.

5. الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي: كيفية

تعزيز التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات من أجل تحسين الجوانب الاجتماعية والعاطفية

في تعليم الأطفال، واستراتيجيات تحقيق ذلك.

تأتي هذه المحاور لتشكل الأساس الذي بنيت عليه نتائج البحث، حيث قامت الباحثة بعرض

الأفكار والرؤى المستخلصة من النقاشات وتحليلها بشكل أكاديمي، بهدف تقديم توصيات عملية تسهم

في تعزيز الشراكة التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

2.4 نتائج المجموعات البؤرية الخاصة بأولياء الأمور

1.2.4 نتائج السؤال الأول- مفهوم الشراكة التربوية من وجهة نظر أولياء الأمور

أجمعت الأمهات المشاركات في المجموعتين البؤريتين الخاصة بأولياء الأمور على أن

الشراكة التربوية تُعد عاملاً حيوياً ومركزياً في العلاقة بين المعلمات وأولياء الأمور. فقد أوضحت

إحداهن أن "الشراكة مع المعلمات أساس وعماد وعامل مهم جداً في النجاح التقدمي للطفل، وتصب في مصلحته

على جميع الأصعدة وتطوير الطفل" (أم من الشمال، حاملة لقب ثاني)، وأكدت أخرى أن التعاون بين أولياء

الأمور والمعلمات يمنح الأطفال شعوراً بالاستقرار والدعم المستمر، مما ينعكس إيجاباً على تطورهم الأكاديمي

والاجتماعي" (أم من القدس، حاملة لقب ثاني)، وتضيف أم من الشمال، حاملة لقب أول، أن "تُعتبر الشراكة

التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات ركيزة أساسية في بناء بيئة تعليمية داعمة. من خلال التعاون المتبادل وتبادل المعلومات، نتساعد مع سوا لتحقيق النتائج الي بنطمح لها"

أشارت الأمهات خلال النقاش إلى أن هذه الشراكة ترتكز على ثلاثة عناصر رئيسية: الثقة المتبادلة، تبادل المعلومات، والوضوح. وأكدت إحداهن على أن "الشراكة بين المعلمات وبيننا احنا كأولياء أمور تنبع اول اشي بواسطة ثقة متبادلة ما بينا ولازم يكون عنا علم بكل الأمور الي بتخص ابنا في المدرسة عشان نكون مثال لهذه الشراكة ما بينا، فاحنا كأولياء أمور من المفروض يكون كل اشي واضح لنا عشان نقدر نساعد ولادنا، فالشراكة التربوية مهمة كثير وحسب رأيي لازم تكون موجودة ما بينا" (ام من اللد، لقب أول). وأضافت أخرى أن الوضوح في التواصل مع المعلمات يضمن أننا نفهم بشكل كامل احتياجات أطفالنا ونتمكن من دعمهم بطريقة فعالة ومناسبة" (ام من المثلث الجنوبي، لقب ثاني). وأكدت أم من شرقي القدس، أنهت ثاني عشر، على أهمية تبادل المعلومات قائلة: "تبادل المعلومات بيننا كأولياء أمور وبين المعلمات يساعدنا نفهم حاجات أطفالنا بشكل أفضل وبساعدنا نقدم له الدعم المناسب. هذا اشي أساسي في شراكتنا التربوية".

أكدت الأمهات على أن الشراكة التربوية تصب في مصلحة الطفل، وتساهم في تطويره في المجالات المختلفة الأكاديمية والشخصية. فقد شاركت إحدى الأمهات تجربتها قائلة: "عشان نعرف عن الطفل كثير اشياء مثل تطورات الطفل الاجتماعية والتربوية شو الصعوبات الي يواجهها الطفل او الي ممكن يواجهها بحياته اليومية سواء كانت داخل إطار الروضة او خارجها" (ام من المثلث، أنهت ثاني عشر). وأضافت أم من قرى الساحل، تعليم فوق ثانوي، أن "الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور هي علاقة تعاونية وثيقة تهدف إلى تحقيق أفضل النتائج التربوية والنمائية للطفل". وأكدت أخرى من الناصرة، حاملة لقب ثاني، أن "لما بنشتغل مع بعض كفريق، ساعتها بنتغلب على كل التحديات الي ممكن تواجه الطفل ونوفر له بيئة داعمة تساعد على التطور السليم".

من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم الشراكة كما أشارت الأمهات خلال النقاش في المجموعات البؤرية هي: التعاون، الحوار المستمر، الثقة المتبادلة، الإصغاء، شرح وتبسيط الأمور،

التعاون والتواصل الدائم من خلال قنوات متعددة. قالت أم من الشمال، لقب أول، أن "مفهوم الشراكة بالنسبة إلي يعني أولاً التعاون، الأخذ والعطاء، الثقة المتبادلة، آذان صاغية، شرح وتبسيط الأمور، الأمن والأمان للبيت، التواجد بالتلفون خلال الدوام طبعا لأمر ضرورية، إعطاء حثلة بالبرنامج اليومي، تبليغا مسبقا على أحداث خاصة بالروضة عشان أرتب برنامجي وشغلي". وأكدت أم من المثلث الجنوبي، حاملة لقب أول، على أهمية الحوار المستمر بقولها: "الحوار المستمر بخلينا على اطلاع دائم بتطورات ابننا وبساعدنا نقدم الدعم اللازم في الوقت المناسب". وأشارت أم من الجليل، أنهت ثاني عشر، إلى أن "التواصل الدائم من خلال قنوات متعددة يساعد على تبادل المعلومات بشكل فعال ويساعد وبحسن وضع الأطفال".

2.2.4 نتائج السؤال الثاني-تجربة الشراكة بين أولياء أمور الطلاب وبين المعلمات من وجهة نظر أولياء الأمور.

أظهرت النقاشات في المجموعات البؤرية أن غالبية الأمهات المشاركات كانت لديهن تجارب شراكة إيجابية مع المعلمات، مما أسهم في تطوير الأطفال وأولياء الأمور على حد سواء. فقد أوضحت إحدى الأمهات، تجربة شخصية إيجابية، أنها "راضية جدا ومرتاحة من التعامل مع معلمة الصف ولم أواجه أي صعوبة أو أي مشكلة، فهي تتمتع بشخصية قوية جدا وبنفس الوقت حنونة جدا تحب طلابها وتهتم لأمر كل طفل" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول). وأكدت أم أخرى، التزام المعلمات، أن "المعلمات عندهن التزام حقيقي بتطوير مهارات أولادنا من الناحية التعليمية والاجتماعية، وهذا بخليني أحس بالرضا التام عن التعليم والاهتمام التي يحصل عليها ابني" (أم من الجليل، أنهت ثاني عشر). كما أشارت أم من القدس، بيئة تعليمية محبة، إلى أن "شعوري بالرضا يتزايد مع كل يوم أرى فيه ابنتي تعود إلى البيت بسعادة وتتحدث عن يومها في الروضة بحماس وفرح، هذا يعكس جهد المعلمات في خلق بيئة تعليمية محبة" (أم من القدس، حاملة لقب أول).

التعامل مع التحديات -أشادت معظم الأمهات، بالدور الفعّال الذي تقوم به المعلمات في التعامل مع الأطفال، خاصة عند مواجهة تحديات معينة. فقد ذكرت إحدى الأمهات أن "تجربة رائعة جدا لدى ابني كانت مشكلة اللغة العربية، إذ كان يتكلم الإنجليزية فقط. كان يفهم العربية لكنه لا يتكلمها، فطلبت من المعلمة مساعدتي بذلك وبالفعل خلال الفصل الأول فقط أصبح يتكلم العربية وبطريقة ممتازة" (أم من المثلث، أنهت ثاني عشر). وأكدت أم أخرى حول مساهمة المعلمة في دعم التفاعل الاجتماعي، أن "المعلمة بينت اهتماماً كبيراً بمشكلة ابنتي في التفاعل الاجتماعي. عملت كثيراً بشأن تساعدنا تندمج مع زملائها وبينت صبراً كبيراً حتى صارت أكثر ثقة بنفسها" (أم من الجليل، حاملة لقب أول). وأضافت أم من المثلث الشمالي أيضاً بدور المعلمة تعمل على دعم التأقلم، بقولها إن "المعلمات في الروضة يظهرن اهتماماً حقيقياً بكل طفل، وهذا يجعلني أشعر بالراحة والاطمئنان. عندما واجه ابني مشكلة في التأقلم بالصف، كانت المعلمة متفهمة وصبورة، وقدمت له الدعم اللازم حتى تخطينا هذه الصعوبة" (أم من المثلث الشمالي، أنهت ثاني عشر).

أكدت الأمهات على أن غالبية المعلمات مزودات بالمعرفة والمهارات المناسبة للتواصل الفعّال مع أولياء الأمور، مما يسهم في بناء علاقات إيجابية وداعمة تعزز من تطور الأطفال. فقد أثنت إحدى الأمهات على معلمة بقولها: "معلمة بتجنن ولبقة بكلامها ومحترمة وتصرفاتها رائعة مع الأطفال. هي بتفهم احتياجاتي وعند التواصل معها عبر الهاتف تتحدث معي بأسلوب محترم ومهذب. هذه المعلمة حنونة وصبورة كثيراً" (أم من المثلث الشمالي، أنهت ثاني عشر). وعلقت أخرى، أن "المعلمة تبذل جهداً كبيراً في التواصل معنا بشكل منتظم، مما يجعلنا نشعر بأننا جزء من العملية التعليمية ونستطيع تقديم الدعم اللازم لأطفالنا" (أم من المثلث الجنوبي، حاملة لقب أول). كما أضافت أم من الطيبة حول الراحة في التواصل، أن "المعلمة لديها مهارات تواصل رائعة، تعرف كيف تجعلنا نشعر بالراحة عند مناقشة أي موضوع يتعلق بأطفالنا، وتعطي اهتماماً كبيراً لكل استفسار" (أم من الطيبة، لقب أول).

أشارت الأمهات إلى سلوكيات محددة كانت بالنسبة لهن مؤشراً للإشادة بالتجربة الإيجابية في التواصل مع المعلمات، مثل الاهتمام بالتفاصيل ومتابعة الأطفال حتى بعد مغادرتهم الروضة. ذكرت إحدى الأمهات أن "المعلمة لديها تعامل رائع ومتواضع معنا كأولياء أمور. أحب اهتمامها ومتابعتها لأدق التفاصيل لبنتي ومتابعتها حتى بعد مغادرتها الروضة" (أم من القدس، حاملة لقب أول). أكدت التجارب الإيجابية شعور الأمهات بالرضا من علاقة المعلمات بالأطفال ومن أساليب التربية المستعملة، وأحياناً تقاس بدرجة رضا الأطفال وشعورهم بالمتعة بالتواجد في رياض الأطفال. أعربت أم من الشمال، عن رضاها بقولها: "قبل ما أجي سألت عن الروضة وعن الطاقم، والكل حكى لي أديش هن حنونات ويعطون اهتمام أمومي. أنا الصراحة ما بهمني التعليم قد ما بهمني أن بنتي تكون مرتاحة وتيجي على الروضة مبسوطه" (أم من الشمال، حاملة لقب أول).

في المقابل، أبدت بعض الأمهات عدم رضاهن عن تطبيق الشراكة على أرض الواقع وأشارت إلى سلوكيات وردود فعل غير داعمة لمفهوم الشراكة من وجهة نظرهن. ذكرت إحدى الأمهات تجربتها قائلة: "واجهت كثير مشاكل مع المعلمة لأنها لا ترحب بنا عندما نسأل عن ولادنا. في الاجتماعات تركز على عيوب ابني، ولا مرة أشادت بشيء جيد. أسلوبها معنا ليس جيداً، تصيح وتتجاهل الرسائل. توجهت لها كثيراً، لكنها لا تتفاهم وتعتقد دائماً أنها على حق" (أم من جسر الزرقاء، أقل من 12 سنة تعليم). وأكدت أم أخرى بعدم الترحيب والدعم من قبل المعلمات، أن "تجربتي مع المعلمة كانت محبطة جداً. لم أشعر بالترحيب عندما أسأل عن بنتي، ولم أحصل على أي دعم أو تشجيع منها. كانت تركز فقط على السلبيات، وهذا أثر سلباً على نفسي" (أم من اللد، أقل من ثاني عشر). وأشارت أم من الطيبة، الى صعوبة التواصل، قائلة "واجهت صعوبة في التواصل مع معلمة ابني، كانت تتجاهل رسائلي ولا تتجاوب مع أسئلتني. لم أشعر بأي نوع من التعاون أو الاحترام، وهذا أدخل لي شعور بالإحباط والقلق على ابني وتعليمه" (أم من الطيبة، حاملة لقب أول).

3.2.4 نتائج السؤال الثالث-أهم التحديات والصعوبات في تطبيق الشراكة من وجهة نظر أولياء

الأُمور

أشارت الأمهات المشاركات في النقاش إلى مصدرين للصعوبات والتحديات في تطبيق الشراكة التربوية مع المعلمات: الأول يتعلق بأولياء الأمور، والثاني مرتبط بالمعلمات. بالنسبة لأولياء الأمور، تلخصت الصعوبات في عدم تفرغ الأمهات، خاصة العاملات، للتواصل مع المعلمات. فقد أوضحت إحدى الأمهات، أنها "كأماً أحياناً يمكن أن أواجه صعوبة في التواصل مع المعلمة أو التواجد بوقت الحاجة لظروف عملي" (أم من الشمال، تحمل اللقب الثاني). وأضافت أخرى حول ضغوط العمل بكونها تحدي، "مرات بحس بالإحباط لأنني ما بقدر أحافظ على التواصل بشكل منتظم مع المعلمات بسبب طبيعة عملي المرهقة وساعات العمل الطويلة" (أم من اللد، لقب أول). وأكدت أم من الشمال، أن "بالرغم من رغبتني الشديدة في المشاركة في الفعاليات التي تجهزها المعلمة والتواصل مع المعلمات، بس ضغوط الحياة تمنعني من أني أعمل هيك" (أم من الشمال، تعليم فوق ثانوي). وأضافت أم من الجنوب حول صعوبة التوازن بين العمل والبيت، أن "التوازن بين العمل والبيت تحدٍ كبير، وكثير مرات ما بلاقي وقت وطاقة للمشاركة في الفعاليات التي تنظمها الروضة" (أم من الجنوب، إنهاء ثاني عشر).

مصدر آخر للصعوبة هو توقعات أولياء الأمور العالية وغير المتلائمة مع الواقع، مما قد يسبب مشاعر الغضب وخيبة الأمل عندما لا تلبي المعلمات تلك التوقعات. أوضحت إحدى الأمهات، أن "الصعوبة الموجودة بكثرة بهذه الشراكة، هي أننا كأولياء أمور نريد دائماً أن يكون كل شيء مثالياً أو بمعنى آخر أطفالنا الأفضل وما يكون في ولا غطة. مرات ما نتقبل الملاحظات السلبية عن ولادنا، وهذا أصعب شيء يمكن نواجهه في موضوع الشراكة التربوية" (أم من الشمال، أنهت ثاني عشر). كما أشارت الأمهات إلى عدم المشاركة في الفعاليات التي تنظمها المعلمات، حيث قالت إحدى الأمهات، "لما تعرض المعلمة

فعالية، مش كل أولياء الأمور بقبلوا يشاركوا، وكثير رفضوا أنهم يأتوا ويقولون إنهم مش فاضيين مع أنه من حق أولادهم المشاركة والمتابعة" (أم من القدس، لقب ثان). وأضافت أم أخرى، "مرات بحس بخيبة أمل لما ما بتقدر المعلمة تلبي كل توقعاتي، مع أنني بعرف أن هذه التوقعات عالية جداً" (أم من القدس، لقب ثان).

أما بالنسبة للصعوبات التي مصدرها المعلمات، فقد تلخصت في صعوبات بالتواصل، التعامل الحساس مع أولياء الأمور، وإدارة التواصل بشكل لا يتوافق مع ظروف أولياء الأمور. أشارت إحدى الأمهات، إلى أن "الصعوبات عديدة منها التواصل غير الفعال ما بين المعلمة وأولياء الأمور" (أم من القدس، حاصلة على لقب أول). وأضافت أخرى، "أوقات كثيرة بلاقي صعوبة في الحصول على معلومات كافية عن وضع ابني في الروضة بشكل مستمر، بسبب قلة التواصل من طرف المعلمة" (أم من الجنوب، تعليم فوق ثانوي). كما أشارت أم من الرملة، إلى أن "بعض المعلمات يتعاملن بحساسية زائدة معنا كأولياء أمور، كل كلمة بنحكيها ممكن تضايقهم وتخليهم يأخذوا موقف" (أم من الرملة، أنهت ثاني عشر). وأضافت أم أخرى، "في بعض الأوقات، بحس أن المعلمة ما بتأخذ مخاوفي على محمل الجد، وهذا بحسني بالإحباط" (أم من المثلث الشمالي، لقب أول). وأشارت أم من المثلث الجنوبي، إلى "عدم التوافق في الوقت للحضور للاجتماعات والفعاليات التربوية، حيث من الممكن أن تكون الأم تعمل خارج البيت" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول).

أشارت الأمهات أيضاً إلى عدم الوضوح في تمرير المعلومات وعدم تحديث أولياء الأمور بأمور تحدث مع الطفل داخل الصف، مثل تعرضه لإصابات. ذكرت إحدى الأمهات، "مرات بكتشف أن ابني تعرض لإصابة بعد أن يرجع للبيت، من غير أن تهتم المعلمة بإخباري، وهذا يسبب لي قلقاً كبيراً" (أم من المثلث الجنوبي، تعليم فوق ثانوي). وأضافت أخرى، "عدم إعلامي بأي تغييرات أو أحداث طارئة تحدث

مع طفلي خلال اليوم الدراسي يجعلني أشعر بأنني خارج دائرة المعرفة، وهذا يزعجني كثيراً" (أم من الشمال، تعمل في قطاع التعليم).

هذه الصعوبات والتحديات المذكورة تم تأييدها من قبل 70% من الأمهات المشاركات في المجموعات البؤرية، مما يؤكد على وجود فجوة بين الموجود والمنشود حول الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات.

4.2.4 نتائج السؤال الرابع- مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور

أظهرت غالبية الأمهات المشاركات في النقاش معرفة أولية بمفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي، حيث أشارت 80% منهن إلى أن تطوير قدرة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم بالإضافة إلى القدرة على إقامة علاقات اجتماعية يعدّ مفهوماً راسخاً لديهن حول التعلم الاجتماعي والعاطفي. تعكس هذه النتائج فهماً واسعاً بين الأمهات لأهمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في تنمية الأطفال، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز هذا الفهم وتطويره عبر الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور. إحدى الأمهات علّقت قائلة: "من المهم جداً تطوير مهارات التعبير العاطفي بحيث يستطيع الطفل أن يعبر عن الأمور التي تزعجه والأمور التي تفرحه" (أم من المثلث الجنوبي، حاصلة على لقب أول). وأشارت أخرى: "برأيي كأم، التعلم الاجتماعي هو تطوير مهارات فكرية وتطبيقية لدى الطفل بالتعامل والتفاعل مع الآخرين من حيث تطوير تصرفاتهم ومشاعرهم" (أم من الجنوب، حاصلة على لقب ثاني). كما أعربت إحدى الأمهات عن أهمية التعبير عن المشاعر: "أعتقد أن القدرة على التعبير عن المشاعر هي جزء أساسي من تطور طفلي، وبهتم دائماً دعمه في هذا الجانب" (أم من الشمال، تحمل اللقب الثاني).

أكثر من نصف المشاركات ذكرن أن التعلم الاجتماعي والعاطفي هو عملية مستمرة. إحدى الأمهات وصفت هذه العملية بقولها: "التعلم الاجتماعي هو كيف تعلم الأطفال إقامة العلاقات بين الأطفال وكيف تعلموهم التصرف في الصراعات والمشاكل والتعاون في اللعب وترتيب اللعب بالساحة والمشاركة. والعاطفي هو الي يكون مربوط في تعبير الطفل عن المشاعر وعن المشاكل وعن رأيه نحو الآخر" (أم من اللد، حاصلة على لقب أول). وأضافت أخرى: "بفكر أن الأطفال بقدروا دائماً تعلم وتحسين مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية عن طريق الممارسة المستمرة والتجارب اليومية" (أم من القدس، تحمل اللقب الأول). كما أشارت إحدى الأمهات: "التطور العاطفي والاجتماعي مش مجرد مهارة بنعزها في فترة زمنية محددة، هو عملية مستمرة لازم نشغل على تطويرها على مر السنين" (أم من الشمال، لقب أول).

مشاركة واحدة فقط أعطت تعريفاً قريباً جداً للتعريف الأكاديمي للتعلم الاجتماعي العاطفي، بقولها: "هو التعلم الي يساعد الطفل على تطوير المهارات اللازمة وإدارة مشاعره ويعرف يقرر عن نفسه ويختار ويحدد مشاعره ويساعده على تكوين علاقات اجتماعية ويعزز ثقة الطفل بنفسه. هذا التعلم مهم جداً بالنسبة للطفل خاصة بمرحلة معينة من عمر الطفل" (أم من المثلث الشمالي، حاصلة على اللقب الثاني في التربية).

ما يقارب 70% من الأمهات المشاركات تطرقن لفوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي كجزء من المفهوم العام. أوضحت إحدى الأمهات: "أعتقد أن تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي تسهم في بناء شخصية قوية ومستقلة لطفلي، مما يمكنه من التفاعل بشكل إيجابي مع محيطه" (أم من المثلث الشمالي، تعليم فوق ثانوي). وأضافت أخرى: "بفكر أن تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لطفلي يزيد من ثقته بنفسه ويقوي شخصيته، ويساعده على مواجهة التحديات بشكل أفضل" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول). كما

أكدت إحدى الأمهات: "أرى أن تعليم الأطفال كيفية التعامل مع مشاعرهم وبناء علاقات صحية مع أقرانهم يساهم في تنمية قدراتهم الاجتماعية والعاطفية، وهو أمر ضروري لتطورهم" (أم من الجنوب، لقب أول).

5.2.4 نتائج السؤال الخامس: مفهوم وأهمية الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي من

وجهة نظر أولياء الأمور.

أظهرت نتائج النقاشات في المجموعات البؤرية أن هناك إجماعاً من قبل الأمهات حول أهمية الشراكة التربوية في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال، معتبرين أن هذه الشراكة لا تنفصل عن الأهمية العامة للشراكة التربوية. فقد عبرت إحدى الأمهات عن ذلك بقولها: " أولياء الأمور والمعلمات هم مكملين لبعض أطفالنا، كل خطوه من أولياء الأمور بتقابلها خطوه من المعلمات بتعمل نتيجة جدا كبيره وهادفه بكل المجالات والتطورات للطفل خصوصا على الصعيد الاجتماعي والعاطفي" (ام من الشمال، حاصلة على اللقب الأول). وأضافت أخرى: " الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي هي تعاون متكامل يهدف الى دعم الأطفال في تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية " (ام من الجنوب، أنهت 12 سنة تعليمية). كما أدت أم إضافية: "احنا والمعلمات بنتشارك المسؤولية على كل اشي بتعلق بتطور بنتي، اكيد التعلم الاجتماعي والعاطفي من أهم المجالات الي بتحتاج شراكة لأنه مش كثير مفهوم لكل الأهل" (ام من المثلث الجنوبي، تعليم أقل من ثاني عشر)

وأكدت الأمهات على عدة نقاط عينية توضح أهمية الشراكة التربوية في هذا المجال. مثل التعاون والثقة، حيث شددت إحدى الأمهات على أن "لازم يكون هناك تعاون تام بين أولياء الأمور والمعلمة، ويجب أن يكون هناك ثقة بين أولياء الأمور والمعلمة لكي يستطيعوا مساعدة الطفل

على تطوير مهارة التعلم الاجتماعي والعاطفي" (أم من اللد، تعليم فوق ثانوي). وافقتها أخرى بالرأي
قائلة: "التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات يعزز فرص نجاح الأطفال في تطوير مهاراتهم
الاجتماعية والعاطفية" (أم من الناصرة، حاصلة على لقب أول). وأضافت الثالثة: "لما يتعاون أولياء
الأمر والمعلمات بشكل جيد، بحس الطفل بالدعم الكامل، وهذا يساعده على التطور عاطفيا
 واجتماعيا" (أم من المثلث الشمالي، تعليم فوق ثانوي).

أكدت إحدى الأمهات أن "من أهم النقاط التي بشوفها كأم هي الاحترام المتبادل بين المعلمة
والأم، فإذا حس الطفل في الاحترام والتقدير، بتعلم يحترم غيره" (أم من الشمال، تعليم فوق ثانوي).
وأضافت أخرى: "الاحترام المتبادل بين أولياء الأمور والمعلمات يوفر بيئة تعليمية إيجابية الي
بتأثر بشكل كبير على الطفل" (أم من الجنوب، حاصلة على لقب أول). كما أشارت ثالثة إلى أن
"الاحترام بين أولياء الأمور والمعلمة بعكس صورة إيجابية للطفل عن العلاقات الاجتماعية وبعزز
من ثقته بنفسه" (أم من القدس، حاصلة على اللقب الأول).

كما وبينت إحدى الأمهات أهمية تبادل المعلومات كمركب أساسي في الشراكة "تبادل
المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات بخصوص تقدم الطفل في المجال الاجتماعي والعاطفي
بضمن تقديم الدعم المناسب" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول). وأضافت أخرى: "لما بتبادل
المعلومات بشكل مستمر مع المعلمات، وقتها بنقدر نتابع تطور أطفالنا بشكل أفضل وتقديم الدعم
اللازم" (أم من الشمال، تعليم فوق ثانوي). وأكدت ثالثة: "التواصل المفتوح وتبادل المعلومات بين
أولياء الأمور والمعلمات يعزز فهمنا لاحتياجات أطفالنا ويساعد في تلبية هذه الاحتياجات بالشكل
والوقت المناسب" (أم من الجليل، تعليم فوق ثانوي).

أوضحت إحدى الأمهات أن "الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمات على أهداف محددة لتطوير مهارات الطفل يساهم في تحقيق نتائج أفضل" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول). وأضافت أخرى: "تحديد أهداف مشتركة مع المعلمات بضمن أنه كلنا نمشي بنفس الاتجاه لتحقيق تطور الطفل" (أم من الجنوب، حاصلة على لقب أول). وأكدت الثالثة: "لما بنحدد أهداف واضحة مع المعلمات، بصير أسهل علينا كأولياء أمور نتابع تقدم الطفل وإعطائه الدعم اللازم" (أم من الشمال، تعليم فوق ثانوي).

ذكرت إحدى الأمهات أهمية الدعم المتبادل لتعزيز الشراكة "تقديم الدعم المتبادل بين أولياء الأمور والمعلمات يعزز من قدرة الطفل على تطوير مهاراته العاطفية والاجتماعية" (أم من المثلث الجنوبي، لقب أول). وأضافت أخرى: "لما نحس بالدعم من المعلمات، بنقدر وقتها نقدم دعم أفضل لأطفالنا في البيت" (أم من الناصرة، حاصلة على لقب ثاني). وأكدت الثالثة: "الدعم المتبادل بين أولياء الأمور والمعلمات بخلق بيئة إيجابية الي بشجع على النمو والتطور عند الطفل" (أم من الشمال، تعليم فوق ثانوي).

أشارت إحدى الأمهات إلى أن "المتابعة المستمرة وتقييم تقدم الطفل بتساعد في تعديل الطرق الي بنستعملها لتلبية احتياجاته بشكل أحسن" (أم من الجنوب، حاصلة على لقب أول). وأضافت أخرى: "المتابعة المستمرة مع المعلمات بتعطينا فرصة انه نعرف نقاط القوة والضعف عند أولادنا ونشتغل على تطويرها" (أم من الجليل، تعليم فوق ثانوي). وأكدت الثالثة: "التقييم المستمر لتطور الطفل يمكننا من تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب" (أم من الناصرة، لقب أول).

بينت إحدى الأمهات أهمية التواصل المستمر وقالت إن "التواصل المستمر مع المعلمات بضمن أننا نتابع تطور أطفالنا بشكل فعال ونقدم لهم الدعم اللازم" (أم من المثلث الجنوبي، لقب

أول). وأضافت أخرى: "التواصل المفتوح والمستمر مع المعلمات بعزز فهمنا لاحتياجات أطفالنا ويمكننا من تلبية هذه الاحتياجات كيف لازم" (أم من الشمال، حاصلة على لقب ثاني). وأكدت الثالثة: "لما نحافظ على تواصل مستمر مع المعلمات، بنقدر نتابع تطور أطفالنا وتقديم الدعم اللازم لهم" (أم من الجنوب، تعليم فوق ثانوي).

3.4 نتائج المجموعات البؤرية للمعلمات

1.3.4 نتائج السؤال الأول: مفهوم الشراكة التربوية من وجهة نظر المعلمات.

أشارت نتائج النقاشات في المجموعة البؤرية مع المعلمات إلى الأهمية الكبيرة للشراكة التربوية مع أولياء الأمور، مؤكّدت أنها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وتعتبر ضرورية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. إحدى المعلمات وصفت الشراكة بأنها "تواصل وتعاون وتفاهم واتفاق ومشاركة لتحقيق التنمية الكاملة لأطفالنا" (معلمة من المثلث الشمالي، لقب ثاني). وأكدت مجموعة من المعلمات أن " أولياء الأمور هم الشريك الأساسي في هذه العملية التربوية" (ذكرت من قبل أربع معلمات)، مما يعكس التوافق الكبير حول هذا الرأي. كما أضافت معلمة من المثلث الجنوبي: "إذا أردنا تحقيق نتائج إيجابية وناجحة في تطوير الأطفال، يجب أن يكون هناك تواصل مستمر بين المعلمات وأولياء الأمور".

أشارت المعلمات إلى أن الشراكة التربوية ضرورية لنجاح سيرورة العمل على تطوير الطفل، حيث أجمعت 90% منهن على أن "هدفنا دعم نمو وتطور أطفالنا في كافة الجوانب العقلية والاجتماعية والعاطفية، وتعتبر الشراكة أساسية لتعزيز تطوير أطفالنا خلال تواجدهم بالروضة" (معلمة من منطقة الجليل، لقب ثاني). وأكدت معلمة أخرى أن "الشراكة تساهم في تطوير مهارات الأطفال على جميع الأصعدة، من خلال

التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات" (معلمة من المثلث الجنوبي، لقب أول). ووافقت معلمة من الرملة، لقب ثاني، قائلة: "وجود أولياء الأمور ودعمهم في متابعة وضع الطفل من جميع الجوانب هو العامل الرئيسي لتقدم وتطوير مهارات الطفل".

حول الطرق والمكونات التي يجب أن تتمحور حولها الشراكة، أشارت المعلمات إلى أهمية تبادل المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات. أوضحت إحدى المعلمات: "نقل المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات حول الطفل تربوياً يتم ضبطه في الدار والصف، ويجب أن يكون هناك تعاون بين المربية وأولياء الأمور لمساعدة الطفل بشكل أفضل" (معلمة من المثلث الجنوبي). وأكدت أخرى على أن "التواصل المستمر وتبادل المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات يساهم في متابعة تطور الطفل بشكل دقيق وتقديم الدعم المناسب" (معلمة من المثلث الشمالي، لقب أول). وأضافت معلمة من الجليل، لقب ثاني، أن "تبادل المعلومات والتنسيق بين أولياء الأمور والمعلمات يعزز من فهمنا لاحتياجات الطفل ويساعد في تلبية تلك الاحتياجات بفعالية".

كما شددت المعلمات على أهمية تبادل الأنشطة وتقديم الدعم للأطفال لضمان بيئة تعليمية متكاملة ومستدامة. وذكرت إحدى المعلمات أن "الشراكة تتضمن تبادل المعلومات، والتنسيق في الأنشطة، وتقديم الدعم للأطفال لضمان بيئة تعليمية متكاملة ومستدامة" (معلمة من المثلث الجنوبي). وأضافت معلمة أخرى من المثلث الشمالي، لقب أول، أن "تنظيم الأنشطة المشتركة بين أولياء الأمور والمعلمات يساهم في دعم الأطفال وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية". وأكدت معلمة من الرملة، لقب ثاني، أن "تقديم الدعم المتبادل بين أولياء الأمور والمعلمات يساعد في خلق بيئة تعليمية داعمة تشجع الأطفال على النمو والتطور".

أبرزت المعلمات أيضاً دور الشراكة في التهيئة الاجتماعية للطفل، مشيرات إلى أن "الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمات تهدف إلى تكامل الجهود المبذولة لتربية الطفل وتعزيز قدرته على السلوك الاجتماعي السليم" (معلمة من المثلث الشمالي، لقب أول). وأكدت معلمة من الجليل، لقب ثاني، أن "التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات يمكن أن يساعد الطفل على التغلب على أي مشاكل وتحقيق الأهداف التربوية السليمة".

وأشارت معلمة من المثلث الجنوبي، لقب أول، إلى أن "العمل المشترك بين أولياء الأمور والمعلمات يعزز من قدرة الطفل على التكيف مع القيم والعادات والتقاليد في المجتمع".

2.3.4 نتائج السؤال الثاني-تجربة الشراكة بين أولياء أمور الطلاب وبين المعلمات من وجهة نظر المعلمات.

أظهرت نتائج النقاشات في المجموعات البؤرية مع المعلمات تنوعاً في تقييم تجربة الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمات، مما يسلط الضوء على تفاوت في تقييم هذه التجربة بين الإيجابية والصعوبة. فقد أشار عدد من المعلمات إلى أن تجربتهن مع الشراكة كانت إيجابية، حيث شهدن تعاوناً فعالاً مع أولياء الأمور وتواصلًا مستمرًا وتبادلًا للملاحظات حول تقدم الأطفال وتحدياتهم، مما ساهم في تعزيز تجربة التعلم وتوفير الدعم اللازم للأطفال. على سبيل المثال، قالت معلمة من الجليل: "تجربتي مع الشراكة كانت إيجابية، حيث شهدت تعاوناً فعالاً مع أولياء الأمور والمعلمات. كان هناك تواصل مستمر وتبادل للملاحظات حول تقدم الأطفال وتحدياتهم. هذا التعاون ساهم في تعزيز تجربة التعلم وتوفير الدعم اللازم للأطفال." وأكدت معلمة أخرى من المثلث الجنوبي: "لقد لاحظت أن العديد من أولياء الأمور يبذلون جهداً كبيراً في دعم أطفالهم، وهم متحمسون للتعاون معنا في جميع الأنشطة الصفية." كما أضافت معلمة من الساحل: "الشراكة مع أولياء الأمور كانت مفيدة جداً في متابعة تطور الأطفال وتقديم الدعم المناسب لهم في الوقت المناسب".

في المقابل، عبرت بعض المعلمات عن صعوبات واجهنها في الشراكة مع أولياء الأمور. وصفت إحدى المعلمات من قرى الساحل تجربتها بأنها "ليست هينة"، مشيرة إلى أن نسبة كبيرة من أولياء الأمور يلتزمون بالقوانين الصفية من ناحية اللباس والنظافة، إلا أن هناك نسبة ضئيلة تحاول

فرض آرائها على المعلمات. قالت معلمة من المثلث الجنوبي: "نسبة كبيرة من أولياء الأمور يلتزمون بالقوانين الصفية من ناحية اللباس، الحذاء، والنظافة، إلا أن هناك نسبة ضئيلة جداً لا تلتزم بالقوانين ويحبون أن يفرضوا رأيهم على رأيي." وأضافت معلمة من الجليل: "هناك بعض أولياء الأمور الذين يجدون صعوبة في تقبل ملاحظتنا حول سلوك أطفالهم أو تطورهم، مما يجعل التواصل معهم تحدياً". وأشارت معلمة أخرى من الساحل: "التعامل مع بعض أولياء الأمور يصبح أكثر تحدياً عندما يتعلق الأمر بتقبل ملاحظتنا حول سلوك أطفالهم أو تطورهم، مما يؤدي أحياناً إلى صعوبة في التواصل والتعاون".

