

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية | يونيو/جوان
المجلد الواحد والأربعون، العدد 1 | 2022



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

بحوث ودراسات

قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء بمحافظة غزة

د. أسامه سعيد حمدونه

أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة

أ. د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
د. حلمي محمد الفيل

اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في التعليم

د. سيف المعمرتي

ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة

أ. د. علي أحمد البركات

مساهمة برنامج إرشادي متميز، قائم على التنظيم الذاتي وتوجيه الأهداف في تحسين مستوى التدفق العلمي والوعي الذاتي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً

رفعة محمد جواهر الجواهر
د. عبد الحميد عبد الله العرفج

تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس العُماني في ضوء متطلبات تنمية مهارات ريادة الأعمال

زكية بنت حميد بن راشد الهنائية
د. محمد علي أحمد شحات

إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية

بروك طارق

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية | يونيو/جوان
المجلد الواحد والأربعون، العدد الأول | 2022



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمر

رئيس التحرير: د. رامي اسكندر

مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئة العلميّة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحرير

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلاي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحرير

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّي

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها

لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية

أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. __ مج 41،

جوان 2022. __ تونس: المنظمة... 2022

مجلّة محكمة نصف سنوية. __ المجلّة العربية للتربية = 1737 - 9385 ISSN:

ت / 0030/09/ 2022

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

5

تقديم

قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء بمحافظة غزة

9

دكتور أسامه سعيد حمدونه

أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة

53

أ. د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
د. حلمي محمد الفيل

اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في التعليم

121

د. سيف المعمرتي

ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة

161

الأستاذ الدكتور علي أحمد البركات

مساهمة برنامج إرشادي متميز، قائم على التنظيم الذاتي وتوجّه الأهداف في تحسين مستوى التدفق العلمي والوعي الذاتي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصاديًا

223

رفعة محمد جوهر الجوهر
د. عبد الحميد عبد الله العرفج

تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس العُماني في ضوء متطلبات تنمية
مهارات ريادة الأعمال

291

- زكية بنت حميد بن راشد الهنائية
- د. محمد علي أحمد شحات

إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية

333

بروك طارق

تقديم

لا ريب في أن تداعيات كوفيد 19 على صحة الناس وحياتهم أفرادا ومجتمعات كبيرة منها ما تمّت معاينته بالملاحظة والتجربة، ومنها ما يعمل البحث العلمي على استكشافه وتقصّيه وتشخيصه بغية التخفيف من حدّة آثاره ومعالجته بشكل نهائي.

وفي هذا السياق تدرج بحوث هذا العدد من المجلة العربية للتربية التي جاء بعضها يرصد أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا على ثلاثة مستويات أولها يخصّ تلبية الاحتياجات المادية والنفسية وثانيها يتعلّق بتنمية الالتزام الدراسي وثالثها يتصل بتعزيز قيم التطوُّع لدى فئة الطلاب الموهوبين الآتين من بيئات قليلة الحظّ من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية وذلك بضبط التحديات التي خلقتها الجائحة لهذه الفئة، وتبيين أثر برامج الدعم المجتمعي في تمكين أفرادها من مواجهتها. في حين جاء بعضها الآخر إمّا يستقصي ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل لدى الأطفال في بيئة محدّدة، مبرزاً أهمية العمل التطوُّعي في تطوير المجتمعات وتعزيز تماسكها وتعاون أفرادها بعضهم مع بعض ومساهمته الفعالة في تحقيق تنميتها المستدامة، وإما يحلّل أهمية العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال توظيف الأرصدة المعرفية في التعليم، وإما يدرّج مهارات ريادة الأعمال في مناهج العلوم.

وحريّ التنويه بأنّ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو ما انفكّت، منذ انتشار الجائحة نهاية العام 2019، تسعى إلى إتاحة فرص للباحثين والأكاديميين من الدول العربية لإنتاج المعرفة وتقاسمها بخصوص تأثيرات كورونا على حياة الناس وسبل تجاوزها، سواء من خلال المؤتمرات العلمية وورش التدريب أو التأليف والترجمة والنشر.

ولا تفوتني، بهذه المناسبة فرصة التقدّم بجزيل الشكر وصادق الشاء إلى الباحثات والباحثين كافة الذين أسهموا بأعمالهم في تجويد النظر وتعميق الرأي في مجموعة من المسائل التعليمية

والتربوية والمعرفية والمنهجية، حتى يكون التعليم في أوطاننا متجددا دائما وقادرا على تمكين الناس دون تمييز بينهم في كل الأوقات وحيث ما كانوا.

المدير العام

أ. د. محمد ولد أحمد

البحوث والدراسات



قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء بمحافظة غزة

دكتور أسامه سعيد حمدونه
أستاذ الصحة النفسية المشارك
عميد كلية التربية
جامعة الأزهر غزة فلسطين

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي بمستشفى الشفاء بمحافظة غزة، وتكونت العينة من (310)، من العاملين في الجهاز الصحي تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية موزعين إلى (97) طيب و(152) تمريض و(61) إداري. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا، ومقياس الصلابة النفسية (مخيمر 2002) وأوضحت نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لقلق الإصابة بفيروس كورونا ومستوى مرتفع في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وجود علاقة سلبية بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية، لا توجد فروق في قلق الإصابة بفيروس كورونا تبعاً للنوع الاجتماعي بينما توجد فروق تبعاً لطبيعة العمل لصالح الممرض، كما لا توجد فروق في مستوى الصلابة النفسية تبعاً للنوع الاجتماعي، توجد فروق في مستوى الصلابة تبعاً لطبيعة العمل لصالح الإداري.

Coronavirus anxiety and its relationship to psychological Hardness among medical personnel in Sheaf hospital in Gaza Governorate

Abstract

The study aimed to identify the relationship between the anxiety of infection with the Corona virus and psychological hardness among workers in the health sector at Shifa Hospital in Gaza Governorate. Random stratified sample was composed (97) doctors, (152) of Nursing and (61) administrative. The study relied on the descriptive approach; the study used the measure of anxiety of infection with the Corona virus, prepared by the researchers, and the measure of psychological hardness prepared by (Mkhaimer 2002). The research outcomes revealed that there was a statistically significant negative relation between anxiety of Corona virus and psychological hardness, there was a difference in the level of psychological hardness according to the nature of work in favor of the administrators. There were no differences in the levels of Corona virus anxiety and psychological hardness due to gender. Finally, there was statistically significant difference in the level of anxiety of Corona virus due to the type of work, the difference was in favor of nursing team.

المقدمة

تتأثر شخصية الإنسان وصحته النفسية بالعديد من المواقف والظروف التي تتعرض لها، فقد أدت التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم جراء انتشار جائحة كورونا وما رافقها من تطورات في حياة الأفراد والمجتمعات إلى ازدياد متطلبات الحياة الاجتماعية والوظيفية في كافة المجالات لا سيما لدى العاملين في المجال الصحي من أطباء وممرضين على وجه الخصوص. ووفقاً لذلك أصبحت الضغوط في هذا المجال ظاهرة صعبة مما جعلها تحظى باهتمام الباحثين وذلك لما تركه هذه الضغوط من آثار سلبية على سلوكهم.

كما وأثرت حالة طوارئ COVID-19 بشكل كبير على بيئة العمل للعاملين في الرعاية الصحية، وكان توفير الرعاية مهمة صعبة بالنسبة إليهم بسبب الإجهاد وعدم اليقين، حيث واجه العاملون في مجال الرعاية الصحية وعمال الطوارئ مهمات صعبة لا سيما في المواقف القصوى بسبب الانتشار السريع لـ COVID-19 (Ramaci, T et al.,2020:77).

وعادة ما يتعرض عمال الرعاية الصحية، وكذلك عمال الطوارئ والمسعفون، لأحداث صادمة، وغالبًا ما يشهدون وفاة المرضى. ومع ذلك، خلال وباء COVID-19، كان هناك تعرض مكثف وطويل الأمد لهذه العوامل، مما دفع العاملين في مجال الصحة والطوارئ إلى تطوير خطر الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) أو الصدمات الثانوية (STS). أظهرت الأبحاث أن العاملين في مجال الرعاية الصحية يمكن أن يصابوا باضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) في أعقاب أحداث مثل تفشي السارس ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية وأحياناً مع بداية الإصابة بعد انتهاء حالة الطوارئ (Kim, H.J.; Park, H.R.,2017:3).

ففي (31 ديسمبر 2019)، تم الإعلان عن التهاب رئوي فيروسي جديد من ووهان الصين فمنذ 23 مارس (2020)، انتشر هذا الفيروس التاجي الجديد (COVID-19) بسرعة في جميع أنحاء العالم، حيث أصاب أكثر من (294110)، شخصاً في (187)، دولة وقتل (19244)، فرداً وأصبحت التغيرات في الحياة اليومية سريعة وغير مسبوقه، مع تزايد حالات الإصابة بالفيروس،

وتساعد عدد الوفيات، واتخاذ إجراءات صارمة لاحتواء انتشار المرض في مناطق من العالم (Xiang et al,2020 :270).

حتى أصبح العالم وسط جائحة عالمية وذلك سبب عدم الاستقرار في كل مجالات الحياة حيث أصبحت البشرية في خطر والوضع أصبح مخيفاً ومرهقاً للكثيرين وصنف COVID-19 أنه ثالث أخطر جائحة يواجهها القرن الحادي والعشرون في هذه المرحلة، فإن معدل نمو العدوى وأسبابها العدوى غير معروف حتى الآن، فأصاب الفيروس الجديد أكثر من خمسة ملايين شخصاً على مستوى العالم ليرتفع معدل وفيات COVID-19 بسرعة في جميع أنحاء العالم، مما دفع الكثيرين إلى أن يصابوا باليأس بالإضافة إلى ذلك، فإن عدم القدرة على التنبؤ بطبيعة الفيروس يخلق جواً من القلق المستمر والتوتر (Taylor and Asmundson 2020:72).

فقد شرع العالم من أجل الحد من الانتشار السريع للفيروس في فرض عمليات إغلاق كاملة أو جزئية ووضعت مجموعة من الممارسات (مثل التباعد الاجتماعي والحجر الصحي وغيرها من الإجراءات)، كل ذلك لمنع الناس من التجمع بأعداد كبيرة، و على الرغم من أن استجابات الخط الأول لحالات الطوارئ مصممة للحد من انتشار المرض المعدى، إلا أن العديد من الأشخاص الخاضعين للحجر الصحي قد يصابون بالوحدة والملل والخمول البدني وانعدام الأمن بشأن الغذاء والتمويل فهذه الإجراءات مصممة للحد من تعرض الأشخاص للفيروس القاتل، إلا أنها يمكن أن تثير الخوف والقلق بشأن العدوى لأولئك الذين يشاركون في هذه الممارسات الجديدة (Brooks et al. 2020:912).

ويمثل العاملون في الجهاز الصحي خط الدفاع الأمامي في مواجهة هذه الجائحة فهم يلعبون دوراً حاسماً في توفير الرعاية للأشخاص المصابين ويعتبر العمل في مثل هذا الموقف غير المسبوق، والذي عادة ما يتجاوز قدراتهم، ومع وجود خطر الإصابة بالعدوى، يعرض العاملون في مجال الرعاية الصحية لخطر متزايد في الصحة النفسية حيث تشير الأدبيات إلى ارتفاع معدل انتشار مشاكل الصحة النفسية بين العاملين في الخطوط الأمامية (مثل الإرهاق والأرق والقلق والاكتئاب

والقلق من المرض واضطراب ما بعد الصدمة وما إلى ذلك) والتي توسطها عوامل بيولوجية نفسية مختلفة (3: Huang J, Liu F, Tang Z, et al,2020).

ومن أهم أعراض الصحة النفسية التي يمكن أن يمر بها العاملون في الجهاز الصحي خلال الأزمات مثل انتشار جائحة كورونا:

القلق على العائلة: يسجل المتزوجون من العاملين الجهاز الصحي مستويات خوف أعلى بخصوص تفشي الأمراض أكبر من زملائهم غير المتزوجين أو المطلقين، ويرتبط هذا بشعورهم بالمسؤولية عن عائلاتهم. وقد لوحظ لدى هؤلاء العاملين، ومن بينهم العاملون في قسم التمريض، مشاعر مشتتة بين مخاوفهم العائلية والتزاماتهم المهنية. وتزداد هذه المخاوف حول الصحة الشخصية أو صحة العائلة لدى العاملين الذين يعيشون مع أطفال أو مسنين (2: Ping Wu et al., 2013).

انخفاض المزاج وعدم وجود محفزات: توصلت الدراسات الكمية والنوعية إلى وجود رابط بين انعدام حافز العمل وسط الطواقم الطبية وخوفهم على سلامة أحبائهم، ولا سيما في حالة تحمل مسؤولية رعاية الأطفال أو المسنين. وقد ثبت أن أهم العوامل المؤثرة بالتحفيز على العمل هي إدراك أهمية دور كل فرد من أفراد الطاقم الطبي في الاستجابة للأزمة (21: Smith E. 2007).

ويعتبر مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً وقد حظي باهتمام الكثير من العلماء والباحثين في مجال الصحة النفسية بصفته عامل مهم من العوامل النفسية التي تساعد الأفراد على التوافق مع المواقف الحياتية المختلفة التي يتعرضون لها (احمد سيد البهاص، 2002: 22). كما تعتبر الصلابة من أهم متغيرات المقاومة النفسية للآثار السلبية للأزمات والصدمات، وتستخدم لفاعليتها في مواجهة الشدائد؛ حيث وجد أن أفضل المتكيفين مع المحن هم الذين لديهم سمات شخصية أطلق عليها (الشخصية الصلدة) وهم الذين لديهم التزام عال ويستمتعون بحياتهم وعملهم، والقدرة على مجابهة التحديات (7: Louise Duncan, D, 2020).

ويوصف الأشخاص الذين ينجحون في تحقيق تغييرات إيجابية بعد تجربة مؤلمة زيادة في السيطرة، وقدرة أكبر على إعطاء معنى لتجاربههم و ترتبط القدرة على التعامل مع الصدمات وتحقيق التغييرات الإيجابية ارتباطاً وثيقاً بالصلابة النفسية حيث أظهرت العديد من الدراسات أن المرونة النفسية والصلابة هي أحد العوامل التي تحمي عمال الطوارئ في الخطوط الأمامية من أعراض الصدمات الثانوية علاوة على ذلك، أظهرت بعض الدراسات أنه حتى العاملين في مجال الرعاية الصحية والطوارئ الذين يعانون بمرض COVID-19 معرضون لخطر الإصابة بعواقب نفسية، بما في ذلك اضطراب ما بعد الصدمة فالذين يتمتعون بالصلابة النفسية هم أكثر قدرة على التكيف مع الوضع (3: Jamal, Y. 2020).

يمكن فهم الصلابة النفسية على أنها عملية يستطيع الفرد من خلالها حماية نفسه من أحداث الحياة غير السارة، مما يسمح بالتحكم في التوتر والعواطف السلبية وتعزز المرونة المثابرة والتكيف مع متطلبات الحياة، وتسهل التعبئة وتقود الشخص إلى السعي وراء العلاجات المحتملة في المواقف الصعبة (16: Connor, K.M,2006). فالصلابة النفسية تصرف فردي يُنظر إليه عادةً على أنه عامل وقائي يؤثر على كيفية تعامل الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة الخطر والمطالب الشديدة، على سبيل المثال في العمل تتكون الصلابة النفسية من ثلاث تصرفات مترابطة: المشاركة، والسيطرة، والتحدي ويُطلق على ميل الشخص إلى المشاركة بنشاط في الحياة ولديه اهتمام حقيقي بالعالم الخارجي المشاركة والسيطرة هي الاعتقاد والتصرف على أساس أنه يمكن للمرء من خلال جهوده الخاصة التأثير على ظروفه. أما التحدي هو فكرة أن التغيير جزء طبيعي من الحياة، بدلاً من التهديد. (3: Kristina V, H., ET AL. 2020).

خصائص مرتفعي الصلابة النفسية: توصلت كوبازا (Kobaza1979) خلال الدراسات التي أجرتها أن الأفراد الذين يتمتعون بالصلابة النفسية يتميزون بعدد من الخصائص مثل القدرة على الصمود والمقاومة، ولديهم إنجاز أفضل، وهم وذو وجهة ضبط داخلية أكثر اقتداراً ويميلون للقيادة والسيطرة، وأكثر مبادأة ونشاطاً وذوو دافعية أفضل (زوينب راضي، 2008: 41).

خصائص منخفضة الصلابة النفسية: يتصفون بعدم الشعور بأنفسهم ولا معنى لحياتهم ولا يتفاعلون مع البيئة بشكل إيجابي وانهم سلبيون وعاجزون عن تحمل الأثر السيء للأحداث الضاغطة ويفتقدون للقدرة على الصبر وتحمل المشقة وعدم القدرة على تحمل المسؤولية وقليلو المرونة في اتخاذ القرارات ويفقدون التوازن والهروب من مواجهة الأحداث (محمد إبراهيم عيد، 2002: 22).

الدراسات السابقة

■ وتشير دراسة: (Deemah A. Al-Ateeq, et al., 2020): والتي هدفت إلى استكشاف مستويات الاكتئاب والقلق بين مقدمي الرعاية الصحية بوجود مستوى مرتفع من القلق لدى الممرض حيث شكلت الأنات أيضا مستوى قلق أعلى بين جميع أفراد العينة. أما دراسة: (Lourdes L, et al., 2020): فقد أظهرت نتائجها أنه يعاني ما مجموعه 58.6% من العاملين الصحيين اضطراب القلق، و46% اضطراب الاكتئاب، و41.1% يشعرون بالاستنزاف العاطفي.

■ ودراسة: (William Wilson, 2020): والتي هدفت إلى تقييم مدى انتشار وتنبؤ أعراض الإجهاد والاكتئاب والقلق بين مقدمي الرعاية الصحية في الهند. وتكونت العينة من (433) من العاملين في الجهاز الصحي في الهند وجمعت البيانات بمقياس تقدير الإجهاد لكوهين. استبيان الصحة العامة - 9 مقياس القلق أظهرت النتائج: أنه كانت معدلات انتشار مقدمي الرعاية الصحية الذين يعانون من أعراض الاكتئاب التي تتطلب العلاج وأعراض القلق التي تتطلب مزيداً من التقييم 11.4% (8.3، 15.2) و 17.7% (13.9، 22.1) على التوالي. كان لدى النساء ما يقرب من ضعف الاحتمالات المتزايدة للإصابة بضغط متوسط أو مرتفع، وأعراض الاكتئاب التي تتطلب العلاج، وأعراض القلق

■ كما وأكدت دراسة (Natalie L. Demirjianab, et al., 2020): والتي هدفت الى إجراء تقييم أكثر لتأثير الضغوط النفسية والقلق على أخصائي الأشعة، أن 61% من المستجيبين

مستوى قلقهم فيما يتعلق بـ COVID-19 بأنه 7 من 10 أو أكثر، وكانت الدرجات الأعلى مرتبطة بشكل إيجابي بالعدد القياسي لحالات COVID-19 في حالة المستجيب ($RR = 1.11, 95\% CI: 1.02-1.21, p = 0.01$). كان الاستشهاد بالضغط مؤشراً قوياً على درجات القلق الأعلى على النقيض من ذلك، كان المشاركون الذين أبلغوا عن عدم حاجتهم إلى طرق التكيف أكثر عرضة للإبلاغ الذاتي عن درجات قلق أقل.

■ في حين هدفت دراسة (Sherman A. et al., 2020): إلى التعرف على القلق من فيروس كورونا يفسر الاكتئاب والقلق العام وقلق الموت زادت الآثار النفسية السلبية لـ COVID-19 على مستوى العالم، قد تكون الخسائر النفسية تفاقمت بسبب هذه الأزمة الصحية بسبب الأعداد المتزايدة للوفيات الجماعية ومستويات البطالة. لقد ثبت أن رهاب الكورونا فوبيا، وهو بناء جديد نسبياً مرتبط بالجائحة، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظيفة ضعف وضيق نفسي البحث في مسألة الصلاحية الإضافية باستخدام البيانات عبر الإنترنت من 453 من العاملين البالغين في MTurk في أظهرت نتائج سلسلة من تحليلات الانحدار المتعدد الهرمي أن رهاب الإكليل شرح تبايناً إضافياً في الاكتئاب والقلق العام وقلق الموت، فوق التخطيط الاجتماعي الديموغرافي، عوامل COVID-19 وعوامل ضعف العصائية والقلق الصحي وسلوكيات البحث عن الطمأنينة.

■ أما دراسات الصلابة النفسية فقد أشارت دراسة (E. Nikolaev, 2021): والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الصلابة النفسية وتهديد فايروس كورونا وتكونت العينة من (327) من فئات المجتمع ومنهم طلبة الجامعات في روسيا وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية ومقياس مادي للتهديد من الإصابة وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الصلابة النفسية ومستوى التهديد من الإصابة بفايروس كورونا.

■ كما بينت دراسة (Shams S, 2021): والتي هدفت إلى الكشف مستوى قلق الإصابة بفايروس كورونا لدى عينة من الممرضين والكشف عن العلاقة بين القلق والصلابة النفسية لدى عينة من

(400) من أفراد الطواقم الممرضين العاملين في مستشفيات كرج وتم استخدام تنظيم العاطفة المعرفية (CERQ)، جرد حساسية القلق تم استخدام (ASI-R) ومقياس الصلابة النفسية (PHS). وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الصلابة النفسية بين الشعور بالقلق من الإصابة بفيروس كورونا.

■ بينما دراسة (Monia Vagni, et al., 2020): والتي هدفت إلى الكشف عن الضغوط التي تتسبب في صدمة ثانوية وتقييم دور الصلابة النفسية لدى عينة من (140)، من العاملون في مجال الرعاية الصحية و (96)، من العاملين في حالات الطوارئ. كان لدى العاملين في مجال الرعاية الصحية مستويات أعلى من التوتر والإثارة من مجموعة عمال الطوارئ، وكان أولئك المشاركون في علاج COVID-19 معرضين لدرجة كبيرة من الإجهاد وكانوا أكثر عرضة للإصابة بصدمة ثانوية. يرتبط الالتزام بمستويات عالية من التوتر والإثارة والتطفل، بينما تظهر الصلابة النفسية كوظيفة وقائية أو عامل حماية تخفف من حدة القلق والصدمة الثانوية.

■ وأخيراً دراسة (Lei Huang, et al., 2020): والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق والإجهاد المدرك والمرونة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي وتكونت العينة من (600) من أفراد الطواقم الطبية من أقسام الأشعة في 32 مستشفى في مقاطعة سيتوان في الصين وتم استخدام مقياس المرونة لديفيسون ومقياس القلق والإجهاد وأظهرت النتائج وجود مستوى جيد من الصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي. ووجود علاقة سلبية مع بعد الصلابة النفسية حيث كان هناك ارتباط سلبي كبير بين الشعور بالقلق والتوتر والمرونة النفسية.

مشكلة الدراسة

أصبح العاملون في المجال الطبي رمزاً لمكافحة الوباء، لكن التوتر والقلق الناجمين عن التعامل مع العدد الكبير من المصابين والمتوفين أصبحا شائعين بين هؤلاء الجنود العاملون في المجال الطبي

في محافظة غزة حيث أصبح ينتشر القلق على نطاق واسع لدى الطواقم العلاجية بحسب دراسة لجامعة مدريد خلصت إلى أن أكثر من النصف (51 في المائة) من المعالجين الـ1200 الذين شملهم الاستبيان يظهرون أعراض قلق واكتئاب كما كانت لدى 53 في المائة من هؤلاء مؤشرات تتوافق مع تلك العائدة لاضطرابات ما بعد الصدمة كما أشارت من الدراسات إلى أن تدخلاً نفسياً طارئاً ضروري لهذه المجموعة إذا ما باتت موجة جديدة التي يخشى منها كثيراً أمراً واقعاً ونظراً لأهمية التعرف على قلق الإصابة بفيروس كورونا بين العاملين في الجهاز الصحي بسبب تأثيراته السلبية على صحتهم النفسية أثناء الوباء، فمن الضروري أن يقوم المتخصصون في مجال الصحة النفسية والباحثون بإجراء دراسات حول قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية.

مما سبق تتضح أهمية دور الصلابة النفسية كأحد عوامل الحماية، وعلاقتها بقلق الإصابة بفيروس كورونا ودورها في تحقيق التوازن والإيجابية والتوافق النفسي لدى العاملين في المجال الصحي.

في ضوء ما تقدم تبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. ما مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة)؟
5. هل توجد فروق دالة في مستوى الصلابة النفسية تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة)؟

فروض الدراسة

بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة وضع الباحثان الفروض التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية.

2. توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة).

3. توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة).

أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا لدى أفراد عينة الدراسة.

2. التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية.

4. التعرف إلى إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة).

5. التعرف إلى إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى إلى (النوع الاجتماعي، طبيعة المهمة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يعد موضوع الدراسة من الموضوعات المهمة والتي مازالت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث، من أجل إلقاء الضوء على الجانب النفسي لدى العاملين في الجهاز الصحي وتعتبر أيضا إضافة جديدة للتراث السيكولوجي، وإثراء المعرفة، حيث تفيد الكثير من المهتمين لأنها تتعرض لفئة مهنية مهمة في المجتمع لا سيما في ظل انتشار جائحة كورونا وذلك من خلال إثراء المعلومات الخاصة بعلاقة قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي بوصفهم أكثر الفئات عرضة للإصابة كونهم خط الدفاع الأول في ظل انتشار الفيروس.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد هذه الدراسة العاملين في المجال الصحي من خلال معرفة مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا وعمل التدخلات النفسية المناسبة من دعم نفسي واجتماعي لهذه الفئات كونهم أكثر عرضة من غيرهم للإصابة بفيروس كورونا مما يزيد من كفاءة هذه الفئة في الإنجاز والعمل، ومما ينعكس إيجاباً على حياتهم الشخصية والأسرية والمهنية.

مصطلحات البحث

1. **فايروس كورونا-COVID:** أطلقت منظمة الصحة العالمية (WHO) اسم SARS-CoV-2 على فيروس الكورونا واسم COVID-19 على المرض الذي يسببه هذا الفيروس. حرفي "كو/CO" اختصار لكلمة كورونا، وحرفي "في/VI" اختصار لكلمة فيروس، وحرف "د/د" اختصار لكلمة "مرض/Disease" باللغة الإنجليزية. وقد اختير هذا الاسم لتجنب الإشارة إلى مجموعات معينة من الأشخاص أو المواقع وإعطاء انطباعات سلبية عنها (WHO, 2020).
2. **قلق الإصابة بفيروس كورونا:** ويعرفه الباحثان على أنه حالة من التوتر والخوف من الإصابة بعدوى كورونا والتي تؤثر سلباً على صعيد التفكير والوجدان لدى الأفراد.
3. **الصلابة النفسية Psychological Hardiness:** يتبنى الباحثان تعريف عماد مخيمر والذي يشير إلى اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة (عماد مخيمر، 2012: 13).

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي:** يتمثل الحد الموضوعي في قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.
- الحد المكاني:** أجريت هذه الدراسة في فلسطين على العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء محافظة غزة.
- الحد الزمني:** 2021.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثان في تنفيذ الدراسة من حيث: تعريف المنهج المتبع في إنجازها، ووصف المجتمع، وتحديد العينة، وإعداد الأداة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاولان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء في محافظة غزة)، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين في الجهاز الصحي بمستشفى الشفاء بمحافظة غزة للعام 2021م والبالغ عددهم (1628). (508 طبيب، 800 ممرض، 320 إدارياً).

3. عينة الدراسة:

لما كان مجتمع الدراسة يتكون من طبقات، تم سحب عينة طبقية عشوائية، بوصفها أنسب العينات لتمثيل مجتمع الدراسة، تكونت من (310) موظفاً من العاملين في الجهاز الصحي بمستشفى الشفاء بمحافظة غزة للعام 2021م، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع وطبيعة العمل

النسبة المئوية %	العدد		
55.5	172	ذكر	النوع الاجتماعي
44.5	138	أنثى	
100.0	310	المجموع	
31.3	97	طبيب	طبيعة العمل
49.0	152	تمريض	
19.7	61	إداري	
100.0	310	المجموع	

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان أداتين لمعرفة قلق الإصابة بفيروس كورونا وعلاقته بالصلابة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء في محافظة غزة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من الأساتذة المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي.

المقياس الأول: مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا (من إعداد الباحثين):

أولاً: وصف المقياس

يتكون مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا من (10) فقرات، تتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت ثلاثي الدرجات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) أعطيت الأوزان التالية (3، 2، 1) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (10، 30).

ثانياً: صدق المقياس

ويقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه، وقام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين.

■ صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الأداة، ومدى انتماء الفقرات إلى الأداة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية.

■ صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفاً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (2): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.753**	6	.542**
2	.739**	7	.785**
3	.695**	8	.739**
4	.672**	9	.753**
5	.431*	10	.579**

** الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

* الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثالثاً: ثبات المقياس Reliability

أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الأداة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحثان بتجزئة الأداة إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الأداة وكذلك الأداة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
قلق الإصابة بفيروس كورونا	10	0.836	0.911

*تم استخدام معادلة جثمان لأن النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا (0.911) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الأداة، حيث حصلنا على قيمة معامل ألفا لكل مقياس من المقاييس والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك للاستبانة ككل

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
قلق الإصابة بفيروس كورونا	10	0.855

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا (0.855) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

المقياس الثاني: مقياس الصلابة النفسية: عماد مخيمر 2002

أولاً: وصف المقياس

يتكون من (47) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (الالتزام، التحكم، التحدي) وفق مقياس ليكرت ثلاثي الدرجات (دائماً، أحياناً، أبداً) أعطيت الأوزان التالية (3، 2، 1) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (47، 141).

ثانياً: صدق المقياس

ويقصد بصدق المقياس أن تقيس الفقرات ما وضعت لقياسه وقام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين.

■ صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الأداة، ومدى انتماء الفقرات إلى الأداة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية.

■ صدق الاتساق الداخلي:

الجدول (5): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط البعد	م	معامل الارتباط البعد	م	معامل الارتباط البعد	م	معامل الارتباط البعد
الالتزام	1	.601**	التحكم	1	.411*	التحدي	1	.471**
	2	.577**		2	.513**		2	.583**
	3	.562**		3	.423*		3	.423**
	4	.607**		4	.431*		4	.495**
	5	.510**		5	.439*		5	.553**
	6	.431*		6	.475**		6	.490**
	7	.486**		7	.613**		7	.563**
	8	.563**		8	.365*		8	.626**

البعـد	م	معامل الارتباط	البعـد	م	معامل الارتباط	البعـد	م	معامل الارتباط
	9	.437*		9	.561**		9	.441*
	10	.523**		10	.443*		10	.553**
	11	.511**		11	.522**		11	.405*
	12	.584**		12	.380*		12	.611**
	13	.406*		13	.563**		13	.575**
	14	.573**		14	.533**		14	.610**
	15	.463**		15	.528**		15	.424*
	16	.506**					16	.542**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للمقياس دالة

عند مستوى دلالة (0.01)، مما يطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين

درجة كل بعد من أبعاد الأداة والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول

(6) يوضح ذلك.

الجدول (6): مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الأداة والأبعاد الأخرى للمقياس وكذلك مع الدرجة الكلية

التحدي	التحكم	الالتزام	المجموع	
		1	.847**	الالتزام
	1	.498**	.812**	التحكم
1	.538**	.550**	.823**	التحدي

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثالثاً: ثبات المقياس Reliability

أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الأداة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

3. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قاما بتجزئة الأداة إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7): معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الأداة وكذلك الأداة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الالتزام	16	0.617	0.763
التحكم	15*	0.639	0.647
التحدي	16	0.574	0.729
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	47*	0.729	0.738

*تم استخدام معادلة جثمان لأن النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس الصلابة النفسية (0.738) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

4. طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الأداة، حيث حصلنا على قيمة معامل ألفا لكل مقياس من المقاييس والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك للاستبانة ككل

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الالتزام	16	0.723
التحكم	15	0.597
التحدي	16	0.584
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	47	0.815

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس الصلابة النفسية (0.815) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

محل الدراسة:

تشير الدرجة المرتفعة على مقياسي قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية إلى ارتفاع كل من مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا ومستوى الصلابة النفسية كما تشير الدرجة المتدنية (؟) على المقاييس إلى انخفاض مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا ومستوى الصلابة النفسية وفيما يلي مفتاح التصحيح للمستويات لكل مقياس على حدة:

أولاً: مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا:

اعتمدت الدراسة ثلاثة مستويات تم تحديدها وفقاً لما يلي:

حساب مدى الدرجات الخام ويساوي أكبر درجة على المقياس ناقص أدنى درجة وبذلك يكون

مدى الدرجات على مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا $20=10-30$

وبعد ذلك تم تقسيم مدى الدرجات على طول الفئة أو عدد الفئات أو بدائل الإجابة وبذلك تكون $3/20 = 6.6$ وبعد جبر الكسور، الجدول التالي يوضح المستويات ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (9)

الدرجة	درجة المقياس
منخفض	16-10
متوسط	من 22-17
مرتفع	من 30-23

ثانياً: مقياس الصلابة النفسية:

اعتمدت الدراسة ثلاثة مستويات تم تحديدها وفقاً لما يلي:

حساب مدى الدرجات الخام ويساوي أكبر درجة على المقياس ناقص أدنى درجة وبذلك يكون

مدى الدرجات على مقياس الصلابة النفسية يساوي $94 = 47 - 141$

وبعد ذلك تم تقسيم مدى الدرجات على طول الفئة أو عدد الفئات أو بدائل الإجابة وذلك

على النحو التالي $3/94 = 31.3$ وبعد جبر الكسور، الجدول التالي يوضح المستويات وذلك على

النحو التالي:

جدول رقم (10)

الدرجة	درجة المقياس
منخفض	78-47
متوسط	من 110-79
مرتفع	أكثر من 141-110

نتائج الدراسة

قام الباحثان في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول "ما مستوى قلق الإصابة بفيروس كورونا لدى أفراد عينة الدراسة؟" وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمقياس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أشعر بالتوتر الشديد عند قراءة الأخبار حول COVID-19.	1.835	0.698	61.18	4
2	عقلي منشغل كثيرا بالخوف من الإصابة ب COVID-19.	1.613	0.723	53.76	7
3	كثيرا ما يراودني أخذ إجازة من عملي خوفا من العدوى ب COVID-19.	1.445	0.698	48.17	9
4	كثيرا ما يراودني بأنني قد تمت عدوتي ب COVID-19.	1.706	0.772	56.88	6
5	أشعر كثيرا بأن عدوتي بالفايروس قادمة لا محالة وأنها مسألة وقت.	1.823	0.774	60.75	5
6	تنتابني أحلام مزعجة أثناء النوم خوفا من الإصابة ب COVID-19.	1.274	0.556	42.47	10
7	أشعر بالتوتر الشديد كوني أقرب من غيري للإصابة ب COVID-19.	1.532	0.713	51.08	8

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
8	أشعر بتوتر شديد أثناء فترة الدوام في العمل.	2.027	0.734	53.23	3
9	أصبحت أكثر قلقاً على أسرتي من الإصابة ب COVID-19.	2.029	0.786	67.63	1
10	أستخدم التعقيم بطريقة مبالغ فيها.	2.028	0.719	67.59	2
	الدرجة الكلية للقلق الإصابة بكورونا.	18.532	5.018	56.32	

يتضح من الجدول (9):

أن أعلى فقرتين في البعد كانتا:

- الفقرة (9) والتي نصت على “أصبحت أكثر قلقاً على أسرتي من الإصابة ب COVID-19. احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (67.63%).
- الفقرة (10) والتي نصت على “أستخدم التعقيم بطريقة مبالغ فيها” احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.59%).
- أما الدرجة الكلية للقلق الإصابة بكورونا حصل على وزن نسبي (56.32%).

ويفسر ذلك سيكولوجيا كالتالي: في أوقات الكوارث والأوبئة والجوائح، تتعطل المدارس والجامعات، وتعلن الدول حظر التجوال، تتوقف حركة الطيران والسفر، ويحدث ركود في الأسواق، وتتعالى صيحات التحذير “الزم بيتك.. واحم نفسك”، صيحات قد تصلح مع البعض ولكنها لا تصلح للعاملين في القطاع الصحي من أطباء وممرضين وإداريين يجدون أنفسهم في الصفوف الأولى “على خط النار”. حيث أصبح العاملون في المجال الطبي رمزاً لمكافحة الوباء، لكن التوتر والقلق الناجمين عن التعامل مع العدد الكبير من المصابين والمتوفين أصبحا شائعين بين هؤلاء الجنود لذلك يعتبر القلق أمراً طبيعياً وقد اعتادوا عليه إلى حد ما نتيجة لتوقعهم التعرض المتكرر لحالات قد تكون مصابة بالفيروس، وهذا ما قد يفسر مستوى القلق المتوسط لديهم تبعاً لمفتاح التصحيح الخاص بمقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا. ومن أهم الأسباب التي تستدعي القلق والخوف هو

التعرض للضغوط من خلال الأخبار التي يسمعا العاملون في الجهاز الصحي كل يوم عن الإصابات والوفيات في وسائل الإعلام وهذا يصاحبه أعراض مثل الشعور بالخوف والرعب والقلق والهلع وغيرها من المخاوف حيث تسبب وجود الفايروس إلى زيادة ارتفاع مستويات القلق لذا كان من الطبيعي وجود مستوى متوسط من قلق الإصابة بفايروس كورونا لدى أفراد العينة.

ويؤكد على ذلك (3: Huang J, Liu F, Tang Z, et al,2020). حيث يمثل العاملون في الجهاز الصحي خط الدفاع الأمامي في مواجهة هذه الجائحة فهم يلعبون دورًا حاسمًا في توفير الرعاية للأشخاص المصابين ويعتبر العمل في مثل هذا الموقف غير المسبوق، والذي عادة ما يتجاوز قدراتهم، ومع وجود خطر الإصابة بالعدوى، يعرض العاملون في مجال الرعاية الصحية لخطر متزايد في الصحة النفسية حيث تشير الأدبيات إلى ارتفاع معدل انتشار مشاكل الصحة النفسية بين العاملين في الخطوط الأمامية (مثل الإرهاق والأرق والقلق والاكتئاب والقلق من المرض واضطراب ما بعد الصدمة وما إلى ذلك) والتي توسطها عوامل بيولوجية نفسية مختلفة. ودراسة (Qianlan Yin., et al 2020) تم تصنيف العاملين في مجال الرعاية الصحية بمستوى تعرض أعلى بدرجة كبيرة لقلق الإصابة بفايروس كورونا.

السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثاني "ما مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة؟" وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمقياس

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
1	79.70	4.543	39.255	الالتزام
3	75.84	3.776	35.126	التحكم

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
2	76.40	3.701	37.671	التحدي
	77.34	10.382	112.052	الدرجة الكلية للصلابة النفسية

يتضح من الجدول (12) أن الالتزام حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (79.70%) تلي التحدي حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (76.40%)، تلي التحكم حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (75.84%)، أما الدرجة الكلية للصلابة النفسية حصلت على وزن نسبي (77.34%). ويفسر ذلك سيكولوجيا: أن هؤلاء العاملين في الجهاز الصحي سواء كانوا من الأطباء أو الممرضين أو الإداريين يتمتعون بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية تبعا لمفتاح تصحيح المقياس ويعزى ذلك إلى العديد من العوامل النفسية المهمة في حياة الأفراد في فلسطين ويعتقد أن أهم هذه العوامل هو الوازع الديني والوطني، وهذا ما يزيد قدرتهم على تحمل نواتج القلق من الإصابة بفيروس كورونا وتحمل الألم والتعب وإيمانهم أن تقبلهم لما يحدث نابع من إرادة قوية وعزيمة على الالتزام تجاه أبناء شعبهم.

كما تتميز شخصية العاملين في الجهاز الصحي في قطاع غزة بانها شخصية لديها خبرات طويلة في العمل وقت الأزمات والطوارئ ويوصف الأشخاص الذين ينجحون في تحقيق تغييرات إيجابية بعد تجربة مؤلمة زيادة في السيطرة، وقدرة أكبر على إعطاء معنى لتجاربههم وترتبط القدرة على التعامل مع الصدمات وتحقيق التغييرات الإيجابية ارتباطاً وثيقاً بالصلابة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به من نتائج دراسة (Monia Vagni, et al., 2020): والتي تظهر أن الصلابة النفسية كوظيفة وقائية أو عامل حماية تخفف من حدة القلق والصدمة الثانوية. ودراسة هداية سميح حمد (2020): والتي أظهرت أن المتوسط الحسابي لمقياس الصلابة النفسية بلغ 114.96 بانحراف معياري 10.95 والوزن النسبي بلغ 76.64 وهذا يعني أن مستوى الصلابة النفسية لدى العاملين في الإسعاف بجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني كان مرتفعا.

السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثالث " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضية التالية: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية
وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية. والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13) معامل الارتباط بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية

قلق الإصابة بفيروس كورونا	
الالتزام	-0.174**
التحكم	-0.117*
التحدي	-0.151**
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	-0.172**

** الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.148

* الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.113

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة بين قلق الإصابة بفيروس كورونا والصلابة النفسية. ويفسر ذلك سيكولوجيا: أن الصلابة النفسية عبارة عن قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع الضغوط النفسية والتكيف مع التحديات والصعوبات اليومية والطارئة التي تواجه العاملين في الجهاز الصحي لتطوير أهداف محددة وواقعية لحل المشاكل والتفاعل بسلاسة مع الآخرين كما تساعد الصلابة النفسية الفرد على ان يكون لديه ميل نحو أدراك التغيرات التي تحدث في حياته على أنها مواقف حياتية ضاغطة يدركها الفرد رغم أنها خارج حدود المعرفة الإنسانية ولكن مع الوقت يستطيع التغلب على تلك الظروف والضغوط ولو بشكل بسيط ويستطيع تقبلها والتعامل معها وهذا يتعارض مع قلق الإصابة بالفايروس الذي قد يشعره بالخوف الشديد.
ويؤكد Kobasa أن الأفراد الأكثر صلابة هم أكثر صمودا ومقاومة وإنجازا واقتدارا ومبادأة ونشاطا وواقعية، وان الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع

الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسمية للفرد، فالأفراد الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون (عماد مخيمر، 2012: 14).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sajadi et al: 2012) على وجود علاقة ارتباط سلبية دالة بين الصلابة النفسية والقلق، وأبرزت أهمية القلق في تنظيم الانفعالات في الاحتفاظ بالصلابة النفسية. كما اتفقت مع دراسة (Mostafaei, 2012: 1155) والتي أظهرت وجود علاقة سلبية بين أبعاد الصلابة النفسية والاضطرابات النفسية ودراسة (Kalantar et al., 2013: 69) والتي أشارت إلى وجود ارتباط دال بين الصلابة النفسية والأعراض المدركة لمشكلات الصحة النفسية. وتتفق أيضاً مع دراسة (E. Nikolaev, 2021).

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: “هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الإصابة بفايروس كورونا تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، طبيعة العمل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضيات التالية:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لقلق الإصابة بفايروس كورونا تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار “T. test” والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة “ت” لمقياس قلق الإصابة بفايروس كورونا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة “ت”	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكر	172	16.250	4.723	1.106	0.270	غير دالة إحصائياً
أنثى	138	16.884	5.359			

قيمة “ت” الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96
 قيمة “ت” الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويفسر ذلك سيكولوجيا: بأن التغيرات الحاصلة في المجتمع الفلسطيني وتطور التفكير المنطقي والذي ساهم بدوره في زيادة انتشار ثقافة عمل المرأة بمجالات متعددة ومختلفة لا سيما العمل كطبيبة وممرضة وإدارية في المستشفيات الحكومية والخاصة وأثبتت قدرتها وصلابتها النفسية بل وكانت في كثير من المواقف هي التي تقدم الدعم النفسي والإرشاد للأخرين ليتجاوزوا الضغوط والأزمات، ويعتبر المناخ التنظيمي في مستشفى الشفاء موحد بصرف النظر عن النوع الاجتماعي من طبيب وممرض وإداري سواء ذكر أو أنثى كما أن الضغوط التي يتعرض لها الجميع موحدة على الجميع سواء في حالات الطوارئ خلال تفشي جائحة كورونا كما أن الحصار الشديد على المدن الفلسطينية وما يتعرض له المجتمع الغزي من حصار مستمر أي بمعنى تشابه الظروف بين الذكور والإناث وتشابه المتاعب والمشكلات والمهمات كل ذلك دعا لعدم وجود فروق في النوع الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج في دراسة (Suryakumari, y., et al.) 2021. والتي هدفت إلى التعرف متوسط القلق والخوف من فايروس كورونا بين أطباء الأسنان وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الخوف والقلق بين أفراد عينة الدراسة كما أظهرت انه لا يوجد اختلاف في مستوى القلق تبعاً لمكان السكن والنوع الاجتماعي ذكر أنثى. كما تتفق مع دراسة هداية سميح حمد (2020) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى القلق والصلابة تعزى للنوع الاجتماعي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة عبد الناصر عامر (2020) والتي أشارت إن الإناث أكثر خوفاً وقلقا من جائحة كورونا ودراسة (Cao et al.), 2020 بان الإناث أكثر خوفاً وقلقا من الذكور.

الفرض الثاني من فروض الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لقلق الإصابة بفايروس كورونا تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول رقم (15): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير (طبيعة العمل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	459.915	2	229.958	9.645	0.000	دالة عند 0.01
داخل المجموعات	7319.262	307	23.841			
المجموع	7779.177	309				

ف الجدولية عند درجة حرية (2,307) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2,307) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16): يوضح اختبار شيفيه تعزى لقلق الإصابة بفيروس كورونا تعزى لمتغير طبيعة العمل

طبيب	تقريب	إداري
14.845	17.632	16.475
0	0	0
14.845	*2.786	0
17.632	0	1.156
16.475	1.630	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الطبيب والممرض لصالح الممرض، ولم تتضح فروق في المسيمات الأخرى.

