

Aboud, Y. (2024). Cognitive abilities as predictors of Social Skills among kindergarten Children in Saudi Arabia, *Journal of Educational Science*, 10(3), 154 - 182

Cognitive abilities as predictors of Social Skills among kindergarten Children in Saudi Arabia

Dr. Yusra Zaki Aboud

Associate Professor of Evaluation and Measurement at the National Research Center for
Giftedness and Creativity at King Faisal University
yozaki@kfu.edu.sa

Abstract:

The current study seeks to investigate the ability of cognitive abilities to predict social skills among kindergarten children in Al-Ahsa Governorate, Saudi Arabia , and their relationships with some demographic variables. The cognitive abilities test was applied to the kindergarten children themselves, which numbered 268 children from the ages of 5 and 11 months to 6 and 11 months , while 40 female teachers evaluated 268 children on the social skills scale , according to the variables of gender , type of kindergarten , and the economic level of the family. The results of the study showed a high correlation between children's cognitive abilities and their social skills. And that the cognitive abilities test was able to predict the social skills of children. This means that the higher the cognitive abilities of the children , the higher their social skills. The results of the study also showed that there were differences in the cognitive abilities test in favor of females in the verbal cognitive abilities test , while the differences in the quantitative and nonverbal tests were in favor of males. There were also differences according to the type of kindergarten and the level of family income.

Keywords: Kindergarten , cognitive abilities , social skills , prediction.

عبود ، يسرى. (٢٠٢٤). القدرات المعرفية كمتنبئات بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (٣) ، ١٥٤ - ١٨٢

القدرات المعرفية كمتنبئات بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في المملكة العربية السعودية

أ. د. يسرى زكي عبود^(١)

المستخلص:

تسعى الدراسة الحالية لتقصي قدرة القدرات المعرفية على التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار القدرات المعرفية لأطفال الروضة والذي قامت الباحثة ببنائه وتقنيه على البيئة السعودية ، ومقياس المهارات الاجتماعية. وطبق اختبار القدرات المعرفية على أطفال الروضة أنفسهم وعددهم ٢٦٨ طفلاً من عمر ٥ و ١١ شهراً وحتى ٦ و ١١ شهر ، في حين ٤٠ معلمة قد قمن بتقييم ٢٦٨ طفلاً على مقياس المهارات الاجتماعية ، وفق متغيرات النوع ونوع الروضة والمستوى الاقتصادي للأسرة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط مرتفع بين قدرات الأطفال المعرفية ومهاراتهم الاجتماعية. وأن اختبار القدرات المعرفية استطاع التنبؤ بالمهارات الاجتماعية للأطفال. مما يعني أنه كلما ارتفعت القدرات المعرفية للأطفال ارتفعت مهاراتهم الاجتماعية. بينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في اختبار القدرات المعرفية لصالح الإناث باختبار القدرات اللفظية المعرفية ، في حين كانت الفروقات في الاختبارين الكمي وغير اللفظي لصالح الذكور. كما كانت هناك فروقات وفق متغير نوع الروضة ومستوى دخل الأسرة.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال ، القدرات المعرفية ، المهارات الاجتماعية ، التنبؤ.

(١) أستاذ التقويم والقياس المشارك بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع في جامعة الملك فيصل ، yozaki@kfu.edu.sa

مقدمة

هل يتخذ الآباء قراراً حكيماً بإرسال أطفالهم إلى رياض الأطفال؟ في القرن التاسع عشر ، استدعت النهضة الاقتصادية والتوجهات الاجتماعية المرتبطة بها ظهور رياض الأطفال استجابة لاحتياجات الآباء العاملين. في القرن العشرين ، في البلدان الاشتراكية تحديداً ، أصبح نظام ما قبل المدرسة مركزياً. وفي عصرنا الحاضر ، ازداد عدد مراكز الرعاية ، ودور الحضانة؛ حتى أن بعض البلدان مثل المجر والفلبين والهند ، رياض الأطفال أصبحت إلزامية.

في حين يعتبر معظم الآباء إرسال أطفالهم إلى رياض الأطفال وسيلة فعالة لإعدادهم للمدرسة وتنمية مهارات الاتصال والتواصل لديهم مما ينعكس على تنمية شخصيتهم. يتبادر إلى الأذهان السؤال هل ترقى رياض الأطفال إلى مستوى التوقعات؟ ففي حين يهتم أنصار رياض الأطفال بأطفالهم ولا يريدون منهم أن يفوتوا الإمكانيات والمزايا التي قد تتاح للأطفال الآخرين الذين يلتحقون برياض الأطفال ، ويتوقعون أن تساهم في نمو الأطفال اجتماعياً ومعرفياً وأخلاقياً. يعتقد البعض الآخر أنه من الأفضل لأطفالهم الهروب من تأثيرات رياض الأطفال السلبية على أطفالهم ، ويتساءل كيف يمكن أن يعهد الآباء بأطفالهم إلى الغرباء ويعتمدون على القائمين على رعايتهم في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر من الاعتماد على أنفسهم. من هذا المنظور ، قد يتم تفسير إرسال الأطفال إلى رياض الأطفال على أنه محاولة من الوالدين للهروب من المسؤولية عن تربية أطفالهم.

وفقاً لجالانجو Jalongo فإن أحد أسباب قيام الآباء بتسجيل أطفالهم في رياض الأطفال هو أن المتخصصين سوف يعتنون بأطفالهم بشكل احترافي ويلبي جميع احتياجات الأطفال (in: Mykhailytska , 2016). يدعم كل من (Kostelink et al , 2018) بالمقابل فكرة أن تخطي رياض الأطفال قد يكون مناسباً فقط إذا كان الوالدان مؤهلين بما يكفي لجعل نمو الأطفال قبل المدرسي متوازناً وشاملاً. وبين Berk أنه عندما لا يتم تلقي الرعاية المؤهلة من الوالدين بسبب نقص الكفاءة وضيق الوقت الذي يقضونه مع أطفالهم فإن الخيار الأنسب هو إلحاق أطفالهم برياض الأطفال. كما يبين علماء نفس التواصل أن هناك سبباً آخرًا لاعتبار رياض الأطفال ذات فائدة هو أنها بيئة مناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال يتعلمون فيها التفاعل مع الأطفال الآخرين بالإضافة إلى ذلك ، ووجدوا أن تقييم مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية في مرحلة رياض الأطفال مفيد في الكشف عن الاستعداد للمشاكل الاجتماعية والعاطفية والإشارة إلى الحاجة إلى التدخل المبكر (Berk , 2015).

يعد إرسال الأطفال إلى رياض الأطفال طريقة فعالة لإعدادهم للمدرسة. تشير دراسة حول تأثيرات رياض الأطفال التي شملت أكثر من سبعمئة طفل في إيرلندا إلى إحراز تقدم في معدلات التحصيل ونتائج التعلم العالية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، حيث ساعد تعلم القراءة والكتابة والرياضيات نمو المهارات الأساسية التي قد تجعل دراستهم في الصف الأول أسهل وتساعدهم على التكيف مع بيئة الدراسة في المدرسة (Gootman & Smolensky, 2003).

يشير أنصار التعليم المنزلي البديل إلى الآثار الضارة لمرحلة رياض الأطفال. حيث أن تقارير عديدة حول التغيرات السلبية التي يمر بها الأطفال في رياض الأطفال تثير القلق. ووفقاً لتقرير أعده معهد الوطني الأمريكي لصحة الطفل والتنمية البشرية يواجه الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال مشاكل سلوكية أكثر من أولئك الذين لا يرتادونها. ويبيّن التقرير أن تواجد الأطفال مع الأقران يُتوقع أن يؤسس مهارات التواصل والتفاعل والعمل الجماعي للأطفال، إلا أنه يجعلهم مقيدين ومجهدين وعدوانيين، كما يجعلهم يعانون من قدر متزايد من التوتر قد يؤدي إلى زيادة تعرضهم لمشاكل صحية مرتبطة بالتوتر؛ وقد يبدو من الصعب إيجاد مثل هذه البيئة مع إبقاء الأطفال في المنزل، بالمقابل البيئة المتوفرة في رياض الأطفال أقل تشابهاً مع البيئة المرغوبة وفي هذا الصدد أوضح Spodek & Savacho أنه كلما زاد الوقت الذي يقضيه الأطفال في رياض الأطفال، انخفض معدل كفاءتهم الاجتماعية (٢٠١٣).

