HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير العربي للعام 2024 = 0.44

عنوان البحث

الشراكة بين الأسرة ورياض الأطفال: الأدوار والإيجابيات والمعيقات، دراسة نوعية

إخلاص إبراهيم ياسين نحله[1]، د. مراد عوض الله عبدالله[2]

[1] باحثة دكتوراه في التعلم والتعليم، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

[2] محاضر، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

البريد الإلكتروني: nahleelhlas@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); https://doi.org/10.53796/hnsj711/52

المعرف العلمي العربي للأبحاث: https://arsri.org/10000/711/52

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م تاريخ القبول: 2026/10/22م تاريخ النشر: 2026/11/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أدوار الأسرة والروضة في الشراكة بينهما، والإيجابيات التي يلمسها المشاركون من تطبيقها، والمعيقات التي تحدّ من فاعليتها، في رياض الأطفال في منطقة عرابة البطوف في الداخل الفلسطيني. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وجُمعت البيانات بمقابلات فردية شبه منظمة مع (15) مشاركاً اختيروا قصدياً، هم (5) مربيات و(5) أخصائيات و(5) من أولياء الأمور، خلال الفترة من كانون الثاني إلى شباط 2026. حُللت البيانات تحليلاً موضوعياً في ضوء أنماط المشاركة الستة عند إبستين. أظهرت النتائج حضور الأنماط الستة في وصف المشاركين لدور الأسرة ودور الروضة، وجاء التواصل في الصدارة لدى الطرفين، يليه التعلم المنزلي، بينما كان اتخاذ القرار والتعاون داخل المجتمع الأقل حضوراً. وأفاد (14) من المشاركين بأن للشراكة أثراً إيجابياً مُدرَكاً في تحصيل الطفل ودافعيته وسلوكه وتفاعله الاجتماعي، من خلال اتساق أساليب التوجيه بين البيت والروضة والاكتشاف المبكر للسلوكيات. وتمثلت أبرز المعيقات في ضيق وقت الأسرة، الذي اتفق عليه جميع المشاركين، وقلة وعي بعض الأسر بدورها، وضعف التواصل، وعدم ملاءمة الأنشطة الموجهة للأهل، والفروق الاقتصادية والثقافية. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتنويع قنوات التواصل ومواعيده، وتنظيم ورش توعوية للأهل، وتصميم أنشطة مرنة تراعي ظروف الأسر، وتوسيع مشاركتها في القرارات التربوية، وإجراء تقييم دوري للشراكة.

الكلمات المفتاحية: الشراكة بين الأسرة والروضة، مشاركة أولياء الأمور، رياض الأطفال.

RESEARCH TITLE

Family–Kindergarten Partnership: Roles, Positive Aspects, and Obstacles: A Qualitative Study

Dr. Ehlas Ibrahem Yassen Nahle[1], Dr. Murad Awadallaha Abdullah[2]

[1] Doctoral researcher in Teaching and Learning, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
[2] An-Najah National University, Nablus, Palestine
Email: nahleelhlas@gmail.com
HNSJ, 2026, 7(11); https://doi.org/10.53796/hnsj711/52
Arabic Scientific Research Identifier: https://arsri.org/10000/711/52

Received at 15/10/2026 Accepted at 22/10/2026 Published at 01/11/2026

Abstract

This qualitative study explored the roles of families and kindergartens in their partnership, the positive aspects participants perceive in its implementation, and the obstacles that limit its effectiveness, in kindergartens in the Arraba al-Battuf area of the Palestinian interior. Data were collected through semi-structured individual interviews with 15 purposively selected participants (five kindergarten teachers, five specialists, and five parents) between January and February 2026. The data were analyzed thematically in light of Epstein's six types of involvement. Findings showed that all six types appeared in participants' descriptions of both the family's and the kindergarten's roles, with communication ranked first by both groups, followed by learning at home, while decision-making and collaborating with the community were the least prominent. Fourteen participants reported a perceived positive effect of the partnership on children's achievement, motivation, behavior, and social interaction, attributing it to consistent guidance across home and kindergarten and to early detection of behavioral concerns. The main obstacles were families' limited time, which all participants mentioned, followed by limited parental awareness of their role, weak communication, activities that did not suit parents' circumstances, and economic and cultural differences. The study recommends diversifying communication channels and timings, running awareness workshops for parents, designing flexible activities that fit different family circumstances, widening parents' participation in educational decisions, and evaluating the partnership periodically.

Keywords: family–kindergarten partnership, parental involvement, early childhood education.

المقدمة

لم تعد تنشئة الطفل في سنواته الأولى شأناً تنفرد به الأسرة وحدها، ولا مهمة تتولاها الروضة بمعزل عنها؛ فمع اتساع حضور رياض الأطفال في حياة الأسرة، تحوّل السؤال التربوي من «من يربّي الطفل؟» إلى «كيف يتقاسم المربّون مسؤولية تربيته؟». وفي هذا الإطار تُفهم الشراكة بين الأسرة والروضة بوصفها ارتباطاً قائماً على الثقة المتبادلة، وتحمّل المسؤوليات المشتركة، والسعي إلى أهداف مشتركة من خلال أعمال مشتركة (Bocoş et al., 2011)، وهي بهذا المعنى علاقة تتجاوز التواصل العابر إلى التخطيط المشترك والتكامل في الأدوار (Pirchio et al., 2013).

وتزداد أهمية هذه الشراكة في الطفولة المبكرة تحديداً، لأن الطفل ينتقل فيها من دفء البيت إلى بيئة جديدة بما فيها من أفراد وأنشطة وقواعد، ويحتاج في هذا الانتقال إلى رؤى وأنظمة متسقة بين الطرفين (Epstein et al., 2018). وقد أظهرت تجارب دولية متعددة أن إشراك الأسرة في التخطيط والأنشطة والتقييم عنصر مهم في بناء بيئة تعليمية متماسكة؛ ففي فنلندا تُعد العلاقة بين البيت والمؤسسة التعليمية جزءاً من الثقافة التعليمية (Koivuhovi et al., 2025)، وفي كندا تعتمد مؤسسات تعليمية على منصات إلكترونية تربط الأسرة بالمؤسسة مباشرة (Sheldon & Jung, 2020).

غير أن تحقق الشراكة على أرض الواقع يتوقف على وضوح الأدوار التي يؤديها كل طرف، وعلى ما تتيحه الشراكة من مكاسب يلمسها الأطراف، وعلى قدرة الطرفين على تجاوز العوائق التي تعترضها. فقد تبيّن في سياقات مختلفة أن مشاركة الأسرة كثيراً ما تُختزل في متابعة الواجبات أو حضور الاجتماعات (Boonk et al., 2018)، وأن الاختلاف في فهم الأسرة والمربية لأدوار كل منهما قد يولّد توتراً وسوء فهم (Fyffe, 2025). وفي السياق العربي، لا تزال مؤسسات تعليمية عديدة تواجه صعوبة في تطبيق برامج الشراكة بصورة ممنهجة ومستدامة، بسبب ضعف الوعي بأهميتها وغياب السياسات الداعمة وتفاوت الإمكانات (العتيبي، 2024؛ مصالحة، 2024).

وتأتي هذه الدراسة النوعية لتعطي صوتاً للمشاركين في هذه العلاقة أنفسهم، فتستكشف كيف يصفون دور الأسرة ودور الروضة في الشراكة، وما الإيجابيات التي يرونها في تطبيقها، وما المعيقات التي تحول دون فاعليتها، في سياق رياض الأطفال في منطقة عرابة البطوف في الداخل الفلسطيني.

مشكلة الدراسة

تتفق الأدبيات على أن الشراكة بين الأسرة والروضة ركيزة لبيئة تعليمية داعمة، إلا أن الفجوة بين التأكيد النظري عليها وتطبيقها الفعلي ما زالت قائمة. فقد أكّد المعلمون وأولياء الأمور في دراسة حليمة وآخرين (Halimah et al., 2020) أهمية الشراكة خطابياً، لكنهم أقرّوا بأن تطبيقها لم يُطوَّر على النحو الأمثل، كما بيّنت دراسة بيبيتو (Pepito, 2019) أن التواصل المفتوح كان الممارسة الأبرز بينما لم تحظَ أنواع الشراكة الأخرى بالاهتمام الكافي. وتشير دراسات أخرى إلى أن المعيقات متعددة المستويات: مجتمعية ومؤسسية وشخصية (العتيبي، 2024).

ويضاف إلى ذلك أن معظم ما كُتب في السياق العربي اعتمد على الاستبانات الكمية التي تقيس درجة الممارسة، وقلّما أتاحت للمشاركين وصف أدوارهم وتجاربهم بلغتهم، أو الكشف عن المعاني التي يعطونها للشراكة والأسباب التي تجعلها تنجح أو تتعثر. كما أن الدراسات النوعية في هذا الحقل قليلة، وقلّما تناولت البيئة الفلسطينية في الداخل (أبو حسن، 2025؛ مصالحة، 2024).

وقد تعزز الإحساس بهذه المشكلة لدى الباحثة بحكم عملها معلمةً في رياض الأطفال لعدة سنوات، إذ لاحظت من خلال تعاملها اليومي مع أسر الأطفال تفاوتاً في أشكال مشاركة الأسر وفي فهمها لدورها، واقتصار التواصل في مواقف كثيرة على ملاحظات سريعة عند استلام الطفل أو رسائل عبر المجموعات الرقمية، وانشغال بعض الأسر بالعمل بما يحدّ من حضورها ومتابعتها. ودفعها ذلك إلى التساؤل عن كيفية وصف كل طرف لدوره في الشراكة، وعمّا يراه إيجابياتٍ لها ومعيقاتٍ أمامها، وهي أسئلة لا تجيب عنها المقاييس الكمية وحدها.