ويفسر ذلك سيكولوجيا بوجود فروق لصالح الممرض بسبب حجم الضغوط التي يتعرض لها الممرضون أكثر من غيرهم أثناء العمل، وتعتبر هذه الفئة من العاملين في الجهاز الصحي العمود الفقري لأي نظام صحي. فقد أنقذوا حياة الملايين، وقدموا أفضل رعاية ممكنة لمن فقدوا حياتهم ووقفوا وما زالوا على خطوط الوباء الأمامية. وعلى الرغم من ذلك، فإن أعدادهم قليلة، والإمدادات المتاحة لهم حتى لحمايتهم الشخصية ما زالت قاصرة. وبحسب إحصاءات منظمة الصحة العالمية، فإن ما يزيد على 1.6 مليون عامل صحي في 34 دولة حول العالم أصيبوا بـكورونا جراء عملهم منذ آخر ديسمبر (كانون الأول) الماضي (WHO, 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج دراسة (Deemah A. Al-Ateeq, et al., 2020): والتي هدفت إلى استكشاف مستويات والقلق بين مقدمي الرعاية الصحية، وتم تقييم القلق من خلال استبيان صحة المريض (PHQ-9) واضطراب القلق المعمم (GAD-7)، وكانت العينة: إداريون (28.49%)، ممرضات (26.29%)، أطباء (22.11%)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من القلق لدى الممرض مقارنة بالطبيب والإداري.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الصلابة النفسية تعزى لـ(النوع الاجتماعي، طبيعة العمل)

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضيتين التاليتين:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للصلابة النفسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس الصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الالتزام	ذكر	38.430	4.430	0.758	0.449	غير دالة إحصائياً
	أنثى	38.036	4.686			
التحكم	ذكر	33.703	3.925	2.212	0.028	دالة عند 0.05
	أنثى	34.652	3.526			
التحدي	ذكر	36.808	3.369	0.728	0.467	غير دالة إحصائياً
	أنثى	36.500	4.084			
الدرجة الكلية	ذكر	111.942	10.107	0.207	0.836	غير دالة إحصائياً
	أنثى	112.188	10.750			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (308) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في بعد الالتزام والتحدي والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التحكم والذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الأنثى، وهذا يعني أن الإناث أكثر تحكما بأنفسهن من الذكور وتعتبر هذه النتيجة منطقية لان وضع الأنثى في المجتمع يختلف إلى حد ما عن الذكور فهي مطالبة بأن تكون أكثر انضباطا وتحكما في سلوكها من الذكور. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في بُعدي الالتزام والتحدي كما في الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية. ويفسر ذلك سيكولوجيا بأن هذه الدراسة تم إجراؤها في بيئة اجتماعية متقاربة وبيئة عمل واحدة تتسم بنفس الأمط الاجتماعية وبنفس العادات والتقاليد وأساليب التنشئة والأدوار الاجتماعية المتقاربة لكل من الذكور والإناث، كذلك وجود المرأة في محل مسؤولية في العمل وتقلد بعض المناصب داخل مجمع الشفاء الطبي، كل هذه الظروف جعلت عدم وجود فروق في بعد الالتزام وبعد التحدي والدرجة الكلية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى الصلابة النفسية تجاه كورونا تبعاً لمتغير طبيعة العمل. وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (18): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير (طبيعة العمل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الالتزام	بين المجموعات	2	168.489	8.564	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	307	19.674			
	المجموع	309				
التحكم	بين المجموعات	2	70.559	5.079	0.007	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	307	13.892			
	المجموع	309				
التحدي	بين المجموعات	2	114.792	8.804	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	307	13.039			
	المجموع	309				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	970.154	9.496	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	307	102.166			
	المجموع	309				

ف الجدولية عند درجة حرية (2,307) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2,307) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل.

جدول (19): يوضح اختبار شيفيه مقياس الصلابة النفسية تبعاً لمتغير طبيعة العمل

الالتزام				
إداري	تمريض	طبيب		
40.344	37.625	37.928		
		0	37.928	طبيب
	0	0.303	37.625	تمريض
0	*2.719	*2.416	40.344	إداري
التحكم				
إداري	تمريض	طبيب		
35.410	34.013	33.495		
		0	33.495	طبيب
	0	0.518	34.013	تمريض
0	*1.397	*1.915	35.410	إداري
التحدي				
إداري	تمريض	طبيب		
38.344	36.053	36.588		
		0	36.588	طبيب
	0	0.535	36.053	تمريض
0	*2.292	*1.757	38.344	إداري
الدرجة الكلية للصلابة النفسية				
إداري	تمريض	طبيب		
114.098	107.691	108.010		
		0	108.010	طبيب
	0	0.320	107.691	تمريض
0	*6.408	*6.088	114.098	إداري

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الطبيب والإداري لصالح الإداري، وبين الممرض والإداري لصالح الإداري، ولم يتضح فروق في المسميات الأخرى.

ويفسر ذلك سيكولوجيا بأن الإداريين داخل المستشفى لديهم مستوى أعلى في الصلابة النفسية مقارنة بالأطباء والممرضين، ويتضح ذلك من خلال عمل الأطباء والممرضين والذي يتميز بالضغوط المهنية المرتفعة وبالتالي ضغوط نفسية نتيجة لتعدد المهام المتراكمة والاتصال المباشر مع المرضى والمسؤوليات الشديدة التي تقع على عاتق الأطباء والممرضين أكبر من المسؤولية الإدارية داخل مستشفى الشفاء.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بالتوصيات التالية:

إعطاء مزيد من الاهتمام للعاملين في الجهاز الصحي من أطباء وممرضين وإداريين من خلال توفير برامج دعم نفسي اجتماعي لهم، من أجل التخفيف من حدة التوتر والقلق اللذين تتعرض لهما هذه الفئات ومحاولة الوصول إلى المشكلات التي يعانون منها في محاولة للتعامل معها والتخفيف من حدتها مما ينعكس إيجاباً على مستوى صحتهم النفسية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. القرآن الكريم
2. السنة النبوية

ثانياً: المراجع العربية

1. ابن منظور، محمد بن مكرم (1999). *لسان العرب*، بيروت: دار المعارف.
2. زينب راضي (2008): "الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. سيد أحمد البهاص (2002). *النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، المجلد (1)، العدد (31)، 383 - 414.*
4. عبد الرحمن أبو ندى (2007): "الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
5. عبد الناصر عامر (2020). *الخصائص السيكومترية لمقياس الخوف من جائحة كورونا في المجتمع العربي. المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد (36) العدد (2)، 177 - 188.*
6. عماد محمد مخيمر (2012). *استبيان الصلابة النفسية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.*
7. عمر عطا الله ومحمد خالد (2020). *الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالقلق الإصابة بفيروس كورونا لدى عينة من المراهقين في محافظة المفروق. منتدى الأستاذ، المجلد (16) العدد (2)، 29 - 53.*
8. محمد إبراهيم عيد (2002): "الهوية والقلق والإبداع"، دار القاهرة، القاهرة.
9. نبيل دخان، وبشير، والحجار (2006). *الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعات الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 14 (2)،*

10. هداية سميح حمد (2020). الصلابة النفسية وعلاقتها بالالتزام الانفعالي لدى متطوعي الإسعاف بجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

المراجع الأجنبية:

1. Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
2. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID19- Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 11, 29-34.
3. Kalantar, M., Hassanvand, B. & Pour, S.H. (2013). The Relationship of Psychological Hardiness with Work Holism. *International Letters of Social and Humanistic Sciences Vol. 5* (2013) pp 1-9.
4. Kristina V, H, Stale V, E., ystein L, H., Stale P, Bjorn B, Siri W, Bente E. M., & Anette H, (2020). Accumulated Long-Term Exposure to Workplace Bullying Impairs Psychological Hardiness: A Five-Year Longitudinal Study Among Nurses, *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 2587; doi: 10.3390 / ijerph17072587.
5. Lee, S. A. (2020a). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393–401. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>.
6. Lei Huang., Yun Wang., Juan Liu., Pengfei Yablochkov Cheng.,Huayna Xu.,Hari-bo Quang Ning (2020). Factors Associated with Resilience Among Medical Staff in Radiology Departments During the Outbreak of 2019 Novel Coronavirus Disease (COVID-19): A Cross-Sectional Study. <https://www.medscimonit.com/abstract/index/idArt/925669>.
7. Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e17–e18. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30077-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8).

8. Mostafaei, A. (2012). An Investigation of the Relationship between Hardiness and mental Disorders of Payame-noor University Student *Annals of Biological Research*, 3(2) 1153- 1156.
9. Mouzakis, K. (2017). Academic and social engagement in university students: Exploring individual differences and relations with personality and daily activities. PhD Thesis, University of California.
10. Nahid Babaieamiri, Sara Gaghighat dost, Jamal Ashori (2016).The relationship between job burnout, perceived social support and psychological hardiness with mental health among nurses. *Avicenna J Nurs Midwifery Care* 2016, 24(2): 120-128
11. Nikolaev (2021). Time perspective and psychological hardiness mediate a COVID-19 related life threat. *European Psychiatry*, Volume 64, Special Issue S1: Abstracts of the 29th European Congress of Psychiatry, April 2021, pp. S458. DOI: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.1223>.
12. Ping Wu et al., (2013). The Psychological Impact of the SARS Epidemic on Hospital Employees in China: Exposure, Risk Perception, and Altruistic Acceptance of Risk: *Journal of Psychiatry*, May 2013: 54 (5): 302-311.
13. Qianlan Yin., Zhuoer Sun., Tuanjie Liu., Xiong Ni., Xuanfeng Deng. Yanpu Jia., Zhilei Shang., Yaoguang Zhou |., Weizhi Liu (2020). Posttraumatic stress symptoms of health care workers during the corona virus disease 2019. *Clin Psychol Psych other*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cpp.2477>.
14. Sajadi, S.; Kiakojour, D. & Hatami, G. (2012). The relationship between anxiety and difficulties in emotion regulation with general health and psychological hardiness in students of Islamic Azad University. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 2 (3), 117-125.
15. Samantha K. Brooks et al., (2018). Traumatic stress within disaster-exposed occupations: overview of the literature and suggestions for the management of traumatic stress in the workplace, *British Medical Journal*, 2018, 10
16. Shams S (2021). Predicting Coronavirus Anxiety Based on Cognitive Emotion Regulation Strategies, Anxiety Sensitivity, and Psychological Hardiness in Nurses. *Journal of Nursing Management (IJNV) Original Article Volume 10, Issue 2, Summer 2021*

17. Smith E. (2007). Emergency health care workers' willingness to work during major emergencies and disasters *Journal of Emergency Management*. 24--22: 21; 2007.
18. Suryakumari, Y. Pallavi Reddy, Sarjeev Singh Yadav, Dolar Doshi, V. Surekha Reddy (2021). Assessing Fear and Anxiety of Corona Virus Among Dental Practitioners. ORIGINAL RESEARCH. DOI: <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.350>.
19. Taylor, S., & Asmundson, G. J. G. (2020). Life in a post-pandemic world: What to expect of anxiety-related conditions and their treatment. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102231. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102231>.
20. Tuteja, N., & Sharma, P.K. (2016). Linking job performance and big five personality traits of employees in Chandigarh its sector. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 6, No (26),7358-7370. Xiang, Y., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet*, 7,228–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8).
21. Yip, P. S. F., Cheung, Y. T., Chau, P. H., & Law, Y. W. (2010). The impact of epidemic outbreak: The case of severe acute respiratory syndrome (SARS) and suicide among older adults in Hong Kong. *Crisis*, 31(2), 86–92. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000015>.
22. Zaidi, N. R., Wajid. A., Zaidi ,F. B., Zaidi ,G. B., & Zaidi, M. T. (2013) . The big five personality traits and their relationship with work engagement among public sector university teachers of Lahore. *African Journal of Business Management*, 7(15), pp. 1344-1353.
23. Zandifar, A., & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>.

ملحق (1) كتاب تسهيل تنمية الموارد البشرية وزارة الصحة

State of Palestine
Ministry of health



دولة فلسطين
وزارة الصحة

التاريخ: 16/08/2021

رقم المراسلة 747740

السيد : رامي عبد العبادلة المحترم

مدير عام بالوزارة /الإدارة العامة لتنمية القوى البشرية/وزارة الصحة

السلام عليكم ،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة الباحثين// د. محمد المصري

التفاصيل //

بخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحثين:
1. د. محمد ربحي المصري – محاضر غير متفرغ في الجامعات الفلسطينية.
2. د. اسامة سعيد حمدونة – عميد كلية التربية بجامعة الأزهر.

في إجراء بحث بعنوان : -

"قلق الإصابات بفايروس كورونا وعلاقته بالصلاة النفسية لدى العاملين في الجهاز الصحي في مستشفى الشفاء بمحافظة غزة"

حيث الباحثان بحاجة لتعبئة استبانة من عدد من مقدمي الخدمات الصحية في مجمع الشفاء الطبي، بما لا يتعارض مع مصلحة العمل وضمن أخلاقيات البحث العلمي وديون تحمل الوزارة أي أعباء أو مسئولية. وتفضلوا بقبول التحية والتقدير.

ملاحظة / تسهيل المهمة الخاص بالدراسة أعلاه صالح لمدة 3 أشهر من تاريخه.

محمد إبراهيم السرساوي

مدير دائرة/الإدارة العامة لتنمية القوى البشرية



التحويلات

إجراءانكم بالخصوص(16/08/2021)	← رامي عبد سليمان العبادلة(مدير عام بالوزارة)	■ محمد ابراهيم محمد السرساوي(مدير دائرة)
إجراءانكم بالخصوص(16/08/2021)	← عبد السلام محمد عبد صباح(مدير عام بالوزارة)	■ رامي عبد سليمان العبادلة(مدير عام بالوزارة)
إجراءانكم بالخصوص(17/08/2021)	← محمد محمد عبد الحلیم اوسلمية(مدير عام بالوزارة)	■ عبد السلام محمد عبد صباح(مدير عام بالوزارة)
لإفادة(17/08/2021)	← حسن محمد خليل حافظ اللوح(مدير)	■ محمد محمد عبد الحلیم اوسلمية(مدير عام بالوزارة)
إجراءانكم بالخصوص(17/08/2021)	← محمد عبد الرحيم أحمد زقوت(طبيب مدير)	■ حسن محمد خليل حافظ اللوح(مدير)
إجراءانكم بالخصوص(17/08/2021)	← هاني عبدالله محمد مهدي(طبيب مدير)	■ حسن محمد خليل حافظ اللوح(مدير)
إجراءانكم بالخصوص(17/08/2021)	← مروان حسن محمود اوسعدة(مدير مستشفى)	■ حسن محمد خليل حافظ اللوح(مدير)

Gaza Tel. (+970) 8-2846949
Fax. (+970) 8-2826295

غزة تلفون. (970+) 8-2846949
فاكس. (970+) 8-2826295

ملحق (2) مقياس قلق الإصابة بفيروس كورونا

م	الفقرات	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا
1.	أشعر بالتوتر الشديد عند قراءة الأخبار حول COVID-19.				
2.	عقلي منشغل كثيرا بالخوف من الإصابة ب COVID-19.				
3.	كثيرا ما يراودني أخذ إجازة من عملي خوفا من العدوى ب COVID-19.				
4.	كثيرا ما يراودني بأنني قد تمت عدوتي ب COVID-19.				
5.	أشعر كثيرا بأن عدوتي بالفيروس قادمة لا محالة وأنها مسألة وقت.				
6.	تنتابني أحلام مزعجة أثناء النوم خوفا من الإصابة ب COVID-19.				
7.	أشعر بالتوتر الشديد كوني أقرب من غيري للإصابة ب COVID-19.				
8.	أشعر بتوتر شديد أثناء فترة الدوام في العمل.				
9.	أصبحت أكثر قلقا على أسرتي من الإصابة ب COVID-19.				
10.	أستخدم التعقيم بطريقة مبالغ فيها.				

ملحق (3) مقياس الصلابة النفسية

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	لا
1.	مهما كانت الصعوبات التي تعترضني فاني أستطيع تحقيق أهدافي.			
2.	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى على من مصدر خارجي.			
3.	اعتقد أن متعة الحياة تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتنا.			
4.	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لمبادئها وقيمتها.			
5.	عندما أضع خططي المستقبلية أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.			
6.	أقتحم المشكلات لحلها ولا انتظر حدوثها.			
7.	معظم أوقاتي استثمارها في أنشطة ذات معنى وفائدة.			
8.	نجاحي في أمور حياتي يعتمد على جهدي وليس على الصدفة والحظ.			
9.	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة الجديد.			
10.	اعتقد أن لحياتي هدفاً ومعنى أعيش من أجله.			
11.	الحياة فرص وليست عملاً وكفاحاً.			
12.	اعتقد أن الحياة التي ينبغي أن تعاش هي التي تنطوي على تحديات والعمل على مواجهتها.			
13.	لدي مبادئ وقيم ألتزم بها وأحافظ عليها.			

م	الفقرات	دائمًا أحيانًا لا
14.	أعتقد أن الشخص الذي يفشل يعود ذلك إلى أسباب تكمن في شخصيته.	
15.	لدي القدرة على التحدي والمثابرة حتى انتهي من حل أي مشكلة تواجهني.	
16.	لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.	
17.	أعتقد أن الكثير مما يحدث لي هو نتيجة تخطيبي.	
18.	عندما تواجهني مشكلة أتحداهما بكل قواي وقدراتي.	
19.	أبادر بالمشاركة في النشاطات التي تخدم مجتمعي.	
20.	أنا من الذين يرفضون تماما ما يسمى بالحظ كسبب للنجاح.	
21.	أكون مستعدا بكل جدارة لما قد يحدث في حياتي من أحداث وتغيرات.	
22.	أبادر بالوقوف إلى جانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	
23.	أعتقد أن العمل وبذل الجهد يؤديان دورا هاما في حياتي.	
24.	عندما انجح في حل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.	
25.	اعتقد أن البعد عن الناس غنيمة.	
26.	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.	
27.	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على حلها.	

م	الفقرات	دائماً أحياناً لا
28.	اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر.	
29.	أعتقد أن العمل السيء وغير الناجح يعود إلى سوء التخطيط.	
30.	لدي حب المغامرة والرغبة في استكشاف ما يحيط بي.	
31.	أبادر بعمل أي شيء أعتقد انه يفيد أسرتي أو مجتمعي.	
32.	أعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.	
33.	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلها.	
34.	أهتم بما يحدث حولي من قضايا وأحداث.	
35.	أعتقد أن حياة الأف ارد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها.	
36.	الحياة الثابتة والساكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.	
37.	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها.	
38.	أومن بالمثل الشعبي قيراط حظ ولا فدان شطارة.	
39.	أعتقد أن الحياة التي لا يحدث فيها تحد هي حياة مملة.	
40.	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين وأبادر إلى مساعدتهم.	
41.	أعتقد أن لي تأثيراً قويا على ما يجري لي من أحداث.	

م	الفقرات	دائمًا أحيانًا لا
42.	احترس من تغيرات الحياة، فكل تغير قد ينطوي على تهديد لي وحياتي.	
43.	أهتم بقضايا أسرتي ومجمعتي وأشارك فيها كلما أمكن ذلك.	
44.	أخطط لأمر حياتي ولا أتركها للحظ والصدفة والظروف الخارجية.	
45.	إن التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.	
46.	أغير قيمي ومبادئي إذا دعت الظروف إلى ذلك.	
47.	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.	

أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة

- أ. د. علاء الدين عبد الحميد أيوب - أستاذ القياس والتقويم وتربية الموهوبين - جامعة الخليج العربي - البحرين
- د. حلمي محمد الفيل - أستاذ علم النفس التربوي المشارك - جامعة الإسكندرية - مصر

الملخص

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على الدعم المجتمعي وقياس أثره أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات النفسية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والبيئية، وتنمية الالتزام الدراسي، وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين الذكور بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي/البعدي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وتكونت عينة البحث من (41) طالبا موهوبا، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تضمنت (21) طالبا موهوبا، وضابطة تضمنت (20) طالبا موهوبا، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الدعم المجتمعي الذي استغرق (14) أسبوعا. وتم تطبيق مقاييس: الاحتياجات والالتزام الدراسي وقيم التطوع بعد التحقق من خصائصها السيكومترية على المجموعتين قبل البدء في البرنامج وبعد الانتهاء منه، وتم تحليل النتائج باستخدام اختبار مان-ويتني لقياس دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث، كما تم حساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم أثر الدعم المجتمعي، وتوصلت النتائج إلى وجود

فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الاحتياجات، والالتزام الأكاديمي، وقيم التطوع لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية؛ مما يدل على وجود أثر للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع، كما أشارت نتائج مربع إيتا إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصى الباحث بتشكيل فريق عمل لمواصلة تطوير برنامج الدعم المجتمعي وإعادة تطبيقه وتنفيذه على فئات وعينات أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الدعم المجتمعي، الاحتياجات، الالتزام الدراسي، قيم التطوع، الموهوبون، البيئات الفقيرة.

مقدمة

لا يزال الفقر حقيقة مستعصية في الحياة حتى في البلدان الغنية، ويواجه الأطفال والمراهقون الذين نشأوا فقراء تحديات في تلبية احتياجاتهم النفسية والتعليمية، ويبدوون الدراسة أكاديميا، واجتماعيا، واقتصاديا خلف أقرانهم من خلفيات الدخل المرتفع، وينعكس التأثير السلبي للفقر على سلوك الطلاب وإنجازهم.

ويعاني عدد كبير من الأطفال والمراهقين من الفقر في جميع أنحاء العالم، وقد أوضح تقرير مؤشر الفقر لعام 2019 الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أنه يوجد 3,2 مليار طفل في العالم (تقل أعمارهم عن 18 عاما) يعيشون في بيئات فقيرة (Fenz & Hamel, 2020)¹. وفي مصر، تختلف معدلات الفقر حسب المناطق الجغرافية؛ حيث تكون المعدلات أعلى بالمناطق الريفية عنها في المناطق الحضرية، وهي الأكبر في منطقة الصعيد، وقد أفاد الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء في مصر أن 2,9 مليون طفل ومراهق أقل من عمر 17 يعيشون في مناطق فقيرة (United Nations, 2016). وفي تقرير أصدرته الأمم المتحدة (2020) حول التعليم أثناء جائحة كورونا وما بعدها، أكدت أن الجائحة أوجدت أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه نحو 6,1 بليون طالب في جميع القارات. وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على 94% من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99% في البلدان منخفضة الدخل.

فمنذ أن بدأت جائحة كورونا² (كوفيد- 19) في مارس 2020م تحولت معظم المدارس -إن لم يكن جميعها- في تقديم خدمات التدريس الخاصة بها من التعليم المادي أو وجها لوجه إلى التعليم الرقمي، حيث يتم تقديم جميع الخدمات التعليمية عبر الإنترنت، وتمتلك جائحة كورونا تأثيرا عميقا، ليس فقط على صحة الطلاب ولكن أيضا على كيفية تعلمهم، ومن بين

1 أعد هذا البحث وفقا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (الطبعة السادسة).

2 اعتمد الباحثان مصطلح جائحة كورونا داخل متن البحث، حيث أنه المصطلح المستخدم عربيا.

أهم التحديات التي خلفتها جائحة كورونا هي أن الطلاب الأكثر عرضة للخطر هم طلاب البيئات الفقيرة والأسر ذات الدخل المنخفض الذين يعانون من حواجز إضافية عن أقرانهم مثل عدم تلقي الدعم والخدمات التي يحتاجون إليها؛ وعليه تزداد الفجوة بينهم وبين غيرهم من الطلاب (OECD, 2020). وتوصلت دراسة لورانس وفاكواد (Lawrence & Fakuade, 2021) إلى أن إغلاق المدارس أثناء جائحة كورونا كشف عن نقاط الضعف في أنظمة التعليم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل في العالم، كما أكدت دراسة دوبي (Dube, 2020) أن المتعلمين في المناطق الريفية يواجهون تحديات غير مسبقة في التكيف مع نمط جديد للتعليم، حيث الاستخدام السائد لأنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت مع ضعف الموارد المادية واللوجستية، وفيما يتعلق بالموهوبين أوضحت دراسة دوراكو وهوكسا (Duraku & Hoxha, 2020) تمكن الطلاب الموهوبين الذين يعيشون ضمن عائلات ميسورة مواصلة تعليمهم من المنزل باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة والهواتف الذكية والإنترنت، بينما هناك الملايين الآخرون الذين لا يتمتعون بهذا الرفاه، وبالتالي انقطعوا -بشكل كامل- عن الدراسة، وفي ذات السياق أظهرت نتائج دراسة إنجل وفري وفيرهاغن (Engzell, Frey & Verhagen, 2021) أن نسبة تأثير غلق المدارس جراء جائحة كورونا على الفقد في التعلم بلغت (3-%) وتزداد هذه النسبة بمقدار (60%) لدى الطلاب في البيئات الفقيرة وذات الدخل المنخفض.

وقد قام الباحثان بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالفقر والموهبة، وتوصلا إلى عدد من القضايا المختلفة والتي تتمثل أهمها في نقطتين هما: أولا: توصلت نتائج دراسة وايزر وبريدجلاند وديوليو (Wyner, Bridgeland & Dilulio, 2007)؛ ودراسة بلكر وبيتز (Plucker & Peters, 2016) إلى وجود طلاب موهوبين ولديهم قدرات عقلية عليا يأتون من أسر فقيرة وذات دخل منخفض، ولكن لا تتوفر لهم نفس الفرص المتاحة للطلاب من الطبقة المتوسطة أو الغنية اقتصاديا. ثانيا: أوصت دراسة أولشيفسكي-كوبيلوس وكورويث (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018)؛ ودراسة بلكر وبيتز (Plucker & Peters, 2016)

بضرورة توفير برامج رعاية ودعم مخصصة للطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة من أجل تحقيق المساواة.

إلا أن بعض الدراسات أظهرت مجموعة من التحديات الرئيسية التي تواجه الطلاب في البيئات الفقيرة-بصفة عامة والطلاب الموهوبين بصفة خاصة جراء جائحة كورونا، وقد اقتصر البحث الحالي على معالجة ثلاثة منها تتمثل في احتياجات الطلاب الموهوبين، وانخفاض مستوى الالتزام الدراسي، وانخفاض معدل المشاركة في الأعمال التطوعية. وقد توصلت نتائج دراسة أميند وكوهلر وبيترز وجورج ونيلز (Amend, Koehler, Peters, Joerg & Nilles, 2020) إلى أن الطلاب الموهوبين أظهروا قلقاً متزايداً وحزناً وسلوكاً غير عادي أثناء مواجهة العالم لجائحة كورونا، كما أكدت على وجود قصور في تلبية الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للطلاب في البيئات الفقيرة. وبينت دراسة روبنسون (Robinson, 2003) أن التفاوت في تلبية احتياجات الموهوبين بين المدارس هو نتيجة مباشرة لعدم المساواة الاجتماعية طويلة الأمد وعواقب الفقر، كما أسفرت دراسة تشنغ (Ch'ng, 2014) عن أنه يتم إهمال احتياجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية الضرورية.

وفي البيئة العربية أكد تقرير صادر من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2014) تمتع الطلاب الموهوبين بأعلى القدرات، ولكن لديهم احتياجات نفسية واجتماعية وأكاديمية، وأوضحت دراسة (أيوب والجغيمان وعبود، 2013) احتياج الطلاب الموهوبين إلى رعاية خاصة ومستمرة تتجاوز مجرد تقديم المساعدة لتطوير قدراتهم العقلية والمعرفية، ويجب أن تشمل هذه الرعاية توفير الخدمات والاستشارات النفسية والاجتماعية والتعليمية، والتي لا تقل أهمية عن تنمية قدراتهم العقلية، وبناء على ذلك توجد حاجة ملحة لتلبية الاحتياجات الفريدة لهؤلاء الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة بالدول العربية. وكشفت دراسة أيوب والعباسي وبلكر (Ayoub, Alabbasi & Plucker, 2021) عن انخفاض الدعم النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمعرفي والبيئي لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة، وأن الدعم البيئي والاجتماعي والنفسي

فسّر 44% من التباين في التحصيل الدراسي، علاوة على ذلك كان للدعم البيئي الدور الأكثر فاعلية يليه الدعم الاجتماعي والنفسي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب.

وفيما يتعلق بالالتزام الدراسي توصلت الدراسات إلى وجود تأثير مباشر للفقير على الالتزام الدراسي؛ حيث يظهر الطلاب في البيئات الفقيرة مستوى منخفضا من الالتزام الدراسي، كما أنه عندما تكون أوجه القصور المادية عالقة بأذهان الطلاب في البيئات الفقيرة، فإن جهودهم الدراسية تتضاءل بشكل واضح، وبالتالي ينخفض عزمهم في أداء المهمة بنسبة 24% عن أقرانهم من البيئات الأكثر ثراء (Kautz, Heckman, Diris, Weel & Borghans, 2014). كما أشارت دراسة دومين وفالك (Dohmen, Falk, Huffman, Sunde, Schupp & Wagner, 2011) إلى أن الطلاب ذوي الخلفيات الفقيرة هم أكثر نفورا من المهام التي تتطلب المثابرة والمخاطرة والمحافظة على اهتمامهم لفترات طويلة، وهذا يؤثر على أدائهم الأكاديمي. كما كشفت نتائج دراسة أجراها المركز القومي للامتحانات والتقييم التربوي في مصر وجود علاقة قوية بين المستوى الاقتصادي للأسرة وأداء الطلاب على الاختبارات الدولية TIMSS حيث كان متوسط درجة الطالب الذي ينحدر من أسر وبيئات ذات مستوى اقتصادي مرتفع أعلى بنحو (15) نقطة من معدل الطالب الذي ينحدر من أسر وبيئات فقيرة (World Bank, 2013).

ويتفق ذلك مع ما اقترحه يتني وهيرش (Whitney & Hirsch, 2007) في كتابهما: حب التعلم: الدافعية والطفل الموهوب A Love for Learning: Motivation and the Gifted Child، حيث أضافا معتقدا رئيسا رابعا للتعليم مكونا من أربعة مبادئ سُميها “four C’s” هي: التحدي، والشغف، والسيطرة، والالتزام الدراسي. وفي هذا الصدد بينت دراسة سيلفرمان (Silverman, 2002) أن عدم التزام الطلاب الموهوبين قد يؤدي إلى خطر معاناتهم من صعوبات وجدانية؛ مما قد يعيق مسارات تنمية مواهبهم، وأدائهم التعليمي، وقدرات التعلم. وتوصلت دراسة تاكا-هوامان ورودريغيز وكورديرو (Tacca-Huamán, Rodriguez & Cordero, 2021) إلى أن عدم الالتزام الدراسي لدى الطلاب في سياق التعلم الافتراضي بسبب جائحة كورونا يرجع إلى

القصور في تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والبيئية. وقد أكدت دراسة أدبوي وأدانكين وأدانكين (Adeoye, Adanikin & Adanikin, 2020) أن العديد من المناطق الفقيرة لا تزال - للأسف - تعاني من نقص في عدة نواح مثل: إمدادات الكهرباء والاتصال بشبكة الإنترنت، ونقص المعلمين المدربين والمؤهلين تقنيا، فضلا عن تفاقم المصاعب الاقتصادية. ويرى الباحثان أن هذه العوامل تجمعت معا وأفضت إلى انخفاض حضور الطلاب أو ضعف مشاركتهم في التعلم عبر الإنترنت، بالرغم من أن النتائج التعليمية المأمولة من هذا التعلم لن تتأني إلا بتوافر قدرٍ محدودٍ من الالتزام من قبل الطلاب.

ومن مسلمات الواقع أهمية تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب بشكل عام والطلاب المهووبين بشكل خاص لمسايرة القضايا الشائكة في المجتمعات. وفي ذات الصدد أكد بورلاند (Borland, 2003) قائلا أن "التعليم من بين أشياء أخرى هو مشروع أخلاقي، ونحن وطلابنا خاسرون ومتضررون بقدر إغفالنا العواقب الأخلاقية لهذه البرامج التربوية" (p. 336). ويعد التطوع أحد أشكال السلوك القيمي الأخلاقي، وينبع من تلك القيم مبادئ السلوك التي تمكن المجتمعات من ترجمة المثل العليا إلى تصرفات. وقدمت جائحة كورونا العديد من التحديات التي أظهرت أن التطوع أمر يثلج الصدر في هذه المرحلة الحرجة (Lalitha & Subasri, 2020). ولأهمية التطوع بلغ عدد المؤسسات التي تعزز التطوع بين الأطفال والشباب -على سبيل المثال- في روسيا 2898 مؤسسة في 85 منطقة شارك في أنشطتهم 1,155,144 شاب، ويمثلون نسبة 2,4% من جميع الشباب المقيمين بالاتحاد الروسي (Analytical Center for the Government of the Russian Federation, 2019).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التطوع للأفراد والمنظمات والمجتمع، حيث أشارت دراسة أضحا (Adha, 2019) إلى أن للتطوع تأثيرا إيجابيا على بناء التضامن المجتمعي، والرفاهية الاجتماعية، وتطوير القدرات الذاتية، والمهارات، والمعرفة، والخبرات الشخصية للفرد. كما يساعد التطوع الطلاب على أن يصبحوا أكثر انخراطا في مجتمعاتهم بطرق هادفة

(Fitzgerald & Fitzgerald, 2019). وفي ذات الصدد بينت دراسة نورما ولقمان (Normah & Lukman, 2020) أن العمل التطوعي يقدم للمجتمع أفرادا فاعلين يسهمون في رقيه، وأسفرت دراسة لاليتا وسوبسري (Lalitha & Subasri, 2020) أن التطوع يساعد الطلاب على أن يصبحوا أكفاء، ويزيد من قابليتهم للتوظيف ويعزز حياتهم المهنية، كذلك يمكنهم من تحقيق أهدافهم التعليمية بشكل أفضل، كذلك يكسبهم مهارات جديدة. وفي دراسة مسحية تحليلية قام بها سافيتكا (Savicka, 2021) تناولت مسوحات القيم الأوروبية European Values Surveys في الأعوام (1990، 1999، 2008، 2017) بهدف قياس تأثير التطوع على الطلاب؛ كشفت نتائجها عن تأثير التطوع في الخصائص الشخصية للأفراد مثل: (الرضا عن الحياة، والثقة في الناس، والاعتقاد بالتحكم في الحياة الخاصة) كذلك توجهاتهم القيمية مثل: (الرعاية، والإبداع، والتحفيز، والسعي لتحقيق العدالة الاجتماعية). كما خلصت دراسة بروفيرو وباسيسيليا (Profiroiu & Păceșilă, 2017) إلى أن إشراك الطلاب من البيئات الفقيرة في الأنشطة التطوعية يسهل الاندماج الاجتماعي، ويطور مهاراتهم الاجتماعية والمهنية. وعلى الرغم من ذلك كشفت دراسة أبويادا (Abuiyada, 2018) عن انخفاض معدل مشاركة الطلاب في الخدمات التطوعية، كما توصلت دراسة (خوج، 2021) إلى وجود صعوبات تواجه الطلاب في تنمية قيم العمل التطوعي، كما أوضحت دراسة لاليتا وسوبسري (Lalitha & Subasri, 2020) أن معظم الطلاب لا يُظهرون اهتمامهم بالخدمات التطوعية.

وكاستجابة لما سبق، اعتمد البحث الحالي على الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمعرفية والبيئية، وتنمية الالتزام الدراسي، وقيم التطوع للطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة. حيث أشار تقرير الفقر الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP لعام 2009م إلى أن سبيل الحد من الفقر هو دعم جهود المنظمات الخيرية وجهود مختلف المجموعات التي قد تساعد في توجيه صوت من لا صوت لهم بحيث يتم سماعه على المستويات السياسية؛ لذا اقترحت الجامعة العربية المفتوحة مشروعا خاصا بإنشاء بنوك للفقراء في الوطن العربي؛ بغية إتاحة الخدمات المادية للطلاب الفقراء؛ لمحاربة الفقر والتخفيف

من حدته في المجتمعات العربية (سركيس، 2018). كما نادى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020) بوجوبية حل المشكلات المادية لدى الطلاب الفقراء. ولذلك نشرت مؤسسة Lumina Foundation تقريراً بعنوان "ما وراء المعونة المالية Beyond Financial Aid حددت به ست استراتيجيات للدعم المجتمعي للطلاب ذوي الدخل المنخفض تتمثل في: (التغذية السليمة والكافية، وخدمات النقل، والإسكان، ورعاية الأطفال، والمساعدات المادية، وغيرها من خدمات الدعم اللوجستي) (Chaplot, Cooper, Johnstone & Karndjeff, 2015).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة المرتبطة بتوظيف الدعم المجتمعي، أفادت دراسة أزانو وكالاهان وبروديرسن وكوجي (Azano, Callahan, Brodersen & Caughey, 2017) بضرورة مشاركة جميع الأطراف المجتمعية في تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين. وفي ذات الصدد أوصى المؤتمر الدولي السادس بضرورة تفعيل دور منظمات المجتمع المدني في خدمة قضايا الأطفال الموهوبين تحقيقاً لمبدأ المشاركة المجتمعية (نصار، 2008). كما أوصى تقرير تكافؤ المواهب وعدم تكافؤ الفرص بضرورة دعم الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة، وإزالة الحواجز التي تمنعهم من الانتقال بين برامجهم التعليمية بوتيرة تلائم قدراتهم ومستوى تحصيلهم (Plucker, Glynn & Dettmer, 2018).

وتكمن قيمة الدعم والمساعدات في أنها تزيد من نجاح الطلاب في البيئات الفقيرة، في حين تعد المساعدات أمراً حيوياً للمثابرة والالتزام الدراسي (Smith, 2017; Wang, Liu, Zhang, Yue, Shi, Chu & Rozelle, 2013). كما أن الدعم والمساعدات يحسنا جهود التعلم ونواتجها لدى الطلاب؛ ومن ثم يصبحون أقل احتمالية للفشل في الدراسة (Yang, 2011). كذلك يساهم الدعم في خفض الضغوط، ويحسن تقدير الذات والكفاءة الذاتية، ويعزز المشاركة في الأنشطة لدى الطلاب (Wang et al., 2013).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا قابل للتكيف بدرجة كبيرة مع مجموعة واسعة من بيئات التعلم الفقيرة. وعليه، يعد البحث الحالي أحد البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى قياس أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات

النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمعرفية والبيئية، وتنمية الالتزام الدراسي، وتعزيز قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة.

مشكلة البحث

في ضوء مصادر الإحساس بمشكلة البحث والعرض السابق لنتائج الدراسات والأدبيات والاطلاع على توصيات البحوث والدراسات يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- أوجدت جائحة كورونا أكبر انقطاع في نظم التعليم وإغلاق المدارس وهو ما تضرر منه جميع الطلاب في دول العالم.
- المتعلمون في المناطق الريفية يواجهون تحديات غير مسبوقة في التكيف مع الاستخدام السائد لأنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت مع ضعف الموارد المادية واللوجستية، وعدم تلقي الدعم والخدمات التي يحتاجون إليها.
- إغلاق المدارس أدى إلى زيادة الفجوة التعليمية، والفاقد في التعليم بين الطلاب في البيئات الفقيرة وذات الدخل المنخفض وأقرانهم في البيئات ذات الدخل المتوسط أو المرتفع.
- وجود قصور في تلبية الاحتياجات النفسية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والبيئية للطلاب في البيئات الفقيرة.
- في ظل جائحة كورونا أظهر الطلاب في البيئات الفقيرة مستوى منخفضاً من الالتزام الدراسي.
- قدمت جائحة كورونا العديد من التحديات التي أظهرت أن التطوع أمر ضروري للتغلب على التحديات التي تواجهها المجتمعات.
- ضرورة توفير برامج رعاية ودعم مخصصة للطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة من أجل تحقيق المساواة.
- الدعم المجتمعي يسهم في تلبية بعض الاحتياجات التعليمية للطلاب، ويساعدهم في التغلب على العوامل التي أحدثتها الظروف البيئية المحيطة.

بناء على ما تقدم نبعت مشكلة البحث من الحاجة إلى الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا لتلبية الاحتياجات النفسية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والبيئية وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة. ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة؟
2. ما أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة؟
3. ما أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

1. بناء برنامج قائم على الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا للطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.
2. قياس أثر برنامج الدعم المجتمعي في تنمية الاحتياجات (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية، المعرفية، البيئية) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة أثناء جائحة كورونا.
3. الكشف عن أثر برنامج الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة.

4. تقصي أثر برنامج الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة.

أهمية البحث

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي ومبرراته بالآتي:

1. يتناول البحث طلاب المرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة، وقد أشارت الأعمال التجريبية إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة المراهقة والمفضلة لتلبية الاحتياجات لدى الطلاب؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً، كما أن الأنشطة القائمة على الدعم المجتمعي تزود الطلاب بأدوات تمكنهم من تلبية احتياجاتهم، وتكسبهم استراتيجيات للتغلب على المشكلات والصعوبات التي قد تؤثر في التزامهم الدراسي.
2. يستمد البحث أهميته من موضوع الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا كحقل بحثي جديد، ولا يزال يعاني من الندرة الشديدة في الدراسات العلمية؛ مما يبرز الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية. وقد تُسهم نتائج البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي بالدول العربية.
3. تزويد الميدان النفسي والتربوي ببرنامج قائم على الدعم المجتمعي؛ مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث لدراسة أثره على جوانب معرفية وعقلية واجتماعية ووجدانية متنوعة، وعلى مراحل تعليمية مختلفة.
4. يستمد البحث أهميته في تناول فئة الطلاب الموهوبين بشكل عام والطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة بشكل خاص لأهمية تلك الفئة للمجتمع واستجابة لتوصيات الدراسات بتوفير خدمات وبرامج لسد احتياجاتهم الأكاديمية، والتعليمية، والنفسية التي تساعدهم في التغلب على العوامل التي أحدثتها الظروف البيئية المحيطة.

5. أهمية تنمية متغير الالتزام الدراسي الذي يساعد الطلاب في تحقيق القدرة على التكيف والتركيز في أداء المهام وفي اكتساب الخبرات والتجارب التي تساعدهم في التغلب على التحديات التي يواجهونها في حياتهم.
6. أهمية تنمية قيم التطوع للطلاب في تحقيق التكيف الاجتماعي للطلاب مع الآخرين والشعور بالرضا والقدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعرف عليها.
7. تصميم مقياس الالتزام الدراسي، ومقياس قيم التطوع، وترجمة وتقنين مقياس الاحتياجات، هذه المقاييس يمكن استخدامها من قبل الباحثين في دراسات لاحقة، وكذلك من قبل المدارس وإدارات التعليم.
8. عدم وجود دراسات عربية أو محلية -حسب علم الباحثين- متعلقة بإعداد برامج قائمة على الدعم المجتمعي لتلبية الاحتياجات، والالتزام الدراسي، وقيم التطوع على الطلاب بشكل عام أو الموهوبين بشكل خاص.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على دراسة أثر برنامج قائم على الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي، وإكساب قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة، وقام الباحثان بتقسيم متغيرات البحث إلى أبعاد، وذلك بناء على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي ركزت على هذه المتغيرات، علماً بأن هذه الأبعاد تمثل المتغيرات التي التزم الباحثان بتنميتها لدى أفراد العينة من خلال برنامج الدعم المجتمعي المستخدم.

الحدود البشرية: يقتصر البحث على الطلاب الموهوبين بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بمدرسة الشهيد عامر رمضان المتوسطة بنين ومدرسة إهوة المتوسطة بنين بمحافظة بني سويف بجمهورية مصر العربية، وتعد محافظة بني سويف من محافظات الصعيد ومن البيئات الفقيرة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة - يونيسف، 2017).

مصطلحات البحث

الدعم المجتمعي Community Support

عرف هيريرو وجراسيا (Herrero & Gracia, 2007) الدعم المجتمعي بأنه بنية متعددة الأبعاد تشمل التكامل المجتمعي والمشاركة المجتمعية، كذلك الاستفادة من دعم منظمات المجتمع واستخدام مواردها؛ وهذا من شأنه أن يولد الشعور بالانتماء للمجتمع والارتباط به.

ويعرف الباحثان الدعم المجتمعي إجرائياً بأنه تضافر الجهود المجتمعية بهدف تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة لتمكينهم من مسايرة أقرانهم الأكثر ثراء من خلال تزويدهم بأجهزة حاسب آلي ومتطلبات الاتصال بالإنترنت، وبيئات تعلم رقمي، ومعلمين وفنيين مؤهلين تقنيا لخدمتهم، وتوفير استشارات نفسية واجتماعية لهم ولأسرهم.

الاحتياجات Needs

عرفها أيوب والعباسي وبلكر (Ayoub, Alabbasi & Plucker, 2021) بأنها كل ما تعجز الأسرة الفقيرة عن تلبيةه من المتطلبات الضرورية لإشباع احتياجات أبنائها التعليمية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية والبيئية". وقد تبنى الباحثان هذا التعريف في البحث الحالي.

الالتزام الدراسي Study Commitment

عرف الورثان (2019، 19) الالتزام الدراسي بأنه مواظبة الطالب على الحضور واستعداده التام لتقديم كل ما يتوقع منه كطالب داخل القاعة الدراسية أو ما يطلب منه من واجبات. ويعرف الباحثان الالتزام الدراسي إجرائياً بأنه انضباط وامتنال الطالب الموهوب لجميع المتطلبات الدراسية داخل المدرسة وخارجها والتي تكفل له النجاح والتفوق، ويستدل عليه من

خلال منح الطالب الاهتمام والوقت والطاقة والجهد الهادف المتزايد، والاندماج التام عند أداء الأنشطة والواجبات والمشاريع الدراسية.

