نموذج مقترح لشراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا

A proposed Model for Parental Partnership in Developing the Life Skills of A kindergarten Child in Light of Reggio Emilia Approach

إعداد

د. منار بنت سعود العتيبي

أستاذ دراسات الطفولة المساعد – كلية التربية – جامعة نجران

DR. Manar Soud Alotaibi

Assistant Professor in Early Childhood Studies,

College of Education, Najran University

نموذج مقترح لشراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا

إعداد

د. منار بنت سعود العتيبي

أستاذ دراسات الطفولة المبكرة المساعد –كلية التربية – جامعة نجران

المستخلص: هدف البحث إلى إلقاء الضوء على أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، والتعرف على المهارات الحياتية التي يجب تنميتها في هذه المرحلة، وأهمية شراكة الوالدين في تنمية تلك المهارات، ودراسة وتحليل مدى ملائمة مدخل ريجيو إميليا لمساعدة والدي طفل الروضة على الشراكة في تنمية المهارات الحياتية لطفلهما، والتعرف على المعوقات التي تحد من شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفلهما، وتقديم نموذج مقترح لتفعيل شراكة والدي طفل الروضة مستند على استخدام مدخل ريجيو إميليا يسهم على مشاركتهما في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما. اتبع البحث المنهج المختلط Mixed Method من خلال استخدام حزمة من الأدوات البحثية المختلفة تمثلت في: ورش العمل الاستطلاعية والتشاورية، ومقابلات مجموعات التركيز، والملاحظة بالشراكة والاستبانة. وتوصلت الدراسة لمجموعة من المعوقات توزعت على ثلاثة مستويات تمثلت في المستويات التالية: المجتمعي والمؤسسي والشخصي.

الكلمات المفتاحية: الشراكة الوالدية– المهارات الحياتية– طفل الروضة – مدخل ريجيو إميليا– معوقات الشراكة.

A proposed Model for Parental Partnership in Developing the Life Skills of A kindergarten Child in Light of Reggio Emilia Approach

DR. Manar Soud Alotaibi

Assistant Professor in Early Childhood Studies,
College of Education, Najran University

Abstract: The aim of the research is to shed light on the importance of developing the life skills of a kindergarten child, to identify the life skills that must be developed at this stage, and the importance of parental Involvement in developing these skills, to study and analyze the appropriateness of the Reggio Emilia approach to help the parents of a kindergarten child to partner in developing the life skills of their child, to identify the obstacles that limit the parents' involvement in developing the life skills of their child, and to present a proposed model to activate the parental involvement of a kindergarten child based on the use of the Reggio Emilia approach that contributes to their participation in the development of life skills for their children They are. The research followed the mixed method through the use of a package of different research tools represented in: exploratory and consultative workshops, focus group interviews, partnership observation and questionnaire. The study found a set of obstacles distributed on three levels, represented in the following levels: societal, institutional, and personal.

Keywords: Parental Involvement, Life Skills, Kindergarten Child, Reggio Emilia Approach, Involvement Obstacles.

المقدمة:

أثرت التطورات التكنولوجية السريعة على حياة البشر بجميع أنحاء العالم، وأدت إلى حتمية التغيير في جميع أنماط حياتهم، وقدراتهم والمعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكوها ليستطيعوا مسايرة هذه التطورات والتكييف معها، ويصبحوا جزء لا يتجزأ من عناصرها؛ حيث اعتمدت تلك التطورات على استثمار القدرات البشرية. ولكي يتمكن الإنسان من هذا التغيير فيجب أن تتغير عملية نموه وتعليمه بصورة شاملة لجميع جوانب نموه واحتياجاته المتغيرة، ومتكاملة ما بين داخل وخارج المدرسة سواء في المجتمع الخارجي أو في نطاق الأسرة. كما يجب الإشارة لأهمية أن يتم ذلك عبر جميع مراحل التعليم بصورة متدرجة ومنسجمة بدءً بمرحلة الروضة التي تمثل أهمية قصوى في تشكيل الشخصية؛ ففي مرحلة الروضة يمكن أن يكتسب الطفل المهارات اللازمة للنمو السليم والتفاعل مع المجتمع والاستقلال والتكيف. كما تتشكل في هذه المرحلة الأفكار والمفاهيم الأساسية لدى الطفل عن نفسه وعن مجتمعه (خلف، 2015، ص2). ونظراً لأهمية تلك المرحلة فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بمرحلة رياض الأطفال فتضمن نص وثيقة سياسة التعليم عام (2016) على أهمية تشجيع الدولة لدور الحضانة ورياض الأطفال سعياً وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة، وكذلك تضمنت وثيقة رؤية 2030 ضرورة التركيز على مراحل التعليم المبكر في توفير فرص تعلم جيد (وثيقة رؤية 2030، 2023).

وتلعب مؤسسات رياض الأطفال دوراً كبيراً في بناء شخصية الطفل وتوجيهها وتحقيق الأهداف المنشودة لتشكيل تلك الشخصية بما يتناسب مع متغيرات ومتطلبات العصر ليصبح مواطنا نافعاً متكيفاً مع العصر الذي يعيش فيه؛ لذلك لا يمكن إنكار دور الروضة في تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل. وقد توصلت دراسة الناشف (2003) إلى تقدم الأطفال الذين التحقوا بالروضة في تطوير مهاراتهم الاجتماعية، ومقدرتهم على التعامل مع قضاياهم الحياتية، وتطوير خبراتهم اللغوية والرياضية والعلمية أكثر من أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة، وأكدت دراسة عبد المعطي ومصطفى (2008) إلى قدرتها على اكساب الأطفال المهارات الحياتية التي تحصنهم ضد الأزمات المستقبلية ورفع كفاءاتهم وقدراتهم على التعامل مع الحياة بسهولة. تلك المهارات التي أكدت كثير من الدراسات على أهمية إكسابها للطفل في مرحلة الروضة، وتأثير ذلك في نجاح مسيرة حياته المستقبلية وتكيفه مع تطورات العصر، وكذلك تأثيرها في تحسين مفهوم الطفل لذاته (Elfer & Page, 2015) خاصه في تلك المرحلة التي يسيطر على مسيرتها العديد من التغيرات التي يجب على المتعاملين مع تربية وتعليم الطفل التيقن والوعي بها، وحسن التعامل معها، واختيار النمط التعليمي المناسب الذي يمكن من خلاله مواجهة هذه التغيرات والاستجابة لها (البقمي، 2012). وترى الباحثة أنه لا يجب الاقتصار على اختيار نمط تعليمي مناسب وحسب، بل يجب أيضاً العمل على تهيئة كافة العوامل الكفيلة بإنجاح النمط المناسب، ومن بين الخيارات لتلك العوامل هي تكاتف وتكامل كافة الأطراف المعنية بتعليم الطفل والتعامل معه خاصة والديه اللذان يمثلا جانباً محورياً من جوانب تشكيل شخصية الطفل في مرحلة رياض الأطفال، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور الشراكة الوالدية في تعليم وتعلم طفل الروضة وتنمية

المهارات الحياتية لديه (شهبو،2019)، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الشراكة الفاعلة بين أسرة الطفل وروضته ومستوى نمو الطفل وتطور أدائه الأكاديمي (Joy et al., 2016)، وأن مرحلة الطفولة المبكرة تُعد الوقت الأمثل لإنشاء شراكة والدية (Jeffries, 2012) وأنه لن يتحقق جودة تلك البرامج إلا بشراكة حقيقية من الوالدين مع الروضة (Morrison, 2014) ؛ لذلك هناك اهتمام بإعداد البرامج التدريبية لجميع العاملين والمتعاملين مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ومن بينهم الوالدين لرفع كفاءتهما وزيادة وعيهما والوعي العام بقضية التربية المبكرة وضرورتها بشكل عام (كرم الدين، 2014).

مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أنسب المراحل العمرية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطفل المختلفة، وتعتبر المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات حيث تعتبر من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لمواجهة مشكلات حياته اليومية وتحقيق تكيفه مع متطلبات العصر بسام وإسماعيل (2007)، وذات تأثير ايجابي على حياته وتزيد من قدرته على مواجهة تحديات الحياة (النجار، 2009)؛ لذا ركزت كثير من الدراسات على أهميتها في مرحلة الروضة (صاوي،2015)، وأهمية تضمينها في المناهج التعليمية لهذه المرحلة، واعتبارها من أهم مخرجاتها (Dawson, 1999)، ووضع استراتيجية لتنميتها لدى الطفل (شحاته، 2013)، وأهمية اهتمام الوالدين بمساندة المدرسة في تحقيق هذا الهدف. ورغم تلك الأهمية إلا أن تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة لم تحظى بالاهتمام الذي يليق بأهميتها، ولم يتواجد استراتيجية واضحة للتعامل معها في هذه المرحلة من قبل العديد من الدول العربية، ومنها المملكة العربية السعودية (مصطفى، 2005؛ فراج،2019)، ويوجد العديد من المعوقات التي تحد من تنميتها حيث توصلت دراسة رويشد (2016) أن هناك عدة معوقات لتنمية المهارات الحياتية وهي :طبيعة المعلم والمتعلم وحالته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وعدم إعطاء وسائل الاعلام أهمية لدور المهارات الحياتية أثرها على المتعلمين وبخاصة الأطفال، وقلة الدورات التدريبية التي تهدف إلى تعريف المعلم كيفية تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.

وقد ظهر منهج ريجيو إيميليا في إيطاليا وذاع صيته بصورة كبيرة على مستوى العالم من حيث فعاليته في تحسين التعليم والتعلم وتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، وأشارت نتائج العديد من الدراسات على ذلك منها على سبيل المثال الجربوع (2012) الذي اكدت على أن تطبيق منهج ريجيو اميليا يحقق تعليم إبداعي لأطفال الروضة، ودراسة الشوارب (2012) التي توصلت إلى أن هذا المنهج من أكثر مناهج الطفولة المبكرة التي تستند إلى مبادئ تساعد الطفل في اكتساب مهارات واتجاهات علمية إيجابية، وتحفز الطفل على اكتساب المعارف من خلال تنوع طرق وأساليب التقديم ومناسبتها لمرحلة رياض الأطفال. وأشارت دراسة يونس (2017) إلى أنها تحقق معايير مجال العلوم في مرحلة رياض الأطفال والذي يعتبر من المجالات المرتبطة بالمهارات الحياتية. وتوصلت دراسة الرشيدي

(2017) على أن استخدامه يعمل على زيادة القدرات الإبداعية لدى أطفال رياض الأطفال الذين تلقوه مقارنة بالأطفال الذين تلقوا مناهج إدخال المواد. وأشارت نتائج دراسة محمد (2018) إلى أن استخدام منهج ريجيو ايميليا القائم على المهارات الحياتية يؤدي لتنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدى أطفال الروضة. وتوصلت دراسة خليفة (2021) إلى أنه ينمي مهارة التخطيط، وأشارت نتائج دراسة زهانج وآخرون Zhang et al. (2010) إلى إمكانية وسهولة تطبيق منهج ريجيو إميليا في التعلم في المنزل.

وفي ضوء نتائج تلك الدراسات ونتائج دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة من خلال ورشة عمل استطلاعية مع مجموعة من مديرات ومعلمات رياض الأطفال، ووالدي طفل الروضة بمحافظة نجران لروضات حكومية تمحورت حول أبرز المعوقات التي تحد من شراكة والدي طفل الروضة في تنمية مهاراته الحياتية، وخبرات الباحثة وتخصصها في المجال، وتواصلها المستمر من خلال عملها في مجال الخدمة المجتمعية وحضورها للمؤتمرات، والندوات ونشاطات الجمعيات الأهلية ذات الاهتمام بمجال الطفولة المبكرة والأسرة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور في مجال الشراكة الوالدية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة رغم أهمية تلك المهارات وأهمية استكمال منظومة تنميتها من مشاركة جانب مهم من جوانبها وهما الوالدين؛ ويرجع هذا القصور نتيجة لوجود مجموعة من المعوقات تحد من تفعيل تلك الشراكة، وتقف حجرة عثرة دون تحقيقها، ووجود حاجة ماسة لمدخل تقدمي يمكن من خلاله تيسير تلك الشراكة، وفي ضوء ذلك تنطلق الدراسة الحالية لتقديم نموذج مقترح يمكن من خلاله تفعيل تلك الشراكة باستخدام أحد المداخل التقديمية التي أثبت نجاحه وهو مدخل "ريجيو ايميليا"، ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: كيف يمكن تفعيل شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما بمرحلة الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا؟

الأسئلة الفرعية:

1- ما المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة؟
2- ما أهمية شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة؟
3- ما مدى ملائمة مدخل ريجيو إميليا في مساعدة والدي طفل الروضة على الشراكة في تنمية المهارات الحياتية لطفلهما؟
4- ما أبرز معوقات شراكة والدي طفل الروضة في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما من وجهة نظرهما وآراء مديرات ومعلمات طفل الروضة؟
5- ما النموذج المقترح لتفعيل شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما بمرحلة الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا؟

أهداف الدراسة:

1- إلقاء الضوء على المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة.
2- دراسة وتحليل مدى ملائمة مدخل ريجيو إميليا لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.
3- توضيح أهمية شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.
4- التعرف على أبرز معوقات شراكة والدي طفل الروضة في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما.
5- وضع نموذج مقترح لتفعيل شراكة الوالدين في تعليم أبنائهما، يمكن من خلاله شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما بمرحلة الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية تلك الدراسة لعدة اعتبارات نظرية وعملية على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية

1- أنها تقدم للمهتمين والعاملين في المجال التربوي تأطير نظري تحليلي لمدخل تقدمي في مجال مرحلة هامة أصبحت محور اهتمام المجال التربوي والتنموي.
2- تقدم للمعلمين والوالدين تحليل منطقي لمدى ملائمة مدخل "ريجيو اميليا" لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، وملائمة استخدامه لشراكة الوالدين.
3- تلقي الضوء للمعلمين والوالدين لأهمية دور الوالدين في المساهمة في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.