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم معمّق، قائم على خبرات الأسر والمربيات، لأدوار الطرفين في الشراكة وإيجابياتها ومعيقاتها، بما يمهّد لتصور عملي يعزز شراكة فاعلة ومستدامة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما الأدوار والإيجابيات والمعيقات المرتبطة بالشراكة بين الأسرة ورياض الأطفال كما يراها المشاركون؟** ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما دور الأسرة في تطبيق الشراكة مع الروضة؟
2. ما دور الروضة في تطبيق الشراكة مع الأسرة؟
3. ما إيجابيات تطبيق الشراكة بين الأسرة والروضة؟
4. ما أهم المعيقات التي تحول دون تطبيق الشراكة بين الأسرة والروضة بشكل فاعل؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. الكشف عن الأدوار التي تؤديها الأسرة في الشراكة مع الروضة، كما يصفها المشاركون.
2. الكشف عن الأدوار التي تؤديها الروضة في الشراكة مع الأسرة، كما يصفها المشاركون.
3. تحديد الإيجابيات التي يلمسها المشاركون من تطبيق الشراكة.
4. تحديد المعيقات التي تحدّ من فاعلية الشراكة في الواقع الميداني.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

1. تقديم فهم معمّق لأدوار طرفي الشراكة، مستمد من خبرات المشاركين الفعلية، بما يسد نقصاً في الدراسات النوعية في هذا المجال.
2. إثراء الأدبيات العربية عموماً والفلسطينية خصوصاً بدراسة تتناول المعاني والتفسيرات التي يعطيها المشاركون للشراكة، لا درجتها فحسب.
3. ربط ما يرد في الميدان من أدوار وإيجابيات ومعيقات بإطار إبستين لأنماط المشاركة وبنظرية النظم البيئية، بما يختبر ملاءمتهما للسياق المحلي.

الأهمية التطبيقية

1. مساعدة إدارات الرياض والمربيات على توضيح الأدوار المنتظرة من كل طرف وتحديد مجالات القصور في الممارسة.
2. تزويد أولياء الأمور بصورة أوضح عن الأدوار التي يمكنهم الاضطلاع بها وسبل الإسهام الفعلي في تعلم أطفالهم.
3. تقديم معطيات ميدانية يستند إليها صنّاع القرار التربوي في تصميم برامج تدريبية وسياسات داعمة، وتجاوز المعيقات الموثقة.

مصطلحات الدراسة

الشراكة بين الأسرة والروضة: علاقة تعاونية منظمة بين الأسرة والروضة، تقوم على الثقة المتبادلة وتحمّل المسؤوليات المشتركة لتحقيق أهداف مشتركة (Bocoş et al., 2011؛ الدوسري وآخرون، 2025).

التعريف الإجرائي: مجموع الممارسات والأدوار التي يصفها المشاركون في المقابلات بوصفها تعاوناً قائماً بين الأسرة والروضة في شؤون الطفل التربوية.

دور الأسرة: ما تقوم به الأسرة من ممارسات داخل البيت وفي الروضة لدعم تعلم الطفل ونموه، كالمتابعة المنزلية والتواصل والحضور والتطوع (Boonk et al., 2018).

التعريف الإجرائي: الممارسات التي يذكرها المشاركون بوصفها مسؤولية الأسرة في الشراكة، كما ترد في إجاباتهم عن السؤال الأول.

دور الروضة: ما تقوم به الروضة، إدارةً ومربيات، لتفعيل الشراكة مع الأسرة، كتصميم قنوات التواصل وإشراك الأسر وتمكينها (Bartolome & Mamat, 2020).

التعريف الإجرائي: الممارسات التي يذكرها المشاركون بوصفها مسؤولية الروضة في الشراكة، كما ترد في إجاباتهم عن السؤال الثاني.

المعيقات: العوامل الشخصية أو المؤسسية أو المجتمعية التي تحدّ من مشاركة الأسرة أو تضعف فاعلية الشراكة (Thompson & Brown, 2022؛ العتيبي، 2024).

التعريف الإجرائي: الصعوبات والتحديات التي يصفها المشاركون في المقابلات بوصفها حائلاً دون شراكة فاعلة.

حدود الدراسة

الحد البشري: أولياء أمور أطفال الروضة ومربياتها وإدارة الرياض المشاركون في الدراسة.

الحد المكاني: رياض أطفال مختارة في منطقة عرابة البطوف في الداخل الفلسطيني.

الحد الزمني: العام الدراسي 2026/2025.

الحد الموضوعي: أدوار الأسرة والروضة وإيجابيات الشراكة ومعيقاتها، كما يعبّر عنها المشاركون.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الشراكة بين الأسرة والروضة

تُعرَّف الشراكة بأنها ارتباط يقوم على نظام من العلاقات بين الأفراد أو المؤسسات، يتسم بالثقة المتبادلة والدعم والتعاون وتحمّل المسؤوليات المشتركة لتحقيق أهداف مشتركة من خلال أعمال مشتركة (Bocoş et al., 2011). وبناؤها عملية تتطلب مرونة في التغيير وتقبّلاً للاختلاف وتواصلاً وتكاملاً في المساهمات (Antoci & Birtok, 2022). وعرّفت مصالحة (2024) الشراكة بأنها العلاقة المتبادلة بين المؤسستين التربويتين اللتين ينمو فيهما الطفل (الأسرة والروضة)، ودرجة التعاون بينهما عبر طرق تواصل منظمة لتحقيق أهداف مشتركة، بحيث تعملان كفريق واحد.

وتنقسم مشاركة الأسرة إلى مشاركة منزلية، كمناقشة أمور الروضة مع الطفل ومتابعة الواجبات والإشراف على أنشطة

تعلمه، ومشاركة في الروضة، كحضور اجتماعات أولياء الأمور والتطوع في الأنشطة (Boonk et al., 2018؛ Sapungan & Sapungan, 2014). والأسرة والروضة الجهتان الأساسيتان في تمكين نمو الأطفال ونجاحهم، وكل منهما تُكمّل دور الأخرى في تربية الطفل وتثبيت مهاراته ومتابعة سلوكه (العناسوة والرشدان، 2011). غير أن العلاقة بينهما غير متكافئة مهنياً، إذ يتعاون المعلمون من مواقعهم المهنية، بينما يعتمد الأهل على أدوارهم الذاتية (Jeynes, 2018). وتتأثر هذه العلاقة بثقة الطرفين، وقد بيّنت الدراسات أن ثقة الأسرة بالمعلمين تفوق ثقة المعلمين بالأسرة (Blitch, 2017).

إطار إبستين لأنماط المشاركة

انبثق نموذج تداخل مجالات التأثير من عمل إبستين على تطوير شبكة وطنية لمدارس الشراكة، ويرى أن الأطفال يتعلمون بفاعلية أكبر حين يتعاون البيت والمؤسسة التعليمية في دعم نموهم وتعلمهم (Epstein et al., 2018). ويتضمن الإطار ستة أنماط من المشاركة، اعتُمدت في هذه الدراسة أساساً لتصنيف أدوار الأسرة والروضة:

- **التربية الأسرية:** مساعدة الأسر على فهم نمو الأطفال وتهيئة بيئات منزلية داعمة، وتبادل الخبرات بين الروضة والأسرة. وقد نجحت برامج تثقيف الوالدين التي ركزت على بناء الثقة وتنمية المهارات (Johnson & Smith, 2018).
- **التواصل:** تصميم قنوات تواصل فعالة ثنائية الاتجاه حول البرامج التعليمية ونمو الطفل، وإتاحتها لجميع الأسر (Epstein & Sheldon, 2019). وترتبط الاتصالات المباشرة المنتظمة بتفاعل أفضل للأطفال مع أقرانهم في الروضة (Lewis et al., 2023).
- **التطوع:** استقطاب مساعدة الأسر ودعمها للبرامج والأنشطة، كقراءة القصص ومشاركة الخبرات مع الأطفال (احميده، 2022). ويتطلب ذلك أن تطوّر الروضة ممارسات تدرّب الأسر وتدعمها وتنوّع الأنشطة لجذب أسر من خلفيات متنوعة (مصالحة، 2024).
- **التعلم المنزلي:** تزويد الأسر بمعلومات وأفكار تساعدها على دعم تعلم أطفالها في البيت، كالقراءة المشتركة والألعاب التعليمية (Epstein et al., 2018؛ احميده، 2022)
- **اتخاذ القرارات:** إشراك الأسر في القرارات المتعلقة بالأطفال وبرامج الروضة، وتشجيعها على الانضمام إلى اللجان والتعبير عن آرائها.
- **التعاون داخل المجتمع:** ربط الأسر بموارد المجتمع وخدماته، والتنسيق بين الأسرة والروضة والمجتمع (Epstein & Sheldon, 2019).

إيجابيات الشراكة

تتفق الأدبيات على أن مشاركة الأهل الفعالة تعود على الأطفال بفوائد أكاديمية واجتماعية وعاطفية (Tan et al., 2025). وتدعم الشراكة استمرارية التواصل بين البيت والروضة، وتعزز شعور الطفل بالانتماء وثقة الأهل بالرعاية، وتزيد معرفة المعلمة بتفضيلات الطفل وخصائصه (Otero-Mayer et al., 2026). ولخّص الأسمري والشربيني (2024) أثرها في الأطراف الأربعة:

- **الطلبة:** أداء أكاديمي أفضل، وحماس للتعلم، وأمان نفسي وثقة بالنفس.