قيم التطوع Volunteer Values

عرف الدوسري (2020، 84) قيم التطوع بأنها مجموعة من المبادئ والأحكام والمعايير والأخلاقيات المرتبطة بالعمل التطوعي والتي يكتسبها الطالب فتشكل شخصيته وتحدد سلوكه وأهدافه واتجاهاته.

ويعرف الباحثان قيم التطوع إجرائياً بأنها موجّهات دافعة بسلوك الطلاب الموهوبين نحو أخذ المبادرة بالمشاركة في أنشطة مجتمعية غير ربحية بهدف تحقيق التضامن المجتمعي، ورفق ورفاة المجتمع، واكتساب مهارة جديدة، وتحسين مهاراتهم الاجتماعية والمهنية كذلك بناء قدراتهم القيادية.

الطلاب الموهوبون Gifted Students

عرف النبهان (2015، 19) الطالب الموهوب بأنه الشخص الذي يمتلك استعدادات وإمكانات استثنائية، أو يظهر أداء متميزاً وملحوظاً، يفوق أقرانه في القدرة العقلية العامة و/أو التفكير الإبداعي“. ولذلك يكون بحاجة إلى برامج متخصصة لتطوير هذه الإمكانيات والوصول بها إلى الحد الأقصى ليتمكن من خدمة نفسه ومجتمعه.

ويعرف الباحثان الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنهم الطلاب الذين يمتلكون سمات وخصائص واستعدادات تؤهلهم لأداء يميزهم عن أقرانهم من الطلاب العاديين في المجالات العقلية والأكاديمية، ويحتاجون إلى رعاية وخدمات خاصة.

المرحلة المتوسطة (الإعدادية) Intermediate Stage

عرفت وزارة التربية والتعليم (2014) المرحلة المتوسطة أو الإعدادية بأنها الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدتها ثلاث سنوات، وهي تناظر المرحلة العمرية من 13-15 سنة، وتقابل

المستوى الثاني من التصنيف الدولي International Standard Classification of Education (ISCED_2))، وتعمل المرحلة الإعدادية على تأهيل الطفل للالتحاق بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق البحث الحالي على عينة من الطلاب الموهوبين الذكور في الصف الثالث من المرحلة الإعدادية.

البيئات الفقيرة Poor Environments

عرفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة - يونيسف، 2017، 7) البيئات الفقيرة بأنها البيئات التي يحرم فيها الطفل أو المراهق بشدة من اثنين أو أكثر من أبعاد الرفاه الثمانية (استمرارية وصول المياه، خدمات الصرف الصحي، ظروف السكن، توفر وسائل المعلومات، الخدمات الصحية، التغذية الجيدة، التعليم، الحماية).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

الطلاب الموهوبون

انصب الاهتمام بدراسة الموهوبين في المجتمع بهدف تسخير قدراتهم وتحقيق أكبر استثمار إيجابي من مواهبهم وإمكاناتهم، بما يكفل تحقيق طموحات بلادهم وتوجهاتها المستقبلية، وكذلك لتقديم الرعاية لهم لضمان تحقيق ذواتهم، حيث يمنح اكتشاف الطلاب الموهوبين والاهتمام بهم في عُمر مبكر مساحة أكبر لتحقيق تلك الأهداف. وتقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل معرفية وشخصية ووجدانية (Ziegler & Stoeger, 2007). ويرى الباحثون في مجال الموهبة أن تلك العوامل مترابطة ومتفاعلة؛ فأداء الفرد لعملٍ ما يتأثر بالجوانب الشخصية والوجدانية له ويؤثر فيها أيضاً (Ziegler & Heller, 2000).

وتوجد عدة عوامل تؤثر على مفهوم الموهبة منها الثقافة والبيئة والخلفية العلمية والمنطلقات الفلسفية والرؤية الاستراتيجية للدول (الجغيمان، 2018). وهذا ما جعل التوجه في النظرة الحديثة للموهبة يُبرز دور البيئة والعوامل الاجتماعية في تغيير تعريف الموهبة من تعريف تقليدي كمّي

مرتبط بنسبة معيارية لاختبار الذكاء أو القدرات أو التحصيل، إلى تعريفات ذات أوجه متعددة ونظرة شاملة، ومن أشهر العلماء المؤيدين لنظريات الموهبة تعددية الاتجاه “جاردنر”، والذي أكد وجود عوامل مختلفة تسهم في ظهور الموهبة من خلال نظريته الذكاءات المتعددة (أبو أسعد، 2014).

وعرفت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين بأنهم “الأطفال الذين يتم الكشف عنهم من قبل المختصين، ويظهرون قدرات عالية في التفكير والتعلم والتنافس في مجال واحد أو أكثر” (Roberts, & Boggess, 2011). في حين اتفق كل من (النبهان، 2015؛ الجغيمان، 2018) على تعريف الموهبة من خلال توافر عنصرين مهمين، هما: وجود قدرة عقلية استثنائية، وأداءٍ مميزٍ في مجالٍ ما، وعليه؛ فإن تحديد الموهوب لا يتوقف فقط على ظهور قدرة عقلية مبكرة أو أداء تعليمي متميز؛ بل إن وجود بيئة محفزة داعمة للموهبة، ومنهاج مناسب لاحتياجاته واهتماماته، ومختصين أكفاء للحكم على موهبته تعد من الأساسيات. وقبل تبني أو تحديد مفهوم معين للموهبة يجب النظر إلى مجموعة من الاعتبارات منها (Kaufman & Sternberg, 2008): (1) مصطلح الموهبة يمثل عنواناً عريضاً يوضع لوصف فئة معينة. (2) إما أن تكون الموهبة قدرة عامة في مجالات متعددة، أو قدرة خاصة في مجال محدد. (3) مفهوم الموهبة يتطور مع تطور الوقت وتأثير الثقافات، فما كان يعد موهبة في فترة ما قد لا يعد موهبة في فترة أخرى. (4) مفهوم الموهبة لا بد أن يكون قائماً على نظريات ظاهرة أو ضمنية حتى تتبناه المؤسسات أو الأفراد.

ويخضع التعدد في تعريفات الموهبة إلى اعتبارات رئيسة؛ كفسلفة التعليم في الدولة، والحاجات والاهتمامات الخاصة بالطلاب، وغيرها من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تفرض اعتماد تعريف محدد يتناسب؛ وبناء على ما سبق يمكن تعريف الطالب الموهوب بأنه “الطالب الذي يُحقق مستوى أداء عالٍ في مجال ما، ويتم الحكم على قدراته العقلية والأكاديمية والشخصية من خلال اختبارات علمية محددة؛ من أجل توفير الدعم اللازم لتنمية مهاراته وميوله”.

الطلاب الموهوبون في البيئات الفقيرة

إن إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة ليست سوى حلٍ جزئيٍّ لمسألة الإنصاف، وبمجرد تحديد هؤلاء الطلاب كموهوبين، فإنه يلزم إجراء تغييرات برامج الدعم والمساعدة والرعاية لهم؛ للتأكد من أنهم مستمرون في البرامج ويستفيدون منها، ويعد وضع الطلاب الموهوبين من البيئات الفقيرة في برامج -مع وجود موارد كافية ونظم دعم مناسبة - أمراً ضرورياً ومؤشراً مهماً لتفادي فشلهم المستقبلي.

وأفاد واي ولوفيت (Wai & Lovett, 2021) بوجود تحدي في رعاية الموهوبين يتمثل في تحديد الفئات المحرومة والمهمشة من الطلاب الموهوبين الذين تم إهمالهم بالبيئات الفقيرة، وفي ذات الصدد دعا سلوكب وباين (Slocumb & Payne, 2010) للانتباه إلى أن برامج رعاية الموهوبين التقليدية يمكن أن تعرّض الطلاب من البيئات الفقيرة للخطر بعدة طرق: (1) قد يدرك الطلاب الموهوبين من البيئات الفقيرة أن وضعهم الاجتماعي ليس مكافئاً لأقرانهم من الطبقة المتوسطة؛ مما يحدث الشعور بعدم الكفاية، وتدني صورة الذات لديهم. (2) قد يفقد الطلاب الموهوبين من البيئات الفقيرة إلى الكثير من الموارد اللازمة للوفاء بالمتطلبات الأكاديمية للبرامج (المواصلات والاتصالات وبعض النفقات الخاصة بالمشروعات التي يجب أداؤها خارج المدرسة). (3) إن اكتشاف الطلاب بأن معظم أصدقائهم ليسوا معهم في البرنامج قد يمثل معضلة ضخمة وتضحية مؤلمة لهم. (4) قد يعمل المعلمون في كثير من الأحيان على إقصاء الطلاب الفقراء من برامج رعاية الموهوبين أكثر مما يبذلون من جهد للحفاظ عليهم؛ لأنهم لا يدركون القواعد المستترة للفقير. (5) يفقد الطلاب الموهوبون من خلفيات فقيرة - غالباً - إلى الكثير من المهارات الأكاديمية الأساسية المتوقعة منهم؛ بسبب عدم توافر الفرص الداعمة لها داخل البيئة المنزلية.

يتضح مما تقدم أن إيجاد برامج وفرص تعليمية تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة يعد قيمة وضرورة وتحدياً في الوقت ذاته، ولما كان التعليم في البيئات الفقيرة يتسم بمحدودية الموارد الأكاديمية والخدمات التعليمية، ومن ثم يبرز دور الدعم المجتمعي في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب.

الدعم المجتمعي

بداية يعد الاهتمام بدعم الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة أمراً بالغ الأهمية لاستدامة هذه البيئات، حيث تحتاج البيئات الفقيرة إلى طلاب موهوبين يقدرونها ويستثمرون حياتهم المستقبلية في رعايتها؛ لذا يجب حل المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين بها (OECD, 2020)، وإزالة التحديات والحوجز التي تقف عائقاً أمام تعليمهم (Azano, Callahan, 2020)، كما يجب تقديم الدعم الكافي لهؤلاء الطلاب نظراً لافتقادهم له (Battle & Grant, 1995). وتتمثل مبادئ دعم الطلاب بالبيئات الفقيرة في (1): عدد الطلاب ذوي الدخل المنخفض آخذ في الازدياد، ولا يتقدم جميع الطلاب ذوي الدخل المنخفض بالفعل للحصول على مساعدة مادية. (2) الدعم الشامل للطلاب ذوي الدخل المنخفض يُزيد من نجاحهم. (3) الالتزام المؤسسي تجاه الطلاب ذوي الدخل المنخفض يصنع الفارق.

ويجب أن يشمل الدعم: الكتب المدرسية المتخصصة، وأجهزة وبرامج الحاسب الآلي، والإقامة السكنية وأي متطلبات أخرى (Merrotsy, 2002)، كذلك يجب توفير الإمكانيات اللازمة للاتصال بالإنترنت للاستفادة من خدمات التعلم الإلكتروني. وتكمن أهمية برامج الدعم المجتمعي في أنها تحسن التحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتخفف أيام الغياب عن المدرسة لدى الطلاب (Williams, 1995)، كما تطور من مهارات القيادة والتحصيل الأكاديمي لديهم (Rademeyer, 2019). ولتوفير الوصول العادل والشامل إلى موارد التعلم الرقمية وظروف التعلم الجيدة، وضمان تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب استخدمت العديد من البلدان أدوات التعليم الرقمي خلال جائحة كورونا، إلا أن الطلاب في البيئات الفقيرة قد لا يتمتعون برفاهية استخدام هذه الأدوات، ومن ثم يحتاجون إلى مزيد من الدعم (OECD, 2020).

وأفاد روبنسون (Robinson, 2003) بأن التفاوت في تلبية احتياجات الموهوبين بين المدارس هو نتيجة مباشرة لعدم المساواة الاجتماعية طويلة الأمد؛ لذا يجب عدم التخلي عن الجهود

الحيثة لخدمة الطلاب الموهوبين مهما كانت خلفياتهم، فالتضحية باحتياجات الطلاب الموهوبين لن يحل مشاكل المجتمع غير المحلولة. كما أن خدمات الموهوبين في المناطق الريفية لا تزال تشكل تحدياً أمام جهود تلبية احتياجاتهم (Azano et al., 2017). ويستخلص الباحثان مما تقدم أن الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة يفتقدون إلى العديد من إمكانات استكمال مسيرتهم التعليمية بطريقة مكافئة لأقرانهم الأكثر ثراءً مثل: إمكانية الوصول للموارد التعليمية الرقمية والمتطلبات اللوجيستية اللازمة؛ لذلك يجب التغلب على هذه القيود والتفاوتات التي تفرضها البيئة والبنية التحتية وتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب.

احتياجات الطلاب الموهوبين

يتمتع الطالب الموهوب بمجموعة من القدرات العقلية يتفوق بها على أقرانه، ولكن بالمقابل لديه مجموعة من الاحتياجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والبيئية، فهو كموهوب بحاجة إلى دعم ورعاية خاصة ومستمرة. وتعد تلبية الاحتياجات الأكاديمية والمادية للطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة هي العمود الفقري لنجاح والتزام هؤلاء الطلاب؛ نظراً لمعاناتهم من نقص الموارد الأكاديمية والفقير، وضعف التفرغ الأكاديمي الذي يسببه احتياجاتهم للعمل اليومي لتوفير موارد مادية تضمن تلبية متطلباتهم الأكاديمية داخل المدرسة.

ويكتسب البحث في تعليم الموهوبين بالبيئات الفقيرة اهتماماً متزايداً، ويعد فهم طبيعة هذه البيئات أمراً ضرورياً؛ لأن هذه البيئات تسبب صعوبات في توفير الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين بها، ومن ثم يتم إهمالها. وبظهور جائحة كورونا برزت معاناة الطلاب الموهوبين من القلق والكسل وانخفاض الدافعية، والغضب، كذلك معاناتهم من حواجز مثل عدم تلقي الدعم والخدمات اللازمة لهم (Amend et al., 2020; Duraku, & Hoxha, 2020; OECD, 2020)، وهذه الحواجز وتلك الصعوبات تمنعهم من التقدم أكاديمياً (Burney, & Cross, 2006)؛ بسبب محدودية الموارد والخدمات التعليمية مثل: الرحلات الميدانية والمتاحف والمعارض الفنية والحفلات الموسيقية والعروض المسرحية (Rasheed, 2021).

وتعد الانقطاعات التعليمية جراء جائحة كورونا غير مسبوقه في العصر الحديث؛ وعليه تتدافع أنظمة التعليم لتلبية احتياجات الطلاب (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek & Liu, 2020)؛ لأن لهذه الانقطاعات تأثيرا كبيرا على الاحتياجات التعليمية والأكاديمية والنفسية والشعور بالانتماء والقيمة الذاتية للطلاب، كما يعد تلبية هذه الاحتياجات أمرا بالغ الأهمية لاسيما في أوقات الأزمات (OECD, 2020)، حيث يحتاج الطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة إلى تقدير مناسب لإنجازاتهم يقدم لهم بطريقة تتوافق مع إمكاناتهم (Merrotsy, 2002). ومن الجانب النفسي والاجتماعي فإن الطلاب الموهوبين بالريف يعانون من عدم الرضا عن مجتمعاتهم، ويشعرون بالقلق بشأن نقص الفرص (Howley, Howley & Showalter, 2009; Lawrence, 2009)، ومن ثم قد يغادرونها للحصول على الفرص الأكاديمية (Petrin, 2014; Schafft & Meece, 2014). ودخل المدرسة يعانون من نقص الثقة بالنفس ونقص الحافز لطرح الأسئلة والإجابة عنها، وندرة الأنشطة الإثرائية، ويتمخض عن ذلك ضعف اهتمامهم بالحضور إلى المدرسة. ويتعرضون لخطر التسرب منها؛ لذا يحتاجون لمزيدا من الدعم (Battle & Grant, 1995). وتأسيسا على ما تقدم تعد تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة هي العمود الفقري لضمان رضاهم عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم، فهم يتطلعون إلى بيئة تعليمية ثرية ترعى موهبتهم وتجذبهم إلى المدرسة وتزيد من رغبتهم في التعلم ومن ثم تكفل التزامهم الدراسي.

الالتزام الدراسي

يعد مفهوم الالتزام الدراسي أحد المفاهيم الحديثة من منظور علم النفس الإيجابي، ويشير إلى الرغبة في منح الوقت والطاقة لشيء يؤمن به الفرد، أو مواجهة تحدي دراسي (Rodríguez, 2020). ويشمل الالتزام الدراسي مجموعة متنوعة من الممارسات الأكاديمية وسلوكيات الطلاب المتعلقة برضاهم وإنجازهم، بما في ذلك وقت العمل المنزلي، والقدرة على التكيف، والتكامل الاجتماعي والأكاديمي (Kahu & Nelson, 2018). ويُشير الالتزام الدراسي

إلى القدرة على الإيمان بالقيمة والأهمية، ويتمثل في إحساس الطالب بالغاية مما يفعله، وعلى النقيض من الالتزام يكون الشعور بالعزلة (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013). كما يتمثل في سعي الطالب إلى بذل جهد متزايد لتحقيق التميز، دون النظر إلى محتوى العملية أو مطالب المعلمين أو الاهتمامات الشخصية أو ضغط الأقران السلبي أو حتى المسؤوليات داخل الأسرة (Mawarni, 2017). والطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الالتزام الدراسي يندمج مع الأحداث، والأشخاص من حوله، كما يمتلك أهدافا محددة، ويتسم بالنضج لدرجة أنه لا يستسلم حتى في المواقف الضاغطة (Gul, Hyder & Ansari, 2020).

ويرى الباحثان أن الطالب الموهوب الملتزم دراسيا يكون على استعداد لتقديم تضحيات شخصية لتحقيق التفوق الدراسي، ويضع الدراسة والاستذكار في أول اهتماماته، كذلك يستعد للاختبارات المدرسية بكامل طاقته، ويؤمن بوجود علاقة منطقية بين الجهد المبذول في الاستذكار ودرجاته في الاختبار، كذلك يدرس ويعمل بجدية داخل الفصل حتى لو شعر بملل؛ للحصول على درجات مرتفعة، كما يعتني بكل ما يشرحه المعلم داخل الصف الدراسي. وبسبب حداثة بنية الالتزام الدراسي؛ لا يوجد إجماع بين الباحثين على أبعاده، على الرغم من اتفاق الأبحاث على أنه بناء متعدد الأبعاد (Rodríguez-Izquierdo, 2020) يشتمل على: (1) الالتزام المعرفي: يتمثل في التوفيق بين الجوانب الإيجابية والسلبية في الدراسة. (2) الالتزام السلوكي: يتمثل في المثابرة وجهد وإصرار الطالب على الأداء في الأنشطة الدراسية على الرغم من الصعوبات التي قد يواجهها. (3) الالتزام الوجداني: يتمثل في المشاعر الإيجابية التي يخبرها الطالب خلال دراسته.

وتكمن أهمية الالتزام الدراسي في أنه يؤثر بشكل مباشر على جميع سلوكيات الطلاب (Lawrence & Fakuade, 2021)، ويساعد على فهم أسباب التسرب من المدرسة أو إكمال الدراسة (Christenson, Reschly & Wylie, 2012)، كذلك يرتبط بشكل مباشر بالدافعية للتعلم ويتوسط العلاقة بينها وبين التسرب الدراسي، ويُمكن من التنبؤ بالأداء الأكاديمي (Vogel & Human-Vogel, 2016)، ويخفض من التسويف الأكاديمي (Tacca-Huamán, Rodriguez).

(Cordero, 2021). في ضوء ما سبق يتضح أن الالتزام الدراسي ينطوي على شعور الطلاب بالرفاهية والحماس والاندماج في مواجهة التحديات الدراسية المختلفة، كما يتضمن قناعة الطالب بالغاية مما يفعله، ويرى الباحثان أن إدراك الطالب لقيمة التزامه الدراسي قد تتسع لتشمل الالتزام تجاه الأسرة والمجتمع؛ ومن ثم القيام بأعمال تطوعية تعكس التزامه المجتمعي.

قيم التطوع

اكتسب العمل التطوعي في السنوات الأخيرة اهتماما عالميا وسياسيا واسع النطاق؛ لقيمته في تعزيز نظم الرعاية الاجتماعية، وتوفير المساعدة لأفراد المجتمع (Normah & Lukman, 2020)، كذلك بناء مجتمعات أكثر تماسكا وتعزيز الثقة بين أفرادها، وقدمت جائحة كورونا العديد من التحديات التي أظهرت أن التطوع أمر ضروري خلال هذه المرحلة الحرجة (Lalitha & Subasri, 2020).

وتوجد مجموعة واسعة من القيم الشخصية والاجتماعية الدافعة للعمل التطوعي منها: تلبية الاحتياجات الذاتية، واكتساب معارف جديدة، وتطوير مهارات الاتصال والعمل الجماعي، وتلبية متطلبات التقدم الوظيفي، والشعور بالانتماء، والمسؤولية الاجتماعية، والمشاركة المجتمعية، والاهتمام بالآخرين، والإيثار (Dekker, & Halman, 2003; Ryall, 2008). وأفاد موتوا وكيروهي (Mutua & Kiruhi, 2021) بأن بعض القيم مثل (الإيثار، والتضامن، والإنصاف، والعدالة الاجتماعية، والاحترام والعيش المتناغم، والعلاقات، والصدق، والعمل الجاد) تعد من القيم المميزة للمتطوعين؛ لأنها تؤثر في تنوع السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويمتلك الطلاب القدرة على تغيير البيئة التي يعيشون فيها وإدارة التغيير الإيجابي بمعرفتهم ومهاراتهم (Peric, 2011). وفي ذات الصدد كشفت نتائج دراسة لين وخوان بيدن وماريا (Lin, Juan, Bidin & Mariapan, 2020) بأن الطلاب يمتلكون معتقدات إيجابية حول التطوع، وأن الآباء والمعلمين والأصدقاء يؤثرون في سلوك التطوع لدى الطلاب، ويكون الطلاب أكثر ميلا للتطوع عندما يرتبط لديهم بدوافع الإيثار. وتحتل تنمية التطوع في مجال التعليم مكانة رائدة خاصة في سياق تحديات القرن الحادي والعشرين؛ لذا يجب على المؤسسات التعليمية أن تأخذ زمام المبادرة، وأن تبين للطلاب أن

التفاهم المتبادل والتعاطف، وتعزيز المصالح المشتركة للمجتمع لا يمكن تحقيقه بدون موقف مسؤول تجاه المجتمع (Peric, 2011). ويعد توظيف استراتيجيات التدريس التي تشجع الطلاب على المشاركة في مختلف الأنشطة التطوعية المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها أحد أبرز آليات تنمية التطوع. وتكمن أهمية التطوع في أنه يحافظ على نسيج اجتماعي ثري، ويقوي الشعور بالثقة والتماسك بين أفراد المجتمع، ويلبي احتياجات الآخرين، كما يحسن مهارات الطلاب، ويوفر لهم فرصا لاستكشاف خيارات مهنية جديدة، ويشعرهم بالسعادة بحل مشكلات مجتمعهم، ويسهم في بناء قدراتهم القيادية، ويجعلهم أكثر انخراطا في مجتمعهم (Fitzgerald & Fitzgerald, 2019). إلا أنه توجد عدة عوائق تواجه الطلاب عند محاولة الاشتراك في الخدمات التطوعية، مثل: كفاية الوقت، والافتقار للحافز؛ وعليه يجب أن تنتبه المؤسسات التعليمية لذلك (Lalitha & Subasri, 2020). مما سبق يتضح أن قيم التطوع تكفل بناء مجتمعات متماسكة، ولما كان الطلاب الموهوبين هم أقدر الفئات على إفادة مجتمعاتهم، بما يمتلكونه من مهارات وقدرات عقلية فريدة تستطيع أن تحقق القيمة المضافة في المجتمع، علاوة على أن الطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة هم أكثر الفئات وعيا بطبيعة هذه البيئات وما تحتاجه جراء معاناتهم السابقة؛ ومن ثم يجب السعي لتنمية قيم التطوع لديهم.

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسات تناولت الدعم المجتمعي

بداية هدفت دراسة يانغ (Yang, 2011) إلى التعرف على تأثير المساعدات المادية في جهود ونواتج التعلم والقرارات المهنية وتوظيف الطلاب، وتكونت العينة من (24242) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن المساعدات المادية ساهمت في تحسين جهود ونواتج التعلم لدى الطلاب، كما جعلتهم أقل احتمالية للفشل في الدراسة، كذلك عززت المساعدات المادية الالتحاق بالمدارس العليا والتوظيف الأولي، وأوصت الدراسة بتقديم حزم مساعدات مادية أكثر ملاءمة للطلاب الفقراء غير القادرين.

واهتمت دراسة وانغ وآخرون (Wang et al., 2013) بالتعرف على تأثير تقديم مساعدات مادية في الضغوط والنجاح وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والمشاركة في الأنشطة لدى الطلاب بالمناطق الريفية الفقيرة، وطبقت على أفقر (200) طالب بأربع كليات عليا في الصين، وكشفت النتائج عن أن المساعدات المادية التي تلقاها الطلاب من المناطق الريفية الفقيرة أسهمت في خفض الضغوط، وساعدتهم على النجاح في الكلية، وحسنت تقدير الذات والكفاءة الذاتية وعززت مشاركتهم في الأنشطة.

في حين تناولت دراسة كيتلر وراسل وبيريير (Kettler, Russell & Puryear, 2015) أثر التمويل على برامج الموهوبين، وتكونت العينة من (1029) مدرسة بولاية تكساس الأمريكية، وكشفت النتائج عن أن الضعف الاقتصادي من أقوى مؤشرات التباين في تمويل برامج تعليم الموهوبين، كما يوجد تناقضات في برامج الإثراء خارج اليوم الدراسي بالنسبة للطلاب الموهوبين بالمناطق الريفية، علاوة على أن المدارس الريفية تتلقى موارد بشرية ومادية للطلاب الموهوبين أقل بكثير من نظيرتها غير الريفية.

واهتمت دراسة بيريير وكيتلر (Puryear & Kettler, 2017) بالكشف عن تأثير فروق الفرص بين المناطق في توفير خدمات الطلاب الموهوبين، كذلك التعرف على تأثير المسافة بين المناطق الريفية والحضرية على برامج الموهوبين، وأوضحت الدراسة وجود فجوات بين المناطق الريفية والحضرية في توفير خدمات الطلاب الموهوبين، فكلما بعدت المدرسة عن المناطق الحضرية وجدت تفاوتات في التمويل والموارد ومن ثم تنخفض الفرص المتاحة لطلابها الموهوبين.

وتناولت دراسة ستارك (Starke, 2019) تأثير منح المساعدات المادية في المثابرة والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعات، وتكونت العينة من (1425) طالب، وكشفت النتائج عن أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمنح المساعدات المادية للطلاب في الأداء الأكاديمي، والمثابرة؛ وعليه أوصت الدراسة بتقصي تأثير اختلاف مستويات المساعدة في الأداء الأكاديمي والمثابرة لدى الطلاب.

في حين هدفت دراسة رشيد (Rasheed, 2021) إلى تقصي خبرات المعلمين من أجل فهم أفضل للفرص والتحديات التي تواجه تنفيذ المناهج الدراسية للطلاب الموهوبين في الريف، وتكونت العينة من (16) مدرسا بمنطقة ريفية فقيرة يدرسون للطلاب الموهوبين بالصفين الثالث والرابع، وكشفت النتائج عن قدرة المعلمين على الإبداع في تنفيذ المناهج الدراسية والتغلب على التحديات التي تعترض التنفيذ، كما زودت نتائج الدراسة المعنيين بطرق يمكن من خلالها معالجة الفجوات في تعليم الطلاب الموهوبين منها المناهج الدراسية القائمة على المكان Place-Based Gifted Curriculum.

وأخيرا اهتمت دراسة (تليدي، 2021) بالتعرف على دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها، وتكونت العينة من (271) فردا من العاملين بالجمعيات والمؤسسات الأهلية، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية منخفض.

دراسات تناولت احتياجات الطلاب الموهوبين

بداية هدفت دراسة كريجيل (Kregel, 2015) إلى التعرف على درجة تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، وتكونت العينة من (10) طلاب موهوبين بالمرحلة الثانوية، وأوضحت النتائج أن احتياجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والوجدانية غالبا ما يتم تجاهلها في المدارس، وأشارت الدراسة إلى احتياج المدارس والمناطق التعليمية لبرامج تضمن تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية للطلاب الموهوبين، مع ضرورة تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للنجاح.

وتناولت دراسة فيلان (Phelan, 2018) الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة من وجهة نظر معلمهم، وتكونت العينة من (32) معلما بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، وأوضحت النتائج أن احتياجات التعلم الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين تتمثل في تخصيص وقت بالجدول الدراسية للمناهج الهادفة، وتوفير فريق عمل متخصص ومُدرّب لخدمتهم، كذلك ضرورة توفير موارد تعليمية كافية لهم.

وهدفت دراسة دوبي (Dube, 2020) إلى التعرف على التحديات التي يواجهها الطلاب بالبيئات الفقيرة في جنوب إفريقيا أثناء جائحة كورونا، وتكونت العينة من (10) طلاب وعدد (10) معلمين، وكشفت النتائج عن أن العديد من الطلاب بالبيئات الفقيرة يعانون من نظام التعلم عبر الإنترنت بسبب نقص موارد الاتصال بالإنترنت لديهم. وأوصت الدراسة بعدم ترك الطلاب بالبيئات الفقيرة وراء الركب أثناء جهود مكافحة جائحة كورونا.

واهتمت دراسة اوزدمير وبستان (Özdemir & Bostan, 2021) بالكشف عن احتياجات الطلاب الموهوبين، وتكونت العينة من (11) طالبا موهوبا في الرياضيات مسجلين بمركز للموهوبين في أنقرة، وكشفت النتائج عن أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات يحتاجون إلى دعم عقلي ووجداني من قبل معلميه وزملائهم وأفراد أسرهم.

وسعت دراسة جون (John, 2021) إلى تقصي تصورات المرشدين بالمدارس الثانوية عن تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت العينة من (6) مرشدين، وكشفت النتائج عن وجود غموض في أدوار مرشدي الطلاب الموهوبين، وعدم توافر وقت كافٍ لديهم لتقديم الدعم للطلاب الموهوبين، وأخيرا أشارت الدراسة إلى أن الافتقار إلى التطوير المهني يضع تحديات أمام المرشدين لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين، وأوصت بضرورة تجاوب المرشدين مع الأزمات الاجتماعية والوجدانية التي تواجه الطلاب الموهوبين.

وأخيرا هدفت دراسة أيوب والعباسي وبلكر (Ayoub, Alabbasi & Plucker, 2021) إلى تحديد مستوى الدعم النفسي والأكاديمي والاجتماعي والمعرفي والبيئي لدى الطلاب الموهوبين بالبيئات الفقيرة، كذلك قياس القدرة التنبؤية للدعم على التحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (142) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من (10) مدارس إعدادية بالبيئات الفقيرة في مصر، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة بروفائلات للطلاب الموهوبين ذوي الدخل المنخفض، وأن الدعم البيئي والاجتماعي والنفسي فسّر 44% من التباين في التحصيل الدراسي، في حين حظى

الدعم البيئي على الدور الأكثر فاعلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب يليه الدعم الاجتماعي والنفسي.

دراسات تناولت الالتزام الدراسي

بداية هدفت دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2011) إلى الكشف عن العوامل الفرعية لدافعية التعلم التي تؤثر على الالتزام بالمهمة لدى الطلاب الموهوبين، وتكونت العينة من (30) طالبا موهوبا بالصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج عن أن الدافعية للتعلم تفسر (49.3%) من التباين في الالتزام بالمهمة لدى الطلاب الموهوبين.

وركزت دراسة جانغ وتشونغ وتشوي وكيم (Jang, Chung, Choi & Kim, 2013) على اكتشاف خصائص الطلاب الموهوبين من خلال تحليل التزامهم بالمهمة، وطلب الباحثون من الطلاب الموهوبين وصف تجاربهم أثناء إجراء تجارب عميقة، وكشفت النتائج عن ثلاث خصائص رئيسية للطلاب الموهوبين في إطار التزامهم بالمهمة وهم: التحدي والتدفق والاستعداد، وهذه الخصائص الثلاث تعكس بشكل جيد مفهوم الالتزام بالمهمة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أداة وإطار عمل لتقدير التزام الطلاب الموهوبين بالمهمة.

واهتمت دراسة فيشواناث وكومار (Vishwanath & Kumar, 2015) بالكشف عن تأثير تزويد التلاميذ بجهاز لוחي Tablet عليه تطبيق تعليمي في تحسين ممارسة التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتكونت العينة من (60) تلميذا وتلميذة بالصفوف من الثالث حتى السادس الابتدائي بثلاث قرى بالهند، وكشفت النتائج عن أن الطلاب مارسوا تعلم الرياضيات أكثر من غيرهم، وازدادت نسبة إندماجهم في المناقشات الجماعية داخل الفصل.

وتناولت دراسة ألتنتاس وكاراجا ومصطفى والحاج (Altintas, Karaca, Moustafa & El Haj, 2020) التأثير الفوري لأفضل تدخل ذاتي ممكن في تعزيز التأثير الإيجابي والدافع الأكاديمي الموقفي والالتزام الدراسي في سياق الجامعة بفرنسا، وتكونت العينة من (176) طالبا قسمت

بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأوضحت النتائج وجود مستويات أعلى بكثير من التأثير الإيجابي، والدافع الأكاديمي، والالتزام الدراسي في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

في حين هدفت دراسة لورانس وفاكواد (Lawrence & Fakuade, 2021) إلى التعرف على مستوى التزام المتعلمين المراهقين بالتعلم عبر الإنترنت، والتنبؤ بمستوى التزامهم من خلال مشاركة الوالدين والمشاركة في التعلم، وتكونت العينة من (1407) مراهق، وأوضحت النتائج أن مستوى التزام المتعلمين بالتعلم عبر الإنترنت مرتفع، وأن مشاركة الوالدين تسهم في التنبؤ بمستوى الالتزام بالتعلم عبر الإنترنت بنسبة (32%)، وتسهم المشاركة في التعلم في التنبؤ بمستوى الالتزام بالتعلم عبر الإنترنت بنسبة (23%).

واهتمت دراسة أوماديبي وسيلفام (Umadevi & Selvam, 2021) بالتعرف على العلاقة بين الالتزام الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة أثناء جائحة كورونا، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالهند، وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الالتزام الدراسي وكل من مهنة الأب ومهنة الأم، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الالتزام الدراسي ونوع الكلية، كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين الالتزام الدراسي ومنهجية الدراسة المتبعة (قراءة- جمع مادة تعليمية- مشاهدة فيديو على اليوتيوب- تعلم إلكتروني).

وأخيراً تناولت دراسة تاكا هوامان ورودريغيز وكورديرو (Tacca-Huamán, Rodriguez & Cordero, 2021) العلاقة بين التسويق والالتزام الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية أثناء جائحة كورونا، وطبقت المرحلة الأولى من الدراسة على (138) طالباً في بيرو في حين طبقت المرحلة الثانية على (12) طالباً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسويق والالتزام الدراسي.

دراسات تناولت قيم التطوع

بداية هدفت دراسة بارنيل (Parnell, 2010) إلى التعرف على تأثير التطوع على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بفلوريدا، وتكونت العينة من (5974) طالب وطالبة بواقع (42% ذكور، 58% إناث)، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التطوع والتحصيل الدراسي، وأن التطوع يزيد من المعدل التراكمي بواقع (0.05) لكل ساعة.

كما هدفت دراسة حمزه وسندي وشاه وإسماعيل وحمزه (Hamzah, Suandi, Shah, Ismail, 2016) إلى التعرف على أسباب مشاركة الشباب الماليزي في الأنشطة التطوعية، وتكونت العينة من (251) مستجيباً، وكشفت النتائج عن أن أسباب مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية هي: (1) الفوائد المتصورة: وتتضمن تعلم تحمل المسؤولية، وتعزيز العلاقات، وبناء روح العمل الجماعي، (2) الحاجة إلى التطوع: وتتضمن الرغبة في إطلاق العنان لإمكانات القيادة وتحسين مهارات الاتصال، (3) الأسباب: وتتضمن الاستفادة من وقت الفراغ، واكتساب خبرات جديدة.

واهتمت دراسة بروفيرو وباسيسيليا (Profiroiu & Păceșilă, 2017) بالتعرف على تأثير مشاركة الطلاب في العمل التطوعي على حياتهم المهنية في المستقبل، وتكونت العينة من (197) طالبا بالجامعة ببوخارست، وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين التطوع والتطور المهني للطلاب، حيث يؤثر التطوع إيجابياً على الطلاب في إكسابهم خبرات في العمل ومهارات اتصال ويمكنهم من التكيف مع بيئة العمل، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام هذه النتائج كأساس لتعزيز التطوع في البيئة الأكاديمية.

في حين تناولت دراسة أبويادا (Abuiyada, 2018) اتجاهات طلاب الجامعات تجاه الخدمات التطوعية في سلطنة عمان، وكذلك التعرف على العقبات التي تمنعهم من المشاركة في الخدمات التطوعية، وتكونت العينة من (500) طالب بجامعة ظفار، وكشفت النتائج عن انخفاض معدلات مشاركة الطلاب في الخدمات التطوعية، وأن دوافع الإيثار والمعتقدات الدينية هما أحد الأسباب الرئيسية للتطوع.

كما هدفت دراسة (سنقرط، 2018) إلى التعرف على مستوى الدافعية للتطوع ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة بفلسطين، وتكونت العينة من (1170) طالب وطالبة بثلاث جامعات فلسطينية، وكشفت النتائج عن تمتع عينة البحث بمستوى مرتفع من الدافعية للتطوع والمسؤولية الاجتماعية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدافعية للتطوع والمسؤولية الاجتماعية.

واهتمت دراسة فيتزجيرالد وفيتزجيرالد (Fitzgerald & Fitzgerald, 2019) بالتحرف على العلاقة بين التطوع الطلابي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، وتكونت العينة من (67) طالبا معلما و(47) طالبا بالمدارس، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التطوع الطلابي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، وأن التطوع يجعل الطلاب أكثر مساهمة في مجتمعاتهم، كما أن المدارس والمعلمين يمكنهم بناء التطوع لدى الطلاب.

وركزت دراسة لليناريس ودوكاريس (Llenares & Deocarís, 2019) على الكشف عن تأثير التطوع في المهارات الشخصية مثل: الكفاءة المهنية ومهارات التفكير الناقد ومهارات الاتصال والتعلم مدى الحياة والمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية ومهارات التعامل مع الآخرين لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (60) طالبا شاركوا في أنشطة خدمة المجتمع لمدة (36) شهرا، وكشفت النتائج عن أن الطلاب الذين تطوعوا بانتظام لديهم مقاييس أعلى بكثير لسمات الخريجين المتعلقة بالكفاءة المهنية ومهارات التفكير الناقد ومهارات الاتصال والتعلم مدى الحياة والمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية مقارنة بالمتطوعين غير المنتظمين والمتطوعين لأول مرة.

وهدف دراسة (الدوسري، 2020) إلى تحديد قيم العمل التطوعي الواجب غرسها لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (392) معلما، وكشفت النتائج عن أن هناك موافقة شديدة على قيم العمل التطوعي المقترحة، وأن من أبرز معوقات غرس قيم العمل التطوعي: ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وغياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع.

في حين سعت دراسة جمال وكاسين ونور ومرزوقي ورحمان ورملي (Jamal, Kaspin, Nor, Marzuki, Rahman & Ramlie, 2021) إلى التعرف على فعالية تربية التطوع في تعزيز القيم والمهارات الشخصية لدى طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة على عينة كافية من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن تربية التطوع تعزز المهارات الشخصية بين الطلاب مثل مهارات الاتصال ومهارات بناء العلاقات ومهارات العمل الجماعي، كما تحسن من قيم المساعدة، والحب، والإخلاص. وأخيرا هدفت دراسة أبيلباوم وميسرا وويلش وهمفريز وسيفام وإسماعيل (Appelbaum, Misra, Welch, Humphries, Sivam & Ismail, 2021) إلى التعرف على الاختلافات في الأنشطة التطوعية لدى طلاب الطب خلال جائحة كورونا، وتكونت العينة من 518 طالبا من طلاب الطب بأمريكا، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الأنشطة التطوعية تبعا لمتغير النوع، كما أن احتمالية التطوع تختلف أثناء الجائحة تبعا للنوع وسنة التدريب والخبرة السابقة.

التعليق على الدراسات السابقة

بفحص دراسات الدعم المجتمعي يتضح أن معظمها طبق على طلاب جامعة، وتوجد دراسة عربية واحدة تناولت دور الدعم المجتمعي لكنها دراسة وصفية، كما أن أكثر من (85%) من الدراسات التي استهدفت تقصي تأثير الدعم المجتمعي دراسات أجنبية؛ وعليه يتضح افتقاد البيئة العربية لدراسات شبه تجريبية تتناول أثر الدعم المجتمعي، كذلك يتضح ندرة الدراسات التي استهدفت الدعم المجتمعي لدى الطلاب الموهوبين بمراحل التعليم العام. وبتحليل دراسات احتياجات الطلاب الموهوبين يتضح حدوثها، حيث امتدت في الفترة من (2015-2021)؛ مما يبرهن على حداثة هذا المتغير، وأن معظمها استهدف الطلاب الموهوبين بمراحل التعليم العام بما يتوافق مع عينة البحث الحالي، كذلك اتضح معاناة الطلاب الموهوبين من نقص موارد الاتصال بالإنترنت، واحتياجهم لبرامج تلبي احتياجاتهم، ومعلمين وفريق عمل ومُدرّب يتفهم خصائصهم؛ لذا تم تفعيل هذه المعطيات عند بناء برنامج الدعم المجتمعي بالبحث الحالي. وبفحص دراسات الالتزام الدراسي يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجريت في بيئات غير عربية، كما أن أكثر من

(70%) منها دراسات وصفية بدأت منذ عام (2011م)، وأن الدراسات شبه التجريبية في الالتزام استهدفت تنميته لدى الطلاب العاديين، كذلك كشفت عن قابليته للتنمية؛ وعليه يتبين افتقاد البيئة العالمية بصفة عامة والعربية بصفة خاصة لإجراء دراسة شبه تجريبية تستهدف تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب الموهوبين. وبتناول دراسات قيم التطوع يظهر أن (90%) من هذه الدراسات تناولت التطوع لدى طلاب الجامعة، وواقع (60%) منها دراسات وصفية، كما أن (40%) من هذه الدراسات تناولت التطوع كمتغير مستقل، كذلك لم يتوافر للباحثين دراسة تناولت قيم التطوع كمتغير تابع؛ وعليه تتضح الفجوات البحثية التي استهدفها البحث الحالي وهي تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بالبيئات الفقيرة.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث المتمثلة في: الدعم المجتمعي، واحتياجات الطلاب الموهوبين، والالتزام الدراسي، وقيم التطوع لدى الطلاب بشكل عام، والطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة بشكل خاص. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد الترابط بين متغيرات البحث، والتعرف إلى المنهجية العلمية المستخدمة فيها. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تشكيل أوجه الدعم المجتمعي، كما أسهمت الدراسات السابقة في تبني مقياس احتياجات الطلاب الموهوبين كذلك بناء مقياسي الالتزام الدراسي وقيم التطوع، كما تم الرجوع إلى المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الأبحاث، والاستفادة من النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث الحالي ومناقشة النتائج.

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، سعى البحث إلى التحقق من صحة

الفروض التالية:

1. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا.

2. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الالتزام الدراسي تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا.
3. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا.

إجراءات البحث

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي- البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لقياس أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات (النفسية، الأكاديمية، الاجتماعية، المعرفية، البيئية) وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة. إذ تم تطبيق المقاييس قبل تطبيق برنامج الدعم وبعده على المجموعتين التجريبية والضابطة. ويتمثل المتغير المستقل الرئيس في البحث في الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا، والمتغيرات التابعة في الاحتياجات والالتزام الدراسي، قيم التطوع.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بني سويف للعام الدراسي 2021/2020م، الذين بلغ عددهم (9781)، وفقا لإحصاء العام الدراسي 2021/2020م (وزارة التربية والتعليم، 2020). وسبب اختيار محافظة بني سويف مجتمعا للبحث كونها إحدى المحافظات التي تمثل البيئات الفقيرة وفقا لتقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة - يونيسف (2017).

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (41) طالبا موهوبا بالصف الثالث المتوسط من مدارس البنين (بمتوسط عمر زمني 15,70، وانحراف معياري 0,93)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولأن جميع طلاب مدارس وفصول مختلفة في مكان واحد لتقديم برنامج الدعم المجتمعي أمر غير متاح عمليا؛ تم اختيار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من مدرستين مختلفتين بنفس المنطقة، لهما ذات الخصائص الاجتماعية والاقتصادية. وتم اختيار عينة البحث

وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد قائمة بالمدارس المتوسطة التي يوجد بها طلاب موهوبين وفقا لإحصائية الإدارة العامة للموهوبين والتعلم الذكي بإدارة بني سويف التعليمية.
2. تم تحديد المدارس في المناطق الفقيرة وفق حدود البحث والإحصائيات الصادرة من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ووزارة التضامن الاجتماعي بالمناطق الفقيرة، وبلغ عددها مدرستين.
3. لتحديد المجموعة التجريبية والضابطة تم كتابة اسم كل مدرسة على قصاصة ورق، على أن يتم سحب ورقة واحدة لتكون المجموعة التجريبية، والورقة الأخرى تكون المجموعة الضابطة، فتم اختيار عشوائيا مدرسة الشهيد عامر رمضان المتوسطة بنين كمجموعة تجريبية وتشتمل على (21) طالبا موهوبا، ومدرسة إهوة المتوسطة بنين كمجموعة ضابطة وتشتمل على (20) طالبا موهوبا. وقد تم تحديدهم كموهوبين تبعا لمعايير وزارة التربية والتعليم بمصر (الإدارة العامة للموهوبين والتعلم الذكي) والتي تشترط أن تتوافر في الطلاب الموهوبين درجة عالية من القدرات العقلية والإبداعية ليتفوقوا على باقي أقرانهم في واحدة أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، كالتفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة.