أشارت المعلمات أيضاً إلى التغيرات التي طرأت على الوالدية العصرية مقارنة بالوالدية التقليدية، حيث لاحظن أن أولياء الأمور اليوم أكثر وعياً ويحبون المشاركة في جميع تفاصيل تعليم أطفالهم. قالت معلمة من الجليل: "اليوم أولياء الأمور أكثر وعياً ويحبون أن يعرفوا ويشاركوا بكل ما يحدث بالصف ويعرفوا كل ما تعمل المعلمة مع طفلهم. يحبون أن تتوجهي لهم وتحديثهم وتشاركهم بكل شيء". وأكدت معلمة من المثلث الشمالي: "لاحظت أن أولياء الأمور الحاليين أكثر اهتماماً بتفاصيل تعليم أطفالهم ويرغبون في المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية". كما وأضافت معلمة من الساحل: "تتسم الوالدية العصرية بمزيد من التواصل والانفتاح على معلمات الروضة، حيث يسعون لفهم كل جوانب تعليم أطفالهم والمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية".

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النقاشات أن بعض التحديات في الشراكة تتعلق بالصعوبات السلوكية والتطورية لدى الأطفال. ذكرت معلمة من المثلث الجنوبي: "هناك أولياء أمور لا يتقبلون أن طفلهم يعاني من صعوبة وأنه مختلف بالنمو عن أبناء جيله، حتى أن هناك أولياء أمور عندما أخبرتهم بذلك نقلوا الطفل إلى روضة أخرى في غضون يوم واحد فقط من محادثتي معهم!" وأكدت معلمة أخرى من الجليل: "بعض أولياء الأمور يجدون صعوبة في تقبل أن طفلهم يواجه تحديات سلوكية، وهذا يجعل التعاون معهم أكثر صعوبة". ووافقتها

معلمة من المثلث الشمالي: "عندما نخبر أولياء الأمور بصعوبات تطويرية أو سلوكية يواجهها أطفالهم، قد يكون رد فعلهم مفاجئاً وغير متوقع".

كما أشار بعض المعلمات إلى أن التواصل مع أولياء الأمور أحياناً يتسم بالغموض، مما يعكس نقصاً في الثقة بين أولياء الأمور والمعلمات. قالت معلمة من الجليل: "أصبح التواصل مع الأهل أحياناً يتسم بالغموض لعدة أسباب محورية، وكان يبدو نقص في الثقة بين أولياء الأمور والمعلمات والذي قد يكون ناتجاً عن مشكلات مهنية تتعلق ببعض المعلمات وازدادت هذه المخاوف بسبب ما يتم تداوله عبر وسائل التواصل الاجتماعي". وأكدت معلمة من الساحل: "أولياء الأمور أحياناً يكون لديهم تحفظات على التواصل المباشر، مما يزيد من صعوبة بناء علاقة ثقة معهم". وأضافت معلمة من المثلث الجنوبي: "نحن نواجه تحديات في التواصل المفتوح مع أولياء الأمور، وهذا ينعكس على الشراكة التربوية ويجعلها أكثر تعقيداً".

3.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أهم التحديات والصعوبات في تطبيق الشراكة من وجهة نظر المعلمات.

أشارت المعلمات إلى وجود مجموعة من الصعوبات والتحديات في تطبيق الشراكة التربوية مع أولياء الأمور، وأغلب هذه الصعوبات مرتبطة بعدم التزام أولياء الأمور بالنظم والقوانين التي وضعتها المعلمات للصف. ذكرت معلمة من الجليل أن "هنالك فئة ضئيلة من أولياء الأمور لا يلتزمون بقوانين الصف، حيث يرسلون أطفالهم إلى الروضة بلباس غير مريح أو حذاء غير مناسب، وأنا دائماً أعيد وأكرر على الالتزام بالقوانين". وأضافت معلمة أخرى من المثلث الجنوبي: "بعض أولياء الأمور يرسلون أطفالهم بدون تجهيز كامل، مما يسبب إزعاجاً لنا ويؤثر على راحة الطفل". وأكدت معلمة من الساحل: "عدم التزام بعض أولياء الأمور بقوانين الروضة يجعل من الصعب علينا تنظيم اليوم الدراسي بشكل مناسب".

بعض المعلمات أشرن إلى صعوبات في التواصل بأشكاله المتنوعة، حيث يكون التواصل متقطعاً مما يؤثر على فهم احتياجات الطفل وتقدمه التعليمي والاجتماعي. قالت معلمة من قرى الساحل: "انخفاض مستوى التواصل والتفاعل بين المعلمات وأولياء الأمور كان متقطعاً وأثر بفهم احتياجات الطفل وتقدمه التعليمي والاجتماعي". كما أشارت معلمة من القدس إلى أن "هناك أهالي يتوجهون للمربية بطريقة صعبة، صراخ وعتب وأحياناً يحضرون مع توتر شديد. توجه كهذا يصعب التواصل بين المعلمة وأولياء الأمور لتحقيق الشراكة". وعلقت معلمة من المثلث الشمالي: "نحن بحاجة إلى تواصل مستمر وفعل مع أولياء الأمور لضمان متابعة تطور الطفل بشكل صحيح، للأسف لا ننجح دائماً".

أحد التحديات الذي أشارت إليه حوالي 60% من المعلمات يتعلق بعدم ثقة أولياء الأمور بالمعلمة، مما يسبب قلقاً زائداً واتصالات كثيرة. أوضحت معلمة من الجليل: "خوف الآباء وقلقهم الزائد والاتصالات الكثيرة هو مؤشر لانعدام الثقة لدى أولياء الأمور". وأكدت معلمة أخرى من الجليل: "بعض أولياء الأمور يتصلون بشكل متكرر ويسألون عن تفاصيل دقيقة، مما يعكس قلة ثقتهم بنا". وأضافت معلمة من اللد: "هناك بعض أولياء الأمور الذين لا يتعاونون مع المعلمة، بل وينكرون ما تنقله من معلومات ومشاهدات عن الطفل، بل أنهم لا يتقبلون وجود هذه الصعوبات عند طفلهم وذلك ليس لجهلهم بها وإنما نكراناً لوجودها".

إضافة إلى ذلك، تم التطرق إلى اختلاف التوقعات بين أولياء الأمور والمعلمات، حيث قد يكون لدى الطرفين توقعات مختلفة حول دور كل منهما. أوضحت معلمة من المثلث الشمالي: "قد يحدث سوء فهم بسبب عدم التواصل الفعال". كما أضافت معلمة من الجنوب: "بعض أولياء الأمور يجدون صعوبة في تخصيص وقت للتواصل مع المعلمات". وأكدت معلمة من الجليل: "هناك تباينات في القيم والثقافات بين أولياء الأمور والمعلمات، مما يسبب تحديات إضافية في تطبيق الشراكة التربوية". وأشارت معلمة من

الساحل إلى أن "اختلاف القيم والتوقعات بين أولياء الأمور والمعلمات يمكن أن يؤدي إلى عدم توافق في الأساليب التربوية". كما قالت معلمة من القدس: "تسبب الفروقات الثقافية أحياناً في تحديات عند محاولة فهم احتياجات الطفل وكيفية دعمه بشكل أفضل".

4.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات

أشارت المعلمات إلى أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في تطوير الأطفال بشكل عام وفي عصرنا الحالي بشكل خاص. إحدى المعلمات من الجليل قالت: "التعلم الاجتماعي والعاطفي جدا مهم للتطور، تطور الطفل بالذات وفي أيامنا هذه، انا كمعلمة كثير بشتغل على التعلم الاجتماعي والعاطفي عند الأطفال". وأوضحت معلمة أخرى من المثلث الشمالي: "ينبغي على المعلمة تهيئة البيئة والظروف لتعليم الاجتماعي والعاطفي للطفل، مما يعزز من ثقة الطفل ويغمره بالأمان الذي يتيح له الفرصة في الانطلاق في توسيع آفاقه وإدراك ما يدور من حوله". وأكدت معلمة من القدس على أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي بقولها: "التعلم الاجتماعي والعاطفي ينمي تطوير الذات وإدراك العواطف والتعبير عن الذات والتحكم بها، كما يعزز الاستقلالية والاعتماد على الذات واتخاذ القرارات وتحمل النتائج".

ارتبط مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى غالبية المعلمات بالقدرات الاجتماعية والعاطفية وتأثيرها على نجاح الأطفال بالحياة الاجتماعية والأكاديمية. وأكدت معلمة من الجليل: "تطوير العلاقات الاجتماعية يتيح للطفل الفرصة بالمستقبل لتطوير ذاته من خلال علاقاته الاجتماعية التي تكون له الداعم في تطوير ذاته". كما أشارت معلمة من المثلث الجنوبي إلى أن "التعلم الاجتماعي والعاطفي هو إحدى المهارات المهمة عند الطفل؛ حيث أن طفل غير متفرغ اجتماعياً وعاطفياً يصعب عليه اكتساب مهارات ذهنية، ويزيد من الثقة بالنفس عند الطفل". وأضافت معلمة من الساحل: "من خلال تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، يمكن للأطفال تكوين علاقات قوية ومستدامة تسهم في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي".

ركزت المعلمات على دورهن في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال، مؤكّدت على أهمية تهيئة البيئة الملائمة وتعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم. قالت معلمة من الجليل: "أعمل على تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي عند الأطفال من خلال أنشطة تفاعلية تشجعهم على التعبير عن مشاعرهم والتفاعل مع زملائهم". وأضافت معلمة من المثلث الشمالي: "أحاول دائمًا خلق بيئة آمنة تشجع الأطفال على الاستكشاف والتعلم من خلال اللعب التفاعلي والنشاطات الجماعية". وأشارت معلمة من القدس إلى أن "تعليم الأطفال كيفية التعامل مع مشاعرهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية هو جزء أساسي من دوري كمربية".

5.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: مفهوم وأهمية الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات

أظهرت نتائج النقاشات مع المعلمات أن الشراكة التربوية تعد ضرورية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. أكدت المعلمات على أن تعزيز التعاون المستمر مع أولياء الأمور يسهم في تقديم دعم أفضل للأطفال. إحدى المعلمات من المثلث الشمالي قالت: "بوصفها مهمة كثير يعني قد ما منقدر نكثر الجلسات مع أولياء الأمور والتواصل بيننا منقدر ساعيتها نساعد الطفل بهاذ المجال اما بدون الشراكة ما بنقدر". وأكدت معلمة أخرى من الرملة على أن "الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات تعتبر علاقة تعاونية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال، بتعاون أولياء الأمور والمعلمات معًا عشان نوفر بيئة تعليمية مدعومة وداعمة للنمو الشخصي والاجتماعي لأطفالنا".

أشارت المعلمات إلى متطلبات الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، مثل التواصل المستمر. قالت معلمة من الجليل: "التواصل المستمر لتطور الطفل واحتياجاته الاجتماعية والعاطفية، المشاركة في صنع القرارات، التوجيه والتعلم وتوفير بيئة داعمة وتعزيز التوازن بين الحاجات الاجتماعية والعاطفية".

وأكدت معلمة من الجنوب على أهمية تبادل المعلومات قائلة: "تاخذ معلومات من الام نعرف كيف الطفل بالدار كيف هو برا مع المجتمع". كما ذكرت معلمة أخرى من الجنوب أهمية الفعاليات المشتركة بقولها: "فعاليات ونشاطات متنوعة تحفز وتساعد في تطوير مهارات وقدرات الطفل الاجتماعية والعاطفية". وأشارت معلمة من اللد إلى ضرورة التخطيط السنوي بشراكة مع أولياء الأمور بقولها: "بناء خطة دراسية من أول السنة من شهر أيلول حتى حزيران تعملها المعلمة بموافقة أولياء الأمور".

حددت المعلمات المساهمة الخاصة لأولياء الأمور في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، مثل التحفيز والنمذجة. قالت معلمة من الجليل: "تحفيز الطفل للتعرف على أبناء جيله ومحاولة أن ينشئوا تواصل بينهم وبين أهال الأطفال في الروضة وإخبار الطفل بذلك". وأكدت معلمة من المثلث الجنوبي على أهمية تشجيع الطفل وتوفير فرص للتعبير عن نفسه بقولها: "مساعدة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وفهمها ومواجهة التحديات العاطفية بشكل صحيح". وأضافت معلمة من الساحل أهمية تعزيز القيم والمهارات الاجتماعية: "تعزيز القيم والمهارات الاجتماعية".

كما أشارت المعلمات إلى دورهن في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي مثل التقييم والتوجيه. قالت معلمة من الجليل: "نقيم تطورهم وتوجهاتهم الاجتماعية والعاطفية، ونعمل على توجيههم وتعزيز تحسينها". وأكدت معلمة من المثلث الشمالي على أهمية تنظيم الفعاليات: "بتنظيم الفعاليات التعليمية وتوفير الأغراض والمواد التعليمية". وأشارت معلمة من الجنوب إلى ضرورة تخطيط أنشطة توفر فرص لتطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية مثل "التعبير عن المشاعر، التعاون، التحكم في الغضب، بناء العلاقات الإيجابية".

4.4 نتائج البحث الكمي

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب في رياض الأطفال، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة والفرضيات الآتية:

5.4 أولاً: أسئلة الدراسة

1.5.4 السؤال الأول: ما هي آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والاعواسط الحسابية والأهمية النسبية لكل فقرة للدلالة على أكثر الآراء والمفاهيم تكراراً لكل من أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية، كما يأتي:

أولاً: أولياء الأمور

جدول 1.4: التكرارات والاطّاسات الحسابية والأهمية النسبية لمحور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور (استبانة أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة	4.08	0.92	81.6%
2	المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل	4.24	0.78	84.9%
3	العلاقة مع أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة	4.48	0.76	89.5%
4	يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال	4.23	0.87	84.7%
5	تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور	4.19	0.76	83.8%
6	يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم	4.21	0.81	84.3%
7	يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة	4.49	0.68	89.7%
8	يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية	3.87	0.91	77.5%
9	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية	4.23	0.80	84.7%
10	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.	4.20	0.82	84.1%

يتضح من خلال جدول 1.4 أن الآراء والمفاهيم الأكثر تكرارًا حول الشراكة التربوية في

مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني من وجهة نظر أولياء الأمور في المرتبة الأولى هي الفقرة

7 "اعتبار الأهل مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة"، تليها فقرة 3 العلاقة مع الأهل

تساهم وتساعد المعلمة. أما الفقرة التي حصلت على المرتبة الأخيرة هي الفقرة 8 "يتعامل الأهل مع

المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية". تشير النتائج الى أن كافة الفقرات التي تكون

منها محور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات والأهل، ذات أهمية نسبية مرتفعة

تراوحت ما بين (77.5%-89.7%)، وهو الأمر الذي يؤكد على أن كافة الفقرات السابقة تعتبر من

الآراء والمفاهيم الأكثر تكرارًا حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني

وشرقي القدس من وجهة نظر أولياء الأمور.

ثانيًا: المعلمات

جدول 2.4: التكرارات والاعتمادات الحسابية والأهمية النسبية لمحور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور (استبانة المعلمات)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة	3.70	0.87	74.1%
2	المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل	4.11	0.76	82.1%
3	العلاقة مع أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة	4.44	0.70	88.9%
4	يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال	3.65	0.93	73.0%
5	تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور	3.68	0.82	73.7%
6	يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم	3.94	0.72	78.7%
7	يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة	4.30	0.67	86.0%
8	يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية	3.95	0.67	79.1%
9	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية	3.77	0.86	75.5%
10	المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.	3.68	0.88	73.5%

يتضح من خلال جدول 2.4 أن الآراء والمفاهيم الأكثر تكرارًا حول الشراكة التربوية في

مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني من وجهة نظر المعلمات هي: في المرتبة الأولى هي الفقرة

3 "العلاقة مع الأهل تساهم وتساعد المعلمة"، تليها الفقرة 7 "يعتبر الأهل مصدر مهم للمعلومات

حول الطفل بالنسبة للمعلمة، وفي المرتبة التاسعة وقبل الأخيرة الفقرة 10 "المعلمات والأهل يعملون

معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية"، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة فقرة 4 "يساعد الأهل

في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال"، من الملاحظ أن كافة الفقرات التي تكون

منها محور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، ذات أهمية نسبية

مرتفعة تراوحت ما بين (73%-88.9%)، وهو الأمر الذي يؤكد على أن كافة الفقرات السابقة تعتبر

من الآراء والمفاهيم الأكثر تكرارًا حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس من وجهة نظر المعلمات.

ولفحص الاختلاف بين المجموعتين أولياء الأمور والمعلمات فيما يتعلق بالآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس تم استخدام اختبار (t-test) كما يأتي:

جدول 3.4: اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	300	4.223	0.628	6.435	598	0.000
المعلمات	300	3.923	0.511			

يتضح من خلال جدول 3.4 وجود اختلاف في الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس تبعًا للمستجيب (أولياء الأمور، المعلمات)، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (t-test) والتي جاءت أقل من (0.05)، ومن خلال الاطلاع على قيم المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق كانت لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (4.223) مقابل المعلمات بوسط حسابي بلغ (3.923).

2.5.4 السؤال الأول - المحور الثاني: آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات حول جودة العلاقات

بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يأتي:

أولاً: أولياء الأمور

جدول 4.4: التكرارات والايوساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور (استبانة أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتبة
1	كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين معلمة صف طفلك	4.60	0.61	92.1%	3
2	كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين معلمة صف طفلك	4.60	0.57	91.9%	4
3	كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين معلمة صف طفلك	4.62	0.57	92.5%	2
4	كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين معلمة صف طفلك	4.58	0.67	91.5%	6
5	كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين معلمة صف طفلك	4.58	0.60	91.6%	5
6	لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل معلمة صف طفلك	4.66	0.55	93.1%	1
7	كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين معلمة صف طفلك	3.91	1.00	78.2%	7
8	كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك بقاء وجاهي	3.36	1.15	67.3%	9
9	كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك هاتفياً	2.93	1.03	58.5%	10
10	كم مرة تتراسلين مع معلمة صف طفلك من خلال الواتس أب	3.59	0.99	71.8%	8
المتوسط العام لجودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور (استبانة أولياء الأمور)		4.14	0.49	7.82%	

يتضح من خلال جدول 4.4 أن الوسط الحسابي لجودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

من وجهة نظر أولياء الأمور قد بلغ (4.14) بانحراف معياري (0.49)، وهو بذلك ضمن المستوى

المرتفع، إذ جاء في الترتيب الأولى فقرة 6 والتي نصت على " لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل معلمة

صف طفلك" بوسط حسابي بلغ (4.66) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الترتيب الثانية فقرة 3 والتي

نصت على "كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين معلمة صف طفلك" بوسط حسابي بلغ (4.62) ضمن

المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 9 والتي كانت تدور حول عدد مرات الحديث مع مربية صف طفلك هاتفيا بوسط حسابي بلغ (2.93) ضمن المستوى المتوسط.

ثانياً: المعلمات

جدول 5.4: التكرارات والايوساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور (استبانة المعلمات)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
1	كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.54	0.64	90.7%	2
2	كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.44	0.65	88.8%	4
3	كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.47	0.60	89.3%	3
4	كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.43	0.62	88.7%	5
5	كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.42	0.58	88.5%	6
6	لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل أولياء أمور الأطفال بصفك	4.54	0.63	90.8%	1
7	كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين أولياء أمور الأطفال بصفك	4.33	0.66	86.5%	7
8	كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك بقاء وجاهي	2.86	1.05	57.1%	10
9	كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك هاتفيا	3.25	1.05	65.0%	9
10	كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك من خلال الواتس أب	4.19	0.99	83.7%	8
	المتوسط العام لجودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور (استبانة أولياء الأمور)	4.15	0.46	82.9%	

يتضح من خلال جدول 5.4 أن الوسط الحسابي لجودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

من وجهة نظر المعلمات قد بلغ (4.15) بانحراف معياري (0.46)، وهو بذلك ضمن المستوى

المرتفع، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 6 والتي نصت على " لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل

أولياء أمور الأطفال بصفك" بوسط حسابي بلغ (4.54) وأهمية نسبية 90.8% ضمن المستوى

المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 1 والتي نصت على "كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين

أولياء أمور الأطفال بصفك" بوسط حسابي بلغ (4.54) وأهمية نسبية 90.7% ضمن المستوى

المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 8 والتي كانت تدور حولك عدد مرات حديث المعلمة مع أولياء أمور الأطفال وجاهياً بوسط حسابي بلغ (2.86) ضمن المستوى المتوسط.

ولفحص الاختلاف حول مستوى جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين تم استخدام اختبار (t-test) كما يأتي:

جدول 6.4: اختبار (t-test) لفحص الاختلاف في مستوى جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	300	4.143	0.508	-0.065	598	0.949
المعلمات	300	4.145	0.461			

يتضح من خلال جدول 6.4 عدم وجود اختلاف في مستوى جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور، تبعاً للمستجيب (أولياء الأمور، المعلمات) إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05).

3.5.4 السؤال الأول - المحور الثالث: آراء ومفاهيم حول الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يأتي:

أولاً: أولياء الأمور

جدول 7.4: التكرارات والادوات الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور (استبانة أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
23	المعلمة تعمل ما بوسعها لتجعل طفلي يشعر بالأمان	4.62	0.58	92.4%	1
14	المعلمة تعلم الأطفال استخدام لغة مهذبة	4.62	0.54	92.3%	2
21	المعلمة تعلم الأطفال الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرون	4.57	0.55	91.4%	3
6	المعلمة تقوم بعمل جيد لمساعدة الأطفال على فهم مسؤولياتهم الأخلاقية	4.56	0.57	91.1%	4
22	المعلمة تعلم الأطفال تحديد قواعد السلوك البسيطة	4.55	0.53	91.0%	5
1	المعلمة تعلم الأطفال تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	4.55	0.56	91.0%	6
2	المعلمة تقوم بتدريس المواد الأكاديمية بشكل جيد	4.55	0.57	90.9%	7
5	المعلمة تشجع مشاركتي في تعليم أطفالي	4.55	0.62	90.9%	8
3	المعلمة تعلم الأطفال كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم	4.54	0.57	90.9%	9
20	المعلمة تهتم بإطلاعي حول تقدم طفلي	4.53	0.66	90.6%	10
16	المعلمة تعلم الأطفال التناوب ومشاركة الآخرين	4.50	0.60	90.0%	11
7	المعلمة تعلم الأطفال التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة	4.48	0.62	89.7%	12
11	المعلمة تهتم بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي عاطفي	4.48	0.72	89.7%	13
18	المعلمة تعلم الأطفال فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	4.48	0.58	89.6%	14
9	المعلمة تعلم الأطفال تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها	4.48	0.61	89.5%	15
10	المعلمة تعلم الأطفال التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم شفهيًا	4.47	0.67	89.5%	16
4	المعلمة تعلم الأطفال تحديد ما يشعر به الآخرون بناءً على تعابير وجوههم ولغة جسدهم	4.47	0.60	89.3%	17
13	المعلمة تعلم الأطفال إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها	4.46	0.66	89.1%	18
12	المعلمة تعلم الأطفال الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين	4.44	0.69	88.9%	19
17	المعلمة تعلم الأطفال تحديد ما يعجبهم وما لا يعجبهم	4.44	0.62	88.8%	20
8	المعلمة تعلم الأطفال وصف وفهم أسباب هذه المشاعر	4.42	0.63	88.5%	21
15	المعلمة تعلم الأطفال كيفية إيجاد طرق لتهدئة أنفسهم	4.41	0.65	88.1%	22
19	المعلمة تساعد على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل	4.39	0.71	87.8%	23
المتوسط العام للثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور		4.50	0.51	90.0%	

الجدول التالي 7.4 يصف مستوى المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر كل

من المعلمات وأولياء الأمور. يتضح من النتائج المرفقة في الصفحة التالية أن المتوسط العام للثقة

المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور قد بلغ (4.502) بانحراف معياري

(0.507)، وهو بذلك ضمن المستوى المرتفع، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 23 والتي نصت على "

تعمل ما بوسعها لتجعل طفلي يشعر بالأمان" بوسط حسابي بلغ (4.622) ضمن المستوى المرتفع،

وجاء في الرتبة الثانية فقرة 14 والتي نصت على "تعلم الأطفال استخدام لغة مهذبة" بوسط حسابي بلغ

(4.615) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 19 والتي نصت على "تساعد على

تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل" بوسط حسابي بلغ (2.392) ضمن المستوى المرتفع.

ثانيًا: المعلمات

جدول 8.4: التكرارات والاوراط الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور (استبانة المعلمات)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
23	أولياء الأمور يعملون ما بوسعهم لكي يشعر طفلهم بالأمان	4.13	0.69	82.7%	1
5	أولياء الأمور يهتمون بمشاركة في تعليم طفلهم	4.06	0.71	81.3%	2
20	أولياء الأمور يهتمون باطلاعي حول تقدم طفلهم	4.01	0.67	80.2%	3
11	أولياء الأمور يهتمون بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي عاطفي	3.83	0.77	76.5%	4
14	أولياء الأمور يعلمون طفلهم استخدام لغة مهذبة	3.81	0.79	76.2%	5
6	أولياء الأمور يقومون بعمل جيد لمساعدة طفلهم على فهم مسؤولياته الأخلاقية	3.79	0.73	75.9%	6
22	أولياء الأمور يعلمون طفلهم تحديد قواعد السلوك البسيطة	3.79	0.70	75.8%	7
1	أولياء الأمور يعلمون طفلهم تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	3.78	0.81	75.5%	8
17	أولياء الأمور يعلمون طفلهم تحديد ما يعجبه وما لا يعجبه	3.76	0.79	75.3%	9
13	أولياء الأمور يعلمون طفلهم إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها	3.66	0.87	73.3%	10
10	أولياء الأمور يعلمون طفلهم التعبير عن أفكاره ومشاعره شفهيًا	3.64	0.85	72.9%	11
18	أولياء الأمور يعلمون طفلهم فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	3.61	0.82	72.1%	12
16	أولياء الأمور يعلمون طفلهم التناوب ومشاركة الآخرين	3.60	0.86	71.9%	13
21	أولياء الأمور يعلمون طفلهم الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين	3.57	0.81	71.4%	14
9	أولياء الأمور يعلمون طفلهم تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها	3.56	0.84	71.1%	15
12	أولياء الأمور يعلمون طفلهم الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين	3.55	0.87	70.9%	16
19	أولياء الأمور يساعدون على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل	3.55	0.93	70.9%	17
7	أولياء الأمور يعلمون طفلهم التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة	3.53	0.91	70.5%	18
8	أولياء الأمور يعلمون طفلهم وصف وفهم أسباب هذه المشاعر	3.50	0.95	70.0%	19
3	أولياء الأمور يعلمون طفلهم كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم	3.44	0.97	68.7%	20
4	أولياء الأمور يعلمون طفلهم تحديد ما يشعر به الآخرين بناء على تعابير وجوههم ولغة جسدهم	3.42	0.85	68.5%	21
2	أولياء الأمور يقومون بتدريس طفلهم المواد الأكاديمية بالبيت	3.40	0.86	67.9%	22
15	أولياء الأمور يعلمون طفلهم كيفية إيجاد طرق لتهدئة نفسه	3.39	0.99	67.9%	23
المتوسط العام للثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر المعلمات		3.67	0.66	73.4%	

يتضح من خلال جدول 8.4 أن المتوسط العام للثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور

من وجهة نظر المعلمات قد بلغ (3.669) بانحراف معياري (0.66)، وهو بذلك ضمن المستوى

المتوسط، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 23 والتي نصت على "يعملون ما بوسعهم لكي يشعر طفلهم

بالأمان" بوسط حسابي بلغ (4.134) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 5 والتي

نصت على "يهتمون بمشاركتي في تعليم طفلهم" بوسط حسابي بلغ (4.063) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 15 والتي نصت على "يعلمون طفلهم كيفية ايجاد طرق لتهدئة نفسه" بوسط حسابي بلغ (3.393) ضمن المستوى المتوسط.

ولفحص الاختلاف حول مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور تم استخدام اختبار (t-test) كما يأتي:

جدول 9.4: اختبار (t-test) لفحص الاختلاف في مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	300	4.502	0.507	17.360	598	0.000
المعلمات	300	3.669	0.660			

يتضح من خلال جدول 9.4 وجود اختلاف في الثقة المتبادلة بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من الطرفين، تبعاً للمستجيب (أولياء الأمور، المعلمات) إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05). وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية يتضح لنا أن الفروق كانت لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (4.502) مقابل المعلمات بوسط حسابي بلغ (3.669).

4.5.4 السؤال الأول – المحور الرابع: ما مستوى تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يأتي:

أولاً: أولياء الأمور

جدول 10.4: التكرارات والايواساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
5	يجب على رياض الأطفال أن تدعم الأطفال بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية العاطفية والسلوكية	4.65	0.57	92.9%	1
19	التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة المعلمات وأولياء الأمور	4.63	0.50	92.6%	2
17	التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية	4.61	0.49	92.3%	3
12	التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلبة في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية	4.60	0.58	92.1%	4
16	يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل ايجابي	4.50	0.61	90.0%	5
8	يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي	4.48	0.56	89.6%	6
15	التعليم الاجتماعي والعاطفي مهم للأطفال من جميع مستويات الدخل	4.45	0.61	89.0%	7
4	يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي والعاطفي كالذي الذي يخصص للتعليم الأكاديمي	4.38	0.66	87.6%	8
11	يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي	4.27	0.93	85.4%	9
14	تعتبر رياض الأطفال والمدارس العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي	3.74	0.96	74.8%	10
1	التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم والتكنولوجيا)	3.63	1.15	72.6%	11
13	المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية	3.58	1.09	71.6%	12
10	التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس بالمدارس ورياض الأطفال	2.67	1.27	53.3%	13
6	الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية	2.62	1.27	52.3%	14
2	التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام	2.49	1.14	49.8%	15
9	تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	2.44	1.17	48.7%	16
3	تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	2.34	1.06	46.7%	17
7	التعليم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية رياض الأطفال	2.18	1.17	43.5%	18
18	التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة	2.13	1.16	42.6%	19
20	التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)	2.05	1.17	41.1%	20
	المتوسط العام لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور	3.52	0.49	70.4%	

يتضح من خلال جدول 10.4 أن الوسط الحسابي لتقييم كل من رياض الأطفال والأسرة

حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أولياء الأمور، قد بلغ

(3.52) بانحراف معياري (0.49) ضمن المستوى المتوسط، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 5 والتي

نصت على "يجب على رياض الأطفال أن يدعم الأطفال بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية" بوسط حسابي بلغ (4.65) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 19 والتي نصت على "التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور" بوسط حسابي بلغ (4.63) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 20 والتي نصت على "التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)" بوسط حسابي (2.05) ضمن المستوى المتوسط.

ثانياً: المعلمات

جدول 11.4: التكرارات والاطواس الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة المعلمات)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
12	التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلبة في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية	4.64	0.48	92.9%	1
19	التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور	4.62	0.53	92.4%	2
17	التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية	4.58	0.52	91.5%	3
5	يجب على رياض الأطفال أن تدعم الأطفال بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية	4.56	0.58	91.2%	4
16	يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل إيجابي	4.51	0.58	90.2%	5
15	التعليم الاجتماعي والعاطفي مهم للأطفال من جميع مستويات الدخل	4.40	0.60	88.1%	6
11	يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي	4.35	0.93	87.0%	7
8	يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي	4.34	0.68	86.9%	8
4	يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي والعاطفي والذي يخصص للتعليم الأكاديمي	4.26	0.74	85.3%	9
13	المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية	3.53	1.03	70.7%	10
14	تعتبر رياض الأطفال والمدارس العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي	3.35	1.02	67.1%	11
1	التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم والتكنولوجيا)	2.96	1.20	59.3%	12
10	التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس بالمدارس ورياض الأطفال	2.43	1.18	48.5%	13
2	التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام	2.17	1.07	43.4%	14
6	الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية	2.14	1.07	42.8%	15
3	تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	2.03	0.97	40.7%	16
9	تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	2.02	0.94	40.3%	17
7	التعليم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية رياض الأطفال	1.93	0.96	38.6%	18
18	التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة	1.84	1.07	36.7%	19
20	التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)	1.70	1.02	34.0%	20
	المتوسط العام لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات	3.32	0.39	66.4%	

الجدول 11.4 يفحص التكرارات والاطواس الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهمية التعلم

الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات، يتضح من خلاله أن الوسط الحسابي لتقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، قد بلغ (3.32) بانحراف معياري (0.39) ضمن المستوى المتوسط، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 12 والتي نصت على "التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلبة في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية" بوسط حسابي بلغ (4.64) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 19 والتي نصت على "التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور" بوسط حسابي بلغ (4.62) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 20 والتي نصت على "التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)" بوسط حسابي (1.70) ضمن المستوى المنخفض.

لفحص الاختلاف بين مجموعتي أولياء الأمور والمعلمات في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تم استخدام اختبار (t-test) كما يأتي:

جدول 12.4: اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين المجموعتين أولياء الأمور والمعلمات في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	300	3.522	0.489	5.602	598	0.000
المعلمات	300	3.319	0.393			

يتضح من خلال جدول 12.4 وجود فروق في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، تبعاً للمستجيب (الأهل، المعلمات) إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، وبالنظر إلى قيم

المتوسطات الحسابية يتضح لنا أن الفروق كانت لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (3.522)

مقابل المربيات بوسط حسابي بلغ (3.319)، تشير هذه النتيجة الى أن أولياء الأمور يعلقون أهمية

أكبر للتعليم الاجتماعي والعاطفي مقارنة بالمعلمات.