- **الروضة:** فتح قنوات التواصل وتعزيز التعاون وتحسين جودة التعليم.
- **المعلمة:** انطباعات إيجابية عن الأسرة وكفاءة ذاتية أعلى.
- **الأسرة:** مهارات ومعارف أكبر وفهم أفضل لاحتياجات الطفل.

وقد أسهم برنامج لتعزيز التعاون بين المعلمين والأهل في تقوية الكفاءات الاجتماعية والعاطفية واللغوية لأطفال "هيد ستارت" (Sheridan et al., 2019)، وارتبط الحوار المنتظم المتسم بالاحترام بتحسن مشاركة الأطفال ونتائجهم الاجتماعية (Lewis et al., 2023).

معيقات الشراكة

تتعدد المعيقات بين مجتمعية ومؤسسية وشخصية، وأبرزها:

- **ضيق الوقت وظروف العمل:** وجد تشين ولي (Chen & Lee, 2019) أن (68%) من الأهل في عينتهما يجدون صعوبة في إيجاد وقت للأنشطة المدرسية. واقترح غارسيا ومارتينيز (Garcia & Martinez, 2023) تنويع فرص المشاركة وأوقاتها ووسائلها.
- **الظروف الاجتماعية والاقتصادية:** كنقص وسائل النقل وصعوبة أخذ إجازات ومحدودية الموارد (Thompson & Brown, 2022).
- **الفروق الثقافية واللغوية:** وهي تعيق التفاهم المتبادل، ويُوصى بتدريب المعلمين على الكفاءة الثقافية (Wong & Patel, 2022)، كما تحدّ حواجز اللغة من المشاركة (Chen et al., 2021).
- **اختلاف التوقعات وموازين القوة:** فقد يُعطي الأهل الأولوية للتحصيل، بينما تركز المعلمات على اللعب والنمو الشامل، فيولّد ذلك توتراً (Fyffe, 2025). وحين يُنظر إلى المعرفة المهنية على أنها أسمى من معرفة الوالدين تُختزل الشراكة إلى امتثال (Coelho, 2026).
- **مناخ الروضة ومواقف المعلمات:** يؤثران كثيراً في مشاركة الأهل، لأن الدعوة الصادقة تُشعرهم بأن مشاركتهم متوقعة ومرحَّب بها (Goshen, 2019).

وتتميز الاستراتيجيات الناجحة بتعدد جوانبها وقابليتها للتكيف مع احتياجات الأسر (Herath, 2024)، كالتطبيقات الرقمية سهلة الاستخدام للأسر ضيقة الوقت (Li et al., 2024).

الدراسات السابقة

وسعت دراسة ملكاوي والقضاة (2021) إلى استكشاف واقع الشراكة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية إربد الأولى، بالمنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من (62) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى مستوى متوسط من الشراكة، فجاءت مشاركة الأسرة في صنع القرار أولاً، تلتها المسؤولية الاجتماعية، ثم التطوع، وأخيراً التواصل. وأوصت ببناء فريق عمل مشترك بين الأسرة والمؤسسة يحقق الأهداف التربوية.

كما هدفت دراسة العنزي (2020) إلى الكشف عن واقع المشاركة الوالدية في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات في الكويت. اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقت استبانة على (666) معلمة ومشرفة في الرياض الحكومية. جاء مجال التواصل بدرجة مرتفعة، بينما جاءت مجالات التطوع وصناعة القرار والصعوبات بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بالعناية بالمشاركة الوالدية، خاصة التطوع وصنع القرار.

هدفت دراسة عرار وكاراداس (Arar, 2026 & Karadas) إلى فحص أثر الشراكة بين المدرسة والأسرة في النتائج التعليمية، وتحديد العوائق الهيكلية والعلاقاتية واقتراح حلول ملائمة للسياق. استخدمت الدراسة منهجية ظاهراتية ضمن نموذج تفسيري، وجُمعت بياناتها بمقابلات شبه منظمة. أظهرت النتائج أن التفاعل بين المعلم والأهل يتوتر غالباً بسبب سوء الفهم واختلاف التوقعات وفجوات التواصل، وأن أبرز العوائق الحرمان الاجتماعي والاقتصادي ومحدودية الوصول وضيق الوقت ومستويات تعليم الأهل والمواقف السلبية تجاه التعليم. ومع ذلك ارتبط التعاون القوي بتحسن التحصيل ومشاركة الأهل والمناخ المدرسي، وأوصت بنماذج مشاركة تراعي الجوانب الثقافية وممارسات تفاعل مرنة.

وبحثت دراسة إديلور وماركيز (Edillor, 2025 & Marquez) أثر مشاركة الأسرة في التطور الأكاديمي والاجتماعي لأطفال الروضة، في مدارس ابتدائية حكومية بالفلبين خلال العام الدراسي 2024–2025. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وجُمعت بياناتها باستبانة من معلمات الروضة وأولياء الأمور. أظهرت النتائج أن جميع مؤشرات تأثير مشاركة الأسرة في التطور الأكاديمي (كالقراءة والكتابة والحساب والاستعداد للمدرسة) والتطور الاجتماعي (كالجوانب العاطفية والتفاعل مع الأقران) فُسِّرت بـ"موافق بشدة"، وأن معيقات المشاركة، ومنها التواصل بين الأهل والمعلمات، وُجدت فيها فروق دالة بحسب عمر الأهل وجنسهم ومستواهم التعليمي.

كما هدفت دراسة روبايي (Rubayyi, 2024) إلى استكشاف وجهة نظر الأمهات العربيات في الولايات المتحدة في تجاربهن بالمشاركة في مدارس أبنائهن. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وشاركت فيها ثماني أمهات عبر مجموعات نقاش افتراضية ومقابلات فردية وخرائط مفاهيمية، وأسفرت عن سبعة محاور منها أدوار الوالدين والمعلمين والتواصل بين البيت والمدرسة والمشاركة والتحديات والتوصيات. أظهرت النتائج أن الأمهات يحملن آراء إيجابية عن مدارس أبنائهن ويرغبن في المشاركة في تعليمهم في البيت والمدرسة، لكن ضيق الوقت وضعف إتقان اللغة الإنجليزية وعوامل أخرى كثيراً ما تحول دون ذلك.

وسعت دراسة موسينغامانا (Musengamana, 2023) إلى استكشاف أثر مشاركة الوالدين في دراسة الأطفال على أدائهم الأكاديمي، عبر مراجعة لـ(24) دراسة تجريبية منشورة بين عامي 2018 و2022 باتباع معايير PRISMA. وعرّفت المراجعة المشاركة استناداً إلى نموذج إبستين. أظهرت النتائج أن أبعاداً مثل التعلم في المنزل والمساعدة في الواجبات والتواصل بين المدرسة والأسرة تؤثر إيجاباً في التحصيل، بينما قد تؤثر أبعاد أخرى، كأساليب التربية الصارمة والتوقعات المرتفعة، سلباً فيه.

وهدفت دراسة بارتولومي ومامات (Bartolome, 2020 & Mamat) إلى استكشاف وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول مشاركة أولياء الأمور في الفلبين، بالمنهج النوعي الوصفي، باستخدام تحليل الوثائق والمقابلات وتحليل المحتوى والتحليل الموضوعي. كشفت النتائج عن أربعة محاور: التواصل الفعال بين المنزل والمدرسة، والمشاركة الجماعية داخل المدرسة، والدعم الهيكلي للتعلم المنزلي، وصقل قدرات المعلمات، ويمكن الاستفادة منها في بناء إطار عمل لمشاركة الأهل.

كما سعت دراسة حليمة وآخرين (Halimah et al., 2020) إلى تحديد وضع الشراكة بين المعلمين وأولياء الأمور، بمنهج نوعي لدراسة حالة ست رياض أطفال في إندونيسيا، شارك فيها (12) معلماً و(3) من أولياء الأمور، بأدوات الملاحظة والمقابلات المنظمة. أكّد المشاركون خطابياً أهمية الشراكة، ونفّذوا أنماطها الستة وفق إبستين، لكنهم أقروا بأن تطبيقها لم يُطوَّر على النحو الأمثل، وأوصت الدراسة بالتدريب على برامج الشراكة الفعالة.

منهجية الدراسة

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها ومشاركيها، وأداة جمع البيانات وإجراءاتها، وخطة التحليل، وإجراءات الموثوقية والاعتبارات الأخلاقية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، لأن أهدافها تتعلق بفهم الأدوار والإيجابيات والمعيقات كما يعيشها المشاركون ويفسرونها، لا بقياس درجتها. وتُعد المقابلات الكيفية أسلوباً أساسياً لاستكشاف تجارب المشاركين ووجهات نظرهم ومعانيها بعمق، لأنها تقدم بيانات نصية غنية بدل النتائج الرقمية (Graffin, 2026). وقد جُمعت البيانات في الدراسة الحالية بالمقابلات الفردية شبه المنظمة، وهي النوع الأكثر استخداماً في البحث النوعي، إذ يحدد الباحث الخطوط العريضة للموضوعات بينما تحدد إجابات المشاركين مسار المقابلة (Stuckey, 2013). وتتيح هذه المقابلات طرح أسئلة استقصائية مفتوحة لمعرفة الأفكار المستقلة لكل مشارك، وتضيف عمقاً إلى الأساليب الأخرى (Adams, 2015).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من:

1. أولياء أمور الأطفال الملتحقين برياض الأطفال المستهدفة.
2. المربيات والأخصائيين التربويين والعلاجيين العاملين في رياض الأطفال الحكومية والأهلية في منطقة قلب الشمال (فلسطين 1948) خلال العام الدراسي 2026/2025، ممن لديهم تفاعل مباشر مع أسر الأطفال.