التكافؤ القبلي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة):

تم التحقق من التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال القياس القبلي للاحتياجات والالتزام الدراسي وقيم التطوع، حيث تم تطبيق المقاييس على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج الدعم المجتمعي، وتم استخدام اختبار مان ويتني "Mann-Whitney" لتقصي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، والنتائج يوضحها جدول (1):

جدول (1): نتائج اختبار مان ويتني "Mann-Whitney" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات القبليـة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث

المتغيرات	الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الاحتياجات	النفسية	التجريبية	21	20,55	431,50	200,50	0,253	غير دالة
		الضابطة	20	21,48	429,50			
	الاجتماعية	التجريبية	21	21,00	441,00	210,00	0,000	غير دالة
		الضابطة	20	21,00	420,00			
	الأكاديمية	التجريبية	21	21,19	445,00	206,00	0,107	غير دالة
		الضابطة	20	20,80	416,00			
	المعرفية	التجريبية	21	18,17	381,50	150,50	1,607	غير دالة
		الضابطة	20	23,98	479,50			
	البيئية	التجريبية	21	19,98	419,50	188,50	0,580	غير دالة
		الضابطة	20	22,08	441,50			
	المجموع الكلي	التجريبية	21	19,74	414,50	183,50	0,696	غير دالة
		الضابطة	20	22,33	446,50			
الالتزام الدراسي	مستوى الالتزام	التجريبية	21	21,17	444,50	206,50	0,097	غير دالة
		الضابطة	20	20,83	416,50			
	الرضا	التجريبية	21	23,10	485,00	166,00	1,170	غير دالة
		الضابطة	20	18,80	376,00			
	نوعية البدائل	التجريبية	21	18,60	390,50	159,50	1,390	غير دالة
		الضابطة	20	23,53	470,50			
	الاستثمار	التجريبية	21	17,95	377,00	146,00	1,748	غير دالة
		الضابطة	20	24,20	484,00			
	الالتزام الهادف	التجريبية	21	23,57	495,00	156,00	1,445	غير دالة
		الضابطة	20	18,30	366,00			
	المجموع الكلي	التجريبية	21	21,93	460,50	190,50	0,512	غير دالة
		الضابطة	20	20,02	400,50			
قيم التطوع	التجريبية	21	18,33	385,00	154,00	1,491	غير دالة	
	الضابطة	20	23,80	476,00				

يبين الجدول (1) أن قيم "Z" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات القبليّة لطلاب المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الاحتياجات والالتزام الدراسي وقيم التطوع غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياس القبلي.

أدوات البحث

مقياس الاحتياجات

استخدم الباحثان مقياس احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة الذي طوره كل من أيوب والعباسي وبلكر (Ayoub, Alabbasi & Plucker, 2021). وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (28) فقرة، وتهدف إلى قياس خمسة أبعاد هي: الاحتياجات النفسية (7 فقرات)، الاحتياجات الاجتماعية (6 فقرات)، الاحتياجات الأكاديمية (6 فقرات)، الاحتياجات المعرفية (5 فقرات)، والاحتياجات البيئية (4 فقرات). ويتمتع المقياس بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات. ويحدد الطالب استجابته على فقرات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت الخماسي: (تنطبق تمامًا - تنطبق - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق - لا تنطبق على الإطلاق)، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات الموجبة، ولا توجد فقرات سالبة. وقام الباحثان بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والموهبة، والقياس والتقويم.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاحتياجات وتشعب الفقرات المفترضة لكل عامل العامل الذي يقيس هذه الفقرات استخدم الباحثان في البحث الحالي أسلوب معادلة النمذجة البنائية (Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة. وعليه قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث قوامها (124) طالبًا بالصف الثالث المتوسط على بنود

الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتمادا على برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء العاملي الخماسي مع تشعب الفقرات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذه الفقرات، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار تراوحت بين (0,39-0,68) لبعدها الاحتياجات النفسية، و(0,44-0,70) لبعدها الاحتياجات الاجتماعية، و(0,49-0,72) لبعدها الاحتياجات الأكاديمية، و(0,46-0,77) لبعدها الاحتياجات المعرفية، و(0,37-0,80) لبعدها الاحتياجات البيئية، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (181,43) بدرجات حرية تساوي (115) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، كما أن قيمة (χ^2/df) تساوي (1,58) وهذه القيمة تشير إلى مطابقة النموذج للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد -أيضاً- مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن الاختبار صادق عاملياً. ويوضح جدول (2): مؤشرات حسن المطابقة.

جدول (2): مؤشرات حسن مطابقة نموذج مقياس الاحتياجات للبيانات

قيمة أفضل مطابقة	المدى المثالي	القيمة	مؤشرات حسن المطابقة
صفر	$5 > \chi^2/df > 0$	1,58	مربع كاي χ^2/df
صفر	$1 > RMSEA > 0$	0,047	مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)
1	$1 > GFI > 0$	0,96	مؤشر حسن المطابقة (GFI)
1	$1 > AGFI > 0$	0,95	مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)
1	$1 > NFI > 0$	0,93	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI:

Normed Fit Index

ثبات مقياس الاحتياجات: قام الباحثان بحساب ثبات مقياس الاحتياجات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث قوامها (124) طالباً بالصف الثالث المتوسط، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,79) بالنسبة لبعدها الاحتياجات النفسية، و(0,80) لبعدها الاحتياجات الاجتماعية، و(0,81) لبعدها الاحتياجات الأكاديمية، و(0,78) لبعدها الاحتياجات المعرفية، و(0,82) لبعدها الاحتياجات البيئية، و(0,85) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

مقياس الالتزام الدراسي

قام الباحثان بتصميم المقياس لقياس الالتزام الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والرجوع إلى الأدوات والدراسات السابقة التي تناولت الالتزام الدراسي، مثل: (Vogel & Human-Vogel, 2016)؛ (Solinger et al., 2015)؛ (Rezaei, Delavar & Samavi, 2019). وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية، وعلم النفس، والموهبة؛ للتأكد من صدقه، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في المقياس من حيث مناسبة الفقرات لقياس الالتزام الدراسي، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات أو مقترحات أخرى، واعتبر الباحثان أن إجماع (80%) فما فوق من المحكمين (9 من 11) كافياً لقبول الفقرة، وقد جرى تعديل الصياغة اللغوية لعدد (5) فقرات، وحذف (3) فقرات. وبناء على ملاحظات المحكمين؛ قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة، وأصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (23) فقرة، وتوزع فقرات المقياس على خمسة أبعاد، هي: مستوى الالتزام (5 فقرات)، الرضا (6 فقرات)، نوعية البدائل (3 فقرات)، الاستثمار (4 فقرات)، الالتزام الهادف (5 فقرات).

ويحدد الطالب استجابته على فقرات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت الخماسي: (تنطبق تماماً- تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق- لا تنطبق على الإطلاق)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة، في حين تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السالبة ويتم عكس الفقرات السلبية، ومن ثم فإن أقصى درجة هي (115)، وأقل درجة هي (23).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: للتحقق من صدق وثبات مقياس الالتزام الدراسي؛ طبق الباحثان المقياس على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث قوامها (124) طالباً بالصف الثالث المتوسط، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

أ. الاتساق الداخلي لفقرات المقياس: وذلك من خلال حساب حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج يوضحها جدول (3):

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=124)

م	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		م	
	بالدرجة الكلية	بالبعد	بالدرجة الكلية	بالبعد	بالدرجة الكلية	بالبعد	بالدرجة الكلية	بالبعد		
	الاتزام الهادف		الاستثمار		نوعية البدائل		الرضا		مستوى الاتزام	
1	**0,72	**0,82	**0,68	**0,77	**0,70	**0,79	**0,79	**0,81	**0,63	**0,74
2	**0,65	**0,71	**0,71	**0,80	**0,72	**0,79	**0,76	**0,80	**0,69	**0,76
3	**0,68	**0,74	**0,70	**0,79	**0,69	**0,75	**0,76	**0,82	**0,58	**0,72
4	**0,71	**0,76	**0,73	**0,82			**0,66	**0,75	**0,85	**0,86
5	**0,74	**0,81					**0,73	**0,81	**0,74	**0,82
6							**0,69	**0,72		

يلاحظ من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على البعد تراوحت بين (0,71 - 0,86)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0,58 - 0,85)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,01)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

ب. الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية لمقياس الاتزام الدراسي، حيث بلغت قيم معامل ارتباط أبعاد مستوى الاتزام، الرضا، نوعية البدائل، الاستثمار، الاتزام الهادف بالدرجة الكلية للمقياس (0,78)، (0,80)، (0,83)، (0,86)، (0,85) على التوالي، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,01).

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الاتزام الدراسي؛ تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ للفقرات، حيث قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة غير مشمولة في الدراسة الفعلية (124 طالباً)، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,86) لبعد مستوى الاتزام، (0,83) لبعد الرضا، (0,85)

لبعد نوعية البدائل، (0,87) لبعد الاستثمار، (0,84) لبعد الالتزام الهادف، (0,88) للمقياس ككل، وتشير النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

مقياس قيم التطوع

قام الباحثان بتصميم مقياس خماسي التقدير لقياس قيم التطوع لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والرجوع إلى المقاييس والأدوات التي تناولت التطوع مثل: مقياس قيم التطوع (Abuiyada, 2018)؛ ومقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي (Al Rawashdeh, Alqahtani & Al Arab, 2020)؛ ومقياس المشاركة التطوعية (Rich, Wright & Bennett, 2020). وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية، وعلم النفس، والموهبة، والخدمة الاجتماعية؛ للتأكد من صدقه، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في المقياس من حيث مناسبة الفقرات لقياس قيم التطوع، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات أو مقترحات أخرى، واعتبر الباحثان إجماع (80%) من المحكمين (9 من 11) كافياً لقبول الفقرة، وقد جرى تعديل الصياغة اللغوية لعدد (4) فقرات من المقياس، وتم حذف فقرتين من المقياس وإضافة فقرة جديدة؛ وبناء على ملاحظات المحكمين؛ قام الباحثين بإجراء التعديلات اللازمة. وأصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (10) فقرات تقيس بعد واحد. ويحدد الطالب استجابته على فقرات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت الخماسي: (تنطبق تماماً- تنطبق- لا تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق- لا تنطبق على الإطلاق)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة، وجميع فقرات المقياس موجبة، ومن ثم فإن أقصى درجة هي (50)، وأقل درجة هي (10).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: للتحقق من صدق وثبات مقياس قيم التطوع؛ قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث قوامها (124) طالباً بالصف الثالث المتوسط، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة

الكلية لمقياس قيم التطوع، وتراوح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس (0,72 - 0,85)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,01).
ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس قيم التطوع؛ تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,88)، وتشير النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا:

فلسفة برنامج الدعم المجتمعي: تتمثل فلسفة البرنامج فيما يأتي:

- أ. افتقاد الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة العديد من الإمكانيات الداعمة لمسيرتهم التعليمية خاصة في ظل معاناة العالم من جائحة كورونا مثل: الكتب المدرسية المتخصصة، وأجهزة وبرامج الحاسب الآلي (Merrotsy, 2002)، وتردي جودة الخدمات التعليمية، والموارد المادية (Wang et al., 2013)، وكذلك افتقادهم لإمكانية الوصول إلى الموارد الأكاديمية كالمكتاحف والمكتبات (Azano et al., 2014)، وتردي خدمات Wi-Fi (Rasheed, 2021).
- ب. معاناة الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة من الضغوط النفسية كالشعور بالقلق، وتدني تقدير الذات ومفهوم الذات، وضعف الثقة بالنفس، وندرة المشاركة في الأنشطة (Burney & Cross, 2006; Lawrence, 2009).

وعليه تم هيكلة الدعم المجتمعي في هذا البحث؛ ملء هذه الفجوات بهدف تلبية الاحتياجات، وتنمية الالتزام الدراسي، وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.

أهداف برنامج الدعم المجتمعي:

- أ. تلبية الاحتياجات النفسية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والبيئية للطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.
- ب. تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.
- ج. تعزيز قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.

خطوات تنفيذ برنامج الدعم المجتمعي:

- أ. رصد واقع احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة وتقييمه.
- ب. تحديد آلية التواصل مع الطلاب الموهوبين بإدارة بني سويف التعليمية من خلال التعاون مع مديري المدارس، ومن ثم التواصل مع معلمي هؤلاء الطلاب.
- ج. إجراء مقابلات مع 6 معلمين من معلمي الطلاب في البيئات الفقيرة؛ للوقوف على متطلبات المركز التعليمي من وجهة نظرهم، وبحث قابلية تطوعهم لتقديم الخدمات التعليمية بالمركز.
- د. إجراء مقابلات مع طلاب المجموعة التجريبية؛ لتقصي اتجاهاتهم المبدئية نحو فكرة تنفيذ مركز تعليمي متكامل خاص بهم من وجهة نظرهم، ومدى قابليتهم للحضور، والمعوقات التي قد تمنعهم من ذلك.
- هـ. البدء في توفير مركز تعليمي متكامل الخدمات بأحد مراكز الشباب، وتم اختياره قريبا من محل إقامة الطلاب الموهوبين، مع الحرص على أن يكفل المركز وجميع القائمين عليه تطبيق الإجراءات الاحترازية الصحية التي أقرتها وزارة الصحة المصرية.
- و. أخذ موافقة كتابية من أولياء الأمور والطلاب على تلقي الخدمات التي يقدمها المركز، مع التعهد بالالتزام بضوابط برنامج الدعم المجتمعي.

إمكانيات برنامج الدعم المجتمعي:

أ. الإمكانيات المادية والمكانية:

- توفير (21) حاسوباً متصلاً بشبكة الإنترنت، بواقع جهاز لكل طالب.
- توفير سبورة ذكية "Smart Board" للاستخدام في الجلسات التعليمية.
- بيئة تعلم افتراضية متكاملة العناصر "مoodle" Virtual Learning Environment.
- معلمون متطوعون في المقررات الأساسية، مؤهلون تقنياً؛ لتقديم المساعدة الفورية للطلاب.
- مكتبة تشتمل على العديد من الكتب الأكاديمية والدراسية الإلكترونية في مجالات عديدة.
- موارد تعليمية متنوعة مفتوحة المصدر "OER (Open Educational Resources)".

ب. الإمكانيات التربوية والنفسية:

- تحقيق مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب، حيث تم إتاحة الفرصة للطلاب للتعلم دون قيود الوقت أو المكان، مما يضمن مشاركتهم الإيجابية في عملية التعلم دون خجل أو قيود مادية أو لوجيستية.
- تنوع استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة مع الطلاب حيث تم الدمج بين أكثر من استراتيجية للتعلم (استراتيجيات التعلم التعاوني، والتشاركي، المناقشات، والمشروعات الفردية والجماعية، حل المشكلات، رحلات الويب المعرفية) لتناسب طبيعة الطلاب، وطبيعة المحتوى، وتلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب.
- تقديم استشارات تربوية ونفسية واجتماعية للطلاب عن طريق إتاحة تواصلهم مع المعلمين وبعض الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين عبر بيئة المودول Moodle.
- دعم الأسر في توفير رعاية والدية جيدة لأبنائهم الموهوبين، من خلال إتاحة تواصل الوالدين مع السادة المعلمين وبعض الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين عبر مجموعة مغلقة على برنامج الواتس آب WhatsApp.
- رصد مكافآت للطلاب الذين يظهرون مستوى متقدما ومشاركة فاعلة في أداء الأنشطة الدراسية المختلفة، والاشتراك في المناقشات، وإتمام التقييم الذاتي والتقييم التجميعي المرتبط بالدروس المختلفة.

ج. الإمكانيات التكنولوجية:

- إتاحة الفرصة للطلاب للتحكم ببعض العناصر والأدوات مثل إمكانية تغيير خصائص النص المعروف، ومقاطع الفيديو من حيث التكبير أو التصغير لتحقيق رؤية واضحة، وعمق أكثر.
- توفير قواميس إلكترونية للطلاب تتضمن جميع المفاهيم الجديدة وغير المألوفة وصعبة الفهم على الطلاب، مما يحقق لهم فهما أسرع، وأدق، وأعمق، لتلك المفاهيم.
- توفير العديد من أدوات التواصل والتفاعل (المتزامنة وغير المتزامنة) مع الطلاب، ومنها: منتدى للنقاش والحوار، مجموعة مغلقة على برنامج الواتس آب WhatsApp، مدونة،

وكذلك تم عقد مؤتمرات فيديو مع الطلاب عبر برنامج ZOOM؛ حيث أتاحت كل هذه الأدوات للطلاب (عينة البحث) مساحة كبيرة من الحوار والنقاش دون أي عقبات أو حواجز.

- توفير الانفوجرافيك Infographics الثابت والمتحرك، ويقصد به تبسيط البيانات والمعلومات المعقدة، بتجسيدها بصريا في صور ورسوم جذابة، وسلسة وواضحة يمكن فهمها واستيعابها ببساطة.

- توفير فيديوهات Hypervideos وهى وسائط فائقة تعتمد على الفيديو تجمع بين هيكلية المعلومات غير الخطية وعروض تقديم المعلومات الصوتية والمرئية الديناميكية (مقاطع الفيديو التي تعرض صورا واقعية أو رسوما متحركة) في برامج الفيديو عالية الدقة، ويتم ربط معلومات الفيديو بأنواع مختلفة من المعلومات الإضافية مثل: النصوص المكتوبة، أو المنطوقة، أو الصور، أو مقاطع الفيديو الأخرى.

- عرض المهام والواجبات للطلاب (عينة البحث) إلكترونيا بدلا من الطريقة التقليدية، كوسيلة بناءة في المشاركة الجماعية؛ لكسر حاجز الخوف والقلق، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق والمعلومات باستخدام وسائط ذات فاعلية.

الفترة الزمنية لبرنامج الدعم المجتمعي: استغرق برنامج الدعم المجتمعي 14 أسبوعا بمعدل 3 أيام أسبوعيا بواقع 42 جلسة، كل جلسة استغرقت 90 دقيقة.

تقويم برنامج الدعم المجتمعي:

أ. التقويم القبلي؛ تم من خلال التطبيق القبلي لمقياس الاحتياجات ومقياس الالتزام الدراسي ومقياس قيم التطوع.

ب. التقويم التكويني؛ تم من خلال:

- رصد آراء الطلاب والاستفادة من التغذية الراجعة خلال كل جلسة وأخذها في الحسبان في الجلسات التالية.

- توزيع استمارة تقويم الجلسة التعليمية من وجهة نظر الطلاب بعد نهاية كل جلسة.

ج. التقييم البعدي، تم من خلال:

- التطبيق البعدي لمقياس الاحتياجات، ومقياس الالتزام الدراسي ومقياس قيم التطوع.
- توزيع استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر الطلاب بعد نهايته.

بنهاية البرنامج أفاد التقرير الذي قدمه السادة المعلمون والفتيون المتطوعون القائمون على إدارة المركز أن الطلاب أظهروا مستويات مرتفعة من الطاقة، والمثابرة، والحماس، والتحمي، والانغماس داخل المركز أثناء أداء الأنشطة والمهام الدراسية، وأثناء استمرار تواجدهم داخل المركز لأوقات ممتدة، كذلك تقدير الطلاب وثنائهم على الجهود المبذولة من قبل فريق المركز جراء تعاونهم وتضامنهم وتطوعهم لدعمهم وتلبية احتياجاتهم لهم وتزكيتهم لتكرار هذه التجربة، كذلك أظهروا روح المبادرة في دعم مثل هذه التجارب في السنوات القادمة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من الفروض تم تفرغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS)، ولمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتياجات، والالتزام الدراسي، وقيم التطوع في التطبيق القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين أو التطبيق البعدي للتحقق من أثر برنامج الدعم المجتمعي استخدم الباحثان اختبار مان- ويتني Mann-Whitney، كما تم حساب حجم الأثر للمعالجة التجريبية (الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا) على متغيرات البحث (الاحتياجات، والالتزام الدراسي، وقيم التطوع) عن طريق إيجاد مربع إيتا (η^2)؛ حيث يركز مفهوم حجم الأثر على مدى الثقة التي نضعها في النتائج، أي أن حجم الأثر يكمل الدلالة الإحصائية ويفسرها (أبو علام، 2006). وتم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = Z/\sqrt{N} \quad (\text{Cohen, 1988})$$

{ QUOTE $\frac{z \times \sqrt{2(1-R)}}{N}$ } وتشير (N) إلى مجموع حجم العينتين التجريبية والضابطة، كما أن دلالة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا (η^2) لها ثلاثة مستويات وهي (أبو علام، 2006؛ Cohen, 1988):

حجم أثر كبير $\eta^2 < 0.14$ - حجم أثر متوسط $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$ - حجم أثر ضعيف $0.01 < \eta^2 < 0.06$

نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بأثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا على تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة

للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من الفرض الأول للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا". تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات، ولحساب حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية الاحتياجات، تم إيجاد مربع إيتا (η^2)، والنتائج يوضحها جدول (4):

جدول (4): نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات

حجم الأثر	Z	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعة	الأبعاد
0,79	**5,083	16,50	634,50	30,21	21	التجريبية	الاحتياجات النفسية
			226,50	11,33	20	الضابطة	
0,76	**4,845	25,50	625,50	29,79	21	التجريبية	الاحتياجات الاجتماعية
			235,50	11,78	20	الضابطة	
0,75	**4,825	28,00	623,00	29,67	21	التجريبية	الاحتياجات الأكاديمية
			238,00	11,90	20	الضابطة	
0,78	**4,978	22,00	629,00	29,95	21	التجريبية	الاحتياجات المعرفية
			232,00	11,60	20	الضابطة	
0,76	**4,898	25,00	626,00	29,81	21	التجريبية	الاحتياجات البيئية
			235,00	11,75	20	الضابطة	
0,76	**4,866	24,00	627,00	29,86	21	التجريبية	المجموع الكلي
			234,00	11,70	20	الضابطة	

**دال عند مستوى (0,01)

يلاحظ من جدول (4) أن قيم “Z” لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات النفسية، والاجتماعية والأكاديمية، والمعرفية، والبيئية، والدرجة الكلية على مقياس الاحتياجات بشكل إجمالي بلغت (5,083)، (4,845)، (4,825)، (4,978)، (4,898)، و(4,866) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية الاحتياجات لدى الطلاب المهووبين في البيئات الفقيرة تم حساب مربع إيتا (η^2)؛ حيث كانت قيمتها (0,76) وبمقارنة هذه القيمة بالجدول المرجعي لمستويات حجم الأثر يتضح أن حجم الأثر كبير، ويمكن تفسير النتيجة نفسها على أساس أن (76%) من التباين الكلي للاحتياجات يرجع إلى الدعم المجتمعي، وعليه فإن الدعم المجتمعي أثنا جائحة كورونا فعال وإيجابي وذو أثر كبير في تنمية الاحتياجات لدى الطلاب المهووبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة. وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الأول والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتياجات تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء طبيعة برنامج الدعم المجتمعي، حيث تم إعداد محتواه وأنشطته وتنوعها بين توفير أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، والمحتوى العلمي الشيق على برامج موديل “Moodle” لتقدم المادة العلمية التي تتناسب وطبيعة القدرات العقلية للطلاب المهووبين، وتقديم التوجيه والإرشاد للطلاب وبشكل يلائم طبيعة الطلاب المهووبين من البيئات الفقيرة، كل ذلك ساهم في تلبية الاحتياجات النفسية، والأكاديمية والمعرفية، والاجتماعية والبيئية. كما يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الدعم المجتمعي الذي تم منحه للطلاب في التجربة الميدانية للبحث قدم لهم بطريقة تتوافق مع قدراتهم وطبيعة حياتهم والتي أفصحوا عنها جراء عقد مقابلات رسمية وغير رسمية معهم، علاوة على أن الطلاب استشعروا الدعم بمثابة تقدير مناسب لإنجازاتهم وقدراتهم، ويضيف الباحثان أن أبعاد الدعم المجتمعي تمثلت في مراعاة الجوانب النفسية، وتحفيز الطلاب على المشاركة في المناشط الاجتماعية، وإتاحة الوصول إلى

خبرات تعليمية مختلفة؛ ومن ثم فكل هذا أثر إيجابيا في تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين المعرفية والبيئية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

وبتناول القيمة العلمية والعملية للدعم المجتمعي يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدعم من شأنه تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين بشكل مباشر ويومي وفقا لرؤية فان تاسل-باسكا وهوبارد (VanTassel-Baska & Hubbard, 2016)، وفي ذات السياق أفاد وانغ وآخرون (Wang et al., 2013) بأن الدعم يساعد الطلاب الريفيين الفقراء ويساعدهم على تحقيق طموحاتهم الأكاديمية؛ وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، كما أكدت نتائج الدراسة على أن تحقيق الطموح الأكاديمي يرتبط ارتباطا وثيقا بتلبية احتياجاتهم؛ لأنه قلما يتحقق طموح أكاديمي في ظل وجود معاناة نفسية واجتماعية وأكاديمية ومعرفية وبيئية.

كذلك روعي عند تصميم برنامج الدعم المجتمعي في هذا البحث نتائج دراسة كريجيل (Kregel, 2015)، ودراسة فيلان (Phelan, 2018)، ودراسة دوبي (Dube, 2020)، ودراسة اوزدمير وبستان (Özdemir & Bostan, 2021)، ودراسة جون (John, 2021) بضرورة أن تتضمن البرامج دعما عقليا ووجدانيا على أن يزود الطلاب بالأدوات اللازمة للنجاح، وممكنات للاتصال بالإنترنت، وموارد تعليمية كافية، كذلك توفير فريق عمل متخصص ومُدرّب لخدمتهم؛ كل هذا يُفسر نجاح برنامج الدعم المجتمعي في تلبية احتياجات الطلاب عينة البحث.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في ضوء ما توصلت إليه الدراسات شبه التجريبية من فاعلية وأثر برامج الدعم المجتمعي بأشكالها المختلفة على تلبية الاحتياجات المتنوعة؛ حيث انفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة وليامز (Williams, 1995)، ودراسة بريسياني وكارسون (Bresciani, & Carson, 2002)، كما تتفق مع نتيجة دراسة يانغ (Yang, 2011) ودراسة وانغ وآخرون (Wang et al., 2013)، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة أيوب والعباسي وبلكر (Ayoub, Alabbasi & Plucker, 2021)، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ستارك (Starke, 2019) في عدم وجود تأثير للدعم المادي للطلاب.

النتائج المتعلقة بأثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا على تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب المهووبين في البيئات الفقيرة

للإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من الفرض الثاني للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الالتزام الدراسي تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا". تم استخدام اختبار مان ويتني-Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الالتزام الدراسي، ولحساب حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية الالتزام الدراسي، تم إيجاد مربع إيتا (η^2). والنتائج يوضحها جدول (5):

جدول (5): نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الالتزام الدراسي

حجم الأثر	Z	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعة	الأبعاد
0,86	**5,477	2,50	648,50	30,88	21	التجريبية	مستوى الالتزام
			212,50	10,63	20	الضابطة	
0,83	**5,290	8,50	642,50	30,60	21	التجريبية	الرضا
			218,50	10,93	20	الضابطة	
0,84	**5,348	7,00	644,00	30,67	21	التجريبية	نوعية البدائل
			217,00	10,85	20	الضابطة	
0,86	**5,496	2,50	648,50	30,88	21	التجريبية	الاستثمار
			212,50	10,63	20	الضابطة	
0,82	**5,272	9,00	642,00	30,57	21	التجريبية	الالتزام الهادف
			219,00	10,95	20	الضابطة	
0,85	**5,429	2,50	648,50	30,88	21	التجريبية	المجموع الكلي
			212,50	10,63	20	الضابطة	

**دال عند مستوى (01,0)

يلاحظ من جدول (5) أن قيم "Z" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مستوى الالتزام، الرضا، نوعية البدائل، الاستثمار، الالتزام الهادف، والدرجة الكلية على الالتزام الدراسي بشكل إجمالي بلغت (5,477)، (5,290)، (5,348)، (5,496)، (5,272)، و(5,429) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب المهووبين في البيئات الفقيرة تم حساب مربع إيتا (η^2)؛ حيث كانت قيمتها (0,85) وبمقارنة هذه القيمة بالجدول المرجعي لمستويات حجم الأثر يتضح أن حجم الأثر كبير. ويمكن تفسير النتيجة نفسها على أساس أن (85%) من التباين الكلي للالتزام الأكاديمي يرجع إلى الدعم المجتمعي؛ وعليه فإن الدعم المجتمعي -أثناء جائحة كورونا- فعال وإيجابي وذو أثر كبير في تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب المهووبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الالتزام الدراسي تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا.

ويعزو الباحثان نتيجة البحث الحالي إلى نجاح برنامج الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في مساعدة الطلاب المشاركين فيه على تطوير مجموعة من السمات الإيجابية، حيث ساهم في تحسين مثابرتهم واهتمامهم والقدرة على السيطرة وعدم الاستسلام عند مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة، والنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة ومختلفة، والتفكير بأكثر من طريقة وبذل المزيد من الجهد لحل المشكلة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت فرصا عديدة للطلاب للالتزام الدراسي، حيث أسهم الدعم المجتمعي في تحسين ثقة الطلاب في مواهبهم وقدراتهم على النجاح. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة لورانس وفاكواد (Lawrence & Fakuade, 2021) أن نسبة 32% من التزام الطلاب يعتمد على الدعم؛ ووفقا لذلك يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن تلبية الاحتياجات الأكاديمية والمادية للطلاب المهووبين في البيئات الفقيرة هي مكون أساسي للالتزامهم؛ لأنه يفترض منطقيا عدم وجود

التزام أكاديمي من قبل الطلاب دون تلبية احتياجاتهم المختلفة؛ ومن ثم فإن تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة يمكنهم من التفرغ والالتزام الهادف في عملهم الأكاديمي واستثمار وقتهم أكاديميا بدلا من إنفاقه في تلبية احتياجاتهم غير الملبّاة مسبقا.

وهذا ما أكد عليه طلاب المجموعة التجريبية أثناء تقييمهم للدعم المجتمعي، أن ما تم تقديمه لهم نُمى لديهم مهارات المثابرة وبذل المزيد من الجهد والإصرار والشغف على تحقيق أهدافهم والوصول إلى النتائج التي يرغبون فيها، كما أكدوا أن الأنشطة القائمة على الدعم المجتمعي زادت من حماسهم وغيرت من نظرتهم لأنفسهم وقدراتهم، وقد أفاد أكثر من 80% من المشاركين أن البرنامج يمكنهم من الالتزام الدراسي وبذل جهد أكثر مما يبذلونه، وزاد لديهم الاهتمام والإصرار والشغف لمواصلة الأعمال والمهام التي يحبونها.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه الدراسات شبه التجريبية من أثر برامج الدعم بأشكالها المتنوعة على تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب؛ حيث تتفق مع نتيجة دراسة يانغ (Yang, 2011)؛ ودراسة وانغ وآخرون (Wang et al., 2013) بأن الدعم يحسن من جهود التعلم لدى الطلاب ويعزز من مشاركتهم في الأنشطة، في حين تختلف مع نتيجة دراسة ستارك (Starke, 2019) بعدم وجود تأثير للدعم المادي في مقدار المثابرة لدى الطلاب. وبالنظر إلى تناول إمكانية تنمية الالتزام الدراسي تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فيشوانات وكومار (Vishwanath & Kumar, 2015)؛ ودراسة ألتنتاس وآخرون (Altintas et al., 2020) من حيث نجاحهما في تنميته، كذلك تتفق مع ما توصلت إليه دراسة جانغ وآخرون (Jang et al., 2013)؛ ودراسة موارني (Mawarni, 2017)؛ ودراسة عبد الله وبنهيبور وتفتي وألين (Abdollahi, Panahipour, Tafti & Allen, 2020)؛ ودراسة لورانس وفاكواد (Lawrence & Fakuade, 2021)؛ ودراسة أومادي في وسيلفام (Umadevi & Selvam, 2021) بأن الطلاب الموهوبين يمتلكون خصائص الالتزام بالمهمة، وأن الدعم المجتمعي يزيد من مقدار الوقت الذي يكرسه الطالب للدراسة والتعلم، ووجود علاقة بين الالتزام الدراسي وطرق الدراسة المتبعة من

قبل الطلاب. وأخيرا تتفق هذه النتيجة مع ما أكدت دراسة سميث (Smith, 2017) بأن الدعم يخفض من خطر التسرب المدرسي، وما ذكرته رادماير (Rademeyer, 2019) بأن الدعم المجتمعي يقلل من أيام الغياب عن المدرسة لدى الطلاب.

النتائج المتعلقة بأثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا على تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة

للإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من الفرض الثالث للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا". تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع، ولحساب حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية قيم التطوع، تم إيجاد مربع إيتا (η^2)، والنتائج يوضحها جدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار مان ويتني "Mann-Whitney" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات البعدية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	حجم الأثر
قيم التطوع	التجريبية	21	29,71	624,00	27,00	**4,802	0,75
	الضابطة	20	11,85	237,00			

**دال عند مستوى (01,0)

يلاحظ من جدول (6) أن قيم "Z" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع بلغت (4,802) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم أثر الدعم المجتمعي في تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث كانت قيمتها (0,75).

ومقارنة هذه القيمة بالجدول المرجعي لمستويات حجم الأثر يتضح أن حجم الأثر كبير. ويمكن تفسير النتيجة نفسها على أساس أن (75%) من التباين الكلي في قيم التطوع يرجع إلى الدعم المجتمعي. وعليه فإن الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا فعال وإيجابي وذو أثر كبير في تنمية قيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة. وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الثالث والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قيم التطوع تعزى للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا. ويفسر الباحثان النتيجة الحالية إلى أن انخراط الطلاب في طبيعة برنامج الدعم المجتمعي جعلهم أكثر قدرة في حشد الطاقة النفسية الإيجابية وتوجيهها نحو ما يقومون به من أعمال، كما أتاحت أنشطة البرنامج المتنوعة مزيداً من الفرص ساعدت الطلاب بالتعرف على أهمية قيم التطوع في الشعور بالعدالة الاجتماعية، والمعاملة بالمثل، والإنصاف، كما ساعد البرنامج الطلاب في مراقبة وتنظيم سلوكياتهم وأفعالهم سواء المعرفية أو الانفعالية أثناء سعيهم لحل التحديات المختلفة في مجتمعهم، والعمل بشكل أكثر فعالية نحو صناعة الحلول. كما يمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في ضوء طبيعة عينة البحث يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلاب الموهوبين بطبيعتهم يميلون إلى التطوع، ويمتلكون معتقدات إيجابية حول التطوع (Lin et al., 2020)؛ ومن ثم يرى الباحثان أن هذه السمات الشخصية المتأصلة في بنية الطلاب الموهوبين السيكلوجية أسهمت في وجود أثر إيجابي للدعم المجتمعي في تنمية قيم التطوع لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات على الطلاب العاديين والطلاب الموهوبين، حيث توصلت دراسة وانغ وآخرون (Wang et al., 2013) إلى أن الدعم يعزز من مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة، وتوصلت دراسة هاولي وهاولي وشوالتر (Howley, Howley & Showalter, 2015) إلى الدور الفعال للدعم المجتمعي في تعزيز قيم الرضا عن المجتمع لدى الطلاب. كما أشارت دراسة بارنيل (Parnell, 2010)؛ ودراسة حمزه وآخرون (Hamzah et al., 2016)؛ ودراسة بروفيرو وباسيسيليا (Profiroiu & Păceșilă, 2017)؛ ودراسة (سنقرط، 2018)؛ ودراسة أبويادا (Abuiyada, 2018)؛ ودراسة لينياريس ودوكاريس (Llenares & Deocarís, 2018)؛

(2019): ودراسة نورما ولقمان (Normah & Lukman, 2020) بتمتع الطلاب بمستوى مرتفع من الدافعية للتطوع، وأن مهارات الاتصال ومهارات التعلم والانتماء والمشاركة المجتمعية والإيثار والمعتقدات الدينية وبناء روح العمل الجماعي والاهتمام بالآخرين من شأنهم أن يساهموا في تنمية قيم التطوع لديهم. وأخيرا تتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه كل من دراسة (الدوسري، 2020)؛ ودراسة جمال وآخرون (Jamal et al., 2021)؛ ودراسة فيتزجيرالد وفيتزجيرالد (Fitzgerald & Fitzgerald, 2019) بأهمية البرامج الإرشادية والإثرائية والتدريبية في تنمية قيم التطوع لدى الطلاب على الرغم من ندرتها.

توصيات البحث

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، والتي أظهرت وجود أثر للدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. تشكيل فريق عمل لمواصلة تطوير برنامج الدعم المجتمعي وتنفيذه على فئات وعينات أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.
2. إخضاع برنامج الدعم المجتمعي وأنشطته لدراسات وبحوث تجريبية وتقييمية بصورة مستمرة؛ وذلك لقياس أثره، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيه، وتحديد فرص التحسين للارتقاء به، وتحقيق الهدف المرجو منه.
3. توجيه أنظار القائمين على تصميم المناهج والأنشطة التعليمية، والمعلمين، وأولياء الأمور إلى أهمية الدعم المجتمعي.
4. توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة لاصفية تشمل الدعم المجتمعي وقيم التطوع لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة العصر الحالي الذي تحاصره المشكلات والعقبات والصعوبات.

5. تدريب المعلمين والأخصائيين النفسيين على أساليب وطرق تنمية الالتزام الدراسي لدى الطلاب؛ لما له تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي.
6. توجيه جهود المؤسسات التعليمية وانتباه المتخصصين وأخصائي الإرشاد والتوجيه للاهتمام بتلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية بنفس القدر الذي يوجه فيه الانتباه إلى الجوانب العلمية والأكاديمية.
7. تصميم برامج إرشادية وإثرائية على غرار برنامج الدعم المجتمعي في البحث الحالي للطلاب الموهوبين من الخلفيات فقيرة مع موارد كافية ونظم دعم مناسبة هو أمر ضروري ومؤثر مهم لتجنب الفشل.
8. بناء وتصميم برامج التدخل المبكر للطلاب الموهوبين من البيئات الفقيرة للعمل على تقليل الأضرار الناجمة عن ضعف الفرص في البيئات الفقيرة، كما أنه ضروري للحيلولة دون حدوث مشكلات، وللتخفيف من آثار المشكلات القائمة ولضمان عدم تقلص نقاط القوة لديهم.

بحوث مقترحة

1. إعادة إجراء البحث الحالي على فئات وعينات مختلفة في بيئات متنوعة للوقوف على إمكانية تعميم النتائج.
2. دراسة الإسهام النسبي لبيئتي المدرسة والأسرة في تلبية الاحتياجات والالتزام الدراسي لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.
3. إجراء دراسة للتوصل إلى نموذج بنائي تنبؤي للاحتياجات الأكاديمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والبيئية والالتزام الدراسي.
4. دراسة تحليل بعدي "Meta-analysis" لأثر الدعم المجتمعي على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين في البيئات الفقيرة.

المراجع

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2014). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
2. أبو علام، رجاء (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 20(78)، 6-9.
3. الأمم المتحدة (2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 - وما بعدها، أغسطس 2020، متاح على الموقع https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf
4. تليدي، حيان (2021). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 37(5)، 398-473.
5. الجغيمان، عبد الله محمد (2018). الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة. الرياض: العبيكان للنشر.
6. خوج، فخرية (2021). دور جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالباتها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 40(189)، 551-585.
7. الدوسري، راشد (2020). غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، 28(1)، 81-107.
8. سركيس، فيروز (2018). الجامعة العربية المفتوحة تدرج من ضمن برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية "أغفند". مجلة اتحاد المصارف العربية، اتحاد المصارف العربية، 457(4)، 62-64.

9. سنقرط، عماد (2018). مستوى الدافعية للتطوع وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير]. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.
10. منظمة الأمم المتحدة للطفولة-يونسيف (2017). فقر الأطفال متعدد الأبعاد في مصر. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء، ووزارة التضامن الاجتماعي.
11. النبهان، موسى (2015). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين. الإمارات العربية المتحدة: حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.
12. نصار، سامي (2008). توصيات المؤتمر الدولي السادس: تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل. العلوم التربوية: جامعة القاهرة، 3(16)، 232-235.
13. الورثان، طارق عبدالكريم. (2019). واقع الولاء الجامعي وعلاقته بالالتزام الدراسي من وجهة نظر طلاب جامعة الطائف. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 40(154)، 15-37.
14. وزارة التربية والتعليم (2014). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030، ص 16-17.
1. Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M, A., & Allen, K, A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57 (5), 823-832.
 2. Abuiyada, R. (2018). Students' Attitudes towards Voluntary Services: A Study of Dhofar University. *Journal of Sociology and Social Work*, 6(1),73-80.
 3. Adeoye, I. A., Adanikin, A. F. & Adanikin, A. (2020). COVID-19 and E-learning: Nigeria tertiary education system experience. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS)*, 5(5), 28–31.
 4. Adha, M. M. (2019). Advantageous of Volunteerism Values for Indonesian Community and Neighbourhoods. *International Journal of Community Service Learning*, 3(2), 83-87.

5. Al Rawashdeh, A. Z., Alqahtani, N. N. & Al Arab, A. R., (2020). The Degree of Awareness of Voluntary Social Work Culture as an Indicator of Social Responsibility: A Case Study. *Journal of Statistics Applications & Probability*, 9(2), 405-434.
6. Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of Best Possible Self Intervention on Situational Motivation and Commitment in Academic Context. *Learning and Motivation*, 69(2), 101599.
7. Amend, E., Koehler, J., Peters, M. P., Joerg, M., & Nilles, K. (2020). Supporting Your Gifted Child During COVID-19. National Association for Gifted Children, USA.
8. Appelbaum, N. P., Misra, S. M., Welch, J., Humphries, M. H., Sivam, S., & Ismail, N. (2021). Variations in Medical Students' Educational Preferences, Attitudes and Volunteerism during the COVID-19 Global Pandemic. *Journal of community health*, 1-9.
9. Ayoub, A. E. A., Alabbasi, A. M., & Plucker, J. A. (2021). Closing Poverty-Based Excellence Gaps: Supports for Gifted Students from Low-Income Households as Correlates of Academic Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(3), 286-299.
10. Azano, A. P., Callahan, C. M., Missett, T. C., & Brunner, M. (2014). Understanding the experiences of gifted education teachers and fidelity of implementation in rural schools. *Journal of Advanced Academics*, 25(2), 88-100.
11. Azano, A. P., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, 4(1), 62- 77.
12. Battle, D. A., & Grant, D. F. (1995). Decision making of rural gifted females: Case studies of precollege influences. *Roeper Review*, 18(1), 33-39.

13. Borland, J. H. (2003). Evaluating gifted programs: A broader perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 293-310). Boston: Allyn & Bacon.
14. Bresciani, M. J., & Carson, L. (2002). A Study of Undergraduate Persistence by Unmet Need and Percentage of Gift Aid, *NASPA Journal*, 40(1), 104-123.
15. Burney, V. H., & Cross, T. L. (2006). Impoverished students with academic promise in rural settings: 10 lessons from Project Aspire. *Gifted Child Today*, 29(2), 14-21.
16. Ch'ng, B. (2014). Affective Curriculum for Gifted Students in Malaysia: A Recommendation. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 11-21.
17. Chaplot, P., Cooper, D., Johnstone, R., & Karndjeff, K. (2015). Beyond financial aid: how colleges can strengthen the financial stability of low-income students and improve student outcomes. Indianapolis, IN: Lumina Foundation.
18. Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Hand-book of research on student engagement*. Nueva York: Springer.
19. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
20. Dekker, P., & Halman, L. (2003). Volunteering and Values: An Introduction. In Dekker, P., & Halman, L. (eds): *The values of volunteering. Cross-cultural perspectives*.
21. Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D., Sunde, U., Schupp, J. & Wagner, G. G. (2011). Individual risk attitudes: Measurement, determinants, and behavioral consequences. *Journal of the European Economic Association*, 9, 522-550.
22. Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of COVID 19 in South Africa: evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157.

23. Duraku, Z, H., & Hoxha, N. (2020). The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning. *Roper Review*, 3(12), 33-50. 130-167.
24. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M, D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118 (17), 1-7.
25. Fenz, K. & Hamel, K. (2020). More than half of the world's poor are children, blog, Brookings Institute Future Development. <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2019/06/20/more-than-half-of-the-worlds-poor-are-children/> [Accessed 22 July 2020]
26. Fitzgerald, S, L., & Fitzgerald, C. (2019). Student Volunteerism and Self-Efficacy. At the 12th annual International Conference of Education (November, 11-13), Research and Innovation Seville, Spain.
27. Gul, K., Hyder, I., & Ansari, B. (2020). Classroom Sense of Community and Academic Achievement: Mediating role of Academic Hardiness and Moderating Role of Gender. Paper presents at 2nd international conference on research in business, Management and finance, (March27-29), Oxford, United Kingdom.
28. Hamzah, S.R., Suandi, T., Shah, J.A., Ismail, I.A., & Hamzah, A. (2016). Understanding the reasons for Malaysian youth participation in volunteering activities. *Athens Journal of Social Sciences*, 3(1), 39-52.
29. Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. OECD Publishing: OECD Education Working Papers, No. 110.
30. Herrero, J. & Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197 – 217.

