أثر ثقافة الفقر على بعض القيم والمواقف التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة

*عائشة بنت سيف الأحمدي**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية تعرّف أثر ثقافة الفقر على بعض القيم والمواقف التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة،اعتمدت فيها الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق إستبانه اهتمت برصد التوجهات المعنوية والحسية لعينة الدراسة، نحو بعض القيم والمواقف التعليمية، وجمع بيانات ارتبطت بجنس الطالب، ودخل الأسرة، وملكية السكن ونوعه، وتعليم الوالدين.

طبقت الأداة على عينة عنقودية من طلبة التعليم الأهلي بالمدينة المنورة وطلبة التعليم العام بالحناكية، والبالغ عددهم 632 طالباً وطالبة، ولتحليل البيانات استخدم اختبار "ت" لدالة الفروق بين العينات غير المتجانسة.

ومن ابرز ما كشفت عنه نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التوجهات المعنوية للطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض ممثلين في طلبة التعليم العام بمدارس محافظة الحناكية، وبين التوجهات المعنوية للطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع، ممثلين في طلبة التعليم الأهلي بالمدينة المنورة على مستوى مقياس التوجهات المعنوية ككل، على حين كانت هناك فروق داله إحصائيا بين التوجهات الحسية للطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض ممثلين في طلبة التعليم العام بمدارس محافظة الحناكية، وبين التوجهات الحسية للطلبة المنحدرين من آسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع ممثلين في طلبة التعليم الأهلي بالمدينة المنورة على مستوى مقياس التوجهات الحسية ككل.

الكلمات الدالـة: ثقافة الفقر، المرحلة الثانوية، المدينة المنورة.

المقدمـة

يشكل الفقر هاجساً مقلقاً للمجتمعات ويبقى القضاء عليه أحد أهم واجبات الحكومة، ليس لأنه واجب ديني وإنساني فحسب، ولكن لأنه ضمان للاستقرار والسلم الاجتماعي أيضاً. ويُعد الفقر من أخطر القضايا وأكثرها تعقيداً وقياساً، فهو ينطوي على مفارقة واقعية تجمع بين السبب والنتيجة، غير أنه مشكلة قابلة للعلاج، وذلك لأن مستوى الرفاهية الذي تعيشه غالبية المجتمعات يتجاوز كثيراً الأساسيات الضرورية للحياة، وبالتالي فإن تكلفة القضاء على الفقر المطلق في متناول غالبية الدول والمجتمعات، لكن مفهوم الفقر اليوم تجاوز ذلك بعد أن ارتبط مؤخراً بأهداف التنمية، وأصبح أحد أقوى المؤشرات الدالة على إنجازاتها على صعيد المجتمع الدولي كافة.

إن اتضاح التمايزات في امتلاك وسائل الإنتاج من عدمه أدى إلى إنتاج أدب ضخم في كافة التخصصات لدراسة هذه الظاهرة، من حيث أسبابها، وتجلياتها، والمؤشرات الدالة عليها، وآثارها...، ففي التراث الفلسفي تشكل مقولة أرسطو "الفقر هو مولد الثورات والجريمة" أساساً نظرياً لتفسير حركة كثير من الثورات الكبرى عبر التاريخ الإنساني، التي كان الفقر سببها الرئيسي أو احد أسبابها المهمة، وفي نفس السياق تأتي مقولة علي بن أبي طالب كرم الله وجهه الشهيرة أيضا "لو كان الفقر رجلا لقتلته" في دلالات واضحة على خطورة ظاهرة الفقر على المجتمعات (قطوش، 2009) وللدلالة بشكل واضح على نوعية القيم والثقافة التي يمكن أن ينتجها الفقر بشقيها: الإيجابي أو السلبي.

لقد جاءت مجمل التفسيرات التي طرحت عبر التاريخ لظاهرة الفقر ضمن توجهين أساسيين: الأول يعتقد أن القوى الهيكلية والعوامل البنيوية في المجتمع هي التي تنتج الفقر، ويتعذر على الأفراد تجاوزها، أو التغلب عليها، فالقوى الهيكلية

* قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2012/3/1، وتاريخ قبوله 2012/8/8.

2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

في بنية المجتمع الطبقة والجنس والعرق والمنزلة المهنية والتحصيل العلمي وما إلى ذلك، هي التي تشكل أسلوب توزيع الموارد، وبالتالي فإن هبوط الهمة وغياب الحوافز وانعدام الطموح بين الفقراء ليس سبباً في شيوع ثقافة التبعية بل هو محصلة ونتيجة للقيود المفروضة على أوضاعهم، وبالتالي فإن تخفيف الفقر يعتمد على وضع السياسات الهادفة إلى توزيع الدخل والموارد بصورة أكثر إنصافاً في المجتمع (غدنز، 2005).

أما التوجه الآخر فيرى أن الفقراء هم المسؤولون عن فقرهم بالدرجة الأولى، وهناك تاريخ طويل للمواقف التي تعتبر الفقراء مسئولين عما هم فيه من استضعاف. وقد شاع في القرن التاسع عشر "دور للفقراء" التي كان الداعون لإنشائها يعتقدون أن أصول الفقر تعود إلى واحدة أو أكثر من الخصال والخصائص في شخصية الفرد نفسه، فالفقير في هذه الحالة هو الشخص الذي يعاني العجز، أما بسبب الافتقار إلى المهارات، أو لضعف جسماني أو أخلاقي فيه، أو لهبوط همته أو لتدني قدراته، مما لا يساعده على تحقيق النجاح في المجتمع، وبالتالي فإن الوضع الاجتماعي للفرد هو مرآة لما يتمتع به من مواهب وكفاءات، ولما يقوم به من جهد، وسرى آنذاك اعتقاد أنه لا يحقق النجاح إلا من يستحقه، وأن الفشل هو نصيب العاجزين، وإن وجود الرابحين والخاسرين هو من حقائق الحياة الثابتة (Lewis, 1998).

انتعش هذا الرأي منذ أوائل السبعينات وطيلة حقبة الثمانينات من القرن الماضي، عندما بدأ التأكيد السياسي على روح المبادرة وعلى تحميل الأفراد المسئولية عن أوضاعهم.ويعتبر لي راينواتر (lee Rainwater) من أوائل الانثروبولوجين الذين اهتموا بدراسة مفهوم ثقافة الفقر من خلال المنظور الطبقي، إذ يرى أن الطبقات الاجتماعية هي التي تحدد وتنمط السلوك الذي يتعلمه الإنسان في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، إذ يتعلم منها الطفل العادات والقيم الاجتماعية والاتجاهات التي تشكل حياته فيما بعد. ويميز راينواتر بين مفهوم الثقافة، والثقافة الفرعية، حيث تعتبر الثقافة عنده هي طريقة الحياة، وأرثاً اجتماعياً: ينتقل من جيل إلى جيل آخر عن طريق التعلم والمشاركة، بينما يعتبر الثقافة الفرعية نمطاً من أنماط المعيشة لفئة معينة يختلف عن الثقافة الكلية، وفي هذا الموضع تكون الفئة هي الطبقة الدنيا. وتشترك الثقافة الفرعية مع الثقافة الكلية للمجتمع في عناصر، وتتميز عنها بعناصر أخرى، وتستمد الثقافة الفرعية للطبقة الدنيا خصائصها من الحرمان الذي يلزم الفقراء، مما يخلق إحساساً لدى افراد تلك الطبقة أن عجزهم المادي حائل بينهم وبين تقبل النظم التي يصيغها المجتمع، ويقترح رايتوتر وضع برامج للسياسات الاجتماعية توفر الفرص لبدائل أخرى في النسق الاقتصادي والاجتماعي حتى لا يؤدي الحرمان إلى إيجاد النمط الثقافي الذي يميز هذه الطبقة (Rainwater, 1987).

أما أصحاب المنظور الثقافي للتغيير فيختلفون في تحليلاتهم لعملية التكيف الثقافي لأعضاء الطبقة الدنيا مع لي راينواتر، حيث ينظر هؤلاء إلى الثقافة على أنها عملية تكيف يحدثها الإنسان في الموقف الاجتماعي والايكولوجي الذي يعيش فيه، وأي مجهود يبذل لتغيير ثقافة الطبقة الدنيا لا يتحقق الغرض منه ما لم يحدث تغيير داخل الموقف الذي يعيشون فيه، أي إحداث تغيير في ثقافة الطبقة الوسطى، فثقافة هذه الطبقة جزء من الموقف الاجتماعي والأيكلوجي الذي توجد فيه الطبقة الدنيا، أي أن الفقراء يقاومون التغيير في ثقافتهم بسبب القيم التي يعتنقونها من جهة وبسبب اتجاهات ونظرة المجتمع إليهم أيضاً (Hunter and Davis, 1992).

لقد واجهت هذه النظرة تحفظاً من بعض علماء الاجتماع مثل هيلان لويس وميلر، مكمنه في إن هذه النظرة تفترض أن الفقراء يستجيبون بطريقة واحدة وبنفس السرعة للمنبهات العامة التي تتوافر داخل المجال، وهذا على غير ما جاءت به الدراسات (Keefe, 1992)، وفي جانب آخر فإن عدم التمييز بين المعايير والسلوك الواقعي للأسر الفقيرة، أدى إلى اعتقاد بعض الباحثين أن المعايير السلوكية عند الأسر الفقيرة تشبه المعايير السلوكية التي توجد عند الطبقة المتوسطة، والحقيقة أن المعايير السلوكية عند الفقراء ما هي إلا تكيفات مؤقتة بالنسبة لظروف وطبيعة الموقف الذي يعيشون فيه، وان المواقف الخارجية هي ما يعكس المعايير السلوكية لهذه الطبقة التي تختلف عن المعايير السلوكية لبقية المجتمع، وعندما يعبر الفقراء عن قيم الطبقة المتوسطة أثناء الحديث، فإنهم يفعلون ذلك لمجرد أنهم يصادقون على المثل الرسمية، أما طموحهم فهو لا يتناسب مع ثقافتهم (Walter, 1971).

أما مليتون يونجستاون Milton Youngstown فيميز بين استخدامين لمفهوم الثقافة الفرعية، فالاستخدام الأول لمفهوم الثقافة الفرعية يشير إلى الأنساق المعيارية للجماعات التي تختلف عن المجتمع الأكبر، ويرى أن هذا الاستخدام هو الشائع لمفهوم الثقافة الفرعية، بينما يؤكد الاستخدام الثاني على الصراع بين الجماعة والمجتمع الأكبر، وذلك في ضوء مفهوم "الثقافة المضادة"، ويعتقد يانجز أن الباحثين لا يدركون هذا التمييز عند استخدامهم لمفهوم الثقافة الفرعية، ولذلك عندما يدرسون نماذج العلاقات الاجتماعية التي في ضواحي المجتمع أو في المناطق الحضرية المتخلفة، يواجهون صعوبة في فهم

هذه النماذج في ضوء المفهوم الأول للثقافة الفرعية، مما يجعل الإطار النظري لدراسة هذه النماذج غير مترابط منطقياً. وهذا هو ما فعله "لويس اوسكار" عند دراسته لثقافة الفقر، فقد عالجها على أساس أنها أنساق معيارية، تتميز بها بعض الجماعات التي تختلف عن المجتمع الأكبر (Keefe, 1992).

ويعد لويس اوسكار أول من استخدم مفهوم "ثقافة الفقر" وتوسع فيها من خلال دراسته الميدانية على مجموعتين من الأسر منخفضة الدخل، تكونت المجموعة الأولى من 100 أسرة تعيش في سان خوان في بورتوريكو، بها 605 أفراد بما يعادل 6–7 أشخاص لكل أسرة، و50 أسرة في نيويورك بها 198 فرداً بما يعادل أقل من أربعة أفراد لكل أسرة، جميعهم كانوا من مهاجري الجيل الأول الذين تربوا مع عينة سان خوان أو عاشوا معهم في نفس المناطق في ظل ظروف متشابهة، وبعضهم مرتبط بعلاقات أخوة مع أسر عينة سان خوان، وحوالي خمسهم كان من أطفال هذه الأسر، حيث أعتمد أوسكار الملاحظة في الكشف عن سلوك هذه الأسر من خلال العيش بينهم قرابة عام. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك خصائص للفقر خاصة بالزواج والحياة الأسرية والمهنية والتعليمية موجودة بالتساوي في أسر نيويورك وأسر بورتوريكو، وهناك خصائص أخرى مثل ضرب الزوجة، واستخدام العقاب البدني في تدريب الأطفال، وهجران الأسر وإهمالها، وعدم الالتزام بقانون إلزامية التعليم إلا أن هذه الخصائص كانت خاضعة للقوانين الأكثر صرامة في نيويورك، وكان لهذه القوانين أثر رادع، ورغم أن أسر عينة نيويورك قد حسنوا من مستوى معيشتهم، وشغلوا وظائف أعلى مكانة والتحقوا بمزيد من المؤسسات التطوعية، وكانوا أكثر ظهوراً في وسائل الأعلام إلا أن إحساسهم بالتهميش من قبل المجتمع كان أقوى منه في بورتوريكو، والعائد إلى أن المجتمع في نيويورك تغلب عليه الطبقة المتوسطة مما عكس شعوراً لدى المهاجرين بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية (Lewis,1998). ليخلص لنتيجة مفادها أن الفقراء يتقاسمون في كافة المجتمعات ثقافة متميزة عن اتجاه الشعور السائد بحيث إن قيمهم وسلوكهم ووجهات نظرهم في المجتمع تختلف عن غير الفقراء ولا تتميز هذه الثقافة بالحرمان المادي فقط ولكن أيضا بالجريمة وإدمان الكحول وفقدان الأمل في القدرة على التحرك (Ortiz and Briggs, 2003).

ويرى اوسكار أن القضاء على الفقر المادي لا يكفي وحده للقضاء على ثقافة الفقر، فالفقر المستمر يولد مجموعة من المواقف والمعتقدات والقيم والممارسات التي تميل لتكريس نفسها عبر الزمن، في ثقافة خاصة تقاوم التغيير حتى وان تغيرت الظروف الاقتصادية، التي هي في الأصل مثيرة التغير. ويذهب هذا التوجه إلى عقد مقارنة في صنع القرار بين أفراد الطبقة المتوسطة وطبقة الفقراء الذين يتعرضون لنفس الظرف الاقتصادي في إجابة على سؤال مفاده: لماذا يختلف الناس في قدرتهم على الهروب من الفقر بحسب طبقاتهم؟ ليؤكد أصحاب هذا التوجه أن الجوهر يكمن في أن الناس بحسب انتماءاتهم الطبقية يختلفون في استراتيجيات المواجهة في توظيف الروابط الأسرية، وتبادل المنافع، وطلب المساعدة من الدولة، وغيرها من الاستراتيجيات لا يزال الفقراء أقل حماساً للاستعانة بها، وينسحب هذا التفاوت على كيفية اتخاذ القرارات، فقيم الطبقة الدنيا هي في العموم التي تثني الناس عن اتخاذ القرار المناسب في مواجهة الظروف الاقتصادية (Small et, 2010).

وثقافة الفقر عند اوسكار هي تكيف ورد فعل الفقراء على مكانتهم الهامشية في مجتمع طبقي رأسمالي، وهي تمثل جهدا للكفاح والتغلب على المشكلات مع شعور بفقدان الأمل واليأس الذي يتطور مع إدراك عدم احتمال النجاح بقيم وأهداف المجتمع الأكبر. ومنطلق تخليدها جيلا بعد جيل عائد لتأثيرها على الأطفال خاصة في عمر السادسة والسابعة الذين يكونون قد تشربوا قيماً وسلوكيات أساسية لثقافتهم. وتتطور ثقافة الفقر بتواتر كبير عندما ينهار النظام الاجتماعي والاقتصادي الطبقي، أو عندما يستبدل كما هو الحال في الانتقال من الإقطاعية إلى الرأسمالية، أو خلال فترات الانتقال التكنولوجي السريع. وأناس ثقافة الفقر يدركون قيم الطبقة الوسطى وهم يتحدثون عنها بل يعلنون بعضها وكأنها خاصتهم ولكنهم في الإجمال لا يعيشون وفقها، وهكذا فإنه من المهم التمييز بين ما يقولونه وما يفعلونه. على سبيل المثال يقول الكثيرون منهم أن الصيغة المثالية للزواج هي الزواج بالقانون لكن قلة منهم من يتزوج، فالارتباطات الحرة والعلاقات التي تتم بالرضا المتبادل تكون مقبولة إلى حد كبير دون تسجيل رسمي (Lewis, 1998).

ويذكر لويس أن ثقافة الفقر يمكن أن تأتي إلى حيز الوجود في مجموعة متنوعة من السياقات التاريخية. ومع ذلك، فإنها تنمو وتزدهر في المجتمعات مع مجموعة من الشروط أو جزء منها في اقتصاد مالي منهك وإنتاج من أجل الربح فقط، ومعدل عال من البطالة واستخدام قليل للعمال غير المهرة، ومستوى منخفض من الأجور، والفشل في توفير منظمات اجتماعية سياسية واقتصادية على المستويين التطوعي والحكومي، وتراكم الثروة عند فئة محددة (Coward and Ete, 1973) وتوجد ثقافة الفقر أكثر ما توجد في المناطق المتخلفة، التي تتميز بارتفاع معدل درجة التزاحم في المسكن وعدم توافر الخلوة الاجتماعية، وشيوع العلاقات المباشرة، وتتصف المناطق المتخلفة الراعية

لثقافة الفقر بحد أدنى من التنظيم يصل إلى مستوى الأسرة النووية، بالإضافة إلى وجود جماعات مؤقتة غير رسمية، ويعتبر وجود مثل هذه الجماعات مؤشراً على وجود مستوى أدني من التنظيم، مما يعطي لثقافة الفقر صفتها الهامشية في المجتمع الأكبر الذي يتميز بدرجة كبيرة من التعقيد والتخصص والتنظيم (Gajdosikienë, 2004).

واستناداً على ما كشفت عنه دراسته الإثنوغرافية على المجتمعات المحلية المكسيكية الصغيرة فإن هناك ما يقرب من 70 سمة مشتركة داخل هذه المجتمعات ترتبط بأربعة أبعاد هي: الموقف، والقيم، والأفراد، وطبيعة العائلة:العنف المتكرر، وعدم الشعور بالزمن، وإهمال التخطيط للمستقبل، والإحساس بالشك والريبة، والإكثار من شرب الخمور، ونضوب المدخرات المادية، وكثرت الاعتماد على رهن الممتلكات، واستخدام الأثاث والملابس المستعملة، وتقبل الهبات، وشيوع نمط شراء كميات صغيرة من الطعام، وشيوع الارتباطات غير الشرعية، والاعتماد على النساء في إعالة الأسرة، وضعف التقدير للعوائد التعليمية، وضعف مشاركة الآباء بتعليم أبنائهم، وضعف المشاركة في أنشطة المدرسة أو متابعتها، كما أن هناك بعض العوامل الرئيسة التي تفصل بين الناس في عمق ثقافة الفقر، فإضافة إلى درجة المشاركة الاجتماعية، يشكل مستوى الدخل، التعليم، والسن، ودرجة التخطيط في الوصول للأهداف، والحالة الزوجية والدينية والانتماء العرقي، ومناطق الإقامة، عوامل عوامل تزيد أو تخفض درجة تأثير تلك الثقافة (Gajdosikienë, 2004).

أما على الصعيد التربوي فيشير كولمان في تقريره المنشور عام 1966 إلى أن طلاب الدخل المنخفض وأن حملوا مواقف مناسبة جدا عن التعليم كإحدى المؤسسات التي يمكن أن تخرجهم من دائرة الفقر والاستبعاد والتهميش، واعتباره أحد أجدى الدروب الحاسمة في الحركة الصاعدة في تحسين الظروف المعيشية على المستوى الشخصي إلا أن أداءهم يغلب عليه سوء الانجاز الأكاديمي، وارتفاع معدلات ترك المدرسة، والدخول في كثير من المشكلات السلوكية التي تمثل مصدر تهديد أمام تحقيق أي نجاح تعليمي (and Ete, Joseph 2007).

وضمن آليات القضاء على ثقافة الفقر ما شاع في العقود الأخيرة من القرن الماضي من وجود سكان من ذوي الدخل المرتفع في مساكن ذوي الدخل المختلط، الذي يدفع الأسر الأخرى لتبني سلوكيات مقبولة وبناءة من الناحية الاجتماعية،منها السعي لإيجاد عمل منتظم واحترام الملكيات العامة والالتزام بالأعراف الاجتماعية الأخرى، وبهذه الطريقة فإن تطوير مساكن الدخل المختلط هو استجابة سياسية لمفهوم ثقافة الفقر– الذي خضع لنقاش ساخن – وهذا المفهوم هو النظرية القائلة أن أحد العوامل الأساسية لوجود الفقر هو العادات غير الاجتماعية الهدامة التي تعود عليها الكثير من الأسرذات الدخل المنخفض، والتي تعد عقبة في طريق رفاهيتهم وانتقالهم إلى الطبقات العليا (Auletta,1982; Lemann, 1986; Kasarda, 1990) إلا أن هناك من يتخوف من نمذجة الأدوار من قبل مجموعة أو فئة دخل لأخرى، لأنه يفهم على أنه نوع من الإهانة والوصاية (Joseph, 2006) وبصفة عامة فإن هناك دلائل متزايدة على أن وجود جيران من الطبقة المتوسطة، ووجود جيران أثرياء يفيد الأطفال والمراهقين المنحدرين من أسر ذات دخل منخفض في مجالات المخرجات التعليمية، والصحة،رغم أن الآثار المباشرة قد تكون قليلة نسبياً مقارنة بأثر الخصائص الأسرية (Briggs, 1997; Ellen and Turner, 1997)، وقد وثقت أقوى النتائج البحثية آثر البالغين الأثرياء على أطفال ومراهقي الأسر ذات الدخل المحدود، بدلاً من أثر البالغين على البالغين مما حدا ببعض الباحثين إلى التركيز على التأثير الافتراضي لمساكن تنمية ذوي الدخل المختلط على العلاقات بين البالغين والأطفال (Ellen and Turner, 1997).

وفي مجال التعليم تذهب روبي باين (Payne, 2005) إلى أن هناك قواعد خفية تميز بين تفكير وقيم وسلوكيات الفقراء، وبين تفكير وقيم وسلوكيات الطبقة المتوسطة والغنية، ولأن معظم موظفي المدارس هم من الطبقة المتوسطة والغنية الغريبة على الأطفال الفقراء،فإنه لكي يؤدي هؤلاء واجبهم تجاه أبناء الفقراء، يجب أولا أن يفهم المدرسون وزملاؤهم العاملون في المدارس ثقافة الطبقة التي ينحدر منها طلابهم،ثم تعليمهم ثقافة الطبقة المتوسطة التي يحتاجونها للعمل بشكل أكثر نجاحا في تحصيلهم المدرسي في جانب، والتعاطي مع المجتمع في جانب آخر. وطبقاً لرأي باين فإن الفقر لا يعني فقدان الموارد المادية فقط، وإنما يعني أيضًا امتلاك الأفراد لموارد أخرى، مثل الاستقرار العاطفي،والمهارات العقلية، والإرشاد الروحي، والصحة البدنية، ونظم الدعم، والقدوة الحسنة، وهذه الموارد المتنوعة بحسب تعبير باين مهمة جداً، فالموارد المالية رغم أهميتها القصوى فإنها لا تفسر الفوارق في النجاح التي يتخلص بها الأفراد من الفقر، كما أنها لا تفسر سبب بقاء الكثير من الناس في الفقر.

أن القدرة على التخلص من الفقر تكون أكثر اعتماداً على الموارد الأخرى التي من بينها الموارد المالية، لكن المخلص الحقيقي من الفقر هو وجود المورد العاطفي البالغ الأهمية،

والمورد العاطفي عند باين هو: القدرة على اختيار الاستجابات العاطفية والتحكم فيها،خاصة الاستجابة للمواقف السلبية دون الدخول في سلوكيات مدمرة للذات، وهذا مورد داخلي يظهر من خلال الاقتداء والقدوة، التي يتعلم منها الفرد كيف يعيش حياته عاطفياً. ورغم أن جميع الأشخاص لديهم قدوة، إلا أن باين تحذر من عدم صحة وفائدة القدوة، التي لابد أن تكون قادرة على توفير النصيحة بشأن البديل المأمول عن العيش في الفقر، والتدريس يسمح للفرد أن يتمثل القدوة، ودعم الأطفال الفقراء للخلاص من الفقر، ومسئولية المعلمين وغيرهم ممن يعملون مع الفقراء هو تعليمهم المهارات التي تسمح للفرد بالاختيار، فكثير من الأفراد يستمرون في الفقر لأنهم لا يعرفون خياراً آخر، ولا يوجد من يعلمهم القواعد الخفية للخروج من الفقر بما فيها تزويدهم بالموارد. وعلى هذا فإن باين توصي بأن يتعلم المدرسون أولا تحليل الموارد التي يمتلكها الطلاب الفقراء وأسرهم، قبل تقديم النصيحة بتحسين أوضاعهم، ولهذا الغرض أعدت باين كتاب التدريبات المصاحب للنص الرئيسي لكتابها الذي يشمل 14 سيناريو مختلفاً للفقراء وأوضاعهم الحالية، حتى يشرع المدرسون في تقييمها، ولا تقدم باين أي إجابات صحيحة محددة على التمارين، ولكن السيناريوهات تنقل رؤية ثابتة إلى حد ما للمواقف والسلوكيات التي من المفترض أن تنتشر بين الفقراء (Payne, 2005).

لقد شكلت أطروحة ثقافة الفقر مجالاً خصباً لدراسات علم الاجتماع التربوي للبحث في حقيقة الدور الذي تلعبه تلك الثقافة في إعاقة النجاح التعليمي للطلاب المنحدرين من أسر فقيرة، ففي عام 1990 قام ميلكسون (Mickelson, 1990) بدراسة مقارنه على 1193 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية من كبار السن المنتمين لأصول عرقيه مختلفة والمسجلين في شعبة الدراسات الاجتماعية خلال ربيع 1983، لرصد مواقفهم واتجاهاتهم وممارساتهم تجاه التعليم في بعدين يمثل البعد الأول المواقف المجردة التي تعكس الأيديولوجية السائدة عن التعليم عند أفراد العينة تبعا للطبقة المنتمين إليها، فيما يمثل البعد الثاني المواقف الملموسة التي ترتبط بالانجاز نحو التعليم، حيث تبين أن الطلاب القادمين من أوساط فقيرة تصحبهم ثقافة غير معززه للتعليم، تميل للكسل وتدني الطموح، وانتشار العنف وغلبة روح المعارضة، وضعف الرؤية، وعدم الإحساس بأهمية الوقت، كما كشفت نتائج الدراسة عن مفارقة بين البعدين، فعلى عكس المواقف المجردة التي جاءت ايجابية للطلاب المنحدرين من أسر فقيرة تجاه التعليم وارتفاع درجة اليقين بان مؤسسات التعليم هي إحدى المؤسسات القليلة التي يمكنها انتشالهم من الفقر، نحت المواقف الملموسة في تجربة الحياة منحنى سلبياً تجاه التعليم، فالمواقف الايجابية نحو التعليم تختفي عندما ترتبط بمواقف ملموسة غير مجرده مثل ارتفاع معدلات الغياب، والتسرب، وانخفاض التحصيل، وانخفاض دافعية الانجاز.

وفي دراسة لروبي باين Ruby Payne (Payne ,2005) استهدفت وضع استراتيجيات لمعالجة الفقر من خلال وضع "إطار لفهم الفقر" مصحوباً بسيناريوهات تدريب للمعلمين لفهم ثقافة أطفال الفاقة من طلبتهم، اعتمدت فيها المنهج النوعي من خلال الملاحظة المبنية على تجربة زواجها من فرانك الذي نشأ في حالة من الفقر المؤقت لكنه عاش لسنوات عدة مع الآخرين الذين كانوا في "فقر متوارث" طويل الأجل"، وأمضت بعض الوقت مع عائلته وتعرفت على العديد من اللاعبين الآخرين في حيهم الذين عاشوا نفس الحالة الظرفية، حيث تبين لها أن هناك اختلافات كبيرة في سلوكيات الطلبة من الطبقة الأقل وتأثير ثقافة الفقر عليهم بحسب الفترة التي عاشوها في الفقر من جهة، وبين سلوكياتهم في المجمل وتلك السلوكيات الموجودة بين أبناء الطبقة المتوسطة وتم تأكيد هذه الأفكار في ذهن باين، بعد أن قضت ست سنين مديرة لإحدى المدارس الابتدائية في أحد الأحياء الغنية في ولاية إلينوس، وأيضا مناقشاتها مع المعلمين والعاملين في اللجان التأديبية ومديري المدارس في منطقتها، حول تفسيراتهم بشان القلق إزاء المشكلات الانضباطية للطلاب الذين جاءوا من أسر تعيش حالة طويلة من الفاقة، فالفقر من وجهة نظر باين ليس فقط نقص الموارد المالية، ولكن إلى أي مدى تملك الأسر موارد أخرى مثل الاستقرار العاطفي، والمهارات العقلية، والإرشاد الروحي، والصحة الجسدية والحركية، ونظم الدعم، والقدوة، فالقواعد الخفية لثقافة "أناس الفاقة" هي التي تميز الفكر والقيم والسلوكيات بينهم وبين أولئك الذين هم من الطبقة المتوسطة أو الغنية. ولأن معظم المدارس تعمل من منظور ضمني لقيم وثقافة الطبقة المتوسطة الغريبة عن أطفال أسر الفقر، فإن النجاح مع غالبية القادمين من أسر الفقر يعد محدودا، ومعرفة مجموعة القواعد الخفية مهم لنجاح المعلمين في تعليم أطفال الفاقة قواعد الطبقة المتوسطة.

على حين اهتمت دراسة تشاو وزميله ولومز (Chao and Willms, 2000) باختبار فرضية تذهب إلى أن الآباء والأمهات في "ثقافة الفقر"– مع عدد أقل من الموارد– يميلون إلى أن تكون تنشئتهم لأبنائهم أما تنشئة استبدادية أو متساهلة، وأن أسلوبهم في الأبوة والأمومة يسهم في الصعوبات التي كثيرا ما يعاني أطفالهم منها، بما في ذلك تعليمهم، من خلال جمع لاستجابات 300 من الإباء والأمهات من ذوي الدخول

المنخفضة، على استبانة مكونة من 25 سؤالاً، تمثل مقياساً لممارسات تربية الطفل الإيجابية، حيث كشفت الدراسة أن الدخل العائلي يلعب دوراً ضئيلاً نسبيا في التأثير على نوع التربية، فزيادة 10 دولار تؤثر إيجابياً بمقدار 4% في التربية للأطفال، ويكون التأثير أقل ايجابية بـ 1.4% عندما يكون الوالدان منفصلين مع زيادة مضاعفة في الدخل، وكل سنة إضافية من تعليم الأم قابله لتؤثر إيجابا بنحو 8%، ولكل طفل إضافي يحد من قابلية التأثر الايجابي بنحو 5%، وزيادة الأثر الايجابي للتربية بنسبة 10% للأمهات اللواتي لا يعملن خارج المنزل، كما تبين أن الأسر الأقل حظاً في توفر الموارد المالية والثقافية هي الأكثر شكوكاً فيما سوف يجلبه النجاح المدرسي من منافع اقتصادية واجتماعية وإمكانية أن تتغير أوضاع الحياة إلى الأفضل مع الكسب الأجود في التعليم.

وفي دراسة لكايرتيل (Krätli, 2001) استهدفت التعرف على اتجاهات ومواقف الفقراء في المجتمعات الرعوية في منطقة توركانا في كينيا، وموروتو وكوتيدو في أوغندا من التعليم، أعتمد فيها الباحث على مجموعة من الإجراءات كالملاحظة، والمقابلات مع مديري المدارس والمعلمين والعاملين، وفي المدارس الصغيرة كمدرسة قرية لوكيشوغيو كان يدار استبانة لبعض التلاميذ. ومن خلال تلك الأدوات توصلت الدراسة إلى أن الآباء ليس لديهم اعتقاد بأن للتعليم الحديث آثراً سلبياً على مشاعر وقيم وممارسات أبنائهم في المجتمعات الرعوية أو في تغيير طريقة حياتهم، ومع ذلك فإن 90% من أسر الأطفال من سن 5–6 يفضلون أن يعمل أطفالهم في المساعدة في إدارة القطيع أكثر من اهتمامهم بذهابهم للمدرسة، وان الأطفال الذين يذهبون للمدرسة أنما هم الأطفال الذين لا يقوون على حياة الرعي الشاقة بسبب بنيتهم الضعيفة، وفي كثير من الأحيان يخرج هؤلاء الطلاب من المدرسة في وقت مبكر لفرص عمل ضعيفة مثل حمل النفايات تجنبا لدفع رسوم الدراسة وقيمة الكتب الدراسية، وهناك سبب آخر لهذا السلوك فالناس يعتقدون أنه من غير الممكن التنبؤ بما أذا كان الطفل سوف يحقق نتائج جيدة في المدرسة أم لا. كما أن تفكير الآباء نحو التعليم الحديثة وتأثيره الثقافي يختلف تماما عندما يتعلق الأمر بالفتيات، حيث يعتقد الآباء أن التعليم المدرسي سيئ التأثير على الفتيات، وأن المدارس تسعى لتحويلهن إلى بغايا.

وفي دراسة ممولة من البنك الدولي قام بها ميلانوفيش والكجلا (Milanovic and El-Kogali, 2001) اعتمدت على بيانات فردية جمعت عامي 1997 و1998 عن تأثير ثقافة الفقر على الصحة والتعليم في الأسر المعدمة في كل :من اليمن وجيبوتي، ومن بين ابرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن 10%من مجموع النفقات المنزلية في البلديين تذهب لصالح القات والمهلوسات أي ثلاثة أضعاف النفقات المنزلية المخصصة للتعليم والصحة معاً، كما لوحظ ارتفاع معدلات الأطفال الذين يعانون من نقص الغذاء، وانخفاض معدلات الحضور للمدرسة، وزيادة الساعات المخصصة للأعمال المنزلية مقابل الوقت المخصص لعمل الوجبات المدرسية المنزلية، وانخفاض تعليم الوالدين، والافتقار للاستقرار الأسري.

كما قام كريكر ومالكوف (Krueger and Maleckova, 2002) بدراسة لأثر ثقافة الفقر وانخفاض التعليم على ممارسات الإرهاب في الضفة الغربية و قطاع غزة،في مقارنة بين عينة من مقاتلي حزب الله الذين اشتركوا في هجمات إرهابية ضد إسرائيل ممن فارقوا الحياة وعددهم 350 فرداً وبقية سكان لبنان، لمجموعة من المتغيرات المستقلة مثل خصائص السكن، وامتلاك سيارة من عدمه، وتعليم الوالدين،كشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن هناك علاقة عكسية بين الدخل وبين أن يكون الفرد عضواً في حزب الله، وان انخفاض حضور الفرد للمدرسة الثانوية يزيد من احتمالية أن يكون الفرد عضواً في حزب الله.