عينة الدراسة

بلغ عدد المشاركين (15) مشاركاً، وُزعوا بالتساوي على ثلاث فئات: (5) مربيات رياض أطفال، و(5) أخصائيين، و(5) من أولياء الأمور. وقد اختيروا بصورة قصدية لأنهم الأقدر على تقديم معلومات غنية عن الشراكة. ويوضح الجدول (1) خصائصهم.

جدول 1: خصائص المشاركين في الدراسة

الرقم	الرمز	الفئة	المهنة / التخصص	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	نوع الروضة	عدد الأطفال
1	هـ.ع	مربية	مربية روضة	ماجستير تربية	40	أهلية	—
2	ع.ن	مربية	مربية روضة	ماجستير تربية	25	أهلية	—
3	ن.م	مربية	مربية روضة	ماجستير تربية	12	أهلية	—
4	ر.ق	مربية	مربية روضة	بكالوريوس تربية	12	أهلية	—
5	م.ص	مربية	مربية بستان	بكالوريوس تربية	19	حكومية	—
6	ش.ن	أخصائية	علاج بالتشغيل	—	8	—	—
7	ر.ع	أخصائية	علاج بالنطق	—	12	—	—
8	أ.ن	أخصائية	معالجة بالدمى	—	12	—	—
9	هـ.ن	أخصائية	معالجة عاطفية	—	14	—	—
10	س.ن	أخصائية	معالجة بالفنون	—	11	—	—
11	ب.ن	ولي أمر (أب)	مستشار تربوي	—	—	—	2
12	ن.ن	ولية أمر (أم)	معلمة لغة إنجليزية	—	—	—	2
13	ج.ن	ولية أمر (أم)	معالجة بالتشغيل	—	—	—	2
14	ب.ع	ولية أمر (أم)	معلمة رياضيات	—	—	—	3
15	ش.ن	ولية أمر (أم)	مربية أطفال	—	—	—	2

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة أداة المقابلة الفردية شبه المنظمة. وصاغت الباحثة أسئلة المقابلة بمشاورة المشرف ومختصين تربويين، وأعدت دليلاً للمقابلة يغطي محاور الدراسة الأربعة: دور الأسرة، ودور الروضة، والإيجابيات، والمعيقات. ويتضمن الدليل أسئلة رئيسة مفتوحة، تتبعها أسئلة استقصائية بحسب إجابات المشارك.

أسئلة المقابلة الموجهة للمربيات والأخصائيين

- **دور الأسرة والروضة:** كيف تصفين واقع الشراكة الحالية بين الأسرة ورياض الأطفال؟ وما أكثر أساليب التواصل فاعلية بينك وبين أولياء الأمور؟
- **الإيجابيات:** ما الفوائد التي تلمسينها من الشراكة مع الأسرة؟
- **المعيقات:** ما أهم المعيقات من وجهة نظرك التي تحول دون تفعيل الشراكة بشكل فاعل؟ وكيف يمكن تجاوزها؟

أسئلة المقابلة الموجهة لأولياء الأمور:

- **دور الأسرة والروضة:** صف واقع الشراكة بين الأسرة والروضة، وتحدث عن فرصتكم في المشاركة بشكل فاعل.
- **الإيجابيات:** ما الفوائد التي تلمسونها من الشراكة مع الروضة؟
- **المعيقات:** ما أهم المعيقات من وجهة نظرك التي تحول دون تفعيل الشراكة بشكل فاعل؟

إجراءات الدراسة

أُجريت المقابلات الفردية خلال شهر واحد، من أواخر كانون الثاني إلى أواخر شباط 2026. وكان بعضها وجاهياً وبعضها عبر منصة زوم (ZOOM)، وتراوحت مدة المقابلة بين (45) و(90) دقيقة. وسُجلت جميع المقابلات بالفيديو بعد موافقة المشاركين، ثم فُرّغت حرفياً، وجرى تحليلها.

تحليل البيانات

حُللت البيانات باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وفق الخطوات الآتية: قرأت الباحثة تفريغات المقابلات أكثر من مرة للتعرف على مضمونها، ثم حددت الأفكار المتكررة في إفادات المشاركين، وجمعت المتقارب منها في مواضيع محتملة، وراجعتها وعدّلتها لتعكس البيانات بدقة، ثم سمّت كل موضوع وحدّدت مضمونه، وأخيراً كتبت النتائج مدعومة باقتباسات من إفادات المشاركين. وصُنّفت المواضيع في أربعة محاور بحسب أسئلة الدراسة: دور الأسرة، ودور الروضة، والإيجابيات، والمعيقات.

موثوقية أداة الدراسة

للتحقق من موثوقية أداة الدراسة (المقابلة شبه المنظمة)، صيغت أسئلتها بالتشاور مع المشرف ومختصين تربويين، للتأكد من وضوحها وسلامة لغتها وارتباطها بمحاور الدراسة الأربعة: دور الأسرة، ودور الروضة، والإيجابيات، والمعيقات. واعتمدت الأسئلة على صيغة مفتوحة تتيح للمشاركين التعبير عن خبراتهم بلغتهم، تتبعها أسئلة استقصائية بحسب إجابة كل مشارك. وعُزّزت موثوقية البيانات بتسجيل جميع المقابلات بالفيديو بعد موافقة المشاركين، وتفريغها حرفياً، وتدعيم النتائج باقتباسات مباشرة من إفاداتهم. كما أسهم تنويع مصادر البيانات في تعزيز المصداقية، إذ شارك في الدراسة ثلاث فئات هي المربيات والأخصائيون وأولياء الأمور، وأُجريت المقابلات وجاهياً وعبر منصة زوم، فأتاح ذلك مقارنة وجهات النظر المختلفة حول الموضوع نفسه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الفرعي الأول ومناقشتها: ما دور الأسرة في تطبيق الشراكة؟

وصف أولياء الأمور الخمسة دورهم في الشراكة ضمن ستة مواضيع تطابق أنماط المشاركة عند إبستين وآخرين (Epstein et al., 2018)، وجاء التواصل في صدارتها، ثم التعلم المنزلي، ثم التطوع واتخاذ القرار والتربية الأسرية بالقدر نفسه، وأخيراً التعاون داخل المجتمع.

التواصل

أجمع أولياء الأمور الخمسة على أن دورهم الأساسي قائم على تواصل ثنائي الاتجاه مع الروضة، عبر لقاءات مباشرة فردية أو جماعية، أو مكالمات هاتفية، أو رسائل على تطبيقات التراسل كالواتساب. قالت والدة الطفل م: *"نرى أن التعاون بيننا وبين الروضة جيد وإيجابي إلى حدّ كبير، يعني بتحرص المعلمة على بناء علاقة تواصل مستمرة معنا كأولياء أمور. فهي بتطلعنا بشكل دائم على أنشطة الطفل داخل الروضة، وعلى تقدمه التعليمي وسلوكه وتفاعله مع أصحابه. فهذا التواصل لا يقتصر على نقل المعلومات فقط، بل بيساعدنا كمان على فهم احتياجات طفلنا بشكل أفضل، ومعرفة نقاط قوته والجوانب التي تحتاج إلى دعم"*. وقالت والدة الطفلة ج: *"نعم، يوجد تعاون جيد بيننا وبين الروضة، ويتم التواصل غالباً من خلال الرسائل عبر الهاتف، وأحياناً من خلال دعوتنا لجلسات أو لقاءات لمتابعة أمور الأطفال، وهذا بيساعدنا على الاطلاع المستمر على ما يحدث مع أطفالنا في الروضة"*.

التعلم المنزلي

ذكر أربعة من الأمهات والآباء متابعتهم لما يتعلمه الطفل في الروضة بوصفها امتداداً له في البيت. قالت والدة الطفلة ب: *"متابعتنا في المنزل تعمل كإنها امتداد لما يتم تدريسه في الصف. فنحن نحرص على تخصيص وقت يومي لمناقشة ما تعلمته بنتنا، سواء في التعرف على الأرقام أو الحروف أو المفاهيم العلمية البسيطة. فهذه المتابعة بتعزز من تثبيت المعلومة في ذهنها؛ فعندما تجد تشجيعاً في البيت على ما أنجزته في الروضة، ترتفع ثقتها بنفسها وتصبح أكثر جرأة على المشاركة الصفية في اليوم التالي"*. وقالت والدة الطفل م: *"نحرص في المنزل على متابعة ما يتعلمه طفلنا في الروضة بطرق بسيطة ومناسبة لعمره. فنقوم بالتحدث معه عن يومه في الروضة، ونسأله عن الأشياء التي تعلمها أو عن الأنشطة التي قام بها، مما يشجعه على التعبير والمشاركة. كمان بنحاول تعزيز ما يتعلمه من خلال القراءة معه، وتشجيعه على الرسم أو القيام ببعض الأنشطة التعليمية البسيطة التي تنمي مهاراته اللغوية والمعرفية. وكمان بنحاول نوفر له بيئة منزلية داعمة بتشجعه على التعلم، بحيث يشعر بأن التعلم مش بس بالروضة، بل هو كمان جزء من حياته اليومية"*.