31. Howley, C., Howley, A., & Showalter, D. (2015). Leaving or staying home: Belief systems and paradigms in rural education. In T. Stambaugh & S. Wood (Eds.), *Best practices for serving gifted students in rural settings*. Waco, TX: Prufrock Press.
32. Jamal, M. B., Kaspin, K. G., Nor, N. M., Marzuki, M., Rahman, M. H. A., & Ramlie, H. (2021). The Effectiveness of Volunteer Education Among Students Of Universiti Pendidikan Sultan Idris (Upsi) Enhance Soft Skills Values. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 6(39), 208-222.
33. Jang, J., Chung, Y., Choi, Y., & Kim, S (2013). Exploring the Characteristics of Science Gifted Students' Task Commitment. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*. 33(1), 1-16.
34. John, C. (2021). *A Multiple-Case Study of Secondary School Counselors' Perceptions of Meeting Social and Emotional Needs of Gifted and Talented Students* [PhD Dissertatio], Drake University.
35. Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research &Development*, 37(1), 58–71.
36. Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013). The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 58, 69-78.
37. Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best Practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
38. Kettler, T., Russell, J., & Puryear, J. S. (2015). Inequitable access to gifted education: Variance in funding and staffing based on locale and contextual school variables. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 99–117.
39. Kregel, E. (2015). *Addressing the Social, Emotional, and Academic Needs of Gifted High School Students* [PhD Dissertation], Graduate Faculty.

40. Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
41. Lalitha, D., & Subasri, B. (2020). Students' Perception and Involvement in Volunteering Services. *International Journal of Business and Management Invention*, 9(6), 18-23,
42. Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 1-15.
43. Lin, E, L, A., Juan, W, L., Bidin, S., & Mariapan, M. (2020). Nature Conservation Volunteerism among School Students. *The Malaysian Forester*, 83 (1), 48 – 63.
44. Llenares, I.I., & Deocarís, C. (2019). Volunteerism Is Associated with Improved Soft Skills of Marine Engineering Students in the Philippines. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*. 8(2), 57-73.
45. Mawarni, A. (2017). The Effect of Exercise Group Technique on Academic Hardiness in Senior High School. Paper presents at Proceedings of ADVED 2017-3rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences, (October 9-11), Istanbul, Turkey.
46. Merrotsy, P. (2002). Appropriate curriculum for academically accelerated students: listening to the case studies of gifted students]PhD Dissertation[University of New South Wales.
47. Mutua, J. N., & Kiruhi, T. M. (2021). Volunteer public leaders values-driven leadership: the case of village elders in Kenya. *Heliyon*, 7(3), 1-6.
48. Normah, A., & Lukman, Z. (2020). Volunteerism Declined Among University Students: Why Do They Not Volunteer? *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, IV(X), 276-280.

49. OECD (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings.
50. Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37–55.
51. Özdemir, D& Bostan, M. (2021). Mathematically Gifted Students' Differentiated Needs: What Kind of Support Do They Need? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(1), 65-83.
52. Park, M & Lee, Y. (2011). The Relationship between Learning Motivation and Task Commitment of Science-Gifted. *Journal of Gifted/Talented Education*, 21(2), 961-977.
53. Parnell, A, R. (2010). The Relationship between Volunteering and Undergraduate Academic Achievement at Florida State University]PhD Dissertation[. Florida State University.
54. Peric, J. (2011). Student volunteering: a new path to personal growth and sustainable community development Case of Volunteering Program of the Graduate Program in Entrepreneurship at the J.J. Strossmayer University in Osijek, Croatia. European University for Voluntary Service (EUV), September 1st - 3rd, Basel, Switzerland.
55. Petrin, R., Schafft, K.A., & Meece, J. (2014). Educational sorting and residential aspirations among rural high school students: What are the contributions of schools and educators to the rural brain drain? *American Educational Research Journal*, 51(2), 294-326.
56. Phelan, D. (2018). Social and Emotional Learning Needs of Gifted Students] PhD Dissertation [, Walden University.
57. Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). Excellence gaps in Education: Expanding Opportunities for Talented Students. Boston, MA: Harvard Education Press.

58. Plucker, J., Glynn, J., Healey, G., & Dettmer, A. (2018). Equal Talents, Unequal Opportunities A Report Card on State Support for Academically Talented Low-Income Students (2nd ed.). Jack Kent Cooke Foundation.
59. Profiroiu, A.G., Păceșilă, M. (2017). Volunteering: a route to the students professional development. *Administratie si Management Public*, (29), 91-107.
60. Puryear, J. S., & Kettler, T. (2017). Rural gifted education and the effect of proximity. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 143–152.
61. Rademeyer, V. (2019). The design and implementation of an academic support programme for first year student teachers at a rural university in South Africa] Master Thesis[, University of Johannesburg.
62. Rasheed, M, C. (2021). Learning in Place: Teachers' Experiences with a Place-Based Language Arts Curriculum in Rural Appalachia]PhD Dissertation[, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
63. Analytical Center for the Government of the Russian Federation (2019). Report about carrying out scientific, sociological and statistical research, based on the study of the form and scale of citizen and organizational participation in the Voluntary teaching. Russian Federation
64. Gazki, P.R., Delavar, A., & Samavi, A. (2019). Does Academic Commitment Affect the Learners' Progress through Academic Buoyancy? A Structural Equation Model. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology*, 1(3), 196-203.
65. Rich, S.A., Wright, B.J., & Bennett, P. (2020). Development of the Voluntary Simplicity Engagement Scale: Measuring Low-Consumption Lifestyles. *Journal of Consumer Policy*, 43, 1-19.
66. Roberts, J. L., & Boggess, J. R. (2011). *Teacher's Survival Guide: Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press.

67. Robinson, N, M. (2003). Two Wrongs Do Not Make a Right: Sacrificing the Needs of Gifted Students Does Not Solve Society's Unsolved Problems. *Journal for the Education of the Gifted*. 26(4), 251–273.
68. Rodríguez-Izquierdo, R. (2020). Service Learning and academic commitment in Higher Education. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51.
69. Ryall, T. (Ed.) (2008). *Youth Volunteering: Attitudes and Perceptions*. London: Dean Bradley House.
70. Savicka A. (2021). Volunteering in Lithuania: Comparative, Dynamic and Value Perspective. *Socialinė Teorija, Empirija, Politika Ir Praktika*, 22, 116-135.
71. Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40) Waco, TX: Prufrock Press.
72. Slocumb, P. D., & Payne, R. K. (2010). *Removing the mask: How to identify and develop giftedness in students from poverty*. Highlands, TX: aha! Process.
73. Smith, A, A. (2017). Financial Aid Helps Low-Income Students Graduate. *Inside Higher Education*, <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2017/02/14/financial-aid-helps-low-income-students-graduate>.
74. Solinger, O. N., Hofmans, J., & Olffen, W. (2015). The dynamic microstructure of organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 773–796.
75. Starke, T, M. (2019). *Aid and College Success: The Effect of a Grant-Filled Financial Aid Package on the Academic Performance and Persistence of Traditionally Underrepresented Students in an Academic Support Program* [PhD Dissertation], Florida State University.
76. Tacca-Huamán, D, R., Rodriguez, M, A, A., & Cordero, R, C. (2021). *Procrastination and Academic Engagement in High School Students in the Context of*

Virtual Learning due to the COVID-19 Pandemic. Proceedings of the 37th IBI-MA Conference (May30-31), Cordoba, Spain.

77. Umadevi, K., & Selvam, P. M. (2021). Academic Commitment of College Students During Covid 19 Lockdown Period In Coimbatore City. *Economic Challenger Journal*, 23(91), 97-103.
78. United Nations (2016). *The Sustainable Development Goals Report*. New York. <http://unstats.un.org/sdgs/report/2016/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20Report%202016.pdf>.
79. VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Settings. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 285–310.
80. Vishwanath, A., & Kumar, N. (2015). Designing for a Rural Online Learning Community. In *Proceedings of the 2015 Annual Symposium on Computing for Development (DEV '15)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 73–74.
81. Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research and Development*, 35(6), 1298-1310.
82. Wai, J., & Lovett, B. J. (2021). Improving Gifted Talent Development Can Help Solve Multiple Consequential Real-World Problems. *Journal of Intelligence*, 9(31), 3-13.
83. Wang, X., Liu, C., Zhang, L., Yue, A., Shi, Y., Chu, J., & Rozelle, S. (2013). Does financial aid help poor students succeed in college? *China Economic Review*, 25(C), 27-43.
84. Whitney, C. S. & Hirsch, G. (2007). *A love for learning: motivation and the gifted child*. Scottsdale: Great Potential Press.

85. Williams, G. G. (1995). A Comparison of At-Risk Students Receiving an Academic Support Program with At-Risk Students Receiving no Academic Support Program]PhD Dissertation[, University of North Texas.
86. World Bank (2013). Systems Approach to Improve Education Results, National Report. Washington DC, World Bank.
87. Wyner, J. S., Bridgeland, J. M., & DiIulio, J. J., (2007). Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families. Lansdowne, VA/Washington, DC: Jack Kent Cooke Foundation/Civic Enterprises.
88. Yang, P. (2011). The Impact of Financial Aid on Learning, Career Decisions, and Employment. *Chinese Education & Society*, 44(1), 27-57.
89. Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectives* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
90. Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.3-21). New York: Elsevier.

اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في التعليم

د. سيف المعمرتي

الملخص

تسعى هذه الدراسة للتعرف إلى اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء أمور الطلبة نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة، أتبع الباحثان المنهج الوصفي، فقاما بإعداد مقياسي اتجاه الأول موجه للمعلمين تكون في صورته النهائية من (18) عبارة والثاني موجه لأولياء الأمور، تكوّن في صورته النهائية من (20) عبارة. تكوّنت عينة الدراسة من 140 معلّمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، فضلا عن (195) من أولياء الأمور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية عالية لدى عينة الدراسة المعلمين وأولياء الأمور نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بأهمية الأخذ بالرصيد المعرفي الذي تمتلكه الأسر، والحرص على توطيد العلاقة بين الأسرة والمدرسة، بما يحقق التربية المستدامة، والنمو الشامل والمتكامل للأبناء.

الكلمات المفتاحية: الأرصدة المعرفية - الاتجاهات - معلّمو الدراسات الاجتماعية - أولياء الأمور

Attitudes of social studies teachers and parents towards employing funds of knowledge theory in education

Abstract

This study seeks to identify the attitudes of social studies teachers and students' parents towards employing funds of knowledge in the educational process. To achieve the goal of the study, the two researchers followed the descriptive approach, where they prepared two attitude scales: one for teachers consisting of (18) items and the second for parents comprised of (20) items. The study sample consisted of 140 social studies teachers in the Sultanate of Oman, in addition to 195 parents. The results of the study indicate that there are high positive attitudes among the study sample (teachers and parents) towards employing the funds of knowledge in the educational process. The parents indicated at the end of the scale with some suggestions that highlighted their need to develop systematic and thoughtful plans by educational institutions including the period of time and place in order to facilitate the participation of their students with their funds of knowledge. In light of the results, the researchers recommended the importance of taking into account the funds of knowledge that are owned by families. In addition, there is a need to consolidate the relationship between the family and the school in order to achieve sustainable education and comprehensive and integrated growth for children.

keywords: Funds of knowledge - Attitudes - Social studies teachers – Parents.

المقدمة

إن مشاركة الأسر وأفراد المجتمع في عملية التعليم تؤدي دوراً ببناء في إدارة عمليتي التعليم والتعلم باعتبارهما من أولى المنشآت الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد تفاعلاً مستمراً. لذلك لا يمكن أن تكون المدرسة في عزلة عن الأسرة والمجتمع.

وفي هذا الصدد، أكدت العديد من الدراسات أهمية الاستفادة من معارف وخبرات الأسر وأفراد المجتمع المحلي في العملية التعليمية، لتوليد نهج يشمل مشاركة جميع الطلبة على اختلاف معارفهم وخبراتهم الثقافية، ومن ذلك دراسة: (Lloyd, 2010؛ Hedges et al, 2011؛ Blairburton, 2012).

فمن الآراء ما يذهب إلى أن المعلمين المحترفين ينبغي أن يكونوا متمكنين من تقديم الخبرات التعليمية وإتقان التخصص ومحتوي المعرفة والتربية اللذين يقدمان للطلبة. فهذا ما يوجد مناخاً تعليمياً أكثر حيوية وجاذبية، لأن المعرفة السياقية أحد مكونات المحتوى التربوي، يتم تحديدها وتفصيلها، لتحفيز الطلبة تجاه المواد الدراسية. هذا ويرى آخرون أن التدريس يجب أن يتم وفقاً لسياق الطلبة وثقافتهم ولغتهم وتاريخهم واهتماماتهم وخبراتهم ومشاركتهم مع الدروس، وخبرات المجتمع والأسر، واستراتيجيات التدريس القائمة على ذلك كله. فتكامل موارد المعرفة الثرية للطلبة، مع الأرصدة المعرفية الحالية للمعلمين، يجعل التعلم أكثر فاعلية، وتضمن عنصر "الأرصدة المعرفية" في بيئة التعلم يعني أن التعليم يروج بشكل مباشر لفكرة العلاقة الاجتماعية بين المدرسة والمنزل، ويعزز الثقة بين المعلمين والطلاب، ويدفع نظام التعليم ليكون أكثر نشاطاً وفائدة لكلا الطرفين (Ali et all, 2015).

ويرى باسيو وبارتون (Basu & Barton, 2007) أن العلاقة الاستراتيجية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، يجب أن تقوم على أنواع المعرفة المستخدمة في المنزل أو في المجتمع المحلي، والنهج الذي يجب اتباعه لتحقيق أهداف تعليمية معينة. فيجب أن يركز التدريس على الخبرات الثقافية التي هي معايير للطلاب، والمعرفة السياقية، والأنشطة الاستراتيجية التي تمكن الطلبة من تحقيق أهداف الحياة خارج محيط الحياة المدرسية.

ولتحقيق هذا الغرض، ظهرت نظرية الأرصدة المعرفية (Funds of Knowledge) لجعل التربية تستفيد من الرصيد المعرفي المتراكم لدى الأسر والطلاب، وتحقيق الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمعات المحلية، لتسير جميعها في اتجاه واحد (Blairburton, 2012؛ Van, 2010). وتعزف نظرية الأرصدة المعرفية بأنها: “البنى المعرفية والمهارات المتراكمة تاريخيًا والمتطورة ثقافيًا، التي تعتبر ضرورية للأسرة أو الأفراد من ناحية الأداء الوظيفي، وكذلك من ناحية الرفاهية” (Mol et all, 1992, P 134). أما موجي (Moje et all, 2004, P 38) فيعرّفها بأنها: “المعرفة أو المهارات المكتسبة، عبر التفاعلات التاريخية، والثقافية، التي تعتبر مهمة للأفراد، ولأداء الوظائف بشكل مناسب في المجتمع، وتبقي المعرفة الخاصة بأيّ نشاط أو تفاعل يحصل داخل المنزل”.

ومن التعريفين السابقين، نجد أن مصطلح “نظرية الأرصدة المعرفية”، يتضمن مجموعة متنوعة من الأرصدة المعرفية والثقافية والاجتماعية والتاريخية التي تستخدمها الأسر وأفراد المجتمع المحليّ عبر ممارساتهم الحياتية واليومية.

ويرى مول (1992) أن فكرة معرفة المجتمع ومهاراته واسعة النطاق، رأى ذلك في ضوء دراسته لحياة الطلاب المكسيكيين الأمريكيين بمدارس باريو، في توكسون أريزونا، فبعض العائلات عارفة بأنواع التربة وزراعة النباتات، وتوزيع المياه، وتربية الحيوانات، واقتصادات المزرعة، بينما لدى أخرى معرفة بالعلاجات العشبية وإجراءات الإسعافات الأولية، ومعارف ومهارات تتصل بالتعليم لا يعرفها المعلمون، فلم يستفيدوا منها لتعليم الطلبة المهارات الأكاديمية المرتبطة بها. وقد شجّع مول العائلات المكسيكية الأمريكية على المشاركة وتبادل معارفهم المرتبطة بالزراعة والتعدين والاقتصاد، وإدارة الأسرة والمواد والعلوم، والطب والدين هذه المعلومات التي كانت شعبية، ويمكن الوصول إليها من خلال شبكات التواصل الاجتماعي مع المعلمين (Maitra, 2017).

وللأرصدة المعرفية أمر بالغ الأهمية لدى الأكاديميين، لأنه متى نظر المعلمون إلى ما وراء أدوارهم باعتبارهم يمثلون سلطة شخصية، سيتمكنون من التّعرف إلى طلابهم وأسرههم بمنظور جديد. ويعدّ توظيف نظرية “الأرصدة المعرفية” أفضل نهج للمعلمين لتحقيق هذه المعرفة، إلى

جانب التّعرف إلى الممارسات والمعارف المجتمعية. ولإنجاز هذا، يجب أن يقوم المعلمون بزيارة مجتمعات طلابهم ومنازلهم للتّعرف إلى خبرات الأفراد ومراقبة ثقافتهم (Maitra, 2017).

ويتطلب القيام بهذا الأمر تزويد المعلمين بمعلومات تحتوي على أمثلة لطرائق البحث الإثنوغرافي وأساليبه المتعلقة بالبيئة التعليمية، وذلك بطريقة تمكّنهم من الاستفادة من التّنوع الثقافي للطلبة حتى يتمكنوا من رفع تحصيلهم الدراسي، والأخذ في الاعتبار لطرائق العيش، والخبرات الحياتية، والتكوين العرقي، والحالتين الاجتماعية والاقتصادية. فقد لوحظ أن المعلمين يفتقرون إلى أساليب جمع البيانات بأسلوب المقابلة. ولأنّ البحث الإثنوغرافي هو الأساس الذي تقوم عليه نظرية الأرصدة المعرفية، فقد تمّت مشاركة المعلمين في ورش تدريبية، فالقيام بهذه المهمة يتطلّب قدرا من الجهد والوقت، خاصّة أن المعلمين يضاف إليهم عبء البحث، مع قيامهم بمهمّة التدريس، لذا كان التركيز على تدريبهم أمرا مهمّا (Boyle, 2011)؛ (Gonzalez et all, 2005)، ليستطيعوا التّعرف إلى الطلاب أعضاء المجتمع الثقافي، ويتمكّنوا من الاستخدام المناسب للإشارات الثقافية، لتسهيل التدريس في الفصول الدراسية (Maitra, 2017)، ويربطوا معارف الطلبة وخبراتهم الثقافية بالمناهج الدراسية، وسياق التعليم داخل الفصول الدراسية، بمجموعة من الاستراتيجيات منها:

1. دعوة الآباء أو أولياء الأمور إلى الصف الدراسي، لتبادل الإجابات والمواهب والخبرات الثقافية مع الطلبة.
2. إتاحة المجال للطلبة للتعبير والمناقشة داخل الغرفة الصفية عن خبراتهم ومعارفهم الحياتية، لأن ذلك سيوجد فرصة لتشارك الطلبة مع أقرانهم ومعلميهم.
3. جعل الطلبة يكتبون مقالات عن سيرهم ومعارفهم الحياتية.
4. استثمار قصص الطلبة وتجارب حياتهم المعيشية، ودمجها بالمنهج المدرسي، من خلال أنشطة تعليمية من قبيل المشاركة في محادثات منتظمة مع الطلبة، بشأن ما يقومون به في المنزل ومسؤولياتهم وإسهاماتهم مع الأسرة.

5. أتباع الطرائق الاستقصائية للتوصّل إلى المعارف والخبرات التي يمتلكها الطلبة (How to use Gon- (funds of knowledge classroom and create better connections, 2018 ؛ zalez et all., 2005).

ومما لا شكّ فيه، هو أن استخدام أمثال هذه الممارسات التدريسية سيساعد في اكتشاف المعارف والخبرات والمهارات الحياتية التي هي لدى الطلبة، إذ أن مرجعيّات الطلبة، واختلاف وجهات نظرهم، مرتبطة بخبرات أسرهم وممارساتهم اليومية، وهي تمكّن المعلمين من إقامة علاقات اجتماعية هادفة، يتمّ من خلالها إنتاج المعرفة وتعميقها، وتسهيل التبادل الثقافي، وتعزيزه بين الطلبة، من خلال مشاركة الطلبة في البناء المشترك للمعرفة وتعميقها، إلى جانب توسيع المعرفة الأكاديمية الذي يتطلّب الثقة المتبادلة طوال عملية التعليم، فينعكس الشعور بالاعتماد المتبادل الذي يحلّ محلّ المنافسة بين الطلبة، ويعزّز مبادئ الديمقراطية المزدوجة، ويشرك أولياء الأمور في العملية التعليمية، وإحداث صلة بين الطلبة وأسرهم، مع تزويد الطلبة بإمكانية الوصول إلى العلوم الغربية التي تعلّموها في المدرسة (Rodriguez, 2013؛ Castro, 2016).

وقد واجه الباحثون (Anderson et all, 2002؛ Gran, 2014؛ Gonzalez et all, 2005)، والمعلمون والمشاركون في مشروع نظرية الأرصدّة المعرفية، تحديات تمثّلت في:

1. الحذر في التعامل مع القضايا العائلية والشخصية والمحافظة على السرية.
2. صعوبة جمع البيانات، وإجراء المقابلات مع بعض الأسر.
3. صعوبة استجابة أولياء الأمور للحضور إلى الفصول الدراسية في بعض الأحيان، لأن بعض الآباء المهاجرين قد لا يشعرون بالراحة، وقد يشعرون أنهم يتجاوزون حدودهم، وكثير منهم يشعرون أن الفصول الدراسية ليست مكانهم، وأن المعلم هو الخبير.
4. نقص الوقت لارتباط المعلم بالعديد من المهام خلال يومه الدراسي (الجدول الزمني للتحصص الدراسية، ومحاولة زيارة الأسر، وكتابة الملحوظات الميدانية، واجتماع المجموعة لمناقشتها).

5. توخّي الحذر في مصداقية المعلومات التي تمّ الحصول عليها من الدراسات السابقة.

وعلى الرغم من هذه التحديات، نجد أن ما أوضحتها نتائج الدراسات السابقة بشأن فاعلية نظرية الأرصدة المعرفية ودورها في تحسين المستوى التعليمي، يدعم الأخذ بها في العملية التعليمية، لكونها أولاً ودائماً من النظريات التربوية التي توّطد العلاقة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع.

مشكلة الدراسة:

تؤكّد الدراسات السابقة التي عيّنت بنظرية الأرصدة المعرفية أهمية الاستفادة من الرصيد المعرفي للطلبة، والأسر، وأفراد المجتمع المحلي، وتوظيف هذه الخبرات في العملية التعليمية، وهذا ما أكّده مول وآخرون، وحيجر لديسون، (Jaeger, 2011؛ Gonzalez et all, 1995). وأيضاً أشار تومسون وهيل (Thomson & Hall, 2008 Ladson, 1995) إلى أن توظيف نظرية الأرصدة المعرفية يعدّ محاولة لردم الفجوة بين المنهج المدرسي وواقع حياة الطالب، الذي يقود إلى التأثير في عملية تعلّمه.

وعلى الرغم ممّا أثبتته الدراسات السابقة المشار إليها في مقدمة هذه الدراسة، وما أوضحه التربويون من أهمية العلاقة بين الأسرة والمدرسة، والاستفادة من الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، نجد أن الواقع يوضح أن المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، قد يكونون تلقّوا القليل من التدريب والخبرة في جانب التواصل مع أسر الطلبة والمجتمع، إلى جانب ضعف إمدادهم بالاستراتيجيات والأساليب والتقنيات التي تمكّنهم من التواصل الفعال مع الأسر وأفراد المجتمع المحلي (جين وبوتناريسكيو، 2016).

إضافة إلى ما سبق، برزت الحاجة إلى التّعرف إلى نظرية الأرصدة المعرفية التي يتبنّاها معلّمو الدراسات الاجتماعية أثناء تنفيذهم المنهاج المدرسي، والكشف عن اتجاهاتهم نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية تعزى لمتغيّري النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والتّخصّص (جغرافيا، تاريخ، مجال أول)؟
3. ما مستوى اتجاهات أولياء أمور الطلبة، نحو توظيف الأرصدة المعرفية التي يمتلكونها في العملية التعليمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور الطلبة بسلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية التي يمتلكونها تعزى لمتغيّري النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والمستوى التعليمي (أمّي، مرحلة ثانوية، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بالنسبة إلى المجموع الكلي للدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تعرّف واقع اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور نحو توظيف امتلاكهم الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، باستطلاع آراء عيّنة من المعلّمين، وأولياء الأمور.
2. الكشف عن أثر متغيّري النوع والمستوى التعليمي لأولياء الأمور، في توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية.
3. الكشف عن أثر متغيّري النوع والتخصّص لمعلّمي الدراسات الاجتماعية، في توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية.

4. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بالنسبة إلى المجموع الكلي للدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في تركيزها على دراسة موضوع لم يحظ باهتمام من قبل الباحثين في سلطنة عمان والوطن العربي، هو اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور في سلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، ومن الناحية التطبيقية، تقدّم هذه الدراسة مقياساً في اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، وبيانات يمكن أن يستفيد منها متّخذو القرار والأساتذة في الجامعات وكليات التربية بسلطنة عمان في تعزيز الاستفادة من الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية. ويمكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً أخرى لدراسات جديدة في دور نظرية الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية. ويمكن تفصيل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. إعطاء متّخذي القرار والمسؤولين معلومات واقعية عن اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية تجاه نظرية الأرصدة المعرفية، وعن اتجاهات أولياء الأمور نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية الموجودة لديهم في العملية التعليمية، ليتم التركيز عليها في برامج تدريب المعلمين في خطتهم الحالية والمستقبلية المتعلقة بالنظريات التربوية وتطبيقاتها العملية.
2. أهمية توظيف الأرصدة المعرفية في منهج الدراسات الاجتماعية، فتعلّم هذا المنهج يتطلّب معلّماً كفئاً يستند في تعليمه إلى نظرية تقوم على مبادئ وأسس يستفاد بواسطتها من المعارف والخبرات التي يمتلكها المجتمع والأسر في العملية التعليمية.
3. تقديم التوصيات والمقترحات للقائمين على برامج تأهيل المعلمين، في وزارة التربية والتعليم، والجامعات، لإعداد معلّمين قادرين على توظيف الأرصدة المعرفية عن دراية.

مصطلحات الدراسة:

عرّف مول أمانتي، نيف، غوانزاليس (Moll et al, 1992, p134) "نظرية الأرصدة المعرفية"، على أنها: "الهياكل المعرفية والمهارات المتراكمة تاريخيًا، والمتطورة ثقافيًا، والتي تعتبر ضرورية للأسر أو الأفراد، في ناحية الأداء الوظيفي، وكذلك في ناحية الرفاهية".

ويعرّفها الشمالي (2000، ص 80) بأنها: "استجابة تقوم بناء على مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة لدى الفرد، تتمثل في الرضا، أو السخط، أو الإقبال، أو الإحجام، نحو المواقف، والأشياء، والأفراد". ويعرّفها الباحثان في هذه الدراسة بأنها: "مجموعة المعارف، والمهارات، والخبرات الثقافية، التي تمتلكها الأسر وأفراد المجتمع المحلي، والتي يكتسبها الطلبة بطريقة مباشرة وغير مباشرة الاتجاه (Attitudes)".

ويعرّف باحثا هذه الدراسة الاتجاهات بأنها: "اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، وهي مقيسة بمقياس خماسي وفق مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

أولياء الأمور: هم الآباء أو الأمهات أو أي شخص يتولى مسؤولية الرعاية والاهتمام بالطلاب. معلمو الدراسات الاجتماعية: معلّمو الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان بالتخصصات الدقيقة المتنوعة لديهم.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على: اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور في سلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية.
2. الحدود الزمانية: العام الدراسي -2020 2021 م.
3. الحدود المكانية: جميع معلّمي الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية، من التعليم

الأساسي (الحلقة الأولى والثانية وما بعد الأساسي) بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، وعيّنة من أولياء الأمور.

4. الحدود البشرية: عيّنة من معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بسلطنة عمان.

الدراسات السابقة:

في ضوء هذه النظرية الفاعلة، هدفت العديد من الدراسات، كدراسة هاجرمان (Hagerman, 2013) إلى تزويد المعلمين بفهم معزّز للأرصدة المعرفية (المعارف، والخبرات، والمهارات)، التي يمتلكها الطلبة المهاجرون، استناداً إلى النظريات الثقافية والاجتماعية. ولتحقيق هدف الدراسة اتّبع الباحث المنهج الوصفي، فقام بدراسة حالة لطالب واحد من نيبال للتعرّف إليه باعتباره أمثوداً للرصيد المعرفي الذي يمتلكه الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الأسرة لرصيد معرفي متنوّع، وأن التدريب المهني يساعد الطلبة في التعليم من خلال التفاعلات الاجتماعية والثقافية مع أعضاء أكثر خبرة في الثقافة. وقد أوصى الباحث أن يتبنّى المعلمون التّعرف إلى الإمكانيات التي يحضرها الطلاب المهاجرون إلى الفصول الدراسية، وكيف يمكنهم الاستفادة من معارف الطلبة وأسرههم لكسر الحواجز والمخاوف والصور النمطية، واستخدام الاختلافات أدوات تعليمية لتحديد نقاط القوة في النظام المدرسي.

وسعت دراسة هيرن (Hearn, 2016) إلى التّعرف إلى تأثير نظرية الأرصدة المعرفية في تطوير ممارسات المعلمين ومهاراتهم الفكرية والأكاديمية، ودور المعلمين في الاستفادة من الأرصدة المعرفية للطلبة، ومعرفة دورها في بناء معارفهم من أجل تحقيق أفضل فهم لهم باتّباع نهج يهدف إلى مشاركة جميع الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة، اتّبع الباحث المنهج النوعي، وتكشف نتائج الدراسة الحاجة إلى وجود معلمين يشاركون طلبتهم معتقداتهم وقيمهم المستمدّة من الناس، وأن التدريب المهني للمعلمين سيسمح لهم بمعالجة رغباتهم في أن يصبحوا معلّمين يستجيبون لثقافات الطلبة المختلفة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة الطرائق التي تؤثر بها في ممارسات المعلمين.

أما دراسة كاسترو (Castro, 2016)) فسعت إلى التّعرف إلى أثر الخبرة المهنية للمعلمين اللّاتينيّين التي تشكّل رصيذا معرفيًا لممارساتهم المهنية والتدريسية. ولتحقيق هدف الدراسة، اتّبع الباحث المنهج النوعي، وأشارت نتائجها إلى التحديات التي واجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء القيام بعملهم، وأنّ مرجعيّات الطلبة واختلاف وجهات نظرهم، مرتبطة بخبرات أسرهم وممارساتهم اليومية، وأوصى الباحث بإمكانية استفادة مؤسّسات التعليم العالي من الخبرات التعليمية للمعلمين، من أجل إنشاء حرم جامعي أكثر شمولاً وعدلاً.

وهدف دراسة (Cortez, 2001) إلى معرفة الأرصدة المعرفية الموجودة عند الأطفال الصغار أثناء اللعب الدرامي في المدارس الثنائية اللغة للصفوف ما قبل المدرسة، وعملت على تحديد العناصر والسمات الثقافية للأطفال الأمريكيين المكسيكيّين من خلال الدراما الاجتماعية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الإثنوغرافي في المستوى الجزئيّ (-eth micro-nography)، وتكوّنت عيّنة الدراسة من 12 طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة مع أسرهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الأطفال لأرصدة معرفية متنوّعة، كالقيم، واللغة، والمعتقدات، وطرائق الانضباط، وطرائق التعليم، وأنّ اللّعب المسرحي يعدّ إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي عن طريقها تمكّن المعلمون من التّعرف إلى الرصيد المعرفي للطلبة. وفي ضوء دراسته أوصى الباحث باستخدام اللّعب الدرامي للأطفال في ملاحظة الطلبة، والتّعرف إلى أرسدتهم المعرفية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يفي بأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها في التّعرف إلى اتّجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية، وأولياء أمور الطلبة، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية. ويشكّل هذا المنهج أبرز أركان البحث العلمي الذي يستخدم مساحة واسعة من الدراسات التربوية والإنسانية، فهو يقوم إلى وصف الظاهرة بجمع البيانات عنها، وتبويبها وتحليلها، والربط بين مدلولاتها لفهم الظاهرة المدروسة والمتغيرات المؤثرة فيها باستخدام مقياس الاتجاه.

مجتمع الدراسة، وعينتها:

تمّ توزيع أداة هذه الدراسة على عيّنة عشوائية من معلّمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان خلال العام الدراسي (2020- 2021 م)، بواسطة رابط إلكتروني، وبلغ عدد المعلّمين المستجيبين (140) معلّم، و(197) وليّ أمر. وبعد الفحص تمّ تحليل البيانات من خلال برنامج الإحصاء (SPSS).

أولاً، توزيع عيّنة أولياء الأمور:

الجدول (1): توزيع عيّنة أولياء الأمور

النسبة	العدد	النوع	وليّ أمر
23.4	46	ذكر	
76.6	151	أنثى	
100%	197	المجموع الكلي	
4.1	8	أمّي	المستوى التعليمي
39.6	78	المرحلة ثانوية	
16.2	32	الدبلوم	معلّم تاريخ
25.9	51	البكالوريوس	
14.2	28	الدراسات عليا	مجال أول
100%	197	المجموع الكلي	

ثانياً، توزيع عيّنة المعلمين:

الجدول (2)

النسبة	العدد	النوع	العيّنة
32.1	45	ذكر	المعلّمون
67.9	95	أنثى	
100%	140	المجموع	

النسبة	العدد	النوع	العينة
22.9%	32	التاريخ	التخصص
45.7%	64	الجغرافيا	التخصص
30.7%	43	مجال أول	التخصص
0.7%	1		المفقودات
100%	140		المجموع الكلي

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي، التخصص.
- المتغير التابع: اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بسلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية.

أداة الدراسة:

صمّم الباحثان في هذه الدراسة مقياسين بغرض الجمع وتحليل البيانات التي تعكس اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية، وأولياء أمور الطلبة، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في تعليم الدراسات الاجتماعية، وقد بنيت الأداة بعد الاطلاع على الأدب التربوي، الذي تناول موضوعات نظرية الأرصدة المعرفية، ومن ذلك دراسة (Castro, 2016)؛ Hearn, 2016؛ Gonzalez et all., 2005)، وتضمّن مقياس الاتجاه الموجّه إلى المعلّمين محورين بواقع ثماني عشرة عبارة، وتكوّن مقياس الاتجاه الموجّه إلى أولياء الأمور من ثلاثة محاور موزّعة على (20) عبارة، وتمّ احتساب نتائج هذه الدراسة، من خلال الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي التدرج (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

صدق الأداة:

للتحقّق من الصدق الظاهري للأداة، قام باحثا هذه الدراسة بعرضها على مجموعة من المختصين في المجال في جامعة السلطان قابوس وخارجها، عددهم (6) أساتذة، وذلك قصد التأكّد

من السلامة العلمية لها من حيث المضمون، والصياغة اللغوية، ودرجة تحقيقها للغرض الذي صممت من أجله. وتمّ التعديل في الأداة بناء على ملحوظات هؤلاء المحكّمين ليكون المقياس الموجه إلى المعلّمين في صورته النهائية مكوّنا من (18)، ويكون المقياس الموجه إلى أولياء الأمور في صورته النهائية مكوّنا من (20) عبارة. ويوضح الجدول الآتي توزيع محاور المقياس:

الجدول (3) توزيع محاور المقياس

م	المقياس	المحاور	الامتداد	العدد
1	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي، في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي، في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	4-1	4
		اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية.	18-5	14
2	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية.	الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	7-1	7
		فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف والخبرات والممارسات اليومية) في العملية التعليمية من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر	8-15	8
		دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف والمهارات والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور	16-19	4

ثبات الأداة:

طبقت أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (20) معلّما، و(20) من أولياء الأمور، خارج عيّنة الدراسة، وتمّ حساب معامل الثبات بواسطة الرزم الإحصائية (SPSS)، وبلغ معامل الثبات (0.6860). ألفا كرومباخ، في حين بلغ معامل الثبات لمقياس الاتجاه الموجه لأولياء الأمور (0.847)، وهي نسبة دالة إحصائيًا، وذلك ما يشير إلى صلاحية الأداة للاستخدام.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تمّ تطبيق الأداة إلكترونياً من خلال رابط إلكتروني، في الأسبوعين الثاني والثالث من شهر أكتوبر عام 2020 - 2021 م.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

وظّف الباحثان في هذه الدراسة الرزمة الإحصائية (spss) في تحليل البيانات، التي تمّ جمعها بعد تطبيق المقياس بشأن اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بسلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، يوضح ذلك النسق التالي:

1. معامل الثبات ألفا كرومباخ.
 2. للإجابة عن السؤالين الأول والثالث تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
 3. للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع تمّ استخدام اختبار "ت" (t. test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي (one way ano- va) للتحقق من دلالة الفروق لمتغير المستوى التعليمي.
 4. للإجابة على السؤال الخامس تم استخدام معامل الارتباط (correlation) لقياس درجة العلاقة الخطية بين متغيرين.
- ولتحديد معيار الحكم على استجابات أفراد العيّنة، تمّ اعتماد معيار الحكم على تقديرات عيّنة البحث كما هو موضح في الجدول.

عرض نتائج المقياس:

معيار الحكم على نتائج أداة الاستبانة:

للحكم على مجالات هذه الدراسة الثلاثة، ولتوفير مقارنات بين استجابات أفراد العيّنة على أداة الاستبانة، استخدم الباحثان الحدود الفعلية للفئات بناء على التدرج الخماسي حسب نظام

(ليكرت) المذكور سابقا معيارا للحكم على نتائج محاور الاستبانة، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (4)

الجدول (4) الحدود الفعلية للفئات، بناء على التدرج الخماسي لمقياس ليكرت:

الدرجة	حدود الفئة	مستوى الاتجاه
5	5 - 4.50	عال جدًا
4	4.49 - 3.50	عال
3	3.49 - 2.50	متوسط
2	2.49 - 1.50	منخفض
1	1.49 - 1.00	منخفض جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: "ما مستوى اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان نحو توظيف نظرية الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية؟" تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، ويبيّن ذلك الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس:

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	اتجاهات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي، في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	3.5000	.48168	عال
2	اتجاهات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية.	3.6237	.34767	عال
3	المتوسط العام للمحاور	3.5964	.33060	عال

يشير الجدول (5) إلى أن المتوسط العام لاتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية جاء عالياً في إجماليّ محاور المقياس، إذ بلغ المتوسط العام للمحاور (3.5964)، بانحراف معياري (33060)، ويعزى ذلك عند الباحثين في هذه الدراسة إلى وعي معلّمي الدراسات الاجتماعية بأهداف الدراسات الاجتماعية التي تربط الطالب بأسرته ومجتمعه، وأهمية تحقيق الشراكة بينهما، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تقدّمه نظرية الأرصدة المعرفية من ممارسات تدريسية تتلاءم مع طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية، فهي تهدف إلى ربط الطالب بثقافته المحلية، ومعرفته السابقة في هذا الجانب، وهي تعزّز التنمية المهنية والتخصصية للمعلّمين، لاعتمادها إلى أساليب البحث الإثنوغرافي، (Gonza-Boyle, 2011)؛ ez. et all, 2005.

وهذا ما أكّده العديد من الباحثين، كما جاء في دراسة هيرن (Hearn, 2016)، التي سعت إلى التّعرف إلى تأثير نظرية الأرصدة المعرفية في تطوير مهارات المعلمين الفكرية والأكاديمية، وهي بذلك تشكّل نوعاً من الدعم الذاتي والاجتماعي للمعلّمين، لاسيّما في التواصل مع الأسر وأفراد المجتمع المحلي، الأمر الذي شكّل بدوره اتجاهات إيجابية عالية لدى أفراد العيّنة. وقد قام الباحثان في هذه الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور المقياس.

أولاً \ النتائج المتعلقة ببعد اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات البعد الأول:

م	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
4	أشجع زملائي المعلّمين لمقابلة أولياء أمور الطلبة، للتّعرف إلى رصيدهم المعرفي	3.89	849.	عال

م	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	أرغب في مقابلة أولياء أمور الطلبة، للتعرّف إلى المعارف والخبرات التي يمتلكونها	3.86	858.	عال
3	أحب زيارة الأحياء والقرى التي يعيش فيها الطلبة، لاستكشاف ما يمتلكونه من معارف وخبرات	3.75	983.	عال
2	أرى أن مقابلة أولياء أمور الطلبة للتعرّف إلى خبراتهم ومعارفهم، مضيعة لوقت المعلم	2.50	1.056	ضعيف
المتوسط العام	3.5000	48168.	عال	المتوسط العام

يشير الجدول (6) إلى أن المتوسط العام لمحور اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية جاء عاليا، فبلغ المتوسط الحسابي (3.5000)، وانحراف معياري (48168.00)، وهذا يدل على رغبة المعلمين في التواصل مع الأسر وأفراد المجتمع المحلي للتعرّف والاستفادة من أرصدتهم المعرفية (معارفهم وخبراتهم) في العملية التعليمية، بما يعينهم على إثراء منهج الدراسات الاجتماعية، وتقديم الحصص الدراسية بطريقة شائقة وفعّالة للطلبة، وذلك ما ولد لدى المعلمين اتجاهات إيجابية عالية نحو عبارات المحور المرتبطة بتوظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في العملية التعليمية. وقد جاءت هذه النتيجة متّفقة مع ما أوصت به بعض الندوات والمؤتمرات التي تؤكّد أهمية تفعيل دوري الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية والتواصل معها، ومن ذلك ندوة “الرؤية” المنعقدة في سلطنة عمان في العام (2017م)، التي أوصت بأهمية إيجاد قنوات تواصل أقوى وأكثر فاعلية بين الأسرة والمدرسة، وندوة التواصل بين “الأسرة والمدرسة والمجتمع” التي أقيمت في سلطنة عمان بمحافظة جنوب الشرقية في العام (2011)، التي أوصت بأهمية تعزيز العلاقة بين الأسرة والمجتمع (البوابة التعليمية بسلطنة عمان، 2011)، ومن ذلك أيضا ما أوصى به المؤتمر الدولي الأول “الأمن الأسري،

الواقع والتحديات“ المنعقد في تركيا خلال المدّة من 13-14 أكتوبر 2018 م، من أهمية توثيق الصّلة بين الأسرة والمدرسة لتحقيق تربية متوازنة نفسيًا واجتماعيًا للناشئة (مركز ضياء للمؤتمرات والأبحاث، 2018).

ثانياً \ النتائج المتعلقة ببعث اتّجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية كما يوضحه الجدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات البعث اتّجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية.