إلى جانب مشاكل الاتصال والسلوك، فإن تأثير رياض الأطفال على النمو المعرفي للأطفال موضع تساؤل. فعلى الرغم من أن نتائج الدراسة حول تقدم تعلم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة كانت إيجابية، إلا أنها وجدت على المدى القصير. يدعي Kostelink et al أن الدرجات العالية التي يحصل عليها الأطفال في روضة أطفال ليس لها أي تأثير على أدائهم الأكاديمي على المدى الطويل (٢٠١٨). بالنسبة للآباء الذين يقررون إرسال أطفالهم إلى رياض الأطفال، فهذه مسألة اختيار شخصي. قد يعطي البعض الأفضلية لتنمية فضائل الأطفال ومهاراتهم الاجتماعية؛ يعتبر الآخرون التطور المعرفي للأطفال والنجاح الأكاديمي أكثر أهمية. باقتراح أفضل طريقة لتنشئة الأطفال، يختار الآباء الخيار الذي يفضلونه، ومع ذلك، فإن اتخاذ القرارات بشأن التعليم الأولي يعني تحمل المسؤولية عن مستقبل الأطفال، وبالتالي يتطلب اهتماماً خاصاً وضميراً حيوياً. ومع ذلك، فإن الاختيار الإجباري بين التنمية المعرفية والاجتماعية ليس خياراً جيداً (Bjorklund, 2022). مفتاح حل المشكلة هو الجمع بين عناصر التعليم الفردي والعامة في مرحلة ما قبل المدرسة في نسبة تناسب احتياجات طفل معين. بتطبيق النهج الفردي، يمكن للوالدين التحكم في نمو أطفالهم في

رياض الأطفال. يجب تنظيم الوقت الذي يقضيه في مركز الرعاية أيضًا. بالذهاب إلى مركز الرعاية لمدة ثلاث ساعات في اليوم أو أقل ، قد يتواصل الأطفال مع مجموعة من الأقران الذين لا يحصلون على أي تأثير ضار على سلوكهم أو يكون له تأثير ضار ضئيل (Bjorklund, 2022; Loeb et al, 2004). بالإضافة إلى ذلك ، فإن الرعاية الشخصية والراحة العاطفية والدعم الذي تقدمه الأسرة من شأنه أن يقلل من مقدار الإجهاد الذي يتعرض له الأطفال في رياض الأطفال. استنادًا لما سبق فقد سعت الدراسة الحالية إلى تقصي قدرة القدرات المعرفية على التنبؤ بالقدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة الدراسة

إن الحاق الأطفال برياض الأطفال في سن مبكرة كان دائمًا قضية مثيرة للجدل. وهناك تيارين مختلفين من الأبحاث التي تدعم أو تدحض الآثار المترتبة على الحاق الأطفال بالروضات. ففي العديد من تلك الدراسات ينظر الآباء والمعلمون إلى دور الحضانة كوسيلة لتعزيز المهارات الاجتماعية والأكاديمية قبل الالتحاق بالتعليم الرسمي (Mykhailiyska, 2016; Vandell et al, 2010). بالمقابل ، أعرب آخرون ، وهم متأثرون جزئيًا بنظرية التعلق ، عن مخاوفهم من أن الرعاية غير الأمومية الواسعة ، خاصة التي تبدأ في وقت مبكر جدًا من الحياة ، يمكن أن تعطل روابط التعلق وتؤدي إلى سلوكيات قد تسبب مشكلات (Berk , 2015). حيث تشير نتائج دراسة (Magnuson et al. (2007 إلى أن مرحلة ما قبل الروضة تعزز درجات القراءة والرياضيات للأطفال عند دخول المدرسة ، ولكنها تزيد أيضًا من سوء السلوك في الفصل. لقد وجدت الأبحاث السابقة أن المزايا الأكاديمية المبكرة المرتبطة بمرحلة ما قبل المدرسة تتلاشى بمرور الوقت بينما يلحق الأطفال الآخرون بها ، وتستمر فقط خلال عام أو عامين من المدرسة الابتدائية.

نظرًا لارتفاع معدلات المشاركة في القوى العاملة لأمهات الأطفال الصغار خلال العقود القليلة الماضية في المملكة العربية السعودية ، فقد ارتفع معدل استخدام رعاية الأطفال ، بما في ذلك مراكز رعاية الأطفال ودور رعاية الأطفال الأسرية. ومع أن رياض الأطفال كمؤسسة تربوية تشكل الحاضنة التربوية الأولى للأطفال؛ إلا أنها لا تخلو من الصعوبات ، وقد تفرز بعض المشكلات السلوكية مثل العدوانية والغيرة (آل سعود ، ٢٠٢٠) ، وعلى الرغم من الجهود الحثيثة للمملكة العربية السعودية في التوسع بإنشاء رياض الأطفال ، إلا أن هناك مشكلات تتعلق بنوع تلك الرياض لا يكفها.

حيث يعد ضعف تأهيل المعلمات من أهم العوامل التي تضعف فعالية رياض الأطفال (الحامد ، ٢٠٠٧) ، فقد أظهرت دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال في تطبيق الأنشطة الحركية وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لمراحلهم العمرية. كما بين لامة (٢٠٢٢) أن أكثر المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال هي الحاجة إلى مرتبات وحوافز مالية وإلى التدريب على برامج الروضة التعليمية ، وأوضح عباد (٢٠٢١) في دراسته أن هناك معوقات تحد من دور مُعلِّمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض ، مثل كثرة الأعباء التدريسية لدى المُعلِّمات ضعف الحوافز المادية المُقدَّمة من قِبل إدارة الروضة للمُعلِّمات المتميّزات في تنفيذ الأنشطة الاجتماعية ، وضعف الصلاحيات الممنوحة للمُعلِّمات في إقامة الأنشطة التطوعية التي تتعلّق بمهارات التفاعل الاجتماعي.

كذلك يعد ضعف البرامج التربوية والوسائل التعليمية السبب الرئيس وراء عزوف الكثير من أولياء الأمور عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال لأسباب كثيرة يرتبط بعضها بضعف البرامج التربوية فيها (العلاني ، ٢٠١٩). كما بينت الكثيري (٢٠١٦) في دراستها أن معوقات تطوير المناهج في رياض الأطفال وفق معايير استراتيجيات التعليم والتعلم ، حيث لا تزال رياض الأطفال تعتمد في غالبيتها إما على المناهج التقليدية للصف الأول ، أو مناهج تعليم القراءة والكتابة التي لا تسائر التطورات العلمية والتربوية. وهذا ما أكدّه الحامد (٢٠٠٧) في دراسته إذ بين ضعف وجود متخصصين في تربية الطفل مما يؤدي إلى توظيف غير المتخصصين للتعامل مع طفل الروضة. كما بينت دانة (٢٠١٩) أن البرامج المقدمة للأطفال بغالبية رياض الأطفال في السعودية تتصف بالقدم واتباع المعلمات المنهج القديم مما يسهم في ضعف جودة التعليم. وبينت Meyers (٢٠٢٢) في مقالة لها عن عزوف الأهل من ارسال أولادهم إلى رياض الأطفال في أمريكا هو تركيزها على تعليم المهارات الأكاديمية الضيقة بدلاً من تنمية الطفل بأكمله جسمًا وعقلًا وروحًا. حيث يجب في نظرنا ألا يتلقى الأطفال تعليمات أكاديمية رسمية حتى سن السابعة.

مما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرات المعرفية لأطفال الروضة ومهاراتهم الاجتماعية لدى أطفال الروضة بمحافظه الأحساء؟.
- هل يمكن التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة من خلال قدراتهم المعرفية لدى أطفال الروضة بمحافظه الأحساء ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة بمحافظة الأحساء استناداً لمتغيرات (النوع ، نوع الروضة ، والمستوى الاقتصادي للأسرة)؟

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بعينة الدراسة التي تتمثل بأطفال الروضة الحكومية والأهلية والدولية في محافظة الأحساء من عمر ٥ سنوات و١١ شهر إلى عمر ٦ سنوات و١١ شهر ، وتحدد بزمان الدراسة وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

مفاهيم الدراسة

رياض الأطفال:

مؤسسات تسعى لتأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمرحلة الابتدائية؛ وتترك له الحرية لممارسة نشاطات واكتشافات بهدف مساعدته على اكتساب المهارات والخبرات الجديدة (حسين وآخرون ٢٠١٣) ، وتعرف إجرائياً بأنها المؤسسات التربوية الحكومية المسؤولة عن تعليم وتدريب الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة سواء أكانت مستقلة أو ملحقة بالمدرسة.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت فعالية رياض الأطفال تنوعت من حيث هدفها وفق المحاور التالية:

دراسات سعت للكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الروضة للهدف من وجودها مثل دراسة اللامة (٢٠٢٢) التي سعت إلى الكشف عن مشكلات رياض الأطفال في مدينة بني وليد من وجهة نظر ٦٠ معلمة. أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات التي تواجه المعلمات الحاجة إلى حوافز مالية وإلى التدريب على برامج الروضة التعليمية. ودراسة الكثيري (٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد درجة معوقات تطوير منهج رياض الأطفال بمدينة الرياض وفق معايير الهيئة الوطنية الأمريكية لاعتماد برامج التعليم والرعاية المبكرة NAC ، وبينت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرون أن معوقات تطبيق المعايير تتوافر بدرجة منخفضة؛ وأن معوقات تطبيق المعلمات لمعايير استراتيجيات التعليم والتعلم جاءت في المرتبة الأولى ، يليها معوقات تطبيق المعلمات لمعايير الأهداف والخطة التعليمية. ودراسة آل سعود (٢٠٢٠) التي سعت إلى تعرف العوامل

المسببة لعزوف أولياء الأمور عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ، عينة بلغت (٢٦٠) من أولياء الأمور وأشارت النتائج إلى أن موافقة عينة الدراسة على العوامل الإدارية المساهمة في عزوفهم عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال جاءت بدرجة مرتفعة ، وكذلك العوامل المتعلقة بالمعلمة والعوامل المتعلقة ببيئة رياض الأطفال والعوامل المتعلقة بمناهج رياض الأطفال جاءت جميعاً بدرجة مرتفعة.