ثانياً: الأهمية العملية

أنه يقدم لمعلمي ووالدي طفل الروضة والمنوطين باتخاذ القرارات الخاصة بسياسات رياض الأطفال نموذج مقترح يستند على توظيف علمي لمنهج تقدمي حديث من أجل تنمية مهارات خاصة في هذا العصر عصر لدى الأجيال الحالية والمستقبلية يلزم تنميتها عبر جميع المراحل بدءً بمرحلة الروضة التي تمثل أساس داعم ومتكامل للمراحل الأخرى.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث ثلاثة مصطلحات جوهرية تم تعريفها بصورة مختصرة، وتناولها بالتفصيل ضمن متن الدراسة:

1-الشراكة الوالدية: عرفت بأنها "عملية شراكة إيجابية وتبادلية ومستمرة ومتطورة بين أسرة الطفل سواء الوالدين، أو من يلي أمر الطفل وبين المعلمين في المدرسة هدفها المساهمة في تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطفل" (Morrison, 2014, 46). *وتعرفها الباحثة إجرائياً* بأنها "مشاركة في الأمور الخاصة بالعملية التعليمية لأبنائهما داخل وخارج المدرسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بما يعود بالنفع المباشر أو غير المباشر على تربية وتعليم وتعلم

أبنائهما، ويعمل على تنمية المهارات الحياتية لديهم بالاستفادة من تطبيق مداخل ريجيو إيميليا لتنمية المهارات الحياتية في مرحلة الطفولة المبكرة".

2-المهارات الحياتية: عرفتها فراج (268،2019) بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها طفل الروضة في حياته والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية، وتشمل (مهارة الاستقلالية – مهارة التواصل الاجتماعي – مهارة حل المشكلات – مهارة اتخاذ القرارات)." *وتعرفها الباحثة إجرائياً* بأنها "مجموعة من المهارات الأساسية المتصلة بحياة طفل الروضة وبيئته والتي يحتاجها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح ومن خلال اكتسابها يتم بناء شخصية متكاملة له تمكنه من تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ومواكبة متطلبات العصر الحديث، وتجعل منه فرداً صالحاً قادراً على إدارة حياته بنجاح وكسب عيشه بصورة استقلالية".

3-مدخل ريجيو إميليا: عرفته كلا من الحربي والصانع (2021، 167) بأنه نظام لرياض الأطفال يعتمد على الطفل حيث ينظر إليه على أنه كائن اجتماعي، وبسهم في تنمية المهارات المعرفية والابتكارية والإبداعية لدى الأطفال من خلال المشروعات وعملية التوثيق لأعمال الأطفال عن طريق تصويرها والاحتفاظ بها من أجل تطويرها كما يهتم بعلاقة الآباء مع المعلمين وأطفالهم. *وتعرفه الباحثة إجرائياً* في هذه الدراسة بأنه "مدخل تقدمي في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة من خلال تفعيل الدور الإيجابي للطفل والوالدين في عملية التعلم واستخدام أساليب غير تقليدية للتعليم والتعلم لا تعتمد على مناهج محددة مسبقاً، ولكن مناهج تتحدد وفقاً لميول ورغبات وقدرات كل طفل بمساعدة معلميه ووالديه.

حدود الدراسة:

1- ***الحدود الموضوعية:*** تناولت الدراسة دور الشراكة الوالدية في الروضة في تنمية المهارات الحياتية فقط لطفل الروضة، باستخدام مدخل ريجيو ايميليا فقط.

2- ***الحدود البشرية:*** اقتصرت الدراسة الحالية على والدي ومديرات ومعلمات أطفال الروضة الحكومية.

3- ***الحدود الزمانية:*** تم التطبيق عام 1444هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تم استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث من خلال خمسة مباحث: المبحث الأول تناول مفهوم المهارات الحياتية لطفل الروضة من حيث الماهية والأهمية، والمبحث الثاني تضمن الشراكة الوالدية في تعليم طفل الروضة، والمبحث الثالث أوضح ماهية أهمية مدخل ريجيو ايميليا وأبرز علاقته بتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة،

والمبحث الرابع شمل إجراءات الدراسة، والمبحث الخامس والأخير قدم نموذج مقترح لكيفية استثمار شراكة والدين في الروضة لتنمية المهارات الحياتية طفلهما من خلال توظيف مدخل ريجيو ايميليا.

المبحث الأول: المهارات الحياتية لطفل الروضة: الماهية والأهمية

تُعد المهارات الحياتية من أبرز المفاهيم الجديدة والاتجاهات الحديثة في المجال التربوي ولكن ما تضمنه من محتوى ليس بالجديد؛ حيث أنها عبارة عن مجموعة من المهارات التي تمارس بصورة يومية بصورة غير مقصودة للتعايش مع متطلبات الحياة اليومية، تم تجميعها وتصنيفها وترتيبها ووضعها تحت هذا المسمى. والمهارات الحياتية متعددة ومتنوعة وترتبط بجميع مراحل نمو الإنسان وتسهم في تحقيق تكيفه مع نفسه ومجتمعه، وتغطي جوانب حياته، وتساعده على مواجهة الصعوبات الناتجة عن تعقد الحياة نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، لذا تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم المستند على تنمية المهارات الحياتية وإعداد الفرد للحياة، والتركيز على مخرجات التعليم المرتبطة بها، وقد ورد في تقرير اليونسيف (2005أ) أن 164 دولة من الدول التي التزمت بمادة التعليم للجميع أقرت تضمين المهارات الحياتية في تعليمها ويعد هذا التعليم عنصراً مهماً في تعريف اليونيسيف للتعليم النوعي .وهناك مجموعة من العوامل تلعب دوراً كبيراً في اكتساب المهارات الحياتية للطفل تختلف وفقاً لاختلاف وجهات النظر والآراء، فالبعض يرى أنها تعتمد بشكل عام على مستوى نضج المتعلم، وقدرة المعلم وخبراته، والمفاهيم والأدوات المطلوب التدريب عليها والامكانات المتاحة (عمران وآخرون، 2001)، وهناك من يرى أنها تعتمد على عدة عوامل تتمثل في: العلاقات ا لمدعمة – نماذج التقويم – تتابع الاثابة – التعليمات – اتاحة الفرصة – التفاعل مع الأقران – مهارات التفكير – نوع الجنس – المستوى الاجتماعي والثقافي– التحديات التي يتعرض لها الفرد (أبو حرب، 2008؛ سالم، 2014)، ويمكن التعرف على ماهية المهارات الحياتية من خلال الجوانب التالية:

أولاً: تعريف المهارات الحياتية:

اختلف التربويون في تعريفها وفقاً لوجهات نظرهم في تأثيرها وأهميتها خاصة لطفل الروضة فعرفها اللقاني وحسن (2001، ص2015) من زاوية دورها في التفاعلات اليومية للفرد مع الأشخاص والأشياء بانها "أي عمل يقوم به الانسان في الحياة اليومية التي يتفاعل مع أشخاص وأشياء وتحتاج هذه التفاعلات إلى أن يكون الفرد متمكناً من مهارات أساسية" أما علي (2001، ص2) فقد تناولها متطرقاً لاستراتيجية تنميتها بالطرق الصفية واللاصفية وديناميكية الجانب العملي الذي تنمى من خلاله بأنها "أي عمل يقوم به الأطفال في الحياة اليومية وما يتفاعلون به مع الأشياء المختلفة، وهذا التفاعل يحتاج من الأطفال التمكن من مهارات أساسية قد يكون بعضها صفياً والبعض الآخر لا صفياً ويعد اكتساب تلك المهارات الجانب العملي في حياة الأطفال داخل بيئتهم المختلفة". وعرفها كلا من باستيان وفينيتا Bastian & Veneta(2005, p.22) بصورة أكثر شمولاً متضمنة الجوانب المرتبطة بها وطريقة تعلمها وأهدافها وتأثيراتها المتعددة على الفرد بأنها "مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية وتهدف

إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسئولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطنًا صالحًا وتمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادراً على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها". وتناولها مصطفى (2005، ص56) من حيث كونها نوع من أنواع التربية، وأبرز دورها في مشاركة الطفل في قضايا المجتمع مشاركة إيجابية واعدادهم للحياة العملية ومتطلبات سوق العمل المستقبلية المتوقعة بأنها "التربية التي تعد الأطفال للحياة العملية، ودخول سوق العمل، والمشاركة الإيجابية في مشكلات وقضايا المجتمع من خلال اكتساب العديد من المهارات التي تؤهلهم لاستخدام الوسائل والأساليب الصحيحة استخداماً ينفعهم في حياتهم العملية". وعرفها كلا من عبيد وشحاته (2008، ص21) من حيث دورها في مواجهة تغيرات الحياة والإعداد للمستقبل بأنها " تلك المهارات التي تمثل إطاراً للعمل يركز من خلال توظيفها على ماذا نريد من الحياة، وكيف نصنع أهدافها وتوظيف تلك المهارات في العمل على إنجاز تلك الأهداف، واكتشاف القيم والتوجه نحو جعلها جزءاً من حياتنا اليومية، والإسهام في مواجهة تحديات التغيير في الحياة، وتحديد الاتجاه الصحيح نحو إنجاز الأهداف لبناء مستقبل". في حين تطرق إليها كلا من منسي وبخيت (2010، ص8) من منظور شمولية فائدتها العديد من تعاملها مع العديد من مجالات الحياة بأنها "السلوكيات التي يستطيع الفرد القيام بها بحيث تساعده على التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة بشتى مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والمهنية بالإضافة إلى معرفة الفرد لما ينبغي عليه عمله، وكيفية مزاولته لأنشطة حياته اليومية". وناقشها البقمي (2012، ص36) من حيث ديمومة تنميتها ووجوده مع الفرد باستمرار حياته ودورها في اتخاذ قراراته بأنها "المهارات المستمرة باستمرار الحياة وتسهم بشكل فعال في اكساب الفرد مجموعة من المهارات الاساسية تمكنه من التكيف مع صعوبات البيئة المحيطة وتعزز الايجابيات بما يكفل له القدرة على اتخاذ القرار".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة تعرف الباحثة المهارات الحياتية أو بمعنى أخر يتم الحكم على الفرد بامتلاكه لتلك المهارات إذا صدر منه مجموعة من الفعال والسلوكيات في تعامله مع حياته اليومية ومشكلاتها وصعوباتها وتحدياتها بصورة تعكس نوع من أنواع التكيف الإيجابي مع الذات ومع تلك المتغيرات بحيث تحقق له النجاح في الحياة والاستقرار النفسي والتصالح مع الذات.

ثانياً: خصائص المهارات الحياتية

تميزت المهارات الحياتية عن غيرها من المهارات الأخرى التي يكتسبها الطفل عبر مراحل نموه بمجموعة من الخصائص فاتسمت بالتنوع لتشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بإشباع احتياجات الفرد ومتطلبات الحياة، ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لحياته ومعيشته، وتلك المهارات تختلف باختلاف المجتمع وعاداته وتقاليده ودرجة تقدمه من زمن لآخر ومن مكان لآخر. كما أنها تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد ومجتمعه ودرجة تأثير كل منهما على الآخر. وتهدف إلى تطوير أساليب الحياة، ومساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع من حوله

(Elfer & Page, 2015) كما تتسم المهارات الحياتية بأنها تنمى من خلال عمليتي التعليم والتدريب في صورة معارف وخبرات تساعد في حل المشكلات والاتصال والتفاعل مع البيئة المحيطة (البقمي، 2012).

ثالثاً: تصنيف المهارات الحياتية:

قام العديد من الباحثين بتصنيف المهارات الحياتية وفقاً لمجموعة من المجالات يحتوي كل مجال على عدة مهارات مرتبطة بطبيعة تخصص المجال وقد ركزت معظمها على ثلاث مجالات رئيسه ترتبط بالعمليات العقلية والعملية والاجتماعية مع اختلاف مسميات تلك المجالات، وفي ذلك يشير إبراهيم (2010) إلى أن هناك ثلاثة جوانب للمهارات الحياتية تتضمن ما يلي:

1. الجانب المعرفي: وهو الانتباه والإدراك، ويدخل ضمن العمليات العقلية.
2. الجانب المهاري: ويمثل كيفية أداء وممارسة المهارة بطريقة علمية صحيحة.
3. الجانب الانفعالي: ويتعلق بالاتجاهات والتقدير والقيم، والوجدانيات الفردية والاجتماعية.

وفي ضوء تلك الأبعاد قامت العديد من الدراسات بوضع تصنيفات للمهارات الحياتية، على سبيل المثال صنفتها عمران وآخرون (2001) في مجالين ألا وهما:

- المجال الأول: مهارات ذهنية: ترتبط بعمليات عقلية وتشمل صناعة القرار، حل المشكلات، التخطيط، إدارة الوقت والجهد، ضبط النفس، إدارة الصراع- التفاوض، إدارة مواقف الأزمات والكوارث، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي.
- المجال الثاني: مهارات عملية: العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، العناية بالأدوات الشخصية، اختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، إجراء بعض الإسعافات الأولية، حسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستخدام.

وركز تصنيف اللولو (2005)، وصالح (2019) على المهارات المرتبطة بالأمور الصحية والبيئية، فصنفها اللولو إلى مهارات وقائية وصحية وغذائية وبيئية ويدوية. في حين صنفها صالح لثلاثة مجالات كالآتي:

أولاً: مجال المهارات الحياتية الاجتماعية: وقد شملت المهارة التالية: التعاون مع الآخرين- تحمل المسؤولية- التسامح مع الآخرين - أدب الحوار- حسن التعامل مع الآخرين- التواصل مع الآخرين.

ثانياً: مجال المهارات الحياتية الصحية: وشملت مهارتي المحافظة على الحياة والعناية بالصحة الغذائية.

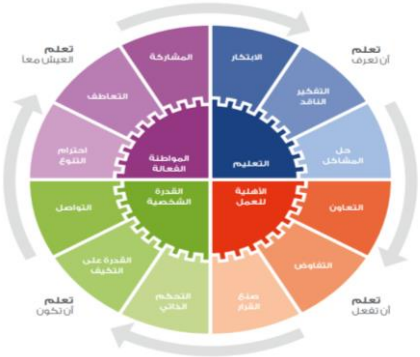
ثالثاً: مجال المهارات الحياتية البيئية: وشملت المهارات التالية: المحافظة على النظافة البيئة - تطبيق الأنظمة والقوانين -المحافظة على الممتلكات العامة.