م	اتّجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	أشعر بالسعادة عندما أستضيف أحد أفراد أسر الطلبة، ليشركني تقديم الحصة الدراسية	3.44	1.127	عال
2	أستمع أثناء تنفيذي للأنشطة الصفية، التي تتطلب استحضار معارف الطلبة ومرجعياتهم الثقافية	4.42	.601	عال جدًا
3	أشعر أن توظيف الممارسات التدريسية التي تربط الطالب برصيده المعرفي، سيجعل منهج الدراسات الاجتماعية أكثر متعة	4.44	.659	عال جدًا
4	لا أرى فائدة من اصطحاب طلبتي إلى المواقع المرتبطة ببيئتهم التي يعيشون فيها لتلقّي دروسهم	2.11	.950	ضعيف
5	أستمع بحديث طلبتي، وهم يتبادلون المعارف والخبرات المرتبطة بممارساتهم اليومية والحياتية	4.39	.686	عال جدًا
6	أشعر بالملل عندما أعلم طلبتي بناء خبراتهم ومعارفهم المرتبطة بممارساتهم اليومية.	2.14	.949	ضعيف
7	أحب أن أوظف الممارسات التدريسية، التي تربط الطالب برصيده المعرفي في جميع وحدات مادة الدراسات الاجتماعية ودروسها	4.19	.755	عال

م	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
8	أمنع أيّ طالب من المشاركة بمعارفه التي اكتسبها من أسرته المرتبطة بموضوع الدرس، كي لا يضيع وقت الحصة	1.83	.929	ضعيف
9	أهتمّ بتكليف الطلبة القيام بكتابة مقالات عن مرجعياتهم ومعارفهم، المرتبطة بموضوعات دروس مادة الدراسات الاجتماعية	3.76	.839	عال
10	أستعين بشبكات التواصل الاجتماعي المفتوحة كالفيس بوك، والإنستغرام، وتويتر، لتوظيف خبرة المجتمع ومعارفه المرتبطة بموضوعات دروس الدراسات الاجتماعية	3.68	.947	عال
11	أستثمر قصص الطلبة وتجارب حياتهم المعيشية، لدمجها في المنهج المدرسي	4.07	.621	عال
12	أحرص على جعل مشروعات مادة الدراسات الاجتماعية مستقاة من فكر الأسر، وأرصدها المعرفية	4.22	.612	عال جداً
13	أوظف الطرائق الاستقصائية التي تصلني بالرصيد المعرفي للطلبة	4.02	.714	عال
14	أشعر بالسعادة عندما أستضيف أحد أفراد أسر الطلبة، ليشاركني تقديم الحصة الدراسية	4.06	.692	عال
	المتوسط العام	3.6237	.34767	عال

يشير الجدول (7) إلى أن المتوسط العام لأبعاد المحور جاء عالياً، فبلغ المتوسط الحسابي (3.6237)، وانحراف معياري (.34767)، واحتلت عبارة "أشعر أن توظيف الممارسات التدريسية التي تربط الطالب برصيده المعرفي، سيجعل من منهج الدراسات الاجتماعية أكثر متعة" المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.44)، وانحراف معياري (.659). واحتلت عبارة "أستمتع أثناء تنفيذي للأنشطة الصفية، التي تتطلب استحضار معارف الطلبة ومرجعياتهم الثقافية" المرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4,42)، وانحراف معياري (.33060). ويعزو الباحثان في هذه الدراسة ذلك، لما تتمتع به نظرية الأرصدة المعرفية من ممارسات تدريسية تقرب المعلّم من الطلبة

وأسره، إلى جانب وعي المعلمين ورغبتهم في تحقيق التبادل الثقافي والاجتماعي بين الطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة (Garcia, 2018) من أن المعلمين قادرون على التعاطف مع الطلبة، وتبادل الخبرات معهم، وإقامة علاقة مع أولياء الأمور. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه (Zang, 2018, Tamert, 2018)، من أن القليل من المعلمين تحدّثوا صراحة عن استخدامهم وتوظيفهم للأرصدة المعرفية الموجودة لدى الطلبة داخل الفصول الدراسية، وعن صعوبة ممارساتهم لهذه الطريقة، بسبب افتقارهم إلى الطرائق والأساليب المتعلقة بنظرية الأرصدة المعرفية، وتختلف أيضاً مع ما أشار إليه (Tamert, 2018). ورهًا تقودنا نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة دراسة المرجعية النظرية لهذه الممارسات، ومدى وعي المعلمين بطرائق تفعيلها. وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية تعزى لمتغيري النوع والتخصص؟"، تمّ استخدام اختبار "ت" (T- test) لمتغير النوع (ذكور وإناث)، واستخدام تحليل التباين الأحادي (one way a nova) لمتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا، مجال أول)، وتفصيل ذلك ما يلي:

أولاً: متغير النوع:

للكشف عن أثر متغير النوع، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T.TEST)، ويبين ذلك جدول رقم (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T.TEST)، وفقاً لمتغير النوع:

م	الأبعاد	النوع العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة الإحصائية	الدلالة
1	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	ذكر	3.5722	.53994	1.223	.223
		أنثى	3.4658	.45049		

م	الأبعاد	النوع العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة
2	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	ذكر	3.6398	.37191	.375	.708	غير دالّ إحصائياً
		أنثى	3.6161	.33737			
5	المتوسط العام للمحاور	ذكر	3.6245	.35977	.693	.489	غير دالّ إحصائياً
		أنثى	3.5830	.31698			

يشير الجدول (8) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ ، في مستوى اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، نحو توظيف الأرصدة المعرفية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن ما تتميز به نظرية الأرصدة المعرفية من خصائص وممارسات تدريسية جعل لدى كلا الجنسين اتجاهًا إيجابيًا نحو توظيفها في العملية التعليمية. وربما يعزى ذلك إلى ما تهدف إليه نظرية الأرصدة المعرفية من الاستفادة من خبرات المجتمع المضمّنة في منهج الدراسات الاجتماعية وتوظيفها، وربما كان هذا التوجّه المشترك نحو الاستفادة من توظيف الأرصدة المعرفية نابعا من الحاجة إلى تطوير منهج الدراسات، فقد أشارت العديد من الدراسات العمانيّة إلى وجود قصور بمنهج الدراسات الاجتماعية في الجوانب المرتبطة بالهويّة والثقافة والتاريخ، ومن ذلك دراسة (العامري، 2007)، التي أشارت إلى أن تضمين قيم التسامح في مناهج الدراسات الاجتماعية جاء بشكل غير متساو، ودراسة (العبيداني، 2009) التي أشارت إلى تفاوت تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لسّمات الهوية الوطنية التي أظهرت نسبة (55%) وذلك مع الصّفين الحادي عشر والثاني عشر.

وربما يكون الأخذ بهذه النظرية سيعالج هذا القصور، كما أن هذا الاتجاه المشترك بين الذكور والإناث كان نابعا من الدور الذي يتركز في المقام الأول لمعلّمي الدراسات الاجتماعية على إكساب

طلبهم قيم الهوية الوطنية والثقافية، وأن الاستفادة من نظرية الأرصدة المعرفية ستعزز قيامهم بهذا الدور. وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه (الشحي، 2014). ولكون هذه الدراسة تجرى لأول مرة في سلطنة عمان، يتطلب تأثير المتغيرات إجراء المزيد من الدراسات حتى يمكن فهم متغير النوع.

ثانيا: متغير التخصص:

للكشف عن أثر المستوى التعليمي، تمّ استخدام التباين الأحادي (One-way Anova)، ويوضح الجدول (9) نتيجة ذلك.

الجدول (9): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مقياس الدراسة، وفقا لمتغير المستوى التعليمي

م	الأبعاد	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة الإحصائية	الدلالة
1	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	ذكر	45	3.5722	.53994	1.223	.223
		أنثى	95	3.4658	.45049		
2	اتجاهات معلّمي مادة الدراسات الاجتماعية، نحو توظيف أساليب البحث الإثنوغرافي في ضوء نظرية الأرصدة المعرفية	ذكر	45	3.6398	.37191	.375	.708
		أنثى	95	3.6161	.33737		
5	المتوسط العام للمحاور	ذكر	45	3.6245	.35977	.693	.489
		أنثى	95	3.5830	.31698		

يشير الجدول (9) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ ، في مستوى اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية، وتعزى هذه الحالة لمتغير المستوى التعليمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) في جميع محاور

الأداة، وهو ما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات، ليتمكن فهم متغير النوع لعينة أوسع من العينة المدروسة حاليًا.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّه “ما مستوى اتّجاهات أولياء أمور الطلبة نحو توظيف الأرصدة المعرفية التي يمتلكونها في العملية التعليمية؟”، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاتّجاهات أفراد عينة أولياء الأمور على جميع أبعاد الأداة (المقياس)، وبيّن الجدول (10) ذلك:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأبعاد مقياس أولياء الأمور:

م	المحاور / أبعاد الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	3.9753	.45407	عال
2	فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف والخبرات والممارسات اليومية) في العملية التعليمية، من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر	4.3596	.52376	عال جدًا
3	دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف والمهارات والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور	3.7018	95876	عال
	المتوسط العام للمحاور	4.0799	.43896	عال

يشير الجدول (10) إلى أن المتوسط العام لاتّجاهات أولياء الأمور في سلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية جاء عاليًا في إجماليّ مجالات المقياس، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (4.0799)، وبلغ الانحراف المعياري (43896)، وهذا يدلّ على أن لدى الأسر العمانية العديد من الأرصدة المعرفية (المعارف، والخبرات، والمهارات الحياتية) التي تمكّنهم من المشاركة الفاعلة في التعليم. ويتفق هذا مع ما أشار إليه الباحثون بشأن امتلاك الأسر للعديد من الأرصدة المعرفية المتنوعة، على غرار دراسة (Lloyd, 2010، Blairburton, 2012، Field, 2013). وإلى جانب

ذلك تشير نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة أولياء الأمور نحو الرغبة في المشاركة بأرصدتهم المعرفية في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه (مجاهد، 2008)، من أن الأسرة والمجتمع يجب أن يشتركا مع المدرسة في عملية التعليم، وبذا يمكن للمدرسة أن تعمل بمعزل عن المجتمع والأسرة. ويعدّ الآباء خبراء في أطفالهم، كما أشار إلى ذلك (Hedeges, et all, 2011:Seale, 2020)، فالمعلّمون يتغيرون سنويًا، والآباء لديهم ثروة من المعرفة عن أطفالهم باعتبارهم متعلّمين، ويعدّ هذا الأمر حجة قوية لجعل مشاركة الوالدين ذات معنى، وجزءا مهمًا لا يمكن الاستغناء عنه في التعليم. ويشير الباحث أيضا إلى أن الأسر تشكّل أحد أقوى المصادر الأولية المؤثرة في معارف الطلبة. وهذه النتيجة تقود إلى البحث في دراسات أخرى بشأن مستوى مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية ودرجته.

ولمزيد من المعلومات عن نتائج اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية، قام الباحثان في هذه الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور المقياس.

أولاً: النتائج المتعلقة ببعد الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، كما يتضح في الجدول (11):

الجدول: (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات البعد الأول: الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية:

م	الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	أحبّ المشاركة في تقديم ورش تدريبية للطلبة مرتبطة بالمهارات والخبرات المعرفية والمهنية التي أمتلكها	4.11	.877	عال
2	أرحّب بمقابلة المعلمين للتعرّف إلى المعارف والخبرات والمهارات الحياتية، التي أمتلكها بصفتي وليّ أمر لإفادة أبنائي الطلبة بها	4.33	.676	عال جدًا
3	أشعر بالفخر إذا طلب مني المشاركة في تقديم الحصة الدراسية	4.06	.921	عال

م	الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
4	أسعد عندما يتعرّف المعلّمون المعارف والخبرات والمهارات الحياتية التي تمتلكها باعتبارنا أولياء أمور	4.41	.588	عال جدًا
5	أشجّع أولياء الأمور للمبادرة بالتصريح بالمعارف والمهارات والخبرات اليومية، التي يمتلكونها للمعلّمين من أجل إثراء المناهج الدراسية	4.44	.656	عال جدًا
6	أتمنّى أن تستثمر المعارف والخبرات والممارسات اليومية التي يمتلكها أولياء الأمور، عند تصميم المناهج الدراسية	4.29	.810	عال جدًا
7	أتهرّب من المشاركة برصيدي المعرفي (المعارف، والخبرات، والمهارات الحياتية) في العملية التعليمية	2.20	.946	ضعيف
المتوسط العام		3.9753	.45407	عال

يشير الجدول (11) إلى أن المتوسط العام لأبعاد محور الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية جاء عالياً، إذ بلغ المتوسط العام لبعد المحور (3.9753) بانحراف معياري (45407.) واحتلت عبارة "أشجّع أولياء الأمور على المبادرة بالتعريف بالمعارف والمهارات والخبرات اليومية، التي يمتلكونها للمعلمين من أجل إثراء المناهج الدراسية" المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.44) بانحراف معياري (.656)، وهو مستوى عالٍ جداً. وهذا ما يمثّل اتجاهاً عالياً يعبر عن رغبة أولياء الأمور في المشاركة بما لديهم من معارف وخبرات في العملية التعليمية بما يخدم العملية التعليمية وتحسين مستويات أبنائهم ومعارفهم في التعليم، فالآباء لديهم الرغبة في الرقي بمستويات أبنائهم في العملية التعليمية ورفع مستويات تحصيلهم الدراسي. وتتفق نتيجة هذا المحور مع ما أشار إليه دلّاسي ومحمودي (2015) من أن التعاون بين الأسرة والمدرسة أصبح واقعاً عالمياً تفرضه التغيرات السريعة التي طرأت في الآونة الأخيرة، فالمسؤولية في إعداد الطلبة لا تقتصر على المدرسة وحدها، وقد دخلت العلاقة بين المدرسة والأسرة مرحلة جديدة يتعين على المدرسة بمقتضاها أن تدعم جسور التعاون والتواصل لتحقيق الأهداف المنشودة، ونجاح المدرسة

يعتمد أساساً على صلتها المباشرة بالأسرة، والمثل تتفق نتيجة هذا المحور مع ما أشار إليه القطاونة والطعاني (2017) المشار إليهما في (الرحيلي والسيبي، 2019) من كون تطوير العملية التعليمية يعتمد بشكل كبير على مشاركة وليّ الأمر والمجتمع بشكل كبير في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بمحور فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف، والخبرات، والممارسات اليومية)

في العملية التعليمية، من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر، كما يبيّن الجدول (12):

الجدول (12): استجابة أفراد العيّنة نحو فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف، والخبرات، والممارسات اليومية) في العملية التعليمية

م	فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف، والخبرات، والممارسات اليومية) في العملية التعليمية، من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	توطيد العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور	4.47	.805	عال جداً
2	ارتفاع المستوى التحصيلي لأبنائنا الطلبة	4.42	.707	عال جداً
3	تعزيز الهوية الثقافية بشكل أكبر، نتيجة دمج الخبرات الحياتية لكل طالب	4.44	.687	عال جداً
4	تنوع المعارف التي سيتلقاها أبنائنا في المدرسة، بحكم تنوع الخبرات	4.39	.584	عال جداً
5	تعرف الطلبة على حياة الآخرين	3.99	.961	عال
6	زيادة التواصل بيننا وبين المعلمين	4.46	.618	عال جداً
7	ارتفاع مشاركة أولياء الأمور في المدارس	4.21	.784	عال جداً
8	جعل التعليم أكثر متعة.	4.51	.644	عال جداً
	المتوسط العام	4.3596	.52376	عال جداً

يشير الجدول (12) إلى أن المتوسط العام لعبارات المحور جاء بمستوى (عال جداً)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.3596)، والانحراف المعياري (.52376)، واحتلت عبارة “جعل التعليم أكثر متعة” المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.51)، في حين احتلت عبارة “توطيد العلاقة

بين المدرسة وأولياء أمور“ المرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.47). ويعزو الباحثان في هذه الدراسة ذلك، إلى وعي أولياء الأمور بأدوارهم في العملية التعليمية، وأن توظيف معارفهم وخبراتهم يمكن أن يساهم في تعزيز الهوية الثقافية، إلى جانب رفع المستوى التحصيلي لأبنائهم الطلبة، وهذا يتفق مع ما أكدته الدراسات السابقة بشأن الدور الذي تلعبه نظرية الأرصدة المعرفية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. ودراسة (الهدايبه، 2018؛ Rohandi, & Zain, 2011)، ودراسة (Truong, 2014) أشارتا إلى أن الاستفادة من الأرصدة المعرفية للأسر - خاصة تاريخ العمل - مفيدة أكاديميًا للطلبة، إذ تساعد هذه المعرفة في إعدادهم بشكل أفضل لدخول سوق العمل، فالأسر من وجهة نظر كيني (Kinney, 2013) تمتلك مجموعة واسعة ومتنوعة من المهارات وهيئات المعرفة التي يمكن الاستفادة منها ودمجها في المحتوى الأكاديمي. لذا تتأثر فالخبرات الأكاديمية والمعرفية الكلية للأطفال بالإيديولوجيات التعليمية للآباء (Kimama, 2008). النتائج المتعلقة بمحور دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف، والمهارات، والخبرات الحياتية) الموجود لدينا، باعتبارنا أولياء أمور، كما يوضحها جدول (13):

الجدول (13): استجابة أفراد العينة حول دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف، والمهارات، والخبرات الحياتية) الموجود لدى أولياء الأمور

م	دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف، والمهارات، والخبرات الحياتية) الموجود لدى أولياء أمور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	تقدّم المدرسة نشرة دورية تشجّعنا للمشاركة بأرصدتنا المعرفية المرتبطة بالمنهاج الدراسية	3.74	1.120	عال
2	توظّف المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي، لدعم الاستفادة من رصيدنا المعرفي (المعارف، الخبرات، المهارات الحياتية)	3.85	1.066	عال
3	يجري المعلمون مقابلات معنا للتعرّف إلى رصيدنا المعرفي (المعارف والخبرات والمهارات الحياتية)	3.43	1.148	عال
4	تحفّزنا المدرسة بصفتنا أولياء أمور، للمشاركة في الأنشطة المدرسية: يوم الشجرة، يوم الغذاء العالمي، اليوم العالمي للدفاع المدني	3.79	1.109	عال
	المتوسط العام	3.7018	95876.	عال

يشير الجدول (13) إلى أن المتوسط العام لمحور دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف، والمهارات، والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور جاء عالياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.7018)، بانحراف معياري قدره (.95876). واحتلت عبارة “توظف المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي لدعم الاستفادة من رصيدنا المعرفي (المعارف، الخبرات، المهارات الحياتية)” المرتبة الأولى، ويعزو الباحثان في هذه الدراسة ذلك إلى أن دور المدرسة زاد خلال مدة انتشار كوفيد 19، وهي المدّة التي وزّع فيها مقياس الدراسة، فقد لجأت المدارس إلى تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي، وتعرّفت إلى خبرات الأسر ومعارفهم الحياتية، وهو ما انعكس على استجاباتهم. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أن المدارس الحديثة تلجأ حالياً إلى دعم التعاون بين الأسرة والمدرسة بإقامة أنشطة مدرسية ودعوة الأهالي إلى زيارتها، وتخطيط رحلات مشتركة بين الطلبة والأسر للتعرّف إلى الوطن، ودعوة الآباء والأمهات إلى زيارة أبنائهم الطلبة في فصولهم وفق تخطيط محكم (بربخ، 2012). وأيضاً جاءت نتيجة هذه الدراسة منسجمة مع ما أوصى به (عيسى، 2015) بشأن أهمية التوجيه المستمر لأولياء الأمور لزيارة المدارس.

السؤال الرابع نصّه “هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء الأمور بسلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية، تعزى لمتغيّري النوع، والمستوى التعليمي؟” للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار “ت” (T- test) لمتغير النوع (ذكور، وإناث)، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One way a nova) لمتغير المستوى التعليمي (أمّي، ثانويّ، دبلوم، بكالوريوس، تعليم عال).

أولاً: متغير النوع:

للكشف عن أثر متغير النوع، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T.TEST)، وبيّن ذلك الجدول (14).

الجدول (14): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T.TEST) وفقا لمتغير النوع:

م	الأبعاد	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة
1	الاتجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	ذكر	46	3.9503	.44794	-.426	.670	غير دالّ إحصائياً
		أنثى	151	3.9830	.45712			
2	فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف والخبرات والممارسات اليومية) في العملية التعليمية من وجهة نظري باعتباري ولي أمر	ذكر	46	4.2248	.60341	-2.010	.046	دالّ إحصائياً
		أنثى	151	4.4007	.49188			
3	دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف والمهارات والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور	ذكر	46	3.7772	.80834	.608	.544	غير دالّ إحصائياً
		أنثى	151	3.6788	1.00141			
5	المتوسط العام للمحاور	ذكر	46	4.0311	.43469	-.860	.391	غير دالّ إحصائياً
		أنثى	151	4.0947	.44060			

يشير الجدول (14) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى اتجاهات أولياء الأمور في سلطنة عمان نحو توظيف الأرصدة المعرفية، تعزى لمتغير النوع في جميع محاور الأداة، باستثناء المحور الثاني لصالح الإناث، ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة الأنثى، فالأمهات أكثر قرباً من أبنائهنّ في عملية التعليم خاصّة في الدول العربية، الأم هي التي تتحمل العبء الأكبر في تعليم أبنائها، خلافاً لدور الأب، لاسيّما أن قيامها بهذا الدور ربّما قد أكسبها خبرات لاكتشاف طرائق تدريسية تتناسب مع مستويات أبنائها التعليمية، وربّما أثناء تدريس أبنائهنّ

تربط الأمهات تعليمهم بأرصدة معرفية يمتلكونها، وكان لها أثر في سرعة اكتساب الأبناء للمادة العلمية. وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه الأدب التربوي، ومنه دراسة (Mala, 2017) التي أشارت إلى أن الطلبة يمتلكون العديد من الأرصدة المعرفية التي تعلموها من والديهم وبيئات عملهم، ودراسة (Osoria, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن تجارب الأمهات المكسيكيات المهاجرات في رفع المستويات التحصيلية لأبنائهن، هذه الدراسة التي خلصت إلى أن الأمهات نقلن إلى الأبناء دروس الحياة التي تركز على المستقبل الأكاديمي والنجاح المهني من خلال الخبرات والمعارف والمهارات التي اكتسبها، وأن اللغة المحلية تشكل رصيذا معرفيا يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية. وتتطلب هذه النتيجة إجراء المزيد من الدراسات حتى يمكن فهم متغير النوع.

متغير المستوى التعليمي:

للكشف عن أثر المستوى التعليمي، تمّ استخدام التباين الأحادي (One-way Anova)، ويوضح الجدول (15) نتيجة ذلك:

الجدول (15): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مقياس الدراسة، وفقا لمتغير المستوى التعليمي

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الاتّجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية	بين المجموعات	2.436	4	.609	3.079	.017	دالّ إحصائياً
	داخل المجموعات	37.975	192	.198			
	المجموع	40.411	196				
فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف، والخبرات، والممارسات اليومية) في العملية التعليمية من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر	بين المجموعات	5.592	4	1.398	5.572	000.	دالّ إحصائياً
	داخل المجموعات	48.175	192	251.			
	المجموع	53.767	196				

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف والمهارات والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور	بين المجموعات	12.179	4	3.045	3.480	009.	دالّ إحصائياً
	داخل المجموعات	167.988	192	875.			
	المجموع	180.167	196				
المتوسط الكلي	بين المجموعات	1.445	4	361.	1.909	111.	غير دالّ إحصائياً
	داخل المجموعات	36.321	192	189.			
	المجموع	37.766	196				

يشير الجدول (15) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) في المحاور الثلاثة. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe)، وقد جاءت نتائج الاختبار لتعبّر عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في البعد الأول "الاتّجاه نحو المشاركة بالأرصدة المعرفية في العملية التعليمية" لصالح الدبلوم، وفي المحور الثاني "فائدة توظيف الرصيد المعرفي (المعارف، والخبرات، والممارسات اليومية) في العملية التعليمية من وجهة نظري بصفتي وليّ أمر"، لصالح الدراسات العليا، وفي المحور الثالث "دور المدرسة في الكشف عن الرصيد المعرفي (المعارف والمهارات والخبرات الحياتية) الموجود لدينا باعتبارنا أولياء أمور"، لصالح الدبلوم.

فمن خلال نتائج هذه الدراسة يتضح أن أفراد عيّنة الدبلوم لديهم اتجاهات أعلى نحو توظيف الأرصدة المعرفية في العملية التعليمية، وتقود هذه النتيجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حتى يمكن فهم متغير المستوى التعليمي.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصّه "هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور بالنسبة للمجموع الكلي للدراسة؟"، وللكشف عن القيمة

الارتباطية، تم استخدام معامل الارتباط (correlation) لقياس درجة العلاقة الخطية بين متغيرين الذي قيمته تتراوح بين (1 إلى -1)، فكلما كانت علاقته (1) كانت العلاقة طردية تامة، وإذا كانت صفرا تشير إلى عدم وجود علاقة خطية (عبد الحميد، 2010). ويوضح جدول (16) قيمة الارتباط.

الجدول (16) قيمة الارتباط بين اتجاهات معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور

المتغير	قيمة الارتباط	مستوى الارتباط
الارتباط بين اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور	0.893	ارتباط عال

يتضح من الجدول (16) أن قيمة الارتباط بين معلّمي الدراسات الاجتماعية وأولياء الأمور جاءت عالية، فبلغت قيمة الارتباط (0,893)، ويدل هذا على أن هناك علاقة بين توجّهات المعلمين وأولياء الأمور في هذه الدراسة.

توصيات الدراسة:

1. ضرورة الاستفادة من الأرصدة المعرفية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع في العملية التعليمية.
2. تدريب المعلمين على الممارسات التدريسية التي تمكّنهم من الاستفادة من الأرصدة المعرفية للأسر وتوظيفها في العملية التعليمية.
3. تبني سياسة واضحة من قبل المدارس في تحقيق مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية بطرائق منظمة وأكثر فعالية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بنظرية الأرصدة المعرفية وسبل تفعيلها في العملية التعليمية.
2. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة من خلال المقابلات المعمّقة الهادفة للكشف عن الأرصدة المعرفية لدى الأسر واستراتيجيات تحقيق الشراكة بين الأسرة والمدرسة، والصعوبات التي من الممكن أن تعوق تحقيق هذه الشراكة، والاستفادة من أرصدة الأسر المعرفية.

المراجع العربية:

1. البوابة التعليمية بسلطنة عمان. (2011). ندوة التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع. مسترجع من: <https://home.moe.gov.om/topics/1/show/712>
2. جريدة الرؤية (2017). ندوة الرؤية توصي بإيجاد قنوات تواصل أقوى وأكثر فاعلية بين الأسرة والمدرسة. مسترجع بتاريخ: 2020\5\28. مسترجع من: <https://alroya.om/p/195792>
3. جين، ماكادو وبوتناريسكيو، هيلين. (2016). التدريب الميداني للطالبات المرشد في التربية العملية في مرحلة الطفولة المبكرة (الربيع، ندى يوسف وعبد الفتاح، عزة خليل، وجودة، جيهان محمود، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
4. دلاسي، محمد ومحمودي، نادية. (2015). "واقع التعاون بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر الأستاذ الثانوي، دراسة على عينة من الأساتذة بجامعة الأغواط". مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع (12)، 181-195.
5. الرحيلي، سمر والسيبي، أريج. (2019). "آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية" (2030). مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج5، ع (3)، 221-246.
6. الشحي، عدنان بن راشد بن محمد. (2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو الهوية الوطنية بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
7. الشمالي، محمود أحمد سلمان. (2000). اتجاهات طلبة كلية العلوم نحو التكنولوجيا. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.
8. العامري، يوسف بن سيف بن خميس. (2007). مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية

في الصفوف (5 - 10) بسلطنة عمان لمفاهيم تربية التسامح (رسالة ماجستير غير منشورة).
جامعة السلطان قابوس.

9. العبيداني، محمد جمعه بن محمد. (2009). مدى تضمين سمات الهوية الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من 5 - 12 بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة).
جامعة السلطان قابوس.

10. عبد الحميد، محمد عبد العزيز. (2010). الاستفادة من مقياس معامل الارتباط لقياس مقدار التغيير في استعمالات أراضي مدينة الرياض. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 36، ع 137، 279-310.

11. عيسى، حسن موسى. (2015). التربية الأسرية وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية (ط1). زمزم للنشر والتوزيع.

12. مجاهد، محمد عطوة. (2008). المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة. دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

13. مركز ضياء للمؤتمرات والأبحاث (30 أكتوبر\2018). توصيات المؤتمر الدولي الأول الأمن الأسري الواقع والتحديات. استرجع بتاريخ: 20\5\2020. استرجع من: <https://www.diae.gov.om/ar/events>

14. الهدايبية، رقية بنت حسن. (2018). فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة على نظرية الأرصدة المعرفية في تنمية التحصيل الدراسي واتجاهات طالبات الصف الخامس الأساسي نحو الهوية الثقافية والوحدة الدراسية المقترحة وبقاء أثر التعلم لديهن (رسالة ماجستير غير منشورة).
جامعة السلطان قابوس.

Reference:

1. Ali, M. N., Halima, L., & Osman, K. (2015). Integration of Funds of Knowledge as Contextual Knowledge. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 10(2), 129-137.
2. Anderson, G; Mullinax, J; Riley, C; Russell, SIMS, D. (2002). Funds of Knowledge Teachers Apply Students Funds of Knowledge to middle School Curriculum. *Pacific Lutheran university*, 1(1), 1-2. Retrieved from:
3. <https://community.plu.edu/reisbele/portfolio/PDF%20Files/Group%20Hand-out%20-%20Funds%20of%20Knowledge.pdf>
4. Basu, S. J., & Barton, A. C. (2007). Developing a sustained interest in science among urban minority youth. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(3), 466-489.
5. Blairburton, W. (2012). The importance of funds of on economically disadvantaged rural European American students (Published PhD thesis). University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama.
6. Boyle, R. M. (2011). The role of funds knowledge in foreign language education: A participatory action research study with Latino Teachers. University of Rochester.
7. Castro, M. F. (2016). Latino and Latina faculty members' funds of knowledge: A qualitative study of empowerment agents' experiences and practices (Doctoral dissertation, University of Southern California).
8. Field, K. (2013). Funds of knowledge in a Hispanic household: A Case study of family experiences, values, and connections to education (Published PhD thesis). University of north Texas, Texas, US.
9. Gonzalez, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge Theorizing Practices in Households Communities, and Classrooms*. New York London: Routledge. Taylor& Francis Group.

10. Gonzalez, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 443-470.
11. Gran, F. (2014). Funds of knowledge among first and second-generation immigrant students (Published PhD thesis). University of Sacramento, California States.
12. Hagerman, D. (2013). Funds of knowledge and Apprenticeship practices: A longitudinal case study of a Nepali immigrant students literacy and language learning (Published PhD thesis), University of Wisconsin-Madison, United States.
13. Hearn, D. (2016) Fourth space teaching: incorporating teachers' funds of knowledge, students' funds of knowledge and school knowledge in multi-centric teaching. (Published PhD thesis). University of southern California, United States.
14. Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
15. How to use funds of knowledge classroom and create better connections. (2018). Retrieved:23\12\2020 from: How To Use Funds Of Knowledge in your Classroom and Create Better Connections - No Time For Flash Cards
16. Jaeger, M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of education Journals*, 48(4), 281-298.
17. Kinney, A. (2013). College of Education Criminal Justice and Human Services College of literacy and Second language studies. (Published PhD thesis). University of Cincinnati, United States.
18. Kiyama, J. (2008). Funds of knowledge and college ideologies: lived experiences among Mexican- American families (Published PhD thesis). University of Arizona, United States.
19. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.

20. Lloyd, E. (2010). Eliciting and utilizing rural student's funds of knowledge in the service of science learning: an action research study (Published PhD thesis). University of Rochester, New York.
21. Mala, M. (2017). The first-year college transition: Exploring the low-income Mexican-American female experience through a funds of knowledge framework (Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno).
22. Marita, D (2017). Funds of knowledge: an underrated tool for school literacy and student engagement. *International journal of society, culture & Language*, 5(1), 95-102.
23. Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
24. Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*. Taylor & Francis, 31(2), 132-141.
25. Osoria, R. (2018). Formation and Implementation of Funds of Knowledge among Mexican Immigrant Mothers. California State University, Long Beach.
26. Riojas-Cortez, M. (2001). Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 35-40.
27. Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120.
28. Rohandi, R. & Zain, A. N. (2011). Incorporating Indonesian students' funds of knowledge in to teaching science to sustain their interest in science. *Bulgarian Journal of SCIENCE and Education Policy (BJSEP)*, 5(2), 303-322.
29. Seale, C. (2020). Parent involvement has always mattered will covid - 19 pandemic finally make this the new in k- 12 education. Retrieved from: Parent Involvement Has Always Mattered. Will The COVID-19 Pandemic Finally Make This The New Normal In K-12 Education? (forbes.com).

30. Tamerat, J .(2018). Urban Teachers' Understandings and Uses of Student Funds of Knowledge in the Development of Global Competence. (Published PhD thesis). The University of Massachusetts. United States.
31. Thomson, P & Hall, C. (2008). Opportunities missed and/or thwarted? 'Funds of knowledge' meet the English national curriculum. Curriculum Journal, 19(2), 87-103.
32. Truong, K .(2014).Understanding the academic trajectories of Southeast Asian American college students: a fund of knowledge and forms of capital approach. (Published PhD thesis). Claremont Graduate University. United States.
33. Van Niel, J. J. (2010). Eliciting and activating funds of knowledge in an environmental science community college classroom: an action research study (Published PhD thesis). University of Rochester, New York.
34. Zhang, X .(2018). What happens when funds of knowledge –based home visits are carried out: experiences and perspectives of teacher educators and preservice teachers (Published PhD thesis). University of ARIZONA. United States.

ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة

الأستاذ الدكتور علي أحمد البركات
قسم التربية - جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ اختيار أفراد الدراسة من الآباء والأمهات في إمارة الشارقة للفصل الدراسي الثاني 2021/2020 وبالبالغ عددهم (76) فرداً. وجمعت بيانات الدراسة من خلال منهجية البحث النوعي، القائمة على المقابلة شبه المبنية (Semi-structured interview)، حيث تم إعداد دليل مقابلة (Interview schedule)، والتحقق من إجراءات صدقه وثباته، حسب إجراءات منهجية البحث النوعي. وتم تحليل البيانات من خلال مدخل النظرية المتجذرة (Grounded theory approach).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسات فاعلة للتربية الوالدية في إمارة الشارقة تهدف إلى غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، تمثلت الممارسات بـ: النظرة الإيمانية للعمل التطوعي، والنظرة إلى العمل التطوعي كقيمة وطنية، وتوظيف مدخل توجيه الطفل للتفكير العلمي من خلال ممارسة العمل التطوعي، والنظرة إلى العمل التطوعي كثقافة مجتمعية، والاعتماد على مدخل الأنشطة في غرس قيم العمل التطوعي. كما كشفت نتائج الدراسة وجود مجموعة من العوامل المؤثرة على دور التربية الوالدية في غرس العمل التطوعي لدى الأطفال. وبناء على هذه

النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات ذات الصلة في تعزيز العمل التطوعي لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: التربية الوالدية، أطفال إمارة الشارقة، العمل التطوعي.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

أضحى تشكيل المنظومة القيمية الاجتماعية لدى الأفراد ملمحا ومظهرا أساسيا لحفظ المجتمع وتماسكه، وقد زاد إدراك المجتمعات الإنسانية لأهمية المنظومة القيمية في ظل التحديات والمتغيرات العالمية التي رافقت العولمة ومظاهرها المادية المختلفة. وباتت المجتمعات البشرية المعاصرة تدعو إلى الاهتمام بمنظومة القيم الاجتماعية في وضع الأسس والمعايير الأصيلة في تنشئة الأفراد منذ مرحلة الطفولة، بحيث تكون جزءا لا يتجزأ من بناء شخصية الفرد الذي يطمح إليه المجتمع.

وتعد قيم العمل التطوعي من أبرز مكونات منظومة القيم الاجتماعية، التي ترسم أرقى وأبهى صور التماسك والتعاون والتضامن المجتمعي، حتى بدأت تمثل سمة من سمات المجتمعات البشرية القائمة على مفهوم التضامن الإنساني الذي يدعو الأفراد لإعطاء وقتهم وجهدهم ومواردهم لمساعدة الآخرين في مجتمعهم، وهذا كله يساعد في بناء مجتمعات أكثر تماسكاً من خلال تعزيز الثقة بين أفراد المجتمع، وتطوير معايير التضامن والمعاملة بالمثل التي تعد ضرورية للمجتمعات المستقرة (Handy, et al., 2008; Guo, et al., 2011; McCabe, White & Obst., 2007; Gaston & Alexander, 2001).

وتتصل قيم العمل التطوعي اتصالاً وثيقاً بالفكر الديني الذي ينتظم الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها، فالممارسات المتنوعة لقيم العمل التطوعي تدخل ضمن مفهوم التنمية الشمولية في الدين الإسلامي، وهي من أبواب الخير التي ما انفكت الشريعة الإسلامية السمحة تدعو إليها وترسخها في قلوب المسلمين المؤمنين بالله واليوم الآخر، بل شرع الدين الحنيف يحفز المسلمين إلى التنافس في أعمال الخير والتعاون والتكافل ومساعدة الآخرين... الخ (العقاد، 2021؛ شاهين وشندي، 2013). ولعله من المؤكد القول بأن ممارسات العمل التطوعي لدى أفراد المجتمع المسلم هي من تجليات الأثر الديني والإيماني في نفوس المسلمين، وهي استجابة لنداء إلهي ورد في غير موضع في القرآن الكريم، ومنها على سبيل المثال -لا الحصر - قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ

وَالْتَقَوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴿٢﴾ (سورة المائدة، آية 2)،
وقوله تعالى ﴿وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة، آية 158)، (سورة البقرة، آية
158)، وقوله تعالى ﴿وَيُطْعَمُونَ أَلْطَعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينَ وَيَتِيمًا وَاسِيرًا﴾ (سورة الإنسان، آية 8).

وكذلك جاءت السنة النبوية مؤكدة لمضامين قيم العمل التطوعي، حيث ورد في صحيح البخاري ومسلم من حديث أنس بن مالك - رضي الله عنه - أن النبي r قال: "مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادُّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ، إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَىٰ لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهْرِ وَالْحُمَّى" (صحيح البخاري، 1993). ويمكن القول أن السنة النبوية ذهبت إلى أبعد من ذلك عندما جعلت مقياس التفاضل في الخيرية بين الناس يتجسد في مفهوم يعد ركيزة أساسية في قيم العمل التطوعي وهو مفهوم (نفع الآخرين)، الذي يشمل المجتمع بجميع أطيافه ومكوناته ومعتقداته، فقد روى عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما - عن النبي r أنه قال: "خير الناس أنفعهم للناس" (الألباني، السلسلة الصحيحة، قضاء الحاجات، د.ت). وهذا الحديث يشير إلى عمومية النفع وشموليته. وهذا مؤشر واضح على أن قيم العمل التطوعي مثل النفع والإحسان للناس وغيرها، تعد جزءاً أصيلاً في ثقافة المجتمع المسلم الذي نشأ على فكر ديني يؤسس ويرسخ الفكر التطوعي ويقرنه بالخير والخيرية لقوله تعالى: ﴿فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ﴾ (سورة البقرة، آية 184).

وإيماناً بروح العقيدة السمحة وما جاءت به الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تعزز قيم العمل التطوعي، وانسجاماً مع التوجهات العالمية المعاصرة للاهتمام بمنظومة القيم الاجتماعية القادرة على حفظ المجتمع وتماسكه، جاءت دولة الإمارات العربية المتحدة في مقدمة الدول التي اهتمت بالمنظومة القيمية التطوعية التي تعكس سلوكيات المواطن الإماراتي، وقد تجسد ذلك بشكل رسمي في وثيقة "قيم وسلوكيات المواطن الإماراتي" التي اعتمدها وأقرها مجلس الوزراء الإماراتي، وتهدف إلى نشر قيم العمل التطوعي بين المواطنين الإماراتيين ضمن مسؤولياتهم وواجباتهم الوطنية، على صعيد الفرد والمجتمع، فعلى المستوى الفردي فإن قيم العمل

التطوعي تعزز الانتماء الوطني لدى الأفراد، وتصلق مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم، وتمكينهم من إقامة علاقات اجتماعية مبنية على حب الخير والعطاء دون مقابل، بحيث يشعر الفرد بمستوى أعلى من الرضا عن النفس وتحقيق الذات، وهذا بدوره يغرس مبادئ العطاء والمبادرة، والقيادة، والمسؤولية لدى الأفراد (وزارة التربية والتعليم، 2015). أما على المستوى المجتمعي فإن قيم العمل التطوعي تهدف إلى ترسيخ مبدأ التكافل والتضامن بين أفراد المجتمع، والاجتهاد والعمل الدؤوب في سبيل تحقيق الأهداف المجتمعية، والإسهام الفعال في التنمية الاجتماعية عبر المحافظة على القيم والفضائل التي يتميز بها المجتمع الإماراتي (وزارة التربية والتعليم، 2017).

إن توجهات دولة الإمارات العربية المتحدة في غرس قيم العمل التطوعي هي في صميم الفكر العالمي المعاصر الذي يؤكد على أن قيم العمل التطوعي منطلق رئيس في بناء وحفظ التماسك المجتمعي من خلال تفعيل القيم الأخلاقية المرتبطة بالعمل التطوعي كالتكافل والتعاون والمسؤولية المجتمعية والرفق بالآخرين. فضلا عن تقوية أواصر المحبة الاجتماعية بين أفراد المجتمع وتفعيل العلاقات الاجتماعية الإيجابية البناءة (Al-Maamari & AL- Saidi, 2020).

إن الجانب النظري الذي يمهّد لغرس قيم العمل التطوعي لدى أفراد المجتمع الإماراتي يقتضي تحديد الفضاء الدلالي لمفهوم قيم العمل التطوعي، وقد تم ذلك عندما بينت الوثائق الرسمية في دولة الإمارات العربية (الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، 2017، مركز الشارقة للتطوع، 2016) مجالات قيم العمل التطوعي وحددها بالآتي:

1. قيم تطوعية دينية: وهي مجموعة من القيم التي تصدر عن حس إيماني وشعور وواجب ديني كالإنفاق في سبيل الله، وكفالة الأيتام والإحسان إليهم، والعناية بالمساجد، ومساعدة الآخرين ومد يد العون للمحتاجين، وإشاعة أسباب التراحم والمحبة والتعاون بين الناس.
2. قيم تطوعية وطنية: وهي التي يحركها حس ووعي وطني كالمشاركة في الحملات التثقيفية والتوعوية التي تتعلق بتعزيز الانتماء للوطن من مثل فعاليات (اليوم الوطني، يوم الشهيد، توحيد القوات المسلحة، وغيرها).

3. قيم تطوعية إنسانية: باعثها شعور إنساني كتقديم الخدمات الإغاثية في حالات الكوارث والأزمات من إيواء وتقديم الدواء والغذاء للمنكوبين والمهجرين، وغيرها من أعمال إنسانية.
 4. قيم تطوعية اجتماعية: يحركها إحساس ومسؤولية الفرد تجاه المجتمع والحرص على تماسكه من مثل إقامة الموائد الرمضانية للفقراء والمحترجين ورعاية المسنين وزيارتهم ليشعروا أنهم جزء من المجتمع، وزيارة المرضى في المستشفيات، ومساعدة الغارمين وأصحاب الهمم، وكل عمل من شأنه أن يرسخ وحدة المجتمع.
 5. قيم تطوعية تعليمية: تركز على المشاركة في تقديم دروس التقوية للطلاب أصحاب المستوى الدراسي المتدني وغيرها.
 6. قيم تطوعية بيئية: تتمثل بالمشاركة في مشاريع وحملات تثقيفية وتوعوية تتعلق بحماية البيئة، وتُعنَى بنشر ثقافة المحافظة على البيئة وكل ما يتصل فيها من مسطحات خضراء ومصادر مائية وثروة حيوانية مهددة بالانقراض وغيرها.
 7. قيم تطوعية رياضية: تركز على المشاركة في تدريب الأطفال والفرق على الأنشطة الرياضية المختلفة ومنها كرة القدم، السباحة، وركوب الخيل، وغيرها.
 8. قيم تطوعية لخدمة الثقافة والتراث: تتمثل بالمشاركة في الأنشطة والبرامج التي تبرز ثقافة الدولة وتراثها (مثل الحرف اليدوية، كصناعة الخوص، صناعة السدو، صناعة الفخار، وغيرها).
- وسيرا على خطى ونهج مؤسس وباني دولة الإمارات العربية المتحدة المغفور له الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان في تحقيق التنمية المستدامة وبناء مستقبل أفضل للنشء الجديد، ومن أجل غرس وتنمية قيم العمل التطوعي وتعزيز بنائها بشكل صحيح، فقد خرجت الوثائق الحكومية الرسمية الصادرة عن مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2020)، والهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية (2017) بتوجهات وطنية تسهم في بناء قيم العمل التطوعي وتعزيزها لدى أفراد المجتمع، وذلك من خلال الآتي:

9. إنشاء المنصة الوطنية للتطوع، المعروفة باسم "متطوعين. إمارات"، والتي تعد من أبرز منصات العمل التطوعي في الإمارات، والتي أطلقها صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد بن سلطان آل نهيان رئيس الدولة وحاكم إمارة أبوظبي "حفظه الله ورعاه" في عام الخير، وقد تم تطوير منصة الإمارات للتطوع من قِبَل مؤسسة الإمارات بالتعاون مع وزارة تنمية المجتمع في الإمارات، وذلك بهدف ترسيخ مفهوم المسؤولية المجتمعية. وتوفر المنصة إمكانية البحث عن العمل التطوعي في الإمارات بشكلٍ سلس للمواطنين الباحثين عن فرص التطوع في الإمارات في كل من المؤسسات الحكومية والخاصة بما يناسب اختصاصاتهم وحاجاتهم.

10. ظهور العديد من المؤسسات والهيئات والبرامج، والجمعيات التطوعية التي تنظم العمل التطوعي وأنشطة خدمة المجتمع في جميع أنحاء الإمارات، ومنها على سبيل المثال أكاديمية الإمارات للتطوع في أبوظبي، ومؤسسة دبي العطاء، ومركز الشارقة للتطوع، وبرنامج دبي للتطوع، والبرنامج الوطني التطوعي لحالات الطوارئ والأزمات والكوارث، وبرنامج حاضنات التطوع، وهيئة الهلال الأحمر الإماراتي، وهيئة العامة للشؤون الإسلامية والأوقاف، والهلال الأحمر، وإكسبو 2020، ودائرة الثقافة والسياحة، وهيئة الصحة بدبي، وجمعية أبوظبي لرعاية الحيوان.

11. ظهور العديد من المبادرات الوطنية لتعزيز قيم العمل التطوعي في دولة الإمارات العربية، ومنها على سبيل المثال مبادرات صندوق الوطن، الذي يتضمن ثماني مبادرات (رواد الوطن، والمبرمج الإماراتي، وبرنامج موهبتنا، ومركز خليفة للابتكار، والمبتكر الإماراتي، وبرنامج جسور، وقادة المستقبل، ومنصة باحث)، ومبادرات غرفة دبي، ومبادرة غاية، وتكاتف، وكلنا شرطة.

وكذلك تم ضبط الفضاء الدلالي لمفهوم العمل التطوعي عندما تم البحث في تحديد منطقي لماهية قيم العمل التطوعي، فقد عرفت قيم العمل التطوعي بأنها مجموعة المبادئ والأحكام والمعايير التي توجه الفرد لكي يبذل جهده بقصد خدمة مجتمعة أو أفراد معينين دون مقابل، حيث يتحمل مسؤوليات العمل من خلال المؤسسات الاجتماعية القائمة إرضاء لمشاعر ودوافع

إنسانية داخلية خاصة تلقى الرضا أو القبول من جانب المجتمع (Salameh, 2018). كما عرّف حمزة (Hamzea, 2015) قيم العمل التطوعي بأنها الأحكام والمعايير التي تجعل الإنسان يبذل مجهودا بدوافع إنسانية، حيث يتحمل كافة مسؤولياته، ويشترك في أعماله حيث يستغرق جهدا ووقتا، وكل ذلك يتم بدون فوائد مادية، بل يتم بناء على رغبة شخصية وحبا لتأديته.

وفقا للتعريفين الواردين أعلاه يمكن القول أن طبيعة قيم العمل التطوعي هي بمثابة الأحكام والمبادئ والمعايير والأخلاقيات التي توجه سلوك الفرد ليبدل جهدا شخصيا إراديا في خدمة ومساعدة الآخرين دون أي مردود مادي، وإنما بهدف الارتقاء والنهوض بمستوى حياتهم وتحقيق الرفاهية لهم، ويتمظهر هذا الجهد في شكلين أحدهما فردي والآخر جماعي من خلال مؤسسة ما. وهذا كله يسهم في تحقيق قيم التسامح والتعاون والتكافل بين أفراد المجتمع ويعزز قيم المواطنة لديهم، التي من المفترض أن ينشأ عليها الأفراد منذ نعومة أظفارهم في ظل التربية الوالدية؛ فغرس قيم العمل التطوعي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتربية الوالدية ضمن الأسرة التي تعد المكان الأول الذي يتلقى فيه الطفل خبراته الحياتية.

وتعد التربية الوالدية النوع الأول من التربية الهادفة لبناء شخصية الطفل وتطويرها، حيث تسهم في تنفيذ ممارسات تربوية متعددة من أجل غرس مختلف الأنماط السلوكية المعرفية والاجتماعية والوجدانية والمهارية... الخ، وذلك من خلال عملية التطبيع الاجتماعي (Mcleish, Baker & Celia, 2017). وفي معرض الحديث عن دور التربية الوالدية في صقل شخصية الطفل في مجال العمل التطوعي، فقد دلت الدراسات التربوية (Alsaie & Alshargi, 2019; Harris & Goodall, 2007; Grant, 2009; Halgunseth, Peterson, Stark & Moodie, 2009; Mcleish, et.al., 2017) أن الأسرة هي المكان الأول الذي يتلقى فيه الطفل مجموعة كبيرة من الخبرات الحياتية، والتي بدورها تسهم إسهاما كبيرا في تحديد طبيعة نموه النفسي الاجتماعي، الذي يؤثر على تحديد طبيعة مساهماته المجتمعية من خلال مجالات أنشطة العمل التطوعي.

وتتنوع أنشطة وخبرات التطوع بتنوع مجالاتها، حيث يمكن لممارسات التربية الوالدية أن تغرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال في مجالات حماية البيئة ورعايتها، وحماية المستهلك، وتقديم الإغاثات الإنسانية، وتنمية المجتمعات المحلية، وتعزيز الصداقة بين الشعوب باختلاف ثقافتهم ومعتقداتهم ولغاتهم... الخ، والدفاع عن حقوق الإنسان، ورعاية الأسرة والطفولة والشباب والمسنين، ومجال رعاية الفئات من الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة... الخ (Abualnaser, 2016).

وبالرغم من تعدد مجالات ممارسات قيم العمل التطوعي، إلا أن التربية الوالدية تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف، منها -على سبيل المثال لا الحصر- تنمية مفهوم الذات وتحقيق الذات لدى الفرد، وتعزيز الانتماء الديني والوطني، وتنظيم حياة الفرد بما يعزز جوانب الالتزام والتخطيط، وتلبية حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، وإكساب الفرد الخبرات الحياتية وتطوير مهاراته العملية والاجتماعية، وتعزيز الانتماء والمشاركة المجتمعية، وتمكين الفرد من فرصة تقديم خدمات مجتمعية متنوعة، وحل المشاكل المجتمعية بجهد شخصي، فضلا عن إتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات (Salameh, 2018; Alexander, Wogelgesang, Ikeda, & Yee, 2000).

ومن أجل تفعيل ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، فقد أكد التربويون أهمية ممارسة مختلف الأنشطة المجتمعية من خلال توظيف مدخل التربية الوالدية الذي يؤكد على أهمية الوالدين في تعليم الأطفال مهام وأنشطة تعليمية تصقل شخصيتهم وتطورها؛ لأن هذا النوع من الأنشطة غير مرتبط بالتعليم المدرسي الرسمي بشكل مباشر؛ إذ إن تعلم الأطفال لا يقتصر على المدرسة، بل يحدث من خلال سياقات مختلفة كأفراد الأسرة والأصدقاء وممارسة اللعب والهوايات والأنشطة الاجتماعية والثقافية (Crawford & Zygouris, 2006; Harris & Goodall, 2007).

وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة (Crawford & Zygouris, 2006; Harris & Goodall, 2007; Grant, 2009; Halgunseth, Peterson, Stark & Moodie,

(2009)، يتبين أن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي من خلال مدخل التربية الوالدية تتمثل بالآتي:

1. توفير بيئة داعمة للتعلم من خلال فتح نقاشات عن طموحات الأسرة وتوقعاتها الإيجابية حول الأطفال في خدمة المجتمع.
2. ممارسة الوالدين دور القدوة لأبنائهم من خلال نقاشهم مع بعضهم حول أهمية التعليم والمدرسة والتحدث عن خبراتهم العلمية والعملية، والتي بدورها تعزز قيمة التعلم في نفوس الأطفال.
3. دعوة الأطفال للمشاركة في أعمال البيت بقصد تعلم مختلف مهارات الحياة.
4. دعوة الأطفال للنقاش والحوار والتفكير في مواقف حياتية متنوعة.
5. الاهتمام بأنشطة القراءة كقراءة القصص والمجلات.
6. القيام بأنشطة تعلم حقيقية خارج المنزل كالألعاب، والتسوق، والاهتمام بالحيوانات، والنباتات، والأنشطة الدينية وغيرها من الأنشطة التي قد لا تكون جزءاً من التعليم المدرسي.
7. تزويد الأطفال بفرص وأنشطة تعلم تعزز المفاهيم الاجتماعية لديهم من خلال تقديم خدمات تتعلق بالعمل التطوعي.
8. تشجيع الأطفال على العمل التطوعي من خلال المناقشة والتحدث والتعبير عن أفكارهم من خلال أنشطة خارج مجتمعية.

ومن أجل التعمق في الارتقاء بالممارسات الوالدية وأهمية الغرس السليم (sound inculcation) لقيم العمل التطوعي، فقد أكد ليفين (Levine, 2021) على أهمية دور الأسرة في التوجيه السليم للطفل من أجل تشكيل ثقافة العمل التطوعي؛ حتى يغدو العمل التطوعي ثقافة مجتمعية. ولعل ما يؤكد عظم هذا الدور هو أهمية إعداد الطفل ليصبح مواطناً مسؤولاً

في مجتمعه، من خلال البدء بتنشئته للانخراط في أوجه العمل التطوعي المختلفة (Alexander, et.al., 2000).

ويخلص الباحث - مما تقدم- إلى القول بأن غياب الممارسات والأنشطة العملية في غرس قيم العمل التطوعي، وضعف ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، يمكن أن تكون من أخطر العوامل التي تحول دون تحقيق التربية الوالدية لأهدافها في مجال غرس قيم العمل التطوعي.

ومن أجل تشكيل ممارسات والدية سليمة في تنشئة الطفل، فقد أكد المجلس الأعلى للأسرة في الإمارات العربية المتحدة على أهمية إعداد برنامج متكامل للتربية الوالدية بحيث يغطي التعليم والصحة والرياضة والتنمية المجتمعية لبناء منظومة أسرية ومجتمعية تحقق التكاملية بين مختلف مؤسسات المجتمع المحلي (المجلس الأعلى للأسرة، 2019).

كما ركز المجلس الأعلى للأسرة (2020) على أهمية التربية الوالدية وضرورة الارتقاء بها من خلال إعداد الوالدين عبر الورش والدورات التدريبية القائمة على المشاركة في تنمية شخصية الطفل داخل المنزل من مختلف الجوانب، وقد عد هذا الأمر فرصة حقيقية أمام الأهل للتقرب أكثر من أطفالهم واكتشاف مواهبهم وميولهم والبحث عن الأنشطة والبرامج التي تستهويهم، وفي الوقت ذاته تعليمهم قيما تشد شخصياتهم وتثري تجاربهم في الحياة، منها تنفيذ أنشطة مجتمعية تطوعية، وتعليمهم أهمية الحوار، واحترام الآخرين وتقبلهم، وضرورة معرفة المسؤولية الشخصية والالتزام بالواجب الذي تفرضه المتغيرات عليهم. وقد تم تقديم تلك البرامج التدريبية للوالدين عبر وسائل التواصل المباشر من خلال الحسابات الخاصة للمجلس على مواقع التواصل الاجتماعي. وتركز اهتمام المجلس الأعلى للأسرة في دولة الإمارات العربية المتحدة على تنمية المهارات الوالدية الفاعلة، بحيث يكون الوالدان قادرين على تطوير شخصية أبنائهم من خلال الأنشطة المجتمعية التي تتيح فرص تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الحكيمة والتعامل مع المشكلات بفعالية وكفاءة عالية لاختيار القرارات.

ويفسر التربويون اهتمام التربية الوالدية في دمج الطفل في أنشطة العمل التطوعي بأنه يهدف إلى تنمية شخصيته من مختلف الجوانب الأكاديمية والمهارية والاجتماعية... الخ؛ لأن فرص ممارسة العمل التطوعي تتيح للأطفال تعلم المهارات الأساسية في المدرسة والحياة كالتخطيط بعيد المدى، والعمل في مجموعات، والتفاعل مع أشخاص متباينين في مختلف القدرات والمهارات والخلفيات الثقافية والاجتماعية، وتحديد المشكلات المعقدة وحلها. كما أن فرص ممارسة العمل التطوعي تتيح للأطفال المتطوعين تحدي المعرفة كيفية إدارة وقتهم، وتمكينهم من القيام بمحاولات ذاتية لتصحيح الأخطاء، لاسيما وأن الأطفال عندما يسمعون عن الأشياء التي تحدث في العالم كالحوادث الطبيعية والمرض والفقر؛ فإن هذا الأمر يمنحهم فرصا للتفكير بكيفية مساعدة الآخرين المحتاجين، وكيفية خدمة البشرية؛ لأنهم يدركون أنهم مسؤولون مجتمعيًا وإقليميًا وعالميًا استنادًا لتنشئتهم على أسس التربية الوالدية القائمة على مبادئ المواطنة العالمية (Levine, 2021; Cawley, 2021; Schneider & Bulcke, 2021).

إضافة إلى ما تقدم، دلت الدراسات التربوية المعاصرة (Andam, Rajabi, Benar & Hosseini, 2013; Asamy & Singh, 2013)، أن الممارسات الإيجابية للتربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي تسهم في تكوين الصحة النفسية السليمة للأطفال، وذلك من خلال تمكينهم من تشكيل المعنى السليم لمفهوم الذات، لأن تقدير الذات العالي يمكن أن يكون سببًا للإيمان بالنفس والتقدم في جميع أبعاد الحياة. كما ينظر إليه على أنه وسيلة لتخليص الأطفال من العزلة والاكتماب؛ كونه يخرطهم في صداقات وتفاعلات اجتماعية. وفي السياق ذاته، عُدَّ غرس قيم العمل التطوعي من أبرز الممارسات الوالدية القادرة على توليد المحبة والود بين أفراد المجتمع الواحد، وهذا كله يؤسس لثقافة مجتمعية أساسها المحبة بين الأفراد؛ الأمر الذي يسهم في الترويج لثقافة التطوع، بحيث يصبح العمل التطوعي مظهرًا ثقافيًا لدى كافة أفراد المجتمع (Arlen, Brenda, Kate & Tara, 2009; Law, 2008; Mirsafian & Mohamadinjad, 2011; Cawley, 2021; Schneider & Bulcke, 2021).

ومن وجهة نظر معاصرة، فإن ممارسات التربية الوالدية تنظر إلى التطوع باعتباره شكلاً أساسياً من أشكال النشاط المدني، الذي يفترض أن يؤسس عند الأطفال من خلال توعيتهم في المشاركة في الجمعيات المحلية كالمنظمات الرياضية، والإنسانية، والدينية، والاجتماعية، والمنظمات غير الحكومية. وبهذا المعنى، يتشكل لدى الطفل أن التطوع يمثل إمكانية كبيرة للتنمية الاجتماعية الشاملة (McCabe, White & Obst, 2007; Stoll & Wong, 2007; Sundeen, Garcia, & Wang, 2007).

وينظر التربويون إلى أهمية ممارسات التربية الوالدية في إعداد الطفل ليكون مورداً بشرياً هاماً وعنصراً رئيساً من عناصر صناعة مختلف أنشطة التطوع، من خلال المساهمة بأفكار جديدة وحديثة وتقليل التكاليف والنفقات المترتبة على تلك الأنشطة من خلال أنشطتهم التطوعية الحرة (Shin, 2003; Handy et al., 2008; Guo et al., 2011). كما أكد التربويون على أهمية التربية الوالدية التكاملية والشمولية من خلال غرس قيم العمل التطوعي، حيث إن ذلك يساهم في مساعدة الطفل على الانتماء للوطن والحفاظ على معالمه التراثية والثقافية، وهذا يعكس قدرة وفاعلية التربية الوالدية في استثمار وقت الأطفال منذ الصغر فيما يفيدهم ويفيد المجتمع، بعيداً عن تعلمهم أعمال مخالفة للدين والعادات والتقاليد والأعراف، وهذا يساعد الأطفال على معرفة احتياجات الفقراء وثغرات الضعف في مجتمعهم، ويزيد من قوتهم وتشجيعهم لإنجاز المزيد من النجاحات على المستوى الشخصي والمجتمعي (Arlen, et.al., 2009; Law, 2008; McCabe, White & Obst, 2007).

ولكي تنجح ممارسات التربية الوالدية في غرس أنشطة التطوع لدى الأطفال، يوصي ليفين (Levine, 2021) بضرورة بدء التطوع ليكون مجهوداً عائلياً، بحيث يلحظ الطفل مختلف أشكال وخيارات التطوع التي قد تكون مناسبة له عندما يكون ذلك ممكناً، خاصة الأطفال الأصغر سنّاً الذين يحتاجون إلى الدعم، ويمكن للأسرة المساهمة في غرس أنشطة التطوع من خلال الاهتمام بأماكن العبادة، والمدارس، والمكتبات العامة، والنقابات، والجمعيات الخيرية، والأماكن البيئية...

الخ. وينصح التربويون جميع القائمين على تربية الطفل في البيت ضرورة أن يتحروا الواقعية في اختيار الأنشطة التطوعية بحيث تتناسب مع قدرات الأطفال والتزامهم بالوقت؛ أي أن مدة النشاط التطوعي يجب أن تتلاءم مع قدرات الطفل، فالطفل في سن ست سنوات يمكن أن يقوم بنشاط تطوعي لمدة بسيطة من الزمن، ثم يزداد وقت النشاط مع التقدم بالعمر.

والتفت كثير من التربويين (Andam, et.al., 2013; Alomran & Malluhi, 2019;) إلى أهمية أن تراعي التربية الوالدية استشارة الأطفال ومحادثتهم حول طبيعة الأعمال التطوعية لتدريبهم على اتخاذ القرارات التي تمكن الطفل من المشاركة في الأعمال التطوعية. وهذا يحتاج إلى نوع من تعزيز التواصل المتبادل مع الأطفال من قبل الوالدين، ويتم من خلال التواصل ثنائي الاتجاه (two-way communication). كما يمكن تشجيع الطفل على ممارسة الأنشطة التطوعية من خلال مشاركة الوالدين للأعمال تطوعية في المدرسة، وهذا يعد من أكثر العوامل المؤثرة على خصائص ثقافة الطفل.

كما يؤكد منظرو العمل التطوعي (Cawley, 2021; Schneider & Bulcke, 2021; Anfara) على أن مساهمة التربية الوالدية في تفعيل العمل التطوعي لدى الأطفال يحدث من خلال مشاركة الأسرة للطفل في الأنشطة التطوعية التي يكلف بها من قبل المدرسة كأنشطة إثرائية لما يتعلمه الطفل في المدرسة، وفي ذلك توكيد لمدخل انتقال أثر التعلم المدرسي على حياة الطفل وتطبيقاته في حياته اليومية. عند ذلك يدرك الطفل أن ما يدرسه في المدرسة ليس مجرد معلومات نظرية بل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المجتمعية ذات قيمة كبيرة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية وتسهل عليه فهم ما يعايشه من مواقف واقعية.

كما يقرر الباحثون التربويون (Broadus, 2017; Crawford & Zygouris, 2006,) أن ممارسات التربية الوالدية يجب أن تحدث بالتخطيط مع إدارة المدرسة، وذلك

من عبر تنفيذ سلسلة من الأنشطة التطوعية بالتعاون مع المدرسة، فهذه الأنشطة من شأنها أن تدعم التعلم المدرسي وتساهم في تحقيق أهدافه وتدعم الطفل وتعزز طموحاته وتوفر له فرص التعلم المتنوعة.

وتأسيسا على ما تقدم، يخلص الباحث إلى القول بأن طريقة غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال من خلال التربية الوالدية تتمثل بـ:

1. مشاركة الأطفال في مختلف الأنشطة المجتمعية بشكل متصل أو منفصل عن التعليم المدرسي الرسمي، وذلك من خلال ممارسة اللعب والهوايات والأنشطة الاجتماعية والثقافية، لاسيما وأن هناك أنشطة إثرائية يكلف بها الطفل من قبل المدرسة.

2. تشجيع الأطفال على قراءة القصص التي تنمي لديهم حب ممارسة العمل التطوعي.

3. تعزيز التواصل المتبادل مع الأطفال من خلال فتح نقاشات أسرية حول تقديم الأعمال التطوعية.

4. ممارسة الوالدين لدور القدوة في تنفيذ أنشطة مجتمعية تطوعية، تسهم في تعليم الحوار، واحترام الآخرين وتقبلهم، ومعرفة المسؤولية الشخصية والالتزام بالواجب الذي تفرضه المتغيرات عليهم.

5. توجيه الوالدين للأطفال للنظر إلى العمل التطوعي على أنه نشاط مدني وذلك من خلال تشجيعهم على المشاركة في الجمعيات المحلية كالأندية الرياضية، والدينية، والاجتماعية، والمنظمات الإنسانية، والهيئات الحكومية وغير الحكومية.

ويتأكد للباحث من خلال العرض السابق لأدبيات الدراسة أن ممارسات التربية الوالدية يمكنها أن تؤدي دورا فاعلا في تطوير شخصية الطفل في مختلف الجوانب الاجتماعية والمعرفية والمهارية والوجدانية... الخ، وذلك عندما تأخذ على عاتقها مهمة تهيئة الفرص المناسبة للطفل ليكون ممارسا ومشاركا في أنشطة مجتمعه، لا سيما وأن التربية الوالدية هي عملية تفاعلية

اجتماعية تتشكل وتبنى من خلالها شخصية الطفل، بحيث يتحقق لديه النمو المتكامل والمتزن مع ذاته ومجتمعه. ويتبين من ذلك كله أن نجاح العمل التطوعي يعتمد على عدة عوامل، من أهمها عامل الفرد نفسه، الفرد الذي يكون مهتما ومتحمسا للعمل التطوعي ومدركا لأبعاده؛ فكلما كان العمل التطوعي نابعا من الذات كانت النتائج إيجابية تنعكس على شخصية الفرد والمجتمع معا، خاصة وأن العمل التطوعي يعد فضاء رحبا يتمكن الفرد من خلاله التعبير عن ولاءه وانتمائه لمجتمعه والإنسانية جمعاء.

وفي إطار بناء علاقة قوية بين الطفل والعمل التطوعي ينبغي أن ندرك أنّ من أهم أسباب نجاح العمل التطوعي هو زمن البدء في تشكل هذه العلاقة، فإذا بدأت العلاقة تنمو مبكرا منذ أن بدأ الطفل يتلقى التربية الأسرية من الوالدين فإن العلاقة ستحقق نجاحا كبيرا؛ لأن الغرس المبكر لأيّ سلوك يؤدي إلى إكساب الطفل المعارف والمهارات والقيم المتعلقة به، والتي تصبح كلا متكاملًا من شخصيته، لاسيما وأن عملية تربية الأطفال مسؤولية مشتركة ما بين الأسرة والمدرسة. وتأسيسا على ذلك وانطلاقا من دور التربية الوالدية في إعداد الطفل ليكون مواطنا فاعلا في مجتمعه، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة وسؤالها

يمثل العمل التطوعي أهمية كبيرة في إحداث تنمية مجتمعية قادرة على تحقيق التماسك والتعاون والتضامن المجتمعي، حيث تزايد الاهتمام به في أوائل القرن الحادي والعشرين؛ نتيجة الإعلان العالمي للتطوع لعام ٢٠٠٠م، وقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة باعتبار عام ٢٠٠١م عاما عالميا للتطوع، ومؤتمر التطوع في أمستردام ٢٠٠١م لدعم الجهود التطوعية؛ بهدف إعداد جيل ممتلك لمفاهيم العمل التطوعي وقادر على صياغة مبادئه ورؤيته الشاملة لمواجهة التحديات وتلبية الطموحات المجتمعية الراهنة والمستقبلية.

ولغرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، فقد جاء التأكيد على إبراز أهمية ممارسات التربية الوالدية في توجيه الطفل توجيهاً معرفياً ووجدانياً ومهارياً واجتماعياً وصحياً... الخ، وذلك بما يتواءم مع الروح الحضارية للمجتمع واكتساب وعي بحاجات المجتمع ومشكلات الواقع كشرط ضروري لغرس قيم العمل التطوعي. وإذا كانت التوجهات الوطنية الإماراتية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال منسجمة مع التوجهات العالمية، فإنها تأتي - كذلك - ترجمة لرؤية القيادة الرشيدة لدولة الإمارات العربية المتحدة التي تحرص حرصاً كبيراً على تعزيز نزعة الخير في المجتمع، وتوطيد العلاقات بين المواطنين والمقيمين، كما تسعى على الدوام إلى توفير مختلف الفرص للتطوع لما فيه من فوائد جمة على المجتمع، حيث يمكن للمواطنين والمقيمين على أرض الدولة ممارسة فرص العمل التطوعي من خلال المنصات والمؤسسات التطوعية (المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، 2020؛ وزارة التربية والتعليم، 2019).

ولعل غرس العمل التطوعي يبدأ بمساعدة وتوجيه من الوالدين للطفل على الشعور بقيمة العمل التطوعي واعتزازه به وبفعاليتته في كافة مجالات حياته، وهذا يحتاج من الأسرة إشعار الطفل دائماً بأهمية ممارساته للأعمال التطوعية وتشجيعه على إظهار مختلف أنشطة العمل التطوعي، التي تتيح له فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران، وتشجيعه على الدخول في مختلف أنشطة ذلك العمل.

وإذ تبين أن التربية الوالدية هي المحور الرئيس في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأبناء؛ فإن مشكلة الدراسة تأتي من ندرة الدراسات - حسب علم الباحث - التي بحثت في ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال في البيئة الإماراتية والعربية. فضلاً عن أن موضوع الدراسة يتمحور حول دور الوالدين في تربية الأطفال في الوقت الذي ترى فيه المجتمعات أنها في أمس الحاجة إلى تنشئة الأطفال على ثقافة التطوع، في عصر بدأت فيه الجوانب المادية تطغى على الجوانب الإنسانية والقيمية في المجتمعات، فضلاً عن سيطرة العزلة الاجتماعية على حياة الشباب، مقابل سيادة الحياة الاجتماعية الافتراضية عبر الوسائل التكنولوجية. وبالتالي فإن

هذه الدراسة تسد بعض النقص المعرفي في المكتبة العربية في هذا الميدان التربوي. وبناء على ذلك فإن نتائج هذه الدراسة ستوجه نظر الباحثين إلى بذل المزيد من البحث العلمي في موضوع العمل التطوعي ليصبح جزءا من ثقافة أفراد المجتمع.

وتأسيسا على ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تستند إلى مسلمة وافتراض، أمّا المسلمة: فهي الاعتراف بأن للتربية الوالدية دورا كبيرا في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، التي من خلالها تتشكل شخصية الطفل تشكلا متكاملا. وأمّا الافتراض: فهو قيام الوالدين بتوظيف كافة الممارسات التي من شأنها توجيه سلوك الأطفال توجيها سليما لغرس قيم العمل التطوعي لديهم. من هنا أتت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال في إمارة الشارقة، وبصورة أكثر تحديدا تحاول الدراسة الإجابة على السؤالين الآتيين:

1. ما ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة من وجهة نظر والديهم؟
2. هل هناك عوامل مؤثرة على ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة من وجهة نظر والديهم؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة بالآتي:

1. الكشف عن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال.
2. التعرف على أدوار التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال.
3. التعرف على العوامل المؤثرة في ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال.
4. تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى النشء منذ الصغر، وذلك من خلال الارتقاء بممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية قيم العمل التطوعي، الذي يعد موضوعاً معاصراً أكدته التوجهات المحلية والعالمية من حيث دوره في تأسيس وبناء شخصية الطفل منذ مراحلها الأولى ليكون مشاركاً في تنمية مجتمعه، ومتحملاً لمسؤوليات مجتمعه، ومعبراً عن مواظنته وإنسانيته. وبالتالي فالدراسة الحالية تأتي أهميتها من أهمية تناولها لممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي؛ باعتبارها من القيم المجتمعية التي تعزز التكامل والتكافل المجتمعي وطريقاً للنهوض بالإنسانية جمعاء، وقد جاء التشريع الإلهي يؤكد قيمة العمل التطوعي إذ يقول الله تعالى: ﴿وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة، آية 158).

كذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تكشف عن ممارسات التربية الوالدية، وبهذا تفتح المجال أمام الوالدين لاختيار أفضل الممارسات لغرس قيم العمل التطوعي، فضلاً عن أن نتائجها من المأمول أن يستفيد منها صانعو القرار في وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لشؤون الأسرة في إقامة علاقات شراكة والدية من خلال عقد دورات تدريبية وورش عملية ومحاضرات توعوية في مجال التربية الوالدية.

محددات الدراسة وحدودها

تتمثل محددات الدراسة وحدودها بالآتي:

1. تقتصر الدراسة على عينة متيسرة من الآباء والأمهات في إمارة الشارقة، ممن لديهم أطفال من أعمار 5-12 سنة للفصل الدراسي الثاني 2020/2021.
2. تقتصر الدراسة على منهجية البحث النوعي في جمع بياناتها، وذلك باستخدام المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview) مع أفراد عينة الدراسة.
3. تقتصر الدراسة على تناولها موضوع الممارسات الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، والبحث في العوامل المؤثرة في دمج قيم العمل التطوعي لتصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيات الأطفال.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **الممارسات الوالدية:** هي كل المهام والأنشطة والتوجيهات والإرشادات التي يقوم بها الوالدان من أجل تنشئة الطفل على قيم العمل التطوعي، وهذه الممارسات يتم الكشف عنها في الدراسة الحالية باستخدام منهجية البحث النوعي المتمثل بالمقابلة شبه المقتنة.
- **التربية الوالدية:** هي أحد أشكال التربية غير الرسمية التي تتم في الأسرة بهدف المحافظة على الطفل وتنشئته بالطريقة السوية وفقا لخصائصه النمائية، بحيث تتشكل لديه شخصية متكاملة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية والأخلاقية... الخ.
- **الأطفال:** يقصد بهم الأطفال في مرحلة الطفولة من سن خمس إلى اثنتي عشرة سنة.

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضا لمجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي حرص الباحث على الوصول إليها بسبب ندرتها في المجال التربوي. ويمكن استعراض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

هدفت دراسة عثمان والمكاوي (2020) إلى معرفة مدى ممارسة طلاب الجامعات المصرية للعمل التطوعي ومبرراته ومعوقاته، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ قوامها (797) طالبا وطالبة من مختلف الجامعات المصرية. ولغاية جمع البيانات، تم تطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات المصرية، لم يحظ بدرجة كبيرة، بل جاء بدرجة متوسطة. كما أن جنس الطالب والمنطقة السكنية التي يعيش فيها الطالب لم تؤثر على درجة ممارسة العمل التطوعي.

وحاولت دراسة الشريدة (2020) معرفة أثر التدريب على العمل التطوعي في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة المدارس الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية من منطقتين تعليميتين في شمال الأردن، حيث استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت النتائج

عن وجود دور كبير للعمل التطوعي في تنمية مهارات القيادة. كما توصلت الدراسة إلى التأكيد على أهمية مشاريع وأنشطة العمل التطوعي في صقل شخصية الطالب؛ الأمر الذي يستدعي إقامة شراكة ما بين المدرسة والأسرة.

وفي البيئة السعودية، هدفت دراسة ناصر (2020) الكشف عن دور التربية الوجدانية في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالبات جامعة الأمير سطام في السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (124) طالبة، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة الدور الفاعل للتربية الوجدانية في تنمية قيم العمل التطوعي لدى الطالبات ليصبح سلوكا ممارسا. كما بينت النتائج وجود أثر للمناهج الدراسية في تنمية المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالعمل التطوعي.

وفي السياق نفسه، حاولت دراسة الدوسري (2020) تحديد قيم العمل التطوعي المرغوب غرسها لدى الأطفال في المدرسة الابتدائية، والتعرف على سبل ومعوقات غرسها. وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الابتدائية بمدينة الرياض، البالغ عددهم (392) معلما، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قيم العمل التطوعي المرغوب غرسها لدى الأطفال كانت تتمحور حول الأفكار الآتية: احتساب الأجر وطلب الثواب من الله سبحانه وتعالى، والتكافل المجتمعي، وحب العطاء. أما أدوات وسبل غرس تلك القيم فكانت تركز على فكرة أن العمل التطوعي فضيلة إسلامية، وأن يكون المرابي قدوة للأطفال في المشاركة بالأعمال التطوعية، واستغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وتنظيم الحملات التطوعية. أما عن المعوقات التي واجهت عملية غرس قيم العمل التطوعي فقد تحددت بافتقاد المعلمين المعرفة بأساليب غرس قيم التطوع، وغياب أنشطة التطوع، فضلا عن غياب ثقافة التطوع لدى الطلاب.

ومن أجل معرفة دور المؤسسات التربوية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الطلبة الجامعيين، جاءت دراسة الهذلي (2019) لتبحث في دور كلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في

نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطالبات، حيث وزعت استبانة على عينة مكونة من 800 طالبة. وأظهرت النتائج أن الدور الهام للجامعات ينبغي أن يركز على الأنشطة غير المنهجية والدورات التدريبية في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطالبات.

وفي دولة الكويت هدفت دراسة العنزي (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج “بريق” للتفكير الإيجابي في تنمية مهارات العمل التطوعي، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبيان وزع على عينة مكونة من 71 معلما ومعلمة. وخلصت النتائج إلى أن برنامج “بريق” للتفكير الإيجابي أسهم في تنمية مهارات العمل التطوعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمهم.

وفي العراق هدفت دراسة رشاد (2018) إلى معرفة مستوى ممارسة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة المستنصرية، وتكونت عينة الدراسة من 300 طالبا وطالبة، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبيان، حيث خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مستوى درجة ممارسة العمل التطوعي لم يحظ بدرجة كبيرة بل جاء متوسطا، حيث تعتمد درجة الممارسة على نوع التخصص؛ فالتخصصات الإنسانية تسهم بدرجة أكثر في إكساب ممارسة أنشطة العمل التطوعي.

وفي الجزائر، هدفت دراسة سلامة (Salameh, 2018) إلى الكشف عن دور العمل التطوعي في غرس قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار صفحة فيسبوك لـ “جمعية جزائر الخير”، حيث تم تحليل عينة من الصور والمؤشرات التي تبين الأعمال التطوعية الهادفة إلى تعزيز قيم المواطنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العمل التطوعي من أبرز وسائل المشاركة المجتمعية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية وهذا يسهم في غرس قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع. كما أن العمل التطوعي عبارة عن فضاء يتمكن الأفراد من خلاله ممارسة أسس ومبادئ ديمقراطية لدى المواطنين، وأن العمل التطوعي ركيزة أساسية لتنمية قيم التماسك الاجتماعي، وتكريس العمل الجماعي، ونشر قيم العدل والمساواة بين مختلف أفراد المجتمع.

وللبحث عن أثر التربية الوالدية على تنشئة الطفل من خلال العمل التطوعي، تناولت الدراسة البريطانية، التي أجراها ميليش وآخرون (McLeish, et al., 2017) أثر التربية الوالدية على العمل

التطوعي في تنشئة الأطفال. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار 120 أسرة بريطانية، ووزعت عليهم استبانة لمعرفة دور الوالدين في تعزيز العمل التطوعي في تنشئة الأطفال. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن العمل التطوعي يسهم في صقل شخصية الطفل الاجتماعية والوجدانية وتنمية مهارات الاتصال والتواصل اللغوي.

وفي الأردن جاءت دراسة البكار والناقلي والعضايلة (2017) لتبحث في معوقات العمل التطوعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتم اختيار قسم الخدمة الاجتماعية بأكمله كعينة للدراسة والمكون من 189 طالبا وطالبة، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام الاستبانة، وأظهرت نتائج تحليلها افتقار الطلبة لقيم العمل التطوعي، وعدم معرفة مؤسسات العمل التطوعي، وعدم الرغبة للعمل التطوعي كونه لم يكن ثقافة اجتماعية، حيث إن المجتمع لا يعطي قيمة للمتطوعين، وخلو المناهج من التأكيد على قيم العمل التطوعي.

وفي المعاهد الصحية الأمريكية، جاءت دراسة ليدرر وآخرون (Lederer, Autry, Day, & Oswalt, 2015) لتبحث في أثر ساعات التطوع والسلوك النفسي لدى الطلبة الجامعيين، حيث تم اختيار عينة مكونة من 129 طالبا، وطُلب منهم الاستجابة على استبيان معدّ لهذا الغرض. وخلصت الدراسة إلى نتيجة تقضي بأن زيادة ساعات التطوع تسهم في تحقيق الراحة النفسية وعدم الشعور بالاكئاب، بل تنمي الشعور بزيادة النشاط البدني.

وفي إيران، جاءت دراسة (Andam, et.al., 2013) لتكشف عن أثر ممارسة التطوع لدى الطلبة على تقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من 120 متطوعا و132 من غير المتطوعين في تخصص التربية الرياضية في الجامعات الإيرانية. وتم استخدام استبيان يتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية والتعليمية واحترام الذات العامة المتصلة بتحقيق الذات. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واحترام الذات التربوي للمتطوعين وغير المتطوعين كانت لصالح المتطوعين؛ أي أن الطالب الذي مارس أنشطة العمل التطوعي كان لديه تقدير واحترام للذات.

وفي فلسطين، بحث اشتهيه (2013) في أسباب تراجع العمل التطوعي لدى عينة مكونة من 140 متطوعا ومتطوعة في المؤسسات الأهلية الاجتماعية، حيث جمعت البيانات باستخدام الاستبانة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أسباب تراجع العمل التطوعي تعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية واقتصادية.

وفي أمريكا، بحثت دراسة ميرسفلين وزميله (Mirsafian & Mohamadinjad, 2011) في العوامل المشجعة لدى طلبة الجامعة على التطوع في البرامج الرياضية، حيث تكونت عينة الدراسة من 304 طالبا متطوعا. وجمعت البيانات من خلال استبيان للكشف عن العوامل المحفزة للعمل التطوعي الرياضي، وكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير للعوامل الاجتماعية والوظيفية في الحياة المهنية.

وفي ظل ربط التوجه الديني بالعمل التطوعي، سعت الدراسة الأمريكية التي أجراها تانهجوشي واثومس (Taniguchi & Thomas, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه الديني وممارسة العمل التطوعي. وتم تحقيق هدف الدراسة من خلال توزيع استبيان على عينة مكونة من 1612 مواطنا أمريكيا. وخلصت نتائج الدراسة إلى القول بأن الجانب الديني يؤثر على ممارسة التطوع، وأن الأفراد الذين لديهم انفتاحا على الديانات يميلون للعمل التطوعي أكثر من غيرهم ممن لا يولون عناية بهذا الجانب. كما بينت النتائج أن المسيحي من مذهب البروتستانتية المحافظ أكثر ميلا للتطوع من البروتستانتية الليبرالية.

ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن جميع الدراسات أكدت على أهمية العمل التطوعي في تنمية شخصية الفرد من مختلف الجوانب، وأن درجة ممارسة قيم العمل الاجتماعي ترتبط ارتباطا مباشرا بالتدريب وفضل الشخصية عبر برامج تدريبية كبرامج التربية الوجدانية (ناصر، 2020)، أو التدريب المباشر على مهارات العمل التطوعي (الشريفة، 2020)، أو برنامج بريق للتفكير الإيجابي (العنزي، 2018). على حين فإن غياب البرامج التدريبية أدت إلى تدني مستوى نشر ثقافة العمل التطوعي (رشاد، 2018؛ عثمان والمكاوي، 2020). كما بينت بعض

الدراسات أن تنشئة الأطفال على العمل التطوعي من خلال التربية الوالدية يفضي إلى تطوير شخصية الطفل وصلها.

وتلتقي تلك الدراسات حول فكرة تؤكد على أن تعزيز العمل التطوعي يرتبط ارتباطا مباشرا بتضمين المناهج الدراسية بأنشطة متنوعة في مجالات العمل التطوعي، وتنفيذ البرامج التدريبية التي تستهدف المرين لتمكينهم من مهارات غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، وترسيخ مفهوم التربية بالقدوة (الدوسري، 2020؛ ناصر، 2020). في حين فإن غياب الأنشطة التطوعية، وعدم تشكيل الثقافة المجتمعية لتفعيل الفكر التطوعي، وعدم اهتمام المجتمع بالمتطوعين، وسيادة عوامل نفسية وشخصية واجتماعية سلبية تعد تجاه العمل التطوعي والمتطوعين؛ يعدّ من أهم المعوقات التي تقفل نمو قيم العمل التطوعي لدى الأفراد (البكار وآخرون؛ اشتيه، 2013).

والقراءة الواعية في نتائج الدراسات السابقة (Taniguchi & Thomas, 2011) تشير إلى وجود علاقة طردية بين التوجهات الدينية وممارسة العمل التطوعي؛ أي كلما زاد التوجه الديني زادت درجة تعزيز قيم العمل التطوعي. وكذلك وجود علاقة طردية بين العمل التطوعي وغرس قيم المواطنة؛ أي كلما زادت درجة المشاركة بالعمل التطوعي تعززت قيم المواطنة والمسؤولية المجتمعية (Salameh, 2018). كما تنبئ نتائج تلك الدراسات بوجود دور فاعل للعمل التطوعي في تحسن الناحية النفسية وزيادة تقدير الذات واحترامها وخفض الاكتئاب وزيادة النشاط البدني لدى الأفراد (Andam, et.al., 2013; Lederer, et.al., 2015).

يلحظ من استعراض الدراسات السابقة أن هناك أوجه اتفاق بين الدراسة الحالية وما سبقها من دراسات، من حيث التأكيد بأن تنمية وتعزيز العمل التطوعي يتصل اتصالا مباشرا بممارسات المرين ودورهم في تفعيل العمل التطوعي لدى الأطفال. ومن هنا فقد استفادت الدراسة الحالية من مراجعتها للدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وإعداد أداة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها. كما يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن غالبيتها استخدمت المنهج الكمي في جمع البيانات.

والدراسة الحالية تغاير ما سبقها من دراسات في هدفها وعينتها ومكانها وزمانها، وبصورة أكثر تحديدا فقد تفردت الدراسة الحالية باستخدامها المنهج النوعي من خلال المقابلة شبه المقننة، وهذا المنهج يعد نادر الاستخدام في البحوث التربوية. كذلك تميزت الدراسة الحالية بنهوضها للبحث في موضوع التربية الوالدية بشكل شمولي من حيث الممارسات الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، والبحث في العوامل المؤثرة على دمج قيم العمل التطوعي لتصبح جزءا لا يتجزأ من شخصيات الأطفال، لاسيما وأن التوجهات الوطنية في دولة الإمارات العربية تهدف إلى نشر ثقافة التطوع لدى أفرادها منذ مرحلة الطفولة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تحقيق هذا الهدف، إلا أنه لا زالت هناك فجوة بين النظرية والتطبيق. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة، المتعلقة بالنقص المعرفي في مجال ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال في البيئة الإماراتية، ممثلة في إمارة الشارقة.

الطريقة والإجراءات

أفراد عينة الدراسة

تمّ اختيار أفراد الدراسة من الآباء والأمهات في إمارة الشارقة للفصل الدراسي الثاني 2021/2020 وبالبالغ عددهم (76) فردا، لأغراض إجراء المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). وقد تمّ هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة، وذلك بناء على الرغبة الشخصية وتعاون الآباء والأمهات في إجراء مقابلات شخصية، فضلا عن تعاونهم لإبداء الإجابة على أسئلة المقابلة، وهذا يتوافق مع إجراءات البحث النوعي (Creswell, 2018; Oliver, 2016)، الذي يؤكد بأن أي فرد يشارك في البحث النوعي بقصد إجراء المقابلة يجب أن يقدم موافقته مسبقا سواء كانت الموافقة كتابية أم شفوية.

أداة الدراسة (المقابلة شبه المقننة)

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها، على منهجية البحث النوعي باستخدام المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، كما اعتمد الباحث على المقابلة شبه المقننة للكشف عن

الممارسات الوالدية في غرس العمل التطوعي لدى الأطفال. وقد عُدَّت هذه الأداة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة؛ كونها تسمح بفهم الظاهرة المدروسة، خاصة وأنها اعتمدت على أسس ومبادئ التفكير التأملي (Reflective thinking)، الذي يتيح للمقابل أن يثير تساؤلات متنوعة خلال المقابلة بقصد السبر في موضوع البحث والتحقق من قضايا تثار عبر المقابلة، وذلك بموجب دليل إجراء المقابلة (Interview schedule).

وتمَّ إعداد هذه الأداة وتطويرها من قبل الباحث بناء على خبرته في مجال التدريس الجامعي، بالإضافة إلى الرجوع إلى دراسات الأدب التربوي ذات الصلة بممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي (Andam, et.al., 2013; Lederer, et.al., 2015; Mcleish, et.al., 2017; Salameh, 2018 Taniguchi & Thomas, 2011). وبناء على ذلك تم إعداد دليل المقابلة (Interview schedule) الذي تكوّن بصورته الأولية من (12) سؤالاً.

صدق المقابلة شبه المقننة

تم التحقق من الصدق الظاهري لدليل المقابلة من خلال عرضه على ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، والإشراف التربوي، والتربية الإسلامية، وتعليم الطفولة، والقياس والتقويم، وعدد من الآباء والأمهات، ومعلمات تربية الطفولة. وفي ضوء ملحوظات المحكمين، تم حذف ثلاثة أسئلة وتعديل صياغة سؤالين، وإضافة سؤال آخر. وبالتالي أصبح عدد أسئلة دليل المقابلة في صورته النهائية تسعة أسئلة. ويعد هذا الإجراء إجراء سليماً لطمأنة الباحث حول صدق الأداة.

ثبات المقابلة شبه المقننة

بناء على إجراءات البحث النوعي التي أكدها مختصو البحث النوعي (Creswell, 2018; Burton, 2000; Glaser and Strauss, 2017)، فقد مرت عملية التحقق من ثبات المقابلة شبه المقننة في ثلاث مراحل متتالية، كل مرحلة متطلب سابق للأخرى. وهذه المراحل تمت على النحو الآتي:

المرحلة الأولى- الثبات قبل تطبيق المقابلة شبه المقتنة: تمّ التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة - تكررت مرتين- مع سبع عشرة من الآباء والأمهات، وقد تخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوما. وبعد ذلك أجرى الباحث ذاته تحليلا للمقابلات، ثمّ تمّ إجراء تحليل آخر من قبل خبير تقييم هو زميل للباحث. وعليه، فقد تبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشرا على وجود اتساق تام بين التحليلين، حيث كانت نسبة التوافق بين التحليلين 96%، وهذا يعد مؤشرا مرتفعا على ثبات الأداة وأنها قابلة للتطبيق، وقادرة على تحقيق الغرض من جمع البيانات.

المرحلة الثانية- الثبات أثناء جمع البيانات: من أجل الوصول إلى أعلى درجات المصدقية أثناء جمع البيانات، راعى الباحث منهجية البحث النوعي (Creswell, 2018; Burton, 2000; Glaser and Strauss, 2017)، من خلال الجوانب الآتية:

- أخذ الموافقة المسبقة من الأفراد لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي، وفي حالة عدم الموافقة على التسجيل تم أخذ موافقة لكتابة المقابلة، وقد رحب جميع أفراد عينة الدراسة بالسماح للتسجيل الصوتي.
- تجنب التعرف على اسم المستجيب، إذ أعطي كل مستجيب رقما؛ لتشجيعه على الإجابة على أسئلة المقابلة.
- طرح أسئلة المقابلة بصيغ متنوعة تحمل الفكرة نفسها، وهذا الإجراء بدوره يظهر مدى مصداقية استجابات أفراد الدراسة.
- تفرغ التسجيل الصوتي على ورق خلال يومين من إجراء المقابلة، ثم القيام بالتواصل مع المستجيب لقراءة ما تم تدوينه، ومنحه الفرصة الكاملة لحذف أو إضافة ما يراه مناسباً، ثم توقيعه على مقابلته المدونة ورقياً.

المرحلة الثالثة- الثبات أثناء تحليل البيانات: من أجل الدقة في تحليل البيانات، راعى الباحث منهجية البحث النوعي (Creswell, 2018; Burton, 2000; Glaser and Strauss, 2017)، في

تحليل بيانات المقابلة من خلال قيام الباحث نفسه بتحليل البيانات، ثم تكليف زميل للباحث - عضو هيئة تدريس- بإعادة عملية التحليل، وأظهرت هذه العملية وجود توافق تام بين المحللين في تحليل البيانات، وفقا للمجالات الرئيسة (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.

تحليل بيانات المقابلة

استخدم الباحث مدخل النظرية التجذيرية (المتجذرة) (Grounded Theory Approach)، المعتمدة عالميا لتحليل بيانات البحوث النوعية (Glaser and Strauss, 2017; Creswell, 2018; Oliver, 2016)، وتمت عملية التحليل بناء على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، التي تم جمعها من خلال المقابلات، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال الآلية الآتية:

- تفرغ المقابلات المسجلة تسجيلا صوتيا على الورق كل أعلى حدة.
- القيام بعملية القراءة التفحصية للبيانات غير مرة، قراءة سابعة أتت على كل كلمة وجملة وعبارة وردت في المقابلات.
- القيام بعملية الترميز (Coding) للاستجابات في القراءة الثانية.
- تصنيف الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-categories).
- تصنيف المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المحاور الرئيسة (Main Categories).
- القيام بالتأكد من ثبات تحليل البيانات، كما تم الإشارة إليها سابقا عند الحديث عن المرحلة الثالثة من مراحل التحقق من ثبات البيانات.
- القيام بعملية حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المحاور الرئيسة.

خطوات تنفيذ الدراسة

شرح الباحث ينفذ الدراسة بموجب الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة ومراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم إعداد دليل المقابلة، والقيام بإجراءات التحقق من إجراءات صدقه وثباته.
 2. اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة المتيسرة، والتواصل مع أفراد عينة الدراسة وبيان الهدف من الدراسة والغرض من إجراء المقابلة، وقد أبدى الجميع الرغبة في المشاركة، حيث تم إعلامهم بأن البيانات التي سيحصل عليها الباحث ستعامل بكامل السرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
 3. الحصول على الموافقة المسبقة من أفراد الدراسة لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي، وتحديد الوقت المناسب لإجراء المقابلة مع مراعاة ظروف المستجيبين، وقمت المقابلات تليفونيا، ووجاهيا، وعبر تقنية التسجيل المرئي (تطبيق زووم Zoom).
 4. بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة بين الباحث والمستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة، بالإضافة إلى عدم التعرف على اسم المستجيب إذ أعطي كل مستجيب رقما؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من أفكار حول موضوع الدراسة.
 5. تم طرح أسئلة المقابلة على المستجيب، كما تم التأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه من خلال إعادة طرح بعض الأسئلة بصياغات متنوعة، وهذا الإجراء يهدف إلى التحقق من دقة بيانات الدراسة.
 6. تفرغ المقابلات على الورق بعد سماعها، وطلب التوقيع عليها من قبل المستجيبين، ثم تحليلها للوصول إلى نتائج الدراسة، ومناقشتها، وصوغ استنتاجاتها وتوصياتها.
- نتائج الدراسة: تم عرض نتائج الدراسة في ضوء سؤاليها، على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول

نص سؤال الدراسة الرئيس على: ما ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفال إمارة الشارقة من وجهة نظر والديهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ تحليل بيانات المقابلة شبه المقننة، باستخدام مدخل النظرية المتجذرة، حيث كشفت نتائج تحليل البيانات خمسة محاور (1) رئيسة تتعلق بأدوار الوالدين في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، وهذه المحاور تتمثل بـ: النظرة الإيمانية للعمل التطوعي، والنظرة إلى العمل التطوعي كقيمة وطنية، ومدخل توجيه الطفل للتفكير العلمي لغرس العمل التطوعي، والنظرة إلى العمل التطوعي كثقافة مجتمعية، والاعتماد على مدخل الأنشطة. ويمكن عرض هذه المحاور على النحو الآتي:

المحور الأول- النظرة الإيمانية للعمل التطوعي

كشفت نتائج تحليل بيانات المقابلة عن وجود سبع ممارسات للتربية الوالدية لغرس قيم العمل التطوعي من خلال النظرة الإيمانية للعمل التطوعي. ويبين الجدول (1) هذه الممارسات.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية لممارسات النظرة الإيمانية للعمل التطوعي

م	الممارسات	التكرارات	النسب المئوية
1	النظر إلى قيم العمل التطوعي بهدف كسب رضا الله سبحانه وتعالى.	67	88.15%
2	عرض نماذج من سيرة الرسول ﷺ تحت على قيم العمل التطوعي.	63	82.89%
3	التركيز على تنمية الوازع الديني لدى الأطفال لممارسة قيم العمل التطوعي.	60	78.94%
4	تذكير الأطفال بالأحاديث النبوية والآيات القرآنية لممارسة قيم العمل التطوعي.	63	82.89%
5	سرد قصص دينية تدور حول العمل التطوعي.	43	56.57%

م	الممارسات	التكرارات	النسب المئوية
6	مناقشة الأطفال في أن العمل التطوعي عمل ديني يقوم على الأخوة والترابط والتآلف الاجتماعي.	51	67.10%
7	تعريف الأطفال أن العمل التطوعي مصدر للراحة النفسية القائمة على الراحة الإيمانية.	40	52.63%

تظهر نتائج تحليل المقابلات أن النظرة الإيمانية نحو العمل التطوعي تركت أثرا كبيرا في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، حيث أشارت الاستجابات إلى أن الأسرة الإماراتية لديها توجهات مؤثرة لدى الأطفال في غرس مفهوم العمل التطوعي من خلال النظرة الإيمانية، كما اتضح من خلال نتائج هذا المحور أن ما نسبته 88.15% من أفراد الدراسة يؤكدون إلى النظر للعمل التطوعي بهدف كسب رضا الله سبحانه وتعالى، ولعله من المناسب في هذا السياق ذكر بعض الاقتباسات (2) من أقوال أفراد الدراسة التي جاءت على النحو الآتي:

“...أناقش مع أولادي أهمية التطوع؛ كونه له أسس في القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة وأن ممارسته تكسب رضا الرحمن، ولنا منه الأجر والثواب... كل هدي من ذلك تشجيع الأولاد على العمل التطوعي... الطفل بحاجة لتشجيع ليكتسب السلوك“.

كما يظهر الجدول (1) أن 82.89% من استجابات أفراد الدراسة تؤكد أهمية غرس العمل التطوعي من خلال عرض نماذج من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم تحث على العمل التطوعي، وذلك بهدف تنمية الوازع الديني عند الطفل لممارسة العمل التطوعي، ولعل ما يؤكد ذلك أن 82.89% من استجابات أفراد الدراسة أكدت على أهمية التركيز على غرس الوازع الديني لدى الأطفال لممارسة العمل التطوعي. وفي هذا الخصوص عبّرت إحدى الأمهات بقولها:

“أبذل جهدي كأم في تعريف أطفالي أن ممارسة التطوع من أعمال الخير، وأذكر أطفالي بنماذج من السنة النبوية عن التطوع، وأذكرهم بآيات قرآنية ومنها قوله تعالى: “وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى”، وقوله تعالى: “فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ”... كل ذلك حتى يتقوى عندهم الوازع الديني“.

كما تبين نتائج الدراسة أن هناك تبريرات إيمانية لدى أفراد عينة الدراسة، تبين أن غرس

ممارسة العمل التطوعي لدى الأطفال من خلال توعيتهم بأنه مصدر للراحة النفسية؛ بما فيه من أجر وثواب عند الله وأنه قائم على المحبة والأخوة والتآلف الذي يدعو إليه الإسلام. وفي معرض التعمق في المقابلة وطرح أسئلة سابرة للمستجيب، فقد جاءت إحدى تعبيرات الآباء على الشكل الآتي:

“عندما يسألني بزورتي [أطفالي] (3) هل أنت يا أبوي مرتاح اليوم....أقول لهم نعم مرتاح نفسياً، ثم أوضح لهم أنني مرتاح كوني فمت بعمل تطوعي... ثم يقومون بسؤالني كيف يتم ذلك؟ ... أتحدث معهم من خلال أحاديث نبوية بحيث يدركون كيف أن عمل الخير التطوعي يسبب السعادة للإنسان.... هديني من ذلك غرس العمل التطوعي عند بزورتي [أطفالي] من خلال تعميق إيمانهم بالله بأن العمل التطوعي له الأجر والثواب الكبيرين عند الله“.

المحور الثاني- النظرة إلى العمل التطوعي كقيمة وطنية

تظهر نتائج تحليل بيانات المقابلة عن وجود خمسة ممارسات لغرس قيم العمل التطوعي- التي يقوم بها أفراد الدراسة- تتعلق بالنظرة إليه كقيمة وطنية. ويبين ذلك الجدول (2).

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية للممارسات المتعلقة بالنظر لقيم العمل التطوعي كقيمة وطنية

م	الممارسات	التكرار	النسبة المئوية
1	النظر إلى العمل التطوعي على أنه أداة للتعبير عن حب الوطن وتكوين المواطنة.	63	82.89%
2	تشجيع الأطفال على التعبير عن أنشطتهم الوطنية من خلال العمل التطوعي.	60	78.94%
3	توجيه الأطفال للعمل التطوعي بوصفه مسؤولية اجتماعية ووطنية.	57	75.00%
م	الممارسات	التكرار	النسبة المئوية
4	تشجيع الأطفال على العمل التطوعي كواجب وطني للتعبير عن حب الوطن والإنسانية جمعاء.	53	69.73%

م	الممارسات	التكرار	النسبة المئوية
5	تشجيع الأطفال على العمل التطوعي لأنه يحقق الاستفادة المجتمعية.	49	64.47%

يظهر الجدول (2) أن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة أكدوا أن قيم العمل التطوعي يمكن غرسها لدى الأطفال عندما تلامس مفاهيم القيم الوطنية التي يستشعرها الطفل. وقد عبر أفراد عينة الدراسة عن ذلك بقولهم:

أشجع أطفالنا على العمل التطوعي من أجل تكوين الشعور الإيجابي لديهم نحو حب الوطن.“
 “نعم ... من الضروري دمج الأطفال في أنشطة العمل التطوعي... نحن في دولة الإمارات عندنا توجه كبير نحو الأعمال التطوعية، هذا الشيء حتى يلقي ديمومة واستمرارية عند الجيل الجديد، من الضروري غرسه عند العيل الصغير [الطفل الصغير]. وغرسه يجب أن يكون كواجب ومسؤولية وطنية.“

“المحافظة على التوازن البيئي واجب وطني، أنا أعلم أطفالنا المحافظة على بيئتنا كنوع من الأعمال التطوعية... هذا فيه استفادة للمجتمع..... هذا النوع من الاستفادة هو واجب وطني يجب على كل أب أو أم غرسه عند الطفل.“

تكشف الاستجابات الواردة أعلاه وجود دور كبير للتربية الأسرية في غرس قيم المواطنة الصالحة لدى الأطفال، حيث اتضح كما في الممارسة رقم (1) أن 82.89% من أفراد الدراسة يمارسون العمل التطوعي على أنه أداة للتعبير عن حب الوطن وتكوين المواطنة. وبالتالي فقد جاءت الممارسة الثانية لتوضح أن 78.94% من المستجيبين عبروا عن ضرورة تشجيع الأطفال على التعبير عن أنشطتهم الوطنية من خلال العمل التطوعي، كما تبين أن 75.00% من أفراد الدراسة ينظرون إلى أن توجيه الأطفال للعمل التطوعي يعدّ مسؤولية وطنية، وأن 69.73% يرون أن تشجيع الأطفال على العمل التطوعي هو واجب وطني، وبصورة أكثر تحديداً عبر ما نسبته 64.47% من المستجيبين عن ضرورة ممارسة العمل التطوعي من خلال تعريف الأطفال بأن

العمل التطوعي يحقق الاستدامة في المجتمع.

المحور الثالث- مدخل توجيه الطفل للتفكير العلمي لممارسة قيم العمل التطوعي

تكشف نتائج تحليل بيانات المقابلة أن أفراد الدراسة قدموا ممارسات متقدمة في غرس قيم العمل التطوعي من خلال التفكير العلمي، وقد عبر عن هذا التوجه نسبة كبيرة من أفراد الدراسة. وجاء التعبير في ثلاث ممارسات، يمكن وصفها في الجدول (3).

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لممارسات مدخل توجيه الطفل للتفكير العلمي لممارسة العمل التطوعي

م	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
1	دعوة الأطفال للتفكير بخططهم المستقبلية المتعلقة بقيم العمل التطوعي.	63	82.78%
3	تحليل صور كاريكاتيرية عن قيم التطوع.	62	81.57%
2	إثارة أسئلة استقصائية بعد مشاهدة برامج تلفزيونية عن قيم التطوع.	55	72.36%

يظهر الجدول (3) أن غالبية أفراد الدراسة لديهم ممارسات متميزة في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، ولعل ما يؤكد ذلك بعض الاقتباسات من أقوالهم التي تظهر بجلاء هذه الممارسات:

“حقيقة أناقش أطفالي وأدعوهم للتفكير نحو العمل التطوعي، ودوره في تنمية المجتمع... هذا الأسبوع كلفت أطفالي بأنشطة تدفعهم للتفكير من خلال تقديم تصورات مستقبلية في خدمة المجتمع المحلي.... تحدث ولدي قائلاً: أنا لما أكبر سأكون طبيباً، وسوف أخصص يوماً طبياً مجانياً لخدمة مجتمعي“.

“عندما سألني أبني الكبير في درس البيئة الجميلة... طرحت أسئلة وكلفت صغاري [اطفالي] بنشاط حول كيفية القيام بالعمل التطوعي مستقبلاً، عندما يكبرون.... أخذ صغاري وقتاً كافياً حيث عبر ولدي الكبير بقوله: سوف أتبرع بتجميل وتزيين منطقتي بالأشجار“.

“بعد تكليفي لأبني في الصف الثالث حول تأمله وتفكيره في صورة كاريكاتير... قال لي معبرا أنا أحب العمل التطوعي عندما أكبر راح [سوف] أقوم ببناء متنزه في منطقتي حيث سيكون حديقة أشجار لتجميل منطقتي“.

تبين الاقتراسات أعلاه أن 82.78% من المستجيبين ركزوا على استخدام أنشطة وتساؤلات وحوارات عُدّت من أرقى ممارسات الوالدين في غرس قيم العمل التطوعي لدى أطفالهم؛ فهي تستثير تفكير الأطفال وتأمّلهم في العمل التطوعي، لاسيما وأن طريقة استثارة التفكير تعتمد على نوع من العصف الذهني الذي يسهم في توليد الإبداع وتقديم مبادرات غير مألوفة، وهذا يلعب دورا كبيرا في تشكيل قيم العمل التطوعي لدى الأطفال؛ لتكون هذه القيم هدفا مستقبليا يسعى الأطفال لتحقيقه.

المحور الرابع: النظرة للعمل التطوعي كثقافة مجتمعية

أظهرت نتائج تحليل بيانات المقابلة أن غالبية أفراد الدراسة تسعى جاهدة لتصبح قيم العمل التطوعي جزءا من ثقافة أطفالهم، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لممارسات العمل التطوعي كثقافة مجتمعية

م	الممارسات	التكرار	النسبة المئوية
1	غرس قيم التطوع كثقافة لدى الأطفال.	65	85.26%
2	تعريف الأطفال بمؤسسات المجتمع التطوعية.	61	80.26%
3	تعريف الأطفال بإنجازات المؤسسات والهيئات التطوعية.	49	64.47%
4	تعريف الأطفال بمظاهر تراثية تعكس قيم العمل التطوعي.	44	57.89%

بينت نتائج تحليل البيانات أن 65 فردا (85.26%) من أفراد الدراسة قرروا أن ممارساتهم لغرس ثقافة العمل التطوعي لدى الأطفال يجب أن تصبح جزءا لا يتجزأ من منظومتهم القيمية، والتي بدورها تنعكس على ثقافتهم الشخصية والمجتمعية، ولعل هذا المضمون هو ما تحمله

استجابات أفراد الدراسة من خلال تعبيراتهم الآتية:

“كما تعرف أن التجربة الإماراتية في العمل التطوعي مليئة بالإنجازات من خلال مؤسسات وهيئات تطوعية في جميع الإمارات، وكلها حققت نتائج متميزة على المستوى الفردي والمجتمعي.... هذه من قيم المجتمع الإماراتي.... هذه القيم أصبحت جزء من ثقافتنا..... أحاول بذل كل جهدي تعريف أبنائي بثقافة قيمة التطوع.“

“نعم....أبذل قصارى جهدي لتأسيس ثقافة العمل التطوعي لدى الأطفال، قمت أعلم أطفالي في البيت كيف نتطوع لخدمة مجتمعنا ...“

“أدرب أطفالي وأوجههم للقيام بأعمال الخير من خلال استعراض مظاهر الخير السائدة في المجتمع الإماراتي والتي تعكس ثقافة العمل التطوعي“

“أعلم صغاري [أطفالي] أن العمل التطوعي هو جزء منا....يعني من ثقافة أهل الإمارات.... مثلا الحين [الآن] أعملنا صندوق في بيتنا، نتبرع حنا[نحن] وأخواتنا، وكل سنة في رمضان بنوزعها على الفقراء.... كل ذلك أحكيه لأطفالي حتى يصبح التطوع قيمة وجزء من ثقافة الطفل“

“التطوع من ثقافتنا، أغرس عند الأولاد التطوع من خلال المحافظة على تراثنا، العيلة حقتنا [عائلتنا] عودتنا كل سنة نعمل كسوة المحتاجين من زمن جدي وأبوي والحين [الآن] أغرس دي الشئ [هذا الشئ] لدى بزورتي [أطفالي].“

“....نعم العمل التطوعي جزء من ثقافتنا، حنا صرنا نحبه ..حكيت إلى الأولاد أنه الملابس الزائدة عندنا بالبيت بدنا نتبرع فيها للمحتاجين.“

تؤكد الاقتباسات المتقدمة أن دور الأسرة الإماراتية كان واضحا في التركيز على غرس ثقافة العمل التطوعي، من خلال إجراءات عملية تطبيقية انصبت بشكل كبير على أعمال خيرية تجسدت في تعريف الأطفال بمؤسسات التطوع وإنجازات التطوع في دولة الإمارات، والمحافظة على التطوع كجزء من التراث الثقافي مثل كسوة الفقراء والمحتاجين. كما تكشف النتائج أن أفراد الدراسة أظهرها ممارسات متعددة لغرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، حيث تركزت ممارساتهم على غرس قيم العمل التطوعي من خلال تعريف الأطفال بمؤسسات العمل التطوعي،

التي تعمل في مجال جذب المتطوعين وإشراكهم في الأنشطة التي تدعم المجتمع على المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بصورة فردية أو من خلال جماعات لتوزيع الأدوار التطوعية، وتساعد على تنفيذ برامج المعونات والمساعدات المنتظمة والطارئة لأفراد المجتمع الإماراتي.

المحور الخامس: الاعتماد على مدخل الأنشطة لممارسة قيم العمل التطوعي

تكشف نتائج تحليل البيانات أن نسبة كبيرة تجاوزت %85 من أفراد الدراسة، ركزوا في ممارساتهم على توظيف مدخل الأنشطة غير المنهجية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، ويمكن عرض ذلك في الجدول (5):

الجدول (5): التكرارات والنسب المئوية لممارسات الاعتماد على مدخل الأنشطة لممارسة قيم العمل التطوعي

م	الممارسات	التكرار	النسبة المئوية
1	القيام بأعمال تطوعية بمشاركة الأطفال على مستوى الأسرة.	65	85.26%
2	مشاهدة برامج تلفزيونية عن قيمة التطوع ومناقشة الطفل بمضمونها.	61	80.26%
7	استخدام النقاش مع الأطفال بعد القيام بأعمال تطوعية.	61	81.57%
9	شراء قصص للأطفال تهدف لغرس مفهوم العمل التطوعي.	55	72.36%
3	اصطحاب الأطفال إلى المؤسسات التطوعية.	49	64.47%
5	تنمية روح العمل الجماعي عند الأطفال من خلال الحملات التطوعية المحلية.	48	63.15%
8	تدريب الأطفال على التعاون مع الآخرين للقيام بالأعمال تطوعية.	44	57.89%
4	شراء ملصقات جدارية تدعو الطفل للتطوع.	39	51.31%
6	حضور محاضرات تثقيفية مع الأطفال حول قيم العمل التطوعي.	38	50.00%

تظهر نتائج الدراسة الواردة في الجدول (5) أن نسبة عالية من أفراد الدراسة يقومون بأنشطة متنوعة هدفها التطوع، حيث تنوعت هذه الأنشطة تنوعاً يساهم في غرس قيم الأعمال التطوعية، ولعل بعض الاقتباسات الآتية تبين طبيعة هذه الأنشطة:

“أعزّف الأبناء في المنزل أن التكاليف والتعاون والإخاء يحتاج إلى أعمال تطوعية... ونقوم معا بحملة مساعدة للفقراء لعدد كبير من المقيمين في إمارة الشارقة وغيرها“.

“نوضح للأولاد أن معنى العمل التطوعي يتحقق من خلال القيام بمساعدة الآخرين... قمت أنا وأولادي بعملية صيانة للعمارة كاملة بأنفسنا“.

“حتى أغرس مفهوم العمل التطوعي لأطفالي... قمت بعمل تطوع وهو عمل خير يتعلق بالتعاون مع شباب من الهند وقع معهم حادث سير ... وعرفت أطفالي ماذا نقدم لهم وكيف نتعاون معهم... الهدف حتى أغرس قيمة العمل التطوعي عند أفراد عائلتي“.

العمل التطوعي قيمة وطنية كل طفل يحتاجها، أنا أخذ أطفالي ونزور كبار السن، ونقدم لهم خدمات بصرف النظر عن جنسيته وعقيدته ولونه“.

قمت بالتعاون مع أطفالي بتأسيس صندوق دعم المحتاج... بإمكانني عمل ذلك لوحدي، بل عملت ذلك مع أطفالي ليصبح التطوع عملا خيرا وجزءا من ثقافة أولادي لما يكبروا“

تكشف الأقتباسات أعلاه أن 85.26% من أفراد الدراسة يعتمدون على أنشطة عملية لغرس قيم العمل التطوعي وذلك من خلال حملات على مستوى الأسرة؛ أي أن الأسرة نفسها تقوم بحملات تطوعية ذاتية، فضلا عن وجود 63.15% من أفراد الدراسة يشاركون في حملات تطوعية محلية بقصد تنمية العمل التطوعي من خلال تنمية روح العمل الجماعي. كما أن هناك نسبة عالية 80.26% يشاهدون برامج لأعمال تطوعية متلفزة ويناقشون أطفالهم بها. وأن هناك نشاطا لتفعيل العمل التطوعي من خلال شراء القصص وقراءتها، وشراء الملصقات الجدارية التي تستثير سلوك الطفل للعمل التطوعي والتبرع للأعمال التطوعية. ولترسيخ قيم العمل التطوعي تبين أن 64.47% من أفراد الدراسة يقومون باصطحاب الأطفال إلى مؤسسات العمل التطوعي بقصد التبرع، والحصول على قصص وملصقات جدارية تدعو إلى التبرع. كما بينت النتائج أن الممارسات المتميزة في غرس قيم العمل التطوعي كانت من خلال حضور الأطفال مع أسرهم محاضرات علمية توعوية عن التطوع، وهذا بدوره يقدم للأطفال أسس معرفية قوية لغرس قيم العمل التطوعي، لاسيما وأن الوالدين ركزوا على تدريب الأطفال على التعاون في الأعمال التطوعية.

نتائج السؤال الثاني

هدف سؤال الدراسة الثاني إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على ممارسات التربية الوالدية في غرس العمل التطوعي لدى الأطفال. ولتحقيق ذلك، تم إجراء مقابلة شبه مقننة (Semi-structured interview) مع ستة وسبعين فرداً من أفراد الدراسة. وتبين من خلال القراءة التأملية لتحليل بيانات المقابلة، أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة على ممارسات التربية الوالدية في غرس مفاهيم العمل التطوعي، وهذه العوامل تم عرضها في الجدول أدناه.

الجدول (6): التكرارات والنسب المئوية للعوامل المؤثرة على ممارسات التربية الوالدية في غرس أنشطة العمل التطوعي

م	العوامل	التكرارات	النسب المئوية
1	غياب وعي الوالدين في دور العمل التطوعي في صقل شخصية الطفل.	37	48.68%
2	كثرة الأعباء المدرسية المكلف بها الطفل.	33	43.42%
3	ضعف الاهتمام بالأنشطة التطوعية خارج المنهج المدرسي.	25	32.89%
4	ضعف معرفة الوالدين بمهارات العمل التطوعي.	9	11.84%
5	ضعف قناعة الوالدين بأهمية العمل التطوعي بالنسبة للطفل.	9	11.84%
6	قلة البرامج التدريبية للوالدين بشأن العمل التطوعي.	8	10.52%
7	النظرة السلبية للعمل التطوعي على أنه مضيعة لوقت الطفل.	5	6.57%
8	ندرة إطلاع الوالدين على المستجدات المحلية والعالمية بشأن العمل التطوعي.	4	5.26%
9	ضعف التواصل والحوار بين الطفل والوالدين بشأن العمل التطوعي.	3	3.94%

يتضح من الجدول أعلاه أن غياب وعي الوالدين في دور العمل التطوعي في صقل شخصية الطفل يعد عاملاً مؤثراً على دور الأسرة في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، حيث أشار إلى هذا العامل ما نسبته 48.68%، ممن أكدوا عدم معرفتهم بأن التطور النمائي للطفل يجب أن يكون متكاملًا، وأنه بالرغم من أن العديد منهم يشجع الطفل على القيام بالعمل التطوعي غير أنهم لا يدركون قيمة ممارسة العمل الاجتماعي في صقل شخصية الطفل. وقد عبر بعض أفراد

الدراسة عن ذلك بقولهم:

“نشجع أولادي على أعمال تطوعية من جانب ديني ولكن لا نعرف أثر العمل التطوعي على تطوير شخصية الطفل... مب نعرف [لا نعرف] أن العمل التطوعي يطور شخصية الطفل المستقبلية ويصقلها“.

“أفضل أن أغرس العمل التطوعي عند أطفالتي.... حقيقة لا أعرف أن العمل التطوعي يعد نشاطا اجتماعيا يسهم في تنمية شخصية الطفل، ليس لدي معرفة كيف أن العمل الاجتماعي يطور شخصية الطفل لصنع قرارات في حياته“.

كما تبين النتائج في الجدول (6) أن 43.42% من أفراد الدراسة أكدوا أن كثرة الأعباء المدرسية المكلف بها الطفل تعد من العوامل التي تؤثر على ممارسة التربية الوالدية في غرس العمل التطوعي لدى الأطفال. وفي هذا السياق عبر أحد الآباء بقوله:

“أحاول دائما دمج طفلي في أنشطتي التطوعية، ولكن المشكلة تكمن في كثرة الواجبات الأكاديمية التي تعطى للطفل، حبذا لو كانت هذه الواجبات أنشطة تطوع“.

“أنشطة تعليمية كثيرة يقوم بها الطفل، ولكن ليست أنشطة لغرس قيم العمل التطوعي“.

وقريبا من أثر الواجبات المدرسية في غرس قيم العمل التطوعي يأتي أثر المنهاج المدرسي، إذ يتبين من الجدول السابق أن 32.89% أكدوا قلة أنشطة التطوع في المنهج المدرسي. ولعل هذا ما تضمنته استجاباتهم فقد عبر بعضهم عن هذا بقولهم:

“نحن كوالدين نساعد الطفل في حل واجباته المنزلية من حل مسائل رياضيات وتدريبات لغة عربية وإنجليزية.... ما كنت أعرف أن العمل التطوعي مفيد لطفلي.... المنهج ما فيه أنشطة عمل تطوعي“.

كما بينت نتائج تحليل البيانات في الجدول أعلاه أن 11.84% لديهم ضعف في القناعة بأهمية العمل التطوعي للطفل، بالإضافة إلى وجود ضعف في معرفتهم بمهارات العمل التطوعي، ويعززون ذلك إلى قلة البرامج التدريبية للوالدين التي تنمي لديهم مهارات ومعارف غرس قيم

العمل التطوعي. وفي هذا الخصوص ذكر أحد الآباء قوله:

“أنا [المستجيب يخاطب الباحث] غير مقتنع بأهمية العمل التطوعي العمل التطوعي للطفل....
العمل التطوعي ليس عليه درجات مدرسية... أنا مقتنع بأن يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب
فقط.”

وعليه، فإن هذه الفئة القليلة من العينة لديهم اتجاهات وأفكار سلبية نحو العمل التطوعي
حيث إن ما نسبته %6.57 يعدونه مضيعة لوقت الطفل، وبالتالي فأفراد عينة الدراسة ممن
لا يهتمون بغرس قيم العمل التطوعي، تجد منهم %5.26 ليس لديهم وعي ومعرفة بالعمل
التطوعي كونهم عبروا بندرة اطلاعهم على المستجدات المحلية والعالمية التي تدعو للعمل
التطوعي، وبالتالي فإن عدم وعي هذه الفئة أدى بالوالدين إلى عدم التواصل مع أطفالهم
بالحديث حول العمل التطوعي، بل هم يتجنبون العمل التطوعي نهائياً؛ لأنهم يرون أن ما
يهم أطفالهم هو تعلم الحساب والقراءة والكتابة. وفي هذا السياق، وبعد قيام الباحث في طرح
أسئلة سابرة للمستجيبين، فسّر أحد أفراد الدراسة عدم اهتمامه بغرس قيم العمل التطوعي لدى
أطفاله بقوله:

“ممكن يا دكتور [المستجيب يخاطب الباحث] عبر أسئلتك بدأت أدرك أن أسئلتك دقيقة ومهمة
وبدأت أفكر أنني أغفلت دوري في غرس العمل التطوعي عند أولادي.... حقيقة ما كنت أعرف
دوري....كنت أعرف أنه أنشطة التطوع أنشطة تسلية.... المدرسة ما عرفتنا ذلك... سوف نبدأ
بمعرفة دورنا في ذلك.”

مما تقدم ينكشف أنّ نتائج السؤال الثاني تدور حول مسألة رئيسة تتعلق بغياب الوعي
لدى نسبة قليلة من أفراد الدراسة، حيث يعزى ذلك إلى غياب الاتصال والتواصل والشراكة بين
الوالدين والمدرسة، وضعف دور المدرسة في الجانب التوعوي والإرشادي الموجّه للوالدين حول
أهمية دورهم في صقل شخصية الطفل وتعريفهم بأهمية أنشطة العمل التطوعي كنوع من
الأنشطة الاجتماعية، فضلا عن غياب دور المدرسة في تكليف الأطفال بأنشطة تطوعية تنفذ
بمساعدة الوالدين.

مناقشة النتائج: تم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء سؤالها، على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول

كشفت نتائج الدراسة أن التربية الوالدية في إمارة الشارقة تؤدي ممارسات متنوعة في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، من خلال إكسابهم تلك القيم بوصفها ذات صبغة إيمانية تستند إلى أسس وأصول ومبادئ ربانية ونبوية، وأن ممارستها تكسب الطفل الأجر والثواب بحيث تصبح مصدرا للراحة النفسية. ويرى الباحث أن هذه النتائج تعزى إلى أن العقيدة الإيمانية لدى أفراد الدراسة دفعتهم أن يناقشوا مع أطفالهم الآثار الإيمانية المترتبة على أعمال الخير التطوعية؛ الأمر الذي ينعكس إيجابا على أطفالهم لممارسة العمل التطوعي، وقد استلزم ذلك تعريف الأطفال بأن هدف العمل التطوعي هو نيل رضا الله سبحانه وتعالى، والبحث عن الراحة النفسية التي تجلبها مساعدة الآخرين، وتعزيز التكاتف في المجتمع، وتوطيد العلاقات مع الآخرين.

كما جاءت النتائج لتؤكد أن المنهج النبوي الشريف عُد مدخلا رئيسا في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال من خلال عرض نماذج من السنة النبوية وقصص دينية تبين فضيلة العمل التطوعي، كل ذلك من أجل أن يدرك الطفل أن قيم العمل التطوعي تأتي من مجموعة القيم التي حث ودعا إليها الرسول r بحيث غدت ظاهرة اجتماعية مستمدة من الهدى النبوي الشريف، تحقق الترابط والتآلف والتآخي بين أفراد المجتمع الواحد. ولعل ما يؤكد ذلك، أن العديد من أفراد الدراسة استشهدوا بأحاديث نبوية شريفة، منها على سبيل المثال - لا الحصر - قوله صلى الله عليه وسلم: (مثل المؤمنين في توادهم وتعارفهم وتراحمهم كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر) (رواه مسلم). فضلا عن استشهدوا بقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (سورة المائدة:2)، وقوله تعالى: ﴿لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّنْ نُّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ (سورة النساء:114)، فالخطاب في الآيتين الكريميتين دعوة مباشرة إلى ترسيخ قيم العمل التطوعي لما لها من أفضلية وخيرية تستدعي مرضاة الله تعالى، كما تفتح

باب التنوع في الأعمال التطوعية التي يمكن للإنسان أن يمارسها ويغرس قيمها في نفوس الأبناء، فهي لا تقتصر على التطوع المادي بل تتجاوز ذلك لتشمل كل ما يندرج تحت باب البرّ والتقوى من أمر بصدقة أو أمر بمعروف، أو سعياً في الإصلاح بين الناس.

وتتوافق تلكم النتائج مع ما انتهت إليه الدراسات السابقة (McCabe, White & Obst, 2007)، التي أجريت في بيئات غير إسلامية، حيث أكدت أن المعتقدات الإيمانية لدى المسلمين تعد أكبر محرك في تنشئة أطفالهم على العمل التطوعي، وتتوافق مع نتائج الدراسات العالمية (الدوسري، 2013; Alexander, et.al., 2000; Lederer, et.al., 2015; 2020; Andam, et.al., 2013; Alexander, et.al., 2000; Lederer, et.al., 2015; 2020)، التي نظرت إلى العمل التطوعي بوصفه مصدراً للفضيلة والراحة النفسية لدى الفرد، وأن دوافع العديد من المتطوعين جاءت لتحقيق الذات وتقديرها، وهو ما يعد باعثاً ومحركاً لدافعيتهم لممارسة العمل التطوعي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن التربية الوالدية تشتمل على ممارسات نوعية تؤكد أهمية غرس قيم العمل التطوعي للتعبير عن المواطنة الصالحة لدى الأطفال، حيث تثبت هذه الممارسات مدى إدراك الأسرة الإماراتية في الشارقة لدورها الكبير في غرس قيم العمل التطوعي والحس الوطني في النظر إلى تلك القيم بوصفها واجبا وطنيا يرسخ مشاعر الولاء والانتماء، وتكوين الاتجاهات الإيجابية عند الأطفال لحب الوطن، لاسيما وأن غرس مفاهيم المواطنة الصالحة باستخدام أنشطة العمل التطوعي يرسم صورة مشرقة لمبادئ ومتطلبات المواطنة.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تعزى إلى وعي الأسرة الإماراتية وإيمانها المطلق بأن غرس قيم التطوع لدى الأطفال يسهم في صياغة قيم المواطنة الصالحة وترسيخها في نفوسهم، وهو شكل من أشكال تعبير المواطن عن مكنون النفس ومشاعر حب الوطن والانتماء إليه. وهذا يؤكد أن الإحساس بأهمية غرس قيم العمل التطوعي يعكس صورة تعبيرية عن المواطنة ورد الجميل للوطن. وهذه النتيجة تتوافق مع ما دلت عليه الدراسات السابقة (Alexander, et.al., 2000; Salameh, 2018; Stoll & Wong, 2007)، التي تبين أنّ الأنشطة التطوعية تسهم في تنمية

الإحساس بالمسؤولية نحو الوطن، والتي تعد في الوقت نفسه واحدة من الركائز الأساسية في تقوية الديمقراطية، فضلا عن توليد الإحساس بالانتماء للوطن، والوعي بالمسؤولية الفردية والمجتمعية. وهذا كله يسهم في تمكين الأطفال من المساهمة الفاعلة والنشطة في حل مشكلات البلاد، وتحقيق المشاركة المدنية في مختلف القضايا من خلال المنظمات الاجتماعية.

وعلاوة على ما تقدم، كشفت نتائج الدراسة وجود ممارسات إبداعية للتربية الوالدية في إمارة الشارقة في مجال غرس قيم العمل التطوعي، تتمثل في تطوير قدرات الأطفال على التفكير العلمي من خلال تقديم مبادرات تطوعية إبداعية تسهم في توليد دافعية كبيرة لممارسة الأعمال التطوعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتوفر معرفة ومهارات كبيرة لدى الوالدين في تشكيل الوعي المفاهيمي المتعلق بالعمل التطوعي. ولعل ما يؤكد ذلك ما أورده التربويون (Cawley, 2021; Schneider & Bulcke, 2021; Kang, 2020; Stoll & Wong, 2007) من خلال تأكيداتهم بأن توفير الفرص التعليمية للأطفال لاكتساب قيم العمل التطوعي تلعب دورا كبيرا في تقديم مبادرات إبداعية، كما تسهم بشكل كبير في تمكينهم من عملية صنع المعاني للقيمة بحيث تصبح جزءا من الشخصية الذاتية، والوصول إلى تشكيل القيم بطريقة ذات معنى.

وفي سياق العمل التطوعي فإن التشكيل السليم للقيم المجتمعية في البناء المعرفي يجعل الطفل ممارسا محترفا له، لاسيما وأن العمل التطوعي ينتقل من الذاتية الفردية إلى الاحترافية المجتمعية، وبالتالي فإن الفهم السليم له يجعل الطفل يستوعب القيمة ويمجدها بحيث تصبح جزءا من شخصيته. وهذا يتوافق مع ما دلت عليه الدراسات السابقة (الدوسري، 2020; Cawley, 2021; Schneider & Bulcke, 2021; Eun, 2017; Vermette & Gattuso, 2014; Stoll & Wong, 2007) من حيث أهمية تشكيل تعزيز تفكير الأطفال لاكتساب المفاهيم، وعلى ذلك فإن الأسرة الواعية هي التي تمتلك القدرة العالية على توجيه تفكير الطفل من خلال ممارسة الأنشطة التطوعية ليكتسب المفاهيم الجديدة بشكل سليم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن من ممارسات التربية الوالدية التركيز على نشر ثقافة العمل

التطوعي لدى الأطفال، حيث تبين توظيف نماذج عملية متنوعة لغرس قيم العمل التطوعي عبر مشاركة عملية قام بها الأطفال، بحيث تصبح هذه المشاركة جزءاً من ثقافة الأطفال وركيزة أساسية في بناء المجتمع، من حيث النظر إلى ثقافة التطوع كأداة للتعاون والتلاحم والتماسك الاجتماعي بين المواطنين، لاسيما وأن النتائج كشفت غرس ثقافة قيم العمل التطوعي من خلال تطبيقات عملية ميدانية بمشاركة الأطفال. وهذا يتوافق مع ما دلت عليه نتائج الدراسات السابقة (الشريدة، 2020، الدوسري، 2020؛ ناصر، 2020؛ Schneider & Bulcke، 2020؛ Cawley، 2021؛ Stoll & Wong، 2007؛ Sundeen، Garcia، & Wang، 2007؛ Sundeen، Garcia & Raskoff، 2009)، التي نظرت للعمل التطوعي كثقافة مجتمعية إنسانية مرتبطة بمعاني ودلالات الخير والعمل الصالح عند كل المجموعات البشرية. كما بينت نتائج هذه الدراسات أن غرس هذه الثقافة تؤدي ثمارها الإيجابية إذا تم تنشئة الأطفال عليها منذ الطفولة المبكرة، بحيث يتمكنوا من تسخير طاقاتهم لخدمة مجتمعاتهم عبر المؤسسات والمنظمات والهيئات الخيرية؛ فالدول المتقدمة تبدي اهتماماً ملحوظاً بالتربية الوالدية التي تغرس ثقافة التطوع عند الأطفال من خلال توفير المناخ الملائم لتشجيع الأطفال على العطاء والتبرع.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسات السابقة (Konoé، 2011؛ Rodell، 2021؛ Cawley، 2021؛ Sundeen، Garcia، & Raskoff، 2009؛ Tamaki، 2011)، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن ممارسات التربية الوالدية في نشر ثقافة التطوع لدى الأطفال جاءت لتحقيق مفهوم التنمية المستدامة الشاملة في المجتمع، وذلك من خلال توظيف الأعمال والحملات التطوعية والبرامج التي تستهدف الإنسان وترتقي به بدء بالطفل وأسرته ثم تمتد لتشمل المجتمع بأكمله؛ أي أن هذه النتائج تؤكد أن صلاح الطفل من خلال ثقافة العمل التطوعي مؤشر على صلاح الأسرة، وصلاح الأسرة يعني صلاح المجتمع، والعكس كذلك.

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال اعتمدت على مدخل الأنشطة، الذي عدّ إجراءً أساسياً في بناء منظومة قيمية اجتماعية راسخة تسعى لإعداد جيل متميز ومتحلّ بالأخلاق الحميدة. وهذه

النتائج تتوافق مع التوجهات التربوية المعاصرة، التي تؤكد أهمية تعلم العمل التطوعي باستخدام الأنشطة غير الصفية التي تناسب خصائص الأطفال، بحيث يصبحون قادرين على إدراك المفهوم ومذجته في أبنيتهم المعرفية (Eun, 2019; Alomran & Malluhi, 2013; Andam, et.al., 2013; Nelson, 2021; Vermette & Gattuso, 2014; Halgunseth, et.al., 2009; Harris & Goodall, 2007; Grant, 2009; Halgunseth, et.al., 2009).

كما يمكن القول أن نتائج الدراسة التي تتصل بدور ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي من خلال مدخل الأنشطة جاءت متناغمة مع التوجهات العالمية في تطوير شخصية الطفل من حيث توظيف العمل التطوعي، حيث أكدت هذه التوجهات على أهمية توفير تربية والدية من خلال فتح نقاشات بين الوالدين والأطفال، وتوظيف دور القدوة الحسنة من خلال نقاشهم للعمل التطوعي، وتزويد الأطفال بفرص وأنشطة تعلم تعزز المفاهيم الاجتماعية من خلال تقديم خدمات تتعلق بالعمل التطوعي، ودعوة الأطفال للمشاركة في أعمال وحملات تطوعية، وتزويد الأطفال بفرص للنقاش والحوار والتفكير في مواقف حياتية متنوعة، والتحدث والتعبير عن أفكارهم من خلال أنشطة خارج مجتمعية (Crawford & Zygouris, 2006; Harris & Goodall, 2007; Grant, 2009; Halgunseth, Peterson, Stark & Moodie, 2009).

وقد أكدت الدراسات والنظريات التربوية على أهمية مدخل الأنشطة في غرس قيم العمل التطوعي، فأصحاب النظرية المعرفية يؤكدون في دراساتهم أن الأنشطة الوالدية تسهم إسهاما كبيرا في مساعدة الطفل على بناء معارفه وقيمه، التي تصبح جزءا من أبنيتهم المعرفية اللازمة للتفكير (Cognitive structures)، لاسيما وأن بناء المعرفة لدى الطفل مرتبطة بمدى تمثيل المعرفة والمعلومات بطرائق حسية مدركة؛ أي أن الطفل لا يمكن أن يدرك المعرفة في حالة غياب التمثيل للشيء المجرد (Bruner, 1966; Gagné, 1977; Gagné, 1987).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

على الرغم من وجود ممارسات متعددة للتربية الوالدية في إمارة الشارقة في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، كما أثبتتها نتائج السؤال الأول، إلا أن نتائج السؤال الثاني كشفت عن نتيجة مفادها أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة سلباً على ممارسات التربية الوالدية لدى عدد قليل من أفراد عينة الدراسة. وتتمثل هذه العوامل السلبية بافتقار بعض الآباء والأمهات للوعي بدور قيم العمل التطوعي في صقل شخصية الطفل وتنميتها بصورة تكاملية. وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى قلة خبرة الوالدين ومهاراتهم في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، ولعل ما يؤكد ذلك ما عبّر عنه أحد أفراد الدراسة بقوله: "هذا هو أول طفل عندنا في البيت، ما عندي خبرة وتمرس في العمل التطوعي". وتحدث آخر بقوله: "قلة الدورات التدريبية المتعلقة بتوجيه الوالدين لتنفيذ أنشطة العمل التطوعي تؤثر على ممارستي لغرس قيم العمل التطوعي". وصرّح بعضهم بقلة الخبرة والحاجة إلى الدعم التوعوي بقوله: "أنا أتمنى أن أحصل على دورات وورش عمل حول دوري في غرس العمل التطوعي لدى أطفالي، ولكن خبرتي الحياتية قليلة".

كما كشفت النتائج أن من العوامل المؤثرة سلباً على غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال كثرة الأعباء المدرسية، حيث يعاني الأطفال من كثرة الواجبات الأكاديمية المرتبطة بدروس القراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى إهمال الأنشطة المنهجية المتعلقة بأنشطة العمل التطوعي. وفي هذا السياق، عبّر أحد أفراد عينة الدراسة بقوله: "نحن ندرك قيمة وأهمية غرس أنشطة العمل التطوعي، ولكن أولادي لديهم عبء كبير من واجبات المدرسية، وهذا يحول دون قيامنا بالأنشطة التطوعية" وعبر آخر بقوله: "أتمنى لو تصبح الواجبات المدرسية عبارة عن أنشطة منهجية تعتمد على أنشطة العمل التطوعي".

يتضح مما تقدم، أن الاهتمام بالجوانب الأكاديمية على حساب جوانب التعلم الاجتماعي، يؤثر سلباً على تنمية شخصية الطفل، وبالتالي فإن هذه النتيجة يمكن أن تنسب إلى وجود اعتقاد سلبي يؤمن بفكرة التركيز على التعلم الأكاديمي والمعرفي القائم على حفظ المعرفة واسترجاعها

بعيدا عن تعلم المهارات الاجتماعية؛ وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذكره أفراد عينة الدراسة بعدم معرفتهم بالمستجدات المحلية والعالمية المتعلقة بالعمل التطوعي ودوره في صقل شخصية الطفل. فضلا عن ضعف تواصلهم وحوارهم مع الأطفال ومناقشتهم بالعمل التطوعي. وهذا الاعتقاد يخالف ما دلت عليه الدراسات التربوية المعاصرة (Alomran & Malluhi, 2019; Halgunseth, et.al., 2009; Jeewan, 2015)، التي تؤكد أن مفتاح تطور شخصية الطفل هو النجاح في الجوانب الاجتماعية التي تسهم في خدمة المجتمع، حