



تفاعل المعتقدات الثقافية والوضع الاقتصادي وممارسات التواصل في تعليم طفل الروضة في السعودية

إعداد

د/ أروى محمد الخميس

أستاذ مساعد، قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود

تفاعل المعتقدات الثقافية والوضع الاقتصادي وممارسات التواصل في تعليم طفل الروضة في السعودية

د/ أروى محمد الخميس

أستاذ مساعد، قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني: aalkhamees@ksu.edu.sa

المستخلص:

تُعَدُّ مشاركة الوالدين من أقوى العوامل المُنبئة بالنجاح الأكاديمي والانفعالي الاجتماعي المبكر لدى الطفل، غير أنَّ الآليات التي تُشكِّل هذه المشاركة عبر الثقافة، والدخل، والتواصل الأسري لا تزال غير مفهومة بالقدر الكافي خارج السياقات الغربية. تتناول هذه الدراسة الكيفية التي تتفاعل بها المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل معًا لتشكيل مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة في المملكة العربية السعودية. واستنادًا إلى منظور تأويلي (تفسيري) ونظرية فيجوتسكي (Vygotsky) الثقافية الاجتماعية، اعتمدت الدراسة تصميم دراسة حالة نوعية أُجريت في روضتين بمدينة الرياض، إحداهما حكومية والأخرى أهلية. وشارك في الدراسة ثمانية عشر مشاركًا: اثنا عشر من أولياء الأمور، ومديرتان للروضتين، وأربع ممارسات (معلمات)، من خلال مقابلات شبه منظَّمة وجَّهًا لوجه أُجريت باللغة العربية. وقد جرى تفريغ المقابلات وترجمتها وتحليلها موضوعانيًا باستخدام برنامج NVivo 14، وفق إطار براون وكلارك (Braun & Clarke) ذي المراحل الست. وقد أسفر التحليل عن ثلاثة موضوعات رئيسة متشابكة. أولها، أنَّ المعتقدات الثقافية، ولا سيَّما النظر إلى التعليم بوصفه مصدرًا لشرف الأسرة ووسيلة للتنشئة الدينية والأخلاقية، كانت دافعًا لمشاركة مرتفعة، وإن كانت موجَّهة بشكل انتقائي. وثانيها، أنَّ الوضع الاقتصادي أسهم في تمايز شكل المشاركة نفسه: إذ لجأت الأسر ذات الدخل المرتفع في الروضات الأهلية، في كثير من الأحيان، إلى الاستعاضة عن المشاركة المباشرة بالاستثمار المالي، في حين واجهت الأسر ذات الدخل المحدود في الروضات الحكومية معوقات تتعلق بالمواصلات والوقت والموارد حدَّت من حضورها رغم توفر الدافعية القوية لديها. وثالثها، أنَّ ممارسات التواصل - داخل الأسرة، وبين الوالدين والمعلمات، وعبر الأجيال - كانت مُتوسِّطة باحترام السلطة، والتقسيم القائم على النوع الاجتماعي للأدوار التواصلية، وتفضيل واضح للغة العربية بوصفها وسيلة للهوية الدينية والوطنية، وهو ما أفضى أحيانًا إلى نوع من الاحتكاك مع المناهج الدولية.

الكلمات المفتاحية: مشاركة الوالدين؛ المعتقدات الثقافية؛ المستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ ممارسات التواصل؛ تعليم طفل الروضة؛ المملكة العربية السعودية.



The Interplay of Cultural Beliefs, Economic Status, and Communication Practices in Kindergarten Education in Saudi Arabia

Dr. Arwa Mohammed Al-Khamis

Assistant Professor, Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University

Email: aalkhamees@ksu.edu.sa

ABSTRACT

Parental involvement is widely recognised as one of the strongest predictors of children's early academic achievement and socio-emotional development. However, the mechanisms through which parental involvement is shaped by cultural beliefs, socioeconomic status, and family communication practices remain insufficiently understood beyond Western contexts. This qualitative study explores how cultural beliefs, economic status, and communication practices interact to shape parental involvement in kindergarten education in the Kingdom of Saudi Arabia. Drawing upon an interpretivist paradigm and Lev Vygotsky's sociocultural theory, the study employed a qualitative case study design conducted in two kindergartens in Riyadh, one public and one private. Eighteen participants were recruited, comprising twelve parents, two kindergarten principals, and four early childhood practitioners (teachers). Data were collected through face-to-face semi-structured interviews conducted in Arabic. The interviews were transcribed, translated into English, and analysed thematically using NVivo 14, following the six-phase framework developed by Virginia Braun and Victoria Clarke. The analysis generated three interrelated themes. First, cultural beliefs, particularly the perception of education as a source of family honour and a means of fostering religious and moral values, strongly motivated parental involvement, although such involvement was often selectively directed. Second, economic status significantly influenced the nature of parental involvement. Families with higher incomes, particularly those whose children attended private kindergartens, frequently substituted direct educational engagement with financial investment, whereas lower-income families in public kindergartens encountered constraints related to transportation, time, and limited resources that restricted their participation despite demonstrating strong commitment to their children's education. Third, communication practices within families, between parents and teachers, and across generations were mediated by respect for authority, gender-based divisions of communicative responsibilities, and a strong preference for the Arabic language as a marker of religious and national identity. These factors occasionally created tensions with the expectations of internationally oriented curricula.

Keywords: Parental Involvement; Cultural Beliefs; Socioeconomic Status; Communication Practices; Kindergarten Education; Saudi Arabia.

المقدمة:

تُعد مرحلة رياض الأطفال اللبنة الأساسية والأكثر حساسية في التكوين المعرفي والنفسي والاجتماعي، حيث تُرسي القواعد الأولى التي ينطلق منها الطفل نحو مسيرته التعليمية. وفي هذا السياق، ترتبط مشاركة الوالدين الفاعلة في تعليم طفل الروضة ارتباطاً وثيقاً ومثبتاً بتحسّن النمو اللغوي، والتنظيم الانفعالي الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي على المدى الطويل (Sandler, 2005 & Boonk et al., 2018; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey). وعلى الرغم من اتساع القاعدة البحثية الدولية في هذا المجال، والتأكيد المستمر على محورية دور الأسرة، فإنّ الغالبية العظمى من الأعمال التطبيقية والأطر النظرية المتعلقة بمشاركة الوالدين قد نشأت وتطورت في سياقات غربية ناطقة بالإنجليزية تتسم بالفردانية، الأمر الذي ترك المنطق الثقافي الذي ينظّم هذه المشاركة في المجتمعات غير الغربية ذات الطابع الجمعي دون دراسة كافية نسبياً (Kerbow, 2018 & Al-Obaydi, 2019; Muller).

وتُقدّم المملكة العربية السعودية سياقاً بالغ الدلالة لمعالجة هذا الخلل البحثي، إذ تركز المملكة في آنٍ واحد على تقاليد دينية وقبليّة عريقة تُعلي من شأن الجماعة والأسرة الممتدة، بينما تشهد في الوقت ذاته برنامجاً طموحاً للتحوّل الاجتماعي والاقتصادي في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠ (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦). وتستهدف هذه الرؤية الوطنية صراحةً تمكين الأسرة السعودية، وتحقيق قدر أكبر من التوازن بين الجنسين في أدوار الرعاية، بالتزامن مع جهود حثيثة لتطوير قطاع التعليم وتعزيز برامج ومبادرات رياض الأطفال (Faridi, 2021 & Alismail)؛ وزارة التعليم، ٢٠١٩). ومن هنا، فإنّ فهم الكيفية التي يتعامل بها الوالدان مع التوتر القائم بين التوقعات الثقافية الموروثة وتطلعات السياسات التعليمية الناشئة يكتسي أهمية نظرية وعملية بالغة على حدٍ سواء.

ولإحاطة بهذه الديناميكية المعقدة، تتناول هذه الدراسة ثلاثة مكوّنات تتكرّر في أدبيات مشاركة الوالدين، لكن نادراً ما تُدرس مجتمعةً ضمن تصميم واحد متجذّر ثقافياً، وهي: المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل. فالمعتقدات الثقافية تُشكّل تصوّر الوالدين للغاية المشروعة من التعليم المبكر - سواء أكانت أكاديمية، أم دينية، أم أخلاقية، أم شاملة - وتُحدّد، تبعاً لذلك، أشكال المشاركة المقبولة (Meuleman, 2021). وأمّا ممارسات التواصل - وهي الأعراف التي تنظّم كيفية تحدّث أفراد الأسرة بعضهم مع بعض، وكيفية تفاعل الوالدين مع المعلمات وإدارات رياض الأطفال - فتُشكّل حلقة الوصل التي تربط بين المعتقد الثقافي والسلوك الفعلي (Al-Khraif et al., 2020).

وأما الوضع الاقتصادي، فيُحدّد الموارد المادية والزمنية المتاحة للمشاركة، وكثيراً ما يُملي على الوالدين إمكانية الاستعاضة عن المشاركة المباشرة بالمساهمة المالية (Conger et al.,

(1992). وفي حين درجت العديد من الدراسات على التركيز على السلبيات المرتبطة بالأسر ذات الدخل المنخفض والمعوقات التي تواجهها (Cornelius, 2014 & Hardaway)، فإن هذه النظرة القاصرة تتجاهل في أحيان كثيرة حقيقة أن هذا الوضع قد يولد لدى أطفال تلك الأسر مجموعة من الإيجابيات والمكتسبات النمائية المهمة. فالأطفال في هذه البيئات، ومن خلال مفهوم الصلابة النفسية والمرونة، قد يطورون مهارات متقدمة ومبكرة في الاعتماد على النفس، والقدرة على التعامل والتكيف مع الموارد القليلة، إلى جانب غرس قيم الرضا عن الحياة لمواجهة التحديات بمرونة (Masten, 2018). إن فهم هذا البعد الإيجابي يسهم في توجيه معلمات الروضة للتعامل الأمثل مع هذه الفئة وتنمية مكان من القوة لديها.

