

البحث الأول

**المحددات الاقتصادية والاجتماعية للقيد في رياض
الأطفال بالمملكة العربية السعودية**

**د. نيف رشيد الجابري
أستاذ اقتصاديات التعليم المشارك
كلية التربية - جامعة طيبة**

الحدادات الاقتصادية والاجتماعية للمقيد في رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية

د. نياف رشيد الجابري

أستاذ اقتصاديات التعليم المشارك

كلية التربية - جامعة طيبة

[البريد الإلكتروني : nraljabri@gmail.com](mailto:nraljabri@gmail.com)

ملخص البحث

يشير الدليل البحثي إلى أن التحاق الأطفال بمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة، ينعكس إيجابياً على حياة الطفل في المستقبل؛ معرفياً وسلوكياً وصحياً ومدرسياً. ومع ذلك، تشير البيانات إلى أن أقل من ١٧% من الأطفال السعوديين في سن الطفولة يلتحقون بمؤسسات رياض الأطفال، وبحسب الأدبيات، فإن ذلك يعود لعدة عوامل، من بينها عوامل خاصة بالأسرة كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية التي عنيت به الدراسة، لتقدير أثرها في التحاق الأطفال برياض الأطفال، من خلال الاعتماد على قواعد بيانات دراسات التقييم الدولية التي شاركت بها المملكة العربية السعودية، وهي الدراسة الدولية للتقدم في الفهم القرائي (بيرلز، (PIRLS للدورتين الأخيرتين (٢٠١١، ٢٠١٦) ودراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (تيمز، (TIMSS في دورتها الأخيرة (٢٠١٥)، لتشمل الدراسة ما مجموعه ١٣,٥٨٥ طالب وطالبة. وباستعمال الانحدار اللوجستي لاختبار أثر المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في التحاق أو عدم التحاق الطفل برياض الأطفال، اتضح أن مجموعة المتغيرات المستقلة فسرت ما نسبته ١٤% إلى ٢١% من التباين في المتغير التابع المتمثل في التحاق الطفل بالتعليم ما قبل المدرسي من عدمه، وتبين أن موارد التعلم بالمنزل، ومتوسط الدخل، واتجاه الوالدين للقراءة، ومهنة الوالدين ومؤهلاتهما، وموقع المدرسة، كلها متغيرات ذات تأثير دال إحصائياً، فيما لم يكن متغير جنس الطفل مؤثر على التحاقه بالتعليم المبكر.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، القيد، الاختبارات الدولية، بيرلز، تيمز، الانحدار اللوجستي.

Economic and Social Determinants of Enrolment in Preprimary Education in the Kingdom of Saudi Arabia

There has been mounting evidence that attendance of early childhood education is positively associated with the future live of children, through enhancing their cognitive ability, good behavior, education performance, and health. However, enrolment ratio in pre-primary education in the Kingdom of Saudi Arabia has been relatively low, less than 17%. According to previous research, the low enrolment at preprimary education might have been caused by factors such as the economic and social differences between families. Hence, the current study aimed to identify factors that influence attendance of pre-primary education, using data of the kingdom of Saudi Arabia in international examinations, namely, PIRLS 2011 and 2016, and TIMSS 2015, with a total of 13585 students. Using the binary logistic regression to regress economic and social variables on whether the child has attended pre primary education, showed that independent variables in general had explained 14%-21% of the variation in the dependent variable. Learning resources at home, mean income, parental attitude toward reading, occupation of mother and father, education of father and mother, and school location were all statistically significant, but child gender was not statistically significant.

Keywords: pre-primary education, enrolment, international examination, PIRLS, TIMSS, Logistic Regression.

مقدمة

من موروث القول، على سبيل الحكمة، "إذا أردت أن تزرع لسنة فزرع قمحاً، وإذا أردت أن تزرع لعشر سنوات فزرع شجرة، وإذا أردت أن تزرع لمائة سنة فزرع إنساناً". وفي بواكير تأسيس الدولة الإسلامية، سمح رسول الله صلى الله عليه وسلم لأسرى غزة بدر، الذين يجيدون القراءة والكتابة، بأن يفندى أحدهم نفسه بتعليم عشرة من صبيان المسلمين القراءة والكتابة؛ وهو استثمار صريح في مستقبل الأمة. أطفال أي شعب هم مستقبله، والأجدر بالاهتمام والعناية، والاستثمار في تنشئتهم وتعليمهم قد لا يعدله أي استثمار.

نظرياً، تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخطر مراحل العمر، حيث يتشكل العقل وقدرات الطفل بشكل كبير بدءاً من سن الثالثة، وغياب التعليم والتنشئة الجيدة في هذا العمر قد يفقد الطفل فرص تتابع النمو المعرفي والمهاري والعاطفي، فلا تبلغ مقدرته طاقتها القصوى (كروا وصالح، ٢٠١٤). ولإزالة الدليل العلمي يتراكم مؤكداً على أثر تعليم الطفولة المبكرة في تهيئة الأطفال للنجاح المدرسي (Duncan & Magnuson, 2013)، إضافة إلى ما يجنيه الأفراد الذين التحقوا برياض الأطفال من فوائد طويلة المدى اقتصادياً وسلوكياً واجتماعياً (Campbell et al., 2014).

وبالرغم من ذلك، فإن الاقتصاديين لم يظهروا اهتماماً كافياً بموضوع الطفولة المبكرة وأثره في بناء رأس المال البشري إلا بعد مطلع الألفية الجديدة، لكنه -بعد ذلك- وجد الكثير من الاهتمام. وقد لاحظ كوري وألموند (Currie & Almond, 2011) أنه لم ينشر قبل عام ٢٠٠٠ أي بحث عن التحاق الأطفال بمؤسسات ما قبل المدرسة، في أبرز ثلاث مجلات اقتصادية (مجلة الاقتصاد السياسي، Journal of Political Economy؛ والمجلة الفصلية للاقتصاد، Quarterly Journal of Economics؛ والمجلة الأمريكية لمراجعة الاقتصاد، American Economic Review)، لكن بعد ذلك صارت المجلات الثلاث نفسها تنشر من خمس إلى ست ورقات في العام الواحد عن موضوع الطفولة المبكرة، بدءاً من عام ٢٠٠٥؛ وما ذلك

إلا بسبب تزايد القناعات بالآثر المستمر والعميق للظروف المحيطة بالفرد في سني عمره المبكرة على حياته المستقبلية.

وخصصت المجلة الأشهر في مجال اقتصاديات التعليم، مجلة مراجعة اقتصاديات التعليم (Economics of Education Review)، العدد الأول من المجلد السادس والعشرين الذي صدر في عام ٢٠٠٧ إصدارًا خاصًا باقتصاديات تعليم الطفولة المبكرة. وناقشت إحدى ورقات العدد (Magnuson et al., 2007) أثر التعليم ما قبل سن الخامسة في إعداد الطفل للتعليم وفي أدائه التعليمي ونالت ٩٥٢ إشارة مرجعية، بحسب محرك البحث العلمي في جوجل (Scholar.google.com) حتى نهاية عام ٢٠١٩، وناقشت ورقة أخرى (Loeb et al., 2007) أثر التعليم ما قبل المدرسي في النمو الاجتماعي والمعرفي للطفل ونالت ٧٤١ إشارة مرجعية، وقارنت ورقة ثالثة (Barnett & Masse, 2007) الفوائد الاقتصادية للتعليم ما قبل الابتدائي إلى كلفته، ونالت ٥٢٧ إشارة مرجعية.

وتؤكد نتائج عدد غير قليل من البحوث إلى أن تحسين الظروف حول الفرد في سنوات الطفولة المبكرة ستعكس بالكثير من الإيجابية على مستقبل الفرد: معرفيًا وسلوكيًا وصحيًا ومدرسيًا (Cunha & Heckman, 2007; Heckman, 2008; Nores & Barnett, 2010). وكما وضع هيكلان (Heckman, 2008)، فإن المهارات تتشكل على مدى حياة الفرد وفق آلية ديناميكية، فالمهارات تتولد من مهارات سابقة لها، والحافزية تتولد من حافزية سابقة لها، كما أن الحافزية تعزز المهارات، والمهارات كذلك تعزز الحافزية، وإذا لم يجد الطفل ما يحفزه للتعلم ولم ينشغل بالتعلم وهو في سني عمره المبكر، فإن احتمال فشله في الحياة الاجتماعية والاقتصادية حينما يكبر سيزيد، وكلما تراخى المجتمع وتباطأ حتى مراحل متأخرة في دورة الحياة في التدخل لمساعدة الأطفال -خصوصًا في البيئات المنزلية غير الجيدة- كلما كان ذلك التدخل مكلفًا وقليل الفائدة.

ويُعتقد أن تعليم الأطفال في عمر مبكر يمكن أن يقلل من احتمال الفشل المدرسي وتحسين فرص حياتهم ورفاههم الاجتماعي (Bainbridge et al.,)

(2005)، كما يساعد في ردم الفجوة الاجتماعية، خاصة إذا ما استهدف الأطفال المنتمين لأسر في أسفل الهرم الاقتصادي الاجتماعي (Barnett & Masse, 2006; Belfield et al., 2007)، وهناك دليل علمي على أن التعليم المبكر يقلل من فجوة التحصيل العلمي بين أطفال الأسر الفقيرة وأطفال الأسر الأفضل حظاً في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية (Heckman, 2006). وبحسب بحوث النمو العقلي، فإن تطور المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للأفراد يتم بشكل سريع متأثر بالاستجابة (elasticity) نحو "المدخلات"، سواء أكانت تلك المدخلات من بيئات التعلم في المنزل أم من تسهيلات التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولذلك فإنه من المقبول القول بأن مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن تعوض نقص المهارات الأساسية التي لم تكتسب في المنزل لدى أطفال الفئات المحرومة، مثل كفاية اللغة الأكاديمية (Yamaguchi et al., 2018).

وتنامى اهتمام الاقتصاديين بالتعليم ما قبل المدرسي نظير تزايد الدليل العلمي على فوائده الواسعة، وانعكاسه على النجاح المدرسي على المدى القصير والمتوسط والطويل، وعلى نجاح الفرد في حياته العملية، إضافة إلى العوائد الواسعة غير المحسوبة نقدياً. فبعد مراجعة للنظرية والدليل العلمي، خلص دونكان وماجنوسون (Duncan & Magnuson, 2013) إلى أن معظم الدراسات التقييمية تتفق على أن برامج تعليم الطفولة المبكرة تساعد على تزويد الأطفال بالمهارات المعرفية بما يهيئهم للنجاح المدرسي. وطبقت دراسات على أفراد كبار سبق والتحقوا برياض الأطفال قبل عشرين عاماً، ولاحظت أن أثر رياض الأطفال يمتد ويحسن فرص الحياة مستقبلاً، سواء أكان ذلك بتحسين التعليم في المراحل التعليمية المتقدمة أم بتحسين فرص العمل والدخل الذي يحصله الأفراد منها، وكذلك فيما يتعلق بالعوائد غير النقدية للتعليم مثل خفض معدلات الجريمة (Campbell et al., 2014).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، لاحظ بارتيك (Bartik, 2006) أن تعميم التعليم ما قبل المدرسي وتقديمه بجودة عالية قد يزيد الناتج المحلي الأمريكي بقرابة ٢%، وهو ما يعادل تريليون دولار، الأمر الذي يؤدي إلى استحداث أكثر من ثلاثة

ملايين وظيفة، ما يعني أن الاستثمار في التعليم ما قبل المدرسي سيكون مشروعاً مربحاً مقارنة بالمشاريع الاقتصادية التقليدية التي تركز على تحفيز قطاع الأعمال مباشرة. ويوضح بارتنيك أن التعليم ما قبل المدرسي، متى ما كان ذا جودة، يغذي المهارات الناعمة والمهارات الصلبة كلتيهما لدى النشء، فإنه يعزز قدرتهم على الاستفادة من التعليم اللاحق، بما يزيد من الفرص الوظيفية المستقبلية للنشء كما تزيد إنتاجيته، بما يؤدي إلى إثراء جانب العرض من القوة العاملة ويدفع قطاع الأعمال إلى خلق مزيد من الفرص الوظيفية وإلى تعظيم مخرجاته.

ويوضح شونكوف وفيليبس (Shonkoff & Phillips, 2000) أن التحول الجذري في سياسة الطفولة المبكرة والعناية بالأطفال في سنوات ما قبل المدرسة يقف خلفه عاملان رئيسان. تمثل العامل الأول في الانفجار المعرفي في العلوم العصبية والسلوكية والاجتماعية، الأمر الذي أسهم في تقدم المعرفة بما يمكن من فهم الأطفال والظروف التي تؤثر في نموهم إيجابياً أو سلباً، الأمر الذي نبه إلى: (١) أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد في سنوات الطفولة المبكرة والتكامل والتفاعل بين الجانبين الحيني والبيئي في نمو العقل وتشكل السلوك الإنساني، (٢) والدور المحوري لعلاقات السنين المبكرة كمصدر إما داعم للفرد ومساعد له على التكيف مع ظروف الحياة، أو على العكس كسبب لما يتعرض له الفرد من مخاطر واختلالات أداية، (٣) وقوة القدرات والعواطف والانفعالات والمهارات الاجتماعية التي تُبنى في الأعوام المبكرة من حياة الفرد، (٤) والإمكانية العالية لزيادة الحصيلة النمائية للفرد من خلال التدخلات المخططة تخطيطاً جيداً. ويتمثل العامل الثاني في أن التوظيف المفيد لهذه التقدم المعرفي يتطلب مواجهة التحديات المتعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر، ومنها (١) تغير طبيعة الأعمال التي يؤديها الوالدان في أسواق العمل، واختلاف كمياتها وجدولتها في المواعيد، وما يواجه الوالدين من تحديات تتعلق بإحداث التوازن في مسؤوليات الأسرة والتزاماتها في ميادين الأعمال، مهما كانت مستويات الدخل التي يتمتع بها الوالدان، (٢) واستمرار الصعوبات التي تعيشها الأسر في مواجهة تكاليف المعيشة حتى مع تحسن تعليم الأمهات وتزايد معدلات التحاق

والوالدين بسوق العمل ووجود القوة الاقتصادية، (٣) وتزايد الفروق الاجتماعية الاقتصادية وانعكاسها على الجوانب النمائية للأطفال، (٤) وتزايد أعداد الأطفال الذين يقضون جزءًا غير قليل من أوقات طفولتهم في رياض الأطفال بمستويات جودة متباينة، (٥) والقلق المتزايد حيال الآثار السلبية للتوترات والمشكلات الأسرية والظروف الاجتماعية غير الجيدة، خصوصًا مع ما يحدثه ذلك من آثار عميقة في حياة الأطفال. وبالرغم من أن الطفل قد لا يتعرض إلا لواحدة أو اثنتين من هذه المشكلات إلا إنها إشكالات واسعة وذات أثر متراكم وتستحق العناية والحرص على حلها. ويختم شونكوف وفيليس بأن العناية بالطفولة المبكرة يطرح سؤالين مهمين: كيف يمكن للمجتمع أن يستفيد من التقدم المعرفي عن نمو الأطفال في سني عمرهم المبكرة لتعظيم الحصيلة القومية من رأس المال البشري؟ وكيف يمكن الاستفادة من تلك المعرفة لضمان حياة صحيحة وكريمة للأطفال من منطلق إنساني، بغض النظر عن المنطلقات الاقتصادية والتنمية.

هذه الشواهد لفتت الأنظار نحو أهمية زيادة القيد في مرحلة ما قبل المدرسة، وهو ما دفع البنك الدولي لتمويل ١٢٣ مشروعًا بشأن التعليم ما قبل الابتدائي، بقيمة إجمالية تبلغ حوالي ٩٠٠ مليون دولار، وهو -أيضًا- وراء اعتبار المفوضية الأوروبية توفير تعليم جيد للطفولة المبكرة أمر أساسي للاستراتيجية الأوروبية للنمو الذكي والمستدام، حيث تؤمن المنظمات الدولية بتعليم الطفولة المبكرة وأنه يمكن أن يحقق مجموعة كبيرة من الفوائد للأطفال والآباء والمجتمع ككل، وكذلك الاقتصاد من خلال زيادة مخزون رأس المال البشري للبلد (Agirdag et al, 2015).

ورغم تزايد الأدلة المتواترة على أن التعليم والرعاية عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة قد تكون وسيلة فعالة لتعزيز صحة الأطفال ونمائهم، وخاصة بالنسبة لأطفال الأسر الأقل في السلم الاجتماعي، فقد لوحظ أن الأسر الأكثر حرمانًا أقل استفادة من فرص إلحاق أطفالهم بمراكز الرعاية التعليمية (Yamaguchi et al., 2018).

وقد استفاد بينبريدج وآخرون (Bainbridge et al., 2005) من بيانات مسح السكان لشهر أكتوبر على مدى الأعوام ١٩٦٨-٢٠٠٠، وطبقوا دراستهم على عينة ممثلة للأسر المهاجرة التي لديها أطفال في العمر ٣-٥ أعوام ومسجلين في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة والعامة، لبحث العوامل التي تؤثر في القيد، حيث قيس القيد بنوع المؤسسة (عامة أم خاصة) وطبيعة التحاق الأطفال (وقت كامل أم جزئي) وسن الالتحاق، واختبر أثر المتغيرات المستقلة الآتية: الدخل، والأصول العرقية، ومهنة الوالدين، والمستوى التعليمي لهما، وحالة الوالدين الاجتماعية. ومن خلال إحصاء الانحدار المتعدد، تبين أن عامل الدخل عاملاً ذا أثر قوي في التحاق الأطفال بالتعليم المبكر، خاصة عندما يقارن ما بين المستويين الأقل في الدخل مع أعلى مجموعتين في فئات الدخل، حيث تستمر الفروق حتى بعد العزل الإحصائي لمجموعة متنوعة من المتغيرات الأخرى، مثل: الأصول العرقية وتوظيف الأمهات، وهيكل الأسرة، وتعليم الأبوين. وبالرغم من أن القيد في رياض الأطفال قد نما في جميع مستويات التعليم المبكر بشكل كبير بين عام ١٩٦٨ وعام ٢٠٠٠، بالنسبة للأطفال في سن ثلاث سنوات، كما زادت المشاركة خمسة أضعاف، من ٨% إلى ٣٩%، لقيد الأطفال في عمر أربع سنوات، وتضاعفت ثلاث مرات تقريباً، من ٢٣% إلى ٦٥%، بالنسبة للأطفال في سن خمس سنوات، فقد ظلت التفاوتات في مستويات الدخل والتفاوتات الاجتماعية والديموغرافية الأخرى مؤثرة تأثيراً قوياً، وكان تعليم الأم هو الأكثر تأثيراً بعد عامل الدخل، حيث ارتبط ارتباطاً إيجابياً مع معدل قيد الأطفال في مؤسسات التعليم المبكر، كما ارتبط القيد ارتباطاً إيجابياً بكون الأم عاملة من عدمه.

وفي الاتجاه نفسه، تؤكد دراسة مورنجي (Murungi, 2013) في كينيا أن قيد الأطفال في مؤسسات التعليم المبكر يتأثر بعدم مقدرة الآباء على توفير الاحتياجات الأساسية، بالإضافة لافتقارهم إلى مبالغ رسوم الدراسة، فهما السببان الرئيسيان لعدم التحاق الأطفال في سن ما قبل المدرسة بمراكز التعليم للطفولة المبكرة. فمن بين ١٩٥ من أولياء الأمور الذين لم يلتحق أطفالهم بالتعليم في مرحلة

الطفولة المبكرة، قال ٧٣% منهم إنهم غير قادرين على توفير الاحتياجات الأساسية لأطفالهم في سن الطفولة المبكرة، وقال ٩٧% منهم إنهم لا يمتلكون المال اللازم لمقابلة رسوم الدراسة وشراء الاحتياجات المدرسية كالكتب والزي المدرسي والأقلام الرصاص وغيرها من الاحتياجات المدرسية. ولوحظ أن عدم وجود دور حضانة في بعض المناطق ربما كان سبباً في منع عدد كبير من الفتيات من الالتحاق بمؤسسات التعليم المبكر، ولأن ذلك يبعدهن عن رعاية إخوته الأصغر سناً.

وفي دراسة أجريداج وآخرون (Agirdag et al., 2015) في تركيا، تبين أن الخلفية الاجتماعية للتلاميذ مرتبطة بمؤشرات الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي جميعها. على سبيل المثال، بينما يلتحق ٢٢% من أبناء الطبقة الاجتماعية العليا بمرحلة ما قبل المدرسة لمدة عام واحد على الأقل، فإنه يلتحق بالتعليم ما قبل المدرسي ٣.٢% فقط من أبناء الأسر الفقيرة، وترتفع النسب إلى ٤% بالنسبة للأسر في الطبقة المتوسطة الدنيا وإلى ١٠.١% بالنسبة للأسر في الطبقة المتوسطة العليا، وجميعها فروق ذات دلالة إحصائية. وتبين أن الأطفال من العائلات الثرية لديهم فرصة أكبر للوصول للتعليم ما قبل المدرسي ودراسة عام أو أكثر قبل المرحلة الابتدائية مقارنة بالأطفال من الطبقة المتوسطة الدنيا، وهم يتمتعون بسبع فرص للالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي مقابل كل فرصة وصول للأطفال الفقراء. ويزيد الالتحاق بمؤسسات ما قبل المدرسة في تركيا في المناطق الأكثر تقدماً في غرب البلاد وشمالها، بينما يقل في المحافظات الفقيرة في الجنوب والشرق، لكن فرص الالتحاق لا تختلف بين الذكور والإناث.

ولم تخلف نتائج دراسة وانغ وجونج (Wang & Gong, 2017)، التي هدفت إلى معرفة أثر دخل الأسرة في الصين في الوصول إلى التعليم ما قبل المدرسي، وكذلك أثر دخل الأسرة على جودة التعليم الذي يتلقاه الأطفال، من خلال بيانات تتبعه لعينة ممثلة لـ ٩٥% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ إلى ٦ أعوام على المستوى الوطني في مناطق الصين المختلفة لعام ٢٠١٢ وعام ٢٠١٤. درس وانج وجونج أثر الدخل كمتغير مستقل، مع سبعة متغيرات أخرى هي: تعليم

والوالدين، ومهنة الوالدين، وجنس الطفل، والهوية السياسية للوالدين، وتكرار شراء الأسرة للمنتجات الثقافية، وعدد أفراد العائلة، وعدد مرات الخروج مع الوالدين للعب، على متغيرين تابعين هما ذهاب الأطفال إلى مؤسسات التعليم قبل المدرسي، ونوعية هذه المؤسسات، وتبين أن دخل الأسرة يؤثر تأثيراً كبيراً في الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي، فكل زيادة في دخل الأسرة بنسبة ١٠٠٪ تزيد من فرص الطفل للالتحاق بالتعليم قبل المدرسي بنسبة ٢.٦٪ وفقاً لبيانات عام ٢٠١٢. وبالمقارنة بين المناطق، تبين انخفاض قيد الأطفال في المناطق الوسطى والشرقية مقارنة بالمناطق الغربية. وكان حجم الأسرة أيضاً مؤثراً، فكلما زاد عدد أفراد العائلة كلما انخفضت فرص دخول الأطفال لمؤسسات رياض الأطفال. وتبين من نتائج تحليل الانحدار أن فرص التحاق الأطفال بمؤسسات التعليم المبكر في الريف تتأثر بشكل أكبر بدخل الأسرة أكثر مما في المدن، حيث لا تستطيع أسر المناطق الريفية تحمل كامل تكاليف التعليم في مؤسسات رياض الأطفال، بينما تشارك الحكومة الأسر تكاليف الدخول لمؤسسات الطفول المبكرة في المدن.

وفي دراسة كاتشي وآخرون (Kachi et al., 2019) في اليابان، أستخدمت بيانات فوجين من الأطفال، فوج عام ٢٠٠١ وعددهم ١٧,٠١٩ في عمر سن الثالثة أو الرابعة، وفوج عام ٢٠١٠ وعددهم ٢٤,٣٣٣، ولوحظ أن الأطفال في سن الرابعة الذين ينتمون إلى الأسر في الخمس الأدنى من الدخل، هم الأكثر عرضة لعدم التسجيل في المراكز التعليمية لرعاية الأطفال، مقارنة بشريحة الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر في الربع الأعلى من الدخل، في مجموعة ٢٠٠١. وارتبطت عدم التسجيل أيضاً بثلاثة عوامل أخرى هي: انخفاض تعليم الأم، وكون الأب غير ياباني، ووجود عدد أكبر من الأشقاء. وعززت مشاركة الأمهات في سوق العمل فرصة التحاق الأطفال بمراكز رعاية الأطفال. وكانت العائلات التي لديها عدد أكبر من الأطفال أقل إقبالاً على مراكز رعاية الأطفال، مع احتمال أكبر لمشكلات في صحة الطفل ونموه مثل: الولادة قبل الأوان، والأمراض الخلقية، وتأخر النمو. وقلت فرص الالتحاق

بمراكز رعاية الأطفال لدى الأطفال في المدن الصغيرة والمتوسطة مقارنة بأولئك الذين عاشوا في مناطق المقاطعات.

من العرض السابق، يتضح أن العلاقة بين قيد الأطفال في مراكز التعليم المبكر والعوامل الاقتصادية والاجتماعية المكونة لظروف الأسرة قد نالت اهتماماً في دراسات اقتصاديات التعليم في الأدب العالمي، نظير القنوات المتزايدة بأثر التعليم ما قبل المدرسي خاصة في مستقبل أبناء الأسر ذات الظروف الاقتصادية والاجتماعية غير الجيدة، وأهمية دعم سياسة التعليم بالدليل العلمي في هذا لشأن المهم المتعلق بتكافؤ الفرص الاجتماعية. أما على الصعيد العربي والمحلي، فلم يظهر من مسح قواعد المعلومات، وكذلك الفهارس الإلكترونية للمكتبات، دراسات في شأن العلاقة بين الالتحاق برياض الأطفال والعوامل الاقتصادية والاجتماعية -على حد علم الباحث، فتأتي الدراسة الحالية لسد نقص ملموس في المكتبة العربية والمحلية في بحوث اقتصاديات تعليم الطفولة المبكرة.

المشكلة

يتنامى عالمياً الاهتمام بالتعليم المبكر في مراحل العمر التي تسبق سن التعليم الرسمي، نتيجة القنوات المتزايدة بأهمية التعليم المبكر في تهيئة الطفل للمدرسة ونجاحه فيها ونجاحه على المدى الطويل في سوق العمل اقتصادياً وفي المجتمع بما يحمله من قيم المواطنة. ولذا، نما القيد في التعليم ما قبل الابتدائي ليصل إلى مستوى ٨٣% في عام ٢٠١٨ في الدول عالية الدخل ومستوى ٥٤% في الدول متوسطة الدخل ومستوى ٥٢% كمتوسط عالمي، ارتفاعاً من مستويات ٨١.٧%، ٤٦%، ٤٥.٧%، للمؤشرات الثلاثة على التوالي في عام ٢٠١٣ (UIS, 2019)، ووصل الأمر إلى أن تعلن بعض الدول إلزامية التعليم ما قبل الابتدائي، على الأقل في بعض صفوفه (بغداد، ٢٠٠٨).

أما في المملكة العربية السعودية، وبالرغم من أنها إحدى دول العشرين، وبعد متوسط دخل الفرد فيها مشابهاً لمتوسط دخل الفرد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (البنك الدولي، ٢٠١٨)، وتتفق على التعليم بسخاء وفق مقاييس المقارنة

الدولية، إلا أن الاستثمار في التعليم ما قبل الابتدائي ظل دون المأمول، حيث لازال القيد فيه منخفضاً. فبالرغم من ارتفاع نسبة القيد في رياض الأطفال من ١٤.٤% في عام ٢٠١٣ إلى ٢١.٢% في عام ٢٠١٨، إلا أنها لازالت دون نسبة القيد في الدول منخفضة الدخل (٢٣.٩%) ودون الدول الأقل نمواً (٢٦.٣%) ودون متوسط الدول العربية (٢٩%) (UIS, 2019).

ولذا، فقد تضمنت مبادرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التوسع في التعليم ما قبل الابتدائي من خلال "توفير فرص التعليم قبل الابتدائي والتوسع فيه، وتوفير الحضانات ورياض الأطفال وتفعيل ارتباطها مع منظومة التعليم" (وزارة التعليم، ٢٠١٩). وعلى لسان وزير التعليم نفسه، فإن "... التوسع في رياض الأطفال خيار إستراتيجي لا غنى عنه لتطوير منظومة التعليم، وتحقيق نواتج تعلم أفضل لباقي مراحل التعليم، وفق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠"، فيم صرح مدير عام الطفولة المبكرة إلى سعي الوزارة إلى رفع نسبة القيد برياض الأطفال إلى ٣٠% في عام ٢٠٢٠ وإلى ٧٢% بحلول عام ٢٠٣٠ (الغامدي، ٢٠١٩). وقد بدأت الوزارة بخطوات عملية في العام الدراسي ١٤٤١هـ (٢٠١٩/٢٠٢٠)، من خلال مبادرة إسناد تدريس الصفوف الأولية إلى المعلمات في عدد من المدارس، مع تشجيع افتتاح فصول رياض أطفال في المدارس نفسها، بهدف توسيع فرص رياض الأطفال.

وإضافة إلى أهمية تعليم الطفولة المبكرة في التأسيس للمهارات المعرفية وغير المعرفية، فإن هناك فوائد بعيدة المدى، منها ما أشار له تيمبيل ورينولدز (Temple & Reynolds, 2007)، وهي: الحد من الحاجة المستقبلية للخدمات التعليمية التي تعالج مشكلات التعلم، من دروس علاجية وتربية خاصة أو إعادة العام الدراسي ونحو ذلك، وزيادة التحصيل الدراسي والدرجات التي يحققها الطلبة في الاختبارات المعرفية، وخفض كلفة الجريمة المتوقعة مستقبلاً، سواء أعلق الأمر بتكاليف إدارة المشكلات الجنائية أم بعلاجها أم بحفظ حياة المجني عليهم، وخفض الكلفة المتعلقة بخدمات رفاه الأطفال، سواء أكانت تكاليف إدارة أم علاج. وبحسب كونا وهيكممان (Cunha & Heckman, 2009)، فإن تعليم الأفراد في سني الطفولة المبكرة يسهم في الناتج

الوطني من خلال تحسين الصحة، وما يذهب للمجتمع من فوائد نتيجة زيادة إنتاجية الأفراد ذوي المهارات العالية التي يجنيها المجتمع نقدياً في شكل ضرائب دخل، بافتراض أن تحسن إنتاجية الأفراد المتعلمين تتعكس في تحسن أجورهم. بعض هذه الفوائد خاصة بالفرد المستفيد وبعضها اجتماعية عبارة عن وفورات (Externalities) تفيد المجتمع بشكل واسع، فتصبح الفائدة في مستواها الشامل مركبة من فوائد فردية وفوائد اجتماعية. يضاف إلى ذلك الفوائد غير المحسوبة مثل: تحسن الصحة العاطفية والاجتماعية والاندماج الاجتماعي والمواطنة، وتحسن صحة شريك أو شريكة الحياة - مستقبلاً- وتعليم الأطفال. وقد تراكم الدليل على أن الاستفادة من برامج التعليم المبكرة تكون أكبر كلما أتى الأطفال من مستويات اجتماعية اقتصادية أقل (Heckman, 2008; Yamaguchi et al., 2018).

ولأن مما حدّ من التوسع في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية فيما مضى -ربما- هو الاعتماد على القطاع الخاص في توفير الخدمة مع الاستثمار الحكومي المتحفظ، فإنه من المهم تعرف محددات القيد في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بالاستناد إلى بيانات تقيس الواقع، تضم عينات تمثل المجتمع، وليس متاح أفضل من بيانات دراسات التقييم الدولية، تحديداً، دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمز، TIMSS)، ودراسة البرنامج الدولي للفهم القرائي (بيرلز، PIRLS)، التي تجمع بياناتها من عينات ممثلة لطلبة الصف الرابع الابتدائي، وفق معيارية دولية.

ومع ما تشير إليه الدراسات من تأثير لالتحاق ببرامج رياض الأطفال على أبعاد متعددة في شخصية الطفل المستقبلية، إضافة إلى إسهام التحاق الأطفال بمؤسسات رياض الأطفال في خفض التكاليف وزيادة العوائد للتعليم، فإن قواعد المعلومات لأهم المجالات العربية، وقواعد معلومات رسائل الماجستير والدكتوراه، تكشف عن ندرة البحوث التي تدرس القيد في رياض الأطفال، بصفة عامة، في المكتبة العربية والسعودية.

وتأسيساً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما لعوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في الالتحاق برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية وفق بيانات دراسات التقييم الدولية (بيرلز ٢٠١١، ٢٠١٥، وتيمز ٢٠١٥)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية تعرف العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي ترتبط بالتحاق الأطفال السعوديين برياض الأطفال، من عدمه، المستمدة من قاعدة بيانات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم، "تيمز"، في عام 2015، ودراسة البرنامج الدولي للفهم القرائي، "بيرلز"، للصف الرابع الابتدائي عن جولتي الاختبار لعام 2011 وعام 2016، والوقوف على أكثر هذه العوامل ارتباطاً بفرص التعليم المبكر، ومن ثم صياغة التوصيات التي تعزز الأثر الإيجابي لتلك العوامل وتُهمّش الأثر السلبي.

أهمية الدراسة

ينتظر أن تشكل نتائج الدراسة الحالية للمكتبة العربية والسعودية على وجه الخصوص أهمية عالية في جانبين هما:

أ. الأهمية النظرية

١. تستقي هذه الدراسة بياناتها من قواعد بيانات الطلبة السعوديين في الصف الرابع لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام ٢٠١٥، ودراسة البرنامج الدولي للفهم القرائي للصف الرابع الابتدائي في عام ٢٠١١ وعام ٢٠١٦، وكلاهما مصدر ثري لكثير من الدراسات على الساحة الدولية اليوم، نظراً لما تتمتع به من درجة عالية في الموثوقية، سواء أعلق الأمر بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات أم بطرق اختيار العينات. ولم يثمر البحث في مصادر المعلومات المحلية والعربية - المنظومة، مكتبة الملك فهد، وقواعد البيانات في أكثر من خمس جامعات - عن أي دراسة استمدت بياناتها من قاعدتي بيانات "بيرلز" و"تيمز" لتبحث القيد في رياض الأطفال.

٢. أهمية تعليم الطفولة المبكرة، حيث تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة في نمو الطفل من جوانب الشخصية كلها، وقد أشير آنفاً إلى نتائج الدراسات التي تؤكد على أن التدخل المبكر لرعاية وتعليم الأطفال المحتاجين يزيد من إمكانية النجاح المدرسي لاحقاً، كما يعد التدخل المبكر الميسر لفرص تعلم الطفل استثماراً ذا مردود اقتصادي واجتماعي على المدى البعيد.

ب. الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي:

١. يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام شريحة عريضة من المسؤولين عن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، لاسيما فيما يتعلق بسياسات دعم الأسر ذات المستويات الاقتصادية والاجتماعية غير الجيدة لتشجيع التحاق أطفالهم برياض الأطفال، في إطار سياسة تكافؤ الفرص وتشجيع الحراك الاجتماعي الصاعد.

٢. يمكن أن يمهد البحث الحالي لبحوث لاحقة تثري المعرفة في مجال العوامل المؤثرة في التحاق الأطفال برياض الأطفال من عدمه، لاسيما المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي لم تشملها الدراسة في البحث الحالي، وضمنتها الدراسات المعنية بالعوامل المؤثرة بالتحاق الأطفال برياض الأطفال وبصورة أكثر شمولية في مقارنة نتائج البحوث الدولية والوطنية على أكثر العوامل تأثيراً.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على تناول متغيرات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة على التحاق الأطفال بمؤسسات رياض الأطفال وفق ما تتضمنه قاعدة بيانات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم للصف الرابع (تيمز ٢٠١٥) ودراسة البرنامج الدولي للفهم القرائي (بيرلز ٢٠١١، ٢٠١٦) للصف الرابع الابتدائي، للطلبة المشاركين في حينها بهاتين الدراستين، بفضل وجود مجموعة من المؤشرات ذات

العلاقة بالموضوع في قواعد البيانات لتلك الدراسات الدولية، وباعتبار ممثلة الطلبة في الدراسات الثلاث لطلبة الصف الرابع في المملكة في حينها.

مصطلحات الدراسة

المحددات الاقتصادية والاجتماعية

تشير إلى متغيرات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية لأسرة الطالب المؤثرة في التحاق الطفل برياض الأطفال، المقاسة من خلال استجابات طلبة الصف الرابع وأولياء أمورهم وقادة المدارس للاستبانات المصاحبة للدراسات الثلاث: التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمز) لعام ٢٠١٥، ودراسة البرنامج الدولي لتقدم القراءة (بيرلز) لعام ٢٠١١ وعام ٢٠١٦.

دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم

تكتب اختصاراً "تيمز TIMSS"، وتعني دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study)، وهي إحدى الدراسات التي تقوم بها الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي (International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA) بصورة منتظمة كل أربعة أعوام، لتقيس مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم معاً، واتجاهات التغيير فيهما، في الصفين الرابع والثامن، ويصحب تطبيق الاختبار استبانات للطلبة وأولياء أمورهم ومعلمي الرياضيات والعلوم وقادة المدارس، حتى تكون المعلومات شاملة، فهي دراسة تقييمية، ليست اختباراً فقط. بدأت تيمز في دورتها الأولى عام ١٩٩٥، شاركت المملكة لأول مرة عام ٢٠٠٣ بطلبة الصف الثامن فقط، ثم شاركت بطلبة الصف الثامن أيضاً عام ٢٠٠٧، ثم بطلبة الصف الرابع والثامن معاً عام ٢٠١١ و٢٠١٥، ثم بطلبة الصفين الرابع والثامن في جولة ٢٠١٩ التي ستنتشر نتائجها وتتاح بياناتها في ديسمبر ٢٠٢٠. ولم تُستعمل قاعدة بيانات جولة ٢٠١١، بحكم تطابق عينتها مع عينة بيرلز ٢٠١١، حيث طبقت الدراساتان كلتاها على العينة نفسها، نظراً لتزامنها ولأنهما تشرف عليهما المنظمة نفسها.

الدراسة الدولية للتقدم في الفهم القرائي

تكتب اختصارًا "بيرلز (PIRLS)"، وتعني الدراسة الدولية للتقدم في الفهم القرائي (Progress in International Reading Literacy Study)، وهي إحدى الدراسات التي تقوم بها الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي (International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA) بصورة منتظمة كل خمسة أعوام، لتقييم الفهم القرائي والعوامل المؤثرة فيه في الصف الرابع، ومساعدة الدول في تحسين أداء نظمها التعليمية، ويصحب تطبيق الاختبار استبانات للطلبة وأولياء أمورهم ومعلمي اللغة وقادة المدارس. انطلقت بيرلز في عام ٢٠٠١، وشاركت المملكة للمرة الأولى في دورة ٢٠١١ ثم دورة ٢٠١٦، وبحكم تزامنها مع تيمز ٢٠١١، فقد طبقتا الدراستين كلتاهما على العينة نفسها، فاستعملت في الدراسة الحالية قاعدة بيانات بيرلز ٢٠١١.

الإطار النظري

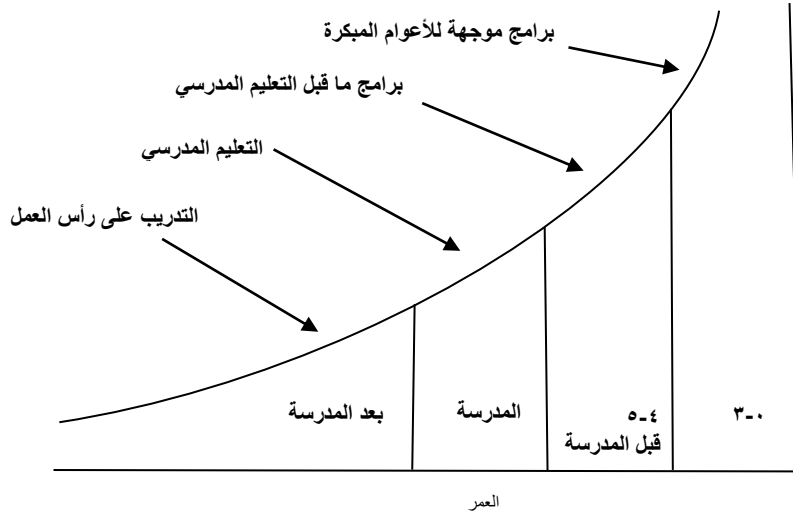
أولاً: العائد الاقتصادي من التعليم ما قبل الابتدائي

استعملت تقديرات العائد الاقتصادي للتعليم ما قبل الابتدائي أساليب تحليل الكلفة الفائدة بمداهها الواسع (Levin & McEwan, 2000)، واستفادت من البيانات التجريبية لمشاريع التعليم ما قبل الابتدائي التي نفذت في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل مقصود للأطفال الذي يعانون من مشكلات الحرمان الاجتماعي، مع وجود مجموعة ضابطة مناظرة في سماتها للمجموعة التجريبية. ومن ذلك، قدر هيكرمان وآخرون (Heckman et al., 2010) معدل العائد الداخلي لبرنامج بيرلي (Perry Program) بمقدار ٦-١٠% سنويًا لكل من البنين والبنات، إضافة إلى العائد المتوقع من تحسين تكافؤ الفرص. ويعد برنامج بيرلي أحد البرامج التي استهدفت أطفالاً ذوي درجات منخفضة في مقياس الذكاء بأعمار ٣-٤ أعوام من أسر أمريكية ذات أصول أفريقية ومستويات اجتماعية اقتصادية منخفضة بمقاييس دخل الأسرة وتعليم الوالدين، وكان التطبيق تجريبياً عشوائياً، لمدة عامين، حيث وُزع الأطفال وعددهم ١٢٣ بين المجموعة التجريبية (٣٣ بنين و ٢٥ بنات) والضابطة (٣٩ بنين

و٢٦ بنات) بشكل عشوائي، في مقاطعة بيرري التعليمية في ولاية ميتشيجان، في منتصف الستينيات، وتويع الأفراد الذين استفادوا من البرنامج حتى بلغوا سن الأربعين ولم يتسرب منهم إلا ١١% فقط.

وعمل ماسي وبارنيت (Masse & Barnett, 2002) على بيانات برنامج أبيسيدريان (Abecedarian program)، وهو برنامج نفذ بدءاً من عام ١٩٧٢، في ولاية كارولينا، بالتطبيق على ١١٢ طفلاً من سن الميلاد إلى سن الخامسة من أسر من أصول أفريقية ذات دخل منخفض، ويتوقع أن أطفالها سيتعرضون لمشكلات تمنع نموهم نمواً سوياً، باستعمال دليل الخطر العالي المبني على عوامل مثل: دخل المنزل، وتعليم الوالدين، والتاريخ المدرسي لأفراد الأسرة، وما يدفع للأسرة من مساعدات، وذكاء الوالدين، ومهن الوالدين، حيث كان متوسط تعليم الأم للأطفال الملتحقين بالبرنامج ١٠ أعوام، وكان متوسط درجة الذكاء للأمهات ٨٥، وكانت ٢٥% فقط من المنازل تضم الوالدين كليهما، وتتلقى ٥٥% من المنازل مساعدات مالية. ألحق الأطفال بالبرنامج وهم فيما بين الأسبوع السادس والأسبوع الثاني عشر من الولادة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستمر منهم ١٠٤ طفل حتى نهاية البرنامج في عام ١٩٧٨، وأمكن الوصول لهم جميعاً عند تتبعهم وهم في عمر ٢١ عام. شمل التقدير كافة جوانب الكلفة والفوائد وتدفعها زمنياً، مع تحويلها إلى القيم الثابتة للدولار باستعمال معاملات الخصم الملائمة بحسب كل فئة من فئات الكلفة/الفائدة. وقد كان استنتاج ماسي وبارنيت (Masse & Barnett, 2002) أن برنامج أبيسيدريان دفع لنفسه، لأن فوائده المخصصة فاقته، بعد اشتغال كافة الفوائد والتكاليف في التحليل.

الشكل ١: العائد إلى الاستثمار في مراحل التعليم المختلفة



المصدر: (Heckman, 2006)

وكما يتضح من الشكل ١، كلما كان الاستثمار في الفرد بالتعليم والرعاية مبكراً كلما كان العائد إلى ذلك الاستثمار أعلى. وأوضح هيكلان (Heckman, 2006) أن العائد العالي إلى العناية برأس المال البشري لدى الأفراد في السن المبكرة يعكس حقيقة إهمال الاستثمار في الأفراد في هذا العمر، والمبالغة في الاستثمار في المراحل المتأخرة في التعليم ثم وهم على رأس العمل، بينما يفترض مبدأ الكفاءة الاقتصادية تكافؤ العائد في المراحل العمرية المختلفة مع كلفة الفرصة الفائتة (Campbell et al, 2014).

ثانياً: الكيفية التي يؤثر بها التعليم ما قبل الابتدائي

يشار إلى جيمز هيكلان وأنه أشهر الاقتصاديين انشغالاً بتعليم الطفولة المبكرة، حيث تعاون مع باحثين آخرين وحاول توضيح الكيفية التي تتشكل بها المهارات وتتراكم ومؤثرات ذلك، واستفاد من جهود المهتمين بعلم النفس في قياس الشخصية وسماتها، ونشأ مجال بحثي باسم اقتصاديات السمات الشخصية (Cunha & Heckman, 2007, 2009; Heckman et al., 2013; Elango et al., 2015) حيث وضّحوا أن هناك ثلاث سمات شخصية تفعل فعل العوامل ذات التأثير الواسع، هي:

المعرفة (Cognition)، والسلوك العدواني (Externalizing Behavior)، والحافز الأكاديمي (Academic Motivation)، ومن خلال العوامل الثلاثة هذه يحدث أثر تعليم الطفولة المبكرة في المخرجات بعيدة المدى، وكأن العوامل الثلاثة تعمل كوسائط. يؤثر عامل المعرفة بشكل رئيس في التحصيل الدراسي كما تقيسه الاختبارات، وأيضاً يؤثر في بعض مخرجات سوق العمل، ويؤثر السلوك العدواني على المخرجات الجنائية وكذلك المخرجات المتعلقة بسوق العمل وبالسلوك الصحي، أما الحافز الأكاديمي فهو يعزز المخرجات التربوية، كما يفيد في تقليص البطالة على المدى الطويل. يقاس عامل المعرفة بمقياس الذكاء، حيث يتوقع من تعليم الطفولة المبكرة تعزيز الذكاء، حيث ينمو الذكاء في سني الطفولة المبكرة ويحدث له تعزيز واضح عند بداية رياض الأطفال في سن الرابعة ويستمر في النمو حتى يستقر عند سن التاسعة، ليشكل أساساً لمستوى التحصيل المعرفي، وبقدر ما يكون ذلك الأساس صلباً بقدر ما يكون التحصيل المعرفي غنياً.

ومن مؤشرات السلوك العدواني في سني الطفولة المبكرة، الكذب والسرقة والميل للاعتداء على الأطفال الآخرين والعبث، وهي مؤشرات ترتبط عادة بميل الفرد لارتكاب الجنايات والسلوك العدواني، وهو يرتبط سلبياً بالتحصيل الدراسي وإيجابياً بما يحدث من جنوح لدى المراهقين، وكذلك لدى الراشدين، وكلما كان سلوك الطفل عدواني وغير اجتماعي، كلما كان ذلك منبئاً بممارسته للسلوكيات العدوانية عند الكبر، حيث وجد أن سلوك العصيان والعدوانية في العمر ٣-٥ منبئ بالسلوكيات العابثة وذلك بتعرض المراهقين للوقف الجنائي، وكلما سلك الأفراد سلوك غير اجتماعي في العمر ٨-١٠ كلما كان سلوكهم كذلك غير مقبول اجتماعياً عند الكبر، حتى قيل أن جميع ذوي السلوك غير المقبول اجتماعياً عند الكبر كانوا كذلك في طفولتهم. وقد هيكمان وآخرون (Heckman et al, 2013) معاملات ارتباط سبيرمان بين السلوك العدواني في العمر ٧-٩ وعدد مرات الوقف الجنائي الذي يتعرض له الفرد في العمر ١٩، ٢٧، ٤٠ بالقيم ٠.٣٧، ٠.٣٥، ٠.٣٧ على التوالي، للذكور، وبالقيم ٠.٢٩، ٠.٣٩، ٠.٢٣، على التوالي، للإناث، الأمر الذي يعني أن

العمل على تثبيط السلوك العدواني في سني الطفولة المبكرة سيثمر عن خفض معدلات الجريمة عند الكبر.

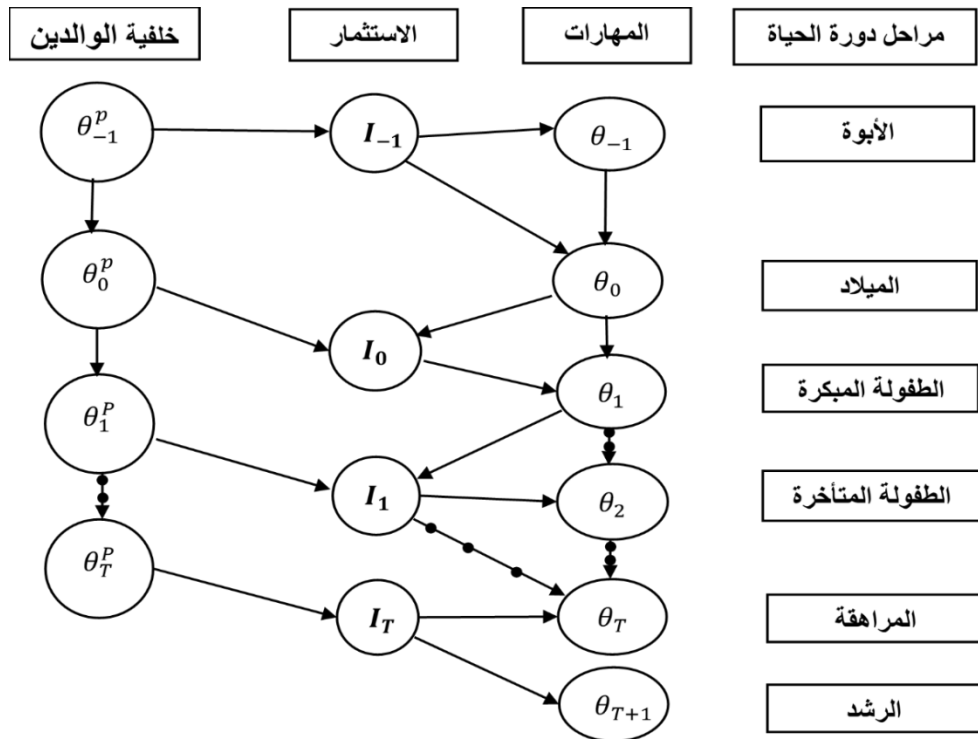
ومن مؤشرات الحافز الأكاديمي ما يبديه الطفل من اهتمام ومثابرة ومبادرة في التعلم، وهو يرتبط عادة بالتحصيل الدراسي في المدارس كما يقاس بالاختبارات المعرفية، إضافة إلى ارتباطه بخفض نسب تعاطي المخدرات والمسكرات. ولأن تعاطي المخدرات والمسكرات يرتبط بالجريمة، فإن الحافز الأكاديمي متى ما نُمي في سني الطفولة المبكرة متى ما أسهم في خفض نسب الجريمة، حيث لوحظ أن المراهقين سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، الذين وقعوا في إشكالات مع الشرطة كانوا من ذوي الحافز الأكاديمي المنخفض، وكلما كان الحافز الأكاديمي أفضل كلما قلت الانتكاسة ومعاودة السلوك الإجرامي. وعليه، فإن تعزيز الحافز الأكاديمي في سني الطفولة المبكرة سيسهم في تحسين تعليمهم كما سيعمل على خفض نسب الجريمة على المدى الطويل.

وفي المجمل، تتباين العوامل الثلاثة بتأثيرها في المخرجات، حيث يؤثر عامل المعرفة بشكل رئيس في أداء الفرد في الاختبارات التحصيلية كما يؤثر في بعض مخرجات سوق العمل، ويؤثر السلوك العدواني في المخرجات المتعلقة بالجريمة وسوق العمل وأيضاً الصحة، كما يعمل الحافز الأكاديمي على حفز المخرجات التعليمية ويقلص نسب البطالة على المدى الطويل. ساعات معدودة في اليوم الواحد من تعليم الطفولة المبكرة للأطفال في عمر 3-4، باستعمال مناهج جيدة، ستكون كفيلة بتنمية مهارات مؤثرة على المدى الطويل، سواء أكان ذلك من خلال عامل المعرفة أم الحافز الأكاديمي أم بعلاج السلوك العدواني.

ومن خلال تخصصه في اقتصاديات العمال، ركز جيمز هيكرمان بحوثه في تعليم الطفولة المبكرة وأثر ذلك التعليم في تنمية الأفراد، وعمل مع باحثين آخرين، من خلال عدة أوراق بحثية، ومنها ورقة إنانجو وآخرون (Elango et al, 2015)، على تطوير نموذج يصف التقنية التي تنمي من خلالها المهارات على مدى حياة الفرد، كما في الشكل ٢. في أي زمن عمر الفرد (t)، تتعاضد ثلاثة عوامل: مهارات الوالدين

(θ_t^p) ، والاستثمار (I_t) ، ومهارات الطفل (θ_t) ، لتشكيل حصيلة المهارات في الزمن التالي $(t + 1(\theta_{t+1}))$.

يؤثر الآباء في أبنائهم من خلال عدة طرق. فيما يتعلق بمهارات الأبوين (θ_t^p) ، كلما تمتع الأبوان بمهارات أبوة عالية كلما كانا أقدر على صنع بيئة دافئة ومغذية للعقل والصحة، وفيما يتعلق بالاستثمار (I_t) ، فإنه كلما تمتع الأبوان بموارد مالية ثرية كلما استثمروا في السلع التي تدعم تعليم الابن (ومن ذلك رسوم الدراسة في المدارس الأهلية) وكلما وجدا الوقت وخصصاه فيما يفيد الابن (ومن ذلك أخذ الابن في رحلة إلى حديقة الحيوان)، مع عدم إغفال ميول الوالدين وما يفضلانه.



الشكل ٢: آلية تشكل المهارات المهارات عبر الأجيال

المصدر: (Elango et al (2015)

ويوضح إنانجو وآخرون (Elango et al, 2015) أن عملية بناء المهارات عملية ديناميكية تبني على نفسها، ذلك أن حصيلة المهارات التي يتمتع بها الفرد حالياً

تعمل كأساس لبناء المهارات المستقبلية، والمهارات المستقبلية بدورها مؤثرة في بناء المهارات عبر الأجيال، حيث تعمل مهارات الآباء كأساس لبناء مهارات الأبناء. هذه العلاقة الديناميكية تجعل من سني الحياة المبكرة مرحلة في غاية الأهمية لأنها تضع الأساس الذي تبنى عليه المهارات في مراحل العمر التالية.

في هذا الشأن، تتفق الأدبيات على ثلاثة اعتبارات (Elango et al, 2015) هي: **أولاً: تعددية المهارات:** يتمتع الأفراد بمهارات حياتية عديدة، تتعدى المهارات المعرفية، التي تقاس بمقياس الذكاء أو الاختبارات التحصيلية، لتشمل المهارات غير المعرفية، التي تسمى أحياناً المهارات الشخصية، كما تشمل الصحة البدنية والنفسية. وتعد المهارات المعرفية وغير المعرفية جميعها متى ما أحسن تنميتها مبشرات بنجاح الأفراد في حياتهم، وتتباين في درجة أهميتها باختلاف الأنشطة التي يمارسها الفرد في حياته. ولأن برامج تعليم الطفولة المبكرة تعمل على تنمية تلك المهارات، فإنه من المهم تعريف المهارات جميعها التي يعمل البرنامج على تنميتها وتقييمها تقييماً صادقاً إذا ما أريد تقييم فاعلية البرنامج.

ثانياً: المهارات منتجة لنفسها ذاتياً ومكملة لبعضها البعض: بين أي فترتين زمنيتين في حياة الفرد، t و $t+1$ ، تبني حصيلة الفرد من المهارات على بعضها، وهي العملية التي وصفها جيمز هيكرمان بالعبارة "المهارات تولد المهارات" (skills beget skills) التي تتناولها أدبيات تعليم الطفولة المبكرة. وإضافة إلى أنها منتجة لنفسها ذاتياً، فإن المهارات تحفز إنتاج بعضها الآخر، ذلك أن حصيلة المهارات في الفترة الزمنية t تعمل معاً على إنتاج المهارات في الفترة الزمنية $t+1$ بحصيلة أعلى من الحصيلة التي كانت ستنتج فيما لو عملت كل مهارة منفردة عن الأخرى، حيث تكمل المهارات المعرفية والمهارات غير المعرفية والصحة بعضها البعض في الفترة الزمنية t لإنتاج مهارات معرفية ومهارات غير معرفية وصحة في الفترة الزمنية $t+1$.

ثانياً: المهارات تكمل الاستثمار: يعمل تعليم الطفولة المبكرة من خلال تحفيز مهارات الحياة المبكرة على بناء الأسس التي تيسر تراكم المهارات في مراحل العمر اللاحقة، الأمر الذي يعني أن تعليم الطفولة المبكرة يعزز حصيلة المهارات المستقبلية

وهي بدورها تحفز الإنتاجية في الاستثمارات المستقبلية، فتتحقق الدورة الزمنية لتنمية المهارات، وهو ما يسمى الكاملة الديناميكية (Dynamic Competence). وفقاً لهذه القاعدة، فإن الاستثمار في تعليم أبناء الأسر الأقل حظاً اجتماعياً اقتصادياً في مراحل عمرهم المبكرة أكثر جدوى من الاستثمار في علاج مشكلات الفروق بينهم وبين أبناء الأسر المحظوظة مراحل العمر المتأخرة (Cunha et al., 2010). يحدث هذا بفضل الكاملة بين المهارات في مراحل العمر المتأخر (التي تكونت إثر الاستثمار في سني الطفولة المبكرة) وبين الاستثمار في مراحل العمر المتأخر، وكأن الاستثمار في تعليم أبناء الأسر المغبونة وهم في سني طفولتهم المبكرة يساعدهم في إدراك كثير من الميزات التي يحققها أبناء الأسر المحظوظة بفضل ما يتمتعون به من استثمارات وهم في مراحل متقدمة من العمر. هذا يعني أنه من الصعب علاج المشكلات التي تنشأ في سني الطفولة المبكرة حينما يتقدم الفرد في عمره، فالاستثمار في تعليم المراهقين الذين يفتقرون إلى أساس صلب من المهارات، سيكون في الغالب أقل بكثير في جدواه من الاستثمار في سني الطفولة المبكرة. هذا ما يفسر الاتجاه الواضح في الولايات المتحدة الأمريكية إلى دعم المهارات الأبوية والاستثمار في تقديم برامج تعليم ما قبل مدرسي جيدة وتوجيهها لأبناء الأسر ذات الظروف غير الجيدة اجتماعياً واقتصادياً.

وتسليماً بالعوائد الاقتصادية المرتفعة من التعليم (Psacharopoulos & Patrinos, 2018)، وبأن أصحاب المهارات المرتفعة سيتمتعون بالحظوظ الأوفر (Hanushek et al., 2015; Lee & Wie, 2017)، واستناداً إلى الدليل العلمي الذي يقول بأن أثر التعليم ما قبل المدرسي يمتد إلى أداء الفرد في سوق العمل ويعزز حظوظه، فإن الأمر يتعلق بإسهام التعليم ما قبل المدرسي في تراكم الخبرات. في هذا الشأن يقال إن المهارات تولد مزيد من المهارات، والقدرات الحالية تعزز القدرات المستقبلية (Cunha et al., 2006; and Elango et al, 2015)، فمن الطبيعي أن القدرات الحالية كان أساسها قدرات طورت في مراحل سابقة من مراحل نمو الفرد، وأن الإتقان المبكر لمجموعة من الكفايات المعرفية والاجتماعية والعاطفية يحقّز تعلم

الفرد في سنوات عمره اللاحقة، حيث يجعل من التعلم أقل كلفة وأسرع وأيسر وأكثر قابلية للاستمرار. وبحسب كونها وهيكلان (Cunha & Heckman, 2007)، فإن الدليل مطرد بأن هناك مراحل معينة حاسمة للنمو المعرفي للطفل، ومن المؤكد أن فقدان التعليم في سني الطفولة المبكرة قد يفقد الطفل فرصة إتقان بعض المهارات، كما يؤكدان على أن الفصل بين الطبيعة (Nature) والتنشئة (Nurture) ليس صواباً، لأن التعليم في سني الطفولة المبكرة والعناية بنمو الطفل يعزز الجوانب التي كان يظن أنها مستقلة بيولوجية لا تتأثر بعوامل التنشئة، ومن أهم تلك الجوانب الذكاء الذي يستقر عند سن العاشرة، وتعد المرحلة العمرية التي تسبق سن العاشرة مرحلة حساسة لتنمية الذكاء، خاصة لأطفال الأسر قليلة الحظ اجتماعياً اقتصادياً، وباعتبار أن التدخل العلاجي المتأخر قد يكون مكلفاً وغير فاعل، بالنظر إلى مستويات الأداء المأمولة منهم عند الكبر. أيضاً، يؤكد كونها وهيكلان بأن التعزيز المبكر للمهارات غير المعرفية (جوانب الشخصية العاطفية والاجتماعية) يؤدي إلى تعزيز المهارات المعرفية، كما ينعكس ذلك على المدى الطويل في شكل أداء أفضل للاختبارات التحصيلية وزيادة الفرص الوظيفية وخفض نسب الجريمة، وتعد المهارات غير المعرفية ناتج من نواتج الأسر الناجحة في تنشئة أطفالها أو برامج التعليم ما قبل المدرسي الفاعلة.

وفي المجمل، تتراد أهمية التعليم ما قبل المدرسي من جانبين: جانب الكفاءة وجانب العدالة. ففي جانب الكفاءة، يعزز التعليم ما قبل المدرسي حصيلة رأس المال البشري من المهارات المعرفية وغير المعرفية، فيقلل من كلفة التعليم العلاجي، وكلفة التعليم غير الجيد، ويهيئ أرضية صلبة لبناء مزيد من المهارات؛ مما يعني زيادة المقدرة الإنتاجية للفرد، ومن ثم حصيلة المجتمع من الإنتاج. أما في جانب العدالة، فقد اطرده الدليل العلمي على عظم استفادة أبناء الأسر قليلة الحظ اجتماعياً واقتصادياً من التعليم ما قبل المدرسي، ومضمون ذلك أن الاستثمار في هذه المرحلة من التعليم بشرط الجودة، ستؤدي إلى تحسين تكافؤ الفرص وردم فجوة الدخل، وستجنب المجتمع كثير من المشكلات والتكاليف المترتبة على الفروق الواسعة في الجوانب

الاقتصادية والاجتماعية. وقد لاحظ كونها وهيكلان (Cunha, & Heckman, 2009) أن ٥٠% من فروق الدخل على المدى الطويل تنسب إلى عوامل يمكن تعرفها عند نهاية التعليم العام في سن الثامنة عشرة، وأن بعض المؤثرات التي أسس لها في مراحل التعليم المبكر قد يتأخر أثرها إلى ما بعد سن الثامنة، مع التأكيد على الأثر الكبير للعوامل الأسرية الجينية والبيئية. وعادة ما يكون ردم الفجوة في التحصيل الدراسي وتهميش أثر العامل الاجتماعي الاقتصادي من أولى الاستراتيجيات التي تأخذ بها الدول لتحسين أدائها في اختبارات التحصيل الدراسي الدولية.

عينة الدراسة ومجتمعها

تتكون عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع في جميع مناطق المملكة الذين استجابوا لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم في دورتها ٢٠١٥، وعددهم ٤,٣٣٧ طالب وطالبة، وكذلك طلبة الصف الرابع من جميع مناطق المملكة الذين شاركوا في الدراسة الدولية للتقدم في الفهم القرائي في عام ٢٠١١، البالغ عددهم ٤,٥٠٧ طالب وطالبة، وفي عام ٢٠١٦، وعددهم ٤,٧٤١ طالب وطالبة. وبحكم اختيار العينة بالطرق الطبقيّة العشوائية متعددة المراحل فإن عينة كل دولة تعد ممثلًا لمجتمع طلبة الصف الذي طبقت عليه الدراسة (Martin & Mullis, 2012)، وبالتالي، فإن كل من العينات الثلاث تعد ممثلة لمجتمع طلبة الصف الرابع في المملكة العربية السعودية في الأعوام الثلاثة.

الوصول إلى البيانات وتحليلها

قواعد بيانات تيمز وبييرلز كلها متاحة في موقع المنظمة الدولية للتقويم التربوي^١، لكل دولة على حدة، حيث تم تنزيلها بنسخة إس بي إس إس (SPSS)، ثم حُولت إلى برنامج ستاتا (STATA) وعولجت وحللت بواسطة. وتطلب استكشاف البيانات وإعادة صياغة المتغيرات، بدمج فئاتها وتحويلها إلى الصيغ الصورية ونحو ذلك، في قواعد البيانات الثلاث، الكثير من العمل.

¹ <https://timssandpirs.bc.edu/databases-landing.html>

وبنيت النماذج الإحصائية وفق أساليب الانحدار المتعدد (Multiple Regression) المعتادة في بحوث اقتصاديات التعليم (McEwan, 2010)، باستعمال الانحدار اللوجستي الثنائي (Binary Logistic Regression)، باعتبار أن المتغير التابع ثنائي القيمة، فيكون التقدير لاحتمال (Probability) أي من القيمتين باستعمال تقديرات الأرجحية (Odd Ratio)، ويعبر المعامل عن أثر كل من المتغيرات المستقلة صافياً معزولاً عن الأثر المشترك مع المتغيرات المستقلة الأخرى المضمنة في معادلة الانحدار، وفق قاعدة "بقية الأشياء ثابتة" (Other Things equal).

عرض نتائج تحليل البيانات ومناقشتها

يتضح من جدول ١ أن القيد في رياض الأطفال تحسن قليلاً في عام ٢٠١٥ وعام ٢٠١٦ مقارنة بعام ٢٠١١، بحسب استجابة ولي الأمر للاستبانة المصاحبة للاختباري بيرلز وتيمز، حيث قال ٥٣% من أولياء الأمور في عينة ٢٠١١ إن أبناءهم التحقوا بالتعليم ما قبل المدرسي، وارتفعت النسبة إلى ٥٦% في عينة تيمز ٢٠١٥ وإلى ٥٥% في عينة بيرلز ٢٠١٦. وكان متغير الالتحاق برياض الأطفال قد قيس من خلال إجابة أولياء الأمور عن سؤال عن مجموع الوقت الذي قضاه الطفل في أي من برامج التعليم ما قبل المدرسي، بحسب تصنيف اليونسكو (ISCED)، سواء أكان حضانة (لن أعمارهم أقل من ٣ أعوام) أم رياض أطفال (لن أعمارهم أكبر من ٣ أعوام)، وتضمنت قواعد بيانات بيرلز وتيمز أربع فئات: لم يلتحق، عام أو أقل، أكثر من عام إلى أقل من ثلاثة أعوام، ثلاثة أعوام أو أكثر، ثم بني المتغير الصوري "التحق برياض الأطفال" من دمج الفئات الثلاث التي تعبر عن مدة الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، في مقابل فئة من لم يلتحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي. ويمكن الافتراض أن الالتحاق في معظمه سيكون برياض الأطفال، ليس الحضانة، حيث لم تزد مدة الالتحاق عن عام واحد لدى ٢٧% من الملتحقين، حيث تراوحت بين عام وثلاثة أعوام لدى ٢٣%، وتجاوزت ثلاثة أعوام لدى ٤% فقط.

جدول ١: الإحصاءات الوصفية للمتغيرات

تيمز 2015 التكرار (%/المتوسم)	ببرلز ٢٠١٦ التكرار (%/المتوسم)	ببرلز ٢٠١١ التكرار (%/المتوسم)	
(56.27)2,302	(٥٥.٠٢)٢,٤٤٢	(٥٢.٩٩)٢,٢٧٧	التحق برياض الأطفال
(49.71)2,156	(50.12)2,376	(٤٨.٤٦)٢,١٨٤	الجنس ذكر
(97.58)4,232	(98.25)4,658	(٩٨.٢)٤,٤٢٦	لغة الاختبار العربية
(1.45)9.09	(1.40)9.13	(١.٧١)٩.١٩	موارد التعلم بالمنزل
	(1.53)9.38	(١.٦٨)٩.٦٣	اتجاه الوالدين للقراءة
(1.99)10.23			اتجاه الوالدين للرياضيات والعلوم
(22.47)818	(٣٢.٩١)١,٣٧٦	(٢٥.٤٥)١,٠٢٦	مهنة الأب قيادية أو احترافية
(7.93)306	(١٣.٤٩)٥٩١	(١١.٤٤)٤٧٣	مهنة الأم قيادية أو احترافية
(10.85)405	(13.15)532	(١٤.٧٩)٦٠٧	تعليم الأب متوسط
(25.56)954	(29.79)1,205	(٢٤.٧٦)١,٠١٦	تعليم الأب ثانوي
(11.58)432	(8.55)346	(١٠)٤١٥	تعليم الأب بعد ثانوي وأقل من جامعي
(35.32)1,318	(32.9)1,331	(٢٩.٦٤)١,٢١٦	تعليم الأب جامعي أو أعلى
(11.52)370	(14.26)542	(١٣.٩٢)٥٦٢	تعليم الأم متوسط
(25.04)804	(25.24)959	(٢٥.١١)١,٠١٤	تعليم الأم ثانوي
(9.31)299	(7.37)280	(٨.٢٧)٣٣٤	تعليم الأم بعد ثانوي وأقل من جامعي
29.12)935	(30.97)1,177	(٢٢.٩٣)٩٢٦	تعليم الأم جامعي أو أعلى
(11.21)448	(12.52)584	(٨.٩٩)٣٩٢	عدد سكان المدينة ١٠٠,٠٠١ إلى ٥٠٠ ألف
(6.1)244	(9.54)445	(٥.٧٤)٢٥٠	عدد سكان المدينة ٥٠,٠٠١ إلى ١٠٠ ألف
(10.56)422	(11.88)554	(٩.٢٥)٤٠٣	عدد سكان المدينة ١٥,٠٠١ إلى ٥٠ ألف
(11.41)456	(14.24)664	(١٢.٠٤)٥٢٥	عدد سكان المدينة ٣,٠٠١ إلى ١٥,٠٠٠

عدد سكان المدينة ٣٠٠٠ أو أقل	٤٠٠ (٩.١٨)	٥٠٨ (١٠.٨٩)	٣٠٩ (٧.٧٣)
المدرسة تقع في ضاحية	٢٣١ (٥.٢٨)	٦٥٩ (١٤.٠٦)	٣٢٤ (٧.٥٨)
المدرسة تقع في مدينة متوسطة الحجم	٩٦٢ (٢٢.٠١)	١,٠٧٣ (٢٢.٨٩)	٧٤٢ (١٧.٣٦)
المدرسة تقع في قرية صغيرة أو نائية	٥٧٤ (١٣)	٧٠٧ (١٥)	٦٥٢ (١٥.٢٦)
الدخل في جيرة المدرسة متوسط	٣,١٢٤ (٧٠.٥٥)		
الدخل في جيرة المدرسة منخفض	٧١٨ (١٦.٢١)		

احتوت عينات بيرلز وتيمز على أعداد متساوية من البنين والبنات، تقريباً، وكان أقل عدد للطلبة الذكور ٢,١٥٦ يمثلون تقريباً نصف عينة تيمز ٢٠١٥. وطبقت دراستا بيرلز وتيمز كلاهما في مدارس تدرس المنهج السعودي، حيث لم يتجاوز طلبة المدارس التي تطبق البرامج الدولية ما نسبته ٢% إلا في تيمز ٢٠١٥، عندما اشترك ١٠٥ من طلبة المدارس الدولية ليشكلوا ما نسبته ٢.٤٢% من مجموع الطلبة الذين مثلوا المملكة العربية السعودية.

"موارد التعلم بالمنزل" متغير مقياس بالصيغة المستمرة، بناءً على البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة المتعلقة بـموارد التعلم في المنزل، سواء أفي استبانة الطالب (عدد الكتب في المنزل، وعدد معينات التعلم (إنترنت ونحوها المتاحة في المنزل) أم في استبانة المنزل التي ينبغي تعبئتها من قبل ولي الأمر (عدد كتب الأطفال في المنزل، وتعليم الوالدين، ومهنة الوالدين). بنى المقياس وفق نظرية استجابة الفقرة، باستعمال طرق تعظيم الاحتمال الموزونة، وتصنف موارد التعلم بالمنزل أنها قليلة إذا قلَّت قيمة المقياس عن ٧.٣، أو أن بالمنزل بعض الموارد إذا كانت القيمة ٧.٣-١١.٩، أو أن الموارد متعددة إذا زادت القيمة عن ١١.٩ (Martin et al., 2017). وفي العينات الثلاث يقع متوسط المقياس في مدى الفئة "بالمنزل بعض الموارد"، حيث تصنف في هذه الفئة ما بين ٨٠.٥٨% وبين ٨٥.٥٦% من المنازل السعودية، بحسب استجابة الطلبة وأولياء أمورهم.

ويقيس متغير "اتجاه الوالدين للقراءة" مدى شغف الوالدين بالقراءة بافتراض أنه منبئ بمهارة الطفل في القراءة في دراستي بيرلز. أيضاً، بني المقياس باستعمال نظرية استجابة الفقرة، باستعمال ثمان فقرات في بيرلز ٢٠١١ وتسع فقرات في بيرلز ٢٠١٦، وجميعها مضمنة في استبانة المنزل، كل فقرة تعبر عن سلوك معين من سلوكيات القراءة، بحيث تعبر الفقرات في مجموعها عن عادة القراءة لدى ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة. وحددت نقطة القطع 8.1 لتمثل الحد الأعلى لتصنيف من دونها من أولياء الأمور بأنهم لا يحبون القراءة ونقطة القطع ١٠.٥ لتصنيف من وقعت استجاباتهم فوقها من أولياء الأمور بأنهم يحبون القراءة جداً، وما بين النقطتين أولياء الأمور الذين يحبون القراءة نوعاً ما (Martin et al., 2017). ويقع متوسط المقياس لطلبة المملكة العربية السعودية (٩.٦٣ لعام ٢٠١١، ٩.٣٨ لعام ٢٠١٦) في مدى فئة من يحبون القراءة نوعاً.

وتضمنت بيانات تيمز ٢٠١٥، مقياساً مستمراً لاتجاه الوالدين نحو الرياضيات والعلوم، باستعمال نظرية الاستجابة للفقرة، تأسيساً على ثمان فقرات في استبانة المنزل حول أهمية الرياضيات والعلوم التطبيقية وأثرهما في مستقبل الفرد، وبحسب قيمة المقياس، تصنف اتجاهات الوالدين في ثلاث فئات: اتجاهات أقل من إيجابية، إذا كانت قيمة المقياس أقل من ٥.٩، واتجاهات إيجابية، إذا كانت قيمة المقياس ٥.٩-٩.٣، واتجاهات إيجابية جداً، إذا تجاوزت قيمة المقياس ٩.٣ (Martin et al., 2015). ووفق متوسط المقياس الذي زاد عن ١٠، فإن الآباء في المملكة العربية السعودية يتمتعون باتجاهات إيجابية جداً نحو الرياضيات والعلوم، حيث صنف 70% منهم في فئة ذوي الاتجاهات الإيجابية جداً وصنف 28% منهم في فئة ذوي الاتجاهات الإيجابية، في حين لم يتجاوز ذوو الاتجاهات الأقل من إيجابية ما نسبته ٢%.

ومثلت مهنة الأم ومهنة الأب بالمتغيرين السوريين: مهنة الأب قيادية أو احترافية، ومهنة الأم قيادية أو احترافية، حيث دمجت فئة "مدراء الشركات والمدراء في القطاعات الحكومية" مع فئة "الاحترافيين" من علماء وأطباء ونحوهم، في فئة وحدة

باسم "مهنة قيادية أو احترافية"، باعتبارها مهن سيادية، أما فئات المهن الأخرى التي تشمل من لا يعملون ومن يعملون لحسابهم الخاص وذوي المهن اليدوية والباعة ومن يعملون في التسويق ومن يعملون في قطاع الإنشاءات والقطاع الصناعي، والمزارعين والفنيين ومن يعملون في الأعمال الإدارية المكتبية، فقد دمجت مع بعضها البعض في فئة واحدة تمثل مجموعة المقارنة. ونظرًا لضخامة الفاقد في البيانات الخاصة بمتغيري مهنة الأب والأم، ولأن هذا المتغير مكم على أساس البيانات النوعية التي تصف المهنة في الاستبانة، إذ ربما إن كثير من المستجيبين ذوي المهن البسيطة قد يجدون صعوبة في كتابة وصف معبر عن مهنتهم، وحفاظاً على البيانات، فقد دمج الفاقد مع مجموعة المقارنة. وتراوحت نسب الآباء في المهن القيادية والاحترافية بين الخمس والثالث في العينات الثلاث، بينما مارست ٨-١٣% من الأمهات مهناً احترافية أو قيادية.

وحيث تضمنت بيانات بيرلز وتيمز قياساً لتعليم كل من الأم والأب، وفق تصنيف اليونسكو (إيسكد، ISCED)، فقد تم التعامل معها كسلسلة من المتغيرات الصورية، مع دمج فئة من تعليمهم ابتدائي أو أقل من ابتدائي في فئة واحدة واعتبارها فئة المقارنة، ودمج فئة من لديهم بعض التعليم بعد الثانوي مع من لديهم درجة تعليم عالٍ أقل من جامعي، ثم دمج حملة الدرجة الجامعية مع من لديهم درجات علمية بعد البكالوريوس في فئة واحدة. وغلبت نسبة الآباء حاملي الدرجة الجامعية أو أعلى ثم الآباء بشهادة المرحلة الثانوية، أما بين الأمهات فقد غلبت نسبة الأمهات بشهادة الثانوية في عام ٢٠١١، ثم غلبت نسبة ذوات الشهادة الجامعية أو أعلى في تيمز ٢٠١٥ وبيرلز ٢٠١٦. وبين الآباء والأمهات جميعهم، زادت نسبة حملة الشهادة الجامعية أو أعلى في عام ٢٠١٥ وعام ٢٠١٦ مقارنة بعام ٢٠١١، إثر التوسع السريع في التعليم العالي منذ مطلع الألفية.

وقيست بيئة المدرسة بعشرة مؤشرات تمثل ثلاثة متغيرات: عدد سكان المدينة التي تقع فيها المدرسة، وطبيعة موقع المدرسة، ومتوسط الدخل في جيرة المدرسة، حيث جمعت بيانات المتغيرات الثلاثة من خلال استبانة المدرسة التي قام بتعبئتها

قائد المدرسة. قيس عدد سكان المدينة التي تقع فيها المدرسة بخمسة من المتغيرات الصورية، إضافة إلى المتغير الصوري الذي يمثل مجموعة المقارنة. تتمثل مجموعة المقارنة في طلبة المدارس التي تقع في مدن يزيد عدد سكانها عن ٥٠٠ ألف نسمة، وهم النسبة الغالبة، حيث مثلوا ما نسبته ٤١% في عينة بيرلز ٢٠١٦، في أقل المستويات، لكنهم مثلوا ٥٥% في تيمز ٢٠١٥، ومثلوا ٥٥% في عينة ٢٠١١. وفي الطرف الآخر من التوزيع، مثل طلبة المدن التي يقل عدد سكانها عن ثلاثة آلاف ما بين ٨% في تيمز ٢٠١٥ وبين ١١% في بيرلز ٢٠١٦.

وبخصوص طبيعة موقع المدرسة، تم دمج فئة طلبة القرى الصغيرة مع طلبة المواقع النائية في فئة واحدة، واعتبار طلبة المدن الكبيرة ممثلين لمجموعة المقارنة، وهم المجموعة الأكبر حيث شكلوا ٥٥% في عينة ٢٠١١، وشكلوا نسبة ٥٣% في تيمز ٢٠١٥ ونسبة ٤١% في بيرلز ٢٠١٦. وبالرغم من الارتباط العالي بين متغير عدد سكان المدينة التي تقع فيها المدرسة ومتغير طبيعة موقع المدرسة، حيث قُدِّر معامل الارتباط في العينات الثلاث بقيم تتراوح ما بين ٠.٥٥ في بيرلز ٢٠١٦ وبين ٠.٧٦ في تيمز ٢٠١٥، إلا أن وجود المتغيرين معاً يساعد لغرض ضبط العامل البيئي من ناحية ولغرض التوضيح من ناحية أخرى.

تضمنت بيانات ٢٠١١ تقدير قائد المدرسة لمستوى الدخل في جيرة المدرسة: عالٍ، أو متوسط، أو منخفض، حيث مُثل كل منها بمتغير صوري، وتمثلت مجموعة المقارنة في طلبة المدارس التي قال قادتتها إن مستوى الدخل مرتفع في جيرة المدرسة، ونسبتهم ١٣% من إجمالي العينة. وفي تقدير قادة المدارس، فإن مستوى الدخل متوسط في سبعة من كل عشرة من الأحياء المحيطة بالمدارس.

وتوضح المؤشرات في الجزء السفلي من جدول ٢ مناسبة نموذج الانحدار اللوجستي، حيث تعني الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠١ لمربع كاي إن مجموعة المتغيرات المستقلة مؤثرة في التنبؤ بالتحاق أو عدم التحاق الطفل بالتعليم ما قبل الابتدائي، وتشير قيمة مربع ر بسيدو إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبته ١٤% إلى ٢١% من التباين في المتغير التابع.

جدول ١: نماذج الانحدار اللوجستي لمحددات الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي

الأرجحية (odds ratio)، تميز ٢٠١٥			الأرجحية (odds ratio)، بيرلز ٢٠١٦			الأرجحية (odds ratio)، بيرلز ٢٠١١			
البنات	البنين	الجميع	البنات	البنين	الجميع	البنات	البنين	الجميع	
		0.87			0.94			١.٠٢	الجنس ذكر
0.92		0.71	*0.36	***0.06	***0.18	0.45	**0.19	**0.35	لغة الاختيار العربية
***1.34	1.06	***1.21	**1.19	*1.14	***1.18	***١.٢٢	***١.٢٦	***١.٢٤	موارد التعلم بالمنزل
			***1.16	1.02	***1.09	١.٠٥	١.٠٠	١.٠٢	اتجاه الوالدين للقراءة
1.02	1.03	1.40							اتجاه الوالدين للرياضيات
									والظوم
0.87	1.06	0.96	٠.٩٨	0.99	*٠.٩٨	١.٠٩	١.١٥	١.١٠	مهنة الأب قيادية أو احترافية
1.28	1.56	*1.40	١.١٠	*1.52	*١.٢٥	١.٤٢	١.١٠	*١.٢٨	مهنة الأم قيادية أو احترافية
1.07	0.70	0.86	0.91	0.92	0.88	١.٠٠	١.٢٧	١.٠٧	تعليم الأب متوسط
1.22	0.97	1.11	1.31	1.24	1.23	٠.٩٨	١.٣٠	١.٠٩	تعليم الأب ثانوي
1.81	***2.83	***2.11	1.36	**1.95	**1.59	١.٢٠	١.٤٧	١.٢٥	تعليم الأب بعد ثانوي أقل من جامعي
1.72	**2.06	*1.78	1.43	***2.09	***1.64	٠.٧٩	١.٢٩	٠.٩٥	تعليم الأب جامعي أو أعلى
1.08	0.83	0.95	1.33	*1.44	*1.36	٠.٩٨	***٢.١١	***1.٤٢	تعليم الأم متوسط
***2.31	***2.11	***2.25	***1.78	***2.65	***2.13	***٢.٤٣	***٣.١٥	***٢.٧٤	تعليم الأم ثانوي
***2.63	***2.76	***2.69	***3.08	***3.61	***3.13	***٢.٩٠	***٣.٠٥	***٢.٩٣	تعليم الأم بعد ثانوي أقل من جامعي
***3.09	***4.50	***3.69	***3.30	***3.84	***3.37	***٥.٢١	***٦.٠٩	***٥.٥٢	تعليم الأم جامعي أو أعلى
0.86	*0.62	0.76	*1.47	1.03	1.22	٠.٩٧	١.٠٢	١.٠١	عدد سكان المنطقة
1.42	**0.42	0.72	1.03	1.05	0.96	*١.٦٧	٠.٦٠	١.٣٤	عدد سكان المنطقة ١٠٠,٠٠١ إلى ٥٠٠ ألف
0.84	**0.51	*0.71	0.95	***1.85	1.19	١.٠٨	***٢.٩٨	***١.٦٥	عدد سكان المنطقة ١٠٠,٠٠١ إلى ٥٠٠ ألف
6.55	0.65	1.35	1.18	*0.49	0.88	١.٢٢	١.٢٨	*١.٣١	عدد سكان المنطقة ٣,٠٠١ إلى ١٥,٠٠٠
1.07	***0.19	**0.52	***0.46	0.74	***0.58	١.١٣	١.٢٢	١.١٨	عدد السكان ٣٠٠٠ أو أقل
0.46	0.86	***0.57	1.03	0.88	0.89	٠.٧٤	*٠.٦٣	**٠.٦٢	المدرسة تقع في ضاحية
1.08	1.18	1.03	0.95	**0.62	0.82	٠.٧١	٠.٧٩	**٠.٧٤	المدرسة تقع في مدينة
***0.20	0.69	***0.48	*0.70	0.80	**0.71	٠.٨٣	***٠.٤٥	***٠.٦١	متوسطة الحجم
									المدرسة تقع في قرية صغيرة أو نائية
						٠.٦٩	***٠.٥٩	***٠.٦٥	متوسط الدخل بمنطقة
									المدرسة متوسط
						***٠.٢٦	***٠.٤٩	***٠.٣٨	متوسط الدخل بمنطقة
									المدرسة منخفض
***0.04	0.27	***0.12	***0.09	1.96	*0.33	***0.09	***٠.٠٧	***0.08	الثابت
1,188	1,021	2,209	1,634	1,562	3,196	1,694	1,533	3,227	عدد الحالات
272.76	279.62	522.28	314.2	334.67	600	381.86	445.68	780.21	مربع كاي
0	0	0	0	0	0	0	0	0	الدالة الإحصائية
-670.50	-565.28	-1,253.36	-961.18	-904.02	-1,889.59	-974.52	-838.69	-1,838.55	اللوغاريتم الاحتمالي
0.169	0.1983	0.1724	0.1405	0.1562	0.1371	0.1638	0.2099	0.175	مربع ر بسيدو

*** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١؛ ** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٥؛ * دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

وبحسب قيمة الأرجحية، ليس هناك فروق دالة إحصائية بين احتمال التحاق الذكور أو احتمال التحاق الإناث بالتعليم ما قبل الابتدائي، بالرغم من أن إحصاءات وزارة التعليم تقول إن هناك بنتان من بين كل ثلاثة أطفال مقيدين في رياض الأطفال، وهذه النتيجة متوافقة مع ما وجدته أجريداج وآخرون (Agirdag et al., 2015) في تركيا،

خلاف ما لاحظته مورانجي (Murungi, 2013) في كينيا حيث أدى عدم وجود دور حضانة في بعض المناطق إلى حرمان عدد أكبر من الفتيات من التعليم المبكر. وفي بيانات ٢٠١١، عينة البنين وإجمالي العينة، وكذلك في عينة بيرلز ٢٠١٦، هناك فروق دالة إحصائية تشير إلى شيوع الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي بين طلبة المدارس الدولية الذين أخذوا الاختبار (بيرلز أو تيمز) باللغة الإنجليزية، حيث حظي الطالب في المدارس ذات المنهج السعودي بـ٣٥% من الفرصة مقابل كل فرصة لطالب المدرسة الدولية، في عينة ٢٠١١، بينما حظى بـ١٨% من الفرصة مقابل كل فرصة كاملة متاحة لطالب المدرسة الدولية في عينة بيرلز ٢٠١٦. وتبدو الفروق أوسع بين البنين منها بين البنات، حيث كانت فرصة البنين في المدارس السعودية في بيرلز ٢٠١٦ فقط ٦% مقابل فرصة الالتحاق برياض الأطفال لطلبة المدارس الدولية. وفي تيمز ٢٠١٥، وبالرغم من أفضلية طلبة المدارس الدولية، إلا أن الفروق ليست دالة إحصائية، وكانت المدارس الدولية جميعها مدارس بنات. ومع وجوب الحذر، بحكم صغر عدد الملتحقين بالمدارس الدولية، إلا أن النتيجة مبررة، حيث يلتحق بالمدارس الدولية -في المعتاد- أبناء المتعلمين تعليماً عالياً، خارج المملكة، مبتعثين أو نحو ذلك، إن كانوا سعوديين، وقد يكونون غير سعوديين ممن يمارسون مهن احترافية في المملكة العربية السعودية.

ويرتبط مقياس موارد التعلم بالمنزل ارتباطاً إيجابياً دال إحصائياً باحتمال التحاق الطفل بالتعليم ما قبل الابتدائي، فكلما زاد المقياس بدرجة واحدة كلما زادت فرصة الالتحاق برياض الأطفال، مقابل عدم الالتحاق، بنسبة ٢٤% في عينة ٢٠١١، وبنسبة ١٨% في عينة بيرلز ٢٠١٦، وبنسبة ٢١% في عينة تيمز ٢٠١٥، لكن المقياس لم يرتبط باحتمال التحاق الأطفال الذكور برياض الأطفال في عينة تيمز ٢٠١٥. وربما تتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بينبريدج وآخرون (Bainbridge et al, 2005)، كذلك مع نتائج دراسة أجريداج وآخرون (Agirdag et al, 2015)، وأيضاً مع نتائج دراسة وانغ وجونج (Wang & Gong, 2017) وكذلك نتائج دراسة كاتشي وآخرون (Kachi et al., 2019)، التي وجدت الدخل

عاملاً مؤثر التحاق الأطفال بالتعليم المبكر، مع وجوب مراعاة اختلاف المؤشرات التي أُستدل بها على مستوى الدخل في الدراسات السابقة وفي الدراسة الحالية التي استدلّت على الدخل من خلال مقياس موارد المنزل.

وجاء مقياس اتجاه الوالدين للقراءة ذا أثر في الاتجاه الإيجابي المتوقع، لكن الدلالة الإحصائية لم تصحب قيمة الأرجحية إلا في بيرلز ٢٠١٦ في العينة الكاملة وفي عينة البنات، حيث يحتاج الطفل إلى تحسن اتجاهات الوالدين للقراءة بمقدار ١١ نقطة تقريباً ليحصل على فرصة كاملة للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، لكن البنات يحتجن إلى ست نقاط تقريباً ليحصلن على الفرصة الكاملة. وكشفت بعض الدراسات (Lyle, 1969; Marks, 2008) عن أن تحسن اتجاهات الوالدين للقراءة يرتبط باحتمالية أعلى للالتحاق بالأطفال بمؤسسات رياض الأطفال. ومع أن اتجاه الوالدين للرياضيات والعلوم قد أثر في الاتجاه الإيجابي المتوقع، إلا أن الفروق بين من التحقوا برياض الأطفال ومن لم يلتحقوا بها بدت ضئيلة وغير دالة إحصائياً.

وبالرغم من الأثر الإيجابي المتوقع لكون الأب أو الأم يمارس مهنة قيادية أو احترافية، إلا أن قيمة الأرجحية ليست دالة إحصائية، إلا لمهنة الأم في عينة الذكور في بيرلز ٢٠١٦ عند مستوى ٠.٠٥، وعند مستوى ٠.١ في العينة الكاملة لعام ٢٠١١ وبيرلز ٢٠١٦ وتتميز ٢٠١٥، ولمهنة الأب في العينة الكاملة في بيرلز ٢٠١٦. كون الأم في مهنة قيادية أو احترافية يعني زيادة فرصة ابنها للالتحاق برياض الأطفال بنسبة ٥٢%، مع ثبات بقية المتغيرات، وهي نتيجة مشابهة لنتيجة دراسة كاتشي وآخرون (Kachi et al., 2019)، مع التأكيد على الحذر في التفسير لاختلاف طبيعة الأسئلة بين الدراستين، حيث تقارن الدراسة الحالية المهن القيادية والاحترافية مع غيرها، فيما قاس كاتشي وزملاؤه المهنة من حيث المشاركة من عدمها.

ويتضح أن مجموعة المتغيرات الصورية التي تعبر عن مستويات تعليم الأب أضافت إلى القوة التفسيرية للنموذج، وكانت في مجموعها دالة إحصائياً، كما أن قيم الأرجحية بدت في الاتجاه الإيجابي المتوقع في معظمها، خاصة لحملة التعليم الثانوي

فأعلى مقارنة بذوي التعليم الابتدائي وما دون، إلا أن الدلالة الإحصائية لم تظهر إلا في بيانات بيرلز ٢٠١٦ وبيانات تيمز ٢٠١٥، للعينة كاملة ولعينة البنين عند الآباء الذين حصلوا على بعض التعليم بعد الثانوي، ويتضح الفرق أكثر لصالح الآباء ذوي الدرجات الجامعية أو الدراسات العليا، إضافة إلى قيمة الأرجحية الدالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ لعينة البنات في تيمز ٢٠١٥. مقابل كل فرصة للذكور أبناء ذوي التعليم الابتدائي، هناك أكثر من فرصتين (٢.٠٩) للالتحاق برياض الأطفال لأبناء ذوي الدرجات الجامعية أو العليا، بحسب بيانات بيرلز ٢٠١٦. وبحسب بيانات تيمز ٢٠١٥، فإن بعض التعليم العالي دون الجامعي للأب كفيلاً بزيادة فرصة الابن للالتحاق برياض الأطفال بمقدار ٢.٨٣ مرة، مقابل كل فرصة لابن الأب ذي التعليم الابتدائي أو أقل.

ويبدو تعليم الأم أقوى أثرًا حيث صاحبت الدلالة الإحصائية جميع قيم الأرجحية، باستثناء فيما يخص البنات في بيانات بيرلز ٢٠١٦، للأمهات ذوات شهادة المرحلة المتوسطة، وكذلك في بيانات تيمز ٢٠١٥ لقيم الأرجحية المصاحبة لفئة التعليم المتوسط. في بيانات ٢٠١١، يتمتع الأطفال الذكور أبناء الأمهات ذوات التعليم الجامعي أو الدراسات العليا بأكثر من ست فرص للدراسة في أي من مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي مقابل كل فرصة متاحة لأبناء الأمهات ذوات التعليم الابتدائي أو أقل، بينما تتمتع البنات بأكثر من خمس فرص، ويتمتع الأطفال عمومًا، ذكورًا وإناثًا بخمس فرص ونصف الفرصة. وزيادة تعليم الأم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية كفيلاً بزيادة احتمال الالتحاق برياض الأطفال بأكثر من ثلاث مرات للذكور، وبقرابة مرتين ونصف للإناث. وفي بيانات بيرلز ٢٠١٦، وكذلك في بيانات تيمز ٢٠١٥، قلّت قيم الأرجحية قليلًا، ربما لتقلص التباين بين الأمهات في التعليم مع التحسن المستمر في التعليم بالملكة العربية السعودية، لكن تعليم الأم إلى نهاية المرحلة الثانوية كفيلاً بزيادة احتمال التحاق الابن برياض الأطفال بمقدار ٢.٦٥ مرة والبنات بمقدار ١.٧٨ مرة، وتعليم الأم تعليمًا جامعيًا أو أعلى يزيد فرصة الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي ٣.٨٤ مرة للابن و٣.٣ مرة للبنات، وفي تيمز ٢٠١٥، يعني

التعليم الثانوي للأم زيادة فرصة الالتحاق برياض الأطفال مرتين وربيع المرة، ويؤدي التعليم الجامعي أو أعلى إلى زيادة الفرصة بثلاث مرات وسبعة أعشار المرة. وتتوافق هذه النتيجة مع ما وجد بينبريدج وآخرون (Bainbridge et al., 2005) حيث كان تعليم الأم الأكثر تأثيراً، بعد عامل الدخل، في التحاق الطفل بالتعليم المبكر.

وبالرغم من أن مجموعة المتغيرات التي تعبر عن عدد السكان في المدينة التي تقع فيها المدرسة مؤثرة في مجموعها وتضيف إلى القوة التفسيرية للنموذج، إلا أن اتجاه التأثير غير متسق، إضافة إلى أن كثيراً من قيم الأرجحية غير دالة إحصائياً. وعموماً، لا يتمتع سكان المدن الكبيرة التي يزيد عدد سكانها عن ٥٠٠ ألف بحظ أفضل -فيما يبدو- مقارنة بسكان المدن التي يقل عدد سكانها عن ٥٠٠ ألف أو عن ١٠٠ ألف أو ٥٠ ألف أو ١٥ ألف أو ٣ آلاف. ويبدو أطفال القرى التي يبلغ عدد سكانها ١٥-٥٠ ألف هم الأوفر حظاً، بحسب بيانات ٢٠١١، لولا أن قيمة الأرجحية ليست دالة إحصائياً في عينة البنات، حيث يتمتع الذكور في تلك القرى بثلاث فرص تقريباً مقابل كل فرصه يتمتع بها نظرائهم في المدن الكبيرة. وفي بيرلز ٢٠١٦، تمتع أبناء تلك الفئة من القرى بقراءة فرصتين مقابل كل فرصة من فرص التعليم ما قبل الابتدائي لأبناء المدن الكبيرة، لكن فرص البنات لم تختلف أيضاً. أما في تيمز ٢٠١٥، فقد بدت الفرص أقل لأبناء وبنات القرى ١٥-٥٠ ألف نسمة، وبدت فرص رياض الأطفال عالية جداً للفتيات في القرى ذات السكان ٣-١٥ ألف نسمة، حيث زادت بست مرات ونصف مقارنة بفرص البنات في المدن الكبيرة، لكن فرص البنين في فئة المدن نفسها كانت أقل. في بيرلز ٢٠١٦، هناك نصف فرصة فقط للالتحاق برياض الأطفال للذكور في القرى ذات السكان ٣-١٥ ألف نسمة مقابل كل فرصة للذكور في المدن الكبيرة، ولا تجد البنات في القرى الصغيرة جداً (عدد سكانها ثلاثة آلاف أو أقل) أكثر من نصف فرصة للدراسة في رياض الأطفال مقابل كل فرصة تجدها البنات في المدن الضخمة التي يزيد عدد سكانها عن نصف مليون نسمة. وبحسب تيمز ٢٠١٥، يجد أطفال القرى الصغيرة جداً نصف فرصة للالتحاق

برياض الأطفال، وينخفض حظ البنين إلى خمس الفرصة، مقابل كل فرصة متاحة للأطفال في المدن الكبيرة.

وفي التصنيف الآخر للمدن، بدت المدن الكبيرة هي الأوفر حظاً، حيث مالت قيم الأرجحية إلى الاتجاه السلبي في معظمها، لكن دون اتساق في الدلالة الإحصائية. في القرى الصغيرة أو النائية، يجد الطفل ستة أعشار الفرصة للالتحاق برياض الأطفال، بحسب بيانات ٢٠١١، ويوجد سبعة أعشار الفرصة بحسب بيرلز ٢٠١٦، ويوجد نصف الفرصة بحسب تيمز ٢٠١٥، مقابل كل فرصة يجدها الطفل في المدن الكبيرة.

وتشير الدراسات السابقة (Agirdag et al., 2015; Wang & Gong,)

(2019) إلى فرص أكبر لدى أطفال المدن الكبيرة في الالتحاق برياض الأطفال.

وتميل سياسة وزارة التعليم إلى التركيز على إنشاء رياض الأطفال الحكومية في المناطق القروية لضعف القوة الشرائية لأهلها، بينما يمكن أن يعتمد على القطاع الخاص لتقديم رياض الأطفال في المدن الكبيرة، لكن تراجع فرص الالتحاق برياض الأطفال لسكان القرى الصغيرة، في بيرلز ٢٠١٦ وتيمز ٢٠١٥، قد يدعو للتساؤل حول فاعلية تلك السياسة تنفيذياً.

ويبدو الأثر الأوضح للمتغير الذي يعبر عن انطباق قائد المدرسة عن الدخل في جيرة المدرسة، حيث ظهرت قيم الأرجحية جميعها بدلالة إحصائية، لكن المتغير نفسه غير محتوى في بيرلز ٢٠١٦ أو تيمز ٢٠١٥. كلما انخفض متوسط الدخل في جيرة المدرسة، بحسب تقدير قائد المدرسة، كلما انحسرت فرصة الالتحاق برياض الأطفال. مقابل كل فرصة تعليم مبكر للطفل في الأحياء ذات الدخل المرتفع، هناك ثلثي الفرصة للطفل في الأحياء ذات الدخل المتوسط وخمسي الفرصة في الأحياء ذات الدخل المنخفض. في الأحياء ذات الدخل المتوسط، يجد البنين ستة أعشار الفرصة وتجد البنات سبعة أعشار الفرصة، وفي الأحياء ذات الدخل المنخفض، يحظى الذكور بنصف فرصة وتحظى الإناث بربع فرصة، تقريباً، مقابل كل فرصهم لنظرائهم في الأحياء ذات الدخل المرتفع.

ملخص نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في الالتحاق برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، بالاستفادة من بيانات دراسات التقويم الدولية، بيرلز ٢٠١١ وتيمز ٢٠١٥ وبيرلز ٢٠١٦، باستعمال الانحدار المتعدد، اللوجستي الثنائي، وتتلخص أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

١. لم يتأثر قيد في رياض الأطفال بجنس الطفل، فبحسب قيمة الأرجحية، ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين احتمال التحاق الذكور أو احتمال التحاق الإناث بالتعليم ما قبل المدرسي.
٢. تمتع الطلبة الملتحقين بالمدارس الدولية بفرص أفضل للالتحاق برياض الأطفال مقارنة بالمدارس ذات المنهج السعودي.
٣. ارتبطت موارد التعلم بالمنزل ارتباطاً إيجابياً دال إحصائياً باحتمال التحاق الطفل بالتعليم ما قبل المدرسي، فكلما زادت موارد المنزل كلما زادت فرصة الالتحاق برياض الأطفال، مقابل عدم الالتحاق.
٤. كلما تحسن اتجاه الوالدين نحو القراءة والرياضيات والعلوم كلما زادت فرصة الطفل للالتحاق برياض الأطفال، لكن العلاقة لم تكن قوية أو دالة إحصائياً.
٥. أثرت مهنة الأم والأب، كونها قيادية أو احترافية، بأثر إيجابي في القيد في رياض الأطفال، بالرغم من عدم دلالتها، إلا لمهنة الأم في عينة الذكور في بيرلز ٢٠١٦ وفي العينة الكاملة لعام ٢٠١١، وفي عينة بيرلز ٢٠١٦ وتيمز ٢٠١٥، ولمهنة الأب في العينة الكاملة في بيرلز ٢٠١٦.
٦. أضافت مجموعة المتغيرات الصورية التي تعبر عن مستويات تعليم الأب إلى القوة التفسيرية للنموذج، وكانت في مجموعها دالة إحصائياً، كما أن قيم الأرجحية بدت في الاتجاه الإيجابي المتوقع في معظمها؛ فكلما تحسن تعليم الوالدين كلما زادت فرصة الطفل في رياض الأطفال.
٧. كان تعليم الأم قوى الأثر، حيث صاحبت الدلالة قيم الأرجحية جميعها؛ كلما كانت الأم متعلمة، كلما زاد احتمال التحاق أطفالها بالتعليم المبكر.

٨. أثرت مجموعة المتغيرات التي تعبر عن عدد السكان في المدينة التي تقع فيها المدرسة في مجموعها، لكن دون اتساق للتأثير عبر العينات الثلاث. وبالنسبة لحجم المدينة، وفق تقدير قائد المدرسة، لم تتسق الدلالة الإحصائية عبر العينات الثلاث، لكن أطفال المدن الكبيرة كانوا أوفر حظاً بفرص التعليم المبكر.

٩. كلما انخفض متوسط الدخل في جيرة المدرسة، بحسب تقدير قائد المدرسة، كلما انحسرت فرصة الالتحاق برياض الأطفال؛ مع ملاحظة عدم احتواء بيانات تيمس ٢٠١٥ وبيبرلز ٢٠١٦ على قياس لهذا المتغير.

التوصيات

بناء على ما أفضت به نتائج البحث، يوصى بما يلي:

١. قد يكون النقص في العرض هو السبب الرئيس في محدودية القيد في رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية، ولتوسيعه يلزم التدخل بدرجة أكبر من جانب العرض أيضاً، من خلال زيادة قاعدة رياض الأطفال الحكومية أو دعم الأسر للالتحاق برياض الأطفال التي ينشئها القطاع الخاص من خلال السندات ونحوها، مع ما يلزم من اشتراطات الجودة.

٢. طرح مبادرات تتضمن سياسات تعويضية للأسر الأقل حظاً في الجوانب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، لتشجيع التحاق أطفالهم برياض الأطفال، بالنظر إلى الفوائد العظيمة اقتصادياً واجتماعياً المتوقعة، حتى ينجح التعليم في تحقيق أحد أهم مرامييه وهو زيادة تكافؤ الفرص الاجتماعية وتعزيز الحراك الاجتماعي الصاعد.

٣. تشجيع الأسر على إلحاق أطفالهم ببرامج التعليم المبكر، وذلك من خلال إقامة ندوات تثقيفية بالتعاون مع وزارة الإعلام، توضح أهمية التعليم قبل المدرسي في تحسين مستوى التلاميذ عند التحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي.

٤. تشكيل فريق إعلامي في وزارة التعليم، يسهم في زياد وعي أولياء أمور الأطفال، لاسيما ممن يقطنون القرى والهجر، بأن من مهمات رياض الأطفال تكوين مهارات معرفية ووجدانية ومهارية متعددة تنمي شخصياتهم من جميع الجوانب.
٥. بالرغم من أن سياسة التعليم لرياض الأطفال، في جانب العرض، تعطي أولوية للمناطق القروية والناحية، مراعاة لضعف القوة الشرائية هناك، ولضعف محفزات القطاع الخاص للاستثمار، إلا أن القيد في رياض الأطفال في تلك المناطق ليس أفضل حال مقارنة بالمدن، الأمر الذي يدعو إلى مراجعة المبادرات التنفيذية لزيادة فاعليتها.
٦. دراسة جدوى الإعلان عن إلزامية التعليم ما قبل المدرسي، خاصة الصف الثالث من رياض الأطفال، لمن أعمارهم خمسة أعوام، باعتباره عام تمهيدي للمدرسة الابتدائية.

مقترحات الدراسات اللاحقة

١. إجراء دراسات مماثلة، تعتمد على بيانات من نظم إدارة بيانات التعليم، لأطفال في الصف الأول الابتدائي بالتحليل على مستوى الأفراد، أو بالاستناد إلى بيانات مسح السكان وإجراء التحليل على مستوى المنازل أو مستوى الأفراد إن أمكن، لمزيد من الاختبار لأثر المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الالتحاق برياض الأطفال.
٢. الاستناد إلى بيانات دراسات التقييم الدولية، تحديداً بيرلز وتيمز لطلبة الصف الرابع، في تنفيذ دراسات مقارنة دولية، لاختبار صلابة التقديرات الخاصة بعينة المملكة العربية السعودية، ولمقارنة السياقات والسياسات عبر نظم التعليم المختلفة.

المراجع العربية

- بغداد، محمد حريش (٢٠٠٨). إشكالية الفضاء المدرسي وما قبل مدرسي: رهانات وتحديات. إنسانيات: المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. ٤١، ٨٣-٩٩.

(<https://journals.openedition.org/insaniyat/2584>).

البنك الدولي (٢٠١٨). نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (بالأسعار الجارية للدولار الأمريكي)، الرابط على الأنترنت:

<https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>

الغامدي، عبدالله (٢٠١٩). مشاريع تعليمية في مدارس البنات الصيف القادم. آل الشيخ: التوسع في رياض الأطفال خيار إستراتيجي. صحيفة عكاظ، من:

<https://www.okaz.com.sa/local/na/1700860>

كروا، رحيم يونس؛ وصالح، غيداء فاضل (٢٠١٤). أثر الالتحاق برياض الأطفال في التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الأول الابتدائي بمادة الرياضيات. مجلة الأستاذ، ٢(٢١٠)، ١٥١-١٨٠.

وزارة التعليم (٢٠١٩). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. من:

<https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%A1%20%D8%A8%D8%B7%D8%B1%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%8A%20%D8%AA%D8%AC%D8%B9%D9%84,%D9%88%D8%AA%D9%88%D9%81%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B9%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D8%B3%D8%A8%20%D9%84%D9%83%D9%84%20%D9%81%D8%A6%D8%A7%D8%AA%D9%87.8%AA%D9%87.>

المراجع الأجنبية

Agirdag, O., Yazici, Z., & Sierens, S. (2015). Trends in pre-school enrolment in Turkey: unequal access and differential consequences. *Comparative Education*, 51(4), 537-554.

Bainbridge, J., Meyers, M. K., Tanaka, S., & Waldfogel, J. (2005). Who gets an early education? Family income and the enrollment of three-to five-year-olds from 1968 to 2000. *Social Science Quarterly*, 86(3), 724-745.

- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113-125.
- Bartik, T. J. (2006). The Economic Development Benefits of Universal Preschool Education Compared to Traditional Economic Development Programs. Report prepared for Committee for Economic Development. From: <https://research.upjohn.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=reports>
- Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006). The high/scope perry preschool program cost–benefit analysis using data from the age-40 followup. *Journal of Human resources*, 41(1), 162-190.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343(6178), 1478-1485.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2009). The economics and psychology of inequality and human development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 320-364.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: E. Hanushek, & F. Welch (eds), *Handbook of the Economics of Education*, v. 1, pp: 697-812. Amsterdam, Northern Holland.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Currie, J., & Almond, D. (2011). Human capital development before age five. In: D. Card O. Ashenfelter (eds), *Handbook of labor economics* (Vol. 4, pp. 1315-1486). Elsevier.

- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-32.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). Early childhood education. In: R. A. Moffitt (ed.), *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2*, (pp. 235-297). Chicago: University of Chicago Press.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289-324.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86.
- Kachi, Y., Kato, T., & Kawachi, I. (2020). Socio-economic disparities in early childhood education enrollment: Japanese population-based study. *Journal of epidemiology*, 30(3), 143-150.
- Lee, J. W., & Wie, D. (2017). Returns to education and skills in the labor market: Evidence from Japan and Korea. *Asian Economic Policy Review*, 12(1), 139-160.
- Levin, H. M., & McEwan, P. J. (2002). *Cost-Effectiveness Analysis*. (2nd ed.). New York: Russell Sage.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, 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(1), 52-66.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education review*, 26(1), 33-51.
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34(1), 89-109.
- Martin, M.O. & Mullis, I.V.S. (Eds.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Hooper, M., Yin, L., Foy, P., & Palazzo, L. (2015). Creating and interpreting the TIMSS 2015 context questionnaire scales. In: Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, and Martin Hooper, (Eds), *Methods and Procedures in TIMSS*, (pp: 15.1-15.312). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Hooper, M., Yin, L., Foy, P., Fishbein, B. & Liu, J. (2017). Creating and Interpreting the PIRLS 2016 Context Questionnaire scales. In: Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, and Martin Hooper, (Eds), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. (pp: 14.1-14.106). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Masse, L. and Barnett, S. (2002). A Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood intervention. In: H. M. Levin and P. J. McEwan (eds), *Cost-Effectiveness and Educational Policy*, (pp: 157-176). Larchmont, NJ: AEFA Handbook: Eye on Education.
- McEwan, P. (2010). Empirical Research Methods in the Economics of Education. In: D. J. Brewer & P. McEwan

- (eds), *Economics of Education*, (pp: 9-13). Amsterdam: Elsevier.
- Murungi, C. G. (2013). Reasons for low enrolments in early childhood education in Kenya: The parental perspective. *International Journal of Education and Research*, 1(5), 1-10.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. New York: National Academy Press.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26(1), 126-144.
- UIS (2019). Gross enrolment ratio by level of education. From: <http://data.uis.unesco.org/>.
- Wang, P., & Gong, X. (2019) Family Income and Its Relation to Preschool Education in China: Empirical Research Based on CFPS Survey Data. *Best Evidence of Chinese Education*, 1(2), 67-86.
- Yamaguchi, S., Asai, Y., & Kambayashi, R. (2018). How does early childcare enrollment affect children, parents, and their interactions? *Labour Economics*, 55, 56-71.