دراسات سعت لتعرف دور الروضة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والقدرات المعرفية مثل دراسة عباد (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من مشرفات مدارس رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض عددهن (٥٧) مشرفة. وتوصلت النتائج إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة استجابة «كبيرة» على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض ، وعلى وجود معوقات تحد من دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي مثل كثرة الأعباء التدريسية لدى المعلمات ضعف الحوافز المادية المقدمة من قبل إدارة الروضة للمعلمات المتميزات في تنفيذ الأنشطة الاجتماعية. وكذلك دراسة بركات (٢٠١٩) إلى تعرف مستوى مظاهر النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في محافظة طولكرم ، تكونت عينة الدراسة من ٩٠ معلماً؛ بينت النتائج أن تقديرات المعلمات لمظاهر النمو في المجالات الثلاثة كانت بمستوى كبير. وكذلك دراسة رفيقة (٢٠١٤) التي سعت إلى تعرف دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي للطفل. وبينت نتائج الدراسة إلى اتفاق عينة الدراسة أن الروضة تؤدي وظيفة اجتماعية نحو الأطفال ، كما تعمل الروضة على تثبيت عادات مرغوب فيها من حيث التعامل واحترام عادات اجتماعية. وبذات السياق بينت دراسة ولف Weltaf وآخرون (٢٠١٧) دور رياض الأطفال في تعزيز النمو المعرفي للأطفال ، تم اختيار حجم عينة من ٦٨ مربية. وقد أظهرت النتائج للأنشطة المقدمة في رياض الأطفال دور في النمو المعرفي والاجتماعي للطفل ، للمربية داخل الروضة دور في تطور النمو المعرفي والاجتماعي للطفل. وكذلك دراسة (2005) Loeb et al التي بحثت في آثار ترتيبات رعاية الطفل المختلفة على الكفاءات المعرفية والاجتماعية للأطفال في بداية الروضة. باستخدام بيانات من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة ، بينت النتائج أن الرعاية في المركز ترفع درجات القراءة والرياضيات ، ولكن لها تأثير سلبي للتدابير الاجتماعية والسلوكية.

وبالنظر للدراسات السابقة نرى أن الدراسة الحالية تنفرد عن الدراسات السابقة من خلال استخدامها لمقياسين لتقصي قدرة القدرات المعرفية على التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية وكذلك بيان علاقاتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل نوع المدرسة والمستوى الاقتصادي للأطفال. مما قد يضيف نتائج جديدة قد تقدم فائدة عن فعالية رياض الأطفال في تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم الاجتماعية.

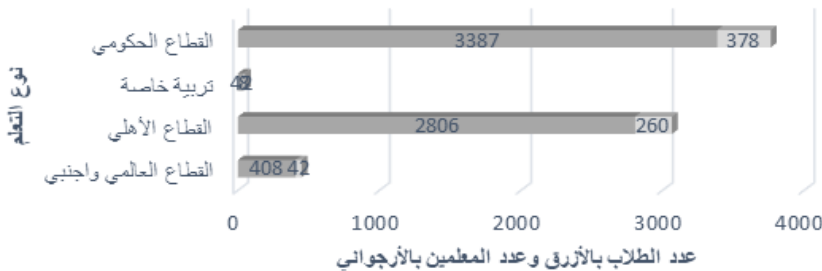
منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لأهداف العينة وأسئلتها.

المجتمع الأصلي:

بلغ عدد مجمل عدد الأطفال في المجتمع الأصلي ٦٦٠٤؛ ووقد بلغ عدد الأطفال في القطاع الحكومي ٣٣٨٧ ما يمثل نسبة ٥١,٢٨٪ من إجمالي المجتمع الأصلي ، وبلغ عددهم ٢٨٠٦ في القطاع الأهلي أي بنسبة ٤٢,٥١٪ من إجمالي المجتمع الأصلي ، في حين بلغ عددهم ٤٠٨ بالقطاع العالمي والأجنبي بنسبة ١٢,٠٥٪ من المجتمع الأصلي كما هو موضح بالشكل ١

إحصائيات عدد الطلاب والمعلمين برياض الأطفال بالأحساء



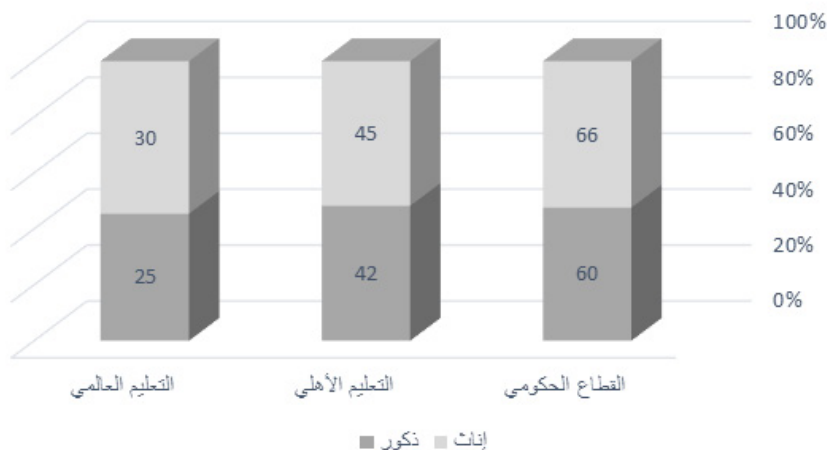
شكل (١) إحصائيات بعدد الطلاب والمعلمين برياض الأطفال بالأحساء

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة الحالية ٢٦٨ طفلًا. يبين الشكل ٢ أعداد الأطفال وفقًا لنوعهم في أنواع الروضة الثلاثة.

وقد بلغت عينة المعلمات ٤٤ معلمة قامت كل منهن بتقييم ٦ طفل تقريباً على مقياس المهارات الاجتماعية ٢٢ معلمات فيروضات القطاع الحكومي ، ١٦ معلمات فيقطاع الروضات الخاصة ، و٦ معلمات في القطاع الروضات العالمية. وقد شملت الدراسة الأطفال من عمر ٥ سنوات و١١ شهر إلى عمر ٦ سنوات و١١.

أعداد الأطفال وفق نوعهم



شكل (٢) يبين أعداد الأطفال وفقاً لنوعهم في أنواع الروضة الثلاثة

جدول (١)

خصائص العينة

نوع الروضة	اسم الروضة	عدد المعلمات	ذكور	إناث	العينة
حكومي	الروضة الثانية بالهفوف	٤	١٢	١٣	٢٥
	الروضة الثالثة بالهفوف	٤	١٢	١٣	٢٥
	الروضة الخامسة بالهفوف	٣	١٢	١٣	٢٥
	الروضة السادسة بالهفوف	٣	١٢	١٣	٢٥
	الروضة الثالثة بالمبرز	٢	١٢	١٤	٢٦
التعليم الأهلي	دور العلوم	٣	١٠	١٠	٢٠
	الانجال	٣	١٠	١٠	٢٠
	النخبة	٣	١٠	١٠	٢٠
	الكفاح	٣	١٢	١٥	٢٧

نوع الروضة	اسم الروضة	عدد الملاحظات	ذكور	إناث	العينة
التعليم الدولي	ندى	٢	٧	١٠	١٧
	المستقبل	٢	٧	١٠	١٧
	الريادة	٣	١٠	١٠	٢٠
	المجموع	٣٥	١٢٦	١٤١	٢٦٨

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار القدرات المعرفية

يتكون اختبار القدرات المعرفية من ثلاثة اختبارات فرعية وهي اللفظية والكمية وغير اللفظية قامت الباحثة وآخرون ببنائه وتقنيته على البيئة السعودية (٢٠١٤) وفق نظرية القدرات السائلة والمتبلورة Fluid- Crystallized Abilities يقيس الاختبار الفرعي اللفظي المكون من (٢٠) بنداً قدرتي الاستدلال اللفظي والمفردات الشفوية تقيس الأولى منهما الاستدلال الاستنتاجي من خلال استقرار قاعدة ما وقياس الاستيعاب اللفظي إضافة لمهارات الاستدلال المجردة ، في حين تقيس المفردات الشفوية حجم مفردات الطفل العامة التي لا ترتبط بالتعليم بالتجارب الحياتية. ويقيس الاختبار الفرعي الثاني الكمي المكون من (٢٠) بنداً قدرة العلاقات الكمية التي تقيس الاستدلالي الاستنتاجي والاستقرائي ، في حين تقيس القدرة العددية المعرفية الكمية والقدرة العددية ، وأخيراً يقيس الاختبار غير اللفظي المكون من (١٦) بنداً المصفوفات التي تقيس القدرات السائلة التي تساعد الطفل على أن يكتسب وينظم ويتذكر المعلومات عن طريق الاستدلال ورصد العلاقات وتحليل المشكلات. يطبق اختبار القدرات المعرفية على الأطفال في الفصل الدراسي الثاني لضمان اكتساب الأطفال بعض المعلومات ، يطبق الاختبار على مجموعات صغيرة (٨-١٠) طفلاً لضمان التحكم بتطبيقه بفعالية ، ويعطى كل طفل اختباراً الخاص ليجيب عليه مباشرة (عبود وآخرون ، ٢٠١٤).

تم حساب معاملات الصعوبة للبنود المكونة لكل اختبار فرعي والتي تراوحت بين (٤٠-٦٠٪) مما يدل على جودة الاختبار. تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحتوى تم التحقق من صلاحية الاختبار للتطبيق أولاً بالعرض على مجموعة من الخبراء وعددهم (٨) في تخصصات علم النفس ورياض الأطفال والتقويم والقياس (ملحق ٢ جدول يبين أسماء المحكمين وتخصصاتهم) ، وقد أبدوا مجموعة من الملاحظات تتعلق بوضوح بعض الصور ، وتم تعديل تلك الصور لتكون أكثر وضوحاً للأطفال. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين بالمجمل ٨٨٪. كما تم حساب الصدق

العاملي للاختبار الذي أثبت العوامل الثلاثة للاختبار اللفظية والكمية وغير اللفظية. تم حساب ثبات الاختبار بطريقة كودر ريتشاردسون حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٨ - ٠,٩٦) ، وطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الثبات (٠,٧٦ - ٠,٩٢) .

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية (SSS)

كانت الكفاءة الاجتماعية مجال اهتمام الكثير من الباحثين في مجال تنمية الطفولة. ينبع هذا الاهتمام المتزايد من الدراسات التي لاحظت أن تنمية المهارات الاجتماعية الفعالة تمنح مجموعة واسعة من الفوائد الشخصية والمعرفية والعقلية للأطفال. وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية Social Skills Scale (SSS) لتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال. تم تطويره من قبل (Anme et al(2013) ليقوم تفاعلات معلمات رياض الأطفال من خلال الملاحظات المتاحة للأطفال دون سن ٨ سنوات. يقيس SSS الكفاءة الاجتماعية من خلال ٢٤ سؤالاً. تقوم معلمات الأطفال بتعبئة المقياس وفق خبرتهن ومعرفتهن للأطفال اللواتي يقمن برعايتهن. لذا يوصى بتطبيق المقياس بالفصل الدراسي الثاني للتأكد من مضي وقت كاف يرضيه الأطفال مع معلماتهن ليتمكن من معرفة مدى نموهم الاجتماعي. شارك ٣٠٩٩٣ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة في الدراسة الأصلية التي تحققت من صدق المقياس وثباته وتغيره على البيئة الأمريكية. أشارت النتائج إلى بنية شديدة الصلابة من ٣ عوامل تتوافق مع الكفاءة الاجتماعية. تراوحت معاملات ألفا كرونباخ من ٠,٩١ إلى ٠,٩٣ عبر الفئات العمرية التي تم أخذ عينات منها. ترتبط هذه العوامل أيضاً ارتباطاً إيجابياً بمقياس تنمية الطفل.

يتم تقييم كل بند ضمن المقاييس الفرعية بتنسيق نعم أو لا (١ = نعم ، ٠ = لا أو غير متأكد) ، ويوفر مجموع كل العناصر في المقياس الفرعي النتيجة الإجمالية. تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الكفاءة الاجتماعية. في الدراسات السابقة ، تم تصنيف الكفاءة الاجتماعية إلى ٣ أبعاد أساسية: وهي التعاون cooperation وضبط النفس self-control والتأكيد assertion. يتكون SSS من ٣ مقاييس فرعية تقيس التعاون (٨ عناصر) ، وضبط النفس (٨ عناصر) ، والتأكيد (٨ عناصر) .

وكما تم إضافة مجموعة من الأسئلة الديموغرافية في بداية مقياس المهارات الاجتماعية تتعلق بمتغيرات الدراسة وهي: نوع الطفل (ذكر ، أنثى) ، نوع الروضة (حكومية ، خاصة ، دولية) ، المستوى الاقتصادي للأسرة (متدن ٦٠٠٠ ريال فما دون ، متوسط ٧٠٠٠ - ١٠٠٠٠ ريال ، مرتفع

١١٠٠٠ ريال فما فوق) وتم تحديد المستوى الاقتصادي لأسرة الطفل بالرجوع إلى الملفات الخاصة بكل طفل وتجميع البيانات المتعلقة بالدخل التي تم إقرارها من الأبوين ، ثم تم ترتيبها تنازلياً وتقسيمها لثلاث مجموعات (متدن ، متوسط ، مرتفع).

صدق المقياس

التحليل العاملي:

تم إجراء تحليل العوامل باستخدام طريقة الدوران ذات الاحتمالية القصوى A principal components factor analysis لتقييم هيكل عامل SSS. تم استخدام برنامج نظام التحليل الإحصائي SPSS-٢٣ لتحليل البيانات. يوضح الجدول ١ معاملات الانحدار المعيارية لمصفوفة نمط العامل في SSS. تم إجراء تحليل عامل المكونات الرئيسية على ٢٤ عنصراً مع دوران Holting Varmix. تحقق مقياس Kaiser-Meyer-Olkin من كفاية أخذ العينات للتحليل ، $KMO = 0.93$ معنوياً عند ٠,٠٠١ ، وكانت جميع قيم KMO لكل عنصر أكبر من ٠,٨٨ أعلى من ٠,٥ (الحد المقبول). تم إجراء تحليل أولي للحصول على القيم الذاتية لكل عامل في البيانات. ثلاثة عوامل لها قيم ذاتية على معيار كايزر (١). وبلغت قيمة التباين الكلي لها (٨١,١٥)٪ ، وقد تشبع على العامل الأول: التعاون (٨) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن لها (٢٦,٤٥) وفسر نسبة (٤٠,٥٢)٪ من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الثاني: ضبط النفس (٨) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن (٢٠,٨٤) وفسر نسبة (٢٩,٤٢)٪ من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الثالث: التأكيد (٨) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن (٩,٧٥) وفسر نسبة (١١,٢)٪ من التباين الكلي. كانت الأبعاد الثلاثة المستخرجة متوافقة مع تلك الخاصة بالدراسات السابقة حول الكفاءة الاجتماعية (أي التعاون ، وضبط النفس ، والتأكيد).

جدول (٢)

ملخص تحليل العوامل الاستكشافية مقياس المهارات الاجتماعية (SSS) (العدد = ٢٦٨)

التأكيد	ضبط النفس	التعاون	
		٠,٦٢٦	(١) يحاول أن يدخل البهجة والسعادة ويهدئ من روع من فقد شخصاً ما
		٠,٦٢٦	(٢) يجلب البهجة للأصدقاء الذين يبدوون وحيدون
		٠,٣٤٠	(٣) يثني على نجاح الأصدقاء
		٠,٥٨٨	(٤) يصفق لصديق قام بعمل جيد

التأكيد	ضبط النفس	التعاون	
		٠,٧٢٠	(٥) يسعد الآخرين بنجاحاتهم
		٠,٦٨٣	(٦) يساعد الأصدقاء دون تشجيع من الآخرين
		-٠,٦٩٩-	(٧) يساعد الأصدقاء عندما يتأذون
		٧٢٨	(٨) يساعد الأصدقاء عند طلبهم ذلك
	٠,٧٨١		(١) يؤجل المكافأة عند الطلب
	٠,٦٦٣		(٢) يتصرف بشكل جيد كما تتطلبه الحالة
	٠,٥١٨		(٣) ينتظر عندما يطلب شيئاً ما
	٠,٦٦٢		(٤) لا يقطع كلام الآخرين
	٠,٦٩٥		(٥) يستعير الألعاب من الآخرين
	٠,٤٠٥		(٦) يتقاسم اللعب أو الطعام مع الآخرين
	٠,٥٨٢		(٧) لا يثير نوبات غضب في الأماكن العامة
	-٠,٧٧٣-		(٨) ينتظر دوره
-٠,٤٢٠-			(١) يبدي ردود أفعال قوية عندما يتم التحدث إليه
-٠,٤٥٦-			(٢) يظهر السعادة عندما يفعل شخص ما شيئاً له / لها
٠,٤٧٥			(٣) يقوم بالتواصل بالعين عندما يتحدث إليه أحدهم
٠,٦٧١			(٤) يظهر مشاعره على وجهه
٠,٧٠٣			(٥) يبدأ ويبادر الحديث مع شخص آخر
٠,٥٥٨			(٦) يقوم بالاتصال بالعين عند التحدث مع الآخرين
٠,٥٠٩			(٧) يشارك في اللعب الجماعي عند الطلب منه
٠,٦٩٦			(٨) يلقي التحية المناسبة للآخرين
٩,٧٥	٢٠,٨٤	٢٦,٤٥	الجذر الكامن
%١١,٢	%٢٩,٤٣	%٤٠,٥٢	نسبة التباين المفسرة بواسطة كل عامل
%٨١,١٥			نسبة التباين الكلي

النتائج

تراوحت معاملات ألفا كرونباخ من ٠,٩١، للبعد الأول التعاون، و ٠,٩٣، للبعد الثاني ضبط النفس وكذلك ٠,٩٣، للبعد الثالث التأكيد؛ كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٩٦. جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات وصدق مرتفعة تؤهله للاستخدام بفعالية للإجابة عن أسئلة الدراسة، والاستخدامات البحثية الأخرى.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرات المعرفية للأطفال في الروضة ومهاراتهم الاجتماعية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson correlation بين درجات الأطفال على اختبار القدرات المعرفية ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية وبين الجدول ٣ معاملات الارتباط تلك.

جدول (٣)

العلاقة بين القدرات المعرفية للأطفال في الروضة ومهاراتهم الاجتماعية (ن: ٢٦٨)

الاختبار	التعاون	ضبط النفس	التأكيد	المجموع
الاختبار اللفظي	٠,٤٧٤**	٠,٧٣١**	٠,١٧١**	٠,٨٣٣**
الاختبار الكمي	٠,٤٩٧**	٠,٧١٥**	٠,٥٦١**	٠,٨٣٢**
الاختبار غير اللفظي	٠,٤٨٣**	٠,٧٥٣**	٠,٤١٩**	٠,٨٤٠**
مجموع	٠,٤٩٠**	٠,٧٣٨**	٠,٦٠٢**	٠,٨٤٢**

دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ **

أوضح الجدول ٣ أن هناك ارتباط موجب ومرتفع بين القدرات المعرفية للأطفال في الروضة وبين مهاراتهم الاجتماعية؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية بين اختبار القدرات المعرفية ومقياس المهارات الاجتماعية (٠,٨٤) ، وكذلك كانت معاملات الارتباط مرتفعة بين الاختبارات الفرعية للاختبارات الفرعية المكونة لاختبار القدرات المعرفية ومقياس المهارات الاجتماعية؛ إذ بلغ معمل الارتباط بين الاختبار اللفظي المعرفي والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (٠,٨٣) وبالنسبة للاختبار الكمي المعرفي (٠,٨٣) أيضاً؛ في حين بلغ معامل الارتباط بالنسبة للاختبار غير اللفظي الفرعي (٠,٨٤) وجميعها دالة عند مستوى دلالة أصغر من ٠,٠١. مما يدل على أن الطلاب الذين لديهم قدرات معرفية مرتفعة نمت لديهم مهارات اجتماعية مرتفعة موازية أيضاً. من جهة ثانية كانت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لاختبار القدرات المعرفية والمقاييس الفرعية الثلاثة المكونة لمقياس المهارات الاجتماعية أقل من تلك المعاملات الارتباط التي تم استخلاصها بين الدرجة الكلية لاختبار القدرات والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية ، ولكنها مع ذلك تراوحت بين الجيدة والمقبولة وكانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

السؤال الثاني: هل يمكن التنبؤ بالمهارات الاجتماعية للأطفال من خلال درجاتهم على اختبار القدرات المعرفية؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن المتغير التابع المتنبئ به هو المهارات الاجتماعية بأبعاده الثلاثة (التعاون، ضبط النفس، التأكيد) والمتغير المستقل هو القدرات المعرفية وهو المتغير المتنبئ.

جدول (٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين المهارات الاجتماعية والقدرات المعرفية

النموذج	R	R ²	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
١	٠,٧٣٨	٠,٥٤٥	٠,٥٤٣	٧,٠٩٩٤٣
٢	٠,٨٢٥	٠,٦٨١	٠,٦٧٩	٥,٩٥٢٧٨
٣	٠,٨٥٨	٠,٧٣٥	٠,٧٣٢	٥,٤٣٤٨٣

ويتضح من الجدول ٤ أن مربع معامل الارتباط المتعدد R square أو ما يسمى بمعامل التحديد يساوي (٠,٥٤٥) للعامل الأول وهو التعاون والمتغير استطاع أن يفسر ٥٤٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (القدرات المعرفية)، وبلغ معامل التحديد للعامل الثاني ضبط النفس (٠,٦٨١) واستطاع التفسير ٦٨٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع، بالمقابل بلغ معامل التحديد للعامل الثالث التأكيد (٠,٧٣٥) واستطاع التفسير ٧٤٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع، وهي كمية جيدة من التباين المفسر بواسطة المتغيرات الثلاثة. والجدول ٥. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنماذج.

جدول (٥)

يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنماذج

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة
النموذج ١	١٦٠٦٨,٤٥٠	١	١٦٠٦٨,٤٥٠	٣١٨,٨٠٦	٠,٠٠٠
	١٣٤٠٦,٩٠٤	٢٦٦	٥٠,٤٠٢		
	٢٩٤٧٥,٣٥٤	٢٦٧			
النموذج ٢	٢٠٠٨٤,٩١٣	٢	١٠٠٤٢,٤٥٧	٢٨٣,٤٠٠	٠,٠٠٠
	٩٣٩٠,٤٤١	٢٦٥	٣٥,٤٣٦		
	٢٩٤٧٥,٣٥٤	٢٦٧			

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
النموذج ٣	٢١٦٧٧,٤٩١	٣	٧٢٢٥,٨٣٠	٢٤٤,٦٣٤	٠,٠٠٠
	٧٧٩٧,٨٦٣	٢٦٤	٢٩,٥٣٧		
	٢٩٤٧٥,٣٥٤	٢٦٧			
الانحدار					
بواقي الانحدار					
الكل					

يتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١ للمتغير المستقل وهو القدرات المعرفية على المتغير التابع بعوامله الثلاثة.

جدول (٦)

معاملات الانحدار المتعدد والتي تمثل قيمة المعامل البائي B والخطأ المعياري للمعامل البائي St. Error وقيمة معامل بيتا Beta وقيمة ت ودالاتها الاحصائية

الدلالة	t	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار غير المعيارية		Model	
		معامل بيتا Beta	الخطأ المعياري Std. Error	B		
٠,٠٠٠	١١,٠٧٩		١,٣١٠	١٤,٥١١	الثابت	١
٠,٠٠٠	١٧,٨٥٥	٠,٧٣٨	٠,٢٧٣	٤,٨٨٠	ضبط النفس	
٠,٠٠٤	٢,٨٦٧		١,٤٦٤	٤,١٩٨	الثابت	٢
٠,٠٠٠	١٩,١٧٠	٠,٦٧٥	٠,٢٣٣	٤,٤٥٨	ضبط النفس	
٠,٠٠٠	١٠,٦٤٦	٠,٣٧٥	٠,٢١٠	٢,٢٣٧	التعاون	٣
٠,٠٠٠	-٤,٢٧٩-		٢,٣٦٤	-١٠,١١٦-	الثابت	
٠,٠٠٠	١٥,٧٨٧	٠,٥٦٢	٠,٢٣٥	٣,٧١٤	ضبط النفس	
٠,٠٠٠	١٣,٧٢٢	٠,٥٥٥	٠,٢٤٢	٣,٣١٦	التعاون	
٠,٠٠٠	٧,٣٤٣	٠,٣٠٤	٠,٣٤٤	٢,٥٢٥	التأكيد	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٨٦ ، ٠,٨٣ ، ٠,٧٤) على التوالي للأبعاد (التعاون ، ضبط النفس ، التأكيد) التي استطاعت تفسير نسبة تباينات مقدارها (٧٤٪ ، ٨٣٪ ، ٨٦٪) من القدرات المعرفية ، أما النسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى مما يشير إلى القدرة التنبؤية للمتغير المستقل وهو القدرات المعرفية في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية للطفل في الروضة حيث بلغت مستويات الدلالة ٠,٠٠ مما يدل أن الأطفال الذين لديهم قدرات معرفية مرتفعة تكون لديهم مهارات اجتماعية مرتفعة أيضاً.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة بمحافظة الاحساء استنادا لمتغيرات (النوع، نوع الروضة، مستوى تعليم الأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة)؟

تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد (Multivariate Tests (MANOVA ذي التصميم العاملي (٣*٤) لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لمقياس المهارات الاجتماعية بأبعادها الثلاثة ودرجته الكلية واختبار القدرات المعرفية باختباراته الفرعية الثلاثة ودرجته الكلية ، كما تم حساب مربع معامل إيتا لتعرف حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات كل من الاختبارين التي تفسرها المتغيرات المستقلة (النوع ، نوع الروضة ، المستوى الاقتصادي للأسرة) وذلك كما يوضحه الجدولان (٧-٨).

جدول (٧)

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير النوع، نوع الروضة، المستوى الاقتصادي للأسرة على القدرات المعرفية لأطفال الروضة ومهاراتهم الاجتماعية

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	F	درجات الحرية df	خطأ درجات الحرية df	الدلالة Sig.	مربع معامل إيتا
النوع	Pillai's Trace	٠,٤٦٣	٣١,١١٦	٧,٠٠٠	٢٥٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٣
	Wilks' Lambda	٠,٥٣٧	٣١,١١٦	٧,٠٠٠	٢٥٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٣
	Hotelling's Trace	٠,٨٦١	٣١,١١٦	٧,٠٠٠	٢٥٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٣
	Roy's Largest Root	٠,٨٦١	٣١,١١٦	٧,٠٠٠	٢٥٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٣
نوع الروضة	Pillai's Trace	٠,٥٩٧	١٥,٤٣٧	١٤,٠٠٠	٥٠٨,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٢٩٨
	Wilks' Lambda	٠,٤٦٤	١٦,٩٣٩	١٤,٠٠٠	٥٠٦,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٣١٩
	Hotelling's Trace	١,٠٢٦	١٨,٤٧٦	١٤,٠٠٠	٥٠٤,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٩
	Roy's Largest Root	٠,٨٧٨	٣١,٨٤٦	٧,٠٠٠	٢٥٤,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٧
المستوى الاقتصادي	Pillai's Trace	١,٠١٥	٣٧,٤٠٢	١٤,٠٠٠	٥٠٨,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٥٠٨
	Wilks' Lambda	٠,٢٢٠	٤٠,٩٥٥	١٤,٠٠٠	٥٠٦,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٥٣١
	Hotelling's Trace	٢,٤٨١	٤٤,٦٦٣	١٤,٠٠٠	٥٠٤,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٥٥٤
	Roy's Largest Root	١,٩٢٦	٦٩,٩٠٠	٧,٠٠٠	٢٥٤,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٦٥٨
مستوى تعليم الام	Pillai's Trace	١,٠١٤	١٨,٦٠٧	٢١,٠٠٠	٧٦٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٨
	Wilks' Lambda	٠,٢١٥	٢٤,٤٨٠	٢١,٠٠٠	٧٢٧,٠٣٠	٠,٠٠٠	٠,٤٠١
	Hotelling's Trace	٢,٥٩٩	٣١,١٤٨	٢١,٠٠٠	٧٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٦٤
	Roy's Largest Root	٢,١٢١	٧٧,٢٥٨	٧,٠٠٠	٢٥٥,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٦٨٠

ويتضح من الجدول السابق ٧ أن الاختبارات الأربعة لـ (Pillai , Waliks , Hotelling & Roy) كانت دالة إحصائياً عند متغيرات: النوع ، نوع الروضة ، المستوى الاقتصادي للأسرة. ويبين الجدول ٧ نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة. بلغت معاملات إيتا Partial Eta Squared (0.46، 0.34، 0.53، 0.46) على التوالي مما يشير إلى أن تأثير المتغيرات المستقلة (نوع الطفل ونوع الروضة بالإضافة إلى مستوى الاقتصادي للأسرة) على المتغيرات التابعة وهي قدرات الطفل ومهاراته الاجتماعية كانت إلى حد ما متوسطة إلى ما دون المتوسط.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة تأثير النوع، نوع الروضة، المستوى الاقتصادي للأسرة على القدرات المعرفية للطفل في الروضة ومهاراته الاجتماعية

الدالة Sig.	F	متوسط المربعات	درجات Df الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
٠,٠٠٠	٣٩,٤٦١	٧٢,٠٠٠	١	٧٢,٠٠٠	التعاون	النوع نوع الروضة
٠,٠٠٠	٤٤,٢٥	٣٣,٢٢	٢	٦٠,٢٢	ضبط النفس	
٠,٤٢٨	٠,٦٢٩	٠,٧٨١	١	٠,٧٨١	التأكيد	
٠,٠٠٠	٦١,١٣٧	١٤٨,٧٨١	١	١٤٨,٧٨١	المجموع	
٠,٠٠٠	٨٧,٦٦٤	٣٥٧,٧٨١	١	٣٥٧,٧٨١	الاختبار اللفظي	
٠,٠٠٠	٥٨,٧٩٠	٣٢٥,١٢٥	١	٣٢٥,١٢٥	الاختبار الكمي	
٠,٠٠٠	٤٣,٦٢١	١٨٠,٥٠٠	١	١٨٠,٥٠٠	الاختبار غير اللفظي	
٠,٠٠٠	٦٤,١٦٥	٢٥٣٨,٢٨١	١	٢٥٣٨,٢٨١	مجموع	
٠,٠٠٠	١٦,٠٦٦	٢٩,٣١٤	٢	٥٨,٦٢٩	التعاون	المستوى الاقتصادي
٠,٠٠٠	٤٨,١٧٠	٣٠,٠٧٦	٢	٦٠,١٥٢	ضبط النفس	
٠,٠٠٠	٣٨,٠٤٤	٤٧,٢٥٧	٢	٩٤,٥١٤	التأكيد	
٠,٠٠٠	١٨,٤٨٠	٤٤,٩٧١	٢	٨٩,٩٤٣	المجموع	
٠,٠٠٠	١٦,٣٢٧	٦٦,٦٣٦	٢	١٣٣,٢٧١	الاختبار اللفظي	
٠,٠٠١	٦,٧٠٤	٣٧,٠٧٤	٢	٧٤,١٤٨	الاختبار الكمي	
٠,٠٠٤	٥,٥٢٧	٢٢,٨٦٩	٢	٤٥,٧٣٨	الاختبار غير اللفظي	
٠,٠٠٠	٨,٨٦٥	٣٥٠,٦٩٣	٢	٧٠١,٣٨٧	مجموع	

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات Df الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة Sig.
المستوى الاقتصادي	التعاون	١٩٦,٥١٦	٢	٩٨,٢٥٨	٥٣,٨٥٢	٠,٠٠٠
	ضبط النفس	١٥٨,٦٠٤	٢	٧٩,٣٠٢	١٢٧,٠٠٩	٠,٠٠٠
	التأكيد	٢٠,١١٨	٢	١٠,٠٥٩	٨,٠٩٨	٠,٠٠٠
	المجموع	٧٤٨,٢٥٤	٢	٣٧٤,١٢٧	١٥٣,٧٣٦	٠,٠٠٠
	الاختبار اللفظي	٨٤٥,٤٢٠	٢	٤٢٢,٧١٠	١٠٣,٥٧٣	٠,٠٠٠
	الاختبار الكمي	٩٤٨,٥٦٩	٢	٤٧٤,٢٨٤	٨٥,٧٦١	٠,٠٠٠
	الاختبار غير اللفظي	٧٠١,٧٥٢	٢	٣٥٠,٨٧٦	٨٤,٧٩٥	٠,٠٠٠
	مجموع	٧٤٢٦,٩١٠	٢	٣٧١٣,٤٥٥	٩٣,٨٧٢	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول ٨. ما يلي:

- وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية بأبعادهما المختلفة. فيما عدا بعد التأكيد في مقياس المهارات الاجتماعية. معظم الفروق كانت دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١. كانت الفروق في المهارات الاجتماعية لصالح الذكور في بعد التعاون والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية. وفي القدرات المعرفية الكمية وغير اللفظية والمجموع الكلي للاختبار كانت لصالح الذكور أيضاً، بالمقابل تفوقت الإناث باختبار القدرات المعرفية اللفظية.
- وجود فروق وفق متغير نوع الروضة: ففي بعد التعاون بمقياس المهارات الاجتماعية كانت الفروق لصالح الروضات الحكومية عندما تمت مقارنتها بكل من التعليم الأهلي والدولي، وتفوق الأطفال بالتعليم الأهلي في هذا البعد على نظرائهم بالتعليم الدولي. بالنسبة للبعد الثاني التأكيد تفوق الأطفال بالروضات الحكومية على نظرائهم بالروضات الأهلية، في حين كانت الصورة معاكسة عند مقارنة مهارة ضبط النفس حيث تفوق الأطفال بالروضات الدولية على نظرائهم بالروضات الحكومية وكذلك الأهلية. وكانت الفروقات مشابهة تماماً بالنسبة للبعد الثالث وهو التأكيد.
- بالنسبة لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة: فقد كانت الفروق فقط في بعد ضبط النفس من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الأطفال الذين كانت أسرهم من ذوي الدخل المتوسط مقارنة مع نظرائهم من ذوي الدخل المرتفع والمنخفض. أما بالنسبة للقدرات المعرفية

كانت الفروقات لصالح الأطفال ذوي الدخل المتوسط في الاختبار اللفظي الفرعي مقارنة مع نظرائهم ذوي الدخل المرتفع والمنخفض. وكذلك الأمر بالنسبة للاختبار الكمي الفرعي. وكذلك كانت الفروق لصالح الأطفال الذين كان دخل أسرهم مرتفع في الاختبار الكمي مقارنة مع نظرائهم من ذوي الدخل المنخفض والمتوسط.

مناقشة النتائج

بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ومرتفع بين القدرات المعرفية للأطفال في الروضة وبين مهاراتهم الاجتماعية؛ وكذلك كانت معاملات الارتباط مرتفعة بين الاختبارات الفرعية للاختبارات الفرعية المكونة لكل من الاختبارين. مما يدل على أن الطلاب الذين لديهم قدرات معرفية عالية تنمو لديهم مهارات اجتماعية مرتفعة موازية لنمو قدراتهم. وهذا يتوافق مع الكثير من الدراسات مثل دراسة (Magnuson, Ruhm & Waldfoge (2007 وكذلك دراسة (Loeb, Fuller, Kagan & Carrol (2004. وتوافقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (Magnuson, Ruhm & Waldfoge (2007 التي بينت أنه على الرغم من أن الأطفال في مرحلة الروضة قد امتلكوا مهارات قراءة ورياضية أعلى من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالروضة عند دخول المدرسة ، ولكنهم بالمقابل أظهروا مستويات أعلى من المشكلات السلوكية؛ كما أنه بحلول الفصل الثاني من الصف الأول تبذرت تأثيرات المهارات الأكاديمية إلى حد كبير ، لكن الآثار السلوكية استمرت. وعززت دراسة (Loeb, Fuller, Kagan & Carrol (2004 نتيجة الدراسة الأخيرة والتي تناولت آثار رعاية الطفل المختلفة على الكفاءات المعرفية والاجتماعية للأطفال في الروضة. وذلك باستخدام بيانات من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة وقد توصلت إلى أن الروضة تزيد درجات القراءة والرياضيات لدى الأطفال ، ولكن لها تأثير سلبي على النواحي الاجتماعية والسلوكية. الآثار السلوكية السلبية تكون أكبر كلما كان سن البدء بالتعليم قبل المدرسي أصغر سناً؛ ومع ذلك ، فإن تأثيرات الشدة هذه تعتمد على دخل الأسرة والعرق.

ونظراً لوجود ارتباط دال ومرتفع بين القدرات المعرفية التي يقيسها اختبار القدرات المعرفية باختباراته الثلاثة اللفظية والكمية وغير اللفظية ومقياس المهارات الاجتماعية بمقاييسه الثلاثة التعاون وضبط النفس والتأكيد ، فقد أمكن تقصي القدرة التنبؤية للقدرات المعرفية في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية للطفل في الروضة. مما دلل على أن الأطفال الذين لديهم قدرات معرفية مرتفعة تكون لديهم مهارات اجتماعية مرتفعة أيضاً. أي أنه إذا تمكنت الروضة من تنمية القدرات

المعرفية للأطفال في الروضة فذلك يزيد من مهاراتهم الاجتماعية بدرجة موازية؛ وتحسن ضمناً مهارات التعاون مع الأطفال ومهارات ضبط النفس وتأکید الذات، مما يشير إلى أن الاهتمام المتزايد بتنمية المهارات الاجتماعية الفعالة لأطفال الروضة يزيد من مهاراتهم الشخصية والأكاديمية والمعرفية - العقلية. بالنظر إلى ذلك، بات السعي إلى تنمية القدرات المعرفية مطلوباً لتنمية المهارات والكفاءة الاجتماعية للأطفال وخصوصاً مع العدد المتزايد من الأطفال الذين يظهرون سلوكيات اندفاعية وسوء التكيف الاجتماعي مما يستدعي الحاجة إلى تعليم وبيئات مناسبة لتعزيز السلوكيات الاجتماعية بين هؤلاء الأطفال. وقد توافقت نتائج الدراسة هذه مع دراسة (Loeb et al (2007) من جهة أنها أشارت إلى أن رعاية الأطفال في الروضة تحسن مهارات القراءة والرياضيات للأطفال ولكنها تخالفت معها من جهة أخرى إذ بينت أن هذه الرعاية تزيد من المشكلات السلوكية بالمقابل. وذات النتائج في دراسة Loeb et al (2007) توافقت مع دراسة (Magnuson, Ruhm & Waldfoge (2007) التي بينت أن الأطفال في مرحلة الروضة قد امتلكوا مهارات قراءة ورياضية أعلى من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالروضة عند دخول المدرسة، ولكنهم بالمقابل أظهروا مستويات أعلى من المشكلات السلوكية. وبينت أنه بحلول الفصل الثاني من الصف الأول تبددت تأثيرات المهارات الأكاديمية إلى حد كبير، لكن الآثار السلوكية استمرت. وكذلك الأمر مع دراسة (Loeb, Fuller, Kagan & Carrol (2004) التي تمحورت حول تعرف آثار رعاية الطفل المختلفة على الكفاءات المعرفية والاجتماعية للأطفال في بداية الروضة. وذلك باستخدام بيانات من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة والتي بينت أن الروضة تزيد مهارات القراءة والرياضيات لدى الأطفال، ولكن لها تأثير سلبي على النواحي الاجتماعية والسلوكية.

بالنسبة لتأثير متغير نوع الطفل كمتغير مستقل على القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية للأطفال في رياض الأطفال. بينت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية بأبعادهما المختلفة. فيما عدا بعد التأکید في مقياس المهارات الاجتماعية. وكانت الفروق في المهارات الاجتماعية لصالح الذكور في بعد التعاون والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية. أما فيما يتعلق باختبار القدرات المعرفية فكانت هناك فروق في الاختبارين الكمي وغير اللفظي وكذلك الدرجة الكلية للاختبار كانت لصالح الذكور أيضاً، بالمقابل تفوقت الإناث باختبار القدرات المعرفية اللفظية، وتوافق نتائج الدراسة هذه دراسة عبود وآخرون (٢٠١٣) في حين تخالف نتائج دراسة (Rumberger & Tran (2006) التي بينت أنه لا توجد التأثيرات إحصائية مهمة لنوع الروضة على القدرات المعرفية والسلوكية للأطفال. وكذلك الأدب

النظري الذي يؤكد تشابه نمو القدرات المعرفية في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب محدودية التأثيرات البيئية والأسرية التي تمايز بين الجنسين (Thorndike & Hagen, 2007). وكذلك بينت نتائج الدراسة وجود فروق وفق متغير نوع الروضة: ففي بعد التعاون بمقياس المهارات الاجتماعية كانت الفروق لصالح الروضات الحكومية عندما تمت مقارنتها بكل من التعليم الأهلي والدولي ، وتفوق الأطفال بالتعليم الأهلي في هذا البعد على نظرائهم بالتعليم الدولي. بالنسبة للبعد الثاني التأكيد تفوق الأطفال بالروضات الحكومية على نظرائهم بالروضات الأهلية ، في حين كانت الصورة معاكسة عند مقارنة مهارة ضبط النفس حيث تفوق الأطفال بالروضات الدولية على نظرائهم بالروضات الحكومية وكذلك الأهلية. وكانت الفروقات مشابهة تماما بالنسبة للبعد الثالث وهو التأكيد. وتخالف نتائج الدراسة نتائج دراسة (Rumberger & Tran, 2006) التي بينت أنه لا توجد التأثيرات إحصائية مهمة لنوع الروضة على القدرات المعرفية والسلوكية للأطفال أما فيما يخص اختبار القدرات المعرفية كانت الفروق فقط في الاختبار اللفظي الفرعي الذي تفوق فيه الأطفال في الروضات الأهلية بشكل ملحوظ مقارنة بنظرائهم في نوعي التعليم الحكومي والدولي. ولم تكن هناك فروق بالنسبة للاختبارين الفرعيين الكمي وغير اللفظي لصالح أي نوع من التعليم؛ وهذا يتوافق مع دراسة (Loeb et al, 2007) التي بينت أن الأطفال الصغار (أولئك الذين ينتمون إلى أسر منخفضة الدخل) يستفيدون من الالتحاق برياض الأطفال من حيث النمو المعرفي والاستعداد للمدرسة. وأخيراً فيما بالنسبة لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة فقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق في بعد ضبط النفس من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية فقط لصالح الأطفال الذين كانت أسرهم من ذوي الدخل المتوسط مقارنة مع نظرائهم من ذوي الدخل المرتفع والمنخفض. أما بالنسبة للقدرات المعرفية كانت الفروقات لصالح الأطفال ذوي الدخل المتوسط في الاختبار اللفظي الفرعي مقارنة مع نظرائهم ذوي الدخل المرتفع والمنخفض. وكذلك الأمر بالنسبة للاختبار الكمي الفرعي. وكذلك كانت الفروق لصالح الأطفال الذين كان دخل أسرهم مرتفع في الاختبار الكمي مقارنة مع نظرائهم من ذوي الدخل المنخفض والمتوسط. ونتيجة الدراسة هذه تتوافق مع دراسة (Bridges , Fuller , Rumberger , & Tran , 2004) التي بينت وجود فجوات التعلم المبكر المماثلة بين الأطفال من الأسر الفقيرة والثرية. يتأخر الأطفال في أدنى مجموعة اجتماعية واقتصادية بعدة أشهر عن أقرانهم من الطبقة المتوسطة في مهارات ما قبل القراءة وما قبل الرياضيات عند دخول رياض الأطفال. تتضاعف هذه الفجوة ثلاث مرات تقريباً عند مقارنة الأطفال الفقراء مع الخمس الأكثر ثراءً (Magnuson , Ruhm , & Waldfogel , 2004).

خلاصة

أحد أسباب زيادة الاهتمام بمدارس ما قبل المدرسة هو أن مجموعة متزايدة من الأدلة البحثية توصلت إلى تجارب جيدة في الجودة يمكن أن يكون لبرامج ما قبل المدرسة تأثير إيجابي على الاستعداد للمدرسة في روضة الأطفال والأداء طويل الأمد في المدرسة (Gorey , 2001) ولذلك فإن عدد المراكز تعليم الأطفال قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية في ازدياد ، وكذلك عدد الملتحقين فيها. وعلى الرغم من طول وشدة تعرضهم لهذه الرعاية ، ونوعية البرامج والأنشطة التي تقدم في تلك المراكز فإن التعرض لهذه البرامج المتنوعة يفيد النمو المعرفي للأطفال ، ويبدو أنه أحد أكثر التدخلات فعالية لتعزيز تعلم الأطفال من ذوي الدخل المتدني؛ بالمقابل بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال وموجب بين القدرات المعرفية للأطفال في الروضة ونمو مهاراتهم الاجتماعية ، كما بينت إمكانية التنبؤ بالمهارات الاجتماعية للأطفال من خلال قدراتهم المعرفية؛ وهذا يخالف من توصل له بعض الباحثين الذين وجدوا بعض التأثيرات على النواحي السلوكية الاجتماعية السلبية إلى حد كبير (Heckman , 2000; Drake , Belsky. , & Fearon , 2007; Loeb et al , 2013). وبهذا السياق بينَ Belsky أن الدخول في رعاية الأطفال مبكراً يؤدي إلى نتائج تنمية اجتماعية سلبية ، بما في ذلك السلوك التخريبي والعُدواني في المراكز ولاحقاً في المدرسة (Wang , Hu , LoCasale. , & Li , 2021).