ونظرًا لأنّ هذه القوى الثلاث نادرًا ما تعمل بمعزل بعضها عن بعض، فإنّ عزل أيّ منها عن الأخرى يُخاطر بإنتاج صورة ناقصة، بل ومضلّلة أحيانًا، عن طبيعة مشاركة الوالدين. وبناءً على ذلك، تطرح هذه الدراسة السؤال التالي: كيف تتفاعل المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل في تشكيل مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة لدى الأسر السعودية؟

وتنبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. كيف تؤثر الخلفية الثقافية في مشاركة الوالدين من منظور أولياء الأمور والممارسات؟
٢. ما العوامل الثقافية والاقتصادية التي تُقيّد هذه المشاركة أو تُمكن منها؟
٣. كيف تتوسط ممارسات التواصل - الأسرية، والمتعلقة بالمعلمات، واللغوية - في تفاعل الوالدين مع رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهدافها من التساؤلات الرئيسة والفرعية التي تسعى للإجابة عنها، وتهدف بشكل عام إلى استكشاف الكيفية التي تتفاعل بها المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل لتشكيل أنماط مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة. ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف التفصيلية التالية:

١. استكشاف تأثير المعتقدات الثقافية: التعرف على أثر الخلفية الثقافية والقيم الموروثة (مثل النظر إلى التعليم كشرف للأسرة وواجب ديني) في تحديد شكل وكثافة مشاركة الوالدين في مرحلة رياض الأطفال، من منظور كل من أولياء الأمور والممارسات.

٢. تحليل دور الوضع الاقتصادي (المزدوج): رصد العوامل الاقتصادية وتوضيح دورها كعوامل مقيدة (كضيق الوقت والموارد وصعوبة المواصلات) أو كعوامل ممكنة (كالاستثمار المالي في الروضات الأهلية)، مع تسليط الضوء على الإيجابيات والمكتسبات النمائية التي يحصل عليها طفل الأسرة ذات الدخل المنخفض، كمهارات الاعتماد على النفس، والصلابة النفسية، والتعامل مع الموارد المحدودة.

٣. فحص ممارسات التواصل كمتغير وسيط: الكشف عن كيفية تدخل ممارسات التواصل (الأسري، والمدرسي، والتفضيلات اللغوية) كعنصر وسيط يترجم المعتقدات الثقافية والقدرات الاقتصادية إلى تفاعلات وشراكات فعلية بين الأسرة والروضة.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال إسهاماتها المزدوجة على الصعيدين النظري والتطبيقي، حيث تجيب في شقها التطبيقي عن سؤال جوهري مؤداه: ما الأفراد والمؤسسات المستفيدة من نتائج هذه الدراسة بعد إجرائها؟ ويمكن تفصيل هذه الأهمية في النقاط الموسعة التالية:

- أولاً: الأهمية النظرية لسد الفجوة البحثية تُسهم الدراسة من الناحية النظرية في توسيع نطاق تطبيق نظرية فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) الثقافية الاجتماعية. فبدلاً من الاستخدام التقليدي للنظرية في تفسير الإدراك المعرفي لدى الطفل، توظفها الدراسة لتفسير الكيفية التي تتوسط بها الأدوات الثقافية (كاللغة والأعراف والقيم) سلوك البالغين وتفاعلاتهم ضمن العلاقة بين الأسرة والمدرسة. كما تُثري الدراسة المكتبة العربية ببيانات نوعية عميقة حول السياق السعودي، الذي يشهد تحولاً اجتماعياً بالغ الأهمية.

- ثانياً: على مستوى الأطفال (طفل الروضة)

تُعد الفائدة العائدة على الطفل هي الثمرة الأهم لهذه الدراسة، حيث تسهم مخرجاتها

في:

- حل كثير من مشكلات تعليم الأطفال الأكاديمية والسلوكية التي تظهر في مرحلة الروضة، من خلال ضمان وجود بيئة منسجمة تتناغم فيها قيم المنزل مع سياسات المدرسة.

- تسليط الضوء على إمكانية تحويل التحديات المادية إلى فرص نمائية، عبر تعزيز الاستقلالية، وبناء مهارات الاعتماد على النفس، وغرس قيم الرضا عن

الحياة والصلابة النفسية، خصوصاً لدى الأطفال المنتمين لأسر ذات دخل منخفض.

• ثالثاً: على مستوى الوالدين والأسرة

تُقدم الدراسة إطاراً توعوياً عميقاً للآباء والأمهات من خلال:

- مساعدتهم على إدراك أهمية أدوارهم التشاركية المتنوعة، والتي لا تقتصر على توفير الدعم المالي (كما يميل البعض في الروضات الأهلية)، بل تمتد لتشمل الحضور والتواصل الفعال لبناء شخصية الطفل.
- توجيه الأمر للتعامل الإيجابي مع المعوقات اللوجستية والاقتصادية، وتخفيف الضغوط الوالدية عبر إبراز المكتسبات التربوية التي تنشأ من التحديات، وكيفية تجاوز الحواجز التواصلية الموروثة.

• رابعاً: على مستوى المعلمات والممارسات

تُزود الدراسة معلمات رياض الأطفال والممارسات التربويات برؤى تطبيقية بالغة الأهمية تساعدن على:

- الفهم العميق للخلفيات الثقافية والاقتصادية المتنوعة للأسر، مما يُمكن من بناء قنوات تواصل فعالة ومرنة تحترم الأعراف الجيلية والمتعلقة بالجنسين.
- تفسير استجابات الوالدين بشكل صحيح؛ فعلى سبيل المثال، إدراك أن خضوع بعض الوالدين للسلطة المؤسسية أو اعتمادهم الكبير على الأجداد هو ممارسة متجذرة ثقافياً وليس تهريباً من المسؤولية، مما يمهّد الطريق لبناء شراكات حقيقية وتدخلات أكثر فاعلية.

• خامساً: على مستوى رياض الأطفال كمؤسسات تعليمية (تحسين الرتبة والتصنيف)

تستفيد قيادات الروضات (الحكومية والأهلية) من نتائج الدراسة في:

- تحسين رتبة وتصنيف رياض الأطفال مؤسسياً عبر استيفاء وتطبيق معايير جودة "الشراكة المجتمعية والأسرية" بشكل احترافي ومبني على أدلة علمية.

- تصميم بيئات مدرسية مرنة تُدير الاحتكاكات المحتملة بكفاءة، مثل التوتر بين المناهج ذات التوجه الدولي المعتمدة على اللغة الإنجليزية وبين رغبة الوالدين في الحفاظ على الهوية اللغوية والدينية العربية.
- سادساً: على مستوى المجتمع وصناع السياسات (تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠)
 - تتكامل أهداف هذه الدراسة بوضوح مع المستهدفات الوطنية الكبرى، حيث:
 - تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي وضعت الأسرة في صميم التنمية الوطنية، وربطت صراحة بين تمكين الأسرة وأهداف التنويع الاقتصادي (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦).
 - تُقدم لصناع القرار التربوي تغذية راجعة حقيقية من أرض الواقع، توضح كيفية تفاعل الأسر يومياً مع السياسات التعليمية والإصلاحات المستحدثة، مما يدعم تصميم حملات مشاركة مجتمعية مستجيبة ثقافياً وشاملة اقتصادياً تسهم في النهوض بقطاع الطفولة المبكرة بالكامل (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

النظرية الثقافية الاجتماعية كموجه لمشاركة الوالدين:

ترتكز هذه الدراسة على نظرية فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) الثقافية الاجتماعية، التي تذهب إلى أن الإدراك المعرفي والسلوك الإنساني ينموان من خلال التفاعل مع الآخرين، متوسّطين بأدوات ثقافية كاللغة، والأنظمة الرمزية، والأعراف الاجتماعية الموروثة. ومن المفاهيم المحورية في هذه النظرية "منطقة النمو التقريبي" (Zone of Proximal Development)، التي تصف الفجوة بين ما يستطيع الفرد إنجازه بمفرده، وما يصبح ممكناً بمساعدة شخص آخر أكثر معرفة منه. وعلى الرغم من أن هذا المفهوم قد صيغ أصلاً لتفسير تعلّم الطفل، فإن فرضيته الجوهرية - وهي أن الإدراك المعرفي والسلوك الاجتماعي لا ينفصلان عن السياق الثقافي الذي يُمارسان فيه - تُقدّم منظوراً مثمراً لفهم سلوك الوالدين في التنشئة (Mooney, 2013).

