معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة

رمزي فتحي هارون **

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى معتقدات الأمهات السعوديّات حول لعب الأطفال في عمر الروضة. وتمّ تطوير استبانة لجمع المعلومات اللازمة، وتشكلت عينة الدراسة من (138) أماً من الأمهات السعوديات اللواتي التحق أطفالهن في الروضات المتعاونة مع كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض في العام الدراسي (2014–2015م). وتمّ بناء استبانة لجمع المعلومات الازمة. وقد أظهرت النتائج موافقة الأمهات على المعتقدات الصحيحة حول اللعب. كما بينت النتائج موافقة الأمهات على معتقدين خاطئين يشيران إلى التأثير السلبي للعب على التعلم الأكاديمي وبضرورة تقييد لعب الأطفال خلال السنة الدراسية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات الأمهات تعزى لمتغيري مستوى التعليم والوضع المهني. وبينت النتائج انخفاض مقدار الوقت الذي يقضيه الوالدان في اللعب مع أطفالهما، كما دلّلت النتائج على أن الأمهات يشاركن الأطفال في أنشطة تخص الأسرة كاملة وتعطين أهمية للمشاركة في أنشطة اللعب التعليمية. وقد قدمت الدراسة التوصيات المناسبة للقائمين على برامج التربية الوالدية ومعلمات الروضة ومديرات الروضات وللباحثين.

الكلمات الدالة: معتقدات الأمهات، اللعب، طفل الروضة.

المقدمة

تعد الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية التي تترك آثارها طويلة المدى على نمو الأطفال وتطورهم. ولهذا السبب حظيت تربية الطفولة المبكرة باهتمام كبير في الأوساط التربوية العالمية خلال العقود الماضية. وتلعب الأسرة دوراً رئيساً في تحديد نوع الخبرات التي سيعيشها الأطفال، وبالتالي في طبيعة العمليات التي سيقومون بها، ثم بالأهداف التي سيحققونها.

اتفقت الفلسفات القديمة مع النظريات العلمية الحديثة على أن لنشاط اللعب إسهام كبير في تطور الأطفال وتعلمهم. ويقدّم العاملون الممارسون في ميدان الطفولة المبكرة عشرات الأمثلة الواقعية التي تدعم نتائج البحث العلمي، التي تؤكد جميعها أن اللعب يمثل الطريقة الأفضل لتعلم الأطفال وتطورهم في مرحلة ما قبل المدرسة. ويقال في هذا السياق أن اللعب هو "عمل" الطفل "Play is a child's work". وقد أشار العلماء إلى أن للعب دور في تطور أدمغة الأطفال وذلك عبر إسهامه في زيادة عدد الوصلات العصبية التي تربط بين خلايا الدماغ. يقول ألبرت أينشتاين:

"المعرفة أقل أهمية من التخيل. المعرفة محدودة أما التخيل فلا حدود له". (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2003, p. 28)

ومن المعروف أن الأطفال ينهمكون في كثير من أنشطة اللعب التخيلية. أما جان بياجيه فيقول: "لا تنتج المعرفة من الأدوات والمواد، ولا من الطفل. إن المعرفة هي نتاج لعب الطفل وتفاعله مع أقرانه ومع الأدوات والمواد". (Piaget, 1962, p. 74)

ويُسهم اللعب في تحقيق التطور الشمولي للطفل في المجالات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والعقلية والجسمية وغيرها. وفي هذا السياق يقول بياجيه: "يتعلم الأطفال باللعب ما لا يمكن لأحد أن يعلمهم إياه". (Piaget, 1962, p. 103)

قضى "آيرفينغ سيجيل" (Sigel, 1987; Laosa & Sigel, 1982) معظم حياته المهنية وهو يدافع عن حق الأطفال باللعب، وضرورة أن يمثل اللعب جزءاً رئيساً من حياتهم سواء في بيئتهم الأسرية أم في الروضة. وقد حثّ "سيجيل" الآباء والمعلمين على توفير فرص اللعب الحر أمام الأطفال. وهو يعتقد أيضاً أن الطفل متعلم نشط يجب أن يعطى فرصاً للانخراط في أنشطة اللعب الموجهة ذاتياً التي تتيح أمامه فرص الاستثارة الذاتية والتطور الصحي.

وقد أجريت العديد من الدراسات بهدف التعرف إلى أثر اللعب على تطور الأطفال في المجالات المختلفة. ففي مجال التطور العقلي تبين أن اللعب اليومي في الطفولة المبكرة يضع الأسس للتفكير الرياضي. فمن المعروف أن اللعب يتيح الفرص أمام

---

* أجريت هذه الدراسة أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الجامعي (2014–2015م) وبدعم من الجامعة الأردنية.

** قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/04/06، وتاريخ قبوله 2016/07/29.

© 2018 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الأطفال لاختبار الأشكال والألوان والأنماط المتوفرة في بيئتهم الطبيعية (Ginsburg, Cannon, Eisenband, & Pappas, 2005). كما يعتبر اللعب من أفضل الطرق لاكتساب المفاهيم والمهارات وتعلم آليات القيام بالأشياء. وتشير الدراسات إلى أن الأطفال يقومون باختبار الفرضيات ويحاولون إزالة الغموض الذي يكتنف الأشياء أثناء اللعب. على سبيل المثال، يلاحظ أن الأطفال في عمر الروضة يحاولون اكتشاف أدوات اللعب الجديدة وطريقة عملها من خلال اللعب الاستكشافي ودون أي توجيه خارجي (Schulz & Bonawitz, 2007). من ناحية أخرى، يسهم اللعب في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال وتحضيرهم للتفكير المجرد (Saltz, Dixon, & Johnson, 1977). وقد أظهرت دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة في الأردن وجود تأثير إيجابي دال لتطبيق استراتيجية توليفية قائمة على أنماط اللعب في تحسين المهارات الرياضية لدى الأطفال (خضير، 2014). إضافة إلى ذلك، بينت الدراسات أنأن لعب الأطفال قد انعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي (Marcon, 2002; Pellegrini & Galda, 1993).

وفي مجال التطور الاجتماعي يوفر اللعب للأطفال فرصاً لتجريب الأدوار الاجتماعية المختلفة، وتعلم احترام القواعد والتعليمات، إضافة إلى مهارات التفاعل والتعاون مع الآخرين (Berk, Mann & Ogan, 2006). كما يسهم اللعب في تدريب الأطفال على تجريب الانفعالات المختلفة، واكتساب مهارات إدارتها. وفي دراسة طولية أجرها "ماركون" وجد أن الأطفال في البيئات التي تشجع اللعب قد أظهروا سلوكيات اجتماعية مقبولة، ومستوى منخفض من السلوكيات غير المقبولة (Marcon, 2002). أما نتائج دراسة العطيوي (2006) فقد أظهرت التأثير الإيجابي لبرنامج تدريبي معتمد على نظرية اللعب في تحسين السلوك التكيفي لدى عينة من أطفال الإعاقة العقلية البسيطة. كما أظهرت نتائج الدراسة تحسن مهارات الأطفال في التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية. وبينت نتيجة دراسة أخرى التأثير الإيجابي للعب على تطوير المهارات الاجتماعية للأطفال الخجولين (Coplan et al., 2010). وقد صرحت غالبية الآباء التايوانيين في دراسة حديثة بقناعتهم بأن للعب الأطفال مساهمة كبيرة في تطور كفاياتهم الاجتماعية (Lin & Yawkey, 2014).

من ناحية أخرى، يسهم اللعب في التطور اللغوي للأطفال، حيث يتضمن اللعب الجماعي على مستويات عالية من التفاعل والتواصل التي تسهم في تطور مهارات المحادثة عند الأطفال، عدا عن تطوير تراكيبهم اللغوية، وإثراء حصيلتهم من المفردات (Conner et al., 2014; Mills et al., 2014; Pellegrini & Galda, 1993).

وبالمثل، يسهم اللعب في تطور الأطفال الجسمي والحركي. فكثير من أنشطة اللعب تتضمن على جهد بدني يُسهم في تقوية عضلات الأطفال، وتحصينهم ضد الإصابة بالأمراض. ويشير "ميلر وآلمون" إلى أن الأمهات والأطباء، على السواء، يعرفون أن اللعب يمثل المظهر الرئيس للصحة الجسمية والنفسية (Miller & Almon, 2009). من ناحية أخرى، تُسهم أنشطة اللعب في تطوير مهارات الأطفال الحركية سواء تعلق الأمر بالعضلات الكبيرة أم الصغيرة. أخيراً، تحسن أنشطة اللعب من مستوى التآزر البصري– الحركي عند الأطفال(Madsen, Hicks & Thompson, 2010).

يمكن تلخيص نتائج جميع الدراسات السابقة حول أهمية اللعب لتطور الأطفال باستنتاج قدمه "فاسولي" قال فيه: "يُظهر الأطفال أثناء اللعب كفايات تطورية يصعب عليهم إظهارها في سياقات أخرى تخلو من اللعب". (Fasoli, 2014, p. 605)

على الرغم من كل الفوائد السابقة وغيرها، يبدو أن تحولاً قد حصل على مفهوم اللعب في بيئة الأسرة والروضة. فقد تحولت النظرة للعب من كونه نشاط مدفوع ذاتياً تكون المبادرة فيه للطفل، إلى نشاط موجه من الراشدين يجب أن يُسهم في تحقيق أهداف تعلمية عموماً، وأهداف أكاديمية بشكل خاص (Fisher et al. , 2008). وقد انعكس هذا التحول المفاهيمي على مقدار الفرص التي تتاح أمام الأطفال للعب، وعلى نوعية الأنشطة التي يوجهون إليها أو ربما يجبرون على المشاركة فيها (Raymond, 2000). ويشير "سيجيل" إلى أن رغبة الآباء في أن يحقق أبناءهم أهداف التعلم الأكاديمي قد طغت على وعيهم بأهمية اللعب ودوره في التطور الشمولي للأطفال (Sigel, 1987).

تؤثر معتقدات الآباء في طريقة تفاعلهم مع أبنائهم، ويؤثر هذا بدوره على النتاجات التطورية كماً ونوعاً. فعلى سبيل المثال، وجدت إحدى الدراسات علاقة بين تقييم الآباء لأهمية الرياضيات ومقدار الجهد الذي يبذلونه في تعليمه لأبنائهم (Musun- Miller & Blevins-Knabe, 1999). وبالمثل، بينت نتائج دراسة أخرى وجود علاقة بين معتقدات الآباء حول أهمية تطور اللغة الشفوية وطبيعة تفاعلاتهم اللفظية مع أبنائهم (Donahue, Pearl, & Hertzog, 1997). علاوة على ما سبق، هناك علاقة غير مباشرة بين معتقدات الوالدين وتطور الأطفال. فمن الثابت أن معتقدات الوالدين تؤثر في طريقتهما في تنظيم بيئة الطفل، ابتداءً من المواد وأدوات اللعب التي يوفرانها له، مروراً بالروتين اليومي للطفل، وانتهاءً بطبيعة تفاعلاته الاجتماعية (Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1992; McGillicuddy-De Lisi, 1985).