تساهم الدراسة الحالية في دعم النتائج المتعلقة بتقويم فعالية الروضة على النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال بعدة طرائق. بالإضافة إلى استخدام عينة ممثلة من الأطفال السعوديين في محافظة الأحساء فإن الدراسة تسعى لتعرف مدى نموهم المعرفي والاجتماعي وفق متغيرات تتعلق بنوعهم ونوع الرعاية التي يتعرضون لها سواء في الروضات الحكومية أو الأهلية أو الدولية ، بالإضافة إلى تقصي تأثير مستوى دخل أسرهم الاقتصادي على نموهم المعرفي والاجتماعي.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بضرورة الاهتمام برياض الأطفال خصوصاً الحكومية منها وعدم اعتبارها امتداداً للمدرسة والتركيز على التعليم المباشر للطفل بمناهج قريبة من مناهج الصف الأول الابتدائي ، وتوصي أيضاً بضرورة تأهيل المعلمات بما يساهم في تنمية قدرات الأطفال المعرفية والسلوكية والاجتماعية. وتوفير الأنشطة الحركية والفعاليات التي تلبى احتياجات الطفل النفسية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل سعود ، الجوهرة. (٢٠٢٠). العوامل المسببة لعزوف أولياء الأمور عن إلحاق أطفالهم برياض الأطفال بالملكة العربية السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية ، ٢٢ ، ٣٢٤ - ٣٧٢.

الحامد ، محمد بن معجب. (٢٠٠٧). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل ، الرياض: مكتبة الراشد.

بركات ، زياد. (٢٠١٩). مظاهر النمو لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في محافظة طولكرم ، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. ٧ ، ١٦٣ - ١٨٦.

حسين ، السيد؛ العريشي ، حسن؛ السيد ، فايزة؛ عبد الجواد ، راويي. (٢٠١٣). مدخل إلى رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

رفيقة ، يخلف. (٢٠١٤). دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي للطفل. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية ، ١١ ، ١٠-١٥.

عباد ، عبد الله. (٢٠٢١). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال ، مجلة جامعة أسيوط ، 37(12) 169-218. DOI: 10.12816/mfes.2021.222038

عبد المطلب ، أم هاشم. (٢٠١٤). دراسة تقويمية لواقع الأنشطة الحركية المقدمة لطفل الروضة في مدينة الرياض. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، ٢(٥) ، ٢٢٢-٢٥٤.

العبلاني ، دانة. (٢٠١٩). تطوير مرحلة رياض الأطفال بنظام منتسوري في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠: تصور مقترح ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طيبة.

عبود ، يسرى؛ الزرعة ، ليلي؛ عبد الفتاح ، نيرة؛ البطراوي ، إيمان. (٢٠١٤). بناء وتطوير بطارية للكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وتعبيرها في محافظة الأحساء. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية. ١٢(٣) ، ١٥٤ - ١٧٩.

الكثيري ، خلود.. (٢٠١٦) معوقات تطوير منهج رياض الأطفال بمدينة الرياض وفق معايير الهيئة الوطنية الأمريكية لاعتماد برامج التعليم والرعاية المبكرة (NAC). مجلة كلية التربية - جامعة بنها ، ٢٧(٢). ٢٩٥-٣٣٠

اللامه ، طارق. (٢٠٢٢). مشكلات رياض الأطفال في مدينة بني وليد من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية الآداب ، جامعة بني وليد ، ٣(٣) . <https://doi.org/10.53796/hnsj3327>

إدارة التعليم بالأحساء. (٢٠٢٢). آخر زيارة بتاريخ 8/9/2022 <https://edu.moe.gov.sa/Ahsaa/Pages/default.aspx>

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abbad, A. (2021). The role of kindergarten teachers in developing childrens social interaction skills in the city of Riyadh and ways to activate it from the point of view of kindergarten supervisors , Assiut University Journal , 37(12) 169-218. DOI: 10.12816/mfes.2021.222038

Aboud, Z. Y, Al zarha, L, Iz-Adean, N. , & Batrawy, I . (2014). Building and developing a battery for detecting gifted children in kindergarten in the Al ahsa governorate. Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology , 12(3) , 154-180.

Abdul Muttalib, U. (2014). An evaluation study of the reality of the motor activities provided to a kindergarten child in the city of Riyadh. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies , 2 (5) , 222-254.

Al-Ablani, D. (2019). Developing the Kindergarten Stage in the Montessori System in the Light of the Kingdom's Vision 2030: A Proposed Concept , Master's Thesis , College of Education , Taibah University.

Al-Hamid, M. M. (2007). Education in the Kingdom of Saudi Arabia , the vision of the present and the foresight of the future , Riyadh: Al-Rashed Library.

- Al-Kathiri, K. (2016). Obstacles to the development of the kindergarten curriculum in Riyadh according to the standards of the American National Association for the Accreditation of Early Education and Care Programs (NAC). *Journal of the Faculty of Education – Benha University*, 27 (2). 295–330.
- Al-Lama, T. (2022). Kindergarten problems in the city of Bani Walid from the viewpoint of female teachers. *Journal of the Faculty of Arts, Bani Walid University*, 3 (3). <https://doi.org/10.53796/hnsj3327>
- Al –Saud, J. (2020). Factors causing parents' reluctance to enroll their children in kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia and ways to overcome them from their point of view in light of some variables. *Journal of Scientific Research in Education*, 22, 324–372.
- Barakat, Z. (2019). Aspects of growth among kindergarten children from the point of view of female teachers in Tulkarm, *The Arab Journal of Information and Child Culture*. 7, 163–186.
- Hussein, A, Al-Arishi, H, Alsiad, F., & Abdel-Gawad, R. (2013). Introduction to kindergarten in the light of quality standards. Amman: Dar Al-Safa Publishing and Distribution.
- Rafeka, Y. (2014). The role of kindergarten in the social development of the child. *Journal of the Academy of Human Social Studies*, 11, 10–15.
- Al-Ahsa Education Department. (2022). Last visit on 9/8/2022 <https://edu.moe.gov.sa/Ahsaa/Pages/default.aspx>

المراجع الأجنبية: References

- Anme T., Shinohara R., Sugisawa Y., Tanaka E., Watanabe T., Hoshino T. (2013). Validity and Reliability of the Social Skill Scale (SSS) as an Index of Social Competence for Preschool Children, *Journal of Health*, 3 (1), 5–11.

- Belsky, J.(2002). Quantity counts: Amount of child care and childrens social-emotional development. /Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics , 23(3) , 167-170.
- Berk, L. E. (2015). Child development. Person Publication.
- Bridges, M. , Fuller, B. C. , Rumberger, R. , & Tran, L. (2004). Preschool for California's children: Promising benefits. Child Development Projects.
- Bjorklund, D.F. (2022). Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences. SAGE Publications.
- Drake, K, Belsky, J.,& Fearon, R.M. (2013). From Early Attachment to Engagement With Learning in School: The Role of Self-Regulation and Persistence. Developmental Psychology , 50(5).
- Heckman, J.(2000).Policies to foster human capital , Research in Economics , 54(1) , , 3-56
- Gootman, J.A &. , Smolensky , E. (2003). Working Families and Growing Kids: Caring for Children and Adolescents. National Academies Press.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. School Psychology Quarterly , 16, 9-30.
- Kostelink, M.J, Soderman, A.K, Whiren, A.C. , & Rvpiiper, M.L. (2018). Guiding children's social development and learning: theory and skill. Cengage learning Pub. Boston , USA.
- Loeb, S, Bridgesb, M, Bassoka, D, Fullerc, B, &. ,Rumbergerd, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. Economics of Education Review , 26, 52 - 66
- Loeb, S. , Fuller, B. , Kagan, S. L. , & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. Child Development , 75, 47 - 65.

- Magnuson, K.A, Ruhm, C., &Waldfoe, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? Economic of educational review, 26(1), 33-51
- Mykhailyska, K. (2016). Is Kindergarten a Good or Bad Idea? The Effects of Preschool on Childrens Social, Behavioral, and Cognitive Development. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/322993>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. Child Development, 74(5), 1454 - 1475. <http://www.jstor.org/stable/3696188>.
- Rumberger, R. W. & Tran, L. (2006). Preschool Participation and the Cognitive and Social Development of Language-Minority Students. UC Linguistic Minority Research Institute University of California, Santa Barbara.
- Spodek. B., & Savacho, O.N. (2013). Handbook of Research on the Education of Young Children. Routledge Pub. New York.
- Thorndike, R. & Hagen, E. (1996). Interpretive Guide for School Administrators. Riverside Publishing, a Houghton Mifflin Company, Itasca.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. Child development, 81(3), 737 - 756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Wang, S, Hu, B. Y, LoCasale, J., & Li, C. J. (2021). Supportive parenting and social and behavioral development: Does classroom emotional support moderate.?, Journal of Applied Developmental Psychology. 77(1).
- Weltaf, S. & Kimosh, A. & Gerdir, F. (2017). The role of kindergarten in the development of cognitive and social development in the child. Mémoire de License, University Mohammed Seddik Ben Yahya - Jijel.