وبتطبيق هذه النظرية على الدراسة الحالية، فإنها تُؤطّر مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة لا بوصفها استعداداً ثابتاً، بل بوصفها ممارسة مُشيّدة اجتماعياً، يُعاد التفاوض بشأنها باستمرار من خلال التفاعل مع الأسرة الممتدة، والمؤسسات الدينية، وطاقتهم رياض الأطفال، وسياسة الحكومة على نحو متزايد. فأولياء الأمور السعوديون لا يتعاملون مع تعليم أبنائهم بوصفهم مؤثرين محايدين ثقافياً؛ بل إن معتقداتهم بشأن غاية التعليم، وتقسيم الأدوار

الملائم بين الأم والأب، ومشروعية طلب المساعدة الخارجية، جميعها متوسطة بأدوات ثقافية تنتقل عبر الأجيال (Vygotsky).

كما تُسلط هذه النظرية الضوء على كيفية تفاعل البنى الاقتصادية والمؤسسية مع الوساطة الثقافية. فالنظرية الثقافية الاجتماعية لا تنظر إلى الثقافة بوصفها أمراً ساكناً؛ بل تُقر بأن الأدوات الثقافية تتطور مع مواجهة المجتمعات لظروف اجتماعية واقتصادية جديدة (Janse, 2019). وتمثل رؤية ٢٠٣٠ مثالاً واضحاً على هذا التطور: فهي محاولة تقودها الدولة لإدخال أدوات ثقافية جديدة إلى نظام تنظمه تاريخياً تقسيمات أكثر تقليدية لأدوار الوالدين.

ويتمثل امتداد آخر لهذه النظرية في دور الموارد الاقتصادية بوصفها أداة ثقافية وسيطة، لا مجرد عامل تمكيني. فقد ذهبت الدراسات الثقافية الاجتماعية اللاحقة إلى أن الوصول إلى الموارد يعمل بطريقة مماثلة لعمل الأداة الثقافية، من حيث إنه يُحدّد أي أشكال الممارسة الثقافية تكون متاحة عملياً لأسرة بعينها (Gee, 2021). وتتعامل هذه الدراسة مع الوضع الاقتصادي تبعاً لذلك: لا بوصفه قيداً خارجياً، بل بوصفه مورداً يتوزّع بشكل غير متكافئ ويتفاعل مع التوقعات الثقافية والتواصلية في الوقت ذاته.

الثقافة، ورأس المال الثقافي، ومشاركة الوالدين :

عُرِفَت الثقافة بأكثر من مئة صياغة مختلفة (Smircich, 2017)، غير أن معظمها يتقاطع حول جوهر مشترك، مفاده أن الثقافة تتألف من الأنماط المنقولة من القيم والمعتقدات والممارسات (Nelken, 2017). ويُقدّم مفهوم بورديو (Bourdieu) لرأس المال الثقافي جسراً مفيداً يطرح أن الوالدين ينقلان إلى أبنائهما امتيازات ثقافية تُشكّل مسارات أبنائهما التعليمية (Jaeger & Breen, 2016). ورغم الانتقادات الموجهة لإطار بورديو (Tzanakis, 2011)، فإن الرؤية الجوهرية تظل وثيقة الصلة بالسياق السعودي، حيث تُشكّل المعرفة الدينية، والحفاظ على اللغة، وشرف الأسرة، أشكالاً متميزة من رأس المال الثقافي التي تُحدّد كيفية المشاركة في بيئة الروضة.

وفي المجتمعات الخليجية، كثيراً ما تُوصف الأسرة بأنها مؤسسة جماعية يُنظر فيها إلى التعليم بوصفه مسؤولية مشتركة (Al-Khraif et al., 2020). وقد وجد دويري وآخرون (Dwairy et al., 2006) أن أنماط التنشئة عبر المجتمعات العربية تُشدد على احترام الكبار والتواصل الأسري الهرمي. وبالمثل، تؤثّر دراسة المالكي (Almalki, 2020) نمطاً واضحاً من النمذجة للأدوار في التنشئة السعودية، متجذّر في التوقعات الثقافية والضرورة العملية. وقد ثبت أن التدوين، وتفضيل اللغة، والمواقف من مرونة الأدوار، تتفاوت جميعها بشكل منهجي تبعاً للدخل، ودرجة التحضر (Custers, 2022).

المستوى المالي (الوضع الاجتماعي الاقتصادي) ومشاركة الوالدين :

هناك الكثير من الأبحاث التي تربط الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بكمّ مشاركة الوالدين في التعليم وجودتها. وقد أثبت كونجر وآخرون (Conger et al., 1992) أنّ الضائقة الاقتصادية تعمل بشكل غير مباشر على نتائج الأطفال، وهو مسار أكدته دراسات لاحقة (Cornelius, 2014; Mistry et al., 2002 & Hardaway). وعادةً ما تواجه الأسر التي تعاني ضغطاً اقتصادياً معوقاتٍ عملية متراكمة - كعدم كفاية وسائل النقل ومحدودية الدخل المتاح - وهي معوقات تحدّ من قدرتها على حضور فعاليات الروضة (Boonk et al., 2018).

غير أن التركيز المستمر على هذه المعوقات قد أدى إلى إغفال بُعد جوهري يتمثل في المكتسبات الإيجابية الخفية للأسر ذات الدخل المنخفض. فغالبًا ما تسهم التحديات المحدودة في توليد بيئة محفزة تُكسب طفل الروضة مهارات الاعتماد على النفس في وقت مبكر، وتُعلمه كيفية التعامل والتكيف مع الموارد القليلة، مما يغرس فيه قيمًا عميقة كالرضا عن الحياة، وتقدير المتاح، وتطوير آليات مرنة لحل المشكلات (Masten, 2018). وهذا يعكس تكييفًا ثقافيًا واقتصاديًا يُمكن الطفل من بناء استقلالية مبكرة قد لا تتوفر بالضرورة في البيئات التي تعتمد على الوفرة المادية لتلبية كافة الاحتياجات.

ومن ناحية أخرى، فإنّ العلاقة بين الوضع الاجتماعي الاقتصادي والمشاركة ليست علاقة خطية بسيطة. إذ تشير الأدلة المستقاة من سياقات رياض الأطفال الأهلية إلى أنّ الأسر ذات الدخل المرتفع تستعيز أحيانًا عن المشاركة المباشرة بالمساهمة المالية، لتحيل المسؤولية فعليًا إلى المؤسسات ذات الرسوم (Baker, 2023 & Barg). ويتجلى هذا النمط بوضوح خاص في المملكة العربية السعودية، حيث يُشكّل الوضع الاجتماعي الاقتصادي توقعات الوالدين بشأن دور الروضة مقارنةً بمساهمة الأسرة نفسها (Custers, 2022).

ممارسات التواصل في سياق الأسرة والروضة:

جرى تحديد التواصل بوصفه إحدى الآليات المحورية التي تُترجم من خلالها الخلفية الثقافية والمستوى المالي إلى مشاركة سلوكية فعلية (Achmad, 2020). فداخل الأسرة، تُحدّد الأعراف التواصلية ما إذا كان يُشجّع الأطفال على التعبير عن آرائهم أم لا، وهو تمايز له انعكاسات مباشرة على مناهج طفل الروضة المعاصرة (Tamis-LeMonda, 2013 & Chuang). أمّا بين الأسر والمدارس، فيُشجّد الشتييري وحويل (Huwait, 2023 & Al-Shatiri) على أنّ نجاح الشراكة يتوقف على وجود قنوات تواصل ثابتة وشفافة.

كما تُشكّل اللغة نفسها متغيرًا تواصليًا وثقافيًا متميزًا. ففي المملكة العربية السعودية، تعمل اللغة العربية بوصفها وسيلة تدريس عملية وعلامة على الهوية الدينية والوطنية (Al-Khraif)

(et al., 2020). وقد أدى الانتشار المتزايد للتعليم بوساطة اللغة الإنجليزية في رياض الأطفال الأهلية إلى نشوء مصدرٍ للتوتر الثقافي والقلق لدى بعض الوالدين (Phan, 2015 & Alrashidi).

ويقع هذا التوتر بالضبط عند تقاطع المكونات الثلاثة المحورية للدراسة: إذ يُحدّد الوضع الاقتصادي (المستوى المالي) إمكانية الوصول إلى المناهج الدولية، ويُحدّد المعتقد الثقافي حجم المخاطر المتصورة المرتبطة باختيار اللغة على هوية الطفل، وتُحدّد ممارسة التواصل كيفية التفاوض بشأن هذا التوتر وإدارته سواء داخل البيت أو في الحوار المشترك بين الوالدين ومعلمات الروضة.

النوع الاجتماعي، ورؤية ٢٠٣٠، والمشهد المتغيّر للمشاركة:

لا تزال التقسيمات التقليدية للأدوار المتعلقة بكلا الجنسين تُشكّل مشاركة الوالدين في السعودية، إذ تتحمّل الأم المسؤولية الأساسية عن المشاركة اليومية، بينما يُوضَع الأب في موقع المُعِيل المالي (Hutchison, 2010 & Blackmore). غير أنّ برنامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ قد أدخل التزامًا صريحًا بالتنشئة المتوازنة بين الجنسين (Faridi, 2021 & Alismail)، بما أوجد فترة من التفاوض الثقافي الظاهر الذي يُعبّر فيه بعض الآباء عن رغبتهم في مشاركة أكبر ضمن مجتمع رياض الأطفال.

سياسة تعليم طفل الروضة في المملكة العربية السعودية :

شكّل المشهد البنيوي لتعليم رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بذاته الظروف التي تجري فيها مشاركة الوالدين. فالنظام المزدوج من الروضات الحكومية والأهلية يعني أن المؤسسات الأهلية تبنت مناهج دولية تلبيةً للطلب المتنامي من الأسر ذات الدخل المرتفع (Elyas & Badawood, 2016). في المقابل، تحتفظ رياض الأطفال الحكومية بمنهج ذي وساطة عربية وتخدم شريحة أوسع بمن فيها الأسر ذات الموارد المالية الأكثر محدودية (Al-Hassan, 2020).

كما بدأت السياسة الحكومية تتدخل مباشرةً لتشجيع مشاركة أكثر توازنًا للوالدين عبر مبادرات تستهدف تعزيز بنى دعم الأسرة (Faridi, 2021 & Alismail). وعليه، تضع هذه المراجعة الأدبية تركيز الدراسة على التفاعل المستمر والمتبادل بين المعتقد الثقافي، والمستوى المالي، وأساليب التواصل، ضمن سياق فترة من التحوّل الفاعل الذي يعيشه طفل الروضة وأسرته.

منهج الدراسة:

تصميم البحث:

اعتمدت هذه الدراسة منظورًا تأويليًا (تفسيريًا) وتصميم دراسة حالة نوعية، باعتباره الأنسب لرصد المعاني الذاتية التي يُضفيها أولياء الأمور السعوديون، والمديرات، والممارسات على مشاركتهم في تعليم طفل الروضة (Alharthi, 2016 & Rehman). واعتمدت الأنطولوجيا البنائية على أساس أن مشاركة الوالدين ليست سلوكًا موضوعيًا ثابتًا، بل ممارسة يُتفاوض بشأنها اجتماعيًا، ويُشكّلها السياق الثقافي باستمرار (Kuyini, 2017 & Kivunja). وقد وُجّهت الإستمولوجيا (نظرية المعرفة) التأويلية عملية جمع البيانات، بحيث أُعطيت الأولوية للروايات الذاتية الغنية على حساب القياس القابل للتعميم (Steup, 2005).

عيّنة البحث :

أُجري العمل الميداني في روضتي أطفال بمدينة الرياض - إحداهما روضة حكومية تقع في حيّ غربي ذي دخل منخفض، والأخرى روضة أهلية تقع في حيّ شمالي ذي دخل مرتفع - وقد اختيرتا بغرض رصد التفاوت في السياق الاجتماعي الاقتصادي. واعتمد أسلوب أخذ عيّنتين قصدي (غير احتمالي)، استُكمل بأسلوب أخذ عيّنتين ميسّرة لمواجهة قيود الوصول (Suri, 2011). واستهدفت معايير اختيار العيّنة: التنوع الثقافي، وخبرة التنبؤ، والسياق التعليمي (حكومي مقابل أهلي)، ودور الوالد (أم أو أب)، والتمثيل الجغرافي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، بغرض تحقيق أقصى قدر من تنوع المنظورات في إطار حجم عيّنة قابل للتحقيق.

وشارك في الدراسة ثمانية عشر مشاركًا: اثنا عشر من أولياء الأمور (ستّ أمهات وستّة آباء لديهم طفل واحد على الأقل مُلتحق برياض الأطفال)، ومديرتان لرياضيّ الأطفال، وأربع ممارسات. ويعكس حجم العيّنة هذا التوجهات المستقرة للبحث النوعي في دراسات الحالة، حيث يُخاطر إجراء أقل من عشر مقابلات بعدم كفاية العمق بالنسبة إلى مجتمع متجانس، بينما يُعقّد إجراء أكثر من ثلاثين مقابلة إمكانية إدارة الموضوعات (Boddy, 2016). ويُخصّص الجدول ١ تركيبة العيّنة عبر الطبقات المؤسسية والجغرافية.

الجدول ١:

تركيبة عينة الدراسة (ن = ١٨)

الدور	الروضة الحكومية (غرب / دخل منخفض)	الروضة الأهلية (شمال / دخل مرتفع)	المجموع
الأمهات	٣	٣	٦
الآباء	٣	٣	٦
المديرات	١	١	٢
الممارسات	٢	٢	٤
المجموع	٩	٩	١٨

وقد أتاح هذا التوزيع المتوازن عبر الروضتين الحكومية والأهلية، وعبر مستويي الدخل المنخفض والمرتفع، للتحليل أن يرصد ليس فقط الأنماط الثقافية المشتركة، بل أيضاً الكيفية التي أثار بها السياق الاقتصادي والمؤسسي في التعبير عن هذه الأنماط - وهو بُعد مقارن يُبرز في قسم النتائج بأكمله.

جمع البيانات :

جُمعت البيانات من خلال مقابلات فردية شبه مقيدة وجهًا لوجه، استُكملت بمناقشة جماعية مركزة، أُجريت باللغة العربية - وهي اللغة الأم للمشاركين - للحفاظ على الدقة الدلالية وتشجيع الصراحة في تناول الموضوعات ذات الحساسية الثقافية. وسُجّلت المقابلات صوتيًا بموافقة مستنيرة من المشاركين، وجُذلت بمرونة وفق توفر كل مشارك، وأُجريت في الروضة، أو في منازل المشاركين، أو في مكاتب خاصة وفق التفضيل. وفُزعت جميع المقابلات لاحقًا حرفيًا باللغة العربية قبل ترجمتها إلى الإنجليزية؛ وتحققت من دقة الترجمة أكاديميًا ثنائيًا اللغة (عربي - إنجليزي) بشكل مستقل، لضمان الدقة التأويلية.

تحليل البيانات :

حُلّلت البيانات باستخدام إطار براون وكلارك (Clarke, 2006, 2012 & Braun) للتحليل الموضوعاتي ذي المراحل الست: (١) التعرف على البيانات من خلال القراءة المتكررة

وتدوين الملاحظات الأولية: (٢) توليد الترميزات الأولية: (٣) البحث عن موضوعات مرشحة عبر المقتطفات المرشحة: (٤) مراجعة الموضوعات في ضوء البيانات المرشحة ومجمل قاعدة البيانات: (٥) تحديد الموضوعات وتسميتها: (٦) إنتاج الرواية التحليلية النهائية، مع تضمين المقتطفات التوضيحية. وجمع الترميز بين التصنيف الاستقرائي المستمد من البيانات، والحساسية الاستنباطية تجاه أسئلة الدراسة الموجّهة (Muir-Cochrane, 2006 & Fereday).

وأُجري التحليل باستخدام برنامج NVivo 14، الذي يدعم التنظيم المنهجي، والترميز، واسترجاع نصوص المقابلات الثمانية عشر (Bazeley, 2007). وأزيلت جميع المعلومات المُعرّفة بالهوية الشخصية قبل الترميز، وحُصِّص لكل مشارك رمز رقمي متسلسل. وأسفر الترميز الأولي عن أربعة عشر موضوعاً فرعياً، جرى توحيدها لاحقاً في خمسة موضوعات رئيسة تعكس المكونات المحورية للدراسة: العوامل الثقافية، والخلفية الثقافية والتواصل، والنوع الاجتماعي، والإصلاح الحكومي (رؤية ٢٠٣٠)، ومشاركة الوالدين على نحو أعم. ويُبرز هذا البحث الموضوعات الثلاثة الأوثق صلةً بأسئلته الموجّهة - المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل - مع الاستناد إلى ما تبقى من المادة الموضوعاتية حيثما يُسهم ذلك في إثراء النتائج المحورية.

الموثوقية والاعتبارات الأخلاقية :

عُزِّزت موثوقية الدراسة من خلال التثليث بين الباحثين (المناقشة المنتظمة مع فريق البحث المُشرف)، ومذكرة تأملية توثق موقع الباحث الذاتي بوصفه أحد أفراد مجتمع رياض الأطفال السعودي، والتحقق من صحة النتائج من قبل المشاركين، حيث راجعت مجموعة فرعية من المشاركين التفسير النهائي للنتائج وأكّدت (Creswell, 2014). وحصلت الدراسة على موافقة لجنة أخلاقيات البحث الجامعية، والتزمت بالمبادئ التوجيهية الأخلاقية للجمعية البريطانية للبحث التربوي (BERA). وحُصل على الموافقة المستنيرة على مرحلتين - أولاً من رياض الأطفال المشاركة، ثم من المشاركين الأفراد - وأبلغ جميع المشاركين بحقوقهم في الانسحاب في أي وقت دون أي عواقب. وحُزِّت البيانات بشكل آمن، وأُخفيت هويتها طوال عملية التحليل، وأُتلفت بعد استكمال الدراسة.

نتائج الدراسة:

تُعرض أدناه ثلاثة موضوعات مترابطة، يستند كلٌّ منها إلى مقتطفات حرفية مستمدة مباشرةً من بيانات المقابلات والمناقشة الجماعية المرشحة: (١) المعتقدات الثقافية ومعنى التعليم؛ (٢) الوضع الاقتصادي والظروف المادية للمشاركة؛ (٣) ممارسات التواصل عبر الأسرة، والمدرسة، واللغة. ويُقدِّم الجدول ٢ نظرة عامة موجزة عن هذه الموضوعات، وموضوعاتها الفرعية، وأدلتها التوضيحية، قبل مناقشة كلٍّ منها بالتفصيل السرد.

الجدول ٢

ملخص الموضوعات الرئيسية والموضوعات الفرعية

الموضوع الرئيس	الموضوعات الفرعية	الأدلة التوضيحية
المعتقدات الثقافية	التعليم بوصفه شرفاً للأسرة؛ التعليم بوصفه ركيزة دينية؛ النمو الشامل للطفل	"الطفل المتعلم يجلب الشرف للأسرة... ليس فقط من خلال درجاته، بل من خلال تمثيله لقيمنا في المجتمع."
الوضع الاقتصادي	التفاوت في الوصول إلى الموارد؛ المعوقات اللوجستية؛ المساهمة المالية كبديل عن المشاركة	"اخترنا مدرسة أهلية لطفلنا لأنه يحظى برعاية جيدة هناك. لا أشعر بالحاجة إلى حضور اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين."
ممارسات التواصل	التواصل الأسري وعبر الأجيال؛ التواصل مع المعلمات؛ اللغة بوصفها هوية وحاجراً	"أحرص على دعم مهارات اللغة العربية... عندما نتحدث ابنتي الإنجليزية، أوقفها وأذكرها بالتحدث بلغتنا العربية."

الموضوع الأول: المعتقدات الثقافية :

أ. التعليم مصدراً لشرف الأسرة:

وصف المشاركون باستمرار التحصيل الأكاديمي بوصفه إنجازاً جماعياً لا فردياً. وكما أوضحت إحدى الأمهات في روضة حكومية: "نحن كأ أسرة ننظر إلى التعليم على أنه مفتاح مستقبل أبنائنا. ونؤمن بأن الطفل المتعلم يجلب الشرف للأسرة، ليس فقط من خلال درجاته، بل من خلال تمثيله لقيمنا في المجتمع." وردّد أحد الآباء في روضة أهلية الصدى ذاته، إذ وصف حياة الأسرة بأنها منظمّة حول ثقافة الاحتفال المشترك والتضحية الجماعية: "كلّ إنجاز، حتى الصغير منه، في المدرسة يُحتفى به في أسرتنا... نحن مجتمع يؤمن بالعمل معاً لتربية أطفال متعلمين يُساهمون في المجتمع." ووصف عدد من الوالدين تضحيات فعلية على الصعيدين المالي ونمط الحياة لتأمين الفرصة التعليمية، بما يعزز فكرة التعليم بوصفه واجباً بين الأجيال: "نقوم بتضحيات في أسرتنا لضمان حصول أبنائنا على أفضل تعليم. نُقلّل من النفقات ونُدخّر المال... هذا واجبنا، ونجاحهم صدى لقيم أسرتنا."

ب. التعليم ركيزة دينية:

برزت التنشئة الدينية بوصفها غير قابلة للانفصال عن التوقعات الأكاديمية. ووصف المشاركون بشكل متكرر التعليم الديني - حفظ القرآن، والصلاة، والتوجيه الأخلاقي - بوصفه أولوية موازية، بل سابقة أحياناً، للتعلّم الأكاديمي: "كثير من الأسر السعودية تُولي أهمية بالغة لغرس التعاليم الإسلامية في أبنائها... يزداد أولياء الأمور مشاركة عندما تلتزم رياض الأطفال بهذه المعتقدات." ووصف أحد المشاركين طقوساً يومية لسرد القصص قبل النوم، مؤطرة صراحة بوصفها نقلاً أخلاقياً وثقافياً: "أحرص دائماً على سرد قصص كل ليلة قبل النوم لمدة ثلاثين دقيقة، مثل ألف ليلة وليلة أو قصص الأنبياء. غالباً ما تحمل هذه القصص دروساً أخلاقية وقيماً ثقافية، تساعد الأطفال على فهم تراثهم." وبالنسبة إلى عدد أقل من المشاركين، بدا أنّ هذا التركيز الديني يتقدّم على المحتوى الأكاديمي الرسمي: "نُعطي الأولوية لغرس القيم الدينية ومعرفة القرآن في أبنائنا. نعتقد أنّ التعلّم الأكاديمي سيأتي لاحقاً عندما يكبرون بما فيه الكفاية."

ج. النمو الشامل للطفل:

وبالإضافة إلى التنشئة الأكاديمية والدينية، عبّر كثير من الوالدين عن تصوّر شامل للتعليم يشمل الشخصية، والثقة بالنفس، والهوية الثقافية. وقال أحد الآباء في روضة حكومية: "لا يكفي أن يتفوق الأطفال في دراستهم فحسب. يجب أن يتعلموا أيضاً أن يكونوا صادقين، ولطفاء، ومحترمين... المدرسة مهمة، لكنها مجرد جزء واحد من تنشئتهم." وتجدر الإشارة إلى أنّ الأسر الملتحقة برياض الأطفال الأهلية أطّرت النمو الشامل بشكل أكثر تكراراً بمصطلحات ذات توجه عالمي - موازنةً بين الهوية المحلية والقدرة على المنافسة الدولية - بينما شدّدت أسر الروضات الحكومية على قيم ذات توجه مجتمعي كالصدق والاحترام، وهو ما يوحي بأنّ المعتقد الثقافي المتعلق بغاية التعليم نفسه متأثر بالسياق الاجتماعي الاقتصادي والمؤسسي.

الموضوع الثاني: الوضع الاقتصادي والظروف المادية للمشاركة

أ. الوصول إلى الموارد والقدرة التفاضلية:

أقرّ المشاركون في كلتا البيئتين بأنّ الوضع الاجتماعي الاقتصادي عامل حاسم يُشكّل القدرة العملية على المشاركة. وأشارت إحدى مديرات الروضات الأهلية إلى أنّ "الأسر ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المرتفع قد يكون لديها موارد ووقت أكبر للمشاركة في تعليم أبنائها، في حين قد لا تستطيع الأسر التي تعاني صعوبات اقتصادية مواكبة ذلك." وأوضحت ممارسة أخرى أنّ الأسر ذات الدخل المرتفع بإمكانها الاستفادة من قائمة أوسع من فرص الإثراء: "الأسر ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المرتفع أكثر احتمالاً لامتلاك موارد تُنفق على تطوير تعليم أبنائها، سواء من

خلال إلحاقهم برياض أطفال عالية الجودة أو أهلية، أو تقديم برامج تعليمية إضافية، أو إشراكهم في أنشطة لا منهجية."

ب. المعوقات العملية واللوجستية:

أما بالنسبة إلى الأسر ذات الدخل المحدود، فقد تقيدت مشاركتها في كثير من الأحيان بسبب فقر المواصلات والوقت، لا بسبب نقص الدافعية. وأوضحت إحدى الممارسات: "توجد أيضاً مشكلة في المواصلات، لا سيما لدى الأمهات اللواتي لا يستطعن تحمّل تكلفة سيارتهن الخاصة، عند الحاجة إلى حضور فعالية أو اجتماع في الروضة." وبالمثل، أشار أحد أولياء الأمور إلى أنّ الأسر ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض "قد تعاني من صعوبة في المواصلات، أو دفع تكاليف الأنشطة التعليمية الإضافية، أو حتى إيجاد الوقت للمشاركة بسبب ضغوط العمل."

ج. الإيجابيات المرتبطة بالدخل المحدود:

على الرغم من المعوقات والتحديات التي تمت الإشارة إليها، لم يغفل المشاركون - وخاصة الممارسات - عن تسليط الضوء على بعض المكتسبات التي يفرزها الوضع الاقتصادي المنخفض. فقد أوضحت إحدى المعلمات في الروضة الحكومية أن محدودية الدخل قد تولد لدى طفل الروضة مهارات الاعتماد على النفس، والقدرة على التعامل مع القليل، فضلاً عن غرس قيم الرضا عن الحياة. وأضاف أحد الآباء مؤكداً أن بيئتهم البسيطة تدفعهم لتربية أطفالهم على تقدير النعم والاستقلالية مبكراً، مما يشكل دافعاً لبناء شخصيات صلبة ومسؤولة.

د. المساهمة المالية بديلاً عن المشاركة المباشرة:

برز نمط متمايز لدى الأسر ذات الدخل المرتفع، إذ وصف عدد منهم دفع الرسوم الدراسية نفسه بوصفه شكلهم الأساسي من المشاركة. وقال أحد الآباء في روضة أهلية بوضوح: "اخترنا مدرسة أهلية لطفلنا لأنّه يحظى برعاية جيدة هناك. لا أشعر بالحاجة إلى حضور اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين." وتشير هذه النتيجة إلى أنّ الوضع الاقتصادي لا يُشكّل شدة المشاركة فحسب، بل يُشكّل صورتها ذاتها - إذ يُعيد توزيع مسؤولية الوالدين من المشاركة المباشرة إلى التفويض المالي، لا سيما في السياقات المؤسسية القائمة على الرسوم.

الموضوع الثالث: ممارسات التواصل

أ. الأسرة، والمدرسة، واللغة التواصل الأسري وسلطة الأجيال:

تشكّل التواصل داخل الأسرة بفعل أعراف موروثة تتعلق باحترام الكبار وصنع القرار الهرمي. ولاحظت إحدى مديرات الروضات توتراً بين الأساليب التقليدية والأساليب المتمحورة حول

الطفل: "لدينا بعض التقاليد الخاطئة فيما يتعلق بالتنشئة والمشاركة في تعليم أبنائنا. فالاحترام غالبًا ما يعني الاستماع إلى الكبار دون مشاركة وجهة النظر الخاصة. وهذا يُنشئ بيئة يكون فيها أبنائنا مستمعين أكثر من كونهم مشاركين نشطين أو متحدثين." وكانت مشاركة الأسرة الممتدة في التواصل واسعة الانتشار، وتُنظر إليهما عمومًا نظرة إيجابية، إذ يُستشار الأجداد بشكل متكرر في المسائل التعليمية: "نُشرك الأجداد في تعليم أطفالنا، إذ يمكن أن توفر معتقداتهم وخبراتهم رؤى ودعمًا قيّمين." غير أنّ هذا الاعتماد قد يُقيّد أيضًا استقلالية القرار لدى الوالدين، كما أوضحت إحدى الأمهات: "والدتي توجّهني باستمرار حول كيفية المضي في تعليم طفلي. أستمع إليهما لأنها ربتني، وأنا أثق بهما."

ب. التواصل مع المعلمات:

وُصف التواصل بين أولياء الأمور والمعلمات بأنه منفتح عمومًا، لكنه محكوم باحترام تقليدي للسلطة المؤسسية. وأشار أحد أولياء الأمور إلى ضغوط الوقت المستمرة بوصفها العائق الرئيس: "أفضل حضور اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين وفعاليات المدرسة قدر استطاعتي... إذا لم أستطع الحضور، تحضر زوجتي بدلًا عني وأسألها عما جرى في الاجتماع" - وهي رواية تُبيّن أيضًا التقسيم المتعلق بالجنسين لعبء التواصل الذي تتركز ظهوره عبر البيانات. وربطت إحدى مديرات الروضات هذا التقسيم صراحةً بالموروث الثقافي: "الإسلام يدعو إلى المساواة بين الرجل والمرأة؛ غير أنّه بسبب بعض التقاليد الثقافية الضارة، توجد تفاوتات في الحقوق والمسؤوليات، ما يؤدي إلى تحمّل الأم دورًا أكبر في التنشئة والمشاركة مع الأطفال مقارنةً بالأب."

ج. اللغة بوصفها هوية وحاجزًا:

ولعلّ أبرز نتيجة تواصلية متميزة تتعلق بالثقل الرمزي الذي يُضيفه المشاركون على اللغة العربية. فقد وصف أولياء الأمور باستمرار جهودًا فعّالة للحفاظ على استخدام اللغة العربية في المنزل، مؤطرين هذه الممارسة بوصفها فعل حفاظ ثقافي وديني، لا مجرد تفضيل لغوي: "أحاول دعم مهارات اللغة العربية... لا أفضل استخدام الإنجليزية، خصوصًا في المنزل، وعندما تتحدث ابنتي بالإنجليزية، أوقفها وأذكرها بالتحدث بلغتنا العربية." وربط أحد أولياء الأمور اللغة مباشرةً بالنقل الثقافي بين الأجيال: "عندما أتحدث مع أطفالي، أحرص على استخدام العربية، ونتحدث باستمرار عن تقاليدنا وتاريخنا كأُسرة. أريدهم أن يفخروا بهويتهم ويمكنهم ولاذتهم."

وأفضى هذا التفضيل أحيانًا إلى توتر بين الأجيال وعلى الصعيد المؤسسي، لا سيّما في البيوت والمدارس المتعرّضة للمناهج الدولية. ووصف أحد المشاركين حاجزًا تواصليًا محددًا مع الأقارب الأكبر سنًا: "طفلي أيضًا يريد التحدث بالإنجليزية، وهذا قد يسبب حاجزًا في التواصل مع الأقارب الكبار الأكثر إلمامًا بالعربية." وبرزت تقنيات التواصل الرقمي - مجموعات واتساب،

وتطبيقات الروضات، والاجتماعات المرئية - بوصفها قناة ذات قيمة متزايدة، وإن كانت غير متكافئة في تبنيها، لسد فجوات التواصل، خصوصاً لدى الوالدين العاملين: "أنا عضو في مجموعة واتساب مع أولياء أمور آخرين من روضة طفلي. نناقش باستمرار المقترحات، والمستجدات، بل ونُنظّم فعاليات لأطفالنا."

في مجموعها، تكشف الموضوعات الثلاثة عن منظومة متبادلة التعزيز: فالمعتقدات الثقافية تُرسى الغاية المتصورة من المشاركة ومشروعيتها؛ ويُحدّد الوضع الاقتصادي الوسائل المادية التي يمكن من خلالها تفعيل هذه المشاركة؛ وتُحدّد ممارسات التواصل - المُصقّاة عبر سلطة الأجيال، والأعراف المتعلقة بالجنسين، والهوية اللغوية - كيفية ترجمة القصد الثقافي، أو إخفاقه في الترجمة، إلى شراكة مستدامة بين الأسرة والمدرسة.

مناقشة النتائج:

تُسهّم هذه النتائج في إثراء الأدبيات القائمة من خلال إظهار أنّ المعتقد الثقافي، والوضع الاقتصادي، وممارسة التواصل، لا تعمل بوصفها مؤثرات متوازنة ومستقلة في مشاركة الوالدين، بل بوصفها منظومة متشابكة يُشكّل فيها كلّ متغيّر التعبير عن المتغيرات الأخرى. ويؤكد هذا النمط الأدبيات السابقة - التي أُجري معظمها في سياقات غربية - ويُضفي عليها في الوقت نفسه قدرًا من التعقيد.

أ. المعتقدات الثقافية دافعًا، لا مجرد خلفية، للمشاركة:

اتساقًا مع تصوّر مويلمان (Meuleman, 2021) للخلفية الثقافية بوصفها معتقدًا موروثًا مشتركًا، لم يصف المشاركون في هذه الدراسة القيم الثقافية بوصفها قيدًا سلبيًا على المشاركة، بل بوصفها قوة دافعة فاعلة - إذ يُمثّل التعليم شرف الأسرة، وواجبًا دينيًا، ووسيلة للتنشئة الشاملة. وتُضفي هذه النتيجة تعقيدًا على الأدلة التحليلية التجميعية التي قدّمها بونك وآخرون (Boonk et al., 2018)، والمستمدة أساسًا من سياقات غربية، والتي تربط مشاركة الوالدين بالنتائج الأكاديمية، إذ تُظهر أنّ الغاية المتصورة من المشاركة في السياق السعودي متميزة ثقافيًا بذاتها: فقد كان المشاركون أقلّ انشغالًا بمراقبة الأداء الأكاديمي على النحو الذي تُشدّد عليه عادةً أدبيات المشاركة الغربية، وأكثر انشغالًا بضمان أن يُعزّز التعليم الهوية الدينية والأسرية. وتتسق هذه النتيجة مع ملاحظة الخريف وآخرين (Al-Khraif et al., 2020) بشأن البنى الجماعية بين الأجيال في الحياة الأسرية السعودية، ومع توصيف رسلي (Rusli, 2020) للأسرة بوصفها مؤسسة أخلاقية متجذّرة في التعليم الإسلامي.

ب. الوضع الاقتصادي شرطاً مُشكّلاً، لا مجرد قيدٍ محدّد:

إنّ النتيجة القاضية بأنّ الأسر ذات الدخل المرتفع المُحققة بمدارس أهلية تستعيز أحياناً عن المشاركة المباشرة بالمساهمة المالية تُضفي تعقيداً على أي قراءة قائمة على النقص المحض للوضع الاجتماعي الاقتصادي، تفترض فيها أنّ انخفاض المشاركة يعكس بالضرورة انخفاض توفر الموارد فحسب. بل تشير البيانات، بدلاً من ذلك، إلى أنّ الوضع الاجتماعي الاقتصادي يُعيد تشكيل معنى المشاركة نفسه: فبالنسبة إلى بعض الأسر ذات الدخل المرتفع، لم يُختبَر التفويض المالي للمؤسسة بوصفه انسحاباً من المشاركة، بل بوصفه أداءً مشروعاً للمسؤولية الوالدية. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة بارج وبيكر (Baker, 2023 & Barg) حول معتقدات الكفاءة الوالدية والخلفية الاجتماعية الاقتصادية، وتُوسّع نموذج ضغط الأسرة الذي طرحه كونجر وآخرون (Conger et al., 1992)، من خلال إظهار أنّ الميزة الاقتصادية، لا الضائقة الاقتصادية وحدها، يمكن أن تُعيد تشكيل صورة مشاركة الوالدين.

أمّا بالنسبة إلى الأسر ذات الدخل المحدود في بيئة الروضة الحكومية، فقد تماشت البيانات في المقابل تماماً مع الأدبيات المستقرة، إذ قيّدت معوقات المواصلات، والوقت، والتكلفة، المشاركة مباشرةً، رغم دافعية معلّنة مماثلة أو أعلى (Cornelius, 2014 & Hardaway). ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أنّ هذا القيد المادي رافقه بُعد إيجابي يتمثل في تنمية مهارات الاعتماد على النفس والرضا عن الحياة لدى أطفال تلك الأسر، مما يؤكد أنّ الدخل المنخفض قد يُسهم، من زاوية أخرى، في بناء سمات شخصية إيجابية للطفل تُعينه على التكيف مع مختلف المواقف.

ج. التواصل بوصفه الآلية الرابطة بين الثقافة والممارسة:

تتعلق النتيجة الأكثر ثراءً من الناحية النظرية في هذه الدراسة بالدور الوسيط للتواصل، وتحديدًا اللغة، في ترجمة المعتقد الثقافي إلى سلوك فعلي. واتساقاً مع تأكيد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) على اللغة بوصفها الأداة الثقافية الأساسية للنمو المعرفي والاجتماعي، عامل المشاركون اللغة العربية لا بوصفها مجرد وسيط تواصل، بل بوصفها الأداة التي تُنقل من خلالها الهوية الدينية والوطنية عبر الأجيال. وتُوسّع هذه النتيجة عمل الخريف وآخرين (Al-Khraif et al., 2020) بشأن الموروث الثقافي في الأسر السعودية ليشمل المجال المحدد لسياسة اللغة في رياض الأطفال، وتُساهم في تفسير سبب مقاومة بعض الوالدين الفاعلة للإمكانيات اللغوية التي تُتيحها المناهج الدولية، حتى عندما كانت هذه المناهج تحظى بتقدير من ناحية مكانتها الأكاديمية. أمّا التوتر المحدّد هنا - بين تطلع رؤية ٢٠٣٠ نحو القدرة التنافسية العالمية (بما فيها الكفاءة متعددة اللغات) ورغبة الوالدين في الحفاظ على الهوية اللغوية والدينية - فيُتمثّل إسهاماً جديداً حقاً، إذ يُبيّن الكيفية التي يمكن أن يُولّد بها الإصلاح الثقافي على مستوى الدولة احتكاكاً على مستوى التواصل الأسري اليومي.

د. التواصل المتعلق بالجنسين وظلّ رؤية ٢٠٣٠:

ورغم أنّ النوع الاجتماعي لم يكن مكوّنًا محوريًا في عنوان هذا البحث، فإنّ حضوره الطاعي عبر بيانات التواصل لا يمكن فصله عن النتائج المحورية للدراسة، إذ إنّ الأنماط المتعلقة بالجنسين لعبت التواصل - الأمهات بوصفهن المخاطبات الافتراضيات للمعلمات، والآباء بوصفهم المعلمين الماديين - تُشكّل ممارسة تواصلية محددة وذات دلالة في حدّ ذاتها. وتتسق هذه النتيجة مع ملاحظة بلاكمور وهاتشيسون (Hutchison, 2010 & Blackmore) بأنّ النوع الاجتماعي والوضع الاجتماعي الاقتصادي يُشكّلان معًا التفاعل بين الأسرة والمدرسة، وتُضيف عمقًا سياقيًا إلى تطلع الحكومة السعودية في رؤية ٢٠٣٠ نحو تنشئة أكثر توازنًا بين الجنسين، إذ تكشف أنّ الإصلاح على مستوى السياسة قد بدأ في تحويل المواقف - خصوصًا بين الوالدين الأصغر سنًا وفي بيئات الروضات الأهلية - دون أن يُزيح بعدُ تمامًا الأعراف التواصلية الموروثة.

التضمينات النظرية:

إذا قرّنت هذه النتائج من منظور ثقافي اجتماعي، فإنّها تشير إلى أنّ مشاركة الوالدين في السياق السعودي ينبغي أن تُفهم لا بوصفها متغيّرًا سلوكيًا واحدًا، بل بوصفها نتاجًا سياقيًا لثلاث أدوات ثقافية متفاعلة: منظومات معتقد تُضفي معنى على التعليم، وموارد اقتصادية تُحدّد الوسائل المادية للتفعيل، وأعراف تواصلية - وبخاصة اللغة - تتوسط نقل هذين العنصرين معًا. ويُقدّم هذا الإطار الثلاثي بديلًا أكثر تجذّرًا ثقافيًا لنماذج المشاركة المطوّرة أساسًا ضمن أنظمة تعليمية غربية فردانية الطابع، وقد يثبت أنّه قابل للنقل إلى سياقات خليجية وشرق أوسطية أخرى تشهد عمليات مماثلة من التحوّل الاجتماعي السريع.

قراءة مقارنة عبر السياق المؤسسي:

يتمثل إسهام إضافي لهذه الدراسة في مقارنتها الصريحة بين بيئتي الروضات الحكومية والأهلية، وهي مقارنة نادرًا ما أُدرجت في تصميم الأبحاث السعودية السابقة المتعلقة بمشاركة الوالدين (Al-Hassan, 2020). وتشير البيانات إلى أنّ الروضات الحكومية والأهلية لا تتمايز بمجرد المنهج أو هيكل الرسوم، بل تعمل بوصفها منظومات ثقافية متميزة، تُنمّي كلّ منها نموذجًا معياريًا مختلفًا لما يُعدّ مشاركة "جيدة" من الوالدين. ففي البيئة الحكومية ذات الدخل المنخفض، تحقّقت المشاركة أساسًا من خلال المشاركة المباشرة كثيفة الوقت - الحضور، والحوار غير الرسمي مع المعلمات، والشبكات الاجتماعية المجتمعية - مُقيّدة أساسًا بمعوقات لوجستية واقتصادية لا بغياب الدافعية الثقافية. أمّا في البيئة الأهلية ذات الدخل المرتفع، فكانت المشاركة، في المقابل، متوسّطة بشكل أكثر تكرارًا بالمساهمة المالية وأدوات التواصل الرقمي، مع

خطر مقابل هو أن يُنظر إلى المشاركة المباشرة العلائقية بوصفها اختيارية بمجرد سداد الرسوم الدراسية. ولا ينبغي قراءة أيّ من هذين النمطين على أنه أفضل من الآخر؛ بل يمثل كلّ منهما تكيّفًا متماسكًا محليًا للقيم الثقافية المشتركة مع ظروف اقتصادية ومؤسسية متباينة. وتحمل هذه الرؤية المقارنة تضمينات مباشرة لتصميم السياسات، إذ إنّ التدخلات المُعَايِرة على سياق مؤسسي واحد - كأدوات التواصل الرقمي التي يُفترض أنها متاحة للجميع - قد تُوسّع، بدلًا من أن تُضيّق، الفجوة في المشاركة بين مجتمعات الروضات الحكومية والأهلية.

المتضمنات التربوية والتوصيات

تحمل النتائج تضمينات مباشرة لصانعي السياسات، وقيادات رياض الأطفال، والممارسين والممارسات، الساعين إلى تعزيز مشاركة الأسرة على نحو يكون في آنٍ واحد مستجيبيًا ثقافيًا وشاملاً اقتصاديًا.

صانعي السياسات:

- تصميم حملات مشاركة متسقة ثقافيًا، لا محايدة ثقافيًا، فمن المرجّح أن تلقى الرسائل العامة التي تُوطّر مشاركة الوالدين بمصطلحات شرف الأسرة، والتنشئة الدينية، والمسؤولية الجماعية، صدى أقوى لدى الأسر السعودية مقارنةً برسائل مصمّمة على غرار الحملات الغربية الفردانية الموجهة نحو الإنجاز.
- معالجة المعوقات الاقتصادية مباشرةً من خلال الدعم البنوي، بما في ذلك دعم المواصلات لفعاليات الروضات، وجدولة مرنة تُراعي طبيعة العمل بنظام الورديات، وتوجيه توعوي مستهدف لمجتمعات الروضات الحكومية ذات الدخل المحدود.
- دعم جدول أعمال المساواة المتعلقة بالجنسين ضمن رؤية ٢٠٣٠ بسياسات عمل ملموسة، كإجازة الوالدية المدفوعة المتاحة على قدم المساواة للأمهات والآباء، والاعتراف الرسمي بمشاركة الأب في سياسات التوظيف، بما يُقلّل من الكلفة الاجتماعية المرتبطة حاليًا بمشاركة الأب.
- إنشاء جهة تنسيقية، كمجلس لشؤون الأسرة، لتقييم فاعلية مبادرات دعم الوالدين، وضمان استناد الإصلاحات إلى أدلة مستمرة بدلًا من إعلانات سياسية منفردة.

قيادات رياض الأطفال:

- تنويع قنوات المشاركة بما يتناسب مع قيود موارد الأسرة، من خلال إتاحة خيارات حضورية ورقمية منخفضة التكلفة (تحديثات مسجّلة، رسائل غير متزامنة، اجتماعات

بمواعيد مرنة)، بحيث لا تُترجم قيود الوقت والمواصلات مباشرةً إلى انفكاك عن المشاركة.

- إيجاد فرص مشاركة موجّهة خصيصاً للآباء، كورش عمل تشمل الآباء، واجتماعات بمواعيد مرنة، ودعوات مُنظمة - لخفض العبء الاجتماعية أمام مشاركة الأب التي أظهرتها البيانات باستمرار.
- تبني استراتيجية تواصل ثنائية اللغة تدعم المشاركة بوساطة اللغة العربية للأسر التي تُعطي أولوية للهوية اللغوية والدينية، مع الاستمرار في تلبية احتياجات المناهج ذات التوجه الدولي، بدلاً من معاملة اختيار اللغة بوصفه قراراً مؤسسياً ثنائياً.
- تجنب الخلط بين المساهمة المالية والانفكاك عن المشاركة في سياقات الروضات الأهلية؛ بل ينبغي المبادرة إلى دعوة الأسر دافعة الرسوم إلى أشكال غير مالية من المشاركة، لمواجهة نمط الإحلال الذي رصدته هذه الدراسة.

الممارسين والممارسات:

- الاستثمار في التطوير المهني في مجال الكفاءة الثقافية، بما يُؤهل المعلمات لتفسير خضوع الوالدين للسلطة، أو اعتمادهم على الأسرة الممتدة، أو ترددهم في طلب الدعم الخارجي (كالإرشاد النفسي)، بوصفها ممارسات متجذرة ثقافياً لا انفكاكاً والدياً عن المشاركة.
- بناء قنوات تواصل تحترم الأعراف الجيلية والمتعلقة بالجنسين، مع توسيع الدعوة بلطف لتشمل أفراد الأسرة الأقل تمثيلاً، وبخاصة الآباء ومقدمي الرعاية من الأسرة الممتدة.
- التعامل مع ملاحظات أولياء الأمور بشأن محتوى المنهج، بما في ذلك المخاوف المتعلقة بالتوازن الديني واللغوي، بوصفها مدخلات مشروعة للتخطيط التربوي، لا مقاومة للتحديث.

محددات الدراسة:

بوصفها دراسة حالة نوعية أُجريت في روضتي أطفال في مدينة سعودية واحدة، لا يُقصد بهذه النتائج أن تكون قابلة للتعميم إحصائياً على عموم المجتمع السعودي، بل ينبغي قراءتها بوصفها رواية متعمقة وغنية بالسياق حول الآليات التي يتفاعل من خلالها المعتقد الثقافي، والوضع الاقتصادي، والتواصل. ومن الضروري الإقرار بأن استراتيجية أخذ العينات

القصدي، وإن صُمِّمت لتحقيق أقصى قدر من التنوع في إطار نطاق قابل للتحقيق، تستبعد بالضرورة منظورات الأسر التي امتنعت عن المشاركة - وقد يكون بعضها، وفق ما أشار إليه المشاركون، قد انسحب تحديدًا بسبب عدم الارتياح لمناقشة موضوعات ذات حساسية ثقافية كالأدوار المتعلقة بالجنسين أو الكفاية الوالدية المتصورة، وهو نمط ربما أدى إلى انحراف طفيف في العينة نحو الأسر الأكثر ثقة في التواصل.

كما أنَّ الدور المزدوج للباحث في جمع البيانات وتحليلها، إلى جانب التعقيد اللغوي لترجمة المعنى المتجذّر ثقافيًا من العربية إلى الإنجليزية، يُدخِلان خطر التحيز التأويلي، وهو خطر جرى التخفيف منه من خلال التحقق المستقل من قبل مختصّتين ثنائيّتي اللغة وعملية تحليلية تأملية، لكنه لا يمكن التخلص منه كليًا. وقد أتاحت الخلفية المهنية للباحث ذاته في مجال رياض الأطفال السعودي رؤية سياقية قيّمة وألفة مع المشاركين، لكنها استلزمت في الوقت نفسه إدارة تأملية فاعلة لتجنّب فرط التماهي مع رواياتهم. وأخيرًا، ونظرًا لأنّ الدراسة ركّزت تحديدًا على مرحلة الروضة، فلا ينبغي افتراض أنّ نتائجها تنسحب على مشاركة الوالدين في المراحل التعليمية اللاحقة، حيث قد يتفاوت توازن التأثير الثقافي، والاقتصادي، والتواصلية تفاوتًا كبيرًا مع اكتساب الأطفال قدرًا أكبر من الاستقلالية وتزايد المتطلبات الأكاديمية.

خاتمة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى فحص الكيفية التي تتفاعل بها المعتقدات الثقافية، والوضع الاقتصادي، وممارسات التواصل، في تشكيل مشاركة الوالدين في تعليم طفل الروضة لدى الأسر السعودية. وتُظهر الأدلة أنّ هذه القوى الثلاث ليست مدخلات مستقلة، بل منظومة متبادلة التكوين: إذ تُحدّد المعتقدات الثقافية معنى المشاركة ومشروعيتها، ويُحدّد الوضع الاقتصادي إمكانياتها المادية وصورتها، وتتوسط ممارسات التواصل - وبخاصة اللغة - نقل القصد الثقافي إلى شراكة مستدامة بين الأسرة والمدرسة.

ومن خلال إبراز أصوات المشاركين أنفسهم، سعت هذه الدراسة إلى تمثيل الوالدين، والممارسات السعودية بوصفهم مُفسّرين فاعلين لمشهد ثقافي وسياسي سريع التغيّر، لا مجرد متلقين سلبيين للتقليد أو الإصلاح، فلم تكن الأسر المشاركة في هذه الدراسة تقليدية بشكل موحد، ولا حديثة بشكل موحد؛ بل أظهرت عملية مستمرة، ومُجهدّة أحيانًا، من التفاوض - بين التنشئة الدينية والطموح الأكاديمي، وبين المساهمة المالية والحضور العلاني، وبين الحفاظ على اللغة العربية بوصفها علامة على الهوية والمتطلبات العملية لبيئة تعليمية متزايدة التعدد اللغوي والانفتاح العالمي. وهذا التفاوض هو بالضبط ما تتوقعه القراءة الثقافية الاجتماعية للبيانات: فالأدوات الثقافية ليست ساكنة ولا مُطبّقة بشكل موحد، بل يُعاد تشكيلها باستمرار مع مواجهة الأسر ظروفًا اجتماعية واقتصادية ومؤسسية جديدة.

وفي لحظة يُعيد فيها برنامج إصلاح رؤية السعودية ٢٠٣٠ التفاوض الفاعل حول الأدوار المتعلقة بالجنسين، وبنى الأسرة، والتطلعات التعليمية، تُقدّم هذه النتائج رواية آنية ومتجدّرة تطبيقياً حول الكيفية التي تتعامل بها الأسر العادية مع هذا التحول، وتشير هذه النتائج إلى أنّ نجاح الإصلاح على المستوى الوطني لن يتوقف على تصميم السياسة وحده، بل أيضاً على مدى معايير مبادرات الإصلاح مع الواقع الثقافي، والاقتصادي، والتواصلي الموثّق في هذه الدراسة - وهو واقع يتفاوت بشكل ذي دلالة بين السياقات الحكومية والأهلية، وبين مستويي الدخل المنخفض والمرتفع. وينبغي أن تُوسّع البحوث المستقبلية هذا الاستقصاء بشكل طولي عبر كامل فترة تنفيذ رؤية ٢٠٣٠، وأن تُدمج بيانات مقارنة من دول خليجية أخرى، وأن تفحص الكيفية التي يُدرك بها الأطفال أنفسهم أشكال مشاركة الوالدين الموثّقة هنا ويستجيبون لها، من منظور البالغين الذين يُمارسون المشاركة، إلى منظور الأطفال الذين تُوجّه إليهم هذه المشاركة في نهاية المطاف.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). وثيقة رؤية /المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. الموقع الرسمي لرؤية ٢٠٣٠. <https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vr>
- وزارة التعليم. (٢٠١٩). مبادرات الطفولة المبكرة. البوابة الرسمية لوزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. <https://moe.gov.sa>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alismail, S., & Faridi, M. R. (2021). Harnessing the power of Irtiqaa: An initiative inspired by Vision 2030, Kingdom of Saudi Arabia. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(1), 1–10.
- Al-Khraif, R., Abdul Salam, A., & Abdul Rashid, M. F. (2020). Family demographic transition in Saudi Arabia: Emerging issues and concerns. *SAGE Open*, 10(1), Article 2158244020914556. <https://doi.org/10.1177/2158244020914556>
- Almalki, S. (2020). Parenting practices in Saudi Arabia: Gender-role modeling. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Parents and caregivers across cultures: Positive development from infancy through adulthood* (pp. 231–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35590-6_15
- Al-Obaydi, L. H. (2019). Cultural diversity, awareness and teaching: A study in an EFL context. *Journal of Asia TEFL*, 16(3), 987–999.
- Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). Education context and English teaching and learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An overview. *English Language Teaching*, 8(5), 33–44.
- Al-Shatiri, A., & Huwail, S. (2023). Building effective family–school partnerships in early childhood settings. *International Journal of Educational Development*, 45(2), 112–128.
- Barg, K., & Baker, W. (2023). Better than average? Parental competence beliefs and socioeconomic background. *Families, Relationships and Societies*, 12(2), 180–200.



- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. SAGE.
- Blackmore, J., & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: The "tricky footwork" of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499–515. <https://doi.org/10.1080/13603110802657685>
- Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 19(4), 426–432. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2016-0053>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Chuang, S. S., & Tamis-LeMonda, C. S. (2013). Gender roles in immigrant families: Parenting views, practices, and child development. *Sex Roles*, 68(7–8), 435–443.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526–541. <https://doi.org/10.2307/1131344>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Custers, D. (2022). *Visiting Riyadh: A look at Saudi Arabia's social and cultural transformations*. Stimson Center.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab

- societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230–247.
<https://doi.org/10.1177/0022022106286922>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
<https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Hardaway, C. R., & Cornelius, M. D. (2014). Economic hardship and adolescent problem behaviors: Testing mediating pathways. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 949–962.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Jaeger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115. <https://doi.org/10.1086/684012>
- Janse, B. (2019). *Sociocultural theory of Vygotsky*. Toolshero.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Meuleman, B. (2021). Cultural background and its influence on family and educational values. *International Journal of Comparative Sociology*, 62(3), 175–192.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income

-
- sample. *Child Development*, 73(3), 935–951.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00448>
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky* (2nd ed.). Redleaf Press.
- Muller, C., & Kerbow, D. (2018). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 13–42). Routledge.
- Nelken, D. (2017). *Comparative criminal justice and globalization*. Routledge.
- Rehman, A. A., & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51–59.
- Rusli, R. (2020). The family as a moral institution in Islamic education. *Journal of Islamic Education Studies*, 8(1), 45–60.
- Smircich, L. (2017). Concepts of culture and organizational analysis. In B. M. Staw (Ed.), *Psychological dimensions of organizational behavior* (pp. 339–358). Routledge.
- Steup, M. (2005). Epistemology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.
<https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate*, 11(1), 76–90.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.