التطوع

ذكر ثلاثة من أولياء الأمور مشاركتهم في أنشطة الروضة وفعالياتها. قالت والدة الطفلة م: *"الروضة بتوفر فرص مناسبة لمشاركة الأسرة في العملية التعليمية، يعني من خلال إشراكنا في بعض الأنشطة والفعاليات التي تقام داخل الروضة، مثل الأيام المفتوحة أو الأنشطة التربوية المشتركة. والمعلمة بتطلعنا على المهارات والمواضيع التي يتعلمها الأطفال، وهذا بيساعدنا على متابعة وتعزيز هذه المهارات في المنزل"*. وقال والد الطفلة ك: *"أشعر أن الروضة بتشجعنا على المشاركة، مثل متابعة الطفل في البيت أو المشاركة في بعض الفعاليات"*.

اتخاذ القرار

ذكر ثلاثة من أولياء الأمور أن الروضة تدعوهم إلى اجتماعات منظمة تُناقش فيها شؤون الطفل. قالت والدة الطفلة ش: *"تتم دعوتنا إلى اجتماعات بشكل مستمر، من أجل مناقشة جميع الأمور المتعلقة بالطفل، ويتم اتخاذ القرار المناسب بالإجماع في نهاية الاجتماع"*.

التربية الأسرية

ذكر ثلاثة من أولياء الأمور دورهم في تهيئة بيئة داعمة وتوجيه الطفل بأسلوب منسجم مع الروضة. قالت والدة الطفلة ش: *"عندما يكون هناك تعاون بين الأسرة والروضة يصبح التعامل مع الطفل متسق أكثر، يعني بيتم توجيهه بنفس الأسلوب في البيت والروضة، وهذا بيساعده على تطوير سلوك إيجابي والتفاعل بشكل أفضل مع أصحابه واحترام القوانين"*.

التعاون داخل المجتمع

أشار ولي أمر واحد فقط إلى هذا الدور، فقال والد الطفلة ك: *"ونشارك في ورشات إرشادية من قبل المربية أو من قبل المختصين"*.

يمكن فهم صدارة التواصل في ضوء أنه المدخل الأقرب إلى الأسرة، إذ لا يتطلب حضوراً فعلياً في الروضة ولا وقتاً طويلاً، فتلجأ إليه الأسرة للاطمئنان على مستوى طفلها وسلوكه. ويأتي التعلم المنزلي بعده امتداداً طبيعياً له، فحين تعرف الأسرة ما يجري في الروضة يسهل عليها أن تدعمه في البيت. أما التطوع واتخاذ القرار فيحتاجان إلى حضور ووقت وانخراط في أطر منظمة كمجالس أولياء الأمور، وقد لا تملك كل الأسر الاستعداد لذلك. وجاء التعاون داخل المجتمع في المرتبة الأخيرة، ولعل السبب أنه يتجاوز العلاقة بين الأسرة والروضة إلى مؤسسات مجتمعية أخرى. ويتفق هذا الترتيب مع نتائج العنزي (2020) التي جاء فيها التواصل أولاً والتطوع واتخاذ القرار في مستوى متوسط، وكذلك مع نتائج جهواجي (Gahwaji, 2019) التي جاء فيها التواصل أولاً والتعاون مع المجتمع أخيراً. ويختلف مع نتائج ملكاوي والقضاة (2020) التي جاء فيها اتخاذ القرار أولاً والتواصل في أدنى مستوى. وتؤكد إفادات التعلم المنزلي ما أشارت إليه روبايي (Rubayyi, 2024) من أهمية هذا النمط من المشاركة. وينبغي ملاحظة أن الأدوار هنا وصفها أولياء الأمور أنفسهم، وأن عدد المشاركين صغير، فالنتائج تصف خبرات هؤلاء المشاركين ولا تُعمَّم.

نتائج السؤال الفرعي الثاني ومناقشتها: ما دور المؤسسة التعليمية في تطبيق الشراكة؟

وصفت المعلمات والأخصائيون دور الروضة ضمن المواضيع الستة نفسها، ورُتبت هنا بحسب عدد مرات ذكرها في المقابلات: التواصل (112 مرة، منها 49 لدى المعلمات و63 لدى الأخصائيين)، ثم التعلم المنزلي (53 مرة: 24 و29)، ثم التربية الأسرية (51 مرة: 21 و30)، ثم التطوع (29 مرة: 13 و16)، ثم التعاون داخل المجتمع (25 مرة: 13 و12)، وأخيراً اتخاذ القرار (22 مرة: 11 و11).

التواصل.

تعددت قنوات التواصل التي ذكرها المشاركون، وهي الواتساب والمجموعات الرقمية، واللقاءات المباشرة القصيرة عند استلام الطفل، والاجتماعات الفردية، والمكالمات الهاتفية، والتقارير الدورية، والزيارات الصفية. قالت المعلمة (هـ، ع): *"مع تطور العصر ووجود وسائل تزيد من مشاركة الأسرة، وجد المعلمون أن العالم الرقمي نعمة الى حد ما يقصر المسافات ويزيد الشراكة عن بعد من خلال مجموعات الواتس... إن من أهم الأساليب الفاعلة في التواصل مع الأسرة هي الزيارات الصفية إذ تترك أثر كبير لدى الطفل من ناحية نفسية"*. وأضافت المعلمة (ب، ن): *"بالنسبة لي، التواصل الشخصي المباشر – ولو لفترة قصيرة أثناء إحضار أو استلام الطفل – يعتبر الأكثر تأثيراً لإيصال ملاحظة سريعة أو استلام تغذية راجعة. بالإضافة إلى ذلك، المجموعات النشطة على تطبيقات التراسل (مثل الواتساب) تكون مفيدة للإعلانات العامة ومشاركة الصور والأنشطة"*. وقالت المعالجة بالدمى: *"أجد أن الرسائل القصيرة عبر تطبيقات الوسائل الاجتماعية هي*

الأكثر فاعلية لأنها تصل بسرعة وتتيح ردوداً مباشرة. كما أن الاجتماعات الفردية توفر فرصة لفهم ظروف كل طفل بشكل أعمق. كما إن المكالمات الهاتفية تُستخدم عند الحاجة لتوضيح أمور عاجلة". وقالت الأخصائية العاطفية الفنية: *"أكثر أساليب التواصل فاعلية هي اللقاءات المباشرة مع الأسرة، حيث يمكن من خلالها مناقشة احتياجات الطفل العاطفية والسلوكية بشكل أعمق. إضافة إلى ذلك، يساعد التواصل المستمر عبر الرسائل أو المكالمات الهاتفية والتقارير الدورية في متابعة تقدم الطفل وتعزيز التعاون بين المعالج والأسرة".*

التعلم المنزلي.

وصف المشاركون دور الروضة في إطلاع الأسرة على ما يفعله الطفل وتزويدها بأنشطة وإرشادات لنقل التعلم إلى البيت. قالت المعلمة (هـ، ع): *"ورصد الفعاليات والأنشطة التي يقوم بها الطفل خلال وجوده في الروضة، والأم ترصد تحركات طفلها واشتراكه بالفعاليات من خلال الصور والفيديوهات التي ترسلها المربية".* وأضافت المعلمة (ر، ق): *"كذلك أشجع الأهل على تطبيق أنشطة بسيطة في المنزل تعزز ما يتعلمه الطفل في الروضة، مثل القراءة المشتركة، والحوار مع الطفل حول يومه، واللعب بأنشطة تنمي التفكير واللغة".* وقالت إحدى الأخصائيات: *"عندما يكون هناك تعاون بين الأسرة والروضة، يستطيع الأهل دعم المهارات التي يكتسبها الطفل في الروضة داخل المنزل".* وقالت أخصائية العلاج بالتشغيل: *"إن مفتاح النجاح يكمن في استمرارية التدريب؛ لذا أحرص دائماً على تزويد الأهل بلقطات مصورة من جلساتنا، ليس لاستعراض العمل، بل بهدف التوجيه العملي لنقل المهارة من إطار الروضة إلى بيئة المنزل".*

التربية الأسرية.

برز هذا الموضوع لدى الأخصائيين أكثر منه لدى المعلمات، وتمثل في تثقيف الأسرة بطرق دعم الطفل وتوحيد أسلوب التعامل معه. قالت المعلمة (ر، ق): *"تنظيم لقاءات إرشادية للأسرة لتعريفها بطرق دعم تعلم الطفل في المنزل وأساليب التعامل مع السلوكيات المختلفة".* وعبّرت المعلمة (ع، ن) عن الدور الذي ترى أن الروضة ينبغي أن تقوم به، فقالت: *"من خلال تجربتي بجيل الطفولة، أرى أن برنامج الشراكة الفاعل يجب أن يقوم على ثلاثة عناصر، وهي: التواصل المستمر، والتوعية المتبادلة، والمشاركة الحقيقية، بحيث لا تقتصر العلاقة على تبادل التقارير، بل تمتد لتشمل ورش عمل تُقرب وجهات النظر حول كيفية نمو الطفل، وفتح الأبواب للأسرة ليكونوا جزءاً من يومنا الدراسي عبر أنشطة تفاعلية".* وقالت أخصائية العلاج بالتشغيل: *"إن انخراط الأهل الواعي يعني تحولهم إلى 'مساعدين تربويين' يدركون تماماً مواطن القوة والاحتياج لدى طفلهم، مما يسرّع من وتيرة التطور النمائي لدى الطفل ويجعل من العملية التعليمية منظومة علاجية متكاملة تهدف لبناء شخصية متوازنة وقادرة على التكيف".* وقالت أخصائية اللغة: *"فعندما تستخدم الأم في المنزل نفس الكلمات المحفزة والوسائل البصرية التي نستخدمها في الصف، يشعر الطفل بأن عالمه متصل ومفهوم، مما يقلل من توتره النفسي ويدفعه لاتباع التعليمات الصفية بهدوء وثقة. إن نجاحنا في تحسين سلوك الطفل لا يتوقف عند جلسة التخاطب، بل يكتمل حين يجد الطفل أن 'لغة التعامل' معه واحدة، سواء كان بين يدي معلمته أو في حضن أسرته".*

التطوع.