في نموذجه "منهج المعتقدات الوالدية Parenting beliefs approach" أكد هولدن (Holden, 1997) على أهمية معتقدات الآباء في تحديد أساليبهم في رعاية أبنائهم وتوجيه أنماطهم في التربية. بمعنى أن طريقة الأب أو الأم في التعامل مع الطفل تمثل إنعكاساً لنظام معتقداتهما وطريقتهما في التفكير في موضوع التربية. وبالمثل، يوجد توسع في الأدب التربوي الذي يركز على أهمية دور معتقدات الوالدين في التأثير في اللعب عند الأطفال (Ivrendi & Isikoglu, 2010). وتتوفر إشارات على وجود علاقة بين معتقدات الوالدين حول أهمية اللعب للأطفال ومقدار الوقت الذي يتاح أمامهم للعب، ثم طبيعة أنشطة اللعب التي يسمح لهم الانخراط فيها (Fogle & Mendez, 2006).

تؤثر المتغيرات الديمغرافية للوالدين في معتقداتهما حول اللعب وفي مقدار ما يقضيانه من وقت في اللعب مع أطفالهما. ومن هذه المتغيرات المهمة مستوى التعليم، وطبيعة العمل أو الوضع المهني. على سبيل المثال، تشير نتائج الدراسات إلى أن الآباء من مستويات التعليم العالية يقضون وقتاً أطول في العناية بأطفالهم من الآباء من مستويات تعليمية منخفضة (Lin & Yawkey, 2013; Craig 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004). أيضاً، فإن مقدار ما يقضيه الآباء من وقت مع أبنائهم يعتمد على عدد ساعات عملهم. من ناحية أخرى، هناك دلائل على أن لنوع الأسرة دور في مقدار الوقت الذي يقضيه الآباء مع أطفالهم، وخاصة في أنشطة اللعب (Yeung et al., 2001). من ناحية أخرى، أشار "فاسولي" (Fasoli, 2014) إلى أن طبيعة معتقدات الآباء حول اللعب لا تؤثر فقط على مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال في اللعب، بل أيضاً على نوعية أنشطة اللعب.

أشار فيرفر وهوز (Farver & Howes, 1993) إلى أن الدراسات قد أهملت البحث في أثر الثقافة التي ينتمي إليها الآباء على معتقداهم حول اللعب. ولهذا، فقد أجريا دراسة هدفت إلى البحث في معتقدات الأمهات من أصول قوقازية حول اللعب ومقارنتها بمعتقدات الأمهات من أصول مكسيكية. وقد أظهرت الدراسة فروقاً دالة بين الأمهات في المجموعتين، حيث أظهرت الأمهات من أصول قوقازية معتقدات قوية حول أهمية اللعب للأطفال ودوره في تطورهم، في حين اعتقدت الأمهات من أصول مكسيكية أن اللعب هو نشاط للتسلية فقط. وقد ظهر هذا الفرق في معتقدات الأمهات من المجموعتين في مقدار الوقت الذي يقضينه في اللعب مع أطفالهن.

وبالمثل، فقد هدفت الدراسة التي أجراها هايت، بارك، وبلاك (Haight, Parke, & Black, 1997) إلى فحص معتقدات الوالدين المتعلقة باللعب عند عينة من الآباء القوقازيين. وقد قام الباحثون بمقابلة الآباء لسؤالهم عن أنشطتهم المفضلة مع أطفالهم (مثلاً، قراءة القصص والكتب، اللعب التخيلي، وغيرها). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الآباء قد فضلوا، بشكل عام، قراءة الكتب والقصص على اللعب التمثيلي. كما كشفت نتائج الدراسة عن أن غالبية الآباء إلى أنهم يستمتعون عندما يشاركون أطفالهم في اللعب التخيلي. من ناحية أخرى، أشار الآباء إلى اعتقادهم بأن قراءة الكتب أكثر فائدة لتطور أطفالهم من اللعب التخيلي. أيضاً، أظهرت الدراسة علاقة قوية بين معتقدات الآباء حول نوع نشاط اللعب ومقدار الوقت الذي يقضونه فيه مع أطفالهم. فقد أظهرت النتائج أن الأمهات اللواتي اعتقدن بأهمية اللعب التخيلي لتطور أطفالهم قد قضين وقتاً أطول في مشاركة أطفالهن هذا النشاط مقارنة بالأمهات اللواتي اعتقدن بعدم أهميته. وكما هو متوقع، فقد انعكست هذه المعتقدات على فاعلية الأمهات في تسهيل فرص اللعب التمثيلي لأطفالهن.

وفي دراسة بارمر وهاركنيس وسوبر (Parmer, Harkness & Super, 2004) تمت المقارنة بين معتقدات الآباء من بلدان آسيوية (الصين، كوريا، باكستان، نيبال، والهند) والآباء الأمريكيين من أصول أوروبية. أظهرت النتائج أن الآباء الأمريكيين قد أعطوا أهمية أكبر للعب، كما أنهم وفروا لأطفالهم ألعاب ترفيهية أكثر من الآباء الآسيويين. أيضاً، قضى الآباء الأمريكيون وقتاً أطول في اللعب مع أطفالهم. في المقابل، ركز الآباء الآسيويون على أهمية اللعب في التعلم الأكاديمي، كما أنهم وفروا ألعاباً تعليمية أكثر من الألعاب الترفيهية.

وقد تعارضت نتائج دراسة بارمر ورفاقه (Parmer, Harkness & Super, 2004) مع نتائج دراسة أجريت في بلد أسيوي آخر، وهو تايوان. فقد أظهرت دراسة لين وياوكي (Lin & Yawkey, 2013) أن 73.2% من الآباء في عينة الدراسة قد وافقوا وبشدة على أهمية اللعب للتطور الشمولي للطفل، في حين أن 26.8% قد وافقوا بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن لكل من متغيري التعليم المرتفع للأم والوضع الاقتصادي الجيد للأسرة تأثير إيجابي على معتقدات الأمهات حول اللعب.

وقد أجرت "شايكو وبيلسكي (Shiakou & Belsky, 2013) دراسة للتعرف إلى اتجاهات الأمهات نحو اللعب والتعلم. وقد طبقت استبانة الاتجاهات نحو اللعب والتعلم، إضافة إلى قائمة شطب الأنشطة اليومية، والمقابلات شبه المقيدة. وقد تكونت عينة الدراسة من 142 مستجيباً من أولياء الأمور القبارصة اليونانيين (10 آباء و132 أم) الذين لهم أطفال تتراوح أعمارهم بين أربع وسبع

سنوات. وقد بينت نتائج الدراسة قناعة أفراد العينة بأهمية اللعب وأفضليته على التدريب الأكاديمي للأطفال الصغار. وقد أظهرت النتائج تناقضاً بين هذه القناعات وممارسات الأمهات والآباء في الروتين اليومي الذي يلي عودة الطفل من المدرسة. فقد أظهرت النتائج أن الآباء والأمهات قد خصصوا لأطفالهم وقتاً أطول للتركيز على التعلم الأكاديمي والأنشطة التعليمية الموجهة على حساب أنشطة اللعب.

أشار "كوهين" (Cohen, 2006) إلى أن اللعب مفهوم متعدد ومركب، يتغير معناه من وقت لآخر، كما ويتأثر بعوامل ثقافية وشخصية. ومن الملاحظ أن الأطفال السعوديين اليوم يقضون وقتاً أقل في اللعب خارج المنزل مقارنة بالثلاثين أو الأربعين سنة الماضية. وترجع أسباب هذا التراجع في وقت اللعب الخارجي إلى تغير في التركيبة الاجتماعية ونمط الحياة للأسرة السعودية. علاوة على ما سبق، يتعرض الأطفال السعوديين، مثلهم في ذلك باقي أطفال العالم، لبث رقمي على مستوى عال من الزخم، سواء عبر شاشة التلفاز أم الحاسوب أم الهاتف المحمول وغيرها.

من ناحية أخرى، أظهر تقرير المركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية أن الآباء قد أكدوا على أهمية المهارات الأكاديمية أكثر من المعلمات. وبالمثل، اعتقد الآباء بدرجة أكبر من المعلمات بأهمية تعلم الأطفال للحروف الهجائية والعد واستعمال القلم وأدوات الرسم (NCES, 1995). أما في السعودية فيرسل معظم الآباء أبناءهم إلى الروضة وهم يتوقعون أن يتلقوا خبرات، وأن ينهمكوا في أنشطة تسهم في تعلم القراءة والكتابة والحساب، وأن يكتسبوا معارف ويطوروا مهارات تصب بشكل رئيس في الميدان الأكاديمي. ومن غير الشائع أن تجد أباً أو أماً يركزون على أهمية أن يلعب الطفل في الروضة، أو أن يتحدثوا عن أهمية اللعب في تعلّم الأطفال وتطورهم. وفوق هذا، قد تسمع بعض الآباء وهم يعبرون عن قناعتهم بعدم جدوى اللعب وبأنه يتسبب في ضياع الوقت.

تأتي الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى معتقدات الأمهات السعوديات للعب وأهميته في تعلم الأطفال وتطورهم. وتنطلق الدراسة من الافتراض بأن إدراكات الأمهات المتعلقة باللعب تؤثر في طبيعة فرص اللعب التي يسمحن بها لأطفالهن، ومقدار الوقت الذي يسمحن به للعب، كما وتؤثر في خصائص البيئة الأسرية التي توفرها الأمهات للأطفال (Haight, Parke & Black, 1997). وجاءت الدراسة الحالية للتحقق من هذ الافتراض، وللبحث في معتقدات الأمهات السعوديات حول اللعب والذي يمثل متغيراً رئيساً يؤثر في مقدار الوقت الذي يقضيه أطفالهن في اللعب. علاوة على ما سبق، تأتي الدراسة الحالية للتحقق من صحة الملاحظات الميدانية المتعلقة بتركيز الأهل على التعلم الأكاديمي أطفالهم، ومحاولة الوصول إلى فهم للعوامل المؤثرة في معتقدات الأمهات حول لعب الأطفال من مثل تعليم الأم ووضعها المهني وغيرها من العوامل.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من المؤشرات التي تدلل على انخفاض مقدار وقت اللعب للأطفال في عمر الروضة (Elkind, 2007; Jones & Cooper, 2006). وقد حذر "زكلر" ورفاقه (Zigler et al., 2004) من أن لعب الأطفال في القرن الحالي يتعرض لحصار شديد. ودللوا على هذا الحصار بالإشارة إلى أن خفضاً في الوقت المخصص للعب وفترات الاستراحة قد حصل في بيئات التعلم في الروضة والمدرسة الابتدائية. وقد جُيّر هذا الوقت لحساب الدروس أو الحصص الصفية التي تركز على إكساب المعارف وتحفيظها للأطفال. والمؤسف أن خفضاً شبيهاً قد حصل على وقت اللعب في البيئة الأسرية.

ودلّلت ملاحظات الباحث على توجه المجتمع السعودي والأسرة السعودية للتركيز على التعلم الأكاديمي للطفل من سن مبكرة مقابل خفض الوقت المخصص للعب. وتحصل الباحث على هذه المؤشرات عبر الاستماع لمعلمات الروضة إضافة إلى حديث مباشر مع الأهل خلال لقاءات أولياء الأمور.

علاوة عن توجهات الأهل المشار إليها سابقاً، يتعرض أطفال اليوم لضغوطات شديدة تتعدد مصادرها وتتنوع. فمن المعروف أن هناك تركيز كبير على التعلم الأكاديمي في سن مبكرة، إضافة إلى الزخم المعلوماتي الذي يضخ عبر الشبكة العنكبوتية. من ناحية أخرى، تقدم لأطفال القرن الواحد والعشرين عشرات الألعاب الالكترونية الجديدة، علاوة عن ألعاب الفيديو وغيرها. وفي ظل هذه الظروف التي يواجهها أطفال اليوم، لا بدّ من تخصيص الوقت لمراجعة فيما إذا كانت هذه الأجواء هي الأنسب لتعلّم الأطفال وتطورهم وصحتهم النفسية (Hendrick & Weissman, 2010). وتطرأ هنا مجموعة من الأسئلة، مثل: هل ينسجم هذا النوع من الأنشطة مع الخصائص الطبيعية للأطفال؟ هل تسهم هذه الأنشطة في تحقيق متطلبات التطور الشمولي الواجب استهدافها؟ هل يُحرم أطفال اليوم من فرص الانهماك الفعلي في أنشطة اللعب؟ هل تسسهم الأنشطة التي يدفع أطفال اليوم نحوها في إشباع

حاجاتهم؟

وفي محاولة لإرضاء الأهل، تستهدف معظم برامج رياض الأطفال تحقيق نتاجات تعلم أكاديمي، الأمر الذي يتسبب في تعريض الأطفال لمستويات عالية من الضغط (Sanders, 2002). وتشير ملاحظات الباحث الميدانية إلى أن كثيراً من الروضات السعودية قد بدأت في التركيز على أهداف تعلمية أكاديمية تشبه تلك التي تسعى المدرسة الابتدائية نحو تحقيقها. وقد تسبب هذا الأمر في دفع كثير من الآباء نحو تحضير أطفالهم أكاديمياً في سن مبكر، أي قبل دخولهم الروضة. ويتوقع أن الضحية الأولى لهذا الواقع هم الأطفال الذين خسروا الوقت المخصص للعب لصالح أنشطة التعلم الإثرائية. وتأتي الدراسة الحالية للتحقق من معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال، وللتعرف إلى طبيعة الأنشطة التي تنهمكن فيها مع أطفالهن.

وعلى الرغم من أن الدراسات قد أثبتت الأثر الكبير لمعتقدات الأمهات على تطور الأطفال، إلا أن موضوع معتقدات الأمهات حول اللعب لم تجد إلا القليل من الاهتمام البحثي (Fisher et al. , 2008). وقد نتجت مشكلة الدراسة الحالية عن القلق الذي يراود الباحث، كغيره من العاملين في مجال الطفولة المبكرة، حول اللعب عند الأطفال السعوديين، واحتمالات تأثره سلباً بمعتقدات الآباء (الأمهات بشكل خاص) الخاطئة حوله.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الحالة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة؟
2) هل تختلف معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة باختلاف المتغيرات الآتية:
   - مستواهن التعليمي.
   - وضعهن المهني.
3) ما طبيعة الأنشطة التي تشارك فيها الأمهات السعوديات أطفالهن في عمر الروضة؟
4) هل تختلف طبيعة الأنشطة التي تشارك فيها الأمهات السعوديات أطفالهن في عمر الروضة باختلاف المتغيرات الآتية:
   - مستواهن التعليمي.
   - وضعهن المهني.
   - عدد الأطفال.
5- ما مقدار الوقت الذي يقضيه الوالدان أسبوعياً في اللعب مع طفلهما في عمر الروضة؟
6- هل هناك فروق في مقدار الوقت الذي يقضيه كل من الوالدين أسبوعياً في اللعب مع طفلهما في عمر الروضة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب لأطفال في عمر الروضة.
2- الكشف عن طبيعة الأنشطة التي تشارك فيها أمهات عينة الدراسة أطفالهن في عمر الروضة.
3- الكشف عن مقدار الوقت الأسبوعي الذي يقضيه الوالدان في اللعب مع طفلهما في عمر الروضة.

أهمية الدراسة

أعتبر "أوبجو" أن للعامل الثقافي دوراً رئيساً في تحديد نمط التربية الذي يستخدمه الوالدان، وفي تحديد معتقداتهما المتعلقة بالتربية وباللعب. وقد فسر هذا باختلاف المتطلبات النمائية التي تفرضها السياقات الثقافية المختلفة. على سبيل المثال، يميل الآباء في أسر الأقليات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تربية أبنائهم تربية حازمة تساعدهم على التكيف في مختلف الظروف، على عكس الآباء من أصول أوروبية والذين ينتمون إلى الأكثرية (Obgu, 1988). أيضاً، تتأثر معتقدات الوالدين التربوية وتلك المتعلقة باللعب بعوامل اقتصادية وعرقية ودينية، إضافة إلى تأثرها بالخبرات الشخصية أو الفردية (Garcia Coll et al., 1996).

وتشير "فوغل وميندز" (Fogel & Mendez, 2006) إلى أن الدراسات السابقة التي بحثت في معتقدات الوالدين حول اللعب قد عانت من نقطة ضعف مشتركة تمثلت في غياب استخدام أداة قياس تمّ تطويرها والتحقق من خصائصها السيكومترية.

تتميز هذه الدراسة بتطويرها مقياساً تم التحقق من خصائصه السيكومترية، بحيث يساعد في جمع معلومات صادقة وثابتة عن معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال.

ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توفير فهم لمعتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة، إضافة إلى ممارساتهن الفعلية في هذا الإطار. ويمكن لهذا الفهم أن يساعد العاملين في مجال التربية الوالدية في بناء برامج منطلقة من نتائج البحث العلمي. أيضاً، يتوقع أن يُسهم الفهم الذي ستوفره الدراسة الحالية في توجيه برامج التربية الوالدية على تصحيح معتقدات الأمهات الخاطئة التي دللت عليها النتائج، علاوة عن تثبيت معتقداتهن الصحيحة.

مصطلحات الدراسة

- **الأمهات:** أمهات أطفال الروضات المتعاونة مع كلية التربية في جامعة الأميرة نورة للعام الدراسي 2014-2015.
- **معتقدات الأمهات:** أفكار الأمهات وطريقتهن في التفكير. وتحددت في هذه الدراسة بدرجة موافقة أو عدم موافقة الأمهات المستجيبات على فقرات الاستبانة، إضافة إلى المعلومات التي قدمنها حول ممارساتهن المتعلقة باللعب مع أطفالهن.
- **اللعب:** نشاط جسمي أو عقلي مدفوع ذاتياً يهدف إلى الترفيه والترويح.
- **أطفال الروضة:** الأطفال الملتحقون بالروضات المتعاون مع كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (2014-2015م) والذين تراوحت أعمارهم بين (4-5) سنوات.

حدود الدراسة:

- تحددت نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة المكونة من أمهات أطفال الروضات المتعاونة مع جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (2014-2015م) والبالغ عددهن (138) أماً.
- تحددت نتائج هذه الدراسة بأداة الدراسة المستخدمة وهي: الاستبانة التي تمّ بناؤها للمساعدة في الإجابة عن أسئلة الدراسة.
- تحددت نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم الواردة فيها.
- طبقت هذه الدراسة في العام (2014- 2015م).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأمهات السعوديات للأطفال الملتحقين في الروضات المتعاونة مع قسم الطفولة المبكرة في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض في العام الدراسي (2014-2015م)، والبالغ عددهم (21 روضة). وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك لضمان تغطية أو تمثيل كافة متغيرات الدراسة. وقد استرد الباحث (138) نسخة كاملة من أصل (163) استبانة تمّ توزيعها. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
العمر	35 سنة فما دون	96	%69.6
	فوق 35 سنة	42	%30.4
	المجموع	**138**	**%100**
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فما دون	61	%44.2
	بكالوريوس فما فوق	77	%55.8
	المجموع	**138**	**%100**
المهنة	ربة منزل	66	%47.8
	موظفة	72	%52.2
	المجموع	**138**	**%100**
عدد الأبناء	4 فأقل	105	%76.1
	5 فأكثر	33	%23.9
	المجموع	**138**	**%100**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة تستهدف التعرف إلى معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة. ولكتابة فقرات الاستبانة، قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي السابق في مجال أنماط التربية الوالدية عموماً، والممارسات الوالدية المتعلقة باللعب مع الأطفال على وجه الخصوص. أيضاً، راجع الباحث الدراسات السابقة للتعرف إلى الأسئلة التي طرحت عند مقابلة الآباء للتعرف إلى معتقداتهم حول لعب الأطفال (Haight et al., 1997; Van der Kooij & Slaats-van den Hurk, 1991). أيضاً، اتبعت الدراسة الإرشادات المنصوح بها عند تطوير مقاييس فحص المعتقدات (Clark & Watson, 1998).

وتكونت الاستبانة من أربعة أجزاء: الأول ويغطي البيانات الشخصية للمستجيبة، في حين يشتمل الثاني على فقرات الأداة حول معتقدات اللعب لدى الأمهات وعددها عشرين معتقداً (عشر معتقدات صحيحة، وعشر معتقدات خاطئة). أما الجزء الثالث فيشتمل على اثني عشر نشاطاً يمكن أن تمارسها الأمهات مع أطفالهن من عمر الروضة. أخيراً، تطلب الجزء الرابع أن تحدد الأم متوسط الوقت الذي يقضيه كل من الوالدين باللعب مع أطفالهما.

وقد حددت معتقدات المستجيبات حول اللعب للفقرات العشرين الأولى على أساس درجة الموافقة على محتوى الفقرة بـ (أوافق بشدة)، (أوافق)، (غير متأكدة)، (لا أوافق) و (لا أوافق بشدة). أما قائمة الأنشطة التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن في عمر الروضة فقد حددت الاستجابات ضمن أربعة خيارات هي: أبداً، نادراً، أحياناً، كثيراً. وقد طلب من الأمهات في الجزء الرابع تحديد متوسط الوقت الذي تقضيه هي وزوجها منفردين في اللعب مع أطفالهما في عمر الروضة ضمن ثلاثة خيارات هي: "لا ألعب"، "ألعب من 1–3 ساعات أسبوعياً"، "ألعب أكثر من 3 ساعات أسبوعياً".

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة:

تم كتابة مجموعة من الفقرات مثلت المعتقدات الصحيحة والخاطئة حول اللعب وعددها (34). وقد استفاد الباحث من الأدبيات النظرية السابقة والمتعلقة بمجال هذه الدراسة(Haight et al., 1997; Van der Kooij & Slaats-van den Hurk, 1991)، ثم عُرضت هذه الفقرات على تسعة متخصصين من حملة الدكتوراه في مجال تربية الطفل، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، القادرين على الحكم على صدقها المنطقي. حيث طلب منهم إبداء الرأي حول وضوح وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباط فقرات الأداة بالمجال الذي تقيسه هذه الفقرات وأية ملاحظات أو مقترحات يرونها مناسبة. وقد حصلت الاستبانة على دلالات صدق منطقي تمثلت باتفاق (80%) من المحكمين على صدق الفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة. وتمثلت تعديلات المحكمين في بعض الملاحظات اللغوية لتبسيط اللغة وتقريبها من فهم الأمهات، إضافة إلى دمج

فقرتين معاً وحذف فقرة ثانية. واعتمدت الأداة في صورتها النهائية حيث تكونت من (32) فقرة: (20) فقرة للجزء الخاص بالمعتقدات (عشر فقرات تعرض معتقدات صحيحة، وعشر فقرات تعرض معتقدات خاطئة)، و (12) فقرة للجزء الخاص بالأنشطة التي تشارك فيها الأمهات أطفالهن، وسؤال عن مقدار الوقت الذي تقضيه الأم ويقضيه الأب منفردين في اللعب مع أطفالهما.

ثبات الأداة:

استخرج معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا على جزئي الاستبانة، وعلى الاستبانة ككل. واستخرجت معاملات الثبات بتحليل استجابات جميع الأمهات ضمن عينة الدراسة. ولخصت قيم تقدير الثبات كما هي في الجدول (2). وتعتبر معاملات الثبات هذه كافية لغايات استخدام الأداة لغرض الدراسة الحالية.

الجدول (2)

قيم معاملات الثبات على جزئي الاستبانة وعلى الاستبانة ككل

	عدد الفقرات	الثبات
الجزء الثاني (معتقدات الأمهات حول اللعب)	20	0.73
الجزء الثالث (معتقدات الأمهات حول الأنشطة)	12	0.80
الأداة ككل	32	0.70

إجراءات الدراسة:

بعد بناء أداة الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها وحصر مجتمع الدراسة بشكل دقيق، وزعت الاستبانات على أفراد الدراسة ومن ثم استردت منهن بعد إعطائهن مهلة كافية من الوقت لتعبئتها. بعد ذلك فرغت المعلومات والبيانات الواردة في الإستبانات في الحاسب الإلكتروني وأجريت المعالجات الإحصائية الملائمة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخرجت النتائج.

الأساليب الإحصائية:

- استخدام الإحصائيات الوصفية من أوساط حسابية وانحرافات معيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة من 1 إلى 5، واستخدام النسب والتكرارات في السؤال 6.
- استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والرابع، واختبار كاي تربيع (Chi-Square) للإجابة عن سؤال الدراسة السادس.
- استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقدير ثبات الأداة في هذه الدراسة.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

نصّ سؤال الدراسة الأول على "ما معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة؟". وقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الفقرات المتعلقة بذلك، التي تتمثل في فقرات الجزء الثاني من أداة الدراسة، وتم تقسيم مدى التدريج الخماسي إلى 3 فئات منطقية ومتساوية بالطول لتصنيف المتوسطات الحسابية للفقرات، بحيث أعطيت درجة اعتقاد أو موافقة منخفضة للفقرة التي متوسط الاستجابة عليها يقع في الفترة بين 1 إلى 2.33، ودرجة اعتقاد أو موافقة متوسطة للفقرة التي يقع متوسط الاستجابة عليها في الفترة بين 2.34 إلى 3.67، ودرجة اعتقاد أو موافقة عالية للفقرة التي يقع متوسط الاستجابة عليها في الفترة بين 3.68 فما فوق، ورتبت الفقرات المتعلقة بالمعتقدات ترتيباً تنازلياً حسب متوسط الاستجابة عليها.

وكما يظهر في الجدول (3) يوجد 6 معتقدات صحيحة تمتعت بدرجة موافقة عالية، وبمتوسطات حسابية مرتفعة.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأمهات للمعتقدات الصحيحة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
يترك اللعب آثاراً إيجابية على صحة الأطفال الجسمية.	4.58	.495	عالية
الأطفال الذين يلعبون أكثر سعادة من أقرانهم الذين لا يلعبون.	4.44	.498	عالية
يساعد اللعب الطفل في اكتساب مهارات إقامة صداقات مع أطفال في عمره.	4.32	.526	عالية
اللعب أكثر فائدة للأطفال من مشاهدة التلفزيون.	4.12	.528	عالية
للعب دور مهم في تطور مهارات الطفل في التواصل اللفظي.	4.05	.584	عالية
يساعد لعب الطفل في المنزل في تحضيره للتعلم في الروضة.	3.78	.527	عالية
كلما قضى الطفل وقتاً أطول في اللعب تحسنت فرص تطوره وتعلمه.	3.30	1.144	متوسطة
يقلل اللعب من احتمالات إصابة الأطفال بالأمراض.	3.22	.554	متوسطة
يُسهم لعب الأطفال في تعليمهم مهارات التفكير.	2.72	.957	متوسطة
يجب أن تحرص الأم على توفير الوقت اللازم للعب مع أطفالها يومياً.	2.43	.525	متوسطة

حلّت الفقرة أن "للعب آثاراً إيجابية على صحة الأطفال الجسمية" بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجابات الأمهات على هذه الفقرة 4.58 وهي قيمة متطرفة في الجانب الإيجابي لمقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني أن هناك اجماع من غالبية الأمهات على ذلك، وما القيمة المنخفضة للانحراف المعياري للاستجابات إلا مؤشر على مدى التقارب في استجابات الأمهات على هذه الفقرة. ولم يختلف الحال كثيراً للفقرات التي صنفت متوسط الاستجابة عليها بدرجة عالية؛ أي أن هناك اعتقاد عالي الدرجة من قبل الأمهات على مضمون هذه الفقرات. وتنسجم نتائج الدراسة هنا مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت على آباء وأمهات من ثقافات أخرى (Lin & Yawkey, 2013; Parmer, Harkness & Super, 2004; Haight, Parke, & Black, 1997).

واعتقدت الأمهات بدرجة متوسطة على 4 معتقدات صحيحة، مع وجود تباين في آراء الأمهات نظراً لارتفاع قيم الانحراف المعياري نسبياً وبالمقارنة مع باقي الفقرات.

وتبين من تحليل متوسطات استجابات الأمهات على المعتقدات الصحيحة عدم وجود اعتقاد منخفض لديهنّ على أي فقرة.

دللت نتائج استجابات الأمهات حول المعتقدات الصحيحة حول اللعب بموافقة الأمهات بدرجة عالية أو متوسطة على جميع المعتقدات. وتمثل هذه النتائج أمراً إيجابياً قد يعكس اتجاهات الأمهات الإيجابية نحو اللعب. ويمكن عزو امتلاك الأمهات لمعتقدات إيجابية حول اللعب لعدة عوامل منها: التحاق أطفالهن بروضات تطبق المنهاج السعودي المطور والذي يعتمد على اللعب كوسيط رئيس في التعلم والتطور، إضافة إلى جهود اللجنة الوطنية للطفولة التي سعت ضمن استراتيجيتها على مدار لتحسين اتجاهات الأهل نحو أهمية اللعب في مرحلة الطفولة المكبرة. أيضاً، يمكن تفسير النتائج السابقة بالجهود التوعوية التي تبذلها الجمعيات والمراكز العلمية المعنية بالطفولة في المملكة العربية السعودية مثل المجلس مجلس الطفولة السعودي، والجمعية العلمية السعودية لرعاية الطفل وغيرها.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأمهات للمعتقدات الخاطئة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
يلعب الأطفال ما يكفي أيام العطلة الصيفية، ولذلك فإن عليهم التوقف عن اللعب والتركيز على التعلم الأكاديمي خلال العام الدراسي.	4.41	.494	عالية
يجب أن يتوقف الأطفال عن اللعب عندما يبلغون سن السادسة ويدخلون المدرسة.	3.84	.865	عالية
تحقيق متطلبات التعلم الأكاديمي المتوقعة من الطفل أهم من انهماكه في اللعب.	2.99	1.162	متوسطة
قراءة القصص أكثر فائدة للأطفال من اللعب.	2.93	1.268	متوسطة
يجب أن يمنع الأطفال من اللعب أثناء تواجدهم في الروضة ذلك أنهم يلعبون في المنزل.	2.81	1.187	متوسطة
يتسبب اللعب التخيلي في إبعاد الأطفال عن واقعهم.	2.78	.783	متوسطة
يعطل اللعب جهود الأسرة الهادفة لتعليم الطفل سلوكيات الراشدين.	2.68	.996	متوسطة
لعب الأطفال مضيعة لوقتهم.	1.78	.414	منخفضة
الفائدة الوحيدة للعب هي المتعة.	1.74	.441	منخفضة
الألعاب الالكترونية أفضل لتطور الأطفال من أنواع الألعاب التقليدية الأخرى.	1.65	.478	منخفضة

أما فيما يتعلق برأي الأمهات بالمعتقدات الخاطئة فقد أظهرت النتائج وجود معتقدين خاطئين تمتعا بدرجة موافقة عالية، وبمتوسطات حسابية مرتفعة، كما هي واضحة في الجدول (4) الذي يلخص ذلك. وقد حلّت الفقرة التي نصت على "يلعب الأطفال ما يكفي أيام العطلة الصيفية، ولذلك فإن عليهم التوقف عن اللعب والتركيز على التعلم الأكاديمي خلال العام الدراسي." بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجابات الأمهات على هذه الفقرة 4.41 وهي قيمة متطرفة في الجانب الإيجابي لمقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني أن هناك اجماع من غالبية الأمهات على ذلك، وما القيمة المنخفضة للانحراف المعياري للاستجابات إلا مؤشر على مدى التقارب في استجابات الأمهات على هذه الفقرة. أيضاً، صرحت الأمهات عن موافقتهن القوية على الفقرة التي نصت على "يجب أن يتوقف الأطفال عن اللعب عندما يبلغون سن السادسة ويدخلون المدرسة" حيث حيث بلغ متوسط استجابات الأمهات على هذه الفقرة 3.84. ووافقت الأمهات بدرجة متوسطة على 6 معتقدات خاطئة، مع وجود تباين في آراء الأمهات نظراً لارتفاع قيم الانحراف المعياري نسبياً وبالمقارنة مع باقي الفقرات. ولدى الباحث ملاحظات ميدانية متراكمة تتسق مع نتيجة الدراسة حيث اختبر كثيراً من المواقف التي قامت فيها أمهات أطفال الروضة بممارسة ضغوط على إدارة الروضة والمعلمات لتقليل الفترات الزمنية المخصصة للعب في البرنامج اليومي وزيادة الحصص الزمنية المخصصة للتعلم الأكاديمي المباشر.

وتبين من تحليل متوسطات استجابات الأمهات على المعتقدات الخاطئة وجود اعتقاد منخفض لديهنّ على 3 معتقدات، وخصوصاً على الفقرة التي المتعلقة في أن الألعاب الالكترونية أفضل لتطور الأطفال من أنواع الألعاب التقليدية الأخرى؛ إذ حصلت هذه الفقرة على أدنى متوسط، وهذا يعني أن أمهات الأطفال لا تتفق مع أن الألعاب الالكترونية أفضل لتطور أطفالهنّ. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع توجهات الآباء الآسيويين في خمسة بلدان هي: الصين، وكوريا وباكستان ونيبال والهند. فقد ركز الآباء في هذه الدراسة على أن دور اللعب في التعلم الأكاديمي، كما أنهم وفروا ألعاباً تعليمية أكثر من الألعاب الترفيهية على عكس الآباء الأمريكيين (Parmer, Harkness & Super, 2004).

أظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات اعتقدن خطأً بأن لعب الأطفال يجب أن يقل في أيام الدراسة أو عندما يصبحون في سن المدرسة. وتعرض هذه النتائج الحاجة إلى تصحيح معتقدات الأمهات التي يفترضن من خلالها بوجود تأثير سلبي للعب الأطفال على تعلمهم الأكاديمي. ويمكن التدليل على وجود هذا المعتقد الخاطئ في ارتفاع متوسط استجابة الأمهات على الفقرة التي تنص على أن "تحقيق متطلبات التعلم الأكاديمي المتوقعة من الطفل أهم من انهماكه في اللعب"، حيث جاء متوسط الموافقة على هذا المعتقد الخاطئ في الترتيب الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع الجزء الخاص بممارسات الوالدين في دراسة "شايكو وبيلسكي" التي أظهرت أنهم أعطوا وقتاً أقل للعب لصالح الوقت المخصص للتعلم الأكاديمي (Shiakou & Belsky, 2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

نصّ سؤال الدراسة الثاني على: هل تختلف معتقدات الأمهات السعوديات حول لعب الأطفال في عمر الروضة باختلاف متغيرات المستوى التعليمي للأم ووضعها المهني.

أ. النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي للأم

فيما يتعلق بالفروق الراجعة للمستوى التعليمي للأم والذي تم تصنيفه في هذه الدراسة إلى مستويين (ثانوية عامة فما دون، وبكالوريوس فما فوق)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أمهات كل مستوى على الفقرات التي تمثل معتقات إيجابية، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

للفرق في متوسطات موافقة الأمهات للمعتقدات الصحيحة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

الفقرة	ثانوية عامة فما دون			بكالوريوس فما فوق			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
يُسهم لعب الأطفال في تعليمهم مهارات التفكير.	2.33	.747	منخفضة	3.04	.993	متوسطة	136	4.7-	0.00
كلما قضى الطفل وقتاً أطول في اللعب تحسنت فرص تطوره وتعلمه.	2.28	.756	منخفضة	4.12	.628	عالية	136	15.6-	0.00
يترك اللعب آثاراً إيجابية على صحة الأطفال الجسمية.	4.57	.499	عالية	4.58	.496	عالية	136	0.13-	0.901
يساعد اللعب الطفل في اكتساب مهارات إقامة صداقات مع أطفال في عمره.	3.95	.284	عالية	4.61	.491	عالية	136	9.3-	0.00
يجب أن تحرص الأم على توفير الوقت اللازم للعب مع أطفالها يومياً.	2.33	.539	منخفضة	2.51	.503	متوسطة	136	2.0-	0.04
اللعب أكثر فائدة للأطفال من مشاهدة التلفزيون.	3.80	.401	عالية	4.36	.484	عالية	136	7.3-	0.00
الأطفال الذين يلعبون أكثر سعادة من أقرانهم الذين لا يلعبون.	4.43	.499	عالية	4.45	.501	عالية	136	0.33-	0.74
للعب دور مهم في تطور مهارات الطفل في التواصل اللفظي.	3.75	.537	عالية	4.29	.509	عالية	136	5.9-	0.00
يقلل اللعب من احتمالات إصابة الأطفال بالأمراض.	3.03	.407	متوسطة	3.38	.608	متوسطة	136	3.8-	0.00
يساعد لعب الطفل في المنزل في تحضيره	3.41	.496	متوسطة	4.06	.338	عالية	136	9.3-	0.00

الفقرة	ثانوية عامة فما دون			بكالوريوس فما فوق			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
للتعلم في الروضة.									

أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على معظم المعتقدات الصحيحة راجعة إلى المستوى التعليمي لأم الطفل. وكانت قيم الدلالة الإحصائية لقيمة المختبر الإحصائي "ت" لها قريبة من الصفر (دالة عند أي مستوى دلالة إحصائية) لثمان فقرات. في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المستوى التعليمي لأم الطفل على فقرتين تعكسان معتقدين صحيحين وهما: "يترك اللعب آثاراً إيجابية على الصحة الجسمية للأطفال" و"الأطفال الذين يلعبون أكثر سعادة من الأطفال الذين لا يلعبون". بمعنى أن الأمهات من مستويي التعليم اعتقدن بأهمية اللعب للصحة الجسمية للطفل، وبدوره في إسعاد الأطفال.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

للفرق في متوسطات موافقة الأمهات للمعتقدات الخاطئة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

الفقرة	ثانوية عامة فما دون			بكالوريوس فما فوق			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
قراءة القصص أكثر فائدة للأطفال من اللعب.	4.16	.663	عالية	1.96	.616	منخفضة	136	20.2	0.00
يجب أن يتوقف الأطفال عن اللعب عندما يبلغون سن السادسة ويدخلون المدرسة.	4.28	.686	عالية	3.49	.837	متوسطة	136	5.9	0.00
يجب أن يمنع الأطفال من اللعب أثناء تواجدهم في الروضة ذلك أنهم يلعبون في المنزل.	3.77	.938	عالية	2.05	.724	منخفضة	136	12.2	0.00
عطل اللعب جهود الأسرة الهادفة لتعليم الطفل سلوكيات الراشدين.	3.66	.574	عالية	1.91	.403	منخفضة	136	20.9	0.00
الفائدة الوحيدة للعب هي المتعة.	2.00	.000	منخفضة	1.53	.502	منخفضة	136	7.3	0.00
الألعاب الالكترونية أفضل لتطور الأطفال من أنواع الألعاب التقليدية الأخرى.	1.70	.460	منخفضة	1.61	.491	منخفضة	136	1.2	0.25
لعب الأطفال مضيعة لوقتهم	2.00	.000	منخفضة	1.61	.491	منخفضة	136	6.2	0.00
تحقيق متطلبات التعلم الأكاديمي المتوقعة من الطفل أهم من انهماكه في اللعب.	4.16	.416	عالية	2.06	.570	منخفضة	136	24.2	0.00

الفقرة	ثانوية عامة فما دون			بكالوريوس فما فوق			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
يلعب الأطفال ما يكفي أيام العطلة الصيفية، ولذلك فإن عليهم التوقف عن اللعب والتركيز على التعلم الأكاديمي خلال العام الدراسي.	4.62	.489	عالية	4.25	.434	عالية	136	4.8	0.00
يتسبب اللعب التخيلي في إبعاد الأطفال عن واقعهم.	3.43	.562	متوسطة	2.26	.497	متوسطة	136	12.9	0.00

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أمهات كل مستوى تعليمي على الفقرات التي تمثل معتقدات خاطئة، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على معظم المعتقدات الخاطئة راجعة إلى المستوى التعليمي لأم الطفل. وكانت قيم الدلالة الإحصائية لقيمة المختبر الإحصائي "ت" لها قريبة من الصفر (دالة عند أي مستوى دلالة إحصائية) لتسع فقرات. في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المستوى التعليمي لأم الطفل على فقرة واحدة فقط تعكس معتقد خطأ هو: "الألعاب الالكترونية أفضل لتطور الأطفال من أنواع الألعاب التقليدية الأخرى". بمعنى أن الأمهات من مستويي التعليم اعتقدن بأهمية الألعاب التقليدية وأنها أفضل من الألعاب الالكترونية. وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراستين سابقتين (Craig 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004).

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أمهات كل مستوى يتعلق بالوضع المهني على الفقرات التي تمثل معتقدات صحيحة، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

للفرق في متوسطات موافقة الأمهات للمعتقدات الصحيحة وفقاً لمتغير الوضع المهني للأم

الفقرة	ربة منزل			موظفة			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
يُسهم لعب الأطفال في تعليمهم مهارات التفكير.	2.45	.807	متوسطة	2.97	1.021	متوسطة	136	3.2-	0.001
كلما قضى الطفل وقتاً أطول في اللعب تحسنت فرص تطوره وتعلمه.	2.80	.964	متوسطة	3.76	1.107	عالية	136	5.4-	0.00
يترك اللعب آثاراً إيجابية على صحة الأطفال الجسمية.	4.61	.492	عالية	4.56	.500	عالية	136	0.6	0.552
يساعد اللعب الطفل في اكتساب مهارات إقامة صداقات مع أطفال في عمره.	4.17	.450	عالية	4.46	.555	عالية	136	3.4-	0.001

الفقرة	ربة منزل			موظفة			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
يجب أن تحرص الأم على توفير الوقت اللازم للعب مع أطفالها يومياً.	2.35	.540	متوسطة	2.50	.504	متوسطة	136	1.7-	0.09
اللعب أكثر فائدة للأطفال من مشاهدة التلفزيون.	3.94	.425	عالية	4.28	.562	عالية	136	4.0-	0.00
الأطفال الذين يلعبون أكثر سعادة من أقرانهم الذين لا يلعبون.	4.44	.500	عالية	4.44	.500	عالية	136	-0.06	0.95
للعب دور مهم في تطور مهارات الطفل في التواصل اللفظي.	3.89	.500	عالية	4.19	.620	عالية	136	3.1-	0.002
يقلل اللعب من احتمالات إصابة الأطفال بالأمراض.	3.06	.492	متوسطة	3.38	.568	متوسطة	136	3.5-	0.001
يساعد لعب الطفل في المنزل في تحضيره للتعلم في الروضة.	3.56	.500	عالية	3.97	.474	عالية	136	5.0-	0.00

بينت النتائج المسجلة في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الأمهات للمعتقدات الصحيحة المتعلقة باللعب راجعة إلى وضعهن المهني. وقد ظهرت هذه الفروق في ست فقرات. إن الفرق الأكثر دلالة المرتبط بالوضع المهني للأمهات ظهر في الاستجابات المتعلقة بدور اللعب في تعليم الأطفال مهارات التفكير، حيث صرحت الأمهات ربات البيوت بعدم قناعتهن بأهمية اللعب في تعليم الأطفال مهارات التفكير. أما فيما يتعلق بالفقرات التي لم تظهر فيها فروق دالة إحصائياً فقد كان عددها ثلاث فقرات. وكما يظهر أيضاً فإن الأمهات العاملات وربات البيوت قد أظهرن موقفاً مؤيداً للمعتقدات التي تؤكد على فائدة اللعب للصحة الجسمية للأطفال، وبأن الأطفال الذين يلعبون أكثر سعادة من الأطفال الذين لا يلعبون. كما أيدت الأمهات ربات البيوت والعاملات بدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على ضرورة أن تلعب الأم يومياً مع أطفالها.

ويمكن تفسير هذه النتائج بما سبقها من نتائج تتعلق بالمستوى التعليمي للأم في الدراسة ذاتها، حيث أشارت خصائص العينة أن معظم الأمهات العاملات من مستوى التعليم بكالوريوس فما فوق. وبينت النتائج أن الأمهات من هذا المستوى وافقن على المعتقدات الصحيحة حول اللعب أكثر من الأمهات من مستوى التعليم ثانوية عامة فما دون. من ناحية أخرى، صرحت الأمهات أنهن كثيراً ما تشاركن أطفالهن من عمر الروضة في الأنشطة التربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية، كما يظهر في الجدول (12).

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أمهات كل مستوى يتعلق بالوضع المهني على الفقرات التي تمثل معتقدات خاطئة، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، وكانت النتائج كما يظهرها في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

للفرق في متوسطات موافقة الأمهات للمعتقدات الخاطئة وفقاً لمتغير الوضع المهني للأم

الفقرة	ربة منزل			موظفة			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد			
قراءة القصص أكثر فائدة للأطفال من اللعب.	3.18	1.265	متوسطة	2.38	1.103	منخفضة	136	6.7	0.001
يجب أن يتوقف الأطفال عن اللعب عندما يبلغون سن السادسة ويدخلون المدرسة.	4.20	.613	عالية	3.51	.934	عالية	136	5.1	0.00
يجب أن يمنع الأطفال من اللعب أثناء تواجدهم في الروضة ذلك أنهم يلعبون في المنزل.	3.33	1.155	متوسطة	2.33	1.007	منخفضة	136	5.4	0.00
يعطل اللعب جهود الأسرة الهادفة لتعليم الطفل سلوكيات الراشدين.	3.15	.881	متوسطة	2.25	.900	منخفضة	136	5.9	0.00
الفائدة الوحيدة للعب هي المتعة.	1.89	.310	منخفضة	1.60	.494	منخفضة	136	4.1	0.00
تحقيق متطلبات التعلم الأكاديمي المتوقعة من الطفل أهم من انهماكه في اللعب.	3.28	1.102	متوسطة	2.33	1.028	منخفضة	136	3.7	0.00
الألعاب الالكترونية أفضل لتطور الأطفال من أنواع الألعاب التقليدية الأخرى.	1.80	.401	منخفضة	1.51	.503	منخفضة	136	3.1	0.00
لعب الأطفال مضيعة لوقتهم.	1.89	.310	منخفضة	1.68	.470	منخفضة	136	7.1	0.002
يلعب الأطفال ما يكفي أيام العطلة الصيفية، ولذلك فإن عليهم التوقف عن اللعب والتركيز على التعلم الأكاديمي خلال العام الدراسي.	4.50	.504	عالية	4.33	.475	عالية	136	2.0	0.04
يتسبب اللعب التخيلي في إبعاد الأطفال عن واقعهم.	3.18	.654	متوسطة	2.40	.705	متوسطة	136	6.7	0.00

أظهرت النتائج المسجلة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الأمهات لجميع المعتقدات الخاطئة

المتعلقة باللعب راجعة إلى وضعهن المهني. وتنسجم نتائج الدارسة الحالية المرتبطة بمعتقدات الأمهات حول اللعب وفقاً لمتغير الوضع المهني للأم مع نتيجة دراستين سابقتين (Craig 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004). ويمكن تفسير هذه النتائج بما سبقها من نتائج تتعلق بالمستوى التعليمي للأم في الدراسة ذاتها، حيث أشارت خصائص العينة أن معظم الأمهات العاملات من مستوى التعليم بكالوريوس فما فوق.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

نصّ سؤال الدراسة الثالث على: "ما طبيعة الأنشطة التي تشارك فيها الأمهات السعوديات أطفالهن في عمر الروضة؟". للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات على الجزء الثالث من أداة الدراسة، والذي احتوى على 12 نشاطاً تم عرضها على أمهات الأطفال في عمر الروضة، ثم رتبت المتوسطات الحسابية للاستجابات ترتيباً تنازلياً، وصنفت في فئات تدريج المقياس الرباعي، وسجلت النتائج في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأنشطة التي تمارسها الأمهات مع أطفالهن من عمر الروضة

النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تكرار ممارسة النشاط
أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل.	3.62	.488	كثيراً
الانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...).	3.43	.498	كثيراً
اصطحاب الطفل للعب في أحد مراكز الترفيه (الملاهي وغيرها).	3.38	.543	كثيراً
اصطحاب الطفل عند التسوق.	3.33	.652	كثيراً
اصطحاب الطفل للعب في حديقة عامة.	2.66	.841	أحياناً
مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائع في متجر).	2.47	.737	نادراً
قراءة القصص أو الكتب للطفل.	2.34	.759	نادراً
الجلوس مع الطفل عند مشاهدته التلفزيون.	2.25	.513	نادراً
مشاركة الطفل أنشطة الرسم.	2.12	.684	نادراً
مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات.	1.97	.672	نادراً
مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...).	1.88	.610	نادراً
مشاركة الطفل ألعابه الالكترونية الترويحية (ألعاب الفيديو والكمبيوتر).	1.54	.641	أبداً

أشارت النتائج في الجدول (9) إلى وجود 4 أنشطة صرحت الأمهات أنهن تمارسنها كثيراً مع أطفالهن في عمر الروضة، وقد جاء في الترتيب الأول النشاط "أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل"، بمعنى أن هذا النشاط هو الأكثر ممارسة من الأمهات مع أطفالهن في عمر الروضة. ويتضح من الجدول وجود نشاط واحد يُمارس "أحياناً" وهو اصطحاب الطفل للعب في حديقة عامة، في حين تندر ممارسة بقية الأنشطة الظاهرة في الجدول، أما مشاركة الطفل ألعابه الالكترونية والترويحية (ألعاب الفيديو والكمبيوتر)، فإن متوسط استجابات الأمهات أظهر انعدام ممارسة مثل هذا النشاط. وتتسق نتيجة الدراسة الحالية مع الجزء الخاص بنتائج الآباء الأسيويين في دراسة مشابهة (Parmer, Harkness & Super, 2004). ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن نشاط "أخذ الطفل لتناول وجبة خارج المنزل" لا يتطلب من الأم توفير وقت خاص للطفل حيث أنه نشاط أسري جماعي. الأمر نفسه ينطبق على نشاطي "اصطحاب الطفل لأحد المراكز الترفيهية" و"اصطحاب الطفل للعب في حديثة عامة". ويمكن تفسير انخفاض أو انعدام مستوى ممارسة الأنشطة الأخرى بوجود اعتقاد خاطئ عند الأمهات بأن الطفل يمكن أن يلعب وحده ولا يحتاج مشاركة أمه، أو لأنها أنشطة تستهلك وقت الأم وجهدها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

نصّ السؤال الرابع على: هل تختلف طبيعة الأنشطة التي تشارك فيها الأمهات السعوديات أطفالهن في عمر الروضة

باختلاف المتغيرات الآتية:

- مستواهن التعليمي.
- وضعهن المهني.
- عدد الأطفال.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات حسب متغيرات مستواهن التعليمي ووضعهن العلمي على الفقرات المتعلقة بطبيعة الأنشطة التي تشاركن فيها، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، وكانت النتائج كما تظهرها الجداول 10، 11، 12 على الترتيب.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

لفروق المتوسطات لمعتقدات الأمهات حول الأنشطة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

النشاط	ثانوية عامة فما دون			بكالوريوس فما فوق			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط			
أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل.	3.77	.424	كثيراً	3.49	.503	كثيراً	136	3.4	0.001
مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...)	1.82	.533	نادراً	1.92	.664	نادراً	136	0.98-	0.329
اصطحاب الطفل للعب في حديقة عامة	3.00	.707	أحياناً	2.39	.845	نادراً	136	4.5	0.00
اصطحاب الطفل عند التسوق	3.41	.668	كثيراً	3.26	.637	كثيراً	136	1.3	0.18
مشاركة الطفل ألعابه الالكترونية الترويحية (ألعاب الفيديو والكمبيوتر)	1.74	.656	أبداً	1.38	.586	أبداً	136	3.4	0.001
مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائع في متجر)	2.72	.686	أحياناً	2.27	.719	نادراً	136	3.7	0.00
مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات	2.03	.795	نادراً	1.92	.556	نادراً	136	0.96	0.34
مشاركة الطفل أنشطة الرسم	2.28	.756	نادراً	1.99	.596	نادراً	136	2.5	0.01
الانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...)	3.48	.504	كثيراً	3.40	.494	كثيراً	136	0.85	0.39
اصطحاب الطفل للعب في أحد مراكز الترفيه (الملاهي وغيرها)	3.64	.484	كثيراً	3.17	.497	أحياناً	136	5.6	0.00
الجلوس مع الطفل عند مشاهدته التلفزيون	2.43	.499	نادراً	2.12	.486	نادراً	136	3.7	0.00
قراءة القصص أو الكتب للطفل.	2.46	.828	نادراً	2.25	.691	نادراً	136	1.6	0.1

كشفت النتائج كما هو مبين في الجدول (10) إلى أن الأمهات الأقل تعليماً تصطحب أطفالهن في عمر الروضة أحياناً للعب في حديقة عامة، في حين يندر ذلك لدى الأمهات الأعلى تعليماً. وبنفس الأسلوب مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائعاً في متجر). في حين لم تظهر فروق في طبيعة

الأنشطة مثل مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...)، وكذلك اصطحاب الطفل عند التسوق، مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات، والانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...)، وقراءة القصص أو الكتب للطفل. ويمكن تفسير النتائج السابقة بخصائص عينة الدراسة التي كانت فيها معظم الأمهات الأقل تعليماً من ربات البيوت ولا تعملن. وما تعنيه هذه الخاصية هو أنهن يمتلكن وقتاً أطول لمشاركة أطفالهن بعض الأنشطة مقارنة بالوقت المتاح للأمهات العاملات الأكثر تعليماً.

وبنفس الأسلوب السابق حللت النتائج الخاصة بمتغير الوضع المهني للأم. ويظهر الجدول (11) أن الأمهات ربات المنازل تصطحبن أحياناً أطفالهن في عمر الروضة للعب في حديقة عامة، في حين يندر ذلك لدى الأمهات الموظفات. الأمر نفسه انطبق على أنشطة مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائع في متجر)، أو مشاركة الطفل أنشطة الرسم. ولم تظهر فروق في طبيعة الأنشطة مثل مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...)، وكذلك اصطحاب الطفل عند التسوق، مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات، والانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...)، وقراءة القصص أو الكتب للطفل تبعاً لاختلاف الوضع المهني للأم كما هو الحال تبعاً لاختلاف المستوي التعليمي لها، وقد تكون هذه نتيجة منطقية كون أن أغلبية الموظفات من الأمهات الأعلى تعليماً.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

لفروق المتوسطات لمعتقدات الأمهات حول الأنشطة وفقاً لمتغير الوضع المهني للأم

النشاط	ربة منزل			موظفة			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط			
أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل.	3.92	.267	كثيراً	3.33	.475	كثيراً	136	8.9	0.00
مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...)	1.92	.615	نادراً	1.83	.605	نادراً	136	0.87	0.38
اصطحاب الطفل للعب فى حديقة عامة	3.23	.627	أحياناً	2.14	.657	نادراً	136	9.9	0.00
اصطحاب الطفل عند التسوق	3.35	.690	كثيراً	3.31	.620	كثيراً	136	0.38	0.7
مشاركة الطفل ألعابه الالكترونية الترويحية (ألعاب الفيديو والكمبيوتر)	1.95	.618	نادراً	1.15	.362	أبداً	136	9.3	0.00
مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائع فى متجر)	2.95	.618	أحياناً	2.03	.530	نادراً	136	9.4	0.00
مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات	2.14	.802	نادراً	1.82	.484	نادراً	136	2.8	0.005
مشاركة الطفل أنشطة	2.52	.662	أحياناً	1.75	.467	نادراً	136	7.8	0.00

النشاط	ربة منزل			موظفة			درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط			
الرسم									
الانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...)	3.50	.504	كثيراً	3.38	.488	كثيراً	136	1.5	0.14
اصطحاب الطفل للعب في أحد مراكز الترفيه (الملاهي وغيرها)	3.77	.422	كثيراً	3.01	.356	أحياناً	136	11.4	0.00
الجلوس مع الطفل عند مشاهدته التلفزيون	2.56	.500	أحياناً	1.97	.335	نادراً	136	8.2	0.00
قراءة القصص أو الكتب للطفل	2.42	.878	نادراً	2.26	.628	نادراً	136	1.2	0.21

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (11) أن الأنشطة التي كثيراً ما تمارسها الأمهات مع أطفالهن من عمر الروضة ذات طبيعة أسرية جماعية. فمثلاً، أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل هو نشاط أسري غير مخصص للطفل، والأمر نفسه ينطبق على نشاط اصطحاب الطفل عند التسوق. أما الأنشطة الخاصة بالأطفال أنفسهم التي تعطي فيها الأم انتباهاً خاصاً بالطفل فقد صرحت الأمهات أنهن لا تنهمكن بها أو أنهن نادراً ما تشاركن بها، أو تشاركن بها أحياناً. أما النشاط الوحيد الخاص بالطفل الذي صرحت الأمهات أنهن كثيراً ما تشاركنه به فهو "الانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية". ويلاحظ من النتائج أن الأمهات لا تشاركن كثيراً في أنشطة لعب الأطفال مثل أنشطة اللعب البدني أو أنشطة اللعب التخيلي أو اللعب بالمكعبات أو أنشطة الرسم. وتظهر نتائج الدراسة تناقضاً بين معتقدات الأمهات التي أكدت على قناعتهن بأهمية اللعب في تطور الطفل الشمولي، وبين ممارساتهن حين صرحن بأنهن لا تشاركن الطفل معظم أنشطة اللعب. وقد ظهر نفس التناقض بين معتقدات الآباء وممارساتهم في دراسة شبيهة أجريت على مجموعة من الآباء القبارصة اليونانيين (Shiakou & Belsky, 2013). ويمكن تفسير النتائج السابقة بضيق وقت الأمهات العاملات وصعوبة تخصيص الوقت اللازم للعب مع أطفالهن.

للكشف فيما إذا كان هناك فروق بين الأمهات في طبيعة الأنشطة التي تمارسنها مع أطفالهن وفقاً لمتغير عدد الأطفال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأمهات، ثم رتبت المتوسطات الحسابية للاستجابات ترتيباً تنازلياً، وصنفت في فئات تدريج المقياس الرباعي، وسجلت النتائج في الجدول (12) الآتي:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية

لفروق المتوسطات لمعتقدات الأمهات حول الأنشطة وفقاً لمتغير عدد الأطفال

النشاط	4 أطفال فأقل			5 أطفال فأكثر			درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ظهور النشاط			
أخذ الطفل لتناول وجبة طعام خارج المنزل.	3.64	.483	كثيراً	3.55	.506	كثيراً	136	0.95	0.34
مشاركة الطفل اللعب في نشاط بدني (الجري، اللعب بالكرة، اللعب بالأرجوحة، ...)	1.81	.573	نادراً	2.09	.678	نادراً	136	2.3-	0.02
اصطحاب الطفل للعب في حديقة عامة	2.66	.875	أحياناً	2.67	.736	نادراً	136	– 0.06	0.95
اصطحاب الطفل عند التسوق	3.34	.677	كثيراً	3.27	.574	كثيراً	136	0.54	0.59
مشاركة الطفل ألعابه الالكترونية الترويحية (ألعاب الفيديو والكمبيوتر)	1.59	.661	أبداً	1.36	.549	أبداً	136	1.8	0.07
مشاركة الطفل لعبه التخيلي (مثلاً، عندما تتخيل بنت نفسها أماً تعتني بصغيرتها "عروسة"، أو عندما يتخيل ولد نفسه بائع في متجر)	2.53	.748	أحياناً	2.27	.674	نادراً	136	1.8	0.07
مشاركة الطفل اللعب بالمكعبات	2.05	.685	نادراً	1.73	.574	أبداً	136	2.4	0.02
مشاركة الطفل أنشطة الرسم	2.13	.708	نادراً	2.06	.609	نادراً	136	0.53	0.6
الانهماك في أنشطة تربوية سواء كانت تقليدية أم حاسوبية (حفظ القرآن، تعلم الألوان والأحرف والأرقام، ...)	3.43	.497	كثيراً	3.45	.506	كثيراً	136	– 0.26	0.8
اصطحاب الطفل للعب في أحد مراكز الترفيه (الملاهي وغيرها)	3.43	.552	كثيراً	3.21	.485	أحياناً	136	2.0	0.051
الجلوس مع الطفل عند مشاهدته التلفزيون	2.21	.513	نادراً	2.39	.496	نادراً	136	1.8-	0.07
قراءة القصص أو الكتب للطفل.	2.55	.707	أحياناً	1.67	.479	أبداً	136	6.7	0.00

وأبرز ما أشارت له النتائج في الجدول (12) هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أغلبية الأنشطة التي تشارك فيها الأمهات تبعاً لاختلاف عدد أطفالهن، إلا أنه ظهرت فروق واضحة في بعضها ونخص بالذكر في نشاط قراءة القصص أو الكتب للطفل. فقد أظهرت النتائج حدوث هذا النشاط بين الحين والآخر لدى الأمهات ذوات الأطفال الأقل عدداً. وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث أن زيادة عدد الأطفال في الأسرة يخفض حصة كل منهم في وقت والديه، كما يقلل من قدرة الآباء على مشاركة كل طفل بنشاطاته الخاصة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نصّ هذا السؤال على: "ما مقدار الوقت الذي يقضيه الوالدان أسبوعياً في اللعب مع طفلهما في عمر الروضة؟". للإجابة عن

هذا السؤال، تمّ بناء جدول تقاطعي للفترات الزمنية للعب الوالدين، واستخرجت أعداد ساعات اللعب ونسبها لدى الوالدين، وسجلت النتائج في الجدول (13).

الجدول (13)

الوقت الذي يقضيه الوالدان في اللعب مع أطفالهما في عمر الروضة

	لعب الأب مع الأبناء	لعب الأم مع الأبناء
لا ألعب	90 %65.2	52 %37.7
من 1 إلى 3 ساعات	35 %25.4	87 %76.5
أكثر من 3 ساعات	13 %9.4	8 %5.8

يلاحظ من الجدول (13) أن نسبة الآباء الذين لا يلعبون مع أطفالهم تجاوزت (65%) في حين أنها لم تتجاوز (38%) عند الأمهات. أيضاً، انخفضت نسبة الآباء والأمهات الذين يلعبون مع أطفالهم أكثر من ثلاث ساعات أسبوعياً عن (10%). وتدلل هذه النتائج على انخفاض نسبة الآباء والأمهات الذي يمنحون أبناءهم وقتاً طويلاً لمشاركتهم في أنشطة اللعب. وتتناقض ممارسات الأمهات المصرح عنها هنا مع معتقداتهن التي أكدن من خلالها موافقتهن على أهمية اللعب في التطور الشمولي للطفل. بمعنى، أن الأمهات تؤمن بأهمية اللعب لتطور الطفل لكنهن لا تترجمن هذه القناعة إلى ممارسة فعلية. ولتفسير هذا التناقض بين معتقدات الأمهات وممارساتهن الفعلية فإن هناك حاجة إجراء مزيد من الدراسات.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نصّ السؤال السادس على: هل هناك فروق في مقدار الوقت الذي يقضيه كل من الوالدين أسبوعياً في اللعب مع طفلهما في عمر الروضة؟". وقد تمّ بناء جدول تقاطعي بين كلا الوالدين على الفترات الزمنية للعب، واستخرجت النسب الإحصائية للتقاطع بين فترات اللعب وسجلت النتائج في الجدول (14).

الجدول (14)

الأعداد والنسب للفترات الزمنية للعب الوالدين مع أطفالهما في عمر الروضة.

			لعب الأب مع الأبناء			المجموع
			لا ألعب	من 1 إلى 3 ساعات	أكثر من 3 ساعات	
لعب الأم مع الأبناء	لا ألعب	القيمة الفعلية	40	12	0	52
		القيمة المتوقعة	33.9	13.2	4.9	52.0
	من 1 إلى 3 ساعات	القيمة الفعلية	49	23	6	78
		القيمة المتوقعة	50.9	19.8	7.3	78.0
	أكثر من 3 ساعات	القيمة الفعلية	1	0	7	8
		القيمة المتوقعة	5.2	2.0	.8	8.0
المجموع		القيمة الفعلية	90	35	13	138
		القيمة المتوقعة	90.0	35.0	13.0	138.0

أشارت النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فترات الوقت بين لعب الأم مع الأبناء ولعب الأب مع الأبناء؛ وذلك من استخدام اختبار كاي تربيع؛ إذ بلغت قيم كاي تربيع 64.15 بدرجات حرية 4، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 وأقل، وهذا يعني اختلاف في الفترات الزمنية لأوقات اللعب لدى الوالدين. ويمكن تفسير النتائج السابقة باعتقاد كثير من الآباء في المجتمع السعودي بأن تربية الأطفال من مسؤولية الأمهات، وهذا يشمل اللعب معهم. أيضاً،

يمكن تفسير النتائج بقضاء الآباء وقتاً أطول خارج المنزل مقابل وقت أطول تقضيه الأمهات في المنزل مع أطفالهن.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج المعروضة سابقاً، توصي الدراسة بالآتي:

1- أن تركز برامج التوعية الوالدية على تشجيع الأمهات والآباء على تخصيص وقت للعب مع أطفالهن يومياً.

2- التركيز على تصحيح معتقدات الأمهات بوجود تعارض بين لعب الأطفال وتعلمهم الأكاديمي. ويمكن لمديرات الروضات والمعلمات الاسهام في توعية الأمهات وتصحيح معتقداتهن الخاطئة حول اللعب من خلال الرسائل الإخبارية التي ترسلها الروضة للأهل ومن خلال التفاعل المباشر مع الأمهات والذي يتحقق عبر أساليب دمج الأسرة في برامج تربية الطفل في الروضة.

3- أن يركز توجيه برامج التربية الوالدية المتعلقة بتصحيح المعتقدات الخاطئة حول اللعب نحو الأمهات من مستوى التعليم الأدنى.

4- استهداف الأمهات من ربات البيوت في برامج التربية الوالدية المتعلقة بأهمية اللعب لتطور الأطفال.

5- إجراء دراسات تجمع فيها المعلومات مباشرة من الآباء للتعرف إلى معتقداتهم حول لعب الأطفال.

6- إجراء دراسات لكشف أسباب التناقض بين معتقدات الأمهات الإيجابية حول أهمية اللعب لتطور الأطفال وممارساتهن الفعلية التي أظهرت أنهن لا يقضين وقتاً كافياً في اللعب مع أطفالهن.

المراجع

خضير، أسماء. (2014). تصميم استراتيجية توليفية قائمة على أنماط اللعب وقياس أثرها في تحسين مهارات الاستماع والمهارات الرياضية لدى أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

العطيوي، ولاء. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر مستند إلى نظرية اللعب في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة في عينة أردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

Berk, L. E. Mann, T. D., and Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth (pp. 74−100). New York: Oxford University Press.

Clark, L. A., and Watson, D. (1998). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In A. E. Kazdin (Ed.), Methodological issues and strategies in clinical research (pp. 215–240). Washington, DC: American Psychological Association.

Cohen, D. (2006). The Development of Play. East Sussex, Routledge.

Conner, J., Vance, L., Ryalls, B., and Friehe, M. (2014). A play and language intervention for two- year- old children: Implications for improving play skills and language. Journal of Research in Childhood Education, 28, 221-237.

Coplan, R., Schneider, B., Matheson, A., and Graham, A. (2010). Play skills for shy children: Facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. Infant and Child Development, 19, 223-237.

Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. The British Journal of Sociology, 57, (4), 553–575.

Donahue, M., Pearl, R., and Hertzog, A. (1997). Referential communications with preschoolers: Effects of children's syntax and mothers' beliefs. Journal of Applied Development Psychology, 18, 133-147.

Elkind, David. (2007). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. Thomson: Delmar Learning.

Farver, J.M., and Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother–child pretend play. Merrill-Palmer Quarterly, 39, 344–358.

Fasoli, A. (2014). To play or not to play: Diverse motives for Latino and Euro-American parent-child play in children's museum. Infant and Child Development. 23, 605-621.

Fisher, K., Hirsh-Psek, K., Golinkoff, R. and Gryfe, S. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. Journal of Applied Developmental Psychology, 29, 305-316.

Fogel, L. M., and Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. Early Childhood Quarterly. 21, 507-518.

Garcia Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H., Crnic, K., Wasik, B., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. Child Development, 67, 1891–1914.

Ginsburg, H. P., Cannon, J., Eisenband, J. G., and Pappas, S. (2005). Mathematical thinking and learning. In K. McCartney, & D.

Phillips (Eds.), Handbook of early child development (pp. 208−229). Oxford, England: Blackwell.

Haight, W. L., Parke, R. D., and Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddler's pretend play. Merrill Palmer Quarterly, 43, 271–290.

Hendrick, J., and Weissman, P. (2010). The Whole Child: Developmental Education for the Early Years. New Jersey: Pearson.

Hirsh-Pasek, K., and Golinkoff, R. (2003). Einstein never used flashcards: How our children really learn — and why they need to play more and memorize less. New York: Rodale.

Holden, G. W. (1997). Parents and the dynamics of child rearing. Boulder, CO: Westview Press.

Ivrendi, A., and Iskoglu, N. (2010). A Tutkish view on fathers' involvement in children's play. Early Childhood Education Journal, 37, 519-526.

Jones, E., and Cooper, R. (2006). Playing to get smart. New York: Teachers College Press.

Ladd, G.W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family–peer relationships. In R. D. Parke, and G.W. Ladd (Eds.), Family–peer relationships: Modes of linkage (pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Laosa, L. N., and Sigel, I. E. (1982). Families as learning environments for children. NY: Plenum Press.

Lin, Y., and Yawkey, T. (2013). Does play matter to parents? Taiwanese parents' perceptions of child's play. Education, 134, 2: 107-114.

Lin, Y., and Yawkey, T. (2014). Parents' play beliefs and the relationship to children's social competence. Education, 135, (1): 244-254.

Madsen, K., Hick, K., and Thompson, H. (2010). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. Journal of School Health, 81, (8): 462-470.

Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationships between preschool model and later school success. Early Childhood Research and Practice, 4, 1-23.

McBride, B. A., and Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. Early Childhood Research Quarterly, 8, 457–477.

McGillicuddy-De Lisi, A. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), Parental belief systems: The psychological consequences for children (pp. 7−24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Miller, E., and Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood.

Mills, P., Beecher, C., Dale, P., Cole, K., and Jenjins, J. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: Impact of ecology. Journal of Early Intervention, 36, (2): 111−130.

Musun-Miller, L. and Belvins-Knabe, B. (1999). Adult's beliefs about children and mathematics. Early Development and Parenting, 7, 191-202.

National Center for Education Statistics (1995). Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Retrieved April 10: 2014, from http://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp.

Ogbu, J. (1988). Cultural diversity and human development. New Directions in Child Development, 42, 11–28.

Ozgun, O., and Honig, A. S. (2005). Parental involvement and spousal satisfaction with division of early childcare in Turkish families with normal children and children with special needs. Early Child Development and Care, 175, 259–270.

Palacios, J., Gonzalez, M., and Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, & J. J. Goodnow (Eds.), Families as learning environments for children (pp. 71−94)., 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parmer, P., Harkness, S., and Super, C. (2004). Asian and Euro-American parents' enthnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behavior. International Journal of Behavioral Development, 28, (2): 97-104.

Pellegrini, A., and Galda, L. (1993). Ten years after: A re-examination of the relations between symbolic play and literacy. Readicyprusng Research Quarterly, 28, 162−175.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitations in childhood. New York: Norton.

Raymond, J. (2000). Kids just wanna have fun. American Demographics, 22, 56−61.

Rubin, K. H., Mills, R. S., and Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, and R. Weissberg (Eds.), Social competence in developmental perspective (pp. 313–331). Amsterdam: Kluwer Academic.

Saltz, E., Dixon, D., and Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367−380

Sanders, S. (2002). Active for life: Developmentally appropriate programs for young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schulz, L., and Bonawitz, E. B. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. Developmental Psychology, 43, 1045−1050.

Shiakou, M., and Belsky, J. (2013). Exploring parent attitudes towards children's play and learning in Cyprus. Journal of Research in Childhood Education, 28, 17-30.

Sigel, I. E. (1987). Does hothousing rob children of their childhood? Early Childhood Research Quarterly, 2, 211−225.

Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Conceptualizing fathers' roles: Playmates and more. Human Development, 47, 220–227.

Van der Kooij, R., and Slaats-van der Hurk, W. (1991). Relations between parental opinions and attitudes about child rearing and play. Play and Culture, 4, 108–123.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., and Hoffferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. Journal of Marriage and Family, 63, 136–154.

Zigler, E., Singer, D., and Bishop-Josef, S. (2004). Children's play: The roots of reading. Washington, D.C: Zero to Three Press.

Saudi Mothers' Beliefs about Children's Play at Kindergarten Age

Ramzi F. Haroun *

ABSTRACT

This study aimed at investigating Saudi mother's beliefs about play of children at kindergarten age. The sample of the study consisted of (138) Saudi mothers of children at the age of kindergarten. All respondents were mothers of KG children selected from kindergartens cooperating with Princess Norah bint Abdulrahman University.

A self-completed questionnaire was developed and implemented to collect data of the study. Results showed that mothers believed in the importance of play for children's development. However, mothers believed that play might negatively affect children academic learning and hence they should not play during school days. Results also showed that there were statistically significant differences at ($\alpha < 0.05$) in the mean scores of the mother' beliefs regarding play that can be attributed to educational qualification and career status. Furthermore, results showed that parents do not spend enough time playing with their children. The researchers suggested a number of recommendations for other researchers, as well as for kindergarten teachers and principals.

Keywords: Mothers' beliefs, Play, Kindergarteners.

* Department of Curriculum and Instruction. School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan. Received on 06/04/2016 and Accepted for Publication on 29/07/2016.