5.5.4 السؤال الأول - المحور الخامس: ما مستوى أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات

بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي؟

أولاً: حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أولياء الأمور

جدول 13.4: التكرارات والوساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
3	تنمية ثقة الأطفال بانفسهم	4.76	0.48	95.2%	1
1	البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين	4.73	0.44	94.6%	2
27	التعامل بلطف مع الآخرين	4.68	0.46	93.5%	3
2	التعرف على المشاكل وتحديدها	4.67	0.47	93.5%	4
24	إظهار الاحترام للآخرين	4.67	0.46	93.5%	5
25	تحفيز انفسهم من أجل تحقيق الاهداف	4.65	0.49	92.9%	6
26	ابتكار حلول مناسبة للمشاكل	4.64	0.48	92.8%	7
14	القدرة على التعرف على مشاعرهم	4.63	0.49	92.6%	8
17	التعرف على نقاط القوة لديهم	4.63	0.50	92.6%	9
6	فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم	4.63	0.49	92.5%	10
8	المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين	4.63	0.47	92.5%	11
19	الآخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم	4.62	0.50	92.4%	12
22	مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح	4.62	0.52	92.4%	13
10	الشعور بالتفاؤل لدى الأطفال حول مستقبلهم	4.62	0.52	92.3%	14
20	التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال	4.61	0.47	92.3%	15
28	إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين	4.61	0.49	92.2%	16
21	تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم	4.61	0.49	92.2%	17
23	فهم مشاعر الآخرين	4.61	0.54	92.1%	18
29	تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية	4.61	0.54	92.1%	19
4	الآخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة	4.60	0.58	92.0%	20
30	فهم تأثير سلوكهم على الآخرين	4.60	0.51	92.0%	21
18	فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	4.59	0.56	91.8%	22
13	إظهار التعاطف مع الآخرين	4.59	0.55	91.7%	23
5	تحديد أفكارهم الخاصة	4.57	0.56	91.4%	24
7	السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية	4.56	0.56	91.3%	25
12	فهم التواصل غير اللفظي مثل نبرة الصوت ولغة الجسد	4.56	0.60	91.1%	26
11	تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم	4.55	0.57	91.1%	27
15	السيطرة على مشاعر التوتر والضغط	4.55	0.53	90.9%	28
9	الآخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم	4.52	0.58	90.4%	29
16	طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة	4.51	0.59	90.1%	30
	المتوسط العام لمستوى أهداف أولياء الأمور بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي	4.61	0.43	92.3%	

يتضح من خلال جدول 13.4 أن المتوسط العام لمستوى أهداف أولياء الأمور بخصوص

التعلم الاجتماعي والعاطفي قد بلغ (4.61) بانحراف معياري (0.43) ضمن المستوى المرتفع، إذ

جاء في الرتبة الأولى فقرة 3 التي نصت على "تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم" بوسط حسابي بلغ (4.76) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 1 والتي نصت على "البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين" بوسط حسابي بلغ (4.73) ضمن المستوى المرتفع، في الرتبة الأخيرة فقرة 16 "طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم" بوسط حسابي بلغ (4.51) ضمن المستوى المرتفع.

ثانيًا: (المعلومات)

جدول 14.4: التكرارات والاطواس الحسابية والأهمية النسبية لمحور أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي (استبانة المعلومات)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
1	البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين	4.60	0.49	92.0%	1
3	تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم	4.59	0.51	91.9%	2
27	التعامل بلطف مع الآخرين	4.53	0.54	90.5%	3
2	التعرف على المشاكل وتحديدّها	4.50	0.51	90.1%	4
14	القدرة على التعرف على مشاعرهم	4.50	0.51	89.9%	5
23	فهم مشاعر الآخرين	4.49	0.50	89.7%	6
13	إظهار التعاطف مع الآخرين	4.48	0.51	89.6%	7
28	إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين	4.48	0.55	89.6%	8
24	إظهار الاحترام للآخرين	4.48	0.54	89.5%	9
11	تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم	4.48	0.51	89.5%	10
20	التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال	4.47	0.54	89.5%	11
8	المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين	4.46	0.55	89.1%	12
21	تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم	4.44	0.55	88.8%	13
6	فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم	4.44	0.51	88.7%	14
15	السيطرة على مشاعر التوتر والضغط	4.43	0.55	88.7%	15
19	الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم	4.43	0.56	88.7%	16
25	تحفيز أنفسهم من أجل تحقيق الأهداف	4.43	0.60	88.6%	17
30	فهم تأثير سلوكهم على الآخرين	4.43	0.54	88.5%	18
10	الشعور بالتعاطف لدى الأطفال حول مستقبلهم	4.42	0.51	88.5%	19
26	ابتكار حلول مناسبة للمشاكل	4.42	0.50	88.4%	20
7	السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية	4.41	0.53	88.3%	21
22	مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح	4.41	0.60	88.1%	22
4	الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة	4.40	0.57	88.1%	23
17	التعرف على نقاط القوة لديهم	4.40	0.56	88.1%	24
12	فهم التواصل غير اللفظي مثل نبرة الصوت ولغة الجسد	4.40	0.52	88.0%	25
29	تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية	4.38	0.55	87.6%	26
5	تحديد أفكارهم الخاصة	4.37	0.61	87.3%	27
18	فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	4.37	0.53	87.3%	28
9	الأخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم	4.36	0.54	87.2%	29
16	طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة	4.35	0.57	87.0%	30
المتوسط العام لمستوى أهداف أولياء الأمور بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي		4.45	0.43	88.9%	

يتضح من خلال جدول 14.4 في الصفحة التالية، أن المتوسط العام لمستوى أهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي قد بلغ (4.45) بانحراف معياري (0.43) ضمن المستوى المرتفع، إذ جاء في الرتبة الأولى فقرة 1 والتي نصت على "البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين" بوسط حسابي بلغ (4.60) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الثانية فقرة 3 التي نصت على "تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم" بوسط حسابي بلغ (4.59) ضمن المستوى المرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة فقرة 16 والتي نصت على "طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة" بوسط حسابي بلغ (4.35) ضمن المستوى المرتفع أيضًا.

ولفحص الاختلاف بين الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم

الاجتماعي والعاطفي تم استخدام اختبار (t-test) كما يأتي:

جدول 15.4: اختبار (t-test) لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	300	4.613	0.425	4.805	598	0.000
المربيات	300	4.445	0.431			

يتضح من خلال جدول 15.4 وجود فروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي، تبعًا للمستجيب (أولياء الأمور، المعلمات) إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية يتضح لنا أن الفروق كانت لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (4.613) مقابل المعلمات بوسط حسابي بلغ (4.445)، تشير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يقيمون أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل أكبر مقارنة بالمعلمات.

6.4 فرضيات الدراسة:

1.6.4 انبثق عن السؤال الثاني الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 16.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	2.980	4	0.745	3.611	0.007
عدد سنوات التعليم	3.162	4	0.791	3.832	0.005
التفاعل	8.717	14	0.623	3.018	0.000
الخطأ	57.147	277	0.206		
المجموع	71.639	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 16.4 أن هناك اختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور

والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى

الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور والتفاعل فيما بينها، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة

من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، ولمعرفة مصدر الاختلاف تم استخدام

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

أولاً: المستوى الاقتصادي

جدول 17.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
شافل 5100 – 8000	0.200	0.074	0.121
شافل 8100 – 10000	0.2657*	0.079	0.026
شافل 10100 – 15000	0.097	0.072	0.774
أكثر من 15000 شافل	0.012	0.103	1.000
شافل 8100 – 10000	0.066	0.087	0.966
شافل 10100 – 15000	-0.103	0.080	0.800
أكثر من 15000 شافل	-0.188	0.109	0.565
شافل 10100 – 15000	-0.169	0.086	0.422
أكثر من 15000 شافل	-0.254	0.113	0.287
أكثر من 15000 شافل	-0.085	0.108	0.961

أقل من 5000 شافل

5100 – 8000 شافل

8100 – 10000 شافل

10100 – 15000 شافل

يتضح من خلال جدول 17.4 أن الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول

أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، كان

لصالح من دخلهم أقل من 5000 شافل مقابل من كان دخلهم 8100 – 10000 شافل.

ثانيًا: عدد سنوات التعليم

جدول 18.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعًا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة	0.152	0.131	0.853
انتهاء ثانوي عشر	0.295	0.135	0.317
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.361	0.132	0.113
لقب أول	0.384	0.134	0.090
لقب ثانوي	0.143	0.077	0.491
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.210	0.070	0.067
لقب أول	0.232	0.075	0.044
لقب ثانوي	0.066	0.079	0.950
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.089	0.083	0.890
لقب ثانوي	0.022	0.077	0.999
لقب أول			

يتضح من خلال جدول 18.4 أن الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول

أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعًا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء

الأمر، كان لصالح من انهو الثاني عشر مقابل من يحملون لقب ثانوي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

جدول 19.4: اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	1.548	3	0.516	3.764	.011
الدرجة الأكاديمية	1.211	4	0.303	2.207	.068
التفاعل	.274	3	0.091	0.665	.574
الخطأ	39.631	289	0.137		
المجموع	46.229	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 19.4 أن هناك اختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في تقييم كل من الأطر التربوية والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية والتفاعل بين عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05)، ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات الخبرة

جدول 20.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
سنة إلى 3 سنوات	4-6 سنوات	0.317	0.153
	7-10 سنوات	-0.097	0.809
	11 سنة وفوق	0.2485*	0.030
4-6 سنوات	سنة إلى 3 سنوات	-0.317	0.153
	7-10 سنوات	-0.414*	0.042
	11 سنة وفوق	-0.069	0.966
7-10 سنوات	سنة إلى 3 سنوات	0.097	0.809
	4-6 سنوات	0.414*	0.042
	11 سنة وفوق	0.345*	0.000

يتضح من خلال جدول 20.4 أن الاختلاف في تقييم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول

أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان

لصالح من خبرتهم (7-10 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات) ومن خبرتهم (11 سنة وفوق)، ولصالح من خبرتهم (سنة حتى ثلاث سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (11 سنة وفوق).

2.6.4 انبثق عن السؤال الثاني الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 21.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	1.010	4	0.253	1.593	0.176
عدد سنوات التعليم	2.936	4	0.734	4.630	0.001
التفاعل	5.920	14	0.423	2.667	0.001
الخطأ	43.918	277	0.159		
المجموع	54.075	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 21.4 أن هناك اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف

المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل

بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال

قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، في حين لم يكن هناك اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05)، ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات التعليم تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات التعليم

جدول 22.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة	0.233	0.115	.392
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.067	0.119	.989
لقب أول	-0.006	0.115	1.000
لقب ثاني	0.062	0.118	.991
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	-0.166	0.068	.203
لقب أول	-0.239	0.062	.005
انتهاء ثانوي عشر	-0.171	0.066	.159
تعليم فوق ثانوي، لقب أول	-0.073	0.069	.890
دون لقب جامعي	-0.005	0.073	1.000
لقب أول	0.069	0.067	.904

يتضح من خلال جدول 22.4 أن الاختلاف في بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من يحملون لقب أول مقابل من انهو الثاني عشر.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات حول واقع التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

جدول 23.4: تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	.962	3	0.321	1.827	0.142
الدرجة الأكاديمية	1.410	4	0.353	2.008	0.093
التفاعل	1.893	3	0.631	3.595	0.014
الخطأ	50.378	287	0.176		
المجموع	55.099	297			

يتضح من خلال نتائج جدول 23.4 عدم وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05)، في حين أظهرت النتائج وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي للتفاعل بين متغيري عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05).

3.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة الرابع الفرضية الرئيسية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 24.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	0.486	4	0.121	0.334	0.855
عدد سنوات التعليم	6.108	4	1.527	4.203	0.003
التفاعل	11.735	14	0.838	2.307	0.005
الخطأ	100.648	277	0.363		
المجموع	117.837	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 24.4 أن هناك اختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء

الأمر حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، إذ

يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، في

حين لم يكن هناك اختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية

لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، إذ يمكن

الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات التعليم تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات

البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات التعليم

جدول 25.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة	-0.398	0.174	.264
انتهاء ثانوي عشر	-0.356	0.180	.418
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	-0.451*	0.175	.001
لقب أول	-0.166	0.178	.929
لقب ثاني	0.398	0.174	.264
انتهاء ثانوي عشر	0.042	0.103	.997
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	-0.052	0.093	.989
لقب أول	0.232	0.100	.254
لقب ثاني	0.356	0.180	.418
تعليم فوق ثانوي، أقل من 12 سنة تعليم	-0.042	0.103	.997
دون لقب جامعي	-0.094	0.104	.937
انتهاء ثانوي عشر	0.191	0.111	.564
لقب أول	0.285	0.102	.103
لقب ثاني			

يتضح من خلال جدول 25.4 أن الاختلاف في آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور

حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد

سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من يحملون لقب أول مقابل من أقل من 12 سنة تعليم.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المربين.

جدول 26.4 اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	2.295	3	0.765	4.172	0.007
الدرجة الأكاديمية	0.757	4	0.189	1.032	0.391
التفاعل	10.111	3	3.370	18.379	0.000
الخطأ	52.999	289	0.183		
المجموع	77.986	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 26.4 عدم وجود اختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05)، في حين أظهرت النتائج وجود اختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات والأهل حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والتفاعل بينها وبين الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات الخبرة

جدول 27.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
سنة إلى 3 سنوات	0.677*	0.177	.002
4-6 سنوات	0.760*	0.114	.000
7-10 سنوات	0.242	0.096	.096
11 سنة وفوق	-0.677*	0.177	.002
4-6 سنوات	0.083	0.166	.970
7-10 سنوات	-0.436*	0.154	.048
11 سنة وفوق	-0.760*	0.114	.000
3 سنوات إلى 6 سنوات	-0.083	0.166	.970
7-10 سنوات	-0.518*	0.073	.000
11 سنة وفوق			

يتضح من خلال جدول 27.4 أن الاختلاف بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان لصالح من خبرتهم (سنة إلى 3 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات) ومن خبرتهم (7-10 سنوات) ومن خبرتهم 11 سنة وفوق مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات) ومن خبرتهم (7-10 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم 11 سنة وفوق.

4.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة الخامس الفرضية الرئيسية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المربين.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 28.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	1.628	4	0.407	1.837	0.122
عدد سنوات التعليم	3.995	4	0.999	4.508	0.002
التفاعل	9.733	14	0.695	3.138	0.000
الخطأ	61.373	277	0.222		
المجموع	76.805	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 28.4 أن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول

دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، في حين لم يكن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي

والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات التعليم تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات التعليم

جدول 29.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة تعليم	-0.184	0.136	.764
انتهاء ثاني عشر	-0.381*	0.140	.034
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	-0.349	0.136	.164
لقب أول	-0.140	0.139	.909
لقب ثاني			
انتهاء ثاني عشر	0.184	0.136	.764
أقل من 12 سنة تعليم	-0.197	0.080	.202
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	-0.165	0.073	.276
لقب أول	0.045	0.078	.988
لقب ثاني			
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.381*	0.140	.034
أقل من 12 سنة تعليم	0.197	0.080	.202
انتهاء ثاني عشر	0.031	0.082	.997
لقب أول	0.241	0.086	.103
لقب ثاني			
لقب أول	0.349	0.136	.164
أقل من 12 سنة تعليم	0.165	0.073	.276
انتهاء ثاني عشر	-0.031	0.082	.997
تعليم فوق ثانوي، دون لقب جامعي	0.210	0.080	.142
لقب ثاني			

يتضح من خلال جدول 29.4 أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة

عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم

لأولياء الأمور، كان لصالح من تعليمهم فوق ثانوي، دون لقب جامعي مقابل من كان تعليمهم أقل من 12 سنة.

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم العاطفي الاجتماعي خاصة في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 30.3: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	4.678	3	1.559	3.957	0.009
الدرجة الأكاديمية	0.951	4	0.238	0.604	0.660
التفاعل	0.169	3	0.056	0.143	0.934
الخطأ	113.895	289	0.394		
المجموع	130.119	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 30.4 أن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة والتي جاءت أقل من (0.05)، في حين لم يكن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير الدرجة الأكاديمية، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات

البعدية (Scheffe) كما يأتي:

عدد سنوات الخبرة

جدول 31.4: المقارنات البعدية لفحص بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
سنة إلى 3 سنوات	1.294*	0.259	.000
4-6 سنوات	0.089	0.167	.962
7-10 سنوات	0.429*	0.140	.026
11 سنة وفوق	-1.204*	0.243	.000
4-6 سنوات	-0.865*	0.226	.002
7-10 سنوات	0.339*	0.108	.020
11 سنة وفوق			

يتضح من خلال جدول 31.4 أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان لصالح من خبرتهم (سنة إلى 3 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات) ومن خبرتهم 11 سنة وفوق، ولصالح من كانت خبرتهم (7-10 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات) ومن كانت خبرتهم أكثر من 11 سنة، ولصالح من كانت خبرتهم 11 سنة وفوق مقابل من كانت خبرتهم (4-6 سنوات).

5.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة السادس الفرضية الرئيسية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، وعدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة والأهل في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 32.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	4.845	4	1.211	5.856	0.000
عدد سنوات التعليم	5.174	4	1.294	6.254	0.000
التفاعل	9.901	14	0.707	3.419	0.000
الخطأ	57.292	277	0.207		
المجموع	72.703	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 32.4 أن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور تم

إجراء اختبار المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

أولاً: المستوى الاقتصادي

جدول 33.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي لأولياء الأمور

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
شاكل 5100 - 8000	0.143	0.074	.443
شاكل 8100 - 10000	0.304*	0.079	.001
أقل من 5000 شاكل	0.076	0.072	.895
شاكل 10100 - 15000	0.220	0.103	.341
أكثر من 15000 شاكل	-0.143	0.074	.443
أقل من 5000 شاكل	-0.108	0.087	.818
شاكل 8100 - 10000	-0.067	0.080	.952
شاكل 10100 - 15000	0.078	0.109	.973
أكثر من 15000 شاكل	-0.304*	0.079	.001
أقل من 5000 شاكل	0.108	0.087	.818
شاكل 5100 - 8000	0.041	0.086	.994
شاكل 8100 - 10000	0.186	0.113	.611
أكثر من 15000 شاكل	-0.076	0.072	.895
أقل من 5000 شاكل	0.067	0.080	.952
شاكل 5100 - 8000	-0.041	0.086	.994
شاكل 8100 - 10000	0.145	0.108	.776
أكثر من 15000 شاكل			

يتضح من خلال جدول 33.4 أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة

العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي، كان لصالح

من دخلهم أقل من 5000 شاكل مقابل من كان دخلهم 8100 - 10000 شاكل.

ثانيًا: عدد سنوات التعليم

جدول 34.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور

عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 12 سنة	-0.009	0.131	1.000
تعليم من 12 إلى 15 سنة	-0.111	0.136	.954
تعليم من 16 إلى 18 سنة	-0.243	0.132	.495
تعليم من 19 سنة فأكثر	0.015	0.135	1.000
أقل من 12 سنة	0.009	0.131	1.000
تعليم من 12 إلى 15 سنة	-0.102	0.078	.785
تعليم من 16 إلى 18 سنة	-0.234*	0.070	.029
تعليم من 19 سنة فأكثر	0.025	0.076	.999
أقل من 12 سنة	0.111	0.136	.954
تعليم من 12 إلى 15 سنة	0.102	0.078	.785
تعليم من 16 إلى 18 سنة	-0.132	0.079	.595
تعليم من 19 سنة فأكثر	0.127	0.083	.682
أقل من 12 سنة	0.243	0.132	.495
تعليم من 12 إلى 15 سنة	0.234*	0.070	.029
تعليم من 16 إلى 18 سنة	0.132	0.079	.595
تعليم من 19 سنة فأكثر	0.258*	0.077	.026

يتضح من خلال جدول 34.4 أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة

العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور،

كان لصالح من تعليمهم لقب أول مقابل من انتهاء ثاني عشر، من كان تعليمهم لقب ثاني.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

جدول 35.4: تحليل التباين المتعدد لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	0.570	3	0.190	1.027	0.381
الدرجة الأكاديمية	1.533	3	.511	2.761	.042
التفاعل	1.770	3	.590	3.186	.024
الخطأ	53.689	290	.185		
المجموع	63.449	299			

يتضح من خلال نتائج جدول 35.4 أنه يوجد اختلاف بدرجة ضعيفة بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، وكذلك يوجد اختلاف في التفاعل بين عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، ولم يكن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05).

ولمعرفة مصدر الاختلاف فيما يتعلق بمتغير الدرجة الأكاديمية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) كما يأتي:

الدرجة الأكاديمية

جدول 36.4: المقارنات البعدية لفحص الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات

الدرجة الأكاديمية	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تعليم فوق ثانوي بدون لقب أكاديمي	لقب أول	-0.014	0.141
	لقب ثاني	0.060	0.141
	لقب ثالث	-0.540	0.215
لقب أول	تعليم فوق ثانوي بدون لقب أكاديمي	40.01	0.141
	لقب ثاني	0.070	0.051
	لقب ثالث	-0.525	0.218
لقب ثاني	تعليم فوق ثانوي بدون لقب أكاديمي	-0.060	0.141
	لقب أول	-0.073	0.051
	لقب ثالث	-0.600	0.218
لقب ثالث	تعليم فوق ثانوي بدون لقب أكاديمي	0.540	0.215
	لقب أول	0.526	0.218
	لقب ثاني	0.600	0.218

يتضح من خلال جدول 36.4 عدم وجود اختلاف ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية بين المعلمات وأولياء الأمور حول

جودة العلاقات بينهما في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات

6.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة السابغ الفرضية الرئيسية السادسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم كل من أولياء الأمور والمعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 37.4: معامل ارتباط بيرسون بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

من حيث	الثقة المتبادلة
معامل ارتباط بيرسون	.662**
مستوى الدلالة	0.000
العدد	300

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول 37.4 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة (0.01) بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم

لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط

بيرسون التي بلغت (0.662).

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 38.4: معامل ارتباط بيرسون بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

من حيث	الثقة المتبادلة
معامل ارتباط بيرسون	.396**
مفهوم الشراكة التربوية	0.000
مستوى الدلالة	300
العدد	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول 38.4 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.396).

7.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة الثامن الفرضية الرئيسية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 39.4: معامل ارتباط بيرسون بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

من حيث	الثقة المتبادلة
معامل ارتباط بيرسون	.621**
جودة العلاقات	0.000
مستوى الدلالة	300
العدد	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول 39.4 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.621).

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 40.4: معامل ارتباط بيرسون بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

من حيث	الثقة المتبادلة
معامل ارتباط بيرسون	.304**
جودة العلاقات	0.000
مستوى الدلالة	300
العدد	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول 40.4 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.304).

8.6.4 انبثق عن سؤال الدراسة التاسع الفرضية الرئيسية الثامنة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات.

لاختبار هذه الفرضية تم اشتقاق الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 41.4: معامل ارتباط بيرسون بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور

جودة العلاقات	من حيث
0.139*	معامل ارتباط بيرسون
0.000	أهمية التعلم الاجتماعي عاطفي
300	مستوى الدلالة
	العدد

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول 41.4 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.139).

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يأتي:

جدول 42.4: معامل ارتباط بيرسون بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات

جودة العلاقات	من حيث
0.099	معامل ارتباط بيرسون
0.086	مستوى الدلالة
300	العدد

يتضح من خلال جدول 42.4 أن عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.086) عند مستوى الدلالة (0.086).

7.4 ملخص شامل للنتائج

مقدمة:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وفهم آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت، وأثرها على تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال. وقد اعتمدت الدراسة على منهجية شاملة تضمنت أساليب بحث كمية وكيفية لتحقيق هذا الهدف.

1.7.4 النتائج الكيفية:

أظهرت نتائج النقاشات أن هناك توافقاً بين الأمهات والمعلمات على أهمية الشراكة التربوية في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. تم التأكيد على أن التعاون المستمر وتبادل المعلومات بين أولياء الأمور والمعلمات يلعبان دوراً محورياً في توفير بيئة تعليمية داعمة وآمنة، مما يساهم في تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية. أبرزت النتائج أن التحديات في تطبيق هذه الشراكة تشمل ضعف التواصل وعدم التزام بعض أولياء الأمور بالقوانين الصفية، بالإضافة إلى اختلاف التوقعات الثقافية والقيمية بين أولياء الأمور والمعلمات. كما أظهرت النتائج أن الفئات ذات الدخل الأقل ومن لديهم مستوى تعليمي أدنى يعطون أهمية أكبر للتعلم الاجتماعي والعاطفي. بالمقابل، أبدت بعض الأمهات عدم رضاهن عن تطبيق الشراكة على أرض الواقع بسبب ضعف التواصل أو التعامل غير المناسب من قبل بعض المعلمات. في المجمل، تؤكد هذه النتائج على ضرورة تعزيز الشراكة التربوية والتواصل الفعال لبناء الثقة وتحقيق تنمية شاملة للأطفال في مختلف جوانب حياتهم.

2.7.4 النتائج الكمية:

أولاً - آراء ومفاهيم الشراكة التربوية: أظهرت التحليلات الكمية أن الفقرات المتعلقة بالشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور تتمتع بأهمية نسبية مرتفعة، حيث تراوح الوسط الحسابي بين (4.223 - 3.923). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي (4.223) مقارنةً بالمعلمات (3.923).

ثانيا - جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور: بينت النتائج أن جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور تُقيّم بمستوى مرتفع من كلا الطرفين. بلغ المتوسط العام لجودة العلاقات من وجهة نظر أولياء الأمور (4.143) بانحراف معياري (0.493)، ومن وجهة نظر المعلمات (4.145) بانحراف معياري (0.461). لم تظهر فروقات دالة إحصائية بين تقييمات الطرفين، مما يشير إلى توافق نسبي في الرؤية حول جودة العلاقات.

ثالثا - الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور: أشارت النتائج إلى أن مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور بلغ متوسطاً حسابياً (4.502) بانحراف معياري (0.507)، مما يعكس مستوى عالٍ من الثقة. بالمقابل، بلغ من وجهة نظر المعلمات (3.669) بانحراف معياري (0.66)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الثقة. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح أولياء الأمور.

رابعا - تقييم أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي: أظهرت التحليلات أن تقييم أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور بلغ وسطاً حسابياً (3.522) بانحراف معياري (0.489)، ومن وجهة نظر المعلمات (3.319) بانحراف معياري (0.393)، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح أولياء الأمور.

خامسا - أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي: بلغ المتوسط العام لأهداف أولياء الأمور والمعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي العاطفي مستوى مرتفعاً، حيث بلغ (4.613) لأولياء الأمور و (4.445) للمربيات، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح أولياء الأمور.

العلاقات بين المتغيرات:

أظهرت النتائج الكمية وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول الشراكة التربوية والثقة المتبادلة لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.662). بالإضافة إلى ذلك، بينت النتائج وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا بين جودة العلاقات والثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور في سياق تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 تمهيد

اشتمل هذا الفصل على مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف إلى آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس حول الشراكة التربوية بين المدرسة والبيت وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في رياض الأطفال، كما هدفت إلى التعرف إلى دور المتغيرات (الديموغرافية) في موضوع الدراسة. ناقشت الباحثة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها والتعقيب عليها، ثم بينت الباحثة أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسات السابقة، لإبراز أهم مخرجات الدراسة ونتائجها والتي بنيت عليها التوصيات. كما اشتمل على المقترحات المنبثقة من نتائج الدراسة، بغية الوصول إلى الأنموذج المقترح لتعزيز الشراكة التربوية المطورة للتعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

2.5 المبحث الأول - مناقشة النتائج الكمية والنوعية وفقا لتسلسلها

1.2.5 مناقشة السؤال الأول وهو: ما هي آراء ومفاهيم أولياء الأمور والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني الأكثر تكرارًا حول الشراكة التربوية؟

كشفت نتائج سؤال الدراسة الأول الواردة في الجداول (7+8) أن كافة الفقرات التي تكون منها محور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، ذات أهمية نسبية مرتفعة لدى الطرفين (المعلمات وأولياء الأمور) بوسط حسابي بلغ (4.22-3.92). هذه النتيجة

توافقت مع نتيجة البحث النوعي، حيث أشارت كل من الأمهات والمعلمات اللواتي شاركن بالنقاش على أن الشراكة التربوية هي شيء مهم ومركزي، وقمن بوصف تجارب شراكة إيجابية ومطورة للأطفال ولأولياء الأمور.

تعتبر الباحثة هذه النتيجة مؤشر للوعي الأخذ بالازدياد لدى المعلمات وأولياء الأمور بالمجتمع العربي بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس، حول أهمية الشراكة التربوية ومساهمتها لدعم سيرورة التعليم والتربية بشكل عام وفي مرحلة ما قبل المدرسة تحديداً، الوعي الذي سعت إليه وزارة التربية والتعليم من خلال سيرورة طويلة ومتواصلة من الإرشاد والتوجيهات المكتوبة والكلامية والدورات التأهيلية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بليتش (Blitch, 2017) الذي وجد أن العلاقات بين معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور كانت إيجابية من وجهة نظر الطرفين. وحصلت على تأكيد بدراسة الكسندر (Iskandar, 2019) التي أكدت على أن مشاركة أولياء الأمور في التعليم تعتبر إحدى الركائز لتحديد جودة المؤسسة التعليمية.

وجاء ترتيب مجالات محور الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية كما هو موضح فيما يلي:

يعتبر الأهل مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمربية بالمرتبة الأولى بالنسبة

لأولياء الأمور بوزن نسبي 89.73%، وبالمرتبة الثانية بالنسبة للمعلمات بوزن نسبي 86%.

العلاقة مع الأهل تساهم وتساعد المربية بالمرتبة الثانية بالنسبة لأولياء الأمور بوزن نسبي

89.53%، وبالمرتبة الأولى بالنسبة للمعلمات بوزن نسبي 88.86%.

بالمرتبة الثالثة المعلمات يشركن الأهل باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل لدى أولياء الأمور

بوزن نسبي 84.87% ولدى المربيات بوزن نسبي 73.67%

لم يكن مفهوم ضمنا أن يكون هناك توافق بين المعلمات وأولياء الأمور باختيار المجالات الثلاث الأكثر أهمية، هذا الاتفاق يشير حسب تفسير الباحثة الى الاعتراف أولا بأولياء الأمور كمصدر للمعلومات حول الطفل بحكم مواكبتهم لمسيرة التطور لدى الطفل منذ ولادته، وبجاجة المعلومات للمساعدة التي يقدمها أولياء الأمور وبأن مشاركة أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل يتم بقرار من المعلمات.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جينيس (Jeynes, 2018) بأن العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين علاقة قوة غير متكافئة، حيث يتعاون المعلمين من خلال مناصبهم المهنية وأولياء الأمور من خلال مناصبهم الذاتية، كذلك جونجاليس وآخرين (González et al., 2005) عندما سلطوا الضوء على قيمة موارد المعرفة الموجودة في حياة الأطفال خارج الإطار المدرسي وفي بيئات مثل المنزل والأسرة. وتجد الباحثة تأكيد لهذا التفسير من خلال نتائج المقابلات بالمجموعات البؤرية، حيث شددت كل من الأمهات والمعلمات على التبادل في تمرير المعلومات كواحد من أهم مؤشرات الشراكة التربوية. تتفق دراسة لونكارييفيك وآخرين (Loncarevic et al., 2021) مع هذه النتيجة، حيث اعتبرت التعاون بين المعلمات وأولياء الأمور ضروريا للغاية، بحيث يُمكن التعاون الجيد الوالدين من الحصول على معلومات وخبرات من قبل المعلمات لتعليم أطفالهم. وكذلك في دراسة هيل وآخرين (Hill et al., 2018) التي أكدت على أهمية حصول المعلمات على معلومات من أولياء الأمور حول حياة الطلاب وشخصياتهم. كما وأكدت دراستي كل من ايبشتاين وميلاك (Epstein, 2018; Milak, 2020) على أنه يمكن للتعاون القائم بين الأسرة والمدرسة أن يفيد كلا الجانبين، بطرق مختلفة، للوفاء بأدوارهما من خلال تحسين المناخ المدرسي العام، وتقديم الدعم لتنمية الأسرة ومهارات الوالدية من خلال تحسين عمل المعلمين.

أما المجالات الثلاثة الأقل أهمية بالنسبة لأولياء الأمور

بالمرتبة العاشرة يتعامل الأهل مع المعلومات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية،

بوزن نسبي 77.46%؛ بالمرتبة التاسعة المعلومات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع

متنوعة، بوزن نسبي 81.60%؛ المرتبة الثامنة كانت مشتركة لأولياء الأمور تستطيع المعلومات

الاعتماد على دعم أولياء الأمور بوزن نسبي 83.80%.

اما تدرج المعلومات فكانت:

بالمرتبة العاشرة يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض

الأطفال بوزن نسبي 73.00%؛ بالمرتبة التاسعة المعلومات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل

مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية بوزن نسبي 73.53%؛ بالمرتبة الثامنة تستطيع المعلومات

الاعتماد على دعم أولياء الأمور بوزن نسبي 73.67%.

المجالات الثلاث الأقل أهمية حسب تدرج كلا من المعلومات وأولياء الأمور تشير الى عدم

ثقة بتقييم كل طرف لمهنية الطرف الآخر. ويمكن أن تكون مؤشر الى صعوبة لدى كل طرف

بتمرير الصلاحيات وإعطاء ثقة للطرف الثاني. فمن المتوقع على سبيل المثال أن تثق المعلمة بقدرة

أولياء الأمور على حل مشكلات الطفل الاجتماعية وأن يكون واضح لأولياء الأمور ان الأساس

في علاقة الشراكة التربوية هو العمل المشترك على مواضيع متنوعة لتحقيق الأهداف التربوية.

تري الباحثة أن تلك النتائج وتحديدا ترتيب المجالات يشير الى الفجوة بين الحاجة للتعاون

كيفما ذكر أعلاه وبين انعدام الثقة التي تتجلى من خلال التمعن بالمجالات التي تم تدرجها بالمراتب

الأخيرة.

هذه النتيجة تتعارض مع دراسة لونكارييفيك وآخرين (Loncarevic et al., 2021) التي أشارت الى أن التعاون الجيد يمكن الوالدين من الحصول على معلومات وخبرات. وتتوافق مع دراسة بليتش Blitch, (2017) التي أشارت الى أن مستوى الثقة بين المعلمي وأولياء الأمور كان منخفض.

التمعن بترتيب المجالات بنظرة شمولية ومحاولة تحليل مفهوم الشراكة اثار تساؤلات لدى الباحثة حول التعقيد ودرجة الوضوح في الحدود وأهدافها بالعلاقة بين المعلمات وأولياء الأمور. تتأكد تلك التفسيرات من خلال الدراسات والأدبيات السابقة بهذا المجال، أشارت دراسة دي برويني وآخرين (De Bruïne et al., 2014) إلى أن مشاركة أولياء الأمور تعتبر ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب.

تشير النتيجة في جدول (9) الى اختلاف في الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة بالداخل الفلسطيني وشرقي القدس بين أولياء الأمور والمعلمات من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (T) والتي جاءت اقل من (0.05)، لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (4.223) مقابل المربيات بوسط حسابي بلغ (3.92). توافقت هذه النتيجة مع دراسة شيشتمان وبوشاريان (Schechtman & Busharian, 2015) التي أشارت أن ثقة أولياء الأمور بالمعلمين أكثر من ثقة المعلمين بأولياء الأمور. كما وتُظهر دراسة بيتش (Pietsch et al., 2015) ودراسة جونسدوتير (Jónsdóttir et al., 2017)، أن درجة رضا أولياء الأمور عن المدرسة جيدة جدًا مقارنة بدرجة الرضا لدى المعلمين.

2.2.5 مناقشة السؤال الثاني وهو: ما مستوى جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور؟

أشارت نتائج الدراسة من خلال الجداول (10 و 11) الى تقييم مرتفع لجودة العلاقات تقريبا في جميع المجالات التي تم فحصها من كلا الطرفين. حيث بلغ المتوسط العام لجودة العلاقات من وجهة نظر أولياء الأمور وأيضا المعلمات (4.14) وانحراف معياري (0.49) لدى أولياء الأمور بانحراف معياري (0.46) لدى المعلمات

كما ويوضح الجدول (12) الى عدم وجود اختلاف في مستوى جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور، وذلك من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أكبر من (0.05). هذه النتيجة تم تأكيدها أيضا بواسطة أولياء الأمور من خلال إجاباتهم خلال النقاش بالمجموعات البؤرية، حيث أشارت المشاركات الى أن الشراكة بين أولياء الأمور والمعلمات تركز على الثقة المتبادلة، تمرير متبادل للمعلومات والوضوح. في حين أشارت إجابات المعلمات الى تفاوت في تقييم تجربة الشراكة مع أولياء الأمور، ما بين التجارب الممتعة والمريرة والتجارب الصعبة.

تعتقد الباحثة أن التقييم المرتفع لجودة العلاقات قد يعبر عن فرضيات أساسية ورغبة صادقة لدى الطرفين ويشير الى الحاجة لوجود علاقة بجودة عالية، بالإضافة الى كونه جواب العقل والمنطق والتقييم العام للعلاقة كيفما يجب أن تكون. وتتساءل الباحثة حول درجة التطابق بين مستوى التصريحات والممارسات على أرض الواقع. هذا التساؤل تولد لدى الباحثة عند المقارنة بين إجابات المشاركات بالمجموعات البؤرية بسؤالهن عن مفهوم الشراكة في البداية وتجربة الشراكة كسؤال إضافي. حيث صرحت الأمهات بالمجموعة البؤرية الى المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم الشراكة هي: التعاون؛ الحوار المستمر؛ الثقة المتبادلة؛ الإصغاء؛ شرح وتبسيط الأمور؛ التعاون

والتواصل الدائم من خلال قنوات متعددة (كيفما جاء بالمقابلات بالمجموعات البؤرية). كما وأشارت الأمهات الى سلوكيات محددة كانت بالنسبة لهن مؤشر للإشادة بالتجربة الايجابية بالتواصل مع المعلمات.

بالمقابل عن التحدث عن تجربة الشراكة ظهر تباين في الإجابات وتم التطرق الى تجارب غير مريحة بالتواصل مع المعلمات. أيضا مجموعة المعلمات، خلال النقاش بالمجموعات البؤرية، كان هناك تأكيد واجماع حول أهمية الشراكة وحقيقة كونها مفيدة لتحقيق الأهداف التربوية. وحين طلب منهن وصف تجربة الشراكة أشرن الى حالة من الغموض وانعدام الثقة.

بلا شك علاقات ذات جودة عالية تساهم في رفع جودة التعليم وترفع من الرفاهية لدى جميع الأطراف. هذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات، على سبيل المثال أشار بليتش (Blitch, 2017) الى أن الثقة النسبية هي النسيج الذي يربط الأفراد معًا للنهوض بتعليم الطلاب ورفاهيتهم.

فيما يلي مناقشة المجالات الفرعية لمحور جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور

فحص التكرارات والأوساط الحسابية والأهمية النسبية لهذا المحور لإجابات أولياء الأمور يتضح أن ترتيب المجالات يشير الى أن الشعور بالتقدير من قبل المعلمة كان بالمرتبة الأولى بوسط حسابي (4.65) وأهمية نسبية بلغت 93.14% وبالمراتب التي تليها كانت المجالات التالية حسب ترتيب تنازلي، مستوى الثقة بالمرتبة الثانية؛ العلاقة والتفاعل مع المعلمة بالدرجة الثالثة؛ جودة العلاقات الاجتماعية بالمرتبة الرابعة؛ درجة الاتفاق بالدرجة الخامسة، وضوح التواصل كان بالدرجة السادسة؛ درجة الدعم والتعاون تم تدرجها بالمرتبة السابعة.

بالمقابل كان ترتيب المجالات من قبل المعلمات بالشكل التالي:

بالمرتبة الأولى أشارت المعلمات الى العلاقة والتفاعل مع أولياء الأمور بوسط حسابي (4.53) وأهمية نسبية 90.73%؛ جودة العلاقات الاجتماعية كانت بالمرتبة الثانية؛ مستوى الثقة بالدرجة الثالثة؛ درجة الوضوح بالتواصل بالمرتبة الرابعة؛ درجة الاتفاق مع أولياء الأمور بالمرتبة الخامسة؛ الشعور بالتقدير بالمرتبة السادسة؛ ودرجة الدعم والتعاون بالدرجة السابعة.

على الرغم من عدم وجود اختلاف في مستوى جودة العلاقات بين المربية والأهل من وجهة نظر كلا الطرفين، إلا انه تبين وجود اختلاف بترتيب المجالات. يمكن تفسير هذا الاختلاف بعدة طرق. الاختلاف بترتيب المجالات يمكن ان يكون مؤشر للاختلاف بحاجات كل طرف من العلاقة. حاجات أولياء الأمور حسب ما يتضح من الترتيب الأول والثاني للمجالات تتركز بالحاجة الى الثقة والاحترام - الشعور بالتقدير والثقة، بالمقابل تحتاج المعلمة الى تواصل أفضل كمؤشر لجودة العلاقات تفاعل، وعلاقات الاجتماعية، وضوح التواصل. هذه الحاجات تم التأكيد عليها كميزات أساسية للعلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور من قبل العديد من الباحثين، في مجال الثقة والاحترام دراسات كل من شيشتمان وبوشاريان (Schechtman & Busharian, 2015)؛ وبليتش (Blitch, 2017) وكورال (Curral, 1992). في مجال التواصل وجدت دراسات سميث (Smith, 2020)؛ موراى وآخرين (Murray et al., 2015)؛ بلو وهاميري (Blau & Hameiri, 2017).

تفسير آخر منبثق من دراسة جينيس (Jeynes, 2018) الذي وصف العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين بأنها علاقة قوة غير متكافئة، حيث يتعاون المعلمين من خلال مناصبهم المهنية والآهل من خلال مناصبهم الذاتية، بغض النظر عن ماهية عملهم. من الوارد أن يكون التعاون المرتكز على المنصب المهني للمعلمات يجعلها تهتم أكثر بالتواصل الذي يبني على التفاعل والتواصل الواضح، بينما التعاون من خلال المنصب الذاتي يركز أكثر على الثقة والتقدير. مشاركات الأمهات

والمعلومات خلال النقاش بالمجموعات البؤرية تعزز هذا التوجه. تحليل النقاشات بالمجموعات البؤرية يظهر أن الأمهات المشاركات أكدن على الثقة المتبادلة والاحترام كأساس بمفهوم الشراكة وتكرر بوضوح عند التحدث عن تجربة الشراكة. بالمقابل ركزت المعلومات تحديدا عند الحديث عن الصعوبات والتحديات بالشراكة على موضوع التواصل الفعال والالتزام بالنظم والقوانين الصفية.

أثار اهتمام الباحثة المراتب الثلاث الأخيرة من حيث أهميتها لدى أولياء الأمور والمعلمات. حيث ظهرت استراتيجيات التواصل وطرقه العملية سواء من خلال مراسلات واتس أب أو محادثات هاتفية أو باللقاءات الوجيهة بالمراتب الثلاث الأخيرة مع اختلاف بسيط في مكان الترتيب. هذه النتيجة تشير الى أن التواصل المباشر من خلال القنوات المختلفة أقل أهمية من وجهة نظر الطرفين لتقييم جودة التواصل. يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة اتجاهات، التفسير الأول هو عدم وجود علاقة مباشرة بين تقييم جودة العلاقة بالتواصل المباشر. بمعنى أن وتيرة التواصل لا تحدد جودة العلاقة. الجودة والكيفية في إدارة التواصل هي الأهم. على العكس وتيرة عالية من التواصل يمكن أن تكون مؤشر لانعدام الثقة. هذا التفسير يتوافق مع نتائج دراسة هيرتيل (Hertel, 2016)، حول مفهوم الثقة بالعلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور. ويتعارض نوعا ما مع دراسة هندرسون ومآب Henderson (2002) (& Mapp) وكذلك دراسة لي وآخرين (Li et al, 2019) التي أشارت الى أن التواصل الناجح بين المعلمين والأسر قد يساعد في تحسين جودة المدرسة والبرامج، وتوفير المزيد من الفرص للنجاح التعليمي.

تفسير إضافي يستند على الأبحاث التي تشير إلى أن جودة العلاقة بين الوالدين والمعلمين ترتبط بجودة العلاقة بين المعلم والطفل، على سبيل المثال دراسة كونغ وآخرين (Chung et al, 2005)، ودراسة سيربيل وماشبورن (Serpell & Mashburn, 2012). بناء على هذا التوجه، أيضا

المعلمات وأيضاً أولياء الأمور يقومون بتقييم جودة العلاقة بينهما بناء على جودة علاقتهم بالطفل ودرجة الرضا التي يظهرها الطفل من تواجده بالإطار التربوي.

3.2.5 مناقشة السؤال الثالث وهو: ما مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور؟

يأتي هذا السؤال ليعطينا معلومات مفصلة أكثر حول الثقة بالعلاقة كأحد مركبات جودة العلاقة، وبالتالي يمكننا من إعطاء تفسيرات أكثر عمقا لمركبات ومجالات الثقة. أظهرت الجدول (13) الذي يلخص التكررات والأوساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور، الى أن المتوسط العام للثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر أولياء الأمور قد بلغ (4.50) بانحراف معياري (0.50)، وهو بذلك ضمن المستوى المرتفع. بالمقابل أظهرت النتائج بجدول (14) الذي يلخص التكررات والأوساط الحسابية والأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر المعلمات أن المتوسط العام للثقة المتبادلة قد بلغ (3.67) بانحراف معياري (0.66)، وهو بذلك ضمن المستوى المتوسط. كما وتبين النتائج في جدول (15) وجود فروق في الثقة المتبادلة بين المعلمة وأولياء الأمور من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور، لصالح أولياء الأمور.

هذه النتائج تتوافق مع نتائج السؤال السابق وتؤكد أولاً على وجود ثقة أساسية بالعلاقة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر الطرفين، كما وتشير الى ثقة أعلى لدى أولياء الأمور. تتوافق النتيجة مع دراسة شيشتمان وبوشاريان (Schechtman & Busharian, 2015) التي أشارت الى أن ثقة أولياء الأمور بالمعلمين أكثر من ثقة المعلمين وأولياء الأمور. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى الارتفاع في مكانة رياض الأطفال، والأيمان الأخذ بالتزايد بمهنية المعلمات برياض الأطفال،

كعامل معزز لثقة أولياء الأمور بالمعلمات. وإلى التجارب التي تضع المعلمات بتحديات تحتاج الى مواجهة مهنية وتؤثر أحيانا بشكل سلبي على ثقتهن بأولياء الأمور. تأكيد لهذا التفسير يمكن استلاله من خلال إجابات كل من الأمهات والمعلمات بالمجموعات البؤرية. فقد أكدت الأمهات المشاركات خلال النقاش أن غالبية المعلمات مزودات بالمعرفة والمهارات المناسبة للتواصل الفعال مع أولياء الأمور، وأشدن بالدور الذي تقوم به المعلمات بالعمل مع الأطفال وخاصة عند ظهور تحديات خاصة. تصريحات كهذه تعبر عن درجة عالية من الثقة.

بالمقابل أشارت المعلمات الى تجارب أكثر صعوبة بالتواصل مع أولياء الأمور، خاصة عند وجود صعوبات سلوكية أو تطويرية لدى الأطفال، وأشارت بعض المعلمات بشكل مباشر الى حالة الغموض وانعدام الثقة بتجربة الشراكة الحالية.

عند تحليل المجالات التي اشتمل عليها هذا المحور نجد أن المتوسطات الحسابية بجميع المجالات حسب تقييم أولياء الأمور كانت مرتفعة. هذا يشير الى أن أولياء الأمور يشعرون بالثقة بالمعلمات بجميع مجالات التدخل، التعليم الأكاديمي وفي التعليم الاجتماعي والعاطفي، وأيضا في مشاركة أولياء الأمور بضرورة تعلم أطفالهم، في حين بلغ متوسط الأهمية النسبية 90.047%.

أظهرت نتائج المجالات المختلفة المكونة لهذا المحور أن مقولة تعمل المعلمة ما بوسعها لتجعل طفلي يشعر الأمان، كانت بالمرتبة الأولى؛ بالمرتبة الثانية تعليم الأطفال استخدام لغة مهذبة؛ تعليم الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين بالمرتبة الثالثة؛ فهم مسؤولياتهم الأخلاقية أتت بالمرتبة الرابعة؛ تعلم الأطفال تحديد قواعد السلوك البسيطة بالمرتبة الخامسة. عند مقارنة هذه المجالات مع تصنيف التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، (CASEL, 2013). نستنتج أن أربع مجالات من الخمسة التي كانت الأكثر أهمية من وجهة نظر أولياء الأمور تعتبر ضمن مهارات التواصل البين شخصي (Relation skills). أما المجالات التي كانت بالمراتب الخمس الأخيرة حسب تقييم أولياء الأمور

فكانت بالمرتبة 23 الأخيرة تساعد على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل؛ بالمرتبة 22 تعلم الأطفال كيفية إيجاد طرق لتهدئة أنفسهم؛ بالمرتبة 21 تعلم الأطفال تحديد ما يعجبهم وما لا يعجبهم وبالمرتبة 20 تعلم الأطفال الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين؛ بالمرتبة 19 تعلم الأطفال إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها. أغلبية المجالات التي تم تقييمها بالمراتب الأخيرة تقع ضمن مهارات الوعي الذاتي والإدارة الذاتية.

هذه النتيجة تشير الى أن أولياء الأمور يثقون بالدرجة الأولى بقدرة المعلمات على تعليم الأطفال مهارة التواصل البين شخصي وأقل ثقة بقدرتهن على تطوير مهارة الوعي الذاتي والإدارة الذاتية. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى الأهمية التي يعطيها أولياء الأمور للتفاعلات البين شخصية بين الأطفال والسلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يجعل الطفل مقبول بين الأقران وينجح ببناء علاقات وحفاظ عليها داخل الأطر التربوية لجيل الطفولة. هذه التفسير يتوافق مع دراسة سبينراد وأيزنبرغ (Spinrad & Eisenberg, 2017). كما أن هذا التدرج بتفسير الباحثة، يمثل درجة الوعي والمعرفة لدى أولياء الأمور حول المهارات وأهميتها وليس بالضرورة يمثل قدرة المعلمات على تعليمها للأطفال (مع الأخذ بالاعتبار أن جميع المجالات حصلت على أهمية نسبية عالية). هذا التفسير يلاقي تأييد من خلال تحليل إجابات الأمهات بالمجموعات البؤرية، أغلبية الجمل المستعملة في وصف التعلم الاجتماعي العاطفي تتمحور حول المهارات الاجتماعية بالإضافة لمهارة التعبير عن المشاعر. يتوافق هذا التفسير مع دراسة بلير ورافير (Blair & Raver, 2015) التي تقترض أن الأطفال يتعلمون في سن ما قبل المدرسة كيفية تطوير علاقات اجتماعية صحية.

الجدول (14) يلخص التكررات والأوساط الحسابية ولأهمية النسبية لمحور الثقة المتبادلة

بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر المعلمات. أظهرت النتائج الى أن المتوسط العام للثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور من وجهة نظر المعلمات قد بلغ (3.67) بانحراف

معياري (0.66) وأهمية نسبية 73.37%، وهو بذلك ضمن المستوى المتوسط. هذا يشير الى درجة متوسطة من الثقة لدى المعلمات بأولياء الأمور وتحديدًا بقدرتهم على تعليم أطفالهم بالمجالات الأكاديمية والعاطفية الاجتماعية. يرى بالين ومولس (Ballen & Moles, 1994) أنه لكي تتجح الشراكة، يجب أن يكون مستوى الثقة والاحترام كبيرين. هذا يثير تساؤل لدى الباحثة حول إمكانيات نجاح الشراكة بوجود درجة ثقة متوسطة.

ترتيب المجالات بالمراتب الخمس الأولى والمرتبات الخمسة الأخيرة من وجهة نظر المعلمات كان كالتالي: بالمرتبة الأولى يعمل الأهل ما بوسعهم لكي يشعر طفلهم بالأمان؛ بالمرتبة الثانية يهتم أولياء الأمور بمشاركتي في تعليم طفلهم؛ بالمرتبة الثالثة يهتم أولياء الأمور باطلاعي حول تقدم طفلهم؛ بالمرتبة الرابعة يهتمون باطلاعي على المعلومات التي احتاجها المتعلم الاجتماعي والعاطفي؛ يعلمون أطفالهم لغة مهذبة كانت بالمرتبة الخامسة

تشير البنود الخمسة التي تم ترتيبها كأهم خمس بنود تدل على الثقة بالعلاقة مع أولياء الأمور، الى أن ثقة المعلمة بأولياء الأمور تتولد نتيجة اهتمام أولياء الأمور بإعلام المعلمات واطلاعهن ومشاركتهن بكل ما يخص الطفل. العديد من الدراسات أشارت الى أهمية التعاون من خلال تبادل المعلومات بين المعلمين وأولياء الأمور لتعزيز، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، للحصول على نتائج تعليمية جيدة منهم (Loncarevic et al., 2021)؛ هيل وآخرين (Hill., et al., 2018).

دراسات أخرى أكدت على أن خلق إطار من التعاون والعمل المشترك، هو أساس للعلاقات المرتكزة على الاتفاق والثقة بهدف، مثل دراسة اروكا (Iruka et al., 2011)، وكذلك دراسة هامبدن وآخرين (Hampden et al., 2017).

المقولات التي كانت بالمراتب الخمسة الأخيرة، المرتبة الأخيرة يعلمون طفلهم كيفية إيجاد طرق لتهدئة نفسه؛ بالمرتبة 22 يقومون بتدريس طفلهم المواد الأكاديمية؛ المرتبة 21 يعلمون طفلهم تحديد ما يشعر به الآخرين؛ يعلمون طفلهم كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم بالمرتبة 20؛ يعلمون طفلهم وصف وفهم أسباب المشاعر المزعجة بالمرتبة 19.

تشير هذه النتائج الى أن المجالات التي لا تثق المعلمات بقدرة أولياء الأمور على تعليمها للأطفال تمثل مهارات متنوعة، عمليا كل مجال هو جزء من مهارة مختلفة، وتمثل أربعة من خمس مهارات المصنفة حسب CASEL. التمعن بترتيب المعلمات لبقية البنود يشير الى أن النتائج بالإجمال تشير الى درجة متوسطة من الثقة بأولياء الأمور، لم تشير النتائج الى اختلاف بدرجة ثقة المعلمات بأولياء الأمور تبعا لتقسيمها للمهارات الخمس حسب CASEL. نتائج النقاش بالمجموعة البؤرية الخاصة بالمعلمات أشارت الى تحديد دور ومساهمة المعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي كأدوار تقييم وتوجيه، تنظيم الفعاليات، تخطيط أنشطة وتوفير فرص للتطوير الكفاءات الاجتماعية العاطفية. في حين حددت مساهمة ودور أولياء الأمور كأدوار تحفيزية وتشجيعية وتشجيع الطفل وتوفير فرص للتعبير عن نفسه.

تعتقد الباحثة ان تحديد دور ومساهمة أولياء الأمور بالأدوار التحفيزية والتشجيعية مقارنة بالأدوار التي تحتاج مهارات وقدرات عالية لدى أولياء الأمور لم يكن بالصدفة، ويعتبر مؤشر لضعف الثقة لدى المعلمات بأولياء الأمور.

4.2.5 مناقشة السؤال الرابع وهو: ما مستوى تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر كل من المعلمات وأولياء الأمور؟

تشير نتائج الجدول (16) أن الوسط الحسابي لتقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أولياء الأمور، قد بلغ (3.52) بانحراف معياري (0.49) ضمن المستوى المتوسط. كما ويشير الجدول (17) إلى أن الوسط الحسابي لتقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، قد بلغ (3.32) بانحراف معياري (0.39) ضمن المستوى المتوسط. تؤكد هذه النتائج إلى أن كلا من أولياء الأمور والمعلمات يعطون أهمية متوسطة للتعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تنوع المجالات المدرجة في هذا المحور، حيث تم تدرج 50% منها تقريبا بوسط حسابي مرتفع ودرجة أهمية نسبية عالية، جزء آخر من المجالات حصل على تدرج متوسط وتقريبا ثلث المجالات تم تدرجه أقل من متوسط. بالتالي ينتج بالمعدل العام تدرج متوسط. هذه النتيجة توافقت مع دراسة دورلاك وآخرين (Durlak et al., 2011)، التي أوصت إلى الحاجة لتثقيف أولياء الأمور والمعلمين بشكل أكبر حول تأثير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على الأداء الأكاديمي .

اتضح من خلال جدول 18 وجود فروق في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (3.52) مقابل المعلمات بوسط حسابي بلغ (3.32).

هذه النتيجة كانت مفاجئة بالنسبة للباحثة وتتعارض مع نتائج دراسة كلاركينس (Calkins, 2019)، الذي وجد أن تقييم المعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي كان أعلى من تقييم أولياء الأمور. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى زيادة الاهتمام لدى أولياء الأمور بالسنوات الأخيرة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي والوعي المتزايد حول أهمية تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية وزيادة المعرفة حول تأثير التعلم الاجتماعي والعاطفي الإيجابي على الطفل بالمجالات المتنوعة.

فيما يلي مناقشة المجالات الفرعية لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمات. لهذا الهدف سيتم عرض المجالات بثلاث مستويات - المجالات التي تم تدريجها بمستوى أهمية عالية، المجالات التي تم تدريجها كمتوسطة والمجالات الأقل من متوسطة.

تعرض فيما يلي نتائج الفقرات بجدول (16 و17) التي قام كل من أولياء الأمور والمعلمات بتدريجها كمرتفعة ودرجة أهمية نسبية عالية، من الأكثر أهمية الى الأقل حسب رقم المجال بالجدول. فقرات مع تدريج مرتفع من أولياء الأمور: 5، 19، 17، 12، 16، 8، 15، 4، 11، 14.

فقرات مع تدريج مرتفع من المعلمات: 12، 19، 17، 5، 16، 15، 11، 8، 4.

فقرات مع تدريج متوسط من أولياء الأمور: 1، 13، 10، 6، 2.

فقرات مع تدريج متوسط من المعلمات: 13، 14، 1، 10.

فقرات مع تدريج منخفض من أولياء الأمور: 9، 3، 7، 18، 20.

فقرات مع تدريج منخفض من المعلمات: 2، 6، 3، 9، 7، 18، 20.

النتائج أعلاه تشير الى أنه بشكل عام يوجد اتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين حول المجالات

الأكثر أهمية والأقل من وسط، مع تفاوت بسيط بترتيب درجة الأهمية.

فقرة 14 ينص على أن رياض الأطفال تعتبر العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي. حصل على تدرج عالي بوسط حسابي 3.74، وأهمية نسبية بقيمة 74.83% من أولياء الأمور، وتم تدرجه كوسط من المعلمات بقيمة وسط حسابي 3.35 وأهمية نسبية بقيمة 67.06%.

تشير النتائج الى تفاوت بتقدير الأهمية النسبية من وجهة نظر كل من أولياء الأمور والمعلمات بالمسؤولية للتعلم الاجتماعي والعاطفي. حيث يعطي أولياء الأمور مسؤولية كبيرة لرياض الأطفال مقابل مسؤولية بدرجة أهمية متوسطة حسب تقييم المعلمات. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى ثقة أولياء الأمور الكبيرة بالمعلمين كما تم توضيحه بنقاش السؤال السابق، وأيضاً بسبب التناقض برسائل وزارة التربية والتعليم التي تتوقع من المعلمين الاهتمام بالتعلم الاجتماعي والعاطفي وبالمقابل تقوم بتقييم المدارس فقط حسب الإنجازات الأكاديمية. تؤكد دراسة بريديجلاند وآخرين (Bridgeland et al., 2013) هذه النتيجة، وأشارت الى أن فقط 70% من المعلمين يعتقدون أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم بالمدارس.

فقرة 6 تنص على أن الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هو تدريس المواد الأكاديمية. حصل على تقييم متوسط من أولياء الأمور مع وسط حسابي بقيمة 2.61 وأهمية نسبية بقيمة 50.31%، وتم تدرجه من المعلمات كمنخفض مع قيمة وسط حسابي 2.14 وأهمية نسبية بقيمة 42.80%. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى الأولوية التي يعطيها أولياء الأمور لتنمية المهارات الأكاديمية برياض الأطفال واعتبارها كمؤشر لجودة البيئة المدرسية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة وولف (Wolf, 2020).

فقرة 2 تنص على أن التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام. حصل على تدرج متوسط لدى أولياء الأمور مع وسط حسابي 2.49 وأهمية نسبية 49.79%. في حين حصلت على تدرج منخفض من وجهة نظر المعلمات، مع وسط حسابي 2.17 وأهمية

نسبية 43.40%. هذه النتيجة تعزز النتيجة السابقة وتؤكد أن آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي أقل إيجابية من آراء ومفاهيم المعلمات، تطابقت هذه النتيجة مع دراسة بورليسون وآخرين (Burleson et al., 1980).

5.2.5 مناقشة السؤال الخامس وهو: ما مستوى أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم العاطفي اجتماعي؟

يتضح من خلال جدول (19 و 20) أن المتوسط العام لمستوى أهداف أولياء الأمور والمعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي ضمن المستوى المرتفع. كما ويتضح من خلال جدول 21 وجود فروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لها والتي جاءت أقل من (0.05)، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية يتضح لنا أن الفروق كانت لصالح أولياء الأمور بوسط حسابي بلغ (4.61) مقابل المعلمات بوسط حسابي بلغ (4.44).

تشير هذه النتائج حسب تفسير الباحثة إلى الاعتراف من كلا الطرفين بأهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميتها وذلك من خلال المتوسط العام المرتفع. كما يظهر من ترتيب الفقرات وجود درجة عالية من التوافق بترتيب الفقرات حسب أهميتها. كما تدل النتائج على أن ترتيب أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي حسب أولياء الأمور والمعلمات يتناسب مع المهارات المتوقعة من الطفل بجيل ما قبل المدرسة بناء على ما تنص عليه نظريات علم النفس التطوري ونظريات التربية لجيل الطفولة المبكرة. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة لامبي وليندبيرغ (Lambie & Lindberg, 2016). حول أهمية التعرف على المشاعر الشخصية في جيل ما قبل المدرسة والتواصل معها. وحصلت على

تأييد من دراسة ديتيمير وآخرين (Dettmer et al., 2020) التي أكدت على تحديد الأهداف ثم العمل بشكل مستقل لتحقيق تلك الأهداف كواحد من أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي.

على الرغم من وجود فرق لصالح أولياء الأمور فانه من المثير للاهتمام هو المتوسط العام للأهمية النسبية لدى عينة أولياء الأمور وهي 92.26%، حيث وصل الحد الأدنى للأهمية النسبية 90.14% والحد الأعلى 95.2%. أم المتوسط العام بعينة المعلمات فوصل الى 88.90%، حيث وصل الحد الأدنى الى 88.90% والحد الأعلى 92.01%.

نتيجة الاستبانة الكمية تعززت عند تفريغ نتائج أجوبة المشاركات بالمجموعات البؤرية. عند السؤال عن مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي أشارت 80% من الأمهات الى تطوير القدرة لدى الأطفال للتعبير عن مشاعرهم، بالإضافة الى القدرة على إقامة علاقات اجتماعية كمفهوم راسخ لديهن حول التعلم الاجتماعي العاطفي. وأكدت النتائج بالبحث النوعي على أن التعلم الاجتماعي العاطفي من وجهة نظر الأمهات يساعد على التطور والتقدم بالمجتمع، يعزز من ثقة الطفل بنفسه وتقوية شخصيته، ويطور قدرة الطفل على بناء علاقات اجتماعية مع الأقران.

مقارنة هذه التصريحات مع ترتيب الفقرات بمحور أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي نلاحظ أن هناك توافق في الإجابات، نجد أن من بين أول 10 مراتب من حيث الأهمية بنظر أولياء الأمور 8 تصنف ضمن مهارات الوعي الذاتي والعلاقات الاجتماعية (CASEL, 2013). سيتم عرض الفقرات الخمس الأولى من حيث أهميتها بالنسبة لأولياء الأمور: تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم بالمرتبة الأولى مع وسط حسابي 4.76 وأهمية نسبية بقيمة 95.20%؛ البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين بالمرتبة الثانية مع وسط حسابي 4.72 وأهمية نسبية 94.58؛ بالمرتبة الثالثة التعامل بلطف مع الآخرين، مع وسط حسابي بقيمة 4.67 وأمية نسبية بقيمة 93.5%؛ التعرف على

المشاكل وتحديدها، مع ووسط حسابي بقيمة 6.67 وأهمية نسبية 93.47%، وأخيرا بالمرتبة الخامسة **إظهار الاحترام للآخرين،** مع وسط حسابي 4.67 وأهمية نسبية 93.45%.

هذه النتائج المدعمة من جزئي البحث الكمي والنوعي تؤكد أن الهدف المركزي لأولياء الأمور من تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي هو رفع الوعي الذاتي والعلاقات الاجتماعية.

كذلك الأمر في بنتائج المجموعة البؤرية للمعلمات، فقد ارتبط مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي لدى غالبية المعلمات بالقدرات العاطفية الاجتماعية وتأثيرها على نجاح الأطفال بالحياة الاجتماعية والأكاديمية.

وأتى ترتيب المراتب الخمس الأكثر أهمية بالشكل التالي: بالمرتبة الأولى **البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين،** بوسط حسابي بقيمة 4.40 وقيمة الأهمية النسبية 92.01%؛ بالمرتبة الثانية، **تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم،** مع وسط حسابي 4.59 وقيمة الأهمية النسبية 91.88%.

بالمرتبة الثالثة، **التعامل بلطف مع الآخرين،** قيمة الوسط الحسابي 4.52 وأهمية نسبية 90.54%

بالمرتبة الرابعة، **التعرف على المشاكل وتحديدها التعرف على المشاكل وتحديدها،** قيمة الوسط الحسابي 4.5 وأهمية نسبية بقيمة 90.06%؛ بالمرتبة الخامسة القدرة على التعرف على مشاكلهم، الوسط الحسابي 4.49 وأهمية نسبية 89.9%. توافقت هذه النتيجة مع دراسة ألكسندر وفيرميت (Alexander & Vermette, 2019) الذين أكدوا على أنه يجب على الأطفال في سن ما قبل المدرسة التعرف على أفكارهم ومشاعرهم، والحصول على إشارات حول المتعارف عليه اجتماعيا من الآخرين، والتصرف بناءً على تجميع تلك المعلومات.

6.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثاني والتي نصها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

يتضح من خلال نتائج جدول 22 وجود فروق في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور والتفاعل فيما بينها، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

لفحص مصدر الفروقات من خلال جدول (23) يتضح أن الاختلاف في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، كان لصالح من دخلهم أقل من 5000 شاقلاً مقابل من كان دخلهم 8100-10000 شاقلاً. ولم تظهر فروقات بين مستويات الدخل الأخرى. تعتبر الباحثة هذه النتيجة مفاجئة وغير متوقعة وذلك أنه بشكل عام أصحاب الدخل المحدود ينشغلون بالحاجات اليومية أكثر من اهتمامهم بالجوانب الاجتماعية والعاطفية، ولم تتجح الباحثة بالتوصل لدراسات أخرى تناقض أو تؤيد أو تفسر تلك النتيجة. أشارت دراسات سابقة إلى علاقة طردية بين مستوى دخل العائلة وبين التحصيل الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، مثل دراسة نييمبا وتشيتيو (Nyemba & Chitiyo, 2018) كذلك دراسة هامبين وجالينو (Hampden-Thompson & Galindo, 2017). ولم تتوصل الباحثة إلى دراسات توضح العلاقة المباشرة بين مستوى الدخل بالعائلة وبين تقييم أولياء الأمور لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، كما ولم تظهر المقابلات بالجزء الكيفي علاقة كهذه.

بناء عليه تقترح الباحثة اجراء بحث إضافي بالمستقبل بهف فحص تأثير المعطيات الديموغرافية بما فيها مستوى الدخل على تقييم الأهل لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي.

كما ويتضح من خلال جدول (24) أن الفروقات تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من انهو ثاني عشر مقابل من يحملون لقب ثاني. ولم تظهر فروقات بين مستويات التعليم الأخرى. تشير النتيجة الى ان سنوات التعليم المتقدمة لأولياء الأمور تؤثر على تقييمهم لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن أصحاب المؤهل العلمي الأعلى أكثر موضوعية في تقييم أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي. لتأكيد هذا الاستنتاج تستعين الباحثة بنتائج البحث النوعي حيث كانت الأم الحاصلة على لقب ثاني أكثر قدرة على إعطاء تعريف لمفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي، والقريب جدا من تعريف التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL).

تأييد غير مباشر لهذه النتيجة نستلها من الدراسات السابقة التي أشارت الى أن مستوى التعليم لدى أولياء الأمور هو العامل الأكثر أهمية في التنبؤ بفرص نجاح الطلاب تشيو (Chiu, 2016)، وأن أولياء أمور ذوي المستوى العالي من التعليم يظهرون عادةً اهتمامًا ورعاية في الأداء الأكاديمي لأطفالهم (Khan, 2015).

7.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثاني والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

تشير النتائج في جدول (25) إلى وجود فروق في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقييم كل من رياض الأطفال والأسرة حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية جزئياً.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات إلى زيادة الوعي بأهمية تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. هذه التوعية قد أدت إلى إدراك المعلمات حول أهمية هذا النوع من التعلم، كما أن التجارب والملاحظات العملية أظهرت فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي في تعزيز النمو الشامل للأطفال، وقد تكون أكثر تأثيراً من التعليم الأكاديمي النظري. كما أن المعلمات يتلقين تدريباً مستمراً في موضوعات تشمل التعلم الاجتماعي والعاطفي، مما يساعد في تعزيز فهمهن وأهميته بغض النظر عن الدرجة الأكاديمية.

يتضح من خلال جدول (26) أن الاختلاف في تقييم كل من المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان لصالح من خبرتهم (10-7 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات) ومن خبرتهم (11 سنة وفوق).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات اللواتي لديهن خبرة بين (7-10 سنوات) قد وصلن إلى مرحلة من النضج المهني حيث تكون لديهن فهم أعمق للتعلم الاجتماعي والعاطفي وتطبيقاته العملية مقارنة بمن هم أقل خبرة. وقد قد يكن أكثر انخراطاً في برامج التدريب المستمر، مما يعزز فهمهن للتعلم الاجتماعي والعاطفي مقارنة بمن لديهن خبرة أطول، حيث قد يعتمدون أكثر على خبراتهم السابقة، أو من هم أقل خبرة، حيث لا يزالون في طور التعلم. هذه النتيجة تتوافق مع دراسة كيلر - شنايدر (Keller-Schneider, 2020). التي أشارت إلى أهمية التدريب المهني لإكساب المعلمين مهارات وأدوات لا تكسبها الدراسات الأكاديمية. ودراسة بيرلنير (Berliner, 2004) التي اعتبرت المعلمون في مرحلة (7-10 سنوات) في أوج تطورهم المهني والنفسي، مما يمكنهم من استيعاب وتطبيق مفاهيم جديدة بفعالية.

8.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثالث والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور ونسبة الوظيفة

يتضح من خلال نتائج جدول (27) أن هناك فروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، في حين لم يكن هناك فروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية جزئياً.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي إلى أن هناك إدراك متزايد بين كافة الفئات الاجتماعية لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال، وهو ما يساهم في بناء شخصياتهم ومستقبلهم، وأيضاً المبادرات التعليمية التي تستهدف جميع أولياء الأمور قد لعبت دوراً في زيادة الوعي بأهمية هذا النوع من التعلم. أضف إلى ذلك أن الوضع الاقتصادي للعائلات لا يشير بشكل قاطع إلى انجازاتهم الأكاديمية والشخصية. يتوافق هذا التفسير مع دراسة الياس وآخرين (Elias et al., 1997)، الذي أظهر أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يحظى بتقدير كبير من قبل كل من المعلمين وأولياء الأمور، بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية، ودراسة دينهام (Denham, 2006)، التي أشارت إلى أن تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية يعد جزءاً مهماً من تربية الأطفال وتعليمهم، وهو ما يعترف به جميع أولياء الأمور والمعلمين على حد سواء.

يوضح جدول (28) أن الاختلاف في بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من يحملون لقب أول مقابل من انهو الثاني عشر. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى زيادة الوعي والمعرفة لدى أولياء الأمور الذين يحملون لقب أول، التعليم العالي يوفر فرصة أكبر للتعرض لمفاهيم تربوية ونفسية متقدمة. كما أن الحاصلون على تعليم عالٍ قد يكونون أكثر تعرضاً للمصادر التعليمية والمعلوماتية التي تسلط الضوء على أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي ودوره في تطوير الأطفال. تعارضت هذه النتيجة مع دراسة مارتنسون (Martinson, 2022) حيث وجدت أن لا علاقة للدرجة التعليم الأكاديمي للأهل بضرورة التعلم الاجتماعي والعاطفي واتفقت مع دراسة (Bornstein et al.,

2010) التي أشارت إلى أن مستوى تعليم الأبوين يرتبط بشكل إيجابي بمواقفهم ومعرفتهم حول أساليب التربية الحديثة، بما في ذلك التعلم الاجتماعي والعاطفي.

9.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثالث والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

يتضح من خلال نتائج جدول 29 عدم وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، في حين أظهرت النتائج وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي للتفاعل بين متغيري عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية. في حين أظهرت النتائج وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي للتفاعل بين متغيري عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بكون أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي تم تحديدها من قبل التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي. المعلمين يتلقونها كما هي ولا تخضع لقرارات المعلمة الشخصية أو المهنية. تفسر الباحثة وجود اختلاف بين أهداف أولياء الأمور وأهداف المعلمات بخصوص التعلم الاجتماعي والعاطفي للتفاعل بين متغيري عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية بأن التفاعل بين التعليم العالي والخبرة العملية يساهم في تشكيل فهم أعمق وأهداف أكثر تفصيلاً للتعلم الاجتماعي والعاطفي. على سبيل المثال، المعلمات اللواتي لديهن درجة أكاديمية عالية وسنوات خبرة طويلة قد يكون لديهن منظور أوسع وأكثر شمولية حول أهمية هذا النوع من التعلم.

كذلك يتيح التفاعل بين الخبرة العملية والدرجة الأكاديمية للمعلمات الفرصة لتطبيق المعرفة النظرية في الممارسات اليومية. يجد هذا التفسير تأييد من خلال دراسة دارلينج هاموند (Darling-Hammond et al., 2005) التي أشارت إلى أن الجمع بين التعليم العالي والخبرة العملية يؤثر بشكل إيجابي على ممارسات المعلمين وأهدافهم التعليمية، بما في ذلك التعلم الاجتماعي والعاطفي.

10.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الرابع والتي نصها: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

يتضح من خلال نتائج جدول (30) أن هناك فروق بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، في حين لم يكن هناك فروق بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى جزئياً.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي إلى أن زيادة الوعي لأهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، وأيضاً الارشادات والمبادرات التعليمية التي تستهدف جميع أولياء الأمور قد لعبت دوراً في زيادة الوعي بأهمية هذا النوع من التعلم. يتوافق هذا التفسير مع دراسة الياس وآخرين (Elias et al., 1997)، ودراسة دينهام (Denham, 2006). أضف إلى ذلك أن الوضع الاقتصادي للعائلات لا يشير بشكل قاطع إلى انجازاتهم الأكاديمية والشخصية.

هذا التفسير يتعزز من خلال الاطلاع على المعطيات الديموغرافية للأمهات المشاركات بالمجموعة البؤرية. حيث وجدت مشاركات من مستوى اقتصادي مرتفع ودرجة تعليم أقل من ثاني عشر، وأمهات أخريات من نفس المستوى الاقتصادي حاملات لقب ثاني.

يتضح من خلال جدول (31) أن الفروق في بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من يحملون لقب أول مقابل من أقل من 12 سنة تعليم. هذه النتيجة تعارضت مع نتائج المقابلات بالمجموعات البؤرية. أشارت جميع الأمهات خلال النقاش بالمجموعات البؤرية من جميع مستويات تعليم مختلفة الى أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. مرفق مثال على ذلك من تصريحات الأمهات بالمجموعات البؤرية.

تفسر الباحثة هذه الفروق الى الإحساس بالقدرة الأعلى لدى أولياء الأمور حاملي اللقب الأول على المشاركة الفعالة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال بالبيت مقارنة لأولياء أمور الأقل من 12 سنة تعليم. هذا التفسير يتوافق جزئيا مع دراسة بريدج (Bridge, 2015)، الذي أشار الى أن الشراكة الفعالة هي علاقة بين متساوين واتفقت هذه النتيجة مع دراسة هاياس (Hayes, 2011).

11.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الرابع والتي نصها: لا يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

يتضح من خلال نتائج جدول 32 عدم وجود فروقات بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، في حين أظهرت النتائج وجود فروقات بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والتفاعل بينها وبين الدرجة الأكاديمية لدى المربين، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى جزئياً.

تري الباحثة أن عدم وجود فروقات بين آراء المعلمات حول أهمية الشراكة التربوية وفقاً لمتغير الدرجة الأكاديمية يعود إلى أن تعزيز المعرفة وتطوير مهارات المعلمات في مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يحدث في الجامعات، بل يتم من خلال دورات الإرشاد والتطوير المهني المقدمة لهن أثناء العمل. هذا التفسير تدعمه نتائج المقابلات في المجموعة البؤرية، حيث أكدت جميع المعلمات المشاركات في النقاش على هذا الرأي

يتضح من خلال جدول 33 أن الفروقات بين آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان لصالح من خبرتهم (سنة إلى 3 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات) ومن خبرتهم (10-7 سنوات) ومن خبرتهم 11 سنة وفوق مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات) ومن خبرتهم (10-7 سنوات).

هذه النتائج تشير الى أن أصحاب الخبرة الأقل والأكثر يعطون أهمية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي مقارنة بأصحاب الخبرات المتوسطة. تعزى هذه النتائج الى درجة التطور والنضوج المهني للمعلمات. سنة حتى ثلاث سنوات تكون المعلمة في بداية تكوينها للهوية المهنية ولديها حاجة لإثبات نفسها مهنيًا، 11 سنة فما فوق تكون بمرحلة النضوج والتمكن المهني. هذه النتيجة تتوافق مع دراسة كيلير (Keller, 2020)، التي أظهرت أن معظم المعلمين واثقون من قدرتهم على تحسين الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب. ومع ذلك، التجربة والتدريب تساهم في صقل القدرات المهنية بشكل أفضل.

12.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الخامس والتي نصها: لا يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعًا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

يتضح من خلال نتائج جدول (34) أن هناك فروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعًا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، في حين لم يكن هناك فروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعًا لمتغير المستوى الاقتصادي، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى جزئيًا.

النتائج تشير الى عدم وجود تأثير للمستوى الاقتصادي لأولياء الأمور حول رأيهم بدور المعلمة بشكل عام ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل خاص. تتعارض هذه النتيجة مع دراسة نايمبا (Nyemba, 2018) ودراسة هامبدين - تومبسون (Hampden-Thompson, 2017)،

التي تشير إلى أن الأسر التي تنتمي إلى وضع اجتماعي واقتصادي متدني تميل إلى المشاركة بشكل أقل في الأنشطة المدرسية. تفسر الباحثة هذا التناقض الأولي بناء على الفرضية ان مستوى الدخل لا يدل بشكل قاطع على مواصفات أولياء الأمور من حيث مستوى التعليم والقدرات الشخصية. يتضح من خلال جدول (35) أن الفروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من تعليمهم فوق ثانوي، دون لقب جامعي مقابل من كان تعليمهم أقل من 12 سنة. يمكن تفسير هذه النتيجة بناء على الشعور بالكفاءة واكتساب المهارات الحياتية والتعليمية التي يحصل عليها أولياء الأمور عند خروجهم للتعليم فوق ثانوي. كما وأن لديهم فرصة أكبر للتعرض للمفاهيم التربوية الحديثة سواء من خلال التعليم أو العمل، مما يجعلهم أكثر تفهماً لدور المعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية. تتوافق هذه التفسيرات مع دراسة بورنشتاين وآخرون (Bornstein et al., 2010) التي أشارت إلى أن مستوى تعليم الأبوين يرتبط بشكل إيجابي بأرائهم ومفاهيمهم وأساليبهم التربوية، مما يعزز تقديرهم لدور المعلمين في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال.

13.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الخامس والتي نصها: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

يتضح من خلال نتائج جدول 36 أن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم العاطفي اجتماعي خاصة في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات

الخبرة للمعلمات، في حين لم يكن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم العاطفي الاجتماعي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية، بهذا يتم قبول الفرضية جزئياً.

تشير هذه النتائج إلى أن عوامل مثل الخبرة العملية تلعب دوراً أكبر في تشكيل وجهات النظر حول دور المعلمة في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي مقارنة بالتعليم الأكاديمي. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العمل على تشكيل وصقل دور المعلمات في مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي يتم من خلال برامج التدريب التي توفرها وزارة التربية والتعليم ولا تدرس بشكل ممنهج خلال التعليم الأكاديمي. هذه النتيجة تتفق مع دراسة ديسون (Dyson et al., 2019). كما وأن الأساس لبناء العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين تتكون من خلال الحفاظ على التواصل المستمر، الإيجابي أو السلبي، بين المدارس والأسر. يتوافق هذا التفسير مع دراسة بليتش (Blitch, 2017)، ويؤكد بها بالين وموليس (Ballen & Moles, 1994). هذه التواصل لا يتم من خلال الدرجات الأكاديمية، ويتأثر بالأساس من خلال التجربة العملية. هذا التفسير يبرر جزئياً الفروقات حول الثقة المتبادلة حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (37) يوضح أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كان لصالح من خبرتهم (سنة إلى 3 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات) ومن خبرتهم 11 سنة وفوق، ولصالح من كانت خبرتهم (10-7 سنوات) مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات) ومن كانت خبرتهم أكثر من 11 سنة، ولصالح من كانت خبرتهم 11 سنة وفوق مقابل من كانت خبرتهم (6-4 سنوات).

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى التجارب التراكمية من خلال المواقف والاحساس بالقدرة لدى المعلمة. في السنوات الأولى الثلاث تتكون التجارب الأولية التي تشكل العلاقة الأولية مع أولياء الأمور. بينما تصبح المعلمة بعد 11 سنة من التجربة العملية ذات معرفة وثقة مهنية عالية، التي تشكل ثقتها بدورها وأدوار أولياء الأمور، كما أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة قد طورن مفاهيم واضحة حول الدور الذي تلعبه المعلمة في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، وربما تكون لديهن أساليب مختلفة وأكثر فعالية في التفاعل مع الأطفال في هذا السياق تتوافق هذه التفسيرات مع فيشمان ونيكيرسون (Fishman & Nickerson, 2015) وهورنبي ولافايل (Hornby & Lafaele, 2011).

14.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال السادس والتي نصها: لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور.

يتضح من خلال نتائج جدول (38) أن هناك فروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا لمتغيرات المستوى الاقتصادي عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، والتفاعل بين متغير عدد سنوات التعليم والمستوى الاقتصادي، وبهذا يتم رفض الفرضية.

تؤكد هذه النتائج أن المستوى الاقتصادي وعدد سنوات التعليم لأولياء الأمور والتفاعل بينهم لها تأثير على جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور.

ولبيان مصدر الفروق المتعلقة بالمستوى الاقتصادي يوضح جدول (39) أن الاختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا

لمتغير المستوى الاقتصادي، كان لصالح من دخلهم أقل من 5000 شاقل مقابل من كان دخلهم 8100 - 10000 شاقل.

ولم تتضح فروقات بين مستويات الدخل الأخرى. والسؤال الذي يطرح نفسه هو ماذا يميز أصحاب الدخل الأقل من 5000 مقابل أصحاب الدخل 8100 - 10000 شاقل. تتسبب مجموعة من الأبحاث أسباب صعوبات التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور إلى التعقيدات المتزايدة في العقود الأخيرة لصعوبة الوصول إلى بعض أولياء الأمور لودير (Luder et al., 2020). تميل الباحثة إلى الاعتقاد أن أصحاب الدخل 8100 - 10000 هم من فئة أولياء الأمور الذين يعملون بنسبة وظيفة كاملة ولا يجدون الوقت للتواصل مع المعلمين.

يتضح من خلال جدول (40) أن الفروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعا لمتغير عدد سنوات التعليم لأولياء الأمور، كان لصالح من تعليمهم لقب أول مقابل من انهاء ثاني عشر، من كان تعليمهم لقب ثاني. أحد التفسيرات الممكنة كون أصحاب اللقب الأول لديهم شعور أكبر بالقدرة وهذا يفسر الفرق بينهم وبين من أنهوا ثاني عشر. تتأكد هذه النتيجة من دراسة مورتاج (Mortag, 2012) وكاكزان (Kaczan et al., 2014) التي تؤكد العلاقة بين رضا الوالدين عن جودة العلاقة مع المدرسة وبين الشعور بالقدرة لدى الأهل. كما ويمكن تفسير الفرق بين حاملي اللقب الأول مقارنة بحاملي اللقب الثاني من خلال الاستشهاد بنتائج الأبحاث التي أشارت إلى انخفاض رضا الوالدين عن المدرسة مع ارتفاع المستوى التعليمي لأولياء الأمور كدراسة جيبونس (Gibbons & Silva, 2011) ودراسة جونسدوتير (Jónsdóttir et al., 2017).

15.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال السادس والتي نصها: لا يوجد فروقات ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية لدى المعلمات.

جدول (41) يوضح أن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات، والتفاعل بين عدد سنوات الخبرة والدرجة الأكاديمية، في حين لم يكن هناك اختلاف بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية، بهذا يتم قبول الفرضية جزئياً.

قد يعكس عدم وجود فروقات تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية أن المعلمات، بغض النظر عن مستوى التعليم الأكاديمي، يطورن مهارات مقاربة في بناء علاقات جيدة مع أولياء الأمور. ربما تكون الممارسة الفعلية وطرق التفاعل أكثر تأثيراً على جودة العلاقات من التحصيل الأكاديمي بحد ذاته.

للتأكد من هذا التفسير يوضح جدول (42) الفروقات بين المعلمات وأولياء الأمور حول جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور في مرحلة الطفولة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية لدى المعلمات، ويشير إلى أن الفرق كان لصالح من عدد سنوات خبرتهم سنة إلى 3 سنوات مقابل من كانت خبرتهم 7-10 سنوات، ولصالح من كانت خبرتهم 11 سنة وفوق مقابل من كانت خبرتهم 7-10 سنوات.

هذه النتيجة توضح دور الخبرة في تشكيل العلاقات مع أولياء الأمور. وتشير إلى أن هناك فرق بين من هن في بداية تكوين الخبرة، يكن بحاجة إلى دعم ومساندة من أولياء الأمور، وإلى

علاقات ذات جودة معهم. معلمات ذوات الخبرة الطويلة ممن كانت خبرتهن 11 سنة فما فوق، قد يكن قدرات على تطوير مهارات التفاعل والتواصل مع أولياء الأمور بشكل أكثر فعالية مما يؤدي إلى بناء علاقات أكثر قوة وتعاونًا. قد يكون لديهن فهم أفضل لاحتياجات أولياء الأمور وتوقعاتهم بناءً على خبرتهن السابقة في المجال.

تأكيد لهذه التفسيرات نحصل عليه من دراسة ماك بريد وآخرين (McBride, et.al., 2003) الذي أشار الى أن المعلمات ببداية عملهن تواجهن صعوبات جمة بالتواصل مع أولياء الأمور. ولاقى تأييد من دراسات ابستين وميلاك (Epstein, 2018) (Milak, 2020).

16.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال السابع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

يتضح من خلال جدول 43 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) بين آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (0.66)، وبهذا تم رفض الفرضية. تؤكد هذه النتيجة كلما كانت آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول الشراكة التربوية إيجابية، كلما زادت الثقة المتبادلة بينهم وبين المعلمات، مما يعزز تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. تم تأكيد هذه النتيجة من خلال المجموعات البؤرية. حيث أكدت الأمهات على أهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

كما أن هذه النتيجة تعزز النتائج السابقة التي أشارت الى أن آراء ومفاهيم أولياء الأمور حول الشراكة التربوية وثقتهم بالمعلمة كانت مرتفعة (4.14 و 4.50). هذه النتيجة تعتبر بمثابة

توجيه للمعلمات نحو خطة عمل مطورة للتعليم الاجتماعي والعاطفي. تفترض خطة كهذه أن على المعلمة تعزيز علاقتها بأولياء الأمور وتشكيل آراء إيجابية حول الشراكة بينهما لتحصل على تقبّلهم. هذا النوع من العلاقات يمكن تحقيقه عندما يكون لدى أولياء الأمور مفهوم واضح وإيجابي حول الشراكة التربوية، وعندما يتواجد توافق في الأهداف بين أولياء الأمور والمدرسة. هذا التفسير حصل على تأييد من العناسوة والرشدان، (2011)، وتوافق مع دراسة لاسكي وآخرين (Lasky et al., 2011) الذي أكد أن البيئة المدرسية المفتوحة والمفيدة والودية هي شرط أساسي لبناء العلاقات.

17.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال السابع والتي نصّها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

جدول 44 يوضح أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين آراء ومفاهيم المعلمات حول مفهوم الشراكة التربوية وبين الثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، وبهذا يتم رفض الفرضية. تأكد هذه النتيجة أن الثقة المتبادلة بين المعلمات وبين أولياء الأمور تزيد كلما كانت الآراء والمفاهيم التي تكونها حول الشراكة التربوية إيجابية أكثر. هذه النتيجة تؤكد على الحاجة إلى العمل على صقل آراء ومفاهيم المعلمات حول الشراكة لتعزيز ثقة المعلمات بأولياء الأمور. هذا ما يؤيده لانغ وآخرون (Lang et al., 2016) من خلال نتيجة دراستهم التي توصلت إلى أن مقدار الدعم الذي يقدمونه المعلمين وأولياء الأمور لبعضهم البعض هي مكونات رئيسية للعلاقة بين الطرفين.

خلال النقاش بالمجموعات البؤرية أكدت المعلمات على العلاقة بين أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات من خلال توضيح مساهمة كل طرف لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال. فقد حددت المعلمات المساهمة الخاصة لأولياء الأمور لتطوير التعلم

الاجتماعي والعاطفي كالتحفيز والنمذجة، وتعزيز القيم. كما وأشارت المعلمات للدور والمساهمة الخاص للمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي مثل التقييم والتوجيه وتنظيم الفعاليات وتخطيط أنشطة توفر فرص للتطوير الكفاءات الاجتماعية العاطفية.

18.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال الثامن والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

يتضح من خلال جدول 45 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين جودة العلاقات بين أولياء الأمور وثقتهم بالمعلمة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، وبهذا تم رفض الفرضية. تشير هذه النتيجة الى أن تحسن جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمة يؤدي إلى زيادة الثقة المتبادلة بينهم. هذا التفاعل الإيجابي يسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل لانغ وآخرين (Lang et al., 2016)، روز وأوبرين (Rouse & O'Brien, 2017)، وأيروكا وآخرين (Iruka et al., 2011) التي تؤكد الارتباط بين جودة العلاقات والثقة المتبادلة.

كما وأنها توافقت مع دراسة هندرسون وماب (Henderson & Mapp, 2002)، التي أوضحت أن مشاركة أولياء الأمور الإيجابية في المدارس ترتبط بزيادة الثقة بين المعلمين وأولياء الأمور، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب. بناء على نتائج البحث والدراسات السابقة يتضح أن جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات تلعب دوراً حاسماً في بناء الثقة المتبادلة، مما يسهم بشكل كبير في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب. تعزيز هذه العلاقات يتطلب جهوداً مستمرة ومشتركة من جميع الأطراف المعنية لتحقيق بيئة تعليمية إيجابية وداعمة.

19.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثامن والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.

يتضح من خلال جدول 46 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين جودة العلاقات بين المعلمات والثقة المتبادلة بينهم لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، وبهذا يتم رفض الفرضية. تؤكد هذه النتيجة على نتيجة الفرضية السابقة أيضاً آراء المعلمات. حيث توضح هذه النتيجة أن تحسن جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمة يؤدي إلى زيادة الثقة المتبادلة بينهم. خلال النقاش بالمجموعات البؤرية عرضت المعلمات نبذة عن بعض التحديات والصعوبات في العلاقة، والتي تؤثر سلباً على جودة العلاقات مثل انخفاض مستوى التواصل والتفاعل بين المربين وأولياء الأمور أو تواصل لفظي غير مناسب.

العلاقة الطردية بين جودة العلاقات والثقة المتبادلة بين المعلمين وأولياء الأمور توافقت مع دراسة دراسة هوفر-ديمبسي وساندلر (Hoover-Dempsey & Sandler., 1997)، وأظهرت هذه الدراسة أن الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور تعزز من مشاركة أولياء الأمور، مما ينعكس إيجابياً على تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. ودراسة فان وتشين (Fan & Chen, 2001)، أوضحت أن الثقة المتبادلة بين المعلمين وأولياء الأمور ترتبط بتحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، مشددة على أهمية بناء علاقات إيجابية في مرحلة رياض الأطفال.

20.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى المشتقة من السؤال التاسع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمات.

يتضح من خلال جدول 47 أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين أولياء الأمور، وبهذا يتم رفض الفرضية. تشير هذه النتيجة على أن مواقف وأراء أولياء الأمور حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي يترافق بتغير في جودة العلاقات بينها وبين المعلمات، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن فهم وتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمات يساهم في تعزيز جودة العلاقات بينهما وبين المعلمات. بكلمات أخرى، عندما يدرك أولياء الأمور أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، يصبح لديهم اهتمام مشترك مع المعلمات في تحقيق هذه الأهداف، مما يعزز التفاهم والتعاون بينهما، ويصبح أولياء الأمور أكثر استعدادًا للمشاركة بالمبادرات والأنشطة التي تنظمها المعلمات، مما يساهم في رفع جودة العلاقة. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من إيبستين (Epstein, 2001)، التي أكدت أن الشراكة بين المدرسة والأسرة، التي تتضمن إدراك مشترك لأهمية التعليم الشامل (الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي)، تساهم في تحسين النتائج التعليمية والعلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور. وكذلك هندرسون وماب (Henderson & Mapp, 2002)، أشارت الدراسة إلى أن مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وخاصة في الجوانب الاجتماعية والعاطفية، تعزز من الثقة والتفاهم المتبادل بينهم وبين المعلمات. وأخيرًا دراسة لارو (Lareau, 2011)، التي أظهرت أن التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمات، المبني على فهم أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي، يساهم في بناء علاقات إيجابية وداعمة.

21.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية المشتقة من السؤال التاسع والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي وبين جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور.

يتضح من خلال جدول 48 أن عدم وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المواقف حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمات وبين جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور. تؤكد هذه النتيجة أن جودة العلاقات بين المعلمات وأولياء الأمور قد تتأثر بعوامل أخرى أكثر أهمية تؤثر على هذه العلاقات. تعزو الباحثة هذه العلاقة إلى أن المعلمات يتعاملن حسب معايير مهنية ولا تتحدد جودة العلاقة بينهن وبين أولياء الأمور على المواقف. من العوامل التي تفسر جودة العلاقات حسب اعتقاد الباحثة ممكن أن تكون التواصل الفعال، التوقعات المشتركة، والتفاعل الشخصي، بدلاً من مواقف المعلمات تجاه التعلم الاجتماعي والعاطفي وحده. هذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من لارو (Lareau, 2011)، هندرسون وماب (Henderson & Mapp, 2002).

3.5 النموذج المقترح، التوصيات والمقترحات المستقبلية

عنوان النموذج: (النموذج المقترح لتعزيز الشراكة التربوية بين رياض الأطفال وأولياء الأمور لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في ضوء التجارب والنماذج العالمية)

استنادا الى نتائج الدراسة الميدانية وتحليل مخرجات الدراسة النوعية، ونظرا لأهمية الشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة كما أظهرت الدراسة، وانطلاقا من أهمية دور أولياء الأمور والمعلمات لتطوير قدرات الطفل بشكل عام والكفاءات الاجتماعية والعاطفية بشكل خاص.

وأيامنا بأهمية الشراكة التربوية لجميع الأطراف ولأن التعلم الاجتماعي والعاطفي أصبح له أهمية نظراً للتحديات المتزايدة التي يواجهها الأطفال في مجتمعاتنا الحديثة. وبعد أن توضحت الحاجة الى الشراكة التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، خصوصا في مرحلة ما قبل المدرسة كما جاء في الدراسة الحالية. توصلت الباحثة لبناء نموذج مقترح، مستفيدة من الإطار النظري للدراسة والدراسات التي تمت مراجعتها، وبالاعتماد على نظريات ونماذج وتجارب عالمية، قد تمثل هذا النموذج عدة خطوات، أهمها تحديد محاوره الأساسية.

فيما يلي عرض موضح لخطوات اعداد النموذج المقترح:

1.3.5 أولاً منطلقات النموذج المقترح

- تجلّى الحاجة لتحسين جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال من خلال تعزيز الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور. فقد أظهرت الدراسات المشار إليها في هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتلقون دعماً متكاملاً من أهاليهم ومعلماتهم يحققون نتائج أفضل على المستوى الشخصي والاجتماعي. تؤكد الأبحاث على أهمية التعاون الوثيق بين المدرسة والبيت في تحقيق نمو شامل ومستدام للأطفال، مما يعزز من قدراتهم على التفاعل الإيجابي والبناء مع مجتمعهم والعالم من حولهم
- أصبح التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ذا أهمية متزايدة في العصر الحالي، نظراً للتحديات المتنامية والمعقدة التي يواجهها الأطفال في مجتمعاتنا الحديثة. يُعد هذا النهج الشامل أداة أساسية لتعزيز النمو المتكامل للأطفال، من خلال دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في جميع جوانب العملية التعليمية. ويتم تحقيق ذلك من خلال الشراكة الفعّالة بين أولياء الأمور والمعلمات، حيث يتم توحيد الجهود لتوفير بيئة تعليمية داعمة تُسهم في بناء قدرات الأطفال على مواجهة التحديات الحياتية والأكاديمية بنجاح. يعتمد هذا النموذج على تجارب ونماذج عالمية ناجحة تؤكد أن التعاون بين المدرسة والأسرة يلعب دوراً حاسماً في تحقيق تنمية شاملة ومستدامة للأطفال، مما يمكنهم من التفاعل الإيجابي والبناء مع مجتمعهم والعالم من حولهم.
- بناءً على الدراسة الميدانية والمقابلات التي أجريت، والتجربة الميدانية للباحثة، ومن منطلق ما توصلت إليه بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري، يتبين أن التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال يتعزز بشكل كبير من خلال الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات في جميع المراحل العمرية بشكل عام، وفي مرحلة التعليم ما قبل

الابتدائي بشكل خاص. تبرز أهمية هذه الشراكة في توفير بيئة تعليمية متكاملة وداعمة، تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال، مما ينعكس إيجابيًا على نموهم الأكاديمي والشخصي.

- التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات يساعد في تحديد ومعالجة التحديات السلوكية والتطورية لدى الأطفال بشكل مبكر وفعال. الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو تطويرية يحتاجون إلى دعم متكامل من أولياء الأمور والمعلمات لتجاوز هذه التحديات. الشراكة التربوية تمكن من تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب، مما يساعد في تحسين نتائج الأطفال وتطوير مهاراتهم بشكل شامل.

2.3.5 ثانياً: أهداف النموذج المقترح

يسعى النموذج لتحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- تعزيز الشراكة التربوية بين أولياء الأمور ورياض الأطفال في المجتمع العربي بالداخل وشرقي القدس، من خلال إنشاء علاقات تعاونية وتشجيع المشاركة الفعالة لأولياء الأمور.
- تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، من خلال الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات.
- بناء مجتمع داعم وشامل من خلال خلق بيئة تربوية تشعر فيها جميع الأطراف بالأمان والدعم، مما يعزز من الشعور بالمشاركة الإيجابية، حيث تسعى بيئات التعلم الداعمة والمشجعة من تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال.

- تمكين البالغين القائمين على تربية الطفل وتنشئته، تحديدًا أولياء الأمور وطاقم الصف، من خلال تزويدهم بالأدوات والمهارات اللازمة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.
- تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمات، أولياء الأمور والأطفال.
- مواجهة التحديات السلوكية والتطورية من خلال التعاون بين أولياء الأمور والمعلمات في تحديد ومعالجة التحديات السلوكية والتطورية لدى الأطفال بشكل مبكر وفعال، وتقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب، مما يساعد في تحسين نتائج الأطفال وتطوير مهاراتهم.

3.3.5 ثالثًا: مبررات النموذج المقترح لتعزيز الشراكة التربوية بهدف تطوير التعلم الاجتماعي

والعاطفي في رياض الأطفال

- نتائج الدراسة الحالية بجزئها الكمي والنوعي (الكيفي)، حيث تم الكشف عن آراء أولياء الأمور والمعلمات حول الشراكة التربوية وجودة العلاقات بينهم وعلاقتها بالتعلم الاجتماعي والعاطفي. حيث أظهرت نتائج الدراسة أهمية الشراكة التربوية بالنسبة لأولياء الأمور والمعلمات وأظهرت نقاط التشابه والفروقات بينهم حول الشراكة التربوية وعلاقتها بالتعلم الاجتماعي والعاطفي. كما أظهرت نتائج المقابلات بالمجموعات البؤرية وجود تحديات بالشراكة عموماً وبمفهوم الشراكة لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتأكدت الحاجة لبناء وتطوير برامج مشتركة بين الطرفين لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي.
- التعلم الاجتماعي والعاطفي هو نهج شمولي، يوفر بيئة تعليمية تساهم في جعل التعلم الاجتماعي والعاطفي جزءاً من جميع جوانب التدريس ويعزز النتائج العادلة لجميع الأطفال. محور هذا النهج المنهجي هو التطوير المهني النوعي واستخدام البيانات من أجل التحسين

المستمر. عندما يحدث التنفيذ الكامل، يساهم التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى الإطار التربوي الى تحقيق نتائج أكثر ناجحة وعادلة أكثر للأطفال.

- عندما تكون الكفاءات العاطفية والاجتماعية لدى مقدمي الرعاية وأصحاب المصلحة الأساسيين، المعلمين وأولياء الأمور، عالية يصبحون أكثر قدرة على تعليم الأطفال وتطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لديهم.
- تعد فترة التطور المرتبطة بالأطفال في سن ما قبل المدرسة فترة مثالية لتطوير القدرات الاجتماعية والعاطفية التي تمهد الطريق لعدد لا يحصى من المهارات لاحقاً. المفترض هو أنه خلال هذه الفترة، يتعلم الأطفال كيفية تطوير علاقات اجتماعية صحية من خلال الوعي بالذات والآخرين، مع فهم وإدارة استجاباتهم العاطفية للمواقف والظروف بشكل فعال.

4.3.5 رابعاً: الأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح

اعتمدت الباحثة لبناء هذا الأنموذج المقترح على الأسس الموضحة فيما يلي:

الأسس الفكرية:

- النظريات التعليمية والتربوية مثل نظرية التعليم التعاوني التي تؤكد على أهمية مشاركة الأهل في العملية التعليمية.
- النظريات النفسية والتطورية التي تدعم التعلم الاجتماعي والعاطفي وأثره الإيجابي على النمو الشامل للأطفال.

الأسس الاقتصادية:

- الاستثمار في التعليم المبكر كوسيلة لتحقيق عائدات اقتصادية طويلة الأمد من خلال تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال.
- تقليل التكاليف المستقبلية المرتبطة بالمشكلات السلوكية والتعليمية من خلال التدخل المبكر والشراكة الفعالة بين أولياء الأمور والمعلمات.

الأسس التربوية:

- المنهجيات التربوية الحديثة التي تركز على الشراكة بين المدرسة والبيت وتدمج التعليم الأكاديمي مع التطور الاجتماعي والعاطفي.
- الاستراتيجيات التعليمية الشاملة التي تشمل التعليم القائم على المشاريع والتعلم القائم على الاستفسار والتعلم التعاوني.

الأسس الاجتماعية:

- تعزيز الروابط الاجتماعية بين الأطفال وأسرهم ومجتمعاتهم من خلال الأنشطة المشتركة والتفاعل الاجتماعي.
- تشجيع المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية لتحقيق بيئة داعمة وشاملة تعزز التعلم والتنمية الشاملة للأطفال.

5.3.5 خامسا: الفرضيات الأساسية التي يركز عليها النموذج

- فرضية التواصل المنفتح والمستمر: التواصل المستمر والمفتوح بين أولياء الأمور والمعلمات يعزز الفهم المتبادل و يتيح الفرصة لتقديم دعم متكامل للأطفال. كما انه يجسن من أداء الأطفال وسلوكياتهم.
- فرضية الشراكة الفعالة: مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة وبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تساهم في تعزيز النمو الشامل للأطفال وتحسن في الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال.
- فرضية الدعم الشخصي والمهني لأصحاب المصلحة: الدعم الشخصي من خلال العمل على تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لأولياء الأمور والمعلمات، والدعم المهني لتطوير استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي يساهم في تحسين جودة التعليم المقدم.
- فرضية التكيف الثقافي والاجتماعي: تكيف برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي لتلائم الخلفيات الثقافية والاجتماعية المختلفة للأسر يساهم في تحقيق فعالية أكبر لهذه البرامج
- فرضية التقييم والمتابعة المستمرة: التقييم الدوري والمتابعة المستمرة لفعالية برامج الشراكة بين أولياء الأمور والعلمين يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير الاستراتيجيات المناسبة، ويساهم في تحسين وتطوير هذه البرامج بشكل مستمر.
- فرضية بناء الثقة والاحترام المتبادل: بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام بين أولياء الأمور والمعلمات يساهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للأطفال.



التدريس المباشر
لمهارات Sel

توفير الفرص لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفة خلال
الروتين اليومي بشكل متلائم مع ناحية تطويرية ومع حساسية
من الناحية الثقافية



مشاركة فعالة للأطفال

يحترم الطاقم ويعزز وجهات نظر وتجارب الطلاب من خلال
دمج الطلاب في اتخاذ القرارات وحل المشكلات



الممارسات وبرامج
التعليم

مضامين التعلم الاجتماعي والعاطفي مدموجة بالممارسات
التعليمية وفي المواضيع التعليمية المختلفة



التعلم الاجتماعي
العاطفي هو جزء في
سلسلة من الدعم

التعلم الاجتماعي العاطفي هو نهج عالمي، يعمل على
استيعاب المفاهيم لجميع الطلاب. في الوقت نفسه، يجب أن
تقدم الإطار التربوي دعماً أكاديمياً وعاطفياً إضافياً لضمان
تلبية الاحتياجات التفاضلية للطلاب



تعلم الاجتماعي
والعاطفي للبالغين

المعلمات وأولياء الأمور يشاركون بدورات تدريبية ويمرون
سيرورة تعلم اجتماعي وعاطفي، من خلال دورات تدريبية
مشتركة



شراكة حقيقية مع
أولياء الأمور

إشراك أولياء الأمور في الأنشطة رياض الأطفال وبرامج
التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز دورهم في العملية التعليمية.



شراكة مع المجتمع
المحلي

قسم المعارف في السلطة المحلية بالتعاون مع جمعيات
ومؤسسات تربوية وثقافية يعملون معاً لدعم التعلم الاجتماعي
والعاطفي



أنظمة التحسين
المستمر

سيرورة تقييم وتقويم مستمرة مصاحبة ببرامج



مناخ مجتمعي داعم

جميع الشركاء من طاقم العاملين في رياض الأطفال بجميع
مركباته وأولياء الأمور يدعمون بعضهم البعض على المستوى
الشخصي والمهني.

6.3.5 سادسا: الأسس المركزية بالأنموذج المقترح

مرفق طيه قائمة توضيحية للمجالات والأسس المركزية المكونة للأنموذج المقترح

بناء أرضية داعمة وبرامج عمل

أولا - رفع الوعي والشعور بالانتماء

الأساس الأكاديمي والفلسفي: رفع الوعي والشعور بالالتزام بين المعلمات وأولياء الأمور يشكل حجر الزاوية في الشراكة التربوية الفعالة. يؤكد الباحثون على أن فهم الأهداف المشتركة والرؤية الواضحة يساهم في تعزيز الالتزام بين جميع الأطراف المعنية. من الناحية الفلسفية، يعتمد هذا البند على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، التي تؤكد أن البيئة الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على التعلم والسلوك.

الأساس التطبيقي:

- ورش عمل توعوية: تنظيم ورش عمل تهدف إلى توضيح أهمية الشراكة التربوية ودورها في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال.
- حملات توعية: إطلاق حملات توعية تستخدم وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي لنشر المعرفة حول فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي.
- اجتماعات دورية: عقد اجتماعات منتظمة بين المعلمات وأولياء الأمور لمناقشة التقدم المحرز والتحديات المشتركة، مما يعزز من الشعور بالالتزام والاهتمام المشترك.

ثانيا - رفع الدافعية والإحساس بالقدرة على تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تعد الدافعية من العناصر الأساسية في نجاح أي برنامج تعليمي. تعتمد هذه الخطوة على نظرية الدافعية الذاتية التي تشير إلى أن الدافعية الذاتية ترتفع عندما يشعر الأفراد بالقدرة والكفاءة والتحكم في مسارهم التعليمي.

الأساس التطبيقي:

- تقديم نماذج ناجحة: عرض أمثلة حية ونماذج ناجحة من برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي التي تم تنفيذها بنجاح في مدارس أخرى.
- دعم مستمر: توفير دعم مستمر من قبل مختصين في التعلم الاجتماعي والعاطفي لمساعدة المعلمات والأهل في تطبيق البرامج بفعالية.
- تقدير الجهود: إنشاء نظام تقدير ومكافآت للمعلمات وأولياء الأمور الذين يظهرون التزاماً ودافعية عالية في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

ثالثا - تزويد الشركاء بالمعرفة حول استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي

الأساس الأكاديمي والفلسفي: يعتمد هذا البند على مبادئ التعلم المستمر وتطوير المهارات المهنية بهدف تزويد المعلمات وأولياء الأمور بالمعرفة اللازمة أمراً حيوياً لضمان تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي بفعالية.

الأساس التطبيقي:

- برامج تدريبية: تنظيم برامج تدريبية وورش عمل متقدمة تركز على استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي وتطبيقاتها في الفصول الدراسية والمنزل.
- موارد تعليمية: توفير موارد تعليمية متنوعة مثل الكتيبات والدلائل الإرشادية والفيديوهات التعليمية التي تشرح استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي.
- مجتمعات تعلم مهنية: إنشاء مجتمعات تعلم مهنية تتيح للمعلمات وأولياء الأمور تبادل الخبرات والمعرفة والتعاون في حل المشكلات.

رابعاً - تطوير رؤية مشتركة والمشاركة في التخطيط التعاوني

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تؤكد النظرية التنظيمية على أهمية الرؤية المشتركة في تحقيق الأهداف المؤسسية. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التعاوني إلى أن العمل الجماعي والتخطيط المشترك يعزز من الالتزام والانتماء.

الأساس التطبيقي:

- جلسات تخطيط تعاوني: تنظيم جلسات تخطيط تعاوني تضم المعلمات وأولياء الأمور لتطوير رؤية مشتركة وأهداف واضحة للتعلم الاجتماعي والعاطفي.
- لجان مشتركة: تشكيل لجان مشتركة من المعلمات وأولياء الأمور تتولى مسؤولية متابعة تنفيذ البرامج وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.
- تقييم مستمر: إنشاء آليات لتقييم التقدم وتحليل النتائج بانتظام لضمان تحقيق الأهداف المشتركة وتعديل الخطط حسب الحاجة.

الخلاصة

يهدف النموذج المقترح إلى بناء أرضية داعمة لتعزيز الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور من خلال رفع الوعي والشعور بالالتزام، رفع الدافعية والإحساس بالقدرة على التنفيذ، تزويد الشركاء بالمعرفة، وتطوير رؤية مشتركة والمشاركة في التخطيط التعاوني. يستند هذا النموذج إلى أسس أكاديمية وفلسفية قوية، ويعتمد على تطبيقات عملية تضمن تحقيق الأهداف المرجوة وتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

تعليم مهارات التعلم الاجتماعي للبالغين

أولاً - تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى أولياء الأمور والمعلمات

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تعد الكفاءات الاجتماعية والعاطفية من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها البالغون للتفاعل بشكل فعال مع الأطفال. يعتمد هذا البند على نظريات الذكاء العاطفي التي تؤكد أن القدرة على فهم وإدارة المشاعر تساهم بشكل كبير في نجاح العلاقات الاجتماعية والتربوية. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التربوي إلى أن المعلمين وأولياء الأمور الذين يمتلكون كفاءات اجتماعية وعاطفية عالية يكونون أكثر قدرة على تقديم الدعم المناسب للأطفال.

الأساس التطبيقي:

- ورش عمل تدريبية: تنظيم ورش عمل تركز على تنمية مهارات التواصل، وإدارة المشاعر، والتفاعل الاجتماعي. تشمل هذه الورش تدريبات عملية، مثل تمارين اللعب الدور، ودراسات الحالة، والنقاشات الجماعية.

- برامج تدريبية طويلة الأمد: تطوير برامج تدريبية ممتدة تهدف إلى تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية بشكل مستدام، مع تقديم دعم مستمر وتوجيه فردي لكل مشارك.
- موارد تعليمية: توفير موارد تعليمية متنوعة مثل الكتيبات، والفيديوهات، والدروس الإلكترونية التي تشرح وتدعم مهارات الكفاءات الاجتماعية والعاطفية.

ثانيا - تنمية قدرة البالغين على أن يكونوا نموذجا للتعليم الاجتماعي والعاطفي

الأساس الأكاديمي والفلسفي: يشير الفكر التربوي إلى أن الأطفال يتعلمون بشكل كبير من خلال النماذج التي يرونها في محيطهم. من خلال تقديم نموذج إيجابي في التعلم الاجتماعي والعاطفي، يمكن للبالغين التأثير بشكل كبير على تطوير هذه المهارات لدى الأطفال.

الأساس التطبيقي:

- تدريب على القيادة العاطفية: تقديم دورات تدريبية تركز على كيفية أن يكون البالغون قدوة في إدارة المشاعر وبناء العلاقات الصحية. تشمل هذه الدورات تدريبات على كيفية التعامل مع المواقف الصعبة بطرق بناءة وإيجابية.
- تمارين اللعب الدور: استخدام تمارين اللعب الدور في ورش العمل لتدريب البالغين على كيفية التصرف كنموذج إيجابي في مواقف مختلفة. تساعد هذه التمارين البالغين على فهم تأثير أفعالهم على الأطفال.
- تقديم أمثلة عملية: عرض أمثلة حية ونماذج ناجحة لأساليب التفاعل الإيجابي، وإدارة النزاعات، وبناء العلاقات الصحية في الفصول الدراسية والمنزل.

ثالثاً - بناء علاقات ترتكز على الثقة والتعاون بين أولياء الأمور والمعلمات

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تعتبر العلاقات التي ترتكز على الثقة والتعاون أساساً مهماً في تحقيق شراكة تربوية ناجحة. يعتمد هذا البند على نظرية التعلق التي تؤكد أن الثقة والأمان هما الأساس في بناء علاقات قوية ومستدامة. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التربوي إلى أن التعاون والثقة بين المعلمات والأهل يسهمان في خلق بيئة تعليمية داعمة ومثمرة.

الأساس التطبيقي:

- جلسات بناء الثقة: تنظيم جلسات تهدف إلى بناء الثقة بين وأولياء الأمور والمعلمات من خلال أنشطة تعزز من التفاهم والتعاون. يمكن أن تشمل هذه الجلسات تمارين التفاعل، والنقاشات المفتوحة، والأنشطة الجماعية.
- نظام دعم مزدوج: إنشاء نظام دعم يضم معلمات ومختصين في التعلم الاجتماعي والعاطفي لتقديم المساعدة والمشورة لأولياء الأمور، مما يعزز من الشعور بالثقة والتعاون.
- اجتماعات تفاعلية منتظمة: عقد اجتماعات منتظمة بين وأولياء الأمور والمعلمات لمناقشة التقدم والتحديات بشكل مفتوح وشفاف. تشجع هذه الاجتماعات على بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل.

الخلاصة:

يهدف تطوير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي للبالغين إلى تمكين المعلمات وأولياء الأمور من تعزيز كفاءاتهم الاجتماعية والعاطفية، وتنمية قدرتهم على أن يكونوا نماذج إيجابية، وبناء علاقات قوية ترتكز على الثقة والتعاون. من خلال تنفيذ ورش العمل التدريبية، والبرامج التعليمية

الممتدة، والجلسات التفاعلية المنتظمة، يمكن تحقيق بيئة تعليمية داعمة ومثمرة تساهم في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

تطوير التعلم للطفل

أولاً - خلق مناخ تعليمي مثالي وتوفير الفرص للطلاب لتطوير قدراتهم الاجتماعية والعاطفية

الأساس الأكاديمي والفلسفي: يتطلب تحقيق التعلم الفعال توفير بيئة تعليمية مثالية تشجع على النمو الشامل للأطفال. يعتمد هذا المبدأ على نظريات التعلم البنائي والتعلم القائم على التجربة التي تؤكد أن البيئة التعليمية التفاعلية والداعمة تساهم في تعزيز القدرات الاجتماعية والعاطفية للأطفال.

الأساس التطبيقي:

- تهيئة البيئة الصفية: تنظيم الفصول الدراسية بطريقة تتيح للأطفال التحرك بحرية والتفاعل مع أقرانهم، مع توفير زوايا تعليمية مخصصة للأنشطة الاجتماعية والعاطفية.
- أنشطة تفاعلية: تنظيم أنشطة يومية تركز على التعاون والتفاعل الاجتماعي، مثل الألعاب الجماعية والمشاريع المشتركة.
- تنظيم فصول دراسية مرنة: تصميم الجداول الزمنية بحيث تشمل فترات مخصصة للتعلم الاجتماعي والعاطفي، مثل جلسات النقاش المفتوحة، والمجموعات التفاعلية، والأنشطة الإبداعية التي تعزز التعبير الذاتي.

ثانيا - تطوير وتوفير مساحة لأصوات الأطفال ومشاركتهم

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تؤكد النظريات التربوية الحديثة مثل نظرية صوت الطالب على أهمية إشراك الأطفال في عملية التعلم وإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم واحتياجاتهم. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التربوي الديمقراطي إلى أن الطلاب يجب أن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم.

الأساس التطبيقي:

- مجالس الطلاب: إنشاء مجالس طلابية تتيح للأطفال فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالبيئة الصفية والأنشطة المدرسية.
- جلسات الاستماع: تنظيم جلسات دورية حيث يمكن للأطفال التعبير عن آرائهم وأفكارهم حول العملية التعليمية والتحديات التي يواجهونها.
- مبادرات الطالب: تشجيع الأطفال على تقديم مقترحاتهم الخاصة للمشاريع والأنشطة الصفية، ومنحهم الفرصة لتنفيذها بدعم من المعلمات.

ثالثا - دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في السياسات الصفية

الأساس الأكاديمي والفلسفي: يشير الفكر التربوي إلى أن السياسات والأنظمة التعليمية التي تدمج التعلم الاجتماعي والعاطفي تكون أكثر فعالية في تحقيق نمو شامل للأطفال (Elias et al., 1997). يعتمد هذا المبدأ على النظريات الشاملة التي تؤكد أهمية التعليم المتكامل (Gardner, 1983).

الأساس التطبيقي:

- إعداد خطط دراسية شاملة: تطوير خطط دراسية تدمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج التعليمية بحيث تكون جزءًا لا يتجزأ من الأنشطة الصفية اليومية.
- تدريب المعلمات: تنظيم دورات تدريبية للمعلمات حول كيفية دمج استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي في التعليم اليومي وتطبيقها بشكل فعال.
- تقييم مستمر: إنشاء آليات لتقييم فعالية البرامج والتدخلات الاجتماعية والعاطفية في الفصول الدراسية، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على النتائج والتغذية الراجعة.

الخلاصة:

يهدف تطوير التعلم للأطفال إلى خلق مناخ تعليمي مثالي يعزز من القدرات الاجتماعية والعاطفية، وتوفير مساحة لأصوات الطلاب ومشاركتهم، ودمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في السياسات والأنظمة الصفية. من خلال تنفيذ هذه المبادرات، يمكن تحقيق بيئة تعليمية داعمة وشاملة تساهم في النمو الشامل للأطفال وتعزز من قدرتهم على التفاعل الإيجابي والبناء مع محيطهم.

ممارسات للتطور المستمر

أولاً - جمع وتحليل واستخدام بيانات التطبيق والنتائج لاتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ SEL

الأساس الأكاديمي والفلسفي: يعتمد هذا البند على مفهوم التحسين المستمر ونظرية البيانات المستندة إلى القرارات التي تؤكد أهمية استخدام البيانات لتحسين الأداء وتطوير البرامج التعليمية. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التربوي إلى أن القرارات المبنية على البيانات تساهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية.

الأساس التطبيقي:

➤ أنظمة جمع البيانات: إنشاء أنظمة متكاملة لجمع البيانات المتعلقة بتطبيق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، مثل سجلات التقدم الأكاديمي، والملاحظات السلوكية، وتقييمات الأداء.

➤ تحليل البيانات: استخدام تقنيات تحليل البيانات المتقدمة لتحليل النتائج وتحديد الأنماط والتوجهات. يمكن استخدام البرمجيات التعليمية لتحليل البيانات وتقديم تقارير شاملة عن التقدم والتحديات.

➤ اتخاذ القرارات المبنية على البيانات: تنظيم اجتماعات دورية لفريق العمل التربوي لمراجعة البيانات واتخاذ قرارات مستنيرة حول التعديلات اللازمة في البرامج والاستراتيجيات.

ثانيا - استعمال أدوات وتقنيات تقييم متنوعة مثل المشاهدات، استطلاعات الرأي، والعصف الذهني

الأساس الأكاديمي والفلسفي: تؤكد نظريات التقييم الشامل على أهمية استخدام أدوات تقييم متنوعة للحصول على صورة كاملة ودقيقة عن أداء الطلاب والمعلمات. من الناحية الفلسفية، يشير الفكر التربوي إلى أن التقييم يجب أن يكون متعدد الأبعاد ويشمل جميع جوانب التعلم.

- المشاهدات الصفية: إجراء مشاهدات منتظمة داخل الفصول الدراسية لتقييم كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي. يمكن للمعلمات استخدام قوائم التحقق وأدوات الملاحظة لتسجيل ملاحظاتهم.

- استطلاعات الرأي: تصميم وتنفيذ استطلاعات رأي تشمل المعلمات وأولياء الأمور والطلاب لجمع المعلومات حول فعالية البرامج والتحديات التي تواجههم. يمكن استخدام هذه الاستطلاعات لتحديد نقاط القوة والضعف وتقديم توصيات للتحسين.
- جلسات العصف الذهني: تنظيم جلسات عصف ذهني مع المعلمات وأولياء الأمور لتوليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة لتطوير برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي. يمكن استخدام تقنيات العصف الذهني التفاعلية لتشجيع المشاركة الفعالة وتبادل الأفكار.

الخلاصة:

تهدف ممارسات التطور المستمر إلى جمع وتحليل واستخدام البيانات بشكل فعال لاتخاذ قرارات مستنيرة، واستخدام أدوات تقييم متنوعة للحصول على صورة شاملة ودقيقة عن أداء الطلاب والمعلمات. من خلال تنفيذ هذه الممارسات، يمكن تحقيق تحسين مستمر في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وضمان تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية واستدامة.

4.5 توصيات الدراسة

في ضوء هذه الدراسة تم كتابة التوصيات التالية

1. التوصيات الخاصة بالشراكة التربوية

➤ ورشات عمل ودورات تدريبية: تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية مخصصة للمعلمات وأولياء الأمور تركز على أهمية الشراكة التربوية وأفضل الممارسات لتعزيزها. تتضمن هذه البرامج استراتيجيات التواصل الفعال، فهم أدوار ومسؤوليات كل طرف، وتطوير

مهارات التعاون. يمكن الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في تصميم هذه البرامج

لضمان شمولية وفعالية التدريب

➤ **برامج تدريب مستمرة:** تقديم برامج تدريبية مستمرة على مدار العام، تتضمن جلسات

تفاعلية وتمارين عملية تساعد على تطبيق المهارات المكتسبة في بيئة الصف والمنزل

بشكل فعال ومستدام.

➤ **تطوير تطبيقات ومنصات رقمية:** تطوير تطبيقات ومنصات رقمية مخصصة لتسهيل

التواصل المستمر بين المعلمات وأولياء الأمور. يجب أن توفر هذه المنصات أدوات

لتبادل المعلومات والملاحظات، وجدولة الاجتماعات، ومتابعة تقدم الطلاب

➤ **تحديث مستمر للمحتوى:** التأكد من تحديث المحتوى بشكل دوري لتلبية احتياجات

المستخدمين وضمان فعالية التواصل.

➤ **التعاون مع المؤسسات المحلية:** تعزيز التعاون مع المؤسسات المجتمعية المحلية مثل

المراكز الثقافية والمنظمات غير الحكومية لدعم الأنشطة التعليمية. يمكن أن تشمل هذه

الشراكات تقديم موارد إضافية ودعم للبرامج التعليمية

➤ **تنظيم فعاليات مشتركة:** تنظيم فعاليات ومشاريع مدرسية تشرك الأهل والمجتمع في

الأنشطة التعليمية، مما يعزز من شعورهم بالمشاركة والدعم.

➤ **تطوير أدوات تقييم متعددة الأبعاد:** إنشاء أدوات تقييم شاملة تقيس فعالية الشراكة التربوية

ومدى تأثيرها على تطور الطلاب. تشمل هذه الأدوات الملاحظات الصفية، استطلاعات

الرأي، وتقارير الأداء

➤ **تحليل البيانات بانتظام:** استخدام نتائج التقييم لتحليل التقدم والتحديات، وتقديم توصيات

مبنية على البيانات لتحسين استراتيجيات الشراكة التربوية.

2. التوصيات الخاصة بالشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

➤ **تطبيق الأنموذج المقترح**

➤ **تطوير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي:** تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية تستهدف

تعزيز استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصول الدراسية. تشمل المواضيع

الأساسية مهارات التواصل الفعال، إدارة المشاعر، بناء العلاقات الإيجابية، وحل

النزاعات. تحقيق هذا يتطلب اعتماد مناهج تدريبية معتمدة ودعم من خبراء في هذا

المجال، تشارك فيه المعلمات وأولياء الأمور.

➤ **برامج تدريب مستمرة:** يجب تقديم برامج تدريبية مستمرة على مدار العام، تتضمن جلسات

تفاعلية وتمارين عملية تساعد المعلمات على تطبيق المهارات المكتسبة في بيئة الصف

بشكل فعال ومستدام، بمشاركة المعلمات وأولياء الأمور.

➤ **كتب ومقالات تعليمية:** إعداد وتوزيع مواد قراءة تركز على أحدث الأبحاث والممارسات في

مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي. يمكن أن تشمل هذه المواد كتبًا، مقالات علمية، ونشرات

دورية.

➤ **فيديوهات تعليمية:** تطوير مجموعة من الفيديوهات التعليمية التي تشرح المفاهيم الأساسية

في التعلم الاجتماعي والعاطفي وتقدم أمثلة عملية لكيفية تطبيقها في البيئة التعليمية والمنزلية.

➤ **منصات إلكترونية:** إنشاء منصات تعليمية رقمية توفر موارد تعليمية تفاعلية مثل الألعاب التعليمية، والأنشطة العملية، والدروس المصورة، مما يتيح للمعلمات وأولياء الأمور الوصول إلى محتوى تدريبي غني ومتنوع.

5.5 المقترحات المستقبلية

- إجراء دراسات مماثلة مع مراحل تعليمية مختلفة (التعليم الابتدائي، الإعدادي والثانوي)
- إجراء دراسات مقارنة بين الشراكات التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي بين المراحل التعليمية المتنوعة
- القيام بدراسة تجريبية حول تطبيق النموذج المقترح
- تقييم تأثير برامج التدريب وتطوير المهارات المتعلقة بالشراكة التربوية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

المراجع

المراجع العربية

- أبو عصبه، خالد. (2007). *التعليم العربي في إسرائيل: معضلات أقلية قومية، القدس: معهد فلور شايمر للدراسات السياسية، الجامعة العبرية في القدس.*
- أبو عصبه، خالد. (2022). *التربية والتعليم في المجتمع العربي – ما بين الواقع واستشراف المستقبل. ط1، حيفا: مكتبة كل شيء للنشر والتوزيع.*
- الحربي، مروة وحويل، إيناس. (2021). *برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا-دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 407-434.*
- الزكي، أحمد. (2010). *تطوير الشراكة بين الأسرة والمدرسة ضرورة ملحة لتعليم متميز. بحث محكم ومنشور ضمن أبحاث اللقاء السنوي الخامس عشر، (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، تحت رعاية الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية بجامعة الملك سعود: السعودية، 766-782.*
- سلامة، مريم. (2022). *فاعلية وحدة مقترحة في تدريس العلوم قائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في تنمية الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، 96، 765 – 839.*
- الشريف، دعاء. (2016)، *مجالات الشراكة التربوية الفاعلة في ضوء توجهات الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 3030-3014. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 22(1)، 443-492.*
- العنساوة، سالم والرشدان، عبدالله. (2011). *دور الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(6)، 2112 – 2126.*
- ملاكووي، سعاد والقضاة، محمد. (2018). *واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى. مجلة دراسات العلوم التربوية، 45(3)، 209-226.*

مهدي، رشا ومحمد، هناء. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي والوجداني. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 33(6)، 466-486.

وزارة التربية والتعليم. (2010). *العمل التربوي برياض الأطفال*، خطوط موجهة للطايف التربوي. وزارة التربية والتعليم. (2024). *الشفافية في التعليم*، معطيات اقتصادية قطرية للسنة التعليمية 2023.

يحيوي، نجا. (2018). علاقة الأسرة بالمدرسة في العملية التربوية. *دفاثر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة*، (20)، 4-17.

اليونسكو (2015). *التقرير العلمي لرصد التعليم للجميع (الإنجازات والتحديات)*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. <http://unesco.org/2015>.

المراجع الأجنبية:

- Adams, D; & Harris, A; & Jones, M. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian. Journal of Educational Sciences*, 4(3). 58–71. (2009). *Journal of Financial Economics*, 94(2), 291-309.
- Adams, R. B., & Ferreira, D. (2009). Women in the boardroom and their impact on governance and performance. *Journal of Financial Economics*, 94(2), 291-309. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2008.10.007>
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in Parent and Teacher Trust Levels: Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1–2), 1–22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01. (2009). *Journal of Financial Economics*, 94(2), 291-309.
- Adegboyega, L. O., Okesina, F. A., & Jacob, O. A. (2017). Family relationship and bullying behaviour among students with disabilities in Ogbomoso, Nigeria. *International Journal of Instruction*, 10(3), 241-256. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10316a>
- Malik, S., & Asghar, M. Z. (2021). The effectiveness of early childhood education program in public schools of Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 7(2), 329-341. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v7i2.1644>
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>

- Akhtar, Z. (2012). Socio-economic status factors affecting the students' achievement: A predictive study. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 281-287.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alvesson, M., & Empson, L. (2008). The construction of organizational identity: Comparative case studies of consulting firms. *Scandinavian Journal of Management*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2007.10.001>
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 246-265).
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265).
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision-making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>¹
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>¹
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>²
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90. <https://doi.org/10.1037/e520052010-001>³
- Atwell, M. N., & Bridgeland, J. M. (2019). Ready to lead: A 2019 update of principals' perspectives on how social and emotional learning can prepare children and transform schools. A report for CASEL. Civic.
- Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9-32.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33, 145-150. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y>¹
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil

- achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
<https://doi.org/10.1080/03055690601068345>²
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>¹
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
<https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>²
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2020). Understanding and responding to the pandemic's impacts on preschool education: What can we learn from last spring *National Institute for Early Education Research, Rutgers University*, 1-9.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113-125. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.10.007>⁴
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership”: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505.
- Bartels, S. M., & Eskow, K. G. (2010). Training school professionals to engage families: A pilot university/state department of education partnership. *School Community Journal*, 20(2), 45-71.
- Beggs, A., & Olson, S. (2020). The effects of social-emotional learning and teacher relationships on middle school student well-being.
- Ben-Dov, Y., & Canaan, Z. (2004). *New Spring: The Israeli encyclopedia for youth*. Encyclopedia Aviv Publishing Ltd.
- Benner, A. D., & Yan, N. (2015). Classroom race/ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science*, 19(3), 127-138.
- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-151).
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
<https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>¹

- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22, 1231-1247. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>²
- Blažević, I. (2016). Family, peer and school influence on children's social development. *World Journal of Education*, 6(2), 42-49. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n2p42>³
- Blitch, K. A. (2017). Parent-teacher relationships and communication in early childhood: A comparative, mixed methods study of white and ethnic-racial minority parents (Doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/286/>⁴
- Blue Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>¹
- Boit, R. (2020). Navigating the process of building parent-teacher partnerships: Experiences of early childhood pre-service teachers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 167-181. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201136>¹
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>¹
- Boshkova, G., Shastina, E., & Shatunova, O. (2018). The role of grandparents in the child's personality formation (On the material of children's literature). *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 283-294. <https://doi.org/10.17499/jsse.2018.02.17>¹
- Boston University School of Public Health. (2022, November 3). The theory of planned behavior. Retrieved from <https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/SB/BehavioralChangeTheories/BehavioralChangeTheories3.html>¹
- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017, January). Teacher-student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. In *The Educational Forum* (Vol. 81, No. 1, pp. 108-125). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1242675>¹
- Bozhkova, G., Shatunova, O., & Shastina, E. (2020). Influence of the family on the process of forming a child's personality: Types of families: A case of modern youth prose. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 220-241. <https://doi.org/10.17499/jsse.2020.03.13>¹
- Brackett, M., Elberstone, N., & Rivers, S. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weisberg, & T. Gullotta (Eds.), *Social and emotional learning: Research and practice* (pp. 20-32). Guilford.
- Brattström, A., & Bachmann, R. (2018). Cooperation and coordination: The role of trust in inter-organizational relationships. In *The Routledge companion to trust* (pp. 129-142). Routledge.

- Braungart, M. M., & Braungart, R. G. (2011). Educational and learning theories. In *Philosophies and theories for advanced nursing practice* (pp. 203-245).
- Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports*, 121(3), 303-310.
<https://doi.org/10.1177/003335490612100312>¹
- Brazzelli, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2021). Promoting prosocial behavior in toddlerhood: A conversation-based intervention at nursery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204(6), 50-56.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.104964>¹
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised Edition). National Association for the Education of Young Children.
- Bridge, J. A., Asti, L., Horowitz, L. M., Greenhouse, J. B., Fontanella, C. A., Sheftall, A. H., ... & Campo, J. V. (2015). Suicide trends among elementary school-aged children in the United States from 1993 to 2012. *JAMA Pediatrics*, 169(7), 673-677. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0465>¹
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. A report for CASEL. Civic Enterprises.
- Brinkerhoff, J. M. (2002). Government–nonprofit partnership: A defining framework. *Public Administration and Development: The International Journal of Management Research and Practice*, 22(1), 19-30.
<https://doi.org/10.1002/pad.203>
- Britto, P. M. (2019). *The role of metacognition in supporting the development of looked after children's reading skills* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Denton & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Papers*, 73.
- Brook, D., & Hancock, R. (2000). What are parent–school organisations for? Some views from an inner-London LEA. *Educational Review*, 52(3), 259-267.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Buchanan, K. S., & Buchanan, T. D. (2019). Preparing teacher candidates to collaborate with families and communities: Standards, research, and practice. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14(1), 1-19.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Burleson, B., Nelson, R. E., & Tollefson, N. (1980). Elementary teachers' and mothers' attitudes toward affective education. *Elementary School Guidance & Counseling*, 15(2), 147-151.
- Cabrera, N. J. (2013). Positive development of minority children. *Social Policy Report*, 27(2), 2-29.
- Calkins, H. M. (2019). Parent and teacher perceptions of the importance of social-emotional learning in the schools (Doctoral dissertation, Illinois State University).
- Calkins, H. M. (2021). The development of a measure of parent and teacher perceptions of the importance of social-emotional learning in the schools (Doctoral dissertation, Illinois State University). *Theses and Dissertations*, 1430. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/1430>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Campbell, C. (2011). How to involve hard-to-reach parents: Encouraging meaningful parental involvement with schools. National College for Leadership of Schools and Children's Services. <https://dera.ioe.ac.uk/12136/1/download%3Fid=156367&filename=how-to-involve-hard-to-reach-parents-full-report.pdf>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., ... & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
- Carr, A., Hartnett, D., Brosnan, E., & Sharry, J. (2017). Parents plus systemic, solution-focused parent training programs: Description, review of the evidence base, and meta-analysis. *Family Process*, 56(3), 652-668.
- Carter-Wall, C., & Whitfield, G. (2012). *The role of aspirations, attitudes and behaviour in closing the educational attainment gap* (p. 3). York: Joseph Rowntree Foundation.
- Cacle. (2020). SEL: Our theory of action for effective implementation. Retrieved from <http://www.casel.org/theory-of-action>.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL. (2020a). *CASEL's district resource center*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://drc.casel.org>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL. (2020b). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://schoolguide.casel.org>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL. (2020c). *Collaborating districts initiative*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://casel.org/partner-district>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL. (2020d). *Collaborating states initiative resources*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://casel.org/csi-resources>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL. (2019). Core SEL competencies. Retrieved August 5, 2019, from <http://www.casel.org/core-competencies>.
- Casle. (2017). Core SEL competencies. Retrieved October 07, 2017, from <http://www.casel.org/core-competencies>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Chen, W. B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Chiu, J., Economos, J., Markson, C., Raicovi, V., Howell, C., Morote, E. S., & Inserra, A. (2016). Which matters most? Perceptions of family income or parental education on academic achievement. *New York Journal of Student Affairs*, 16(2), 3-16.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Chung, Y., Yoo, J., Kim, S. W., Lee, H., & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socio-scientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 1-27.

- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Ciarrochi, J., Morin, A. J., Sahdra, B. K., Litalien, D., & Parker, P. D. (2017). A longitudinal person-centered perspective on youth social support: Relations with psychological wellbeing. *Developmental Psychology*, 53(6), 1-36.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485-498.
- Collins, H. (2023). *Primary school principals' perceptions and practices of parental involvement and partnership with reference to their experience of Partnership Schools Ireland (PSI)* (Doctoral dissertation, Dublin City University).
- Cooper, H. M. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster.
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cox-Petersen, A. (2010). *Educational partnerships: Connecting schools, families, and the community*. Sage Publications.
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 924-931.
- Crawford, K. (1996). Vygotskian approaches in human development in the information era. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 43-62.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Education Policy*, 13(1), 125-136.
- Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review*, 52(5), 924-949.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-48.
- Davis, H., Day, C., & Bidmead, C. (2002). *Working in partnership with parents: The parent adviser model*. Psychological Corporation.

- De Bruïne, E. D., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S. V., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for family-school partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *School Community Journal*, 17(2), 27-44.
- Denboba, A., Hasan, A., & Wodon, Q. (Eds.). (2015). *Early childhood education and development in Indonesia: An assessment of policies using SABER*. World Bank Publications.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454.
- Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' social information processing and early school success: The challenging situations task. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 180-197.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. P. (2018). *Respected: Perspectives of youth on high school and social and emotional learning*. Civic with Hard Research Associates. Washington DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131-144.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Deslandes, R. (1999). A partnership aim in relations between school and families: complementarity of three conceptual frameworks. *Rev. Int. Education Fam.* 1(3), 31-49.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série no1*, 145-167.
- D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse

- socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81-109.
- Dodge, K. A. (2014). A social information-processing model of social competence in children. In *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 85-134). Psychology Press.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in schoolchildren. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Theoretical and empirical bases of partnerships: Understanding systems theory. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Drake, T. A., & Goldring, E. B. (2014). The politics of school-level community engagement and decision-making. In *Political Contexts of Educational Leadership* (pp. 37-60). Routledge.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). La collaboration dans le cadre scolaire ET l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire: résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois: Service de la recherche en éducation (SRED); François Ducrey, Verena Jendoubi.
- Dufournet Coestier, V., & Monceau, G. (2019). Scolariser les enfants en tentant de contrôler les parents. Le CAS des enfants du voyage en France. *Sociétés ET jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* (22).
- Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Parental opinion on effective practices of school-family collaboration in elementary school. *Rev. Int. Education Fam.* 36, 117. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0117>
- Duriscic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137-153.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2019). Teachers' perspectives of social and emotional learning in Aotearoa New Zealand primary schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 68-84.

- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2014). The cooperation between school and home - an analysis of the practice of teachers. *FHNW University of Education Institute for Preschool and Lower School, Solothurn*.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2011). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. Harmony.
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Ellis, N., & Ybema, S. (2010). Marketing identities: Shifting circles of identification in inter-organizational relationships. *Organization Studies*, 31(3), 279-305.
- Elyana, L., Utanto, Y., Widhanarto, G. P., & Maretta, Y. A. (2018). Analysis of parent's discriminant partnership in the success of implementation of good school governance. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 205, p. 00012). EDP Sciences.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Adolescence-San Diego*, 37, 435-435.
- Epstein, J. L. (2010). Teamwork is the key: The national network of partnership schools. *National Civic Review*, 99(2), 21-29.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6.
- Escalón, X. D., & Greenfield, D. (2009). Learning behaviors mediating the effects of behavior problems on academic outcomes. *NHSA Dialog*, 12(1), 1-17.
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Essa, E. L., & Burnham, M. M. (2019). *Introduction to early childhood education*. Sage Publications.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evans, M. (2013). Educating preservice teachers for family, school and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 3(1), 60-67.
- Farrington, C. A. (2019). National Commission on Social, Emotional, and Academic Development: A Policy Agenda in Support of How Learning Happens. *Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*.
- Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12, 255-268.
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554-565.
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471-486.
- Galindo, C., & Sanders, M. G. (2019). Achieving equity in education through full-service community schools. In *Handbook of family, school, community partnerships in education* (pp. 511-530).
- Garbacz, S., Swanger-Gagné, M., & Sheridan, S. (2015). The role of school-family partnerships for promoting student SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). Guilford Press.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805-823.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.

- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital technologies in early childhood: Attitudes and practices of parents and teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165-184.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331.
- Gilleece, L. (2015). Parental involvement and pupil reading achievement in Ireland: Findings from PIRLS 2011. *International Journal of Educational Research*, 73, 23-36.
- Gilroy, P. (2018). Preparing pre-service teachers for family-school partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 251-251.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39.
- Giuliani, F. (2019). L'éducation familiale au prisme du soupçon de maltraitances. Les enjeux du contrôle de l'information dans les relations entre l'école et les familles. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* (22), 1-20.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126-132.
- Goldstein, H., McKenna, M., Barker, R. M., & Brown, T. H. (2019). Research–practice partnership: Application to implementation of multitiered system of supports in early childhood education. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 38-50.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Goodall, J. (2018). A toolkit for parental engagement: From project to process. *School Leadership & Management*, 38(2), 222-238.
- Goodall, J. (2018). Learning-centred parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*, 70(5), 603-621.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. In *Mapping the Field* (pp. 158-169).
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education.
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Sage.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a

- theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532.
- Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Universal interventions: Fully exploring their impacts and potential to produce population-level impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 40-67.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27, 13-32.
- Grieshaber, S. (2010). Departures from tradition: The early years learning framework for Australia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 33-44.
- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-223.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243-269.
- Guo, K., & Kilderry, A. (2018). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and Teacher Education*, 69, 95-103.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 73-83.
- Haenilah, E. Y., Yanzi, H., & Drupadi, R. (2021). The effect of the scientific approach-based learning on problem solving skills in early childhood: Preliminary study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 289-304.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Burchinal, M., Anderson, R., & Zaslow, M. (2012). In the running for successful outcomes: Exploring the evidence for thresholds of school readiness. Washington, DC.
- Hamilton, L. S., Doss, C. J., & Steiner, E. D. (2019). Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American Educator Panels—Appendixes. *Research Report. RR-2991-BMGF*. RAND Corporation.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hargie, O., Dickson, D., & Tourish, D. (2004). *Communication skills for effective management*. N.Y: Palgrave Macmillan.

- Harris, P. N. (2016). School counselor involvement in partnerships with families of color: A social cognitive perspective. *The College of William and Mary, Virginia*, unpublished degree of Ph.D. of Philosophy.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter? London: Department for Children, Schools and Families.
- Hayes, D. (2011). Predicting parental home and school involvement in high school African American adolescents. *The High School Journal*, 94(4), 154-166.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school; family;, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366.
- Hertel, S. (2016). "Parents and school. Aspects of equal opportunities and participation in education," in parent counseling in the school context, Eds S. Frank and A. Sliwka (Weinheim: Beltz Juventa), 116–126.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. CUP Archive.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In *Mapping the Field* (pp. 121-136). Routledge.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (1999). Who is the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education? *Australasian Journal of Early Childhood*, 24(4), 27-32.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. <https://doi.org/10.4135/9781446288603>
- Humphrey, K., & Olivier, A. (2014). Investigating the impact of teenage mentors on pre-school children's development: A comparison using control groups. *Children and Youth Services Review*, 44, 20-24.
- Ippolito, J. (2018). Learning in schools and homes: Successes and complications in bringing minority parents into conversation with their children's school. In *Home-school relations: International perspectives* (pp. 57-71). Available at: SpringerLink.
- Iruka, I. U., Winn, D. M. C., Kingsley, S. J., & Orthodoxou, Y. J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter? *The Elementary School Journal*, 111(3), 387-408.
- Isakson, E. A., Higgins, L. B., Davidson, L. L., & Cooper, J. L. (2009). Indicators for social-emotional development in early childhood: A guide for local stakeholders. Retrieved from National Center for Children in Poverty.
- Ishimaru, A. M., Rajendran, A., Nolan, C. M., & Bang, M. (2018). Community design circles: Co-designing justice and wellbeing in family-community-research partnerships. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(2), 38-63.
- Iskandar, H. (2019). Policy of the Directorate General of Early Childhood Education and Community Education for 2019.
- Iswianto, A. P. (2017). Penerapan pola asuh demokratis pengasuh dalam menumbuhkan kecerdasan spiritual anak usia dini, di tempat penitipan anak Salsabil Taman, Sidoarjo. *J+ Plus Unesa*, 6(1), 1-7.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703-710.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Morrison, J. W., Storey, P., & Zhang, C. (2011). Accessible family involvement in early childhood programs. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 21-26.
- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: Perspectives from students, teachers, and parents.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E., & Halle, T. G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 42-48.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Jónsdóttir, K., Björnsdóttir, A., & Bæck, U. D. K. (2017). Influential factors behind parents' general satisfaction with compulsory schools in Iceland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 155-164.
- Juwita, T., Suminar, T., & Handayani, S. S. D. (2019). Parental involvement in school program at Bintang Juara Early Childhood Education (ECE). *Journal of Primary Education*, 8(5), 217-227.
- Kaczan, R., Rycielski, P., & Wasilewska, O. (2014). Parental satisfaction with school—determining factors. *Edukacja*, 6(131), 39–52.
- Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2007). Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 11–30). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kalin, J., & Čuk, M. P. (2012). Cooperation of school with parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 5-11.
- Kariuki, M. W., Chepcheng, M. C., Mbugua, S. N., & Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their social-emotional competencies at the entry to primary one. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26.

- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success.
- Kavanagh, A. M., Waldron, F., & Mallon, B. (Eds.). (2021). Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum (pp. 1-17). Abingdon: Routledge.
- Keller-Schneider, M. (2020). Teaching is more than applying knowledge: Developmental tasks of pre-primary and primary teachers and effects on teacher education. *Pedagogika*, 70(4), 569-591.
- Khan, R. M. A., Iqbal, N., & Tasneem, S. (2015). The influence of parents' educational level on secondary school students' academic achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 76-79.
- Kiarie, J. W. (2015). Influence of parental characteristics on pre-school children's moral development in Nairobi County. Kenya (Doctoral dissertation, University of Nairobi).
- Keengwe, G., & Onchwari, A. (2024). Assessment of parent-teacher relationships in early childhood education programs during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 52(2), 305-317.
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267-277.
- Koerner, F. A., & Mary Anne, F. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36-65.
- Kong, A., Thorleifsson, G., Frigge, M. L., Vilhjalmsen, B. J., Young, A. I., Thorgeirsson, T. E., & Stefansson, K. (2018). The nature of nurture: Effects of parental genotypes. *Science*, 359(6374), 424-428.
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187.
- Kroeger, J., & Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 268-277.
- Lang, S. N., Tolbert, A. R., Schoppe-Sullivan, S. J., & Bonomi, A. E. (2016). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent-teacher relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 40-52.
- Larrivée, S. J., Kalubi, J. C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: Entre obstacles, risques et facteurs de réussite. [Family-school collaboration in inclusion context: Between obstacles, risks and success factors]. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 525-543.

- Lasky, B., & Karge, B. D. (2011). Involvement of language minority parents of children with disabilities in their child's school achievement. *Multicultural Education*, 19(3), 29-34.
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209-226.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools—an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching*, 24(6), 719-743.
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building parent-teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 101-104.
- Lindsay, H., Burger, A., Biyong, B., Felker, A., Hess, C., Zaugg, J., & Robinson, M. D. (2016). Crisp RVariants charts the mutation spectrum of genome engineering experiments. *Nature Biotechnology*, 34(7), 701-702.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.
- Li, G., Lin, M., Liu, C., Johnson, A., Li, Y., & Loyalka, P. (2019). The prevalence of parent-teacher interaction in developing countries and its effect on student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 2-10.
- Loncarevic, A., Maybery, M. T., & Whitehouse, A. J. (2021). The associations between autistic and communication traits in parents and developmental outcomes in children at familial risk of autism at 6 and 24 months of age. *Infant Behavior and Development*, 63, 101570. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101570>
- López, V., Madrid, R., & Sisto, V. (2012). Red light in Chile: Parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. In *Globalization-Education and Management Agendas* (pp. 28-54).
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Dambergā, I., Cefai, C., Camilleri, L., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782.

- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(2), 162-184.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., ... & McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(1), 1-27.
- Macmillan Dictionary. (2009–2012). Engagement. Retrieved from <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/engagement>.
- Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2011). *Parents and professionals in early childhood settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. Routledge.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.
- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberg, I., Cefai, C., Camilleri, L., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782.
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 162-184.
- McBride, B. A., Bae, J. H., & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural PreK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 49-72.

- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCoy, D. T., Burrows, S. M., Wood, R., Grosvenor, D. P., Elliott, S. M., Ma, P. L., & Hartmann, D. L. (2015). Natural aerosols explain seasonal and spatial patterns of Southern Ocean cloud albedo. *Science Advances*, 1(6), e1500157.
- McCuin, D. (2012). Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects. Colorado State University.
- McNamara, M. (2012). Starting to untangle the web of cooperation, coordination, and collaboration: A framework for public managers. *International Journal of Public Administration*, 35(6), 389-401.
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*, 6, 144-157.
- Meissel, K., Reese, E., & Turnbull, S. (2019). Factors of the early learning environment that promote early learning outcomes in Aotearoa/New Zealand. Ministry of Social Development Te Manatū Whakahiato Ora.
- Merry, E. J. (2015). Preschoolers' social-emotional competency and time spent outside of school. The Ohio State University.
- Metcalf, L. (2021). *Counseling toward solutions: A practical, solution-focused program for working with students, teachers, and parents*. Routledge.
- Milak, Đ. (2020). The participation of parents and pedagogues in the prevention of early school leaving scope and limitations. *National Scientific Meeting of Pedagogues: Participation in Education - Pedagogical (P)Views*, 258–264.
- Miller, J. S. (2019). *Confident parents, confident kids: Raising emotional intelligence in ourselves and our kids—from toddlers to teenagers*. Fair Winds Press.
- Miller, G. E., Coleman, J., & Mitchell, J. (2018). Towards a model of interprofessional preparation to enhance partnering between educators and families. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 353-365.
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546.
- Missoula, M. (2007). Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum assessment, and program evaluation.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth,

- and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Monceau, G., & Larivée, S. (2019). Temptations and attempts to educate parents. *Societies and Youth in Difficulty. Multidisciplinary Research Journal*, (22).
- Moriwaka, M. (2012). Empowering parents and educators to develop home-school partnerships in K-12 special education (Doctoral dissertation, Walden University).
- Mortag, I. (2012). Cooperation between home and school. In *Quality of Life and Quality of School* (LLP ERASMUS Programme, Leipzig. Uniwersytet Zielonogórski Zielona Góra).
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.
- Murray, J. (2018). Value/s in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 215-219.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Mwirichia, S. M. (2017). Parental involvement on students' learning at home and its effect on academic performance in public day secondary schools in Tigania West Sub-County, Meru County. *International Journal of Asian Social Science*, 7(2), 161-168.
- Naoum, S. (2003). An overview into the concept of partnering. *International Journal of Project Management*, 21(1), 71-76.
- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2018). From a nation at risk to a nation of hope: Recommendations from the National Commission. Washington, DC: The Aspen Institute. Retrieved from <http://nationathope.org/report-from-the-nation/>.
- National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Washington, DC: The Aspen Institute. Retrieved from <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/>.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do. Retrieved from Harvard University.
- Neel, M. L. M., Stark, A. R., & Maitre, N. L. (2018). Parenting style affects cognitive and behavioural outcomes of former preterm infants: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 44(4), 507-515.

- Newman, L. (2005). OSEP's national longitudinal studies-parents' satisfaction with their children's schooling. Washington, DC: US Office of Special Education Programs.
- Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teacher's support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused skillful-class method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.
- Noy, B. (2014). Whose child is this? The relationship between parents and schools.
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental involvement in homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1217.
- Nyemba, F., & Chitiyo, R. A. (2018). An examination of parental involvement practices in their children's schooling by Zimbabwean immigrant mothers in Cincinnati, Ohio. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(3), 124-138.
- OECD. (2017). Education at a glance 2017: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>.
- Ornaghi, V., Brazzelli, E., Grazzani, I., Agliati, A., & Lucarelli, M. (2017). Does training toddlers in emotion knowledge lead to changes in their prosocial and aggressive behavior toward peers at nursery? *Early Education and Development*, 28(4), 396-414.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Parlakian, R. (2003). Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers. Zero to Three, PO Box 960, Herdon, VA 21072.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: A national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270.
- Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Armstong, M., & Rubenstein, M. (2000). The School-Family Partnership Project: Preliminary evidence from two Washington, DC schools.

- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Pemberton, K. D., & Miller, S. (2015). Building home-school relationships to enhance reading achievement for students from families with limited financial resources. *Education and Urban Society*, 47(7), 743-765.
- Kappan, P. D. (2017). The 49th annual PDK poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 99(1), K1-K32.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R., & Walsh, D. (2014). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Routledge.
- Pietsch, M., Scholand, B., & Schulte, K. (2015). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 475-493.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Posey-Maddox, L. (2019). *When middle-class parents choose urban schools: Class, race, and the challenge of equity in public education*. University of Chicago Press.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Prado, E. L., Larson, L. M., Cox, K., Bettencourt, K., Kubes, J. N., & Shankar, A. H. (2019). Do effects of early life interventions on linear growth correspond to effects on neurobehavioural development? A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, 7(10), e1398-e1413.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research* (3rd ed.). London: Continuum Books.

- Prost, A. (1982). *School and family in a changing society. History general of teaching and education in France*. Paris: New Bookstore in France.
- Rao, N., Sun, J., Wong, J. M. S., Weekes, B., Ip, P., Shaeffer, S., & Lee, D. (2014). Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review. Department for International Development.
- Räty, H., Jaukka, P., & Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463-479.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3). Society for Research in Child Development.
- Ravn, B. (2001). Teacher training on parents in education. *A Bridge to the Future*, 179.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rouse, E., & O'Brien, D. (2017). Mutuality and reciprocity in parent-teacher relationships: Understanding the nature of partnerships in early childhood education and care provision. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 45-52.
- Rousseau, D. M. (1998). Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 217-233.
- Rutter, M., & Rutter, M. (1993). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. Basic Books.
- Rydell, A. M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293-313.
<https://doi.org/10.1080/17405620600783526>
- Sadiku, G. (2019). Factors that influence the level of the academic performance of the students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 17-38.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp. 1-18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575877.002>

- Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (Eds.). (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Santrock, J. W. (2010). *Child development: An introduction*. New York City.
- Sarason, B. R. (1981). The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. *Social Competence*, 6(12), 100-122.
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2021). Partial least squares structural equation modeling. In *Handbook of Market Research* (pp. 587-632). Cham: Springer International Publishing.
- Shechtman, Z., & Busharian, O. (2015). *Parent-teacher relations in secondary education*. Jerusalem: The Initiative for Applied Education Research, Israel Academy of Sciences and Humanities.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children’s early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood & adolescence*. USA: Wadsworth.
- Shehu, B. P. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 176–200.
- Sheridan, M. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., McLaughlin, K. A., & Nelson III, C. A. (2012). Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(32), 12927-12932.
- Sheridan, S. M., Hungelmann, A., & Maughan, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28(1), 84-103.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children’s social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33-53.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting:

- Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of School Psychology*, 62, 81-101.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Kunz, G. M., Wheeler, L. A., Angell, S. R., & Lester, H. F. (2018). Rural teacher practices and partnerships to address behavioral challenges: The efficacy and mechanisms of conjoint behavioral consultation. *The Elementary School Journal*, 119(1), 99-121.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Shonkoff, J. P., Richter, L., Van Der Gaag, J., & Bhutta, Z. A. (2012). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. *Pediatrics*, 129(2), e460-e472.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *National Research Council and Institute of Medicine- From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences. National Academy Press.
- Shumow, L., & Hiatt-Michael, D. (2010). Parental involvement at home: Promising practices to support family involvement in school. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 16(7), 57-74.
- Shute, R.H., & Slee, P.T. (2015). *Child Development: Theories and Critical Perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767987>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). Parental Involvement in Math Homework: Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In *International handbook of emotions in education* (pp. 331-347).
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Smith, T. E. (2019). The impact of training on teachers' family-school engagement practices, attitudes, and knowledge: Exploring conditions of efficacy. *The School Psychologist*, 73(1), 21-32.
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544.
- Sokip, A., Soim, T., & Kojin, A. (2019). Character building in Islamic society: A case study of Muslim families in Tulungagung, East Java, Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 224-242.

- Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perception of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2017). Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well-being. In *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 331-347).
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
- Stange, W. (2012). Erziehungs-und Bildungspartnerschaften–Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In *Erziehungs-und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (pp. 12-39).
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207-216.
- Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(8), 457-465.
- Sugishita, J. L. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice SEL-supportive instructional strategies. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(1), 36-67.
- Sutton, J. T. (2021). Middle school parent opinions of social emotional learning competencies. University of Nebraska at Omaha.
- Swick, K. J. (1991). Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education. National Education Association Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.
- Syuraini, S., Wahid, S., Azizah, Z., & Pamungkas, A. H. (2018, April). The cultivation of the character values of early childhood by parent. In *International Conferences on Educational, Social Sciences and Technology* (pp. 462-466). Fakultas Ilmu Pendidikan UNP.
- Syuraini, S. (2020). The effectiveness of parenting cooperation models for parents and teachers in developing social and emotional early childhood. *KOLOKIUJ Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 8(1), 67-75.
- Tabaeian, M. (2016). The effect of parental over-involvement on educational attainment. In *Proceedings of the First National English Language Conference*. ResearchGate. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308611703_The_Effect_of_Parental_Over-involvement_on_Educational_Attainment.
- Tayler, C., Cloney, D., Adams, R., Ishimine, K., Thorpe, K., & Nguyen, T. K. C. (2016). Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care experiences: Study protocol. *BMC Public Health*, 16, 1-12.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning

- interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250-266.
- Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International Journal of Applied Educational Studies*, 11(1), 1-13.
- Tett, L., & Macleod, G. (2020). Enacting home-school partnerships: The roles of head teachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 451-468.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development.
- Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236.
- Tomczyk, Ł., & Wasiński, A. (2017). Parents in the process of educational impact in the area of the use of new media by children and teenagers in the family environment. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 42(190), 305-323.
- Torre, D., & Murphy, J. (2016). Communities of parental engagement: New foundations for school leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 203-223.
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44-52.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 607-649.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. MDRC.
- VanderVen, K. (2008). *Promoting positive development in early childhood: Building blocks for a successful start*. New York: Springer.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Violeta, B., & Arbërore, B. (2022). Preschool educators' preparation on child assessment based on relevant instruments according to official documents. *International Journal of Instruction*, 15(2), 257-276.

- Vlasov, J., & Hujala, E. (2017). Parent-teacher cooperation in early childhood education—directors’ views to changes in the USA, Russia, and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 732-746.
- Vosler-Hunter, R. W. (1989). *Changing roles, changing relationships: Parent-professional collaboration on behalf of children with emotional disabilities*. Families as Allies Project.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children’s education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Walker, B., & MacLure, M. (2005). *Home-school partnerships in practice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. New York, NY: Guilford Press.
- Wendey, H. (2015). *Foundational aspects of family school partnership research*. Springer International Publishing, Switzerland. New York: Springer.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2020). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Social and Emotional Learning*, 17(3), 73-102.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wolf, S. (2020). “Me I don’t really discuss anything with them”: Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99(101525), 101525.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., ... & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children’s academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Wu, S.-C. (2021). A co-constructed picture of learning in play by teachers and parents. *Journal of Early Childhood Research: ECR*, 19(1), 84–97.
<https://doi.org/10.1177/1476718x20971316>
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher–child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802582803>
- Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher–parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.

- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*, 6(2), 1-19.
- Yoder, N. (2014). Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks. *Research-to-Practice Brief*. Center on Great Teachers and Leaders.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? The emotional intelligence, health, and well-being nexus. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zhang, X. (2011). Parent–child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.001>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social–emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and child development*, 23(5), 471-493.

الملحقات

ملحق 1 - الاستبانة بصورتها الأولية ملحق 1 - الاستبانة بصورتها الأولية

1.1 أسئلة البحث الكمي - النسخة الأولية للمعلمات

القسم الأول - أسئلة ديموغرافية

جيل المعلمة

1. 20 - 29 سنة 2. 30 - 39 سنة 3. 40 - 49 سنة 4. 50 +

المستوى التعليمي

1. لقب أول أو أقل منه 2. لقب ثاني 3. لقب ثالث

سنوات الخبرة

2. سنة - 3 سنوات 2. 4 - 6 سنوات 3. 7-10 سنوات 5. أكثر من 11 سنة

الوضع الاجتماعي

1. متزوجة 2. منفصل 3. مطلقة 3. أرملة

ما هي الفئة الصيفية التي تعملين معها _____ نسبة الوظيفة _____

القسم الثاني - آراء ومفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور

أمامك مجموعة من الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، الرجاء الإشارة إلى درجة موافقتك على درجة تطبيق كل مقولة بشكل فعلي بالعلاقة بينك وبين أولياء أمور الطفل في صفك.

1- بالمرة لا	2- بدرجة قليلة	3- درجة متوسطة	4- بدرجة كبيرة	5- بدرجة كبيرة جدا	العبارة	
					1. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة	
					2. المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل	
					3. العلاقة مع أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة	
					4. يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال	
					5. تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور	

6.	يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم				
7.	يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة				
8.	يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية				
9.	المعلمات أولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية				
10.	المعلمات أولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.				

القسم الثالث - جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

	5- جيدة جدا	4- جيدة	3- متوسطة	2- غير جيدة	1- غير جيدة بالمرّة
1.					
كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين أولياء الأمور بصفك					
2.					
كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين أولياء الأمور بصفك					
3.					
كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين أولياء الأمور بصفك					
4.					
كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين أولياء الأمور بصفك					
5.					
كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين أولياء الأمور بصفك					
6.					
لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل أولياء الأمور بصفك					
7.					
كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين أولياء الأمور بصفك					

تشير الأسئلة التالية الى العلاقة بينك وبين أولياء الأمور بصفك. الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تصف بأفضل طريقة العلاقة بينك وبين أولياء الأمور الصف نحو كل واحد من هذه الاسئلة.

كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك بقاء وجاهي

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك هاتفيا

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

كم مرة تتواصلين مع أولياء أمور الأطفال بصفك من خلال الواتس أب

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

القسم الرابع - استمارة لفحص الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل

فيما يلي مجموعة من الأفكار لدى المعلمة حول دور أولياء الأمور عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة،
ضعاي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه نحو كل واحدة من هذه الأفكار

معارض بشدة	معارض	متريدا ة	موافق	موافق جدا	أنا واثقة أن أولياء أمور أطفال الروضة ابستان:	
1	2	3	4	5	1. يعلمون طفلهم تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	
					2. يقومون بتدريس طفلهم المواد الأكاديمية بالبيت	
					3. يعلمون طفلهم كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم	
					4. يعلمون طفلهم تحديد ما يشعر به الآخرين بناء على تعابير وجههم ولغة جسدهم	
					5. يهتمون بمشاركتي في تعليم طفلهم	
					6. يقومون بعمل جيد لمساعدة طفلهم على فهم مسؤولياته الأخلاقية	
					7. يعلمون طفلهم التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة	
					8. يعلمون طفلهم وصف وفهم أسباب هذه المشاعر	
					9. يعلمون طفلهم تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها	
					10. يعلمون طفلهم التعبير عن أفكاره ومشاعره شفويا	
					11. يهتمون بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي	
					12. يعلمون طفلهم الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين	
					13. يعلمون طفلهم إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها	
					14. يعلمون طفلهم استخدام لغة مهذبة	
					15. يعلمون طفلهم كيفية ايجاد طرق لتهدئة نفسه	
					16. يعلمون طفلهم التناوب ومشاركة الآخرين	
					17. يعلمون طفلهم تحديد ما يعجبه وما لا يعجبه	
					18. يعلمون طفلهم فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	
					19. يساعدون على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل	
					20. يهتمون باطلاعي حول تقدم طفلهم	
					21. يعلمون طفلهم الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين	
					22. يعلمون طفلهم تحديد قواعد السلوك البسيطة	
					23. يعملون ما بوسعهم لكي يشعر طفلهم بالأمان	

القسم الخامس -استمارة لفحص مواقف حول التعلم الاجتماعي والعاطفي

فيما يلي مجموعة من الجمل التي تشير الى مواقف حول التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته. ضع اي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه بخصوص كل واحدة من هذه الافكار

معارضة جدا	معارضة	متذبذبة	موافقة	موافقة جدا	العبارة	
					1. التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم والتكنولوجيا)	
					2. التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام	
					3. تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	
					4. يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي والعاطفي كالذي الذي يخصص للتعليم الأكاديمي	
					5. يجب على رياض الأطفال أن تدعم الطلبة بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية	
					6. الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية	
					7. التعلم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية رياض الأطفال	
					8. يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي	
					9. تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	
					10. التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس برياض الأطفال	
					11. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي	
					12. التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية	
					13. المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية	
					14. تعتبر رياض الأطفال العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي	
					15. التعليم الاجتماعي والعاطفي مهم للأطفال من جميع مستويات الدخل	
					16. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل إيجابي	
					17. التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية	
					18. التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة	
					19. التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور	
					20. التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)	

القسم السادس - استمارة لفحص مساهمة التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته

فيما يلي مجموعة من الجمل التي تشير الى مساهمة التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته، لأي درجة توافقين مع كل واحد من الأهداف التالية:

الرقم	الهدف	موافقة جدا	موافقة	متريداة	معارضة	معارضة جدا
1.	البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين					
2.	التعرف على المشاكل وتحديدّها					
3.	تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم					
4.	الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة					
5.	تحديد أفكارهم الخاصة					
6.	فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم					
7.	السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية					
8.	المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين					
9.	الأخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم					
10.	الشعور بالتعاؤل لدى الأطفال حول مستقبلهم					
11.	تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم					
12.	فهم التواصل غير اللفظي مثل نبضة الصوت ولغة الجسد					
13.	إظهار التعاطف مع الآخرين					
14.	القدرة على التعرف على مشاعرهم					
15.	السيطرة على مشاعر التوتر والضغط					
16.	طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة					
17.	التعرف على نقاط القوة لديهم					
18.	فهم المعايير الاجتماعية للسلوك					
19.	الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم					
20.	التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال					
21.	تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم					
22.	مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح					
23.	فهم مشاعر الآخرين					
24.	إظهار الاحترام للآخرين					
25.	تحفيز أنفسهم من أجل تحقيق الأهداف					
26.	ابتكار حلول مناسبة للمشاكل					
27.	التعامل بلطف مع الآخرين					
28.	إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين					
29.	تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية					
30.	فهم تأثير سلوكهم على الآخرين					

أسئلة البحث الكمي – النسخة الأولية لأولياء الأمور

أسئلة ديموغرافية – نسخة أولياء الأمور

جيل الأم الأب: _____

المستوى التعليمي

1. أقل من 12 سنة تعليم 2. انتهاء ثاني عشر 3. تعليم فوق ثانوي، ولكن دون لقب جامعي 4. لقب اول

5. لقب ثاني 6. لقب ثالث

مكان السكن: 1. قرى ومدن الشمال 2. المدن المختلطة 3. المثلث الشمالي 4. المثلث الجنوبي 5. القدس 6.

الجنوب 7. قرى الساحل

الوضع الاجتماعي: متزوجة 2. منفصل 3. مطلقة 3. أرملة

معدل الدخل الشهري (من كل المصادر، مثل العمل وغيره)

1. أقل من 10000 شاق 2. 10000 – 15000 3. 15000 – 20000 4. أكثر من 20000

عدد أبناء وبنات الاسرة حتى عمر 18 عام: -----

نسبة الوظيفة

2. وظيفة كاملة 2. وظيفة جزئية 3. لا أعمل 4. ربة بيت 5. آخر

عمر الطفل المتواجد بالصف:

جنس الطفل

1. ذكر 2. أنثى.

عدد الأبناء والبنات بالأسرة حتى جيل 8

ترتيب الطفل المتواجد بالروضة ابستان بالعائلة

القسم الثاني - مواقف وأراء حول الشراكة التربوية الموجودة فعليا بين المعلمات والأهل

1 بالمره لا	2- بدرجة قليلة	3- درجة متوسطة	4 - بدرجة كبيرة	5 - بدرجة كبيرة جدا	العبارة	
					1. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة	
					2. المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل	
					3. العلاقة مع وبين أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة	
					4. يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال	
					5. تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور	
					6. يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم	
					7. يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة	
					8. يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية	
					9. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية	
					10. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.	

القسم الثالث - جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

غير جيدة بالمره	غير جيدة	متوسطة	جيدة	جيدة جدا		
5	4	3	2	1	1. كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	2. كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	3. كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	4. كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	5. كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	6. لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل معلمة صف طفلك	
5	4	3	2	1	7. كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين معلمة صف طفلك	

تقيص الأسئلة التالية العلاقة بينك وبين معلمة رياض الأطفال الخاصة بطفلك. الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تصف بأفضل طريقة العلاقة بينك وبين معلمة الصف.

كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك بقاء وجاهي

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك هاتفيا

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك بقاء وجاهي

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

كم مرة تتحدثين مع معلمة الصف هاتفيا

ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	نتحدث كل يوم تقريبا
1	2	3	4	5

القسم الرابع - استمارة لفحص الثقة المتبادلة بين المعلمات وأولياء الأمور - فيما يلي مجموعة من الأفكار والمواقف لدى أولياء الأمور حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم العاطفي اجتماعي خاصة، ضع اي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه

	أنا واثقة أن معلمة الروضة ابستان:	موافق جدا	موافق	متريدة	معارض	معارض بشدة
1.	تعلم الأطفال تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	5	4	3	2	1
2.	تقوم بتدريس المواد الأكاديمية بشكل جيد					
3.	تعلم الأطفال كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم					
4.	تعلم الأطفال تحديد ما يشعر به الآخرين بناء على تعابير وجهم ولغة جسدهم					
5.	تشجيع مشاركتي في تعليم أطفالي					
6.	تقوم بعمل جيد لمساعدة الأطفال على فهم مسؤولياتهم الأخلاقية					
7.	تعلم الأطفال التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة					
8.	تعلم الأطفال وصف وفهم أسباب هذه المشاعر					
9.	تعلم الأطفال تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها					
10.	تعلم الأطفال التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم شفها					

11.	تهتم بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي عاطفي				
12.	تعلم الأطفال الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين				
13.	تعلم الأطفال إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها				
14.	تعلم الأطفال استخدام لغة مهذبة				
15.	تعلم الأطفال كيفية إيجاد طرق لتهدئة أنفسهم				
16.	تعلم الأطفال التناوب ومشاركة الآخرين				
17.	تعلم الأطفال تحديد ما يعجبهم وما لا يعجبهم				
18.	تعلم الأطفال فهم المعايير الاجتماعية للسلوك				
19.	تساعد على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل				
20.	تهتم باطلاعي حول تقدم طفلي				
21.	تعلم الأطفال الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين				
22.	تعلم الأطفال تحديد قواعد السلوك البسيطة				
23.	تعمل ما بوسعها لتجعل طفلي يشعر بالأمان				

القسم الخامس - مواقف حول التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته

معارضة جدا	معارضة	متريفة	موافقة	موافقة جدا	العبارة	
					1. التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي	
					2. التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام	
					3. تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	
					4. يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي عاطفي كالذي الذي يخصص للتعليم الأكاديمي	
					5. يجب على رياض الأطفال أن تدعم الطلبة بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية العاطفية والسلوكية	
					6. الوظيفة الأساسية للإطار لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية	
					7. التعليم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية الأطر التربوية	
					8. يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي	
					9. تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي	
					10. التعلم الاجتماعي العاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس بالأطر التربوية	
					11. يؤثر التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي	

					12. التعلم الاجتماعي العاطفي فعال لجميع الطلاب من جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية
					13. المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية
					14. تعتبر رياض الأطفال العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي
					15. التعليم الاجتماعي والعاطفي فعال للأطفال من جميع مستويات الدخل
					16. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل ايجابي
					17. التعلم الاجتماعي والعاطفي فعال من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية
					18. التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة
					19. التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور
					20. التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)

القسم السادس -أمامك مجموعة من الجمل التي تشير الى أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي بمرحلة الطفولة. أشر الى درجة موافقتك مع مساهمة التعلم الاجتماعي عاطفي لكل واحدة من الأهداف التالية:

الهدف	موافقة جدا	موافقة	متوسطة	معارضة	معارضة جدا
1. البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين					
2. التعرف على المشاكل وتحديدها					
3. تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم					
4. الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة					
5. تحديد أفكارهم الخاصة					
6. فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم					
7. السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية					
8. المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين					
9. الأخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم					
10. الشعور بالتقاول لدى الأطفال حول مستقبلهم					
11. تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم					
12. فهم التواصل غير اللفظي مثل نبرة الصوت ولغة الجسد					
13. إظهار التعاطف مع الآخرين					
14. القدرة على التعرف على مشاعرهم					
15. السيطرة على مشاعر التوتر والضغط					

					16. طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة
					17. التعرف على نقاط القوة لديهم
					18. فهم المعايير الاجتماعية للسلوك
					19. الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم
					20. التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال
					21. تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم
					22. مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح
					23. فهم مشاعر الآخرين
					24. إظهار الاحترام للآخرين
					25. تحفيز أنفسهم من أجل تحقيق الأهداف
					26. ابتكار حلول مناسبة للمشاكل
					27. التعامل بلطف مع الآخرين
					28. إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين
					29. تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية
					30. فهم تأثير سلوكهم على الآخرين

ملحق: (2) قائمة محكمي الدراسة (الاستبانة)

الإسم	الرتبة الأكاديمية	مكان العمل المنطقة الكلية
أ. د خولة أبو بكر	أستاذ دكتور	محاضرة وباحثة في العلوم السلوكية في أكاديمية القاسمي
د. شفيق مصالحة	أستاذ مشارك	أخصائي نفسي ومحاضر بالجامعة العبرية بالقدس
د. هالة حبايب	عميد كلية التربية وأستاذ مشارك	أكاديمية القاسمي
د. ضياء غنايم	أستاذ مشارك	كلية سخنين
أ. خلود زبانة طناس	رئيسة قسم الطفولة ومحاضرة	أكاديمية القاسمي

ملحق: (3) الاستبانة بصورتها النهائية

أسئلة البحث الكمي - نسخة المعلمة النهائية

القسم الأول - أسئلة ديموغرافية

أسئلة ديموغرافية

جيل المعلمة

3. 20 - 29 سنة 2. 30 - 39 سنة 3. 40 - 49 سنة 4. 50 +

المستوى التعليمي

3. لقب أول أو أقل منه 2. لقب ثاني 3. لقب ثالث

سنوات الخبرة

4. سنة - 3 سنوات 2. 4 - 6 سنوات 3. 7-10 سنوات 5. أكثر من 11 سنة

القسم الثاني - آراء ومفاهيم حول الشراكة التربوية بين المربين والأهل

أمامك مجموعة من الآراء والمفاهيم حول الشراكة التربوية بين المعلمات والأهل، الرجاء الإشارة الى درجة موافقتك على درجة تطبيق كل مقولة بشكل فعلي بالعلاقة بينك وبين معلمات صف طفلك

العبارة	5 - بدرجة كبيرة جدا	4 - بدرجة كبيرة	3 - درجة متوسطة	2 - درجة قليلة	1 - بالمرة لا
1. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة					
2. المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل					
3. العلاقة مع أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة					
4. يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال					
5. تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور					
6. يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم					
7. يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة					
8. يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية					

9.	المعلمات أولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية				
10.	المعلمات أولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.				

القسم الثالث - جودة العلاقات بين المعلمة والأهل

تشير الأسئلة التالية الى العلاقة بينك وبين أولياء أمور الأطفال بطفلك. الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تصف بأفضل طريقة العلاقة بينك وبين أولياء الأمور نحو كل واحد من هذه الاسئلة.

1- غير جيدة بالمرة	2- غير جيدة	3- متوسطة	4- جيدة	5- جيدة جدا		
					1. كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
					2. كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
					3. كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
					4. كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
					5. كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
					6. لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل أولياء الأمور بصفك	
					7. كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين أولياء الأمور بصفك	
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	8. كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك بقاء وجاهي	
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	9. كم مرة تتحدثين مع أولياء أمور الأطفال بصفك هاتفيا	
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	10. كم مرة تتواصلين مع أولياء أمور الأطفال بصفك من خلال الواتس أب	

القسم الرابع - استمارة لفحص الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل

فيما يلي مجموعة من الأفكار لدى المعلمة حول دور أولياء الأمور عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة،
ضعاي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه نحو كل واحدة من هذه الأفكار

معارض بشدة	معارض	مترددة	موافق	موافق جدا	أنا واثقة أن أولياء أمور أطفال الروضة ابستان:	
1	2	3	4	5	1. يعلمون طفلهم تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	
					2. يقومون بتدريس طفلهم المواد الأكاديمية بالبيت	
					3. يعلمون طفلهم كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم	
					4. يعلمون طفلهم تحديد ما يشعر به الآخرين بناء على تعابير وجههم ولغة جسدهم	
					5. يهتمون بمشاركة في تعليم طفلهم	
					6. يقومون بعمل جيد لمساعدة طفلهم على فهم مسؤولياته الأخلاقية	
					7. يعلمون طفلهم التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة	
					8. يعلمون طفلهم وصف وفهم أسباب هذه المشاعر	
					9. يعلمون طفلهم تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها	
					10. يعلمون طفلهم التعبير عن أفكاره ومشاعره شفويا	
					11. يهتمون بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي	
					12. يعلمون طفلهم الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين	
					13. يعلمون طفلهم إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها	
					14. يعلمون طفلهم استخدام لغة مهذبة	
					15. يعلمون طفلهم كيفية إيجاد طرق لتهدئة نفسه	
					16. يعلمون طفلهم التناوب ومشاركة الآخرين	
					17. يعلمون طفلهم تحديد ما يعجبه وما لا يعجبه	
					18. يعلمون طفلهم فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	
					19. يساعدون على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل	
					20. يهتمون باطلاعي حول تقدم طفلهم	
					21. يعلمون طفلهم الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين	
					22. يعلمون طفلهم تحديد قواعد السلوك البسيطة	
					23. يعملون ما بوسعهم لكي يشعر طفلهم بالأمان	

القسم الخامس - استمارة لفحص مواقف حول التعلم الاجتماعي والعاطفي

فيما يلي مجموعة من الجمل التي تشير الى مواقف حول التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته. ضع اي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه بخصوص كل واحدة من هذه الافكار

العبارة	موافق أه جدا	موافقة	متذبذبة	معارضة	معارضة جدا
1. التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم والتكنولوجيا)					
2. التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام					
3. تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي					
4. يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي والعاطفي كالذي الذي يخصص للتعليم الأكاديمي					
5. يجب على رياض الأطفال أن تدعم الطالب بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية					
6. الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية					
7. التعليم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية رياض الأطفال					
8. يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي					
9. تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي					
10. التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس برياض الأطفال					
11. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي					
12. التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية					
13. المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية					
14. تعتبر رياض الأطفال العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي					
15. التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم للأطفال من جميع مستويات الدخل					
16. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل ايجابي					

17.	التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية				
18.	التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة				
19.	التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور				
20.	التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)				

القسم السادس - استمارة لفحص مساهمة التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته

فيما يلي مجموعة من الجمل التي تشير الى مساهمة التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميته، لأي درجة توافقين مع كل واحد من الأهداف التالية:

الهدف	موافقة جدا	موافقة	متريدة	معارضة	معارضة جدا
1. البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين					
2. التعرف على المشاكل وتحديدها					
3. تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم					
4. الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة					
5. تحديد أفكارهم الخاصة					
6. فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم					
7. السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية					
8. المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين					
9. الأخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم					
10. الشعور بالتفاؤل لدى الأطفال حول مستقبلهم					
11. تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم					
12. فهم التواصل غير اللفظي مثل نبرة الصوت ولغة الجسد					
13. إظهار التعاطف مع الآخرين					
14. القدرة على التعرف على مشاعرهم					
15. السيطرة على مشاعر التوتر والضغط					
16. طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة					
17. التعرف على نقاط القوة لديهم					
18. فهم المعايير الاجتماعية للسلوك					

19.	الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم				
20.	التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال				
21.	تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم				
22.	مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح				
23.	فهم مشاعر الآخرين				
24.	إظهار الاحترام للآخرين				
25.	تحفيز أنفسهم من أجل تحقيق الأهداف				
26.	ابتكار حلول مناسبة للمشاكل				
27.	التعامل بلطف مع الآخرين				
28.	إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين				
29.	تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية				
30.	فهم تأثير سلوكهم على الآخرين				

أسئلة البحث الكمي

أسئلة ديموغرافية – نسخة أولياء الأمور

جيل الأم/الأب: _____

المستوى التعليمي

2. أقل من 12 سنة تعليم 2. انتهاء ثاني عشر 3. تعليم فوق ثانوي، ولكن دون لقب جامعي 4. لقب أول 5. لقب ثاني 6. لقب ثالث

- مكان السكن: 1. قرى ومدن الشمال 2. المدن المختلطة 3. المثلث الشمالي 4. المثلث الجنوبي 5. القدس 6. الجنوب 7. قرى الساحل

معدل الدخل الشهري (من كل المصادر، مثل العمل وغيره)

2. أقل من 10000 شاقل 2. 10000 – 15000 3. 15000 – 20000 4. أكثر من 20000

نسبة الوظيفة

4. وظيفة كاملة 2. وظيفة جزئية 3. لا أعمل 4. ربة بيت 5. آخر

جنس الطفل

2. ذكر 2. أنثى.

القسم الثاني - مواقف وأراء حول الشراكة التربوية الموجودة فعليا بين المعلمات والأهل

العبارة	5 - بدرجة كبيرة جدا	4 - بدرجة كبيرة	3 - درجة توسطة	2 - درجة قليلة	1 بالمرء لا
1. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا على مواضيع متنوعة					
2. المعلمات يشركن أولياء الأمور باتخاذ القرارات المتعلقة بالطفل					
3. العلاقة مع أولياء الأمور تساهم وتساعد المعلمة					
4. يساعد أولياء الأمور في علاج مشكلات الطفل الاجتماعية في رياض الأطفال					
5. تستطيع المعلمات الاعتماد على دعم أولياء الأمور					
6. يستشير أولياء الأمور المعلمات حول الأمور المتعلقة بطفلهم					
7. يعتبر أولياء الأمور مصدر مهم للمعلومات حول الطفل بالنسبة للمعلمة					
8. يتعامل أولياء الأمور مع المعلمات كمصدر للمعرفة والسلطة في قضايا التربية					
9. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل تثبيت المهارات التعليمية					
10. المعلمات وأولياء الأمور يعملون معا من أجل مراقبة السلوك وتعزيز القيم المجتمعية.					

القسم الثالث - جودة العلاقات بين المعلمة وأولياء الأمور

تقيص الأسئلة التالية العلاقة بينك وبين معلمة رياض الأطفال الخاصة بطفلك. الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تصف بأفضل طريقة العلاقة بينك وبين معلمة الصف.

	جيدة جدا	جيدة	متوسطة	غير جيدة	غير جيدة بالمرء
1. كيف تصفين علاقتك والتفاعل بينك وبين معلمة صف طفلك	1	2	3	4	5
2. كيف تصفين جودة العلاقة الاجتماعية بينك وبين معلمة صف طفلك	1	2	3	4	5
3. كيف تصفين مستوى الثقة بينك وبين معلمة صف طفلك	1	2	3	4	5
4. كيف تصفين درجة وضوح التواصل بينك وبين معلمة صف طفلك	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	كيف تصفين درجة الاتفاق بينك وبين معلمة صف طفلك	5.
5	4	3	2	1	لأي درجة تشعرين بالتقدير من قبل معلمة صف طفلك	6.
5	4	3	2	1	كيف تصفين درجة الدعم والتعاون بينك وبين معلمة صف طفلك	7.
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك بقاء وجاهي	8.
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	كم مرة تتحدثين مع معلمة صف طفلك هاتفيا	9.
ولا مرة	عدة مرات بالسنة	مرة بالشهر على الأقل	مرة بالأسبوع على الأقل	كل يوم تقريبا	كم مرة تتواصلين مع معلمة صف طفلك من خلال الواتس أب	10.

القسم الرابع - استمارة لفحص الثقة المتبادلة بين المعلمات والأهل - فيما يلي مجموعة من الأفكار والمواقف لدى الأهل حول دور المعلمة عامة ولتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي خاصة، ضع اي دائرة حول الإجابة التي تصف أفكارك على أفضل وجه

معار ض بشدة	معار ض	متعددة	موافق	موافق جدا	أنا واثقة أن معلمة الروضة ابستان:	
1	2	3	4	5	تعلم الأطفال تحديد المشاعر الأساسية مثل الحزن والسعادة والخوف	1.
					تقوم بتدريس المواد الأكاديمية بشكل جيد	2.
					تعلم الأطفال كيفية تحمل مسؤولية أفعالهم	3.
					تعلم الأطفال تحديد ما يشعر به الآخرين بناء على تعابير وجهم ولغة جسدهم	4.
					تشجيع مشاركتي في تعليم أطفالي	5.
					تقوم بعمل جيد لمساعدة الأطفال على فهم مسؤولياتهم الأخلاقية	6.
					تعلم الأطفال التعرف على أدوات للتعامل مع المشاعر المزعجة	7.
					تعلم الأطفال وصف وفهم أسباب هذه المشاعر	8.
					تعلم الأطفال تحديد أهداف بسيطة والعمل على تحقيقها	9.
					تعلم الأطفال التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم شفويا	10.
					تهتم بأن أكون مطلعة على جميع المعلومات التي احتاجها المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي	11.
					تعلم الأطفال الإدراك أن مشاعره وسلوكه تؤثر على الآخرين	12.
					تعلم الأطفال إقامة علاقات صحية على أساس التعاون والحفاظ عليها	13.
					تعلم الأطفال استخدام لغة مهذبة	14.

15.	تعلم الأطفال كيفية ايجاد طرق لتهدئة أنفسهم				
16.	تعلم الأطفال التناوب ومشاركة الآخرين				
17.	تعلم الأطفال تحديد ما يعجبهم وما لا يعجبهم				
18.	تعلم الأطفال فهم المعايير الاجتماعية للسلوك				
19.	تساعد على تطوير القدرة لدى الطفل على مواجهة المشاكل				
20.	تهتم باطلاعي حول تقدم طفلي				
21.	تعلم الأطفال الاستماع والانتباه عندما يتحدث الآخرين				
22.	تعلم الأطفال تحديد قواعد السلوك البسيطة				
23.	تعمل ما بوسعها لتجعل طفلي يشعر بالأمان				

القسم الخامس - مواقف حول التعلم الاجتماعي عاطفي وأهميته

العبرة	موافق ة جدا	موافقة	متريدة	معارضة	معارضة جدا
1. التعلم الاجتماعي والعاطفي ممكن أن يكون على حساب التعليم الأكاديمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم والتكنولوجيا)					
2. التعليم الأكاديمي أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل عام					
3. تدريس الرياضيات للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي					
4. يجب تخصيص نفس القدر من الوقت للتعلم الاجتماعي والعاطفي كالذي الذي يخصص للتعليم الأكاديمي					
5. يجب على رياض الأطفال أن تدعم الأطفال بجميع المجالات، بما في ذلك التطور الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية					
6. الوظيفة الأساسية لرياض الأطفال بمرحلة الطفولة هو تدريس المواد الأكاديمية					
7. التعليم الاجتماعي والعاطفي ليس بمسؤولية رياض الأطفال					
8. يجب أن يكون هناك توازن بين التعليم الاجتماعي والعاطفي وبين التعليم الأكاديمي					
9. تدريس القراءة للأطفال أكثر أهمية من التعلم الاجتماعي والعاطفي					
10. التعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يتم في سياقات أخرى وليس برياض الأطفال					
11. يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي					
12. التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم لجميع الطلاب في					

					جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية
13.					المسؤولية الأساسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي تقع على العائلة والتربية الوالدية
14.					تعتبر رياض الأطفال العنوان الأول للتعلم الاجتماعي والعاطفي
15.					التعليم الاجتماعي والعاطفي مهم للأطفال من جميع مستويات الدخل
16.					يؤثر التعلم الاجتماعي والعاطفي على المناخ التربوي بشكل ايجابي
17.					التعلم الاجتماعي والعاطفي مهم من أجل تعليم الأطفال مهارات اجتماعية
18.					التعلم الاجتماعي والعاطفي لا يناسب الأطفال بمرحلة الطفولة
19.					التعلم الاجتماعي والعاطفي هو مسؤولية مشتركة للمعلمات وأولياء الأمور
20.					التعلم الاجتماعي والعاطفي غير ضروري بمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)

القسم السادس - أمامك مجموعة من الجمل التي تشير الى أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي بمرحلة الطفولة. أشر الى درجة موافقتك مع مساهمة التعلم الاجتماعي عاطفي لكل واحدة من الأهداف التالية:

الهدف	موافقة جدا	موافقة	متذبذبة	معارضة	معارضة جدا
1. البناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين					
2. التعرف على المشاكل وتحديدها					
3. تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم					
4. الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة					
5. تحديد أفكارهم الخاصة					
6. فهم تأثير أفكارهم على شعورهم وسلوكهم					
7. السيطرة على ردود الفعل الاندفاعية					
8. المبادرة لإقامة تفاعلات مع الآخرين					
9. الأخذ بعين الاعتبار العواقب المحتملة لقراراتهم					
10. الشعور بالتقاول لدى الأطفال حول مستقبلهم					
11. تطوير القدرة على تنظيم سلوكياتهم					
12. فهم التواصل غير اللفظي مثل نبرة الصوت ولغة الجسد					
13. إظهار التعاطف مع الآخرين					

					القدرة على التعرف على مشاعرهم	14.
					السيطرة على مشاعر التوتر والضغط	15.
					طلب المساعدة من الآخرين عند اتخاذ قراراتهم وقت الحاجة	16.
					التعرف على نقاط القوة لديهم	17.
					فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	18.
					الأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الشخصية وحاجات الآخرين عند اتخاذ قراراتهم	19.
					التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بشكل فعال	20.
					تطوير القدرة على تنظيم مشاعرهم	21.
					مراقبة تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف بنجاح	22.
					فهم مشاعر الآخرين	23.
					إظهار الاحترام للآخرين	24.
					تحفيز أنفسهم من أجل تحقيق الأهداف	25.
					ابتكار حلول مناسبة للمشاكل	26.
					التعامل بلطف مع الآخرين	27.
					إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين	28.
					تحديد قيمهم ومعتقداتهم الشخصية	29.
					فهم تأثير سلوكهم على الآخرين	30.

(ملحق 4) - أسئلة النقاش بالمجموعات البؤرية

أسئلة البحث النوعي - النسخة الأولية للمعلمات

القسم الأول - أسئلة ديموغرافية

أسئلة ديموغرافية

جيل المعلمة

المستوى التعليمي

5. لقب أول أو أقل منه 2. لقب ثاني 3. لقب ثالث

سنوات الخبرة

5. سنة - 3 سنوات 2. 4 - 6 سنوات 3. 7-10 سنوات 5. أكثر من 11 سنة

مكان العمل البلد

مفهوم الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، وكيف تساهم هذه الشراكة في تطوير البيئة التعليمية للأطفال؟

مقدمة: تعد الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور عنصرًا حيويًا في تعزيز البيئة التعليمية للأطفال. تتيح هذه الشراكة التعاون بين المنزل والروضة لتحقيق أهداف تربوية مشتركة، مما يساعد في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية ودورها في تحسين العملية التعليمية.

تجربة الشراكة بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: كيف تصفين تجربتك مع الشراكة بينكم كمعلمات وبين أولياء أمور الأطفال في روضتك؟

مقدمة: تتعدد تجارب المعلمات مع الشراكة التربوية بينهن وأولياء الأمور، وتشمل العديد من الجوانب الإيجابية والتحديات. يمكن لهذه التجارب أن تقدم رؤية قيمة حول كيفية تعزيز التعاون بين الطرفين. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف تجارب المعلمات في هذا السياق، وتحديد الممارسات الجيدة والتحديات التي تواجهها.

الصعوبات في الشراكة التربوية

سؤال للنقاش: ما هي الصعوبات التي تواجهها في الشراكة التربوية بينك كمعلمة وبين أولياء أمور الأطفال، وكيف يمكن التغلب عليها؟

مقدمة: تواجه الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور تحديات متعددة قد تعوق تحقيق تعاون فعال. يمكن أن تساعد مناقشة هذه الصعوبات في تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتغلب عليها وتحقيق أفضل النتائج للأطفال. يهدف هذا النقاش إلى فهم التحديات التي تواجهها المعلمات في شراكتهن مع أولياء الأمور وطرق التعامل معها.

مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيف ترين دوره في تطوير الأطفال؟

مقدمة: يعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) جزءًا أساسيًا من التعليم الشامل، حيث يساهم في تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، وفهم دوره في تنمية الأطفال على مختلف الأصعدة.

فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي بمرحلة الطفولة المبكرة

سؤال للنقاش: ما هي فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، وكيف يمكن أن يؤثر إيجابيًا على نمو الأطفال؟

مقدمة: تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية. يساهم التعلم الاجتماعي والعاطفي في هذه المرحلة في تعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وإدارة العواطف بشكل صحي. يهدف هذا النقاش إلى تسليط الضوء على فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي في هذه المرحلة وكيفية تأثيره الإيجابي على نمو الأطفال.

تعريف المصطلحات وأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة

سؤال للنقاش: كيف تعرف كل واحد من المصطلحات التالية وأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارة بناء علاقات، اتخاذ القرارات المسؤولة؟

مقدمة: تعد المفاهيم الأساسية مثل الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، بناء العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة جزءاً لا يتجزأ من التعلم الاجتماعي والعاطفي. يهدف هذا النقاش إلى فهم كيفية تعريف هذه المفاهيم وأهميتها في تنمية الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

الشراكة التربوية لتعزيز التعلم العاطفي والاجتماعي

سؤال للنقاش: كيف تصفين الشراكة التربوية الحاصلة بين أولياء الأمور والمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال؟

مقدمة: تعد الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات ضرورية لتطوير التعلم العاطفي والاجتماعي للأطفال. يمكن للتعاون بين الطرفين أن يسهم بشكل كبير في تعزيز هذه المهارات الأساسية. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف كيفية تفعيل الشراكة التربوية لتحقيق هذه الأهداف.

مساهمة المعلمات وأولياء الأمور في تطوير التعلم العاطفي والاجتماعي

سؤال للنقاش: ما هي مساهمة كل من أولياء الأمور والمعلمات في تطوير التعلم العاطفي والاجتماعي للأطفال؟

أسئلة البحث النوعي - النسخة الأولية لأولياء الأمور

أسئلة ديموغرافية - نسخة أولياء الأمور

الأم الأب:

جيل

المستوى التعليمي

3. أقل من 12 سنة تعليم 2. انهاء ثاني عشر 3. تعليم فوق ثانوي، ولكن دون لقب جامعي

4. لقب اول 5. لقب ثاني 6. لقب ثالث

مكان السكن: 1. قرى ومدن الشمال 2. المدن المختلطة 3. المثلث الشمالي 4. المثلث الجنوبي

5. القدس 6. الجنوب 7. قرى الساحل

معدل الدخل الشهري (من كل المصادر، مثل العمل وغيره)

3. أقل من 10000 شاق 2. 10000 - 15000 3. 15000 - 20000 4. أكثر من

20000

نسبة الوظيفة

6. وظيفة كاملة 2. وظيفة جزئية 3. لا أعمل 4. ربة بيت 5. آخر

مفهوم الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، وكيف تساهم هذه

الشراكة في تطوير البيئة التعليمية للأطفال؟

مقدمة: تعد الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور عنصرًا حيويًا في تعزيز البيئة التعليمية للأطفال. تتيح هذه الشراكة التعاون بين المنزل والروضة لتحقيق أهداف تربوية مشتركة، مما يساعد في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم آراء ومفاهيم المعلمات وأولياء الأمور حول مفهوم الشراكة التربوية ودورها في تحسين العملية التعليمية.

تجربة الشراكة بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: كيف تصفين تجربتك مع الشراكة بينكم كمعلمات وبين أولياء أمور الأطفال في روضتك؟

مقدمة: تتعدد تجارب المعلمات مع الشراكة التربوية بينهن وبين أولياء الأمور، وتشمل العديد من الجوانب الإيجابية والتحديات. يمكن لهذه التجارب أن تقدم رؤى قيمة حول كيفية تعزيز التعاون بين الطرفين. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف تجارب المعلمات في هذا السياق، وتحديد الممارسات الجيدة والتحديات التي تواجهها.

الصعوبات في الشراكة التربوية

سؤال للنقاش: ما هي الصعوبات التي تواجهينها في الشراكة التربوية بينك كمعلمة وبين أهالي الأطفال، وكيف يمكن التغلب عليها؟

مقدمة: تواجه الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور تحديات متعددة قد تعوق تحقيق تعاون فعال. يمكن أن تساعد مناقشة هذه الصعوبات في تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتغلب عليها وتحقيق أفضل النتائج للأطفال. يهدف هذا النقاش إلى فهم التحديات التي تواجهها المعلمات في شراكتهن مع أولياء الأمور وطرق التعامل معها.

مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيف ترين دوره في تطوير الأطفال؟

مقدمة: يعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) جزءًا أساسيًا من التعليم الشامل، حيث يساهم في تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، وفهم دوره في تنمية الأطفال على مختلف الأصعدة.

فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي بمرحلة الطفولة المبكرة

سؤال للنقاش: ما هي فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، وكيف يمكن أن يؤثر إيجابيًا على نمو الأطفال؟

مقدمة: تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية. يساهم التعلم الاجتماعي والعاطفي في هذه المرحلة في تعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وإدارة العواطف بشكل صحي. يهدف هذا النقاش إلى تسليط الضوء على فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي في هذه المرحلة وكيفية تأثيره الإيجابي على نمو الأطفال.

تعريف المصطلحات وأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة

سؤال للنقاش: كيف تعرف كل واحد من المصطلحات التالية وأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارة بناء علاقات، اتخاذ القرارات المسؤولة؟

مقدمة: تعد المفاهيم الأساسية مثل الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، بناء العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة جزءًا لا يتجزأ من التعلم الاجتماعي والعاطفي. يهدف هذا النقاش إلى فهم كيفية تعريف هذه المفاهيم وأهميتها في تنمية الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

الشراكة التربوية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: كيف تصفين الشراكة التربوية الحاصلة بين أولياء الأمور والمعلمات لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال؟

مقدمة: تعد الشراكة التربوية بين أولياء الأمور والمعلمات ضرورية لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال. يمكن للتعاون بين الطرفين أن يساهم بشكل كبير في تعزيز هذه المهارات الأساسية. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف كيفية تفعيل الشراكة التربوية لتحقيق هذه الأهداف.

مساهمة المعلمات وأولياء الأمور في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هي مساهمة كل من المعلمات وأولياء الأمور في تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال؟

ملحق: (5) قائمة محكمي أداة الدراسة (المجموعة البؤرية)

الإسم	الرتبة الأكاديمية	مكان العمل المنطقة الكلية
أ. د خولة أبو بكر	أستاذ دكتور	محاضرة وباحثة في العلوم السلوكية في أكاديمية القاسمي
د. شفيق مصالحة	أستاذ مشارك	أخصائي نفسي ومحاضر بالجامعة العبرية بالقدس
د. هالة حبايب	عميد كلية التربية وأستاذ مشارك	أكاديمية القاسمي
د. ضياء غنايم	أستاذ مشارك	كلية سخنين
أ. خلود زبانة طناس	رئيسة قسم الطفولة ومحاضرة	أكاديمية القاسمي

ملحق: (6) أسئلة المقابلات بالمجموعات البؤرية بصورتها النهائية

أسئلة النقاش بالمجموعات البؤرية

أسئلة البحث النوعي – النسخة النهائية للمعلمات

القسم الأول – أسئلة ديموغرافية

أسئلة ديموغرافية

جيل المعلمة

المستوى التعليمي

7. لقب أول أو أقل منه 2. لقب ثاني 3. لقب ثالث

سنوات الخبرة

6. سنة - 3 سنوات 2. 4 - 6 سنوات 3. 7-10 سنوات 5. أكثر من 11 سنة

مكان العمل البلد ونوع الإطار التربوي

مفهوم الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، وكيف تساهم هذه الشراكة في تطوير البيئة التعليمية للأطفال؟

مقدمة: في سياق التعليم المبكر، تعتبر الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور أحد العوامل الحاسمة التي تؤثر بشكل كبير على تطور الأطفال. يُنظر إلى هذه الشراكة على أنها تعاون متبادل يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية مشتركة. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم كيف يُعرف المعلمات وأولياء الأمور مفهوم الشراكة التربوية وأهميتها.

تجربة الشراكة بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: كيف تصفين تجربتك مع الشراكة بينكم كمعلمات وبين أولياء أمور الأطفال في روضتك؟

مقدمة: تعتبر تجارب المعلمات مع الشراكة التربوية مع أولياء الأمور متنوعة وتعكس العديد من الجوانب الإيجابية والسلبية. من خلال مشاركة هذه التجارب، يمكننا استنباط أفضل الممارسات والتحديات المشتركة التي يواجهها الطرفان. هذا النقاش يهدف إلى استكشاف هذه التجارب وتحديد الدروس المستفادة منها.

الصعوبات في الشراكة التربوية

سؤال للنقاش: ما هي الصعوبات التي تواجهها في الشراكة التربوية بينكم كمعلمة وبين أولياء أمور الأطفال، وكيف يمكن التغلب عليها؟

مقدمة: تواجه الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور العديد من التحديات التي قد تؤثر على فعالية التعاون بين الطرفين. من خلال هذا النقاش، نود أن نسمع عن الصعوبات المحددة التي تواجهها المعلمات في تحقيق شراكة فعالة مع أولياء أمور الأطفال، وطرق التغلب على هذه الصعوبات.

مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيف ترين دوره في تطوير الأطفال؟

مقدمة: يعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مكونًا أساسيًا في التعليم الحديث، حيث يساهم في تطوير مهارات الأطفال في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وإدارة العواطف. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر المربيات وأولياء الأمور، وكيفية تطبيقه في البيئة التعليمية.

أهمية الشراكة التربوية لتعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هي أهمية الشراكة التربوية بين المعلمة وأولياء الأمور في تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال؟

مقدمة: الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم كيف يمكن لهذه الشراكة أن تدعم النمو الشامل للأطفال، وما هي الاستراتيجيات التي يمكن تبنيها لتحقيق أقصى استفادة من هذه العلاقة التعاونية.

أسئلة البحث النوعي – النسخة النهائية لأولياء الأمور

أسئلة ديموغرافية – نسخة أولياء الأمور

جبل الأم/الأب:

المستوى التعليمي

4. أقل من 12 سنة تعليم 2. انتهاء ثاني عشر 3. تعليم فوق ثانوي، ولكن دون لقب جامعي 4. لقب أول

5. لقب ثاني 6. لقب ثالث

مكان السكن: 1. قرى ومدن الشمال 2. المدن المختلطة 3. المثلث الشمالي 4. المثلث الجنوبي 5. القدس 6. الجنوب 7. قرى الساحل

معدل الدخل الشهري (من كل المصادر، مثل العمل وغيره)

4. أقل من 10000 شاق 2. 10000 – 15000 3. 15000 – 20000 4. أكثر من 20000

8. وظيفة كاملة 2. وظيفة جزئية 3. لا أعمل 4. ربة بيت 5. آخر

مفهوم الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور، وكيف تساهم هذه الشراكة في تطوير البيئة التعليمية للأطفال؟

مقدمة: في سياق التعليم المبكر، تعتبر الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور أحد العوامل الحاسمة التي تؤثر بشكل كبير على تطور الأطفال. يُنظر إلى هذه الشراكة على أنها تعاون متبادل يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية مشتركة. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم كيف تعرف المعلمات وأولياء الأمور مفهوم الشراكة التربوية وأهميتها.

تجربة الشراكة بين المعلمات وأولياء الأمور

سؤال للنقاش: كيف تصفين تجربتك مع الشراكة بينكم كمعلمات وبين أولياء أمور الأطفال في روضتك؟

مقدمة: تعتبر تجارب المعلمات مع الشراكة التربوية مع أولياء الأمور متنوعة وتعكس العديد من الجوانب الإيجابية والسلبية. من خلال مشاركة هذه التجارب، يمكننا استنباط أفضل الممارسات والتحديات المشتركة التي يواجهها الطرفان. هذا النقاش يهدف إلى استكشاف هذه التجارب وتحديد الدروس المستفادة منها.

الصعوبات في الشراكة التربوية

سؤال للنقاش: ما هي الصعوبات التي تواجهها في الشراكة التربوية بينك كأولياء أمور وبين معلمة الصف، وكيف يمكن التغلب عليها؟

مقدمة: تواجه الشراكة التربوية بين المعلمات وأولياء الأمور العديد من التحديات التي قد تؤثر على فعالية التعاون بين الطرفين. من خلال هذا النقاش، نود أن نسمع عن الصعوبات المحددة التي يواجهها أولياء الأمور في تحقيق شراكة فعالة مع المعلمات، وطرق التغلب على هذه الصعوبات.

مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هو مفهومك للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيف ترين دوره في تطوير الأطفال؟

مقدمة: يعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مكونًا أساسيًا في التعليم الحديث، حيث يساهم في تطوير مهارات الأطفال في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وإدارة العواطف. يهدف هذا النقاش إلى استكشاف مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وكيفية تطبيقه في البيئة التعليمية.

أهمية الشراكة التربوية لتعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي

سؤال للنقاش: ما هي أهمية الشراكة التربوية بين المعلمة وأولياء الأمور في تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال؟

مقدمة: الشراكة التربوية بين المعلمين وأولياء الأمور تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال. من خلال هذا النقاش، نسعى لفهم كيف يمكن لهذه الشراكة أن تدعم النمو الشامل للأطفال، وما هي الاستراتيجيات التي يمكن تبنيها لتحقيق أقصى استفادة من هذه العلاقة التعاونية.

The Educational Partnership and Its Importance for Developing Social and Emotional Learning in Kindergartens within the Green Line and East Jerusalem.

Ragda Mohammed Najeeb Masalha

Dissertation Committee:

Professor Muhammad M Haj-Yahia

Professor Khawla Shakhshir

Professor Muneera Al-Sharman

Dr Kamal Mkhamreh

Abstract

The study aimed to explore the perspectives and concepts of parents and kindergarten teachers within the Green Line and East Jerusalem regarding educational partnership and its importance in developing social and emotional learning (SEL) for children in kindergartens. Additionally, the study sought to identify differences between the views of both parties based on variables such as economic status, parents' years of education, teachers' years of experience, and academic qualifications. Furthermore, the study aimed to develop a proposed model to enhance the educational partnership for the advancement of SEL in kindergartens.

The study employed a descriptive-correlational quantitative methodology and a qualitative approach based on interviews. Data were collected using a questionnaire and focus groups. A sample of 300 teachers and 300 parents was selected, along with group interviews with 10 teachers and 15 parents.

The findings revealed a general consensus on the importance of educational partnership in supporting children's social and emotional learning. However, differences were identified based on economic status, parents' education levels, and teachers' years of experience and academic qualifications. Additionally, the study uncovered differences in the goals of parents and teachers regarding social and emotional learning.

The qualitative results indicated that continuous cooperation and information exchange between parents and teachers play a pivotal role in providing a supportive and safe educational environment, although challenges such as weak communication and cultural

differences remain. The quantitative findings showed a high relative importance of educational partnership, with statistically significant differences favoring parents. Moreover, the mutual trust between parents and teachers, from the parents' perspective, reflected a moderate to high level of trust, with statistically significant differences in favor of parents in evaluating mutual trust and the importance of social and emotional learning. A positive correlation was found between the quality of relationships, mutual trust, and the development of SEL.

Based on the field study results, qualitative analysis, and a review of relevant studies, the researcher developed a proposed model and recommended adopting it to enhance the educational partnership aimed at fostering social and emotional learning in kindergarten children.

Keywords: Educational Partnership, Social and Emotional Learning, Kindergartens, Palestinian Community, East Jerusalem