وتميز تصنيف عيسى (2001) بمهارات المواطنة والقيادة ضمن عشر مهارات أساسية يندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية، وتشمل المهارات الأساسية: مهارات تقدير الذات - مهارات شخصية " الروتين

اليومي"– مهارات شخصية اجتماعية – مهارات شخصية التعامل مع المشاعر –مهارات الاتصال – مهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال – اتخاذ القرار وحل المشكلات – مهارات القيادة – مهارات خاصة بالتعلم – مهارات المواطنة.

وعرفتها شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partnership for 21st Century, 2009) بأنها جزء من مهارات القرن الحادي والعشرين، وركزت في تصنيفها على المهارات المرتبطة بمجال العمل فذكرت أنها تتمثل في القيادة والأخلاق والمساءلة والقدرة على التكيف الإنتاجية الشخصية، المسؤولية الشخصية، مهارات التعامل مع الأشخاص، التوجيه الذاتي والمسؤولية الاجتماعية.

أما فيما يخص المنظمات العالمية فقد اتفقت مع معظم الدراسات في التركيز على المجال العقلي العملي والوجداني لكن بعضها ذكر المهارات دون تصنيف في مجالات فاشتمل تصنيف منظمة الصحة العالمية على عشر مهارات أساسية هم: اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التعاطف، الاتصال الفعال، مهارة العلاقات الشخصية، الوعي بالذات، مهارة إدارة الانفعالات، إدارة الضغوط World Health Organization (1999). في حين صنفتها مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (LSCE) life Skills and Citizenship Education Initiative التي طورتها منظمة اليونسيف والبنك الدولي معاً في منطقة الشرق الوسط وشمال أفريقيا – التي من بينها المملكة العربية السعودية) في اثنتي عشر مهارة حياتية رئيسة باستخدام نموذج تعلم رباعي الأبعاد يضم الأبعاد كما بالشكل رقم (1):



شكل (1) يوضح المهارات الحياتية الاثني عشر لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة

- البعد المعرفي: تعلم أن تعرف: وهو يرتبط بالتعليم ويضم مهارات الابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون.
- البعد الأدواتي: تعلم أن تفعل: ويرتبط بالأهلية للعمل ويضم التفاوض واتخاذ القرار.
- البعد الفردي: تعلم أن تكون: ويمثل القدرة الشخصية ويضم التواصل والقدرة على التكيف والتحكم الذاتي.
- بعد التعلم الاجتماعي والمواطنة: تعلم العيش معاً، ويتضمن المشاركة والتعاطف واحترام التنوع.

وتعد هذه المهارات هي الأكثر أهمية في السياق الإقليمي، حيث تدوم مدى الحياة، وتعتمد على الأدلة التي تؤكد أهمية اكتسابها في سن مبكرة، ويتم اكتسابها واستدامتها من خلال جميع أشكال التعلم في النظم التي تعترف بمسارات متعددة للتعلم سواء الرسمية أو غير الرسمي، وقد تم اختيارها بوصفها الأكثر ضرورة للنتائج الحياتية للتعلم وقابلية التوظيف والتمكين الشخصي والمواطنة الفعالة، وتعتبر متكاملة ولا يتم تميز بعضها عن بعض وتتميز بمساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة (UNICEF and partners, 2017).

وترى الباحثة أن نموذج اليونسيف والشركاء يُعد من أفضل النموذج للمهارات الحياتية لشموله وتكامله واعتماده على مهارات تتناسب مع المتطلبات المعقدة لهذا العصر الدائم التغيير خاصة فيما يتعلق المور الخاصة بالعمل وكسب العيش والتكيف مع البيئة والتنمية المستدامة من خلال مهارات المواطنة، كما أنها تتناسب مع جميع المراحل العمرية وتعد من المهارات المستدامة.

أهمية المهارات الحياتية لطفل الروضة:

وفيما يخص أهمية المهارات الحياتية لطفل الروضة فقد أكد أغلب التربويين على أن تلك المهارات ذات أهمية كبيرة للطفل من عدة جوانب فهي تساعده على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق لكشف واقعه الحياتي ومساعدته على اكتشاف ذاته بما يحقق له التكيف مع نفسه والآخرين بما تمده من مخزون مهاري يتعامل من خلاله مع روضته وأسرته وبيئته (محمود، 2005). وتعتبر إحدى المتطلبات الضرورية لتكيف الطفل مع متغيرات العصر؛ حيث أنها تساعد الطفل على ترجمتها من كونها مهارات إلى سلوك تطبيقي، وتسهم في مساعدته على التعامل مع مفردات الحياة اليومية، لمسايرة الحاجات والمطالب الشخصية التي تؤثر إيجابياً على مهارات الحياة لديه (بسام وإسماعيل ،2007)، كما تساعد الطفل على صقل وتشكيل شخصية، واعداده لموجهة الحياة اليومية ليكون انساناً مبدعاً ومنتجاً وفاعلاً (أبو طامع، 2009). هذا بالإضافة إلى أن لها تأثير على شخصية طفل الروضة وشعوره تجاه عملية التعلم حيث تساعده على إدراك ذاته، وتعمل على زيادة دافعيته وقدرته على التعبير عما بداخله، ومساعدته على النمو الصحيح لشخصيته، كما تسهم في زيادة رغبته على التعلم (مرسي ومشهور ،2012).

وتلعب المهارات الحياتية دوراً حيوياً في عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي لطفل الروضة، وتعمل على مساعدته على التفاعل الايجابي الناجح مع مشكلات الحياة، واكسابه القدرة على التواصل الفعال وتطوير قدراته العقلية المرتبطة بالإبداع والاكتشاف وحل المشكلات (سلمان، 2015)، وذلك لكونها قادرة على تمكين الطفل من إدارة التفاعل الصحي بينه وبين الآخرين، وبينه وبين البيئة والمجتمع كما أنها تمكنه من المهارات الاجتماعية (سالم ، 2014). هذا بالإضافة إلى مساهمتها في فهم الطفل لنفسه وتمكنه من التكيف والتعايش وحل مشكلاته بصورة سليمة بصفتها مرحلة نموذجية لتكوين قاعدة بيانات ومعارف ومهارات وتنمية للمسؤولية البيئية والاحساس بالقضايا

البيئية (صالح، 2019). كما قام المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة بإعداد دليل لتنمية المهارات الحياتية لطفل رياض الأطفال.

ومما سبق يمكن استخلاص أن تنمية المهارات الحياتية يحقق للفرد عدة فوائد في أكثر من جانب وأكثر من مجال، فهي تساعد الإنسان على التكييف مع متغيرات العصر في أكثر من مجال للحياة، وأنها تكتسب بصورة عملية أي انها تعتمد على الجانب التطبيقي؛ لذا فهي ترتبط ارتباط وثيق بالتدريب وتعتمد في اكتسابها على مهارات عالية من المعلم أو الوالدين لابد من تدريبهم أيضاً كي يستطيعوا تدريب الطفل عليها، وتعتبر منظور جديد للتربية التقدمية التي تعتمد على الطفل كمحور رئيس في تحديد ما يتعلمه وفقاً لحاجاته في تعاملاته اليومية مع المجتمع ونمو متطلبات مجتمعه وعصر بمرور الزمن وتطور حاجاته وفقاً لذلك، بالإضافة لشمول فوائدها للفرد والمجتمع؛ لذا فهي تتضمن أبعاد وجدانية بالإضافة للبعدين المعرفي المهاري؛ مما يشير إلى أن هناك وعي مصاحب لتنميتها لدى الطفل يودي لممارسة تطبيقية باقتناع لما تعنيه المهارة المقصودة في السلوك وليس مجرد معارف علمية فحسب دون جانب عملي. ومما سبق يتضح الأهمية التي تمثلها المهارات الحياتية لطفل الروضة، ***وهو ما يجيب عن السؤال البحثي الأول.***

المبحث الثاني: الشراكة الوالدية في تعليم طفل الروضة

اهتمت كثير من الدراسات في الآونة الأخيرة بدراسة دور الشراكة الوالدية في تعليم الأبناء *Parental involvement* وجميعها أجمعت على التأثير الإيجابي لهذه الشراكة ودورها في تحقيق النجاح للأبناء خاصة متى توفر المزيد من الأنشطة المدرسية التي تعزز مشاركتهم في العملية التعليمية، فعلى سبيل المثال أكدت دراسة Ma et al. (2019) على الدور الإيجابي للشراكة الوالدية في تعليم الأبناء في التقدم الأكاديمي لأبنائهما وتنمية المهارات والقيم والتحسن السلوكي، كما أضافت دراسة Park & Holloway (2017) تأثيرها في الجانب اللغوي والاجتماعي بالإضافة للجانب الأكاديمي والسلوكي . وأصبحت المجتمعات الحديثة تنظر إلى العملية التعليمية كقضية مجتمعية يشارك فيها جميع الأطراف: البيت والمدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة، وإلى دور المدرسة والوالدين بصورة شمولية فدور المدرسة أصبح لا يقتصر فقط على الجانب التعليمي بل يمتد إلى الجانب التربوي والاجتماعي (عاشور، 2011)، كما لم يعد دور الوالدين يقتصر على المشاركة في مجلس إدارة المدرسة أو اللجان المدرسية، بل امتد نشاطهم إلى الفصول الدراسية؛ من خلال مساهمتهم بشكل فعال في تطوير القراءة والكتابة والحساب، واتخاذ القرارات بالإضافة إلى إعداد الاختبارات وتنفيذها، والواجبات المنزلية ومراجعتها مع المعلمين؛ ليتحقق للطالب أقصى استفادة منها (إبراهيم، 2016). وفي هذا السياق أشار (Desforges & Abouchaar, 2003) أنه من أجل التحول من الدور التقليدي في التعليم المتمركز فقط على دور المتعلم ونقل المعرفة الجديدة إلية للقيام بأدوار ريادية وتوجيهية وإشرافية، إلى دور جديد للعملية التعليمية يتم من خلاله نقل المعرفة للأسرة قبل الطفل؛ لأن الدعم الأول والأساسي يجب أن يكون نابع من الأسرة ومن ثم المؤسسة التعليمية. وفيما يخص مرحلة رياض الأطفال فقد

أشار Morrison (2014) إلى أن تلك البرامج لن تضمن جودتها من دون تفعيل مشاركة حقيقية مع المؤسسة التربوية الأولى التي يعيش فيها الطفل ألا وهي الأسرة.

دور المدرسة في نجاح الشراكة الوالدية

ويجب الإشارة إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في جذب وإنجاح الشراكة الوالدية وفي ذلك توصلت دراسة نيتيكِ Nitecki (2015) إلى أن أهم أسباب نجاح جودة الشراكة الوالدية في مرحلة رياض الأطفال، وزيادة عدد الآباء المشاركة هو ارتفاع مستوى التواصل بين الأسرة والمدرسة لأن المدرسة كانت تستخدم كل أساليب التواصل المتاحة لإخبار الأسر بكل ما يتعلق بتعليم أطفالهم في المدرسة بصورة مستمرة أسبوعياً من خلال الرسائل بالإضافة إلى تشجيع الإدارة المدرسية والمعلمين لأسر الأطفال على المشاركة والتطوع مع الترحيب بهم وتثمين جهودهم، وإتاحة الفرص لهم في المشاركة في قرارات الأنشطة التي تقدم لطفله.

وإدراكاً من المملكة العربية السعودية لأهمية تلك الشراكة، فقد نصت في رؤيتها بإشراك 80% من الأسر في الأنشطة المدرسية بحلول عام 2030م، وتوفير دور أكبر للأسر في تعليم أبنائها من خلال إطلاق مبادرة "ارتقاء" وذلك بموجب قرار مجلس الوزراء رقم 362 وتاريخ 1/ 9/ 1437هـ ، وقد صاحب التخطيط لإطلاق هذا البرنامج إعداد مجموعة من مؤشرات الأداء لقياس مدى اشراك المدارس للوالدين في عملية تعليم أبنائهما، والعمل على إنشاء مدارس خاصة بهما يطرحون من خلالها اقتراحاتهما ويناقشون القضايا التي تمس تعليم أبنائهما، وإضافة لتوفير برامج تدريبية للمعلمين وتأهيلهم لتحقيق تواصل فعال مع والدي المتعلم، وزيادة وعي المعلمين بأهمية شراكة الوالدين، والعمل على التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية بين الأسرة والمدرسة.

نماذج الشراكة الوالدية

وقد تطورت النظرة لماهية هذه الشراكة من مجرد دعم الوالدين للتعلم المدرسي الرسمي وفقاً لشروط وتوجهات المدرسة إلى زوايا ورؤى متعددة أخرى تتعدى حدود أسوار المدرسة لبيئة الطفل ومحيطه الخارجي بكل ما يتعرض له من مؤثرات تؤثر في تعليمه وتمده بأنشطة تعليمية لا تقل في تأثيرها عن أنشطة المدرسة وفي بعض الأحيان تفوقها أهمية وتأثيراً. وفي ضوء ذلك ظهرت العديد من التصنيفات للنمط الذي من خلاله يمكن للوالدين المشاركة في تعليم الأبناء فعلى سبيل المثال حددت سواب Swap (1994) أربعة نماذج للمشاركة الوالدية في المدارس كالتالي:

1- النموذج الوقائي: الذي ينتمي لفكرة انفصال البيت عن المدرسة، حيث يتم تفويض الوالدين المدرسة للمسؤولية الكاملة في تعليم أبنائهما.

2- نموذج انتقال المدرسة إلى البيت: وهو نموذج أحادي الاتجاه يتم من خلاله تواصل المدرسة مع البيت دون أن يبدي الوالدين آرائهم في أهداف وبرامج المدرسة.

3- نموذج إثراء المنهج: يتم من خلاله الاستعانة بإسهامات الوالدين لإثراء المنهج من خلال تبادل الخبرات بينهما وبين المعلم والطالب، لإثراء المنهج ليصبح ذا معنى للمتعلم.

4- نموذج المشاركة: تتم المشاركة بين إدارة المدرسة والمعلمين والوالدين في تخطيط وتنفيذ وتقييم الأنشطة لتحقيق أهداف التعليم.