ذكر المشاركون إشراك الأهل في الأيام المفتوحة والأنشطة المشتركة وقراءة القصص داخل الروضة. قالت المعلمة (ر، ق): *"كما يمكن إشراك الأهل في الأنشطة التربوية والفعاليات داخل الروضة مثل أيام مفتوحة أو أنشطة مشتركة، مما يعزز ارتباطهم بالبيئة التعليمية".* وقالت المعلمة (ب، ن): *"فمثلاً، عندما نخصص يوماً لقراءة القصة تشارك فيه الأم بصوتها داخل الروضة، نحن لا نقرأ كتاباً فحسب، بل نرسخ في نفس الطفل شعوراً بالفخر والترابط بين أغلى مكانين لديه".* وأضافت أخصائية الدعم العاطفي: *"كذلك فإن مشاركة الأهل في أنشطة أو جلسات توعوية تساعد في بناء علاقة إيجابية*

قائمة على الثقة والتعاون... كما ينبغي تصميم أنشطة مرنة تتناسب مع ظروف الأسر المختلفة وتتيح لهم فرص المشاركة بطرق متنوعة".

التعاون داخل المجتمع

لم تتناول إفادات هذا الموضوع ربط الأسرة بمؤسسات مجتمعية بقدر ما تناولت بناء الثقة والاحترام المتبادل بين الروضة والأسرة. قالت المعلمة (ع، ن): *"والأهم من ذلك هو بناء جسر الثقة المتبادلة، بحيث تفهم الأسرة أن المعلمة هي شريكة حريصة على مصلحة طفلهم، وتدرك المعلمة أن الأسرة هي المرجع الأول للطفل؛ فعندما يسود الاحترام والتقدير لجهود كل طرف، فإن المعيقات تتلاشى".* وقالت المعلمة (ر، ق): *"ينبغي أن تقوم الشراكة على الثقة والاحترام المتبادل، وتوفير فرصة للحوار تشجع الأسرة على التعبير عن رأيها، بما يسهم في إبراز التكامل الحقيقي بين دور الأسرة ودور الروضة في دعم نمو الطفل الشامل".*

اتخاذ القرار.

جاءت الإفادات هنا عن الشفافية والتقييم الدوري واللقاءات المنتظمة أكثر منها عن إشراك الأسرة في القرار نفسه. قالت المعلمة (هـ، ع): *"الشفافية والمتابعة المستمرة من خلال توفير تقييمات دورية شاملة لجميع المجالات التطويرية".* وقالت المعلمة (ب، ن): *"التقييم الدوري لبرنامج الشراكة نفسه، حيث من المهم جداً معرفة ما هو صالح منه، وما يحتاج إلى تطوير".* وقالت أخصائية العلاج بالتشغيل: *"نعتمد على نظام اللقاءات الدورية والشخصية التي تنفذ كل فترة حسب حاجة الطفل، وهذا يضمن لنا مساحة لتقييم التطور ومناقشة المستجدات، واتخاذ القرارات اللازمة".*

تحضر الأنماط الستة جميعها في وصف المشاركين لدور الروضة، لكن بدرجات متفاوتة، وهو ما يشبه ما وجدته حليمة وآخرون (Halimah et al., 2020) من تطبيق الأنماط الستة دون تطوير أمثل. ويمكن فهم صدارة التواصل في ضوء أن الروضة تملك أدوات جاهزة له (الاجتماعات والمجموعات الرقمية والتقارير)، وهو ما يتفق مع تأكيد بارتولومي ومامات (Bartolome & Mamat, 2020) أهمية التواصل الفعال، ومع جهواجي (Gahwaji, 2019) التي جاء عندها التواصل أولاً. غير أن هذه الصدارة ينبغي أن تُقرأ بحذر، لأن أسئلة المقابلة تناولت التواصل مباشرة، ولأن عدد مرات الذكر يدل على تكرار الحديث لا على الأهمية. ويأتي التعلم المنزلي بعد التواصل لأن دعم التعلم في البيت يمتد من تعلم الطفل في الروضة، وتبرز التربية الأسرية عند الأخصائيين خاصة لأن عملهم العلاجي يستمر خارج الجلسة، فتظهر الحاجة إلى أن يتبنى الأهل "لغة التعامل" نفسها في البيت. أما التطوع فقد يظل أقل حضوراً لأنه يعتمد على مبادرة الروضة وتنظيمها وتشجيعها دون إلزام للأسر، وهو ما أوصت العنزي (2020) بالاهتمام به. وجاء اتخاذ القرار في المرتبة الأخيرة، ولعل ذلك لأن إشراك الأسر فيه يعني تقاسماً للمسؤولية والسلطة، ولذلك اقتصرت الإفادات على التقييم الدوري واللقاءات المنتظمة. وتتفق هذه الصورة مع ما وجدته جهواجي (Gahwaji, 2019) من أن التعاون مع المجتمع جاء في مرتبة متأخرة.

نتائج السؤال الفرعي الثالث ومناقشتها: ما إيجابيات الشراكة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية؟

أفاد 14 من المشاركين الخمسة عشر (93%) بأن للشراكة أثراً إيجابياً في تحصيل الطفل وتفاعله التعليمي، وبأثر مماثل في سلوكه وتفاعله الاجتماعي. وتوزع ذلك على أربع من المعلمات الخمس، وجميع الأخصائيين، وجميع أولياء الأمور.

أثر الشراكة في المخرجات التعليمية.

ربط المشاركون بين تكامل الروضة والبيت وبين تثبيت التعلم ودافعية الطفل وجاهزيته للمدرسة. قالت المعلمة (هـ، ع): *"إن الشراكة القوية تخلق دعم متكامل بيضمن أن التطور الذي يحرزه الطفل في الروضة بيتم تعزيزه في المنزل، وهذا*

بيؤدي الى نتائج تعليمية وسلوكية مرغوبة، لأن الروضة هي مرحلة ما قبل المدرسة يعني هي مرحله تحضيرية للمدرسة، فالشراكة الفعالة ترفع من مستوى جاهزية الطفل للمراحل الدراسية اللاحقة ويزيد من دافعية التعلم، كمان الدعم الأسري يحسن الانتباه ويزيد التركيز أثناء الأنشطة التعليمية ويحسن الاستقرار الانفعالي، وشعور الطفل بالأمان يزيد من التفاعل مع الأقران وبناء علاقات إيجابية". وقالت أخصائية معالجة اللغة: *"من الواضح أثر الشراكة بين الأسرة والروضة على تفاعل الطفل وتحصيله، لأنه التعاون المستمر بينا ينعكس بشكلٍ إيجابي على أداء الطفل، لأنه الطفل بيشعر بدعم متكامل من الروضة ومن بيته، وهذا يجعله يشعر بالثقة والأمان".* وقالت والدة الطفل م: *"إحنا لاحظنا تأثير الشراكة على دافعية أطفالنا وتحصيلهم، يمكن بسبب التواصل بيننا وبين الروضة باستمرار، فبتحمس الطفل أكثر للمشاركة في الأنشطة وبصير يحب يروح على الروضة. كمان صار يتحدث بحماس عما يتعلمه ويشعر بالفخر عند إنجاز أي نشاط أو تعلم مهارة جديدة. هذا التفاعل الإيجابي يعكس شعوره بالدعم من قبل المعلمة والأسرة معاً، مما يعزز ثقته بنفسه ويزيد من رغبته في التعلم والمشاركة".* وقالت والدة الطفلة ب: *"صارت تستيقظ بحماس كبير للذهاب إلى الروضة. هذا الحماس نابع من أنها بتشعر إنا بنقدر ما تفعله في الروضة".*

أثر الشراكة في السلوك والتفاعل الاجتماعي.

ركز المشاركون على توحيد أساليب التوجيه، وعلى اكتشاف السلوكيات مبكراً، وعلى وعي الطفل بأن أسرته تتابع ما يجري في الروضة. قالت المعلمة (ر، ق): *"تلعب الشراكة بين الأسرة والروضة دوراً مهماً في تحسين سلوك الأطفال داخل الصف، لأنها تساعد على توحيد أساليب التوجيه والتربية بين البيت والروضة. وهذا يكون من خلال التواصل بين الأسرة والروضة، وتعريف الأسرة بالسلوكيات المتوقعة من الطفل داخل الروضة، هنا يستطيع الوالدين تعزيز هذه السلوكيات في المنزل".* وقالت أخصائية الدعم العاطفي: *"التواصل مع الأسرة المستمر يساعد في وعي الطفل بسلوكياته في الروضة، فهو بصير عارف أنه أمه وأبوه بيعرفوا شو بصير في الروضة، هذا بجعله يلتزم بالقوانين وينتبه لسلوكه".* وقالت والدة الطفلة ب: *"أهم شيء كان بيننا التعاون، كنا نتواصل بشكل مباشر مع المعلمة، وهذا سمح لنا نعرف السلوكيات من أول ظهورها، مثلاً، إذا معلمة بنتي لاحظة أنها بحاجة للانضباط أو التركيز، بتبلغنا مباشرة".*

تبدو الإيجابيات التي ذكرها المشاركون متصلة بعضها ببعض: فاتساق الرسائل بين البيت والروضة يقلل تشتت الطفل، ومعرفته بأن أسرته تتابعه تدفعه إلى الالتزام، وشعوره بالدعم من الجهتين يعزز ثقته وأمانه، وهذا بدوره يزيد دافعيته وتفاعله. ويتفق ذلك مع ما وجدته إديلور وماركيز (Edillor & Marquez, 2025) من أثر لمشاركة الأسرة في التطور الأكاديمي والاجتماعي لأطفال الروضة، ومع ما وجده لي ولاغوس (Li & Lagos, 2026) من تحسن في الكفاءة الذاتية وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال، ومع تأكيد موسينغامانا (Musengamana, 2023) أن التعلم المنزلي والتواصل بين المدرسة والأسرة يؤثران إيجاباً في التحصيل. وتدعم إفادة الأم عن الاكتشاف المبكر للسلوكيات أهمية التواصل المنتظم بوصفه أداة للمتابعة، كما أشار سميث وآخرون (Smith et al., 2020). ويُنبَّه إلى أن هذه الإيجابيات هي أثر مُدرَك يصفه المشاركون وليس قياساً مباشراً لتحصيل الأطفال أو سلوكهم، وأن أسئلة المقابلة سألت عن الأثر مباشرة.

نتائج السؤال الفرعي الرابع ومناقشتها: ما أهم المعيقات التي تحول دون تطبيق الشراكة بفاعلية؟

ظهرت خمسة معيقات: ضيق الوقت، وقلة وعي الأسرة بدورها، وضعف التواصل، وعدم ملاءمة الأنشطة الموجهة لأولياء الأمور، والفروق الاقتصادية والثقافية.

ضيق الوقت.

اتفق جميع المشاركين على أنه أبرز المعيقات، بسبب انشغال الأهل بالعمل. قالت المعلمة (هـ، ع): *"ضيق الوقت وانشغال الأب والأم في وظيفتهم والعودة بوقت متأخر الى المنزل والخروج المبكر للعمل وصعوبة الحصول على اجازات*

للمشاركة في أنشطة الروضة". وقالت أخصائية العلاج بالتشغيل: *"كما يعد ضيق الوقت لدى الأسرة وعدم قدرتهم على تنفيذ التمارين المنزلية عائقاً كبيراً يؤدي إلى تشتت الطفل".* وقالت والدة الطفلة ب: *"رغم النجاح، لكن بتظل إدارة الوقت هي أكبر عائق؛ يعني التزاماتنا الأسرية والضغط في العمل ما بخلينا دائماً موجودين مع أطفالنا بكل فعالية".*

قلة وعي الأسرة بأهمية دورها.

رأى بعض المشاركين أن بعض الأسر تعد الطفل مسؤولية الروضة وحدها. قالت المعلمة (ع، ن): *"من المعيقات قلة وعي الأهل، مع وجود فكرة خاطئة بأن دور الوالدين ينتهي بمجرد دخول الطفل للروضة".* وقالت أخصائية الدعم العاطفي: *"كما أن بعض الأسر قد لا تدرك بشكل كافٍ أهمية دورها في دعم الجوانب العاطفية والسلوكية للطفل".* وقالت أخصائية العلاج بالتشغيل: *"أبرز المعيقات التي تحدّ من تفعيل هذه الشراكة في 'فجوة التوقعات' وعدم الإدراك الكافي لطبيعة الصعوبات الوظيفية التي يواجهها الطفل؛ ففي كثير من الأحيان، يصطدم العمل العلاجي بإنكار الأهل لوجود مشكلة سلوكية أو حركية، أو الاكتفاء بالاعتماد الكلي على الروضة دون تقديم 'الدور المكمل' في البيت".*

ضعف التواصل.

وصف المشاركون غموض القنوات أو محدوديتها. قالت المعلمة (ر، ق): *"ومن التحديات التي بتواجهنا ضعف التواصل أو عدم وضوحه، مثلاً الاكتفاء برسائل عامة دون لقاءات شخصية، أو استخدام لغة رسمية جافة ما بتشجع الأسرة على المشاركة".* وقالت أخصائية معالجة اللغة: *"أحياناً توجد فجوة في أساليب التواصل أو عدم وضوح قنواته. فبعض الأسر بتواجه صعوبات في استخدام المنصات الإلكترونية".* وقالت والدة الطفلة ج: *"من أبرز المعيقات صعوبة الحصول على ملخص يومي عن حالة طفلتي أو ما حدث معها في الروضة في بعض الأحيان، وذلك بسبب اختلاف توقيت استلامي لطفلتي عن وقت انتهاء دوام المعلمة".*

عدم ملاءمة الأنشطة الموجهة لأولياء الأمور.

قالت أخصائية الدعم العاطفي: *"أحياناً تكون الأنشطة المقدمة غير ملائمة لظروف الأسر أو لا تشجعهم على المشاركة".* وقالت المعالجة بالدمى: *"أحياناً تكون الأنشطة المقدمة غير جاذبة للأسر".*

الفروق الاقتصادية والثقافية.

قالت المعلمة (هـ، ع): *"بعض الفروق الثقافية واللغوية واختلاف القيم والمعتقدات يعيق التفاهم المتبادل. المستوى الاقتصادي أيضا يؤثر على قدرة الاسر على الوصول الى الموارد التعليمية او المشاركة في الأنشطة المكلفة".* وقالت أخصائية الدعم العاطفي: *"إضافة إلى ذلك قد تؤثر بعض الفروق الثقافية والاجتماعية في مستوى تفاعل الأسر مع الروضة".* وقالت والدة الطفلة ج: *"وجود الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ممكن يؤثر على طريقة مشاركتنا، لكن وجود لغة واحدة ممكن يكسر حدود هذه الاختلافات وبالتالي نستطيع أن نقيم البرنامج بشكل أفضل".*

جاء ضيق الوقت المعيق الوحيد الذي اتفق عليه المشاركون جميعاً، وهو ما يتفق مع نتائج عرار وكاراداس (Arar & Karadas, 2026) وروبايي (Rubayyi, 2024) ومع ما أورده تشن ولي (Chen & Lee, 2019) من أن نسبة كبيرة من أولياء الأمور تجد صعوبة في إيجاد وقت للمشاركة. ويُلاحَظ أن الوقت ذُكر من الأطراف الثلاثة، بمن فيهم أولياء الأمور أنفسهم، مما يعطيه وزناً خاصاً. وتتصل قلة الوعي بدور الأسرة بما أشارت إليه لي ولاغوس (Li & Lagos, 2026) من اختلاف المفاهيم التربوية بين الطرفين، وبما وصفته حليمة وآخرون (Halimah et al., 2020) من تأكيد خطابي على الشراكة دون تطبيقها على الوجه الأمثل. ويتفق ضعف التواصل مع ما وجده عرار وكاراداس (Arar &

(Karadas, 2026) من فجوات تواصل وسوء فهم بين الأسرة والمدرسة. أما الفروق الاقتصادية والثقافية فتوافق ما أشار إليه ثومسون وبراون (Thompson & Brown, 2022) من أثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي وما أشار إليه وونغ وباتل (Wong & Patel, 2022) من الفجوات الثقافية بين البيت والمدرسة، وتقترب من روبايي (Rubayyi, 2024) في أثر اللغة، وإن اختلف السياق. وتلفت إفادة الأم ج إلى أن «اللغة الواحدة» بين الطرفين قد تخفف أثر هذه الفروق. ونظراً لصغر العينة، لا يمكن الحكم بنسب على المعيقات الأربعة الأخيرة، فهي معيقات ذكرها بعض المشاركين ويمكن أن يشاركهم فيها غيرهم.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1. تنويع قنوات التواصل بين الأسرة والروضة وتحديد مواعيد مرنة له، بما يراعي انشغال الأهل.
2. تنظيم ورش توعوية لأولياء الأمور حول أهمية دورهم في الشراكة، بمشاركة المعلمات والأخصائيين.
3. تصميم أنشطة مشتركة مرنة ومناسبة لظروف الأسر المختلفة، وإشراك الأهل في اختيارها.
4. توسيع مشاركة الأسرة في القرارات التربوية، وإجراء تقييم دوري للشراكة بمشاركة الأطراف جميعها.
5. تدريب المعلمات والأخصائيين على مهارات التواصل مع الأسر المتنوعة ثقافياً واقتصادياً.
6. تعزيز التعاون مع المؤسسات المجتمعية لدعم الأنشطة التربوية.
7. إجراء دراسات مستقبلية بعينات أكبر ومشاركة أوسع للآباء.

المصادر والمراجع

أبو حسن، رندة. (2025). استكشاف استراتيجيات التعاون بين الأسرة والمدرسة في تعزيز التعلم العاطفي الاجتماعي: "دراسة نوعية". مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، 4(4)، 1–17.

Abu Hasan, R. (2025). Exploring family–school collaboration strategies to promote social and emotional learning: A qualitative study. Manar Al-Sharq Journal of Education and Educational Technology, 4(4), 1–17.

احميده، فتحي. (2022) الارتقاء بالمشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة. مجلة القدس للبحوث الأكاديمية، 1(1)، 14- 21.

Ahmeideh, F. (2022). Promoting parental involvement in early childhood programs. Al-Quds Journal of Academic Research, 1(1), 14–21.

الأسمري، سميرة والشربيني، غادة. (2024). دور السياسات التعليمية في تفعيل بعض استراتيجيات الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية بمحافظتي أبها وخميس مشيط. مجلة كلية التربية– جامعة طنطا، 90(1)، 680–733.

Al-Asmari, S., & Al-Sherbini, G. (2024). The role of educational policies in implementing selected family–school partnership strategies from the perspective of primary school leaders in Abha and Khamis Mushait. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 90(1), 680–733.

الدوسري، علي وعبد المعطي، أحمد والحلواني، حنان وأحمد، نعمات. (2025). دور القيادة المدرسية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لطلاب المرحلة الثانوية في مواجهة مخاطر الانترنت. مجلة كلية التربية، 41(1)، 260–284.

Al-Dosari, A., Abdel-Moaty, A., Al-Halawani, H., & Ahmed, N. (2025). The role of school leadership in promoting family–school partnerships to address online risks among secondary school students. Journal of the Faculty of Education, 41(1), 260–284.

العتيبي، منار. (2024). أنموذج مقترح لشراكة الوالدين في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء استخدام مدخل ريجيو إميليا. مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية، 7(1)، 333 – 365.

Al-Otaibi, M. (2024). A proposed model of parental partnership for developing kindergarten children's life skills through the Reggio Emilia approach. University of Bisha Journal of Educational Sciences, 7(1), 333–365.

العناسوة، سالم والرشدان، عبد الله. (2011). دور الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(6)، 2112–2126.

Al-Anaswah, S., & Al-Rashdan, A. (2011). The role of the family and Islamic school in shaping the personality of the Muslim child. Dirasat: Educational Sciences, 38(6), 2112–2126.

العنزي، هدى. (2020). واقع المشاركة الوالدية في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية (16)، 130–157.

Al-Anazi, H. (2020). Parental involvement in kindergartens from the perspective of educational supervisors and teachers in Kuwait. Journal of Educational Sciences, (16), 130–157.

مصالحة، رغدة. (2024). الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي العاطفي في رياض الأطفال داخل الخط الأخضر وشرقي القدس. رسالة دكتوراه غير منشورة. فلسطين: الجامعة العربية الأمريكية.

Masalha, R. (2024). Educational partnership and its importance for developing social and emotional learning in kindergartens within the Green Line and in East Jerusalem [Unpublished doctoral dissertation]. Arab American University, Palestine.

ملكاوي، سعاد والقضاة محمد. (2020). واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. دراسات: العلوم التربوية، 45(3)، 209–226.

Malkawi, S., & Al-Qudah, M. (2020). Family–school partnership from the perspective of teachers working in schools under the First Irbid Directorate of Education. Dirasat: Educational Sciences, 45(3), 209–226.

Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. Handbook of Practical Program Evaluation, 492-505.

Antoci, D., & Birtok, V. (2022). The Kindergarten-Family Partnership Versus The Socialization of Preschoolers in an educational context. ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy, 44(2), 121–134. https://doi.org/10.52846/AUCPP.2022.2.10

Arar, K., & Karadas, H. (2026). School-family collaboration in practice: teachers' voices on challenges and solutions. Educational Research and Evaluation, 1–25.

https://doi.org/10.1080/13803611.2026.2653620

Bartolome, M., & Mamat, N. (2020). Exploring Parental Involvement in Early Childhood Education in Philippines: A Case Study. The Normal Lights, 14(2), 170–194. https://doi.org/10.56278/tnl.v14i2.1653

Blitch, K. (2017). Parent-teacher relationships and communication in early childhood: A comparative, mixed methods study of white and ethnic-racial minority parents. University of Nebraska-Lincoln.

Bocoş, M.-D., Todea, A., Marin, C., & Pintea, M. (2011). Parteneriatul educaţional şcoală-familie. Cluj Napoca: Universitară Clujeană Publishing House.

Boonk, L., Hieronymus, J., Henk, R., & Saskia, R. (2018). A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. Educational Research Review, 24, 10–30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Chen, Y., Garcia, L., & Martinez, S. (2021). Bridging language barriers: The role of multilingual support in parental engagement. Bilingual Education Journal, 15(4), 455–472.

Chen, Y., & Lee, J. (2019). Quality versus quantity: The role of parental involvement in early childhood education. Journal of Family Studies, 28(3), 200–215.

Coelho, V. (2026). Parent partnership in early childhood education. International Journal of Early Years Education, 34(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/09669760.2026.2619374

Edillor, E., & Marquez, M. (2025). THE IMPACT OF FAMILY INVOLVEMENT ON KINDERGARTEN LEARNERS' ACADEMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR) - Peer Reviewed Journal, 11(5), 391–403. https://doi.org/10.36713/epra2013

Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., & Jansorn, N. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.

Epstein, J., & Sheldon, S. (2019). The importance of evaluating programs of school, family, and community partnerships. Aula Abierta, 48(1), 31–42.

Fyffe, L. (2025). Parent and Teachers' Perspectives on Young Children's Kindergarten Performance Following Play-Based Early Childhood Education. International Journal of Educational Studies, 8(4), 86–98.

Gahwaji, N. (2019). The Implementation of the Epstein's Model as a Partnership Framework at Saudi kindergartens. Journal of College Teaching & Learning (TLC), 16(2), 1–23.

Garcia, L., & Martinez, S. (2023). Flexible parent engagement models in early childhood education. Education and Society Quarterly, 22(1), 30–42.

Goshen, O. (2019). Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers. Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland.

Graffin, G. (2026). How to Conduct Qualitative Interviews: A Full Guide. ResearchProspect. https://www.researchprospect.com/how-to-conduct-qualitative-interviews-for-research/

Guy-Evans, O. (2025). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html

Halimah, L., Margaretha, S., & Mirawati. (2020). Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Education Curriculum Development. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 487, 212–222.

Herath, H. (2024). The Role of Parental Involvement in Early Childhood Education Table of Contents. Cardiff Metropolitan University, UK.

Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. School Leadership & Management, 38(2), 147–163.

Johnson, M., & Smith, T. (2018). Parental involvement in early childhood education: Barriers and strategies. Early Childhood Research and Practice, 12(4), 501–516.

Koivuhovi, S., Kilpi-jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M. (2025). Parental involvement in elementary schools and children's academic achievement: A longitudinal analysis across educational groups in Finland. Research in Social Stratification and Mobility, 95, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007

Lewis, H., Lipscomb, S., Hatfield, B., Weber, R., Green, B., & Patterson, L. (2023). Family–Teacher Relationships and Child Engagement in Early Care and Education. Societies, 13(67), 1–14. https://doi.org/10.3390/soc13030067

Li, J., & Lagos, B. (2026). The impact of parent-teacher collaboration on kindergarteners' social-emotional learning. Journal of Childhood Education & Society, 7(1), 66–81. https://doi.org/10.37291/2717638X.202671709

Li, J., Nguyen, T., & Patel, N. (2024). Enhancing parental involvement through mobile technology: A multilingual approach. Journal of Technology in Education, 29(3), 258–272.

Musengamana, I. (2023). A Systematic Review of Literature on Parental Involvement and Its Impact on Children Learning Outcomes. Open Access Library Journal, 10, 1–21. https://doi.org/10.4236/oalib.1110755

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Expósito-Casas, E. (2026). Family Involvement in Early Childhood Education: A Systematic Review of its Measurement actions between members of the educational community. Early Childhood Education Journal, 54(1), 2495–2516. https://doi.org/10.1007/s10643-025-02024-4

Pepito, G. (2019). Home-School Partnership in Kindergarten. International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field, 5(6), 171–175.

Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., & Taeschner, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. Journal of Educational and Social Research, 7(2), 145–155.

Rubayyi, F. (2024). The Perspectives and Experiences of Arabic Mothers About Families' Home and School Engagement. East Tennessee State University. https://dc.etsu.edu/etd/4427

Sapungan, G., & Sapungan, R. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. Asian Journal of Management Sciences & Education, 3, 42–48.

Sarvan, S., & Muslu, L. (2022). In the eyes of adolescents, is the pandemic an obstacle or a gain? A qualitative study based on the ecological theory. Journal of Pediatric Nursing, 66, 15–22. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.05.012

Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2020). The effects of family–school partnership interventions on academic and social–emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. The Elementary School Journal, 120(4), 517–545. https://doi.org/10.1086/708767

Sheridan, S., Knoche, L., Boise, C., Moen, A., Lester, H., Edwards, C., Cheng, K., & Schumacher, R. (2019). Supporting preschool children with developmental concerns: Effects

of the getting ready intervention on school-based social competencies and relationships. Early Childhood Research Quarterly, 48(1), 303–316. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.008

Smith, T., Sheridan, S., Kim, E., Park, S., & Beretvas, 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. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w

Stuckey, H. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. Journal of Social Health and Diabetes, 1(2), 56–59. https://doi.org/10.4103/2321-0656.115294

Tan, C., Cheung, H., & Shwen Lee, S. (2025). Parental Involvement, Parenting Styles, and Children's Academic Outcomes: A Second-Order, Three-Level Meta-analysis. Review of Educational Research. https://doi.org/10.3102/00346543251346792

Thompson, R., & Brown, J. (2022). Supporting refugee families in early childhood education: Overcoming barriers to involvement. Educational Studies in Refugee Contexts, 12(1), 54–78.

Tong, P., & An, I. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. Frontiers in Psychology, 14, 1–17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Wong, P., & Patel, N. (2022). Culturally competent parental involvement: Bridging home-school cultural gaps. International Journal of Educational Equity, 27(1), 41–59.