وأجرى جوردن (Jordan, 2004) دراسة على البيانات الوطنية في الولايات المتحدة الأميركية من عام 1947 إلى عام 2002 للوقوف على العلاقة بين عدد الفقراء في الولايات المتحدة الأميركية ومجموعة من المتغيرات المستقلة صنفت في ثلاث مجموعات، اقتصادية شملت الدخل القومي، معدل متوسط دخل السكان البيض، متوسط دخل السكان من أصول أفريقية، متوسط دخل الفرد ككل، معدل البطالة، وسياسية تتمثل في المشاركة السياسية، وثقافية تتمثل: في معدل الطلاق، الفاقة النسائية، الإعانات الحكومية للأفراد، الحمل في سن المراهقة، معدلات الجريمة. وتبين من النتائج أن خفض الفرق بين متوسط دخل الفرد الأبيض مع متوسط دخل الفرد الأسود – معامل جيني– ليس شرطاً في أن يكون عاملاً محفزاً لخفض معدل الفقر، على حين كانت العوامل الثقافية مثل حمل المراهقات وزيادة الجريمة ذات علاقة ارتباطيه موجبة مع معدل الفقر.

أما كوتار (Gorski ,2008) فقد أجرى دراسة نظرية في محاولة لاختبار خمسة افتراضات جاء بها اوسكار في أطروحة الفقر، فيما يخص الطلاب ذوي الدخل المنخفض، توصل من خلالها إلى مجموعة من الاستنتاجات جاء من بينها: أن أبناء الأسر الفقيرة ليس لديهم مستويات دافعية أضعف أو أقل من مستويات الدافعية لدى أبناء الأغنياء، على الرغم من أن الفقراء غالبا ما يوصفون بالكسل، حيث تفيد إحصاءات مركز الأطفال

الفقراء أن 60% على الأقل من عينة الدراسة يعمل فيها أحد الوالدين بدوام كامل طوال السنة، كما أن الإباء ذوي الدخل المنخفض أقل عرضة للحضور للمدرسة أو التطوع في الأنشطة المدرسية، ليس لأنهم لا يهتمون كثيرا بأمور التربية والتعليم، ولكن لأن لديهم وسائل اضعف في دعم الأنشطة المدرسية والمشاركة بها، مقارنة مع أقرانهم الأكثر ثراء. وهم أكثر عرضة للعمل في وظائف متعددة، أو للعمل المسائي، وهم أقل مشاركة في وظائف تمنح إجازة مدفوعة الأجر، وأن استهلاك الكحول هو أعلى بكثير بين طلاب المدارس الثانوية من الطبقة الوسطى والغنية عنه بين طلبة المدارس السود الفقراء.

وفي بحث ل- سمول ورفاقه (Small and Eth, 2010) لتحليل السياسات الأميركية الأكاديمية والاجتماعية والعلمية في الفترتين من 1961- إلى 1967 و1981- 1996 خلص الباحثون إلى أن السياسات التي تأخذ بعين الاعتبار الظروف الثقافية من المرجح أن تكون أكثر السياسات نجاحا في تخلص المجتمعات من هوة الفقر، ويستشهد بذلك على النجاحات التي حققها برنامج رعاية أطفال منطقة هارلم haarlem أحد أحياء نيويورك، البرنامج الذي حاول معالجة أسلوب الحياة في التعامل مع عيوب الفقر من خلال معالجة مركزة للاعتقاد الشائع بان الخروج من دائرة الفقر هو محاولة مؤدية لطريق مسدود، وأيضا إكساب الأسر بالتجربة لاسيما الجديدة منها فشل هذا الاعتقاد، من السياسات التي ركزت على الاستثمارات الشاملة لضمان الأمن الاقتصادي، والاستقرار، وجودة التعليم، والحصول على الرعاية الصحية. ومن العرض السابق لتسع دراسات يتضح الآتي:

1. اعتمدت غالبية الدراسات السابقة التي تم عرضها المنهج الوصفي، مع اختلاف المدخل، حيث اعتمدت كل من دراسة: ميلكسون (Mickelson ,1999)، وروبي باين (Payne,1996)، وتشاو وزميله ولومز (Chao and Willms, 2000)، وكايرتيل (Krätli)، وكريكر وزميله مالكوف (Krueger and Maleckova, 2002)، المنهج الوصفي المسحي، فيما اعتمدت دراسة ميلانوفيش والكجلا (Milanovic and El-Kogali, 2001) المنهج الوصفي التتابعي العرضي، واعتمدت دراسة جوردن (Jordan, 2004) المنهج الوصفي التتابعي الطولي، على حين جاءت دراسة كل من: لكوتار (Gorski, 2008)، وشيري (Cherry, 1995)، وسمول ورفاقه (Small Eth, 2010) وصفية وثائقية.

2. اهتمت الدراسات الوصفية المسحية بصفة عامة بالتركيز على خصائص الممارسات الحياتية لطبقة الفقراء بصفة عامة نحو المؤسسات والعمل السياسي، وأساليب التنشئة الأسرية، كدراسة كورد ورفاقه (Cowardand Ete, 1973)، ودراسة تشاو وزميله و لومز (Chaoand Willms, 2000)، ودراسة لكوتار (Gorski, 2008) على حين استهدفت دراسة روبي باين Ruby Payne (Payne,1996) وضع استراتيجيات لمعالجة إفرازات ثقافة الفقر على الجهد التعليمي.

3. الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الممارسات والاعتقادات لطلبة أسر ثقافة الفقر قصرت اهتمامها على إدراك جانب واحد فقط هو أهمية التعليم كدراسة ميلانوفيش والكجلا (Milanovic and El-Kogali, 2001) وكايرتيل (Krätli, 2001) ودراسة ميلكسون (Mickelson, 1990).

4. تتفق نتائج غالبية الدراسات السابقة التي تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية في أنه وعلى عكس المواقف المجردة التي جاءت ايجابية تجاه التعليم، وارتفاع درجة اليقين بان مؤسسات التعليم هي إحدى المؤسسات القليلة التي يمكنها إنهاء حالة الدوران في حلقة الفقر، أخذت المواقف الملموسة في تجربة الحياة منحنى سلبياً تجاه التعليم، فالمواقف الايجابية نحو التعليم تختفي عندما ترتبط بمواقف ملموسة غير مجرده مثل ارتفاع معدلات الغياب، والتسرب، وانخفاض التحصيل، وانخفاض دافعية الانجاز، باستثناء ما كشفت عنه دراسة كوتار (Gorski, 2008) من أن الإباء ذوي الدخل المنخفض أقل حضوراً للمدرسة أو التطوع في الأنشطة المدرسية، ليس لأنهم لا يهتمون كثيرا بأمور التربية والتعليم، ولكن لأن لديهم وسائل اضعف في دعم الأنشطة المدرسية والمشاركة بها، مقارنة مع أقرانهم الأكثر ثراء.

وما يحسب للدراسة الحالية هو التعامل مع المتغيرات الست- مكان الإقامة، الدخل، نوع السكن، ملكية السكن، تعليم الأب، تعليم الأم، الدالة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بتداخلاتها وتفاعلاتها المختلفة ككتلة واحدة، بدلاً من التعامل مع كل متغير على حده كما جاء في غالبية الدراسات، فمهما بذل الباحث من جهد في استخراج تلك التفاعلات والتقاطعات لما استطاع، بينما لو حاول الباحث تفكيكها كل على حده قد لا تكون النتائج عاكسة للأثر الحقيقي لتلك التفاعلات، كما أن الدراسة الحالية جمعت بين التوجهات المعنوية والحسية لنفس العينة، فيما ركزت معظم الدراسات على أحدهما دون الأخر، وعملت على أن يكون ذلك في أكثر من محور يمس العملية التعليمية، (التخطيط للمستقبل التعليمي، الإحساس بأهمية الوقت، الدعم الأسري، ثقافة الشك والريبة تجاه المؤسسات التعليمية)، بينما ركزت كافة الدراسات السابقة على محور الإيمان بقدرة التعليم تحسين الأوضاع

الاقتصادية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة

منذ أن ظهرت قضية الفقر على ساحة المناقشات الإعلامية والرسمية بعد زيارة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدا لله بن عبدالعزيز، عندما كان وليا للعهد آنذاك لبعض الأحياء الفقيرة في العاصمة الرياض في نوفمبر عام 2002م، دأب الكثير من الباحثين على الخوض في كافة الجوانب المتعلقة بهذه القضية ومن ضمنها الوقوف على الأسباب الكامنة وراء تفاقم هذه الظاهرة، لاسيما في الآونة الأخيرة، مع تحقيق البلاد لمعدلات نمو اقتصادي استثنائية متوالية من عائدات النفط وحفزها لإنفاقات ضخمة على المشاريع التنموية.

إن المتمعن للسياسات الاجتماعية المتبعة في محاربة الفقر في المملكة يجد أن تلك السياسات في معظمها قد تبنت سياسة الرفاه والرعاية الاجتماعية من خلال دعم السلع الأساسية (الوقود، الغذاء،... الخ)، ومنح القروض دون فوائد (بنك التسليف، الصندوق العقاري،... الخ)، والمنح المقدمة لمحدودي الدخل (منح الأراضي، الضمان الاجتماعي، توزيع الزكاة،... الخ)، إلا أن هذه السياسات– وأن تمكن الكثير من الفقراء بفضلها من القفز إلى الطبقة المتوسطة– لم تؤد الأهداف المنشودة المتمثلة في تخفيف معدلات الفقر في البلاد (علوان، 2011).

بل أن هناك من يرى أن إتباع هذه السياسات منفردة قد خلق ثقافة فرعية تقوض الطموح الفردي والرغبة في التنمية الذاتية؛ وأصبحت جزءاً ثابتاً مما يتوقعه الأفراد السعوديون من حكومتهم (علوان، 2011) وبحسب ما يستشف من نتائج بعض الدراسات– مثل تلك التي اهتمت برصد ظاهرة أطفال الشوارع في المملكة – وجدت مؤشرات على ظهور سمات لثقافة الفقر لم تكن معروفه في السابق داخل النظام القيمي للفقراء السعوديين، مثل ارتفاع معدل ظاهرة التسول بينهم بشكل لافت، حيث جاء ترتيب المملكة الأول بين دول الخليج العربي، وأعلى بما يزيد عن 8 إضعاف عن الدولة التي تليها في الترتيب في هذه الظاهرة، وأن 69% من الأطفال المتسولين في مدينة الرياض هم من السعوديين، 68% منهم يقعون في الفئة العمرية من 6–8 أعوام، ينحدرون من أسر غير ملتزمة بالتعليم (اليوسف، 2005)، وهو ما خلق تخوفاً وقلقاً من أن تلك الثقافة قد ضربت في عمق القيم التعليمية بين أوساط الفقراء بترك الأطفال للمدرسة قبل إنهاء الصف الخامس ودخولهم في شريحة الأميين،وبالتالي عدم الاستفادة من الأموال الضخمة التي تضخها الدولة في التعليم، مما قد يؤدي ذلك إلى بروز جيل أمي يورث ثقافة الفقر (سعد، 2009).

ورغم ذلك فإن البحوث التي تناولت آثر تلك الثقافة على انخفاض القيم التعليمية لدى الطلبة المنحدرين من خلفيات اقتصادية وثقافية فقيرة، لم تنل حظاً من البحث، فبالرغم من أن نجاح سياسات التعليم يتطلب نتائج مثل تلك البحوث التي يمكن أن ترشدها في تأثير ثقافة الفقر على الجهد التعليمي، لم يكشف البحث في قواعد البيانات التي توفرت للباحثة عن بحوث بهذا الخصوص، ومن هنا سعت الدراسة الحالية لسد مثل هذا النقص. وتأسيساً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما:

الأول: هل تختلف استجابات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية الفقيرة عن استجابات نظرائهم من ذوي الخلفية الثقافية والاقتصادية الغنية في توجهاتهم المعنوية نحو بعض القيم والمواقف التعليمية؟

الثاني: هل تختلف استجابات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية الفقيرة عن استجابات نظرائهم من ذوي الخلفية الثقافية والاقتصادية الغنية في توجهاتهم الحسية نحو بعض القيم والمواقف التعليمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على التوجهات المعنوية لطلبة المرحلة الثانوية من خلفيات ثقافية واقتصادية فقيرة نحو بعض القيم والمواقف التعليمية مقارنة بنظرائهم من ذوي خلفيات ثقافية واقتصادية غنية.

2. التعرف على التوجهات الحسية لطلبة المرحلة الثانوية من خلفيات ثقافية واقتصادية فقيرة نحو بعض القيم والمواقف التعليمية مقارنة بنظرائهم من ذوي خلفيات ثقافية واقتصادية غنية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من:

1- الفقر مشكلة اجتماعية خطيرة تهدد استقرار المجتمعات، والقضاء عليه يعد أهم أولويات السياسات التنموية، وإلغاء الفقر يتطلب في الدرجة الأولى إلغاء الثقافة الملتصقة به – ثقافة الفقر بحسب مقولة اوسكار، والتي بدأت مؤشراتها تظهر على السطح في المجتمع السعودي، ويعول على التعليم في القضاء عليها، ونتائج هذه الدراسة يمكن أن تساعد في إرشاد السياسات التعليمية، نحو المناطق والفئات التي تحتاج إلى تكثيف الجهود صوبها لتقليص أثار ثقافة

الفقر على الجهد التعليمي.

2- تصب هذه الدراسة ضمن التوجهات التي ظهرت مؤخراً من ضرورة إيجاد بدائل لسياسات اجتماعية أخرى عن سياسات الرفاه والرعاية الاجتماعية التي تتبناها المملكة العربية السعودية حالياً في مكافحتها للفقر.وبما أن التعليم يعد من أقوي وأنجع الوسائل الداعمة للخروج من دائرة الفقر من خلال تعزيزه للقدرات، فإن ذلك يتطلب الوقوف على اتجاهات وممارسات الأسر الفقيرة نحو القيم والمواقف التعليمية للاطمئنان إلى استفادة تلك الأسر القصوى من خدمات التعليم، أو مساعدة تلك الأسر في التخلص من القيم والمواقف المعيقة في لتحقيق تلك الاستفادة.

3- أن الوقوف على تأثير تلك الثقافة على القيم التعليمية يمكن أن يعطي تصوراً عن حقيقة امتداد جذور تلك الثقافة بين طبقة الفقراء في المجتمع السعودي، وهي ما تمثل نقاطاً يستضيء بها المسؤلون في رسم السياسات الاجتماعية والثقافية مستقبلا في محاربة ظاهرة الفقر.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

حد مؤسسي: طبقت أداة الدراسة على بعض مدارس التعليم الأهلي في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وعلى مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بمحافظة الحناكية وضواحيها.

حد بشري: أقتصر تطبيق أدوات الدراسة على عينة عنقودية من طلبة التعليم الأهلي في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ومدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الحناكية وضواحيها.

حد زمني: وزعت وجمعت أدوات الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 1433/32هـ (2012/2011م).

مصطلحات الدراسة

ثقافة الفقر: ثقافة الفقر هي نظرية اجتماعية تذهب إلى أن الفقراء لا يفتقرون إلى بساطة الموارد فقط، ولكن أيضاً لديهم نظام قيمي فريد من نوعه. وهي بذلك تميز بين الفقر وثقافة الفقر، وبحسب تلك النظرية فإن الفقراء يشتركون في أنماط من القيم والمعتقدات، التي تميز طريقة حياتهم عن الثقافة الكلية التي تسود المجتمع الأكبر، وتشكل ثقافة فرعية لهم. وبمعنى أكثر دقة النظر للفقر ليس باعتباره حالة اقتصادية، وإنما كثقافة فرعية.

وعلى ذلك فثقافة الفقر "هي طريقة للحياة يتوارثها كل جيل من الجيل السابق عن طريق عمليات التنشئة داخل الأسرة" وفي ضوء هذا المفهوم لا يعتبر الفقر حالة من الحرمان الاقتصادي،وإنما يتضمن جوانب ايجابية تساعد الفقير على التكيف في ظروف الحرمان الاقتصادي، ومن غير هذه الجوانب يعاني الفقير من الاستمرار في الحياة (Lewis, 1969). وفي هذه الدراسة سوف يستخدم مصطلح ثقافة الفقر على أنه الطريقة التي يشترك فيها أبناء الفقراء وانتقلت إليهم عبر التنشئة في التعامل مع النظام القيمي التعليمي، من خلال استجابتهم على أداة الدراسة (إستبانة التوجهات المعنوية، وإستبانه التوجهات الحسية).

القيم: تعددت تعريفات القيمة واختلفت في بعض الأمور نتيجة لاختلاف تخصصات ومذاهب واتجاهات أصحابها، فبعضهم يعرفها من خلال مؤشر الاتجاه كالبورت،وبعضهم يعرفها من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية، ويكتفي البعض بالتعامل مع القيمة من خلال التصريح المباشر كروكش، وفي هذا البحث سوف يتم التعامل مع القيمة على أنه عتقاد الطالب واتجاهه نحو بعض القيم والمواقف التعليمية ويقاس من خلال انطباعه الذي تعبر عنه استجابته لعناصر إستبانه التوجهات المعنوية.

المواقف التعليمية: حالة تتطلب اتخاذ قرار من الفرد يتعلق بالتعليم، وتقاس من خلال استجابة الطالب عن فقرات تعبر عن مواقف افتراضية في إستبانه التوجهات الحسية.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي للكشف عن آثر ثقافة الفقر في بعض القيم والمواقف التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، من خلال رصد استجابات عينة من مجموعتين، مثل المجموعة الأولى :طلبة المدارس الأهلية الثانوية بالمدينة المنورة. فيما مثل المجموعة الثانية طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بمحافظة الحناكية.

ثانياً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة للوقوف على تأثير ثقافة الفقر على بعض القيم والمواقف التعليمية لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية، أتبعت فيها الخطوات التالية:

– مراجعة الأدب النظري لأطروحة "ثقافة الفقر" واستخلاص القيم والمواقف التعليمية الناجمة عن تلك الثقافة كما وردت في الأدبيات.

– الرجوع للدراسات الميدانية التي تناولت تأثير ثقافة الفقر على القيم والمواقف الحياتية والتي من بينها دراسة كورد ورفاقه (Cowardand Ete,1973)، ودراسة ميلكسون (Mickelson ,1990)، ودراسة روبي باين (Ruby Payne, 2005) ودراسة تشاو وزميله ولومز (Chaoand Willms, 2000)، ودراسة كايرتيل (Krätli ,2001)، ودراسة ميلانوفيش والكجلا (Milanovic and El-Kogali, 2001) ودراسة كوتار (Gorski, 2008).

– تحديد المحاور الأساسية لأداة الدراسة والبالغ عددها خمسة محاور وشكلت قاسماً مشتركاً في معظم الدراسات التي تناولت آثر ثقافة الفقر على القيم والممارسات الحياتية للطلبة أنفسهم أو لأسرهم وهي:

- الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه (الثقة في التعليم) وضم 10 عبارات، خمس عبارات منها تقيس التوجهات المعنوية abstract attitudes (الاعتقادات)، وخمس عبارات تقيس التوجهات الحسية (المواقف الحياتية) concrete attitudes.
- التخطيط للمستقبل التعليمي وضم 9 عبارات، 4 عبارات منها اختصت بقياس التوجهات المعنوية للطلبة نحو ضرورة التخطيط للمستقبل التعليمي، وخمس عبارات اختصت بقياس التوجهات الحسية (المواقف الحياتية) تحت هذا المحور.
- ثقافة الشك والريبة وشمل 9 عبارات، اختصت 5 منها بقياس اعتقاد الطلبة في تحقق الإنصاف التعليمي، و4 منها تختص بممارسات الطلبة في هذا المحور.
- الدعم ألأسري لتحقيق الإنجاز التعليمي وضم 11 عبارة، 6 منها اختصت بقياس اعتقادات الطلبة بأهمية الدعم ألأسري في تحقيق الانجاز التعليمي، فيما ارتبطت الـ5 عبارات الآخر بممارسات الطلبة وذويهم نحو تحقيق الدعم الأسري.

– الإحساس بأهمية الوقت وضم 12 عبارة، 5 عبارات اختصت بقياس التوجهات المعنوية، فيما اختصت 7 عبارات منها بقياس التوجهات الحسية.

– تمت صياغة بنود عبارات الاستبانة بحيث تعكس استجابات الطالب المعبرة عن موقفه أو موقف ذويه من قيمة أو موقف تعليمي.

– تمت صياغة بنود عبارات الاستبانة بحيث تتضمن عبارات ايجابية وأخرى سلبية لتجنب الإجابات العشوائية.

عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع السياسي، وأصول التربية، واقتصاديات التعليم، وطلب إليهم أبداء ملحوظاتهم من حيث نوعية المفردات وصياغتها ووضوحها، وتحديد المحور المنتمية إليه، وكذلك إضافة كل ما يرونه مناسباً ولم يرد في الأداة، وأيضا مناسبة مقياس الاستجابة للاعتقاد والممارسة، كما طلب منهم أيضا إبداء الرأي حول مدى كفاية المتغيرات الديمغرافية ومناسبة التقسيم الفئوي لها، أي المطلوب منهم الحكم على الصدق الظاهري للأداة.

وبعد دراسة الردود أخذت الملاحظات الواردة من المحكمين بحيث اعتبرت نسبة 80% من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية الفقرة في الأداة لتصبح الأداة في صورتها النهائية تتضمن ما يلي:

- رسالة موجهه للطالب أو الطالبة توضح موضوع الدراسة والهدف منها، وأهمية مشاركتهما في تحقيق ذلك الهدف، وكذلك توضيح الطريقة السليمة للإجابة على فقرات المقياسين.
- الجزء الأول: أختص بجمع معلومات ديموغرافية عن المبحوثين.
- الجزء الثاني: والمعني بقياس التوجهات المعنوية (الاعتقاد) للطلبة، وتضمن 29 عبارة وزعت على خمسة محاور على النحو:

– الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه وتضمن 5 عبارات.
– التخطيط للمستقبل التعليمي وتضمن 9 عبارات.
– الإحساس بقيمة الوقت وتضمن 5 عبارات.
– الدعم الأسري وتضمن 4عبارات.
– ثقافة الشك والريبة وتضمن 4 عبارات.

- الجزء الثالث والمعني بالتوجهات الحسية (مواقف حقيقية)، وتضمن 34 عبارة وزعت على المحاور نفسها على النحو:

– الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه وتضمن 6 عبارات.
– التخطيط للمستقبل التعليمي وتضمن 4 عبارات.
– الإحساس بقيمة الوقت وتضمن 12 عبارة.
– الدعم الأسري لتحقيق الإنجاز التعليمي وتضمن 9عبارات.
– ثقافة الشك والريبة وتضمن 3عبارات.

ولإيجاد معامل الثبات للأداة تم الآتي:

- تم حساب معامل كرنباخ الفا Cronbach Alpha للعبارات المعنية بقياس التوجهات المعنوية (الاعتقاد)، وحذف العبارات التي يزيد معامل الفاكرنباخ لها عن معامل إلفا الكلي للمقياس ككل والمحاور الخمس منفردة.
- تم حساب معامل كرنباخ الفا Cronbach Alpha للعبارات المعنية بقياس التوجهات الحسية (مواقف حقيقية)، وحذف العبارات التي يزيد معامل كرنباخ الفا لها عن معامل

كرنباخ الفا الكلي لمجمل العبارات على جولتين.

ثالثاً: متغيرات الدراسة

يوضح الجدول (2) المتغيرات المستقلة التي عنيت الدراسة بمعرفة أثرها على القيم والمواقف التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

الجدول (1)

معاملات الارتباط لمقياسي التوجهات المعنوية abstract attitudes والتوجهات الحسية concrete attitudes على مستوى المجموع الكلي للعبارات ومجموع كل محور من المحاور على انفراد

التسلسل	المحور	قيمة معامل كرنباخ الفا لمقياس التوجهات المعنوية(الاعتقاد)	قيمة معامل كرنباخ الفا لمقياس التوجهات الحسية (المواقف الحياتية)
1	الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه	0.74	0.76
2	التخطيط للمستقبل التعليمي	0.82	0.85
3	الإحساس بقيمة الوقت	0.86	0.87
4	الدعم ألأسري	0.71	0.78
	ثقافة الشك والريبة	0.63	0.71
	المقياس ككل	0.80	0.85

الجدول (2)

المتغيرات المستقلة ومستويات توزيع المتغير

المتغير	الجنس	الدخل	نوع السكن	ملكية السكن	شهادة الاب	شهادة الأم
مستويات المتغير	انثى	أقل من 4000 الف	فيلا	ملك	بكالوريوس فاعلي	بكالوريوس فاعلي
		من 4000 إلى 8000			دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية	دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية
		من 8000 إلى 12000	عمارة		ثانوية عامة أو ما يعادلها	ثانوية عامة أو ما يعادلها
	ذكر	من 12000 إلى16000		غير ذلك	شهادة المرحلة المتوسطة	شهادة المرحلة المتوسطة
		من16000– 20000	بيت شغبي		شهادة المرحلة الابتدائية	شهادة المرحلة الابتدائية
		أكثر من 200000			لا يوجد لديه شهادة تعليمية	لا يوجد لديها شهادة تعليمية

وتشكل المتغيرات المستقلة: الدخل وملكية السكن ونوع السكن وتعليم الوالدين حزمة المؤشرات الاقتصادية والثقافية التي عند فئة معينة تدل على سيادة ثقافة الفقر في هذه الفئة. فيما تمثل القيم (التوجهات المعنوية) abstract attitudes والمواقف (التوجهات الحسية) المتغيرات التابعة attitudes concrete.

رابعاً: مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة البالغ عددهم 19307 طالباً وطالبة، موزعين على 26 مدرسة 14 مدرسة للبنات و12 مدرسة للبنين، وطلبة محافظة الحناكية في المدارس الحكومية (من الصف الأول إلى الصف الثالث بقسميها العلمي والأدبي)، والبالغ عددهم 3038 طالباً وطالبة موزعين على 9 مدارس للبنين و10 مدارس للبنات.

خامساً: عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة 632 طالباً وطالبة، يشكلون 2.8% من مجتمع الدراسة، البالغ 22345 طالباً وطالبة (مجموع طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، إضافة إلى عدد طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بمحافظة الحناكية)، تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية، من خلال السحب العشوائي للمدارس والفصول التي تم التطبيق عليها.

اختيار العينة

لأغراض البحث تم اختيار عينة الدراسة من فئتين تمثلان مستويين متباينين من حيث الوضع الاقتصادي والتعليمي للأسر، مثل الفئة الأولى: طلبة المدارس الأهلية، فيما مثل الفئة الثانية طلبة مدارس التعليم العام في إحدى المحافظات، واستند هذا التصنيف على الأسس التالية:

- في ضوء عدم وجود معايير واضحة لتحديد الطبقة الاجتماعية في المجتمع السعودي ومن مراجعة الأدبيات التي تناولت دراسة موضوع ثقافة الفقر تم الاستقرار على أن طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي، هم في الغالب الأعم طلبة قادمون من أسر نخبوية من حيث مستواها الاقتصادي والتعليمي، وأكد هذا الافتراض ما كشفت عنه قوائم بيانات الطلبة في مجموعة مختارة من المدارس الأهلية في المدينة.
- يفترض أن طلبة مدارس القرى هم الأقل من حيث مستوى تعليم الأبوين، حيث تعميم التعليم في المحافظات وقراها يعد حديثاً نسبياً لاسيما في المستويات العليا منه، كما يفترض أن تكون الفئة الأقل من حيث الدخول نتيجة لضعف القطاعات الاقتصادية بها من جانب، وانخفاض التمثيل لمؤسسات القطاع العام مقارنة بالمدن من جانب آخر، ولغرض برجماتي تم الاستقرار على التطبيق في مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية لتمثل الطبقة الاجتماعية الأقل[1].
- تم اختيار المرحلة الثانوية لأنها تمثل نهاية سلم التعليم العام، يكون الطالب فيها قد أكتسب نضجاً للحد الذي يسمح له بالتعامل مع المواقف والقيم التي حوتها الأداة، ويطمئن لاستجابته، لاسيما أن معدلات القيد للمملكة في المرحلة الثانوية عالية مما يقوض فكرة أن من يصلون للمرحلة الثانوية هم النخب من الطلبة لاسيما بالنسبة للمحافظات.
- وعليه فقد تم التطبيق في 12 مدارسة من مدارس المرحلة الثانوية في التعليم، 7 مدارس للبنات، و5 مدارس للبنين في التعليم الأهلي من بين 32 مدرسة أهلية، على حين تم التطبيق في كافة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام في محافظة الحناكية للبنين والبنات
- تمت إجراءات التطبيق وفق الآتي:

✓ تم التطبيق على مدارس التعليم الأهلي بالمدينة التي وقع عليها الاختيار، من خلال السحب العشوائي من مجموعة مدارس التعليم الأهلي بالمدينة،على حين تم التطبيق على كافة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية للبنين والبنات.

✓ تم سحب الفصول التي يراد التطبيق عليها من كافة صفوف المرحلة بشكل عشوائي،من خلال السحب على أرقام الفصول، مع مراعاة التناسب بين عدد الفصول التي تم التطبيق عليها مع عدد الفصول الكلي بالمدرسة .

✓ تم التطبيق على كافة طلبة الفصل الذي وقع عليه الخيار في عينة السحب العشوائي داخل المدرسة الحاضرين في يوم التطبيق.

وصف عينة الدراسة

أولا: وصف عينة طلبة المدارس الأهلية

كما يتضح من الجدول رقم (3)، أن الإناث شكلن ثلثي عينة الدراسة في المدارس الأهلية، مقابل الثلث للذكور، وأن نصفهم يزيد دخل أسرهم عن عشرين ألف ريال، وكان ربع الطلبة من أسر تقع دخولهم مابين 12000– 20000 ريال،على حين كان أقل من عشر الطلبة دخول أسرهم تقع مابين 4000– 8000، وأن نسبة الطلبة الذين تقل دخول أسرهم عن 4000 ريال لا تشكل أكثر من 2%، كما يشير الجدول نفسه أن كافة أسر فئة العينة تسكن في بيوت مسلحه، وكان ما يقرب من ثلاثة أرباعهم تسكن أسرهم في بيوت من ملكها. كما يتضح من الجدول نفسه أن أكثر من ثلاثة أرباع عينة الطلبة آباؤهم وأمهاتهم من حملة الشهادة الجامعية، على حين كان أقل من عشر الطلبة هم ممن يحمل آباؤهم وأمهاتهم شهادة أقل من شهادة المرحلة المتوسطة.

[1] أول مدرسة فتحت للمرحلة الثانوية للبنات في محافظة الحناكية كانت عام 1418هـ، فيما كانت أول مدرسة للمرحلة الثانوية للبنين قد فتحت عام 1416، كما أن أول كلية للمجتمع قد فتحت عام 1424هـ للبنات، ولا يوجد حتى تاريخه أي مؤسسة للتعليم العالي بالنسبة للبنين.

الجدول (3)

توزيع عينة طلبة المدارس الأهلية وفق للمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية	المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	إناث	286	%66.8	ملكية السكن	ملك	302	%70.6
	ذكور	142	%33.2		غير ذلك	126	%29.4
	لم يحدد	–	–		لم يحدد	–	–
	المجموع	428	%100		المجموع	428	%100
الدخل	أقل من 4000 الف	9	%2.1	شهادة الأب	بكالوريوس فاعلي	250	%58.4
	من 4000 إلى 8000	29	% 6.8		دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية	104	%24.3
	من 8000 إلى 12000	48	%11.2		ثانوية عامة أو ما يعادلها	22	%5.1
	من 12000 إلى 16000	51	%11.9		شهادة المرحلة المتوسطة	20	%4.7
	من 16000– 20000	53	%12.4		شهادة المرحلة الابتدائية	16	%3.7
	أكثر من 200000	213	%49.8		لا يوجد لديه شهادة تعليمية	16	%3.7
	لم يحدد	25	%5.8		لم يحدد	–	–
	المجموع	428	%100		المجوع	428	%100
نوع السكن	فيلا	172	% 40.2	شهادة الأم	بكالوريوس فاعلي		% 47.2
					دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية	124	%28.9
	عمارة	129	%30.1		ثانوية عامة أو ما يعادلها	41	%9.6
	شقة	127	%29.7		شهادة المرحلة المتوسطة	30	%7.1
	بيت شعبي	–	–		شهادة المرحلة الابتدائية	9	%2.1
	لم يحدد	–	–		لا يوجد لديه شهادة تعليمية	22	5.1
					لم يحدد		
	المجموع	428	%100		المجموع		

ثانياً: وصف عينة طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسبة الذكور في عينة طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية بلغت 59.1% من عينة الدراسة، وان ما يقارب من ثلث أفراد العينة تقل دخول أسرهم عن 4000 مقابل 3.2% من الطلبة تزيد دخول آسرهم عن 20000 ريال، وكان عشر الطلبة تقريباً تقع دخول أسرهم في الفئتين 8000–12000 و16000– 20000، وغالبيتهم قادمون من آسر تسكن في بيوت شعبية مقابل 9.3% منهم من أسر تسكن في فلل، وأن أكثر من ثلاثة أرباع تلك الأسر تسكن في بيوت تملكها. كما يشير الجدول نفسه إلى أن ما يزيد عن الثلثين من أفراد العينة لآباء وأمهات تعليمهم أقل من المرحلة المتوسطة مقابل العشر لآباء وأمهات تعليمهم جامعي.

الجدول (4)

توزيع عينة طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية وفق للمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية	المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	إناث	110	%50.9	ملكية السكن	ملك	187	%86.6
	ذكور	106	%59.1		غير ذلك	14	% 6.5

2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

	لم يحدد	–	–		لم يحدد	15	%6.9
	المجموع	216	%100		المجموع	216	%100
الدخل	أقل من 4000الف	139	%64.4	شهادة الأب	بكالوريوس فاعلي	10	%4.6
	من 4000 إلى 8000	33	%15.3		دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية	4	% 1.8
	من 8000 إلى 12000	14	%6.4		ثانوية عامة أو ما يعادلها	20	%9.3
	من 12000 إلى 16000	12	% 5.6		شهادة المرحلة المتوسطة	37	%17.1
	من16000– 20000	10	%4.6		شهادة المرحلة الابتدائية	79	%36.6
	أكثر من 200000	7	%3.2	شهادة الأم	لا يوجد لديه شهادة تعليمية	66	%30.6
	لم يحدد	1	0.5%		لم يحدد	–	%100
	المجموع	216	%100		المجوع	216	%100
نوع السكن	فيلا	20	%9.3		دبلوم متوسط بعد المرحلة الثانوية	6	%2.8
	عمارة	38	%17.6		ثانوية عامة أو ما يعادلها	29	%13.4
	شقة	33	%15.3		شهادة المرحلة المتوسطة	4	%1.8
	بيت شعبي	123	%56.9		شهادة المرحلة الابتدائية	87	%40.3
	لم يحدد	2	%0.9		لا يوجد لديه شهادة تعليمية	81	%37.5
	المجموع	216	%100		لم يحدد	1	%0.5
	–				المجموع	216	%100

ثالثاً: التعليق على وصف العينة

يتضح من خصائص عينة طلبة المدارس الأهلية بالمدينة المنورة، وخصائص طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية، أنها تؤكد ما ذهبت إليه الباحثة في البداية من أن طلبة التعليم الأهلي قادمون من آسر مستواها الاقتصادي والتعليمي مرتفع، أي أنهم يمثلون طرف الذيل الأيمن (الجزء العلوي) في توزيع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، وان طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية قادمون من آسر ذات مستوى منخفض من حيث وضعها الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، أي أنهم يمثلون طرف الذيل الأيسر من (الجزء السفلي) في توزيع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، فنصف عينة طلبة المدارس الأهلية تتجاوز دخول آسرهم عشرين ألف ريال، مقابل ثلثي طلبة مدارس الحناكية تقل دخول آسرهم عن 4 آلاف ريال، كما أن ما يقارب 60% من عينة مدارس التعليم الأهلي حاصل أباؤهم على شهادة البكالوريوس فأعلى، ونصف أمهاتهم يحملن شهادة البكالوريوس، فيما كان أقل من عشر الطلبة في مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية هم ممن يحمل آباؤهم وأمهاتهم يحمل شهادة البكالوريوس فاعلي.

نتائج الدراسة

أولاً: إجابة السؤال الأول

للإجابة على السؤال الرئيسي الأول الذي نص على: "**هل تختلف استجابات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية الفقيرة عن استجابات نظرائهم من ذوي الخلفية الثقافية والاقتصادية الغنية في توجهاتهم المعنوية نحو بعض القيم والمواقف التعليمية**"؟

تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة "ت" لدالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، حيث كشفت النتائج كما يشير الجدول رقم (5) عن ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة،وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم المعنوية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية، على مستوى المقياس ككل، مما يمكن معه القول أن الطبقة الاجتماعية عامل غير مؤثر في معتقدات الطلبة نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى الأداة ككل.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم المعنوية (قيمهم) نحو بعض القيم

والمواقف التعليمية في المحاور التالية: الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه، الإحساس بالوقت، ثقافة الشك والريبة، أي أن الطبقة الاجتماعية لم تكن عامل حسم في التأثير على معتقدات الطلبة في المحاور سابقة الذكر.

- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية، في توجهاتهم المعنوية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية في محور التخطيط للمستقبل التعليمي لصالح طلبة المدارس الثانوية الأهلية بالمدينة المنورة، حيث بلغت قيمة "ت" 2.65، مما يعني أن الطلبة القادمين من اسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي مرتفع لديهم معتقدات بأهمية التخطيط للمستقبل التعليمي أكثر من نظرائهم القادمين من آسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي منخفض.
- كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية، في توجهاتهم المعنوية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية في الدعم الأسري لتحقيق الإنجاز التعليمي لصالح طلبة المدارس الثانوية الأهلية بالمدينة المنورة، بقيمة لـ "ت" بلغت 3.50، أي أن توجهات الطلبة القادمين من أسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي المعنوية تجاه أهمية الدعم الأسري لتحقيق الانجاز التعليمي هي أقوى من اعتقادات الطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي منخفض. وما ينبغي التنويه إليه هنا أن اختلاف العينة بين المحاور جاء نتيجة للفاقد، فأي طالب يغفل إجابة فقرة من فقرات المحور يسقط من عدد العينة في ذلك المحور.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار"ت" لأداء الطلبة على مقياس التوجهات المعنوية

التوجهات الحسية (الاعتقاد)	المجموعات	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	414	8.64	2.7	0.64	0.18
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	210	8.43	2.9		
التخطيط للمستقبل التعليمي	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	406	20.64	2.02	2.65	0.009
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	213	19.49	1.9		
الإحساس بأهمية بالوقت	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	409	9.30	2.88	0.20	0.62
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	211	9.26	2.91		
الدعم الأسري لتحقيق الإنجاز التعليمي	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	422	11.48	2.73	3.49	0.000
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	207	10.62	1.75		
ثقافة الشك والريبة	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	425	8.33	2.05	1.39	0.137
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	213	7.57	2.9		
المقياس ككل	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	401	57.96	2.7	0.615	0.32
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	202	57.76	2.9		

وبمقارنة النتائج السابقة للتوجهات المعنوية مع ما جاء في أدبيات ثقافة الفقر التي تذهب إلى أن المعايير السلوكية التي توجد عند أسر الفاقة تشبه معايير الطبقة المتوسطة، بل أن هذه الفئة قد تأخذ المواقف نفسها للطبقات الأخرى في المجتمع، نجد أن النتائج للدراسة الحالية تتفق إلى حد كبير مع تلك الأدبيات، ففي محور الإحساس بالوقت نجد أن الفروق بين المتوسطين تتلاشى تقريباً، وجاءت أعلى قيمة للفرق بين متوسطي المجموعتين لمحور الدعم الأسري البالغة 0.86 وهي

أيضا قيمة ضعيفة في الفروق وإن كانت دالة، كما أنها تتماشى مع ما جاءت به نتائج دراسة ميلكسون (Mickelson ,1990) التي كشفت أن الفقراء يعتنقون بشكل أقوى من الطبقة المتوسطة والثرية الاعتقاد بدور التعليم في الحراك الاجتماعي حيث بلغ الفرق بين متوسطي الفئتين لهذا المحور 0.21 لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة، ولابد من الإشارة هنا إلى أن نتيجة الدراسة الحالية وإن كانت كشفت عن نسب ضئيلة من الاختلافات بين اعتقادات الطلبة من الأسر الفقيرة وطلبة الأسر الثرية والمتوسطة إلا أنها لم تثبت أن أبناء الأسر الفقيرة يعتنقون الإيمان بدور التعليم في تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية بدرجة أكبر من أبناء الطبقة المتوسطة، كما أشارت لذلك دراسة ميلكسون (Mickelson ,1990)، غير أنها تختلف ضمناً مع نتائج دراسة كايرتيل (Krätli ,2001) التي كشفت أن الآباء ليس لديهم اعتقاد بأن للتعليم الحديث له آثر سلبي على مشاعر وقيم وممارسات أبنائهم في المجتمعات الرعوية أو في تغيير طريقة حياتهم حيث جاءت معتقدات طلبة مدارس التعليم العام وأسرهم في قدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه مقاربة لمعتقدات طلبة التعليم الأهلي وآسرهم نجو ذلك، ولعل ذلك ناجم عن أن الحراك الذي أحدثه التعليم لاسيما في السنوات الأخيرة في طبقات المجتمع السعودي واضح وجلي لاسيما بين أبناء المحافظات، مما جعل فئتي الطلبة تتوافقان تقريباً في اعتقادهما في القدرة الكامنة للتعليم في تغيير الوضع الاجتماعي والاقتصادي وتلاشى الفرق بين المتوسطين، مع الحذر في أخذ نتيجة المقارنة على وجه الإطلاق ومراعاة جوانب الاختلاف بين الدراستين، كما أنها تتوافق بدرجة كبيرة مع ما جاءت به دراسة كورد ورفاقه 1973 في اعتقادات الشك في جودة العمل المدرسي ونزاهته، حيث جاء طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية أكثر توجساً نحو العمل المدرسي وإن كان غير دال.

إجابة السؤال الرئيسي الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نص على: هل تختلف استجابات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية الفقيرة عن استجابات نظرائهم من ذوي الخلفية الثقافية والاقتصادية الغنية في توجهاتهم الحسية نحو بعض القيم والمواقف التعليمية؟

تم التعامل مع البيانات بنفس النهج الذي تم التعامل فيه للإجابة على السؤال الأول، بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة"ت"لدالة الفروق بين المجموعتين غير المتجانستين، حيث أسفرت النتائج كما يتبين من الجدول رقم(6) عن ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة،وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم الحسية(المواقف الحياتية) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى الاستمارة ككل لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة،حيث بلغت قيمة "ت" 3.02.
- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة،وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم الحسية(قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى محور الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين مستوى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة، حيث بلغت قيمة "ت"2.96.
- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة،وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية، في توجهاتهم الحسية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى محور التخطيط للمستقبل التعليمي لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة، حيث بلغت قيمة "ت"2.10.
- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم الحسية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى محور الإحساس بأهمية الوقت لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة،حيث بلغت قيمة "ت"4.9، وهي أعلى قيمة لـ"ت" على مستوى المحاور.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية،في توجهاتهم الحسية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى محور الدعم الأسري.
- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة مدارس المرحلة الثانوية في التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، وبين استجابات طلبة مدارس التعليم العام في محافظة الحناكية، في توجهاتهم الحسية (قيمهم) نحو بعض القيم والمواقف التعليمية على مستوى محور ثقافة الشك والريبة لصالح طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية، حيث بلغت قيمة "ت"3.5.

وينسحب نفس القول هنا على ما تم التنويه له في الجدول

(5) من أن الاختلاف في العينة بين المحاور جاء نتيجة عدد العينة في ذلك المحور للفاقد، فأي طالب يغفل إجابة فقرة من فقرات المحور يسقط من

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار"ت" لأداء الطلبة على مقياس التوجهات الحسية

التوجهات الحسية (الاعتقاد)	المجموعات	عدد المستجيبين	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	425	14.8	3.6	2.96	0.000
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	214	13.9	3.1		
التخطيط للمستقبل التعليمي	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	421	11.5	2.9	2.10	.012
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	209	10.9	3.1		
الإحساس بأهمية الوقت	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	423	31.1	8.6	4.9	0.000
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	201	27.4	7.7		
الدعم الأسري في تحقيق الإنجاز التعليمي	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	407	23.4	2.4	0.72	0.17
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	209	23.1	5.4		
ثقافة الشك والريبة	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة.	411	8.3	2.4	3.5	0.000
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	216	9.5	3.7		
المقياس ككل	مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة	395	88.2	14.2	3.02	0.000
	مدارس التعليم العام بمحافظة الجناكية	188	83.4	14.9		

وهذا يعني أن سلوك الطلبة المنتمين لطبقة اجتماعية ذات مستوى اقتصادي وتعليمي مرتفع أكثر إيجابية وبشكل مؤثر ودال من نظرائهم من الطلبة المنتمين لطبقة اجتماعية ذات مستوى اقتصادي وتعليمي منخفض نحو عبارات المقياس ككل، والعبارات التي تضمنها كل من محور: الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه، ومحور التخطيط للمستقبل التعليمي،ومحور الإحساس بأهمية الوقت، ومحور التخطيط للمستقبل التعليمي، على حين لم يكن هناك آثر دال لسلوك الطلبة المنتمين لطبقة اجتماعية ذات مستوى اقتصادي وتعليمي مرتفع نحو محور الدعم الأسري لتحقيق الانجاز التعليمي عن نظائرهم من الطلبة المنتمين لطبقة اجتماعية ذات مستوى اقتصادي وتعليمي منخفض وأن كان الميل في التأثير لصالح فئة المنتمين للطبقة الأعلى في السلم الاجتماعي.

وبمقارنة نتائج إجابة السؤال الرئيسي الثاني نجد أنها تنحو مع ما تذهب إليه أطروحة اوسكار من أن المواقف السلوكية للفقراء تختلف عن المعايير السلوكية لبقية المجتمع، باستثناء ما جاء بالنسبة لعدم دلالة الفروق بين متوسطات طلبة مدارس التعليم الأهلي بالمدينة وبين متوسطات طلبة مدارس التعليم العام بالحناكية لمحور الدعم الأسري بالرغم أن اتجاه الفرق كان لصالح طلبة المدارس الأهلية بالمدينة رغم وجود فروق دالة في التوجهات المعنوية لصالح طلبة التعليم الأهلي بالمدينة، كما تتفق مع ما جاءت به دراسة كورد ورفاقه (Coward, 1973) التي توصلت إلى أن المواقف والقيم الحياتية للفقراء تختلف عن تلك التي تمارسها الطبقة المتوسطة بصفة العموم ، وكذلك اتفقت مع ما جاءت به نتائج دراسة ميلكسون (Mickelson ,1990) التي أشارت إلى انه وبعكس المواقف المجردة نحت المواقف الملموسة في تجربة الحياة لطلبة المدارس الثانوية المنحدرين من أسر فقيرة منحنى سلبياً تجاه التعليم، فالمواقف الايجابية تختفي عندما ترتبط بمواقف ملموسة غير مجردة، وهنا لابد من الإشارة إلى اختلاف محاور دراسة ميلكسون (Mickelson ,1990) والدراسة الحالية حيث ركزت دراسة ميلكسون على قدرة التعليم على تحقيق الحراك الاجتماعي في حين كان ذلك محوراً فقط من محاور الدراسة الحالية، كما تتفق مع ما جاءت به دراسة باين (Payne,2005) من أن هناك اختلافات كبيرة في سلوكيات الطبقة الأقل وتلك السلوكيات الموجودة في الطبقة المتوسطة، وأن القواعد الخفية للأطفال أناس الفاقة هي التي تميز الفكر والقيم والسلوكيات

بينهم وبين أطفال الطبقة المتوسطة أو الغنية مع الحذر في أخذ نتائج المقارنة لاختلاف الأدوات والمنهج المستخدم وأساليب الإحصاء، على حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما جاء به كوتار (Gorski ,2008) من أن الآباء ذوي الدخول المنخفضة أقل حضوراً للمدرسة أو التطوع في الأنشطة المدرسية والمشاركة بها مقارنة مع أقرانهم الأكثر ثراء ليس لأنهم غير مهتمين كثيرا بأمر التربية والتعليم ولكن لأن لديهم وسائل اضعف لدعم الأنشطة المدرسية والمشاركة بها، وهم أكثر عرضة لأعباء العمل من أجل العيش حيث تشر نتائج الدراسة الحالية إلى أن الاختلاف في الدعم الأسري في تحقيق الإنجاز التعليمي وإن كان غير دال جاء لصالح طلاب مدارس الحناكية، وبالعودة لمتوسطات الفقرات المكونة لهذا المحور وجد أن الفرق جاء لصالح طلبة مدارس الحناكية في العبارتين: يطلع والدي على جميع الأنشطة التعليمية التي تقوم بها مدرستي،ويقوم أفراد أسرتي بزيارة مدرستي للاطمئنان على سير دراستي حتى لو لم تكن هناك دعوة من المدرسة، وقد يعود ذلك الأسر أن في الحناكية لديها مساحة من الوقت أكبر من تلك المتوفرة لدى أسر طلبة المدارس الأهلية.

الاستنتاج والتوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- كشفت نتائج وصف العينة لطلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الحناكية، أن ثلاثة أرباع فئة العينة لا يحمل أبائهم وأمهاتهم شهادة المرحلة المتوسطة، مما يستوجب ضرورة تكثيف الجهود المرتبطة بتعميم التعليم العام بمراحله الثلاث في المحافظات الفقيرة في شتى قراها وهجرها،مع التسريع في جميع الضوابط التي تمكن من فرض الزاميته للمرحلتين المتوسطة والثانوية وكذلك تكثيف جهود الجامعات لوصول التعليم العالي للمناطق النائية.
- كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين طلبة مدارس الثانوية العامة بمحافظة الحناكية وطلبة مدارس التعليم الأهلي في محور الإيمان بقدرة التعليم الجيد على تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من عدمه، مما يتطلب توفير برامج توجيه وإرشاد فاعلة للطلاب عامة، وللطلاب المحرومين اقتصاديا وثقافيا بخاصة لتوسيع المدارك بأهمية مواصلة التعليم في تحقيق مستوى اقتصادي واجتماعي أفضل.
- كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى مقياس التوجهات الحسية لصالح طلبة التعليم الأهلي مقابل طلبة التعليم العام في محور التخطيط للمستوى التعليمي، الأمر الذي يستدعي تكثيف الجهود لتدريب الطلبة على التخطيط لمستقبلهم التعليم من قبل كافة وسائط التربية، وعلى رأسها المدرسة، ووسائل الأعلام.
- كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى مقياس التوجهات الحسية لصالح طلبة التعليم الأهلي مقابل طلبة التعليم العام في محور الإحساس بأهمية الوقت، وهو ما يفرض توعية المعلمين بضرورة اكساب الطلبة القواعد والمهارات اللازمة لتنمية مهارات الإحساس بأهمية الوقت.
- كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع معدل الشك والريبة قي عمل المؤسسات التعليمية، مما يتطلب إيجاد ضوابط ترفع من مستوى الشفافية والعدالة في العمل المدرسي وزيادة الثقة بينها وبين الطلبة.
- كما تقترح الباحثة القيام بدراسات مشابهة في محافظات ومدن أخرى بالمملكة للمقارنة.

المراجع

علوان، محمد حسن، 1981، ماذا فعلنا لمكافحة الفقر، الوطن أون لاين، الجمعة 20 مايو 2011، الموقع على الانترنت http://www.alwatan.com.sa/ Articles/ Detail.aspx? ArticleId= 4772.

غدنز، أنتوني، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، 2005، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4.

قطوش، سامية، 2009، الفقر مولد للجريمة: دائرة العنف تتسع مع ازدياد درجة التطور والتقدم، العرب الأسبوعي، مجتمع 29، 2009/10/10.

اليوسف، عبدالله بن عبدالعزيز، 2005، أطفال الشوارع: بداية مشكلة أمنية، بحث مقدم لندوة الطفولة المبكرة خصائصها واحتياجاتها، في الفترة من 20–22 شعبان 1425هـ.

Auletta, K. 1982.*The Underclass*, Random House, New York.

Briggs, X. E.S. 1997. Moving Up versus Moving Out: Neighborhood Effects in Housing Mobility Programs, *Housing Policy Debate*, 8(1): 195-234.

Chao, R. K. and Willms, J. D. 2000. Family Income, Parenting Practices, and Childhood Vulnerability: A Challenge to the "Culture of Poverty, *Thesis*, *Policy Brief*, No. 9, Canadian Research Institute for Social Policy.

Coward, B. E.; Feagin, J. R. and Williams, Jr. J. A. 1973. The Culture of Poverty Debate: Some Additional Data, *Social*

Karamoja, Sussex, United Kingdom: of Sussex Institute of Development Studies.

Krueger, Alan Band Jitka Maleckova. 2002. Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal, *Journal of Economic Perspectives*, 17(4): 119–144.

Lemann, N. 1986. The Origins of the Underclass, Part I, *Atlantic Monthly*, June.

Lewis, O. 1969. The hominid wrist joint, *American Journal of Physical Anthropology*, 30(2): 251–267.

Lewis, O. 1998. The Culture of Poverty, *Society*, 35(2): 7-9.

Mickelson, R. A. 1990. The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents, *Sociology of Education*, (1).

Milanovic, B. and El-Kogali, S. 2001. *The Determinants and Effects of Khat Consumption Evidence from Djibouti and Yemen Household Surveysm*, The World Bank Group.

Ortiz. T. and Laura, L. 2003. The Culture of Poverty, Crack Babies, and Welfare Cheats: the Making of the “healthy white baby crisis", *Social Text*, 21(3): 39-57.

Payne, R. K. 2005. *A Framework for Understand ing Poverty*, Highlands, TX: aha! Process, Inc, P. 31-55.

Rainwater, L. 1987. Class, Culture, Poverty and Welfare, Center for Human Resources, Heller Graduate School.

Small, M. L.; David, J. H. and Michele, L. 2010. Reconsidering Culture and Poverty, *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 629: 6-27.

Walter, B. Mi. 1971. Subculture, Social Reform and the "Culture of Poverty, *Human Organization*, 30(2): 111-125. Washington.

Problems, 21(5): 621-634.

Ellen, I.N.G. and Turner, M. A. 1997. Does Neighborhood Matter?, Assessing Recent Evidence, *Housing Policy Debate*, 8(4): 33-66.

Gajdosikienë, I. 2004. Oscar Lewis’ Culture of Poverty Critique and Further Developmen, *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, ISSN 1, 1392-3358.

Gorski, P. 2008. The Myth of the "Culture of Poverty, *Leadership Education*, 65(7): 32-36.

Hunter, A. G. and Davis, J. E. 1992. Constructing Gender: an Exploration of Afro American men's conceptualization of manhood, *Gender and Society*, 6(3): 464-479.

Jordan, Gregory. 2004. The Causes of Poverty Cultural vs. Structural: Can There Be a Synthesis?, *Perspectives in Public Affairs*, P18-34.

Joseph, M. L. 2006. Is Mixed-Income Development an Antidote to Urban Poverty?, *housing policy debate*, 17(2): 209-234.

Joseph, M. L., Chaskin, R. J., Webber, H. S. 2007. The Theoretical Basis for Addressing Poverty through Mixed-Income Development, *Urban Affairs Review*, 42(3): 369-409.

Kasarda, J. D. 1990. City jobs and residents on a collision course: The urban underclass dilemma, *Economic Development Quarterly*, 4(4): 313-319.

Keefe, S. E. 1992. Ethnic Identity: The Domain of Perceptions of and Attachment to Ethnic Groups and Cultures, *Human Organization*, 51(1): 36-43.

Krätli, S. 2001. Educating Nomadic Herders Out of Poverty? *Culture, Education and Pastoral livelihood in Turkana and*

Poverty Culture Impact on Some Educational Values and Attitudes of Secondary Stage Students in Al-Madinah Al-Munawarah Province

Aysha Al-Ahmadi*

ABSTRACT

The current study aims to discuss the impact of poverty culture on some educational values and attitudes of secondary education students in Al-Madinah Al-Munawarah. The researcher adopted the descriptive approach. She conducted a questionnaire that listed abstract and concrete trends of study sample towards some educational values and attitudes. She collected data about students gender, family income, houses ownership and kind, and parents education.

The instrument was applied on a cluster sample including private education students in Al-Madinah Al-Munawarah and public education students in Al-Hanakia. The sample included 632 male and female students. To analyze data, she used T test of differences function between heterogenous samples. The most important

findings of this study is that there are no statistically significant differences between the abstract trends of students born for families of low economic and social level represented by public education students in Al-Hanakia governorate and those of students born for families of high economic and social level represented by private education students in Al-Madinah Al-Munawarah according to total measure of abstract trends. Meanwhile there are statistically significant differences between concrete trends of students born for families of low economic and social level represented by public education students in Al-Hanakia governorate and those of students born for families of high economic and social level represented by private education students in Al-Madinah Al-Munawarah according to total measure of concrete measures.

Keywords: Proverty Culture, Secondary Stage, Al-Madinah Al-Munawarah.

* Faculty of Education, Taibah University, Saudi Arabia, Jordan. Received on 1/3/2012 and Accepted for Publication on 8/8/2012.