وطورت جويس ايبستين Epstein (2001) نموذج للشراكة Partnership of Model s'Epstein تكون من ستة أشكال لمشاركة الوالدين مع المدرسة في مسؤولية تعليم الأبناء ركزت فيه على مشاركتهم في التعلم المدرسي الرسمي دون الاهتمام بفرص التعلم غير الرسمي التي يمكن أن تتاح للطفل خارج إطار المدرسة من خلال المنزل والبيئة ووسائل الإعلام والتكنولوجيا واللعب وممارسة الهوايات والاستكشاف وملاحظة الآخرين ...وغيرها وتلخص هذا النموذج فيما يلي:

1- الرعاية الأبوي (Parenting) :ويقصد بها إرشاد وتدريب الأبوين بما يؤهلهم لتوفير البيئة المنزلية التي تسهم في تحقيق النمو المتكامل لأبنائهم وتدعم تعلمهم، من خلال مساعدة الوالدين ودعمهما لفهم وتنمية قدرات أبنائهما، وتهيئة مناخ منزلي داعم يتناسب مع المرحلة العمرية للطفل، ويؤدي الاندماج مع والدي الطفل إلى التعرف عليهما بصورة أعمق؛ مما يساعد المدرسة على فهم الخلفيات الثقافية المختلفة للوالدين وأهدافها تجاه أبنائهما.

2- التواصل (Communication): التواصل التبادلي بين الوالدين والمدرسة للتعرف على الوضع التعليمي والسلوكي الخاص بالطفل، والوقوف على درجة تقدمه ومشكلاته والصعوبات التي تواجه تعلمه وتحد من تقدمه، كذلك يمكن تبادل المعلومات بين الطرفين فيما يخص ميول واتجاهات الطفل للعمل على دعمها بالمنزل والمدرسة.

3- التطوع (Volunteering): ويقصد بها الخدمات التطوعية التي يقوم بها الوالدين للمدرسة من خلال أشكال متنوعة مثل التطوع بالمشاركة بالعمل في الأنشطة والاحتفالات واللجان وتقديم الدعم المادي.

4- التعلم في المنزل (Learning at home) : أي مساندة الوالدين لأبنائهما في الجوانب الأكاديمية كحل الواجبات أو الاستذكار أو عمل المشروعات والتكليفات وغيرها وتلعب المدرسة دوراً مهماً في تيسير هذا الدور للوالدين من خلال توجيههم وإرشادهم عن الطرق المثلى التي يجب أن يتبعوها لتحقيق الأهداف المرجوة من مشاركة الوالدين مع المدرسة، وكذلك إعلامهم بكل جديد من خطط تعليمية أو تطوير في المجال التعليمي ليكونوا على تواصل مع كل جديد ويستطيعوا الاسهام في تحقيق أهدافه.

5- اتخاذ القرار:(Decision making) : مشاركة الوالدين في القرارات المدرسية، وتقلد دور محوري في هذا الشأن من خلال الانضمام للمجالس الوالدية، او لجان المدرسة.

6- التعاون من مؤسسات المجتمع (Collaborating with the Community): تمثل علاقة التعاون بين الوالدين والمدرسة ومؤسسات المجتمع التي توفر خدماتها في مجالات متعددة لخدمة المدرسة حيث يتم تحديد واستغلال الموارد والخدمات الموجودة في مؤسسات المجتمع المحيط بالمدرسة وتوظيفها لتوفير منافع للمدرسة والمتعلمين ووالديهم.

ورأى كثير من الباحثين منهم على سبيل المثال جوس وآخرون Goos et al. (2004) أنه على الرغم من شمول هذا النموذج وتيسيره لتحقيق مشاركة الوالدين إلا أنه تم انتقاده لاقتصاره على مشاركة الوالدين في التعليم الرسمي لأبنائهما والذي أطلق عليه "*School*-centred *parental involvement*" حسب توجيه المدرسة كمحور لتعليم الأبناء دون الاهتمام بفرص التعليم غير المدرسي التي يمارسها المتعلم في منزله وبيئته خارج المدرسة من خلال وسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى كالنوادي ودور العبادة والتعامل مع وسائل الإعلام والاتصالات التكنولوجية كالأنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي واللعب والأقران والأهل بممارسة عدة أنشطة تعليمية تمثل محوراً هاماً لا يقل في أهميته عن أنشطة التعليم المدرسي.

وكنتيجة لهذا النقد طور "جوس وزملائه" نموذجاً يعتمد على التعليم غير الرسمي الذي تم خارج المدرسة أطلقوا عليه "*Family-centered parental involvement* " اعتمد هذا النموذج على فكرة السياقات المختلفة للتعلم الذي يتم من خلال تفاعل الأطفال مع من حولهم من أفراد أسرتهم وأقرانهم وأنشطتهم الاجتماعية والثقافية التي تتم داخل المؤسسات الاجتماعية الأخرى غير المدرسية، وقد تضمن هذا النموذج أشكال المشاركة التالية:

1- توفير بيئة داعمة للتعلم: حيث يقوم الوالدان بدعم ومتابعة تعلم أبنائهما في الجوانب الأكاديمية داخل المنزل وكذلك الجوانب الشخصية المتعلقة بهم كرفع مستوى طموحهم وتوقعاتهم بشأن مستقبلهم ونظرتهم الإيجابية لقدراتهم وامكاناتهم، وتعزيز قيمة التعليم والتعلم من خلال القدوة، ونقل الخبرات العلمية إليهم.

2- تنمية المهارات الحياتية لدى الأبناء: حيث يقوم الوالدين بدعم مشاركة أبنائهما في الأعمال المنزلية التي تنمي لديهم تلك المهارات وتدعم تعلمهم الأكاديمي مثل ممارسة القراءة والكتابة والحساب وحل المشكلات في المواقف اليومية المتعلقة بحياتهم اليومية من خلال أنشطة تعلم حقيقية غير تقليدية تتم بصورة طبيعية عبر مواقف الحياة اليومية مثل التسوق وإدارة حسابات المنزل وقراءة القصص وممارسة الهوايات والألعاب الهادفة والتي يكون بقاء أثرها أكثر فعالية من طرق التعلم المباشرة التقليدية عبر التعلم المدرسي.

3- توفير فرص وأنشطة تعليمية معززة للتعلم المدرسي للأبناء: ويتم تحقيق ذلك من خلال عدة أشكال إثرائية وإضافية للتعلم المدرسي مثل ذلك الدروس الخاصة، وتعلم لغة أخرى أو تعلم مهارات استخدام الحاسوب والأنشطة الثقافية كزيارة المتاحف والمكتبات وتوفير كتب ثقافية وإثرائية وما إلى ذلك مما يحقق بيئة معززة لتعلم الأبناء.

4-تشجيع المناقشة والتعبير عن الآراء: بحيث يقوم الوالدان بصورة مستمرة بفتح قنوات تواصل مع الأبناء في موضوعات عديدة تتيح لهم النقاش وإدارة الحوار والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بصورة حرة تحقق بناء شخصيات قوية لها كيان مستقل قادرة على ممارسة ميولها واهتماماتها بصورة حرة سواء فيما يتعلق بالأنشطة داخل أو خارج المدرسة.

كما قام هالجونسيث وزملاءه Halgunseth et al. (2009) بتصميم نموذج للمشاركة الوالدية في مرحلة رياض الأطفال بمنظور يعتمد على أن تكون العلاقة بين المنزل من خلال الوالدين والمدرسة علاقة مستمرة وتبادلية وإيجابية. ويعتبر هذا النموذج أكثر شمولاً لدمجه لأكثر من تعريف لطبيعة تلك الشراكة، ويتلخص في الأنشطة التالية:

1- تشجع المدرسة الوالدين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أطفالهما: ومن خلال آليات عديدة من بينها دعوتهم المستمرة للانضمام للجان وحضور المجالس التي يتم من خلالها اتخاذ القرارات، وتثمين تلك المشاركات.

2- توفير المدرسة لوسائل تواصل متنوعة: لتعزيز علاقتها بوالدي الأطفال ويجب أن تكون تلك الوسائل مناسبة مع ظروفهم المختلفة ومستمرة وتحقق تواصل ثنائي الاتجاه يتم من خلالها تزويد الوالدين بمعلومات تتعلق بطفلهما وتعليمه وما لا يستطيعوا بخبراتهم الشخصية اكتشافه، وكذلك معلومات عن البيئة المدرسية وطرق التدريس والتقويم والحياة المدرسية، والعكس بحيث يتم مد المدرسة بمزيد من المعلومات الخفية عن الطفل والتي تتعلق بحياته داخل المحيط الأسري وظروفه والتي من خلالها تمكن المدرسة من التعرف على الكثير من الأمور غير المفسرة عن الطفل .

3- استغلال مهارات ومعارف الوالدين المتميزين في بعض المجالات التي تخدم وتنفع المدرسة: من خلال تبادل المعلومات معهم لتعزيز تعلم أطفال المدرسة من خلال الأعمال التطوعية والأنشطة المدرسية المختلفة، والتعرف من خلالهم على ثقافة وحياة الطفل الاجتماعية لدمجها وتوظيفها في المنهج.

4- ربط الأنشطة المدرسية بأنشطة الحياة اليومية: يقوم المعلمون بإيجاد رابط بين ما يتعلمه الطفل بالمدرسية وما يمارسه بصورة واقعية في حياته من أنشطة من خلال توفير أنشطة وواجبات تعليمية تعمل على انتقال أثر التعلم المدرسي على حياة الطفل بحيث يتم تطبيقها في حياته اليومية واستخدامها في حل مشكلاته فتمثل له قيمة.

5- توفير الوالدين للبيئة المنزلية المدعمة للتعلم المدرسي: بحيث يعمل ذلك على تحقيق أهداف تعليم الطفل بالمدرسة من خلال توفير فرص تعلم متنوعة، وتعزز طموحاته.

6- تضمين هدف تعزيز العلاقة بين المدرسة والوالدين في خطط المدرسة وأهدافها: ويجب اعتبار هذا الهدف ضمن أولويات اهداف خطتها والعمل على تحقيقه من خلال عده استراتيجيات، واهتمام الإدارة المدرسية والمعلمين بهذا الهدف والحصول على تدريب ودعم من أجل تمكينهم من تفعيل هذه العلاقة وقيامهم بأدوارهم تجاهها.

صنفت بارك وهولوي Park & Holloway (2017) المشاركة الوالدية في رياض الأطفال إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: أنشطة خاصة، وتمثل المشاركة الوالدية المباشرة مثل المناقشة التي تتم بين الوالدين المعلم حول نمو الطفل، أو تعاون الوالدين مع المعلم لمتابعة تعلم الطفل في المنزل.

النوع الثاني: أنشطة عامة، وهي المشاركة الوالدية التي تفيد جميع الأطفال عامة مثل التطوع لمساعدة المعلم في الفصل، أو المساعدة في أنشطة وفعاليات المدرسة.

النوع الثالث: الشبكات الاجتماعية، وهي عبارة عن شبكات الكترونية تربط أولياء الأمور ببعضهم البعض لتبادل الخبرات من خلال لمشاركة الملفات والروابط والمعلومات التي تتعلق بتعلم أطفالهما في المدرسة.

أهمية الشراكة بين الوالدين والروضة:

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية الشراكة بين الوالدين والروضة لتنمية العديد من المهارات الحياتية لطفل الروضة منها على سبيل المثال دراسة نصر (2008) التي توصلت إلى أن استخدام أساليب التواصل بين الأسرة والروضة، وتفعيل التعاون بين المعلمة والوالدين له أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية للأطفال. كما أن هناك اهتمام عالمي بأهمية مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة، فأضافتها بعض المؤسسات الدولية لتعليم طفل رياض الأطفال ببعض الدول ضمن معاييرها الخاصة بجودة تعليم طفل رياض الأطفال منها على سبيل المثال الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية التي وضعت الشراكة مع الوالدين ضمن معايير جودة برامج رياض الأطفال (NAEYC, 2010)، كما أقر ضرورة تمكن المعلم من تفعيل الشراكة مع أولياء الأمور لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم ضمن المعايير المهنية للمعلم في إنجلترا (Department of Education UK, 2013)، وكذلك الحال بالنسبة للمعايير المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية حيث من ضمن تلك المعايير ضرورة تواصل المعلم بمهنية مع أولياء الأمور (هيئة تقويم التعليم العام، 2016)، كما تمت الإشارة في وثيقة المعايير القومية للتعليم بـ"مصر" إلى أهمية المشاركة بين البيت والمدرسة (وزارة التربية والتعليم، 2003) وفي "قطر" اشترط على المعلم الحفاظ على الشراكة الفاعلة مع أولياء الأمور للحصول على الرخصة المهنية (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2016) وورد بوثيقة الإطار المرجعي والتنفيذي لبرنامج وزارة التربية بـ "الكويت" أن المشاركة الوالدية هي ضمن العناصر التي تحقق تطور المنظومة التعليمية، وتعمل على تطوير نموذج تربوي فريد (وزارة التربية، 2013).وتستند فلسفة رياض الأطفال بها على الإيمان بدور الأسرة الإيجابي في العملية التربوية (الغانم وآخرون، 2010).

ومما سبق يتضح أهمية الشراكة الوالدية في تعليم الأبناء بشتى صورها وفي جميع المراحل التعليمية للأبناء خاصة مرحلة رياض الأطفال التي تمثل الأساس الذي يشيد بناءً عليه جميع البنى الأخرى، ***وهو ما يجيب عن السؤال البحثي الثاني لهذه الدراسة، وكذلك*** أهمية البحث عن وتضمين مداخل جديدة تقدمية يمكن من خلالها تفعيل واستثمار الفوائد العديدة لهذه الشراكة الوالدية وتيسيرها وهو ما سيجيب عليه المبحث التالي.

المبحث الثالث: **مدخل ريجيو إميليا: ماهيته وعلاقته بالمهارات الحياتية**

يُعد مدخل "ريجيو إميليا" Reggio Emilia أحد مفاهيم ما بعد الحداثة للتربية في مرحلة ما قبل المدرسة، فهو من البرامج العالمية التقدمية في الطفولة المبكرة حيث يمثل نموذجاً متجدداً في فهمه لطبيعة عملية التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال تجنب الممارسات غير الصحيحة ذات الطابع الأكاديمي، والتركيز على الاهتمام بالتنمية المتكاملة للطفل وتربية الأطفال ليصبحوا مفكرين ناقدين بتوفير محيط تربوي وبيئة تعلم ثرية مشجعة على إحداث تفاعلات اجتماعية بين الأطفال وأقرانهم ومعلميهم، وبينهم وبين أسرهم ومجتمعهم الخارجي، والتعاون المشاركة بين جميع الأطراف المعنية في تعلم الأطفال. كما تعمل هذه الطريقة على مراعاة حقوق الوالدين في المشاركة في هذه

المنظومة التعاونية وتبني منهج الحقوق بدلاً من الاحتياجات في التعامل مع تعلم الأطفال، وإعطاء قيمة كبرى لنظام الملاحظة والتوثيق (Friedman,2000). وتُعد طريقة ريجيو إميليا واحدة من الطرق الفاعلة التي تنبثق من فلسفات تربوية استهدفت التحول بالعملية التعليمية والتربوية من الرتابة والتقليد إلى استثارة وتحدي قدرات المتعلم.

كما يعد مدخل "ريجيو إميليا" من المداخل التي بنيت على أسس فلسفية متعددة الجوانب فهو ينظر للطفل نظرة فلسفية مختلفة عن المداخل التقليدية؛ فنظر إليه على أنه كائن اجتماعي يمكن أن تنمى لديه المهارات المعرفية والابتكارية والإبداعية من خلال المشروعات (الحربي والصانع، 2021). كما أطلق عليه برنامج المائة لغة للأطفال؛ وذلك لاحتوائه على العديد من الوسائط لتعبير الأطفال عن أنفسهم بما في ذلك الوسائط البصرية، والأنماط الموسيقية والفنية والرقص والبناء اللعب بالظل ونماذج الطين... وغيرها، فيستند هذا المدخل على العمل التعاوني بين أفراد العملية التعليمية لخلق سياق اجتماعي، يعتبر الطفل متعلم نشط قادر على خلق تجارب التعلم الخاصة به من خلال الاعتماد على ما يجيده الطفل من مهارات (Tijnagel, 2017). كما أنه يتعامل مع الطفل ككائن اجتماعي له حقوق وليس احتياجات؛ لذلك اعتمد هذا المدخل على التخطيط وتنظيم البيئة والمفاهيم والمواقف بهدف التعلم وتوليد الأفكار ويقوم بإجراء التجارب داخل نطاق المشاريع من خلال التفاعل والتواصل ومقارنة الأفكار والملاحظة (خلف ،2021). فالطفل من خلال هذا المدخل هو من يختار ما يجب أن يتعلمه وفقاً لرغباته وميوله ومن قبلها احتياجاته الواقعية، وهذا يتفق مع ما أكده كل من سولر وميلر Soler& Miller (2003) في أن الطفل يستطيع أن يساهم بفعالية في بناء محتوى المنهج الذي يتعلم من خلاله.

وتعتبر المشروعات المفهوم المركزي الذي يستند عليه مدخل ريجيو إميليا من خلال تعلم الأطفال في مجموعات صغيرة حيث يتم استحداث بيئة لتحفيز علاقات الاتصال بين الأطفال؛ بحيث تصبح بمثابة معلم للطفل الذي يصبح باحثاً طبيعياً من خلال تساؤلاته واستفساراته وتفكيره عما يراه بالبيئة المستحدثة ومحاولاته لاكتشاف تلك البيئة ووضعه افتراضات لحلول لمشكلات تواجهه والوصول لتنبؤات بالنتائج في ضوء تلك النتائج، وقيامه بأداء التجارب داخل نطاق المشاريع.

التأصيل التاريخي لمدخل ريجيو إميليا:

ظهر مدخل "ريجيو إميليا" بقرية ريجيو إميليا بشمال إيطاليا عقب الحرب العالمية الثانية عام (1945م) على يد معلم يدعى "لوريس مالاجوزي" Loris Malaguzzi كان يعمل معلماً بهذه القرية بالتعاون مع الآباء بتلك القرية والقرى المحيطة بها وهي تعد طريقة تربوية صممت لطفل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ورغم ظهورها في إيطاليا إلا أنها انتشرت وذاع صيتها في كثير من بلدان، وقد بدأت أفكار "مالاجوزي" بتكوين فريق عمل مع زملائه من المعلمين بالمدرسة التي يعمل بها لدعم فكرته في أن يتعلم المعلم مع تلاميذه من خلال تطبيق فكرة " المعلم كمتعلم" Teacher as Learner والتي كانت بمثابة نقلة تربوية نوعية غيرت في فكر الثقافة التربوية في ذلك

الوقت وحولت البرنامج لنظام طبق على جميع مدارس منطقة شمال ايطاليا، عقبها عدة حلقات نقاشية ومؤتمرات وجهود لـ "ملاجوزي" وزملائه عام (1971م) أثمرت عن كتابين لخص فيهما تجربتهم مع مرحلة الطفولة المبكرة وكان أحدهما بعنوان "خبرات لمدرسة جديدة في الطفولة المبكرة" والآخر بعنوان "الإدارة المجتمعية في المدرسة قبل الابتدائية".

وتجدر الإشارة إلى أن مشاركة أولياء الأمور في تيسير أمور المدرسة ساهمت بشكل كبير في نجاح تلك التجربة وانتشارها على نطاق واسع، وذيوع صيتها وانتقالها عام (1981م) للسويد في "معرض الفن الحديث" وكتبت عنها مجلة "نيوزويك" بلندن عام (1992م) مقالة بعنوان: أفضل عشرة مدارس في العالم أشارت من خلالها إلى أن هذا البرنامج هو الأفضل من بين برامج أطفال ما قبل المدرسة حول العالم. وفي عام (1994م) أقيم معرض متجول تضمن عرضاً مرئياً للأطفال أعمالهم وعمليات تعلمهم والفلسفة التي استندت عليها تربيتهم عقبه في نفس العام تم صدور كتاب "اللغات المائة للأطفال" الذي شرح التجربة بصورة تفصيلية وأصبح من أشهر كلاسيكيات الكتب التربوية وأدى إلى مؤلفات أخرى عن التجربة وزيارات ميدانية، ومما يؤكد الاهتمام بهذا البرنامج أنْ عدد زواره بلغ ثمانية عشر ألف مربي وخبير وباحث تربوي من تسعين دولة للتعرف عليه والاطلاع على آليات تطبيقه وتجربته في ميدان الطفولة المبكرة للوقوف على التجربة على أرض الواقع ودراستها ونشرها في مناطق أخرى من أنحاء العالم كأوروبا وأستراليا وأمريكا وآسيا (Edwards et al., 1998).

كما تأسست عام (2002م) رابطة أمريكا الشمالية لريجيو إميليا NAREA أثناء مؤتمر الرابطة الوطنية لتربية الأطفال الصغار في مدينة نيويورك، وحدثت بعد ذلك عدة تغيرات نحو التطور تجاه الممارسات الجيدة في التعليم من بينها توقيع اتفاقية من قبل وزارة التربية والتعليم الإيطالية مع بلدية ريجيو إميليا عام (1996م) يمنح بمقتضاها نظام التربية المبكرة في تلك القرية السلطة والتمويل اللازم لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي هذه المرحلة، وعملت بلدية "ريجيو اميليا" على الالتزام بشعار "الاستثمار في الطفولة هو استثمار منَتج"، وخصصت 40 % من ميزانيتها لتحقيقه، وشكلت ما يسمى بـ"جماعة المدرسة"، والتي تشكلت من المربين والعاملين والأهل والمجلس الاستشاري.

أسس فلسفة مدخل ريجيو إميليا ومبادئه:

تستند فلسفة مدخل ريجيو إميليا ومبادئه على عدة أسس يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. الطفل كائن اجتماعي متميز متوقد الذكاء يحب الاكتشاف والتأمل وحب الاستطلاع والتخيل ويستطيع تحمل مسؤولية تعلمه، ويمتلك قوة كامنة تتطلع للتفاعل مع الآخرين والمساهمة الفعالة في العالم المحيط به، ويمكنه تحقيق أكثر من الأهداف المتوقع منه تحقيقها، ويرى نفسه ذو قيمة في المجتمع وبين أقرانه (Malaguzzi, 1997).
2. توفير بيئة تعليمية للطفل تحقق له السعادة والمرح يتوافر فيها كل ما يحتاجه للعب والرسم والأكل والتعلم وتشعره بعدم الغربة وتشبه تواجده بمنزله من خلال اتسامها بالود ما بين المعلم والطفل وأقرانه، مع أهمية تضمين الوالدين ومشاركتهم في تلك البيئة بعدة صور لتوفير تعلم من خلال الأقران والكبار(Gandini, 1993).

3. يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره وما يشعر به بعدة أساليب متنوعة أطلق عليها "مائة لغة للطفل" قد تكون لفظية من خلال الكلمات أو بصرية أو من خلال اللعب أو الرسم والموسيقى وغيرها من صور الفنون التعبيرية التي يجب أن يطلق الحرية للطفل للتعبير من خلالها بناءً على اختياره (إدواردز وآخرون، 2010).
4. الطفل له حقوق وليس هدفه اشباع حاجات، وعلى جميع المعنيين من مربين والأهل والمديرين والسياسيين التكاتف من أجل منحه تلك الحقوق، وتوفير فرص لنمو ذكائه (Hewett,2001) .
5. التركيز الكبير على المتعلم واحتياجاته وأن يكون صاحب الدور النشط في التعلم، ورفض الأطر المنهجية المحدد مسبقاً ذات الأهداف الموجهة لتعلم معين قد يتناسب مع ميول واهتمامات ورغبات الطفل وقد لا يتناسب، فيجب أن يأتي المنهج من الطفل نفسه من خلال تعلم المعلم كيفية ملاحظة الطفل عن قرب والانصات لما يقول باهتمام وجدية وتقدير أفكاره واحترامه، وإدراك اهتماماته بما يمكنه من تحديد الاستراتيجيات والبيئة التربوية المناسبة له وفق اهتماماته ومعارفه، فيأتي المنهج منه ويحدد بتوقيت يتناسب مع سرعة تعلمه، وليس وفق جداول زمنية صارمة (Hertzog, 2001). وهناك مقولة لـ "مالاجوزي" في هذا الشأن حيث قال "أن الأطفال هم "مؤلفو تعلمهم".(Malagozzi,1994)
6. استخدام المدخل القائم على المشروع في تعلم الطفل بتوفير فرص غنية للأطفال للاستكشاف واتخاذ القرارات، والاندماج في بناء المعرفة، ومساعدته وتوجيهه نحو الحلول الإيجابية لمشكلاته بحيث يقوم بحل مشكلاته بنفسه ولا يُفرض عليه حلول معينة من قبل المعلم (New, 1993).

النظريات العلمية المرتبطة بمدخل ريجيو ايميليا

ومن حيث مدى توافق هذا المدخل مع النظريات العلمية، فهناك ارتباط وتوافق بينه وبين العديد من النظريات التربوية مما يجعله يستند على أسس علمية سليمة، فعلى سبيل المثال، اتفق مع *"نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة"* التي أكدت على وجود مزيج فريد من القدرات والقصور لدى الطفل داخل الذكاءات الثمانية لديه يجب الاستفادة منها (jmer, 2001)، وهذا ما بنى "مالاجوزي" مدخله حين أقر أن الطفل يمتلك مائة لغة للتعبير عن تعلمه، ويجب اتاحة حرية التعبير له بالطريقة التي يفضلها ويميل إليها وتتناسب مع قدراته واحتياجاته. ويتوافق مع أفكار "جون ديوي" من حيث التركيز على المتعلم والتعامل مع خبراته السابقة التي يأتي بها للمدرسة والتركيز على مشاركته وتفاعله أثناء التعلم، وقيمة العمل من خلال المشروع الذي يتم فيه التعامل مع الطفل كائن قادر على إنتاج المعرفة (Rinaldi, 2001). وتتشابه مع *"النظرية البنائية لبياجيه"* في تعاملها مع الطفل من خلال التعلم النشط المتمركز على نشاطه الحر وتفاعلاته واكتشافاته التلقائية من بيئته ومن من حوله لبناء معرفته، والتعامل مع الطفل كباحث. بالإضافة لتوافق هذا المدخل في تعامله مع الطفل ككائن اجتماعي مع النظرية البنائية الاجتماعية *لـ "فيجوتسكي"*، *"بياجيه"* التي ترى أن الأطفال لا يبنون المعرفة بمعزل عن الآخرين، ولكنهم يبنون المعرفة اجتماعيًا من خلال علاقاتهم مع الآخرين بالمشاركة والحوار، والخلاف والتفاوض، والتعاون مع رفاقهم، ومع الكبار الذين يتفاعلون معهم

(Gandini, 1993)، وتتشابه مع نظرية "برونر" من حيث نظرتها للتعلم على أنه يمثل بيئة ثرية للتفاعل بين الطفل ومن حوله ليستطيع بناء معارفه الجديدة وربطها بالسابقة (Edwards et al., 2012).

ومما سبق يتضح أن الأسس النظرية لمدخل ريجيو إميليا، والنظريات التي أستند عليها، وبني على أساسها، وكذلك نجاح تجارب التطبيقات العملية له في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، وما توصلت إليه الدراسات لإمكانية استخدام الوالدين له في المنزل، كل ذلك من شأنه أن يشير إلى نجاحه في تحقيق شراكة فعالة للوالدين في تنمية المهارات الحياتية لدى طفلهما في إطار بيئته المنزلية، ***وهو ما يجيب عن السؤال البحثي الثالث.***

المبحث الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمت إجراءات الدراسة الميدانية وفق عدة خطوات على النحو التالي:

أولاً: تحديد هدف الدراسة الميدانية:

وتلخص في التعرف على المعوقات التي تحد من شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما من وجهة نظرهما وأراء مديرات ومعلمات طفل الروضة.

ثانياً: تحديد منهج الدراسة: اتبع البحث المنهج المختلط Mixed Method من خلال استخدام حزمة من الأدوات البحثية المختلفة التي تمثلت في: ورش العمل الاستطلاعية، ومقابلات مجموعات التركيز، والملاحظة بالمشاركة والاستبانة، وورش العمل التشاورية، بالإضافة إلى تحليل الأدبيات وفحص الوثائق.

ثالثاً: تحديد مجتمع الدراسة والعينات: تم تحديد مجتمع الدراسة والعينات وفق طبيعة أدوات الدراسة، فشملت مجموعة متنوعة من العينات مختلفة المجتمعات شملت ما يلي:

1- ورش العمل الاستطلاعية: للتعرف على آراء ووجهات النظر حول واقع شراكة الوالدين في تعليم طفل الروضة، ومشكلاتهما والمعوقات التي تحد من تفعيل الشراكة الفعالة لهم سواء في المنزل أو المدرسة، وقد شملت تلك الورش على عينة متنوعة تمثلت في (3) مديرات، (10) معلمات، (15) أب، 22(أم) لأطفال الروضات الحكومية بمحافظة نجران، (6) من أعضاء المجتمع من المهتمين بالطفولة المبكرة والإعلاميين والتربويين، وقد تمت تلك الورشة بصورة الكترونية عن بعد من خلال تطبيق (زووم) ليتيسر حضور الجميع.

2- العينة التي طبقت عليها الاستبانة: مجتمع الدراسة هو جميع مديرات ومعلمات ووالدي أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، تم أخذ عينة قوامها (20) مديرة روضة، (100) معلمة، (226) أم، (120) أب ليطبق عليها استبانة للتعرف من خلالها على وجهات نظرهم وآرائهم حول المعوقات التي تحد من شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة كالآتي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للتوزيع الجغرافي وطبيعة العلاقة بالطفل

المنطقة التعليمية	عدد العينة				إجمالي
	مديرة	معلمة	أب	أم	
الباحة	2	5	7	10	24
الجوف	3	12	13	20	48
الحدود الشمالية	1	5	5	10	21
نجران	2	10	10	20	42
جازان	2	10	5	14	31
عسير	3	12	10	26	46
مكة المكرمة	3	15	20	40	78
المدينة المنورة	3	5	10	16	34
الرياض	3	6	10	20	39
الشرقية	3	4	5	16	28
القصيم	1	5	10	20	36
تبوك	2	11	7	14	34
حائل	2	5	8	20	35
إجمالي	29	100	120	226	475

3- عينة مقابلات مجموعات التركيز: شملت تلك العينة مجموعة قوامها (60) فرداً من خبراء التربية في مجال الطفولة المبكرة، قائدات في مجال العمل الاجتماعي ممن لديهن اهتمام بالأسرة والطفولة، ومعلمات ومديرات روضة وآباء وأمهات لأطفال في مرحلة الروضة لهم سمعة وتجارب ناجحة في مجال الشراكة الوالدية لمناقشة سبل تفعيل الشراكة الوالدية، واستثمارها في تنمية المهارات الحياتية للأبناء تمهيداً لبناء النموذج المقترح.

4- عينة ورشة العمل التشاورية: شملت على عدد (15) خبير من خبراء الطفولة للتشاور وإبداء الرأي بصورة مباشرة في النموذج المقترح الذي تم بنائه من قبل الباحثة وتحكيمه.

رابعاً: تصميم أداة الدراسة (الاستبانة):

قامت الباحثة ببناء استبانة للتعرف على المعوقات التي تحد من شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما من وجهة نظرهم وآراء مديرات ومعلمات مرحلة رياض الأطفال خلال الخطوات التالية:

1- إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة في ضوء الإطار النظري للدراسة، واستخلاصات من السير الذاتية التي جمعت من خلال والدي الأطفال والمديرات والمعلمات والمهتمين من أعضاء المجتمع خلال ورشة العمل الاستطلاعية عن معوقات الشراكة وأسباب وجودها واحتياجاتهم لتحقيق الشراكة، وظروفهم الحياتية وطبيعة مجتمعاتهم والدعم المقدم من تلك المجتمعات لتفعيل الشراكة، وكذلك من خلال الملاحظة بالشراكة للباحثة من خلال دورها كأم وتخصصها وعملها في المجال، والاستفادة من بعض المقاييس المرتبطة، حيث

قامت الباحثة بتحديد مجموعة من الأبعاد الخاصة بالمعوقات، ثم صياغة المفردات الخاصة بكل بعد وبناءً عليه تضمنت الاستبانة (27) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد.

2-تحديد بدائل واختيارات استجابة أفراد العينة: تم اختيار استجابات وفق مقياس "ليكرت الخماسي"

3- عرض الصورة الأولية على المحكمين وتعديلها: قدمت الباحثة الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجال الطفولة المبكرة والتربية الوالدية، وطلب منهم تحكيمها وفقاً للمعايير التالية: (مناسبة وشمول الأبعاد المذكورة للمعوقات – ارتباط المفردة بالبعد المنتمية إليه– مُناسبة صياغة المفردات – إضافات أخرى). وتم بعد ذلك تحليل نتائج التحكيم، وتبين من خلالها أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية أبعاد الصورة الأولية للاستبانة بلغت (100%)، كما أبدى البعض ملاحظات بحذف أو إضافة بعض المفردات، وتم حساب نسبة الاتفاق على كل مفردات الاستبانة باستخدام معادلة كوبرCooper، وقد حددت الباحثة مستوى 80% معياراً للاتفاق؛ حيث أنها تمثل نسبة مرضية، وعلى هذا الأساس تم الابقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، واستبعاد الباقي، وإضافة بعض المقترحات المتفق عليها. وبعد التعديل وصل عدد مفردات الاستبانة في صورتها النهائية (25) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: المعوقات الشخصية، ويرتبط بالمعوقات المتعلقة بوالدي طفل الروضة ويتضمن (10) مفردات.
- البعد الثاني: المعوقات المؤسسية، والتي ترتبط بالمعوقات المتعلقة ببعض الممارسات التي تحدث بمؤسسات رياض الأطفال، أو بالممارسات التي نتيجة عدم حدوثها يؤدي للمعوقات، وتتضمن (10) مفردات.
- البعد الثالث: المعوقات المجتمعية، والتي ترتبط بالمعوقات المتعلقة بطبيعة المجتمع وطبيعة الدعم المقدم للروضة أو للوالدين من خلاله لدعم الشراكة الوالدية، ويتضمن (5) مفردات.

4- المعاملات السيكو مترية للاستبانة:

تم تقنين الاستبانة من خلال حساب الصدق والثبات، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة الحالية قوامها (30) فرد من أفراد العينة متنوعة الفئات، وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون Pearsonبين درجة إجمالي كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك درجة كل عبارة والدرجة للكلية للمحور الذي تنتمي له هذه العبارة، كما هو موضح بجدولي (2)، (3):

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين إجمالي درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

م	محاور الاستبانة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
1	المحور الأول: المعوقات الشخصية	0.823**	0.000
2	المحور الثاني: المعوقات المؤسسية	0.791**	0.000
3	المحور الثالث: المعوقات المجتمعية	0.852	0.000

* الارتباط دال عند مستوى (0.05) – ** الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين إجمالي درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى اتساق جميع محاور الاستبيان.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون Pearson درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: المعوقات الشخصية											
1	**0.834	0.003	2	**0.822	0.00	3	**0.863	0.00	4	**0.836	0.000
5	**0.836	0.001	6	**0.851	0.00 0	7	**0.865	0.001	8	**0.918	0.000
9	**0.877	0.00	10	**0.812	0.001						
المحور الثاني: المعوقات المؤسسية											
1	**0.855	0.00	2	**0.894	0.00 0	3	**0.761	0.00	4	**0.862	0.000
5	**0.848	0.000	6	**0.706	0.000	7	**0.890	0.00	8	**0.852	0.000
9	**0.815	0.000	10	**0.711	0.000	11					
المحور الثالث: المعوقات المجتمعية											
1	**0.814	0.00	2	**0.832	0.00	3	**0.831	0.00	4	**0.805	0.00
5	**0.854	0.00									

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى اتساق جميع عبارات كل محور، مما يدل التماسك والاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة.

ولقياس ثبات الاستبانة تم حساب معامل ثبات "الفاكرونباخ Alpha Cronbach" للاستبانة ككل حيث، وكذلك لكل محور من المحاور كما هو موضح بجدول (4):

جدول (4) يوضح معاملات ثبات الفاكرونباخ للاستبانة ككل ولكل بعد من أبعادها

البعد	عدد المفردات	معامل الفاكرونباخ
المعوقات الشخصية	10	0,79
المعوقات المؤسسية	10	0,87
المعوقات المجتمعية	5	0,91
الاستبانة ككل	25	0,93

يتضح من جدول (4) أن معاملات ثبات الاستبانة ككل وفي جميع أبعادها قد تراوحت ما بين (0,79) (0,91) وهذا يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات. وبالنسبة للصدق فقد تم اعتماد صدق المحكمين وحساب الصدق الذاتي والذي بلغ (0,97) وهي قيمة مقبولة للثقة في صدق المقياس.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم تطبيق الاستبانة وجمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام:

-حساب المتوسطات الحسابية

-الانحرافات المعيارية

-طريقة المدى للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل مفردة من مفردات الاستبانة، لمعرفة درجة موافقة أفراد العينة على أبعادها ومفرداتها.

سادساً: تحليل النتائج وتفسيرها:

تم تحليل النتائج وتفسيرها للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: ما أبرز معوقات شراكة والدي طفل الروضة في تنمية المهارات الحياتية لأطفالهما من وجهة نظرهما وآراء مديرات ومعلمات طفل الروضة؟ وأظهرت النتائج ما يلي:

أولاً: بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة: التي عبرت عن المعوقات التي تحد من شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لأبنائهما: يوضح جدول (3): تقديرات أفراد العينة على الاستبانة ككل وكل بعد من أبعادها

جدول (3) يوضح الانحراف المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وكل بعد من أبعادها

المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
البعد الأول: المعوقات الشخصية	4.11	1.14	مرتفعة	3
البعد الثاني: المعوقات المؤسسية	4,71	0.99	مرتفعة جداً	2
البعد الثالث: المعوقات المجتمعية	4,88	1,03	مرتفعة جداً	1
الاستبانة ككل	4.36	1.09	مرتفعة جداً	-

من خلال جدول (3) تظهر النتائج أن استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل حصلت على درجة موافقة مرتفعة بمتوسط درجات مقداره (4.36)، وبالنسبة لترتيب الأبعاد فقد احتل البعد الثالث المرتبط بالمعوقات المجتمعية الرتبة الأولي بمتوسط درجات مقداره (4,88). وتتوافق تلك النتائج مع الدراسات (Swap, 1993؛ رويشد، 2016؛ فراج، 2019)، وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن الوعي المجتمعي هو الذي من خلاله يمكن تفعيل الشراكة الوالدية لدى المنزل والمدرسة لأنه من العوامل المؤثرة على الطرفين وله آليات متعددة ذات قوة تأثير وإمكانات كبيرة تفوق الروضة في تأثيرها وإمكانات الوالدين في إحداث التغيير.

ثانياً: بالنسبة للبعد الأول الخاص بالمعوقات الشخصية: يوضح جدول (4): تقديرات أفراد العينة للبعد الأول

جدول (4) يوضح الانحراف المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الأول المعوقات الشخصية

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	ضعف وعي الوالدين بالأمور التربوية المرتبطة بكيفية مشاركتهما مع المدرسة.	4,22	1,23	مرتفعة	1

2	ضعف وعي الوالدين بأهمية الشراكة الوالدية في تعليم أبنائهما.	4.18	1,11	مرتفعة	2
3	إهمال الوالدين متابعة الأمور المتعلقة بتعليم أبنائهما.	3.55	1,27	مرتفعة	7
4	ضعف اقتناع الوالدين بأهمية الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال.	3.52	0,88	مرتفعة	8
5	انشغال الوالدين بأمور الحياة وإهمال أمور الأبناء الدراسية.	4.12	1.22	مرتفعة	3
6	تدني المستوى التعليمي للوالدين.	3,33	1.15	متوسطة	9
7	ضعف الاقتناع بدور مؤسسات رياض الأطفال.	3,61	0,78	مرتفعة	5
8	خشية الوالدين من التبرعات المدرسية.	2.55	1.24	منخفضة	10
9	حرص الوالدين على الطفل في هذه المرحلة ومحاولة تجنيبه أي مسؤولية.	3,58	0.99	مرتفعة	6
10	قصور الوالدين في وضع نظم أسرية تحدث تكامل بين المنزل والمدرسة.	3.85	0.69	مرتفعة	4
	إجمالي	4.11	1.14	مرتفعة	3

من خلال جدول (4) تظهر النتائج أن استجابات أفراد العينة على البعد الأول ككل حصلت على درجة موافقة مرتفعة بمتوسط درجات مقداره (4.11)، وحصلت جميع المفردات على موافقة بدرجة مرتفعة عدا المفردتين رقم (6) والتي عبرت عن تدني المستوى التعليمي للوالدين، وحصلت على درجة موافقة متوسطة، ورقم (8) والتي عبرت عن خشية الوالدين من التبرعات المدرسية وحصلت على درجة موافقة منخفضة.

ثالثاً: بالنسبة للبعد الثاني الخاص بالمعوقات المؤسسية: يوضح جدول (5): تقديرات أفراد العينة للبعد الثاني

جدول (5) يوضح الانحراف المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثاني المعوقات المؤسسية

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	عدم وجود نظام بإدارة الروضة لشراكة الوالدين في التخطيط واتخاذ القرارات المرتبطة بتعلم أطفالهما.	3.89	1.14	مرتفعة	5
2	قصور وسائل الاتصال بين الروضة والوالدين.	4.45	0.98	مرتفعة جداً	2
3	إهمال إدارة الروضة الجوانب المرتبطة بإمداد الوالدين بالمعلومات الخاصة بتعلم الطفل.	3.99	1.22	مرتفعة	6
4	افتقاد الروضة لعناصر جذب وآليات لشراكة الوالدين.	4.19	1,28	مرتفعة	3
5	افتقاد الروضة للبرامج التثقيفية والارشادية الخاصة بتأهيل الوالدين للشراكة في تعليم أبنائهما.	3.36	1.23	مرتفعة	4
6	افتقاد الروضة لنظام جمع المعلومات الخاصة بإمكانيات شراكة والدي الطفل.	3,63	0,96	مرتفعة	7
7	نقص وعي المعلمات بأهمية شراكة الأسرة في برامج الروضة.	3.35	1.25	متوسطة	8
8	ضعف مهارات المعلمات في تفعيل واستثمار شراكة الوالدين في الروضة.	4,66	1,29	مرتفعة جدا	1
9	تعارض أوقات الشراكة الوالدية في المدرسة مع أوقات عمل الوالدين	1,89	0,87	منخفضة	10
10	قصور الروضة في توفير الأدلة الارشادية الوالدية الخاصة بتنفيذ الأنشطة التعليمية.	3.99	1,12	مرتفعة	3
	إجمالي	4,71	0.99	مرتفعة جداً	2

من خلال جدول (5) تظهر النتائج أن استجابات أفراد العينة على البعد الثاني ككل حصلت على درجة موافقة مرتفعة جداً بمتوسط درجات مقداره (4.71)، وحصلت جميع المفردات على موافقة مرتفعة عدا المفردتين رقمي (2) المرتبطة بقصور وسائل الاتصال بين الروضة والوالدين ،(8) المرتبطة بضعف مهارات المعلمات في تفعيل واستثمار شراكة الوالدين في الروضة اللتان حصلتا على درجة موافقة مرتفعة جداً، وبالنسبة لترتيب المفردات المعبرة عن هذا البعد، فقد احتلت المفردة رقم (8) المرتبطة بضعف مهارات المعلمات في تفعيل واستثمار شراكة الوالدين في الروضة الرتبة الأولي بدرجة موافقة عالية جداً بمتوسط درجات مقداره (4,22)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة

(Swap, 1993)، وترى الباحثة منطقية هذه النتائج وتفسر ذلك بأن الدور الأكبر لتصميم أنشطة وفاعليات ومد جسور التواصل بين المنزل والمدرسة من خلال ابتكار العديد من الآليات يقع على عاتق المعلمة التي تقوم به من خلال مهاراتها المتعددة في هذا المجال فإذا تدني مستوى تلك المهارات مثل ذلك عائقاً كبيراً لتحقيق الشراكة.

رابعاً: بالنسبة للبعد الثالث الخاص بالمعوقات المجتمعية: يوضح جدول (6): تقديرات أفراد العينة للبعد الثالث

جدول (6) يوضح الانحراف المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثالث المعوقات المجتمعية

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	قصور الاعلام في الترويج لمزايا الشراكة الوالدية والتوعية بها لتغيير ثقافة المجتمع تجاهها.	4.46	1,28	مرتفعة جداً	1
2	قصور المؤسسات المجتمعية في تقديم برامج توعوية وتثقيفية للوالدين عن الشراكة الوالدية.	4.43	1,08	مرتفعة جداً	2
3	قصور الدور المجتمعي للجامعات في تقديم برامج تستهدف الدور الوالدي في التعليم.	3.78	0.33	مرتفعة	4
4	افتقاد الدور التوعوي الديني للوالدين باعتبارهما رعاه لأبنائهما.	3.69	1.28	مرتفعة	5
5	قصور الدور المجتمعي لمؤسسات الطفولة والأسرة في توعية الوالدين بوسائل متنوعة.	4,41	0,99	مرتفعة جداً	3
	الاجمالي	4,88	1,03	مرتفعة جداً	1

من خلال جدول (6) تظهر النتائج أن استجابات أفراد العينة على البعد الثالث ككل حصلت على درجة موافقة مرتفعة جداً بمتوسط درجات مقداره (4.88)، وحصلت جميع المفردات على موافقة تفاوتت ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة واحتلت المفردة رقم (1) المرتبطة بقصور الاعلام في القيام بالدور التوعوي والترويجي المرتبة الأولى بمتوسط درجات (4.46) ودرجة موافقة مرتفعة جداً. وتأتي هذه النتيجة كنتيجة جديدة لم يتم التطرق لها من قبل في مجال الشراكة الوالدية، وهو إبراز الدور المجتمعي لوسائل الإعلام في هذا الموضوع.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الإطار النظري بالدراسة الحالية التي تم التوصل إليها من خلال عرض الأدبيات والدراسات السابقة وأدوات الدراسة المتنوعة وخبرة الباحثة ومجال عملها، والتي أوضحت أهمية مرحلة رياض الأطفال، وأهمية تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من خلال الروضة وشراكة الوالدين، وقصور الاهتمام بتنمية تلك المهارات لدى طفل الروضة، وكذلك قصور الروضة وضعف قدرتها على إشراك الوالدين في تلك المهمة، وضعف اهتمام الولدين بالانخراط مع روضة طفلهما وتعلمه في المنزل، وتميز منهج ريجيو إيميليا في تنمية تلك المهارات بصورة تقدمية حديثة يتم من خلالها تفعيل شراكة الوالدين بفعالية، وما أسفرت عنه والدراسة الميدانية بالدراسة الحالية عن مجموعة من المعوقات التي تحد من الشراكة الوالدية في الروضة لأسباب تمحورت بين ثلاثة أبعاد: شخصية ترجع للوالدين، ومؤسسية أدت لظهورها وتسببت فيها الروضة من خلال ممارسات إدارتها ومعلماتها، ومجتمعية دعم وجودها إهمال المجتمع وتجاهله لأهمية تلك الشراكة؛ فإن الباحثة توصي بإيجاد مجموعة من الآليات التي يمكن من خلالها القضاء على المعوقات التي تحد من تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة وتفعيل العناصر التي تسهم في تنمية تلك المهارات ومن بينها وفقاً لنتائج الدراسة شراكة الوالدين في الروضة، كما توصي باستخدام "مدخل ريجيو إميليا" في ذلك لما

توصلت له الدراسة من أثر فعال في تفعيل تلك الشراكة؛ ومن أجل تحقيق ذلك فإن الباحثة تتقدم بنموذج مقترح من خلال المبحث الخامس والأخير لهذه الدراسة التالي:

المبحث الخامس: النموذج المقترح لتفعيل شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا:

تنطلق الدراسة الحالية في ضوء تلك النتائج لتقدم نموذج مقترح لتفعيل الشراكة الوالدية مع الروضة في تنمية المهارات الحياتية لطفلهما باستخدام مدخل "ريجيو إيميليا"، وقد اطلقت عليه الباحثة مسمى "نموذج الشراكة الرباعي للمصالح المشتركة"، والذي يتضمن إجراء مجموعة من العمليات التأهيلية ذات الأبعاد المتنوعة والتي تستهدف (المجتمع–الروضة– الوالدين– الطفل) للعمل معاً بصورة تكاملية تشاركية لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة بصورة تقدمية حديثة تسفر عن مهارات يمكن للطفل استخدامها بصورة عملية وتطبيقها كأسلوب حياة، ويمكن استعراض عناصر هذا النموذج على النحو التالي:

أولاً: مبررات النموذج المقترح:

يمكن تبرير تضمين جميع الأطراف المعنية في المشاركة والمصالح بأن ذلك يمنع ظهور العقبات، ويسهم في إزالتها فور ظهورها لتلاقي الشراكة مع المصالح، فالطفل مستفيد بتعلم يلبي احتياجاته ومتطلباته، ويتوافق مع ميوله ويصنعه بنفسه بما يطلق ملكاته المتعددة، ويسهم في تكيفه. والوالدين آمالهم في الحياة سعادة ونجاح أبنائهم وحصوله على تعليم وتدريب يسهم في تأهيلهم لمواجهة صعوبات الحياة واجتيازها، وأن تم النجاح في إيصال هذا الهدف سيبذلون قصارى جهدهم للحصول على تلك الثمار. والمعلم يود ان ييسر عمله ويحقق معايير نجاحه من خلال تحقيق مخرجات عالية الجودة. والمجتمع فيه تصب كل المصالح لجيل وأفراد مجتمع أصحاء سعداء مؤهلين بطريقة سليمة لتحقيق نهضة وأمن وأمان لمجتمعهم.

ثانياً: أهداف النموذج:

هدف النموذج المقترح إلى وضع إطار عامل شامل لتفعيل شراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفلهما بمرحلة الروضة باستخدام مدخل ريجيو ايميليا، يستهدف تأهيل متعدد الجوانب تكامل للأطراف المعنية بالمساهمة في تحقيق أحد أهداف التربية بتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، والمستفيدة من مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي تضمن: (المجتمع–الروضة– الوالدين– الطفل)، ويقترح أن يتم ذلك من خلال:

1. تنمية الوعي المجتمعي، وتطوير الثقافة المجتمعية تجاه الشراكة الرباعية في تعليم الطفل وتنمية مهاراته، وآليات تفعيلها والمشاركة فيها، وأهمية مدخل ريجيو إيميليا وآليات الشراكة مع الوالدين والمدرسة والطفل لتفعيله.
2. تنمية وعي الوالدين بدورهما تجاه تعليم وتدريب أطفالهما بمرحلة الروضة، وتدريبهما.
3. تنمية وعي القائمين على إدارة الروضة والمعلمات بأهمية تفعيل الشراكة الرباعية، وآليات تحقيقها.

4. تدريب وتأهيل القائمين على إدارة الروضة، والمعلمات والوالدين والطفل على مدخل ريجيو ايميليا.
5. تطوير دور الروضة في تفعيل الشراكة الوالدية وتشجيعها.
6. إجراء مجموعة من الإصلاحات التحسينية والتحويلية للروضة لاستيعاب تطبيق مدخل ريجيو ايميليا.
7. اقتراح مجموعة من الآليات لتحقيق الدعم المجتمعي للروضة (مادي- علمي-تشريعات-خبرات- تجارب).
8. استحداث نظم للتقييم والقياس للشراكة في ضوء نموذج تكامل كافة الأطراف المعنية.

ثالثاً: الفلسفة التي بني عليها النموذج:

1- الوالدية فن ينبغي تعلمه، وعلم لابد من اكتسابه، ومهارات يجب التدريب عليها.
2- تربية الطفل وتعليمه منظومة متكاملة لابد الشراكة فيها من جميع المعنيين.
3- الوالدين عنصراً أساسياً من عناصر المنظومة التعليمية، وقصور وعيهما التربوي الخاص بتعليم طفلهما يفقدهما أهم أدوارهما.
4- تفعيل شراكة الوالدين من أهم مهام وأدوار وفنيات المعلم، ويُعد من أبرز معايير تقييمه.
5- تلبية الاحتياجات التربوية للوالدين يساعدهما على الاضطلاع بمهام مسئولياتهما، بطريقة تربوية سليمة.
6- التربية مهنة تحتاج تعلم مستمر، وينبغي تدريب المعلم والوالدين بصورة متوازية ومستمرة بكل جديد.
7- لكي ينجح مدخل ريجيو ايميليا مع تطبيق النموذج المقترح لابد من إعداد أدلة إرشادية تتضمن تصميم أنشطة مساعدة للأطراف المعنية وتدريبهم عليه، ويتضمن كيفية تصميم الأنشطة كخطوة لاحقة.
8- الشراكة المجتمعية لابد وأن تمثل أحد جوانب منظومة الشراكة الوالدية، بجانب الروضة والوالدين.
9- تواجد الطفل ضمن منظومة التأهيل للشركة فبدون تأهيله للمنهج الجديد سوف تفشل الإصلاحات.
10- الإصلاحات يجب أن تضمن مدخلات بشرية ومادية وتشريعية وتثقيفية.

رابعاً: عناصر النموذج المقترح وآليات تحقيقه:

يتكون النموذج من العناصر التالية:

أ-مدخلات النموذج:

1- متطلبات تشريعية: (تطوير مناهج- قوانين لأطر وهياكل شراكة الوالدين والمجتمع- تطوير بيئة الروضة).
2- متطلبات بشرية (خبراء- إعلاميون- مطورو مناهج- خبراء تدريب- خبراء تصميم أدلة وأنشطة-خبراء تخطيط-متطوعون-علماء تربية وعلم نفس وتعليم كبار).
3- متطلبات مادية: دعم حكومي، مؤسسات غير ربحية محلية وإقليمية ودولية، مشروعات ربحية بالروضات.

ب- عمليات النموذج:

1- إنشاء هيئة مركزية للشراكة في مرحلة رياض الأطفال، تضم مراكز متخصصة تخطيطية وتنفيذية وإعلامية وإشرافية للتنسيق بين جميع الجهود، تخضع لإشراف وتمويل مؤسسات رعاية الطفولة الحكومية والخاصة غير الربحية بمتابعة من وزارة التعليم، يتفرع منها:

- مراكز إرشادية متخصصة ومجهزة بجميع المحافظات، تقدم برامج متعددة الأغراض التربوية (علاجية – وقائية- تأهيلية – تجديدية) من خلال برامج وندوات وزيارات منزلية.
- إنشاء مركز تعليم عن بعد متخصص للتربية والاستشارات الوالدية، واستشارات القائمين على إدارة والروضة والإشراف عليها ومعلماتها، عن طريق المراسلة، والراديو والتلفزيون، والمنصات الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، واستشارات أونلاين.، وخطوط التليفونات، يقوم بتقديم خدماته للمستفيدين- خاصة العاملين في مجال تربية الطفل بالمؤسسات التربوية- دون الانتقال لمراكز التدريب.
- إنشاء قسم لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية لجميع فئات الشراكة (روضة مجتمع-والدين- طفل)، يقوم بالتخطيط للبرامج، وإعداد المواد العلمية، وتوفير المدربين، وأماكن التدريب، وما تستلزمه البرامج.
- إنشاء مراكز لمصادر التعلم التقليدية والإلكترونية (كتب – منشورات – شرائط فيديو- اسطوانات مدمجة- مواقع الكترونية...ألخ).
- إنشاء مركز إعلامي لنشر ثقافة الشراكة والتوعية المجتمعية، وتغطية الفعاليات بصور متعددة حديثة.

2- استغلال المؤسسات التعليمية لتقديم البرامج الوالدية والمجتمعية في الفترة المسائية.

3-إنشاء قسم بالدراسات العليا بكليات التربية يمنح دبلومة ميسر شراكة مجتمعية وبرامج تربية والدية.

4-إعداد برامج متخصصة في سياق التعليم النظامي، تعالج الأمور المتعلقة بالشراكة المجتمعية والوالدية في التعليم.

ج- مخرجات النموذج:

1-هيكلية: مجموعة من الهياكل المؤسسية المتخصصة التي تمثل بنى تحتية لتطبيق شراكة جميع الأطراف في الروضة بصورة جيدة.

2-بشرية: كوادر مؤهلة متنوعة الفئات المعنية لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة بطريقة تقدمية حديثة متكاملة.

3- تطويرية: مناهج حديثة ترتكز على استقلالية الطفل وتجمع بين احتياجاته وبناء مهارات يتطلبها العصر.

4-معرفية: مراكز معرفة متنوعة المصادر في مجال تربية طفل الروضة وتفعيل الشراكة وتطبيق مدخل ريجيو ايميليا.

5-مجتمعية: دعم مجتمعي مادي وإعلامي وإشرافي وخبرات.

7-تقويمية: مجموعة من المقاييس للتحقق من مدى تحقق الأهداف المتنوعة واستمرارية التطوير لضمان النجاح.

المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين (2016)، تصور مقترح لتفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج ابيشتاين (Epstein Model) للشراكة المجتمعية، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 8(27)، 31-144.

إبراهيم، سليمان. (2010). *المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية :رؤية سيكوتربوية*، القاهرة: ايتراك للنشر والطباعة.

أبو حرب، يحيى. (2008). *المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة: أسسها، عناصرها، تنظيماتها، أساليب تنفيذها*، عمان: دار حنين.

أبو طامع، بهجت. (2009). *توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعة الفلسطينية بحسب راي الطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة خضوري.

إدواردز، كارولين ؛ جانديني، لايلا ؛ فورمان، جورج (2010)، *الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إميليا تأملات متطورة*، ترجمة: ليلى كرم الدين، الجمعية، الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت

بسام، هدى وإسماعيل، فؤاد (2007). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 14(1) ،44-73.

البقمي، هند. (2012). *فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحتي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الجربوع، لمياء صالح (2012)، مدارس ريجيو إميليا التعليم الإبداعي للأطفال، *مجلة المعرفة*، وزارة التربية والتعليم، ع. (210)، 28-36.

الحربي، روان والصانع، مني (2021) مدخل "ريجيو إيميليا " لرياض الأطفال في إيطاليا وامكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4(2)، 169-194.

خلف، هديل. (2015). *أثر برنامج تدريبي على نظرية برونر في تنمية المهارات الحياتية لدى اطفال الروضة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

خليفة، أسماء محمد علي- (2021)، فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية باستخدام منهج ريجيو إميليا لتنمية مهارة التخطيط لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، *مجلة الطفولة والتربية*، 13(48)، 352- 404.

الرشيدي، أبرار منصور (2017)، *الفروق في القدرات الإبداعية لدى الأطفال المتلقين لمنهاج إدخال المواد والأطفال المتلقين لمنهاج ريجيو إميليا في رياض الأطفال*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

سالم، حنان. (2014). *فعالية برنامج مقترح في ضوء نموذج في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية

شهبو، سامية (2019)، فاعلية برنامج قائم على المشاركة الوالدية في تنمية معارات القيادة لدى أطفال الروضة، المجلة العلمية، كلية التربية النوعية، جامعة أسيوط، 35(12)، 64-116.

شحاتة، حسن. (2013). رؤى مستقبلية في الإعداد التربوي لطفل الروضة، *المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر)*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

الشوارب، أسيل أكرم (2012)، الخبرات العلمية في رياض الأطفال من منظور ريجيو إيميليا، *مجلة الطفولة العربية*، (52)، 69-81.

صالح، شفق محمد. (2019). المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، *مجلة كلية التربية الأساسية*، كلية التربية الأساسية، عدد خاص، جامعة بابل، 349- 370.

صاوي، إيمان. (2015). *برنامج لتنمية بعض المفاهيم الفيزيائية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لطفل الروضة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

عبد المعطي، احمد ومصطفى، دعاء. (2008). *المهارات الحياتية*، القاهرة: دار السحاب.

عبيد، معتز وشحاتة، حسن. (2008). *مهارات الحياة للجميع*، القاهرة: دار العالم العربي.

علي، رشا إسماعيل. (2010). *منهج ريجيو اميليا كمدخل لإكساب طفل الرياض بعض المفاهيم المرتبطة بحقائق الحياة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

عمران، تغريد وآخرون (2001)، المهارات الحياتية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عيسى، فاطمة. (٢٠٠١). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان.

فراج، عبير (2019)، برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام أشكال أدب الطفل، *مجلة الطفولة*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، ع. (33)، 261-320.

قاسم، ناجي وفوزي، فاطمة. (2003)، فاعلية برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم، مجلة أطفال الخليج. تم استرجاعها بتاريخ 2023/5/10من خلال الموقع: http://www.Gulfkids.com

اللقاني، احمد وحسن، فارغة. (2001). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*، القاهرة: عالم الكتب.

اللولو، فتحية. (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول– والثاني الأساسيين، *مؤتمر الطفل الفلسطيني عن تحديات الواقع وطموحات المستقبل*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

محمد، أميرة. (2018). *فعالية استخدام منهج ريجيو ايميليا القائم على المواقف الحياتية في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدى طفل الروضة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة.

محمود، عبد الرزاق مختار. (2005). فعالية وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الاطفال لإثراء بعض المهارات الحياتية اللازمة لهم، *مجلة الثقافة والتنمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ع.13.

مرسي، منال ومشهور، كندة أنطوان. (2012). مدى توافر المها رات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، *مجلة الفتح*،8(48)، 355-373.

مصطفي، فهيم. (2005)، *الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

منسي، محمود وبخيت، خديجة أحمد (2010)، *مهارات الحياة تعليمها وتعلمها*، الرياض: دار الزهراء.

الناشف، هدى. (2003). *تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

النجار، سميرة. (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الحياتية في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي لدى المراهقين، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 5(8)، 11-91.

نصر، محمد. (2008). التواصل الفعال بين الروضة والأسرة، وعلاقته بتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة: دراسة تجريبية. *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع.22، 830 - 861.

هيئة تقويم التعليم العام. (2016). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، 2030 تم استرجاعه بتاريخ 2023/5/18 من خلال الموقع:

https://vision/gov.sa

وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (2018). ميثاق الشراكة بن المدرسة والأسرة: الحقوق والواجبات والمسؤوليات، الإصدار الأول.

وزارة التربية والتعليم. (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر. القاهرة: وزارة التربية والتعليم

وزارة التربية. (2013). الإطار المرجعي والتنفيذي لبرنامج وزارة التربية نحو تطوير المنظومة التعليمية في الكويت.

وزارة التعليم والتعليم العالي. (2016). دليل الرخص المهنية: للمعلمين ومنسقي المواد. قطر: وزارة التعليم والتعليم العام.

يونس، فاطمة فتحي (2017)، *برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتحقيق معايير مجال العلوم لدى طفل الروضة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية

al-Jarbū‘, Lamyā’ Ṣāliḥ (2012), Madāris ryjyw imylyā al-Ta‘līm al-ibdā‘ī lil-aṭfāl, Majallat al-Ma‘rifah (in Arabic), Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm, ‘A. (210), 28-36.

al-Najjār, Samīrah. (2009). fā‘ilīyat Barnāmaj irshādī li-Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah fī khafḍ ṣu‘ūbāt al-ta‘allum al-ijtimā‘ī ladá al-murāhiqīn, Ḥawlīyāt Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-nafsīyah (in Arabic), Kullīyat al-Ādāb, Jāmi‘at al-Qāhirah, 5 (8), 11-91.

al-Shawārib, asyl Akram (2012), al-khibrāt al-‘Ilmīyah fī Riyāḍ al-aṭfāl min manẓūr ryjyw iymylyā, Majallat al-ṭufūlah al-‘Arabīyah (in Arabic), (52), 69-81.

Bassām, Hudá wa-Ismā‘īl, Fu’ād (2007). fā‘ilīyat Taṣawwur muqtaraḥ li-taḍmīn ba‘ḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah fī muqarrir al-tiknūlūjiyā lil-ṣaff al-‘āshir al-asāsī bi-Filasṭīn, Majallat Jāmi‘at al-Aqṣá (in Arabic), Silsilat al-‘Ulūm al-Insānīyah, 14 (1), 44-73.

Bastian, A, Veneta, A., (2005) Emotional Intelligence Predicts life Skills, But Not Well As Personality and Cognitive, *Journal of Psychology*, 15 (2), 15-27.

Caño K., Cape M., Cardosa J., Miot C., Pitogo G., Quinio C., and Merin J., (2016). Parental Involvement on Pupils’ Performance Epstein’s Farmwork. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 6(4). 143-150.

Dawson, G., (1999). Life Skills based Video Disc Curriculum- social sciences-record pres. 29(2),22-45.

Desforges, C., and Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. UK: The Department for Education and Skills.

Edwards C., Gandini L., & Forman G., (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwich, Conn: Ablex Publishing Corporation.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*, (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Prager Press.

Elfer, P., and Page, J., (2015): Pedagogy with Babies: Perspectives of Eight Nursery Managers, *Early Child Development and Care*, 85 (11-12) 1762-1782.

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schools.* Boulder. CO: Westview Press.

Farrāj, ʻAbīr (2019), Barnāmaj li-Tanmiyat baʻḍ al-mahārā (in Arabic)t al-ḥayātīyah ladá ṭifl al-Rawḍah bi-istikhdām Ashkāl adab al-ṭifl, Majallat al-ṭufūlah, Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah, Jāmiʻat al-Qāhirah, ʻA. (33), 261-320.

Friedman, R. 2000. *Education alternatives, the Reggio Emilia approach: learning in 100 languages*. Retrieved from http://www.aeca.org.au/darconfflee.html (Accessed 15/5/2023).

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.

Gandini, L., & Forman, G.(1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwich, Conn: Ablex Publishing Corporation

Geneva: Division of Mental Health Publication.

Goos, M., Lincoln, D., Coco, A., Frid, S., Galbraith, P., Horne, M., et al. (2004). *Home, school and community partnerships to support children's numeracy*. Australia: Department of Education, Science and Training.

Halgunseth, L.; Peterson, A., Stark, D. & Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, The Pew Charitable Trust.

Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!" Early Childhood Research and Practice, 3(1), 1–10.

Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, *Early Childhood Education Journal*, 29, (2), 95-100.

Ibrāhīm, Ḥusām al-Dīn (2016), Taṣawwur muqtaraḥ li-tafʿīl al-Sharāka(in Arabic)h al-usarīyah fī al-Madāris al-ibtidāʾīyah al-Miṣrīyah fī ḍaw' namūdhaj abyshtāyn ((Epstein Model lil-sharākah al-mujtamaʻīyah, Majallat Rābiṭat al-Tarbiyah al-ḥadīthah , 8 (27), 31-144.

Jeffries K., (2012). *Increasing Parental Involvement in Early Childhood Education*. unpublished Theses and Dissertations. University of South Florida.

Khalīfah, Asmā' Muḥammad 'ly- (2021), fāʻilīyat Barnāmaj qā'im ʻalá al-mahārāt al-ḥayātīyah bi-istikhdām Manhaj ryjyw imylyā li-Tanmiyat mhārh al-Takhṭīṭ ladá Aṭfāl marḥalat al-ṭufūlah al-mubakkirah, Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah (in Arabic), 13 (48), 352-404.

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(4), 771–801.

Maḥmūd, ʻAbd al-Razzāq Mukhtār. (2005). faʻālīyat Waḥdat muqtaraḥah fī Anāshīd wa-aghānī al-aṭfāl li-ithrā' baʻḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah al-lāzimah la-hum, Majallat al-Thaqāfah wa-al-tanmiyah (in Arabic), Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Asyūṭ, ʻA. 13.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 49-52.

Malaguzzi, L., quoted in Penn, H., (1997). *Comparing Nurseries: Staff and Children in Italy, Spain and the UK*, Paul Chapman Publishing.

Morrison, G., (2014). Early childhood education today. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.

Mursī, Manāl wa-Mashhūr, Kindah Anṭwān. (2012). Madá twāfr al-mahā rāt al-ḥayātīyah fī Manāhij Riyāḍ al-aṭfāl fī al-Jumhūrīyah al-ʻArabīyah al-Sūrīyah, Majallat al-Fatḥ (in Arabic), 8 (48), 355-373.

Naṣr, Muḥammad. (2008). al-tawāṣul al-faʻʻāl bayna al-Rawḍah wa-al-usrah, wa-ʻalāqatuhu btnmyh al-mahārāt al-lughawīyah ladá Aṭfāl al-Rawḍah : dirāsah tajrībīyah. al-Jamʻīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah, ʻA (in Arabic). 22, 830-861.

New, R. 1993. *Reggio Emilia: some lessons for U.S languages*. *educators (ED 354988)*. Retrieved from http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed354988.html Accessed 11/4/2023

Nitecki, E. (2015). Integrated school–family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195–219.

Palmer, J. A. (2001). Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present. New York, NY: Routledge

Park, S., and Holloway, D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 110 (1), 1–16,

Partnership for 21st century skills (2009*). Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide.* Retrived form: http://www.p21.org. *22/6/2023.*

Ṣāliḥ, shafaq Muḥammad. (2019). al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá ṭifl al-Rawḍah, dirāsah manshūrah bi-kitāb al-Mu'tamar al-'Ilmī al-tāsi' 'ashar, Majallat, (in Arabic) Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 'adad khāṣṣ, Jāmi'at Bābil, 349-370.

Shhbw, Sāmiyah (2019), fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alá al-mushārakah al-wālidīyah fī Tanmiyat m'ārāt al-Qiyādah ladá Aṭfāl al-Rawḍah, al-Majallah al-'Ilmīyah(in Arabic), Kullīyat al-Tarbiyah al-naw'īyah, Jāmi'at Asyūṭ, 35 (12), 64-116.

Soler, J., & Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Wha riki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 57-68.

Swap, S. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.

Tijnagel. B. (2017). *The Reggio Emilia Approach: The Hundred Languages, Arnhem*, Holland, HAN University of Applied Sciences.

UNICEF and partners (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework.

World Health Organization (1993): Life skills education in schools. Geneva: Division of Mental Health Publication.

World Health Organization (1999): Partners in Life skills education, conclusions from a United Nationslnter – Agency Meeting, Geneva.

Zhang, J., Fallon, M., & Kim, E. J. (2010). The Reggio Emilia curricular approach for enhancing play development of young children. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 12 (1&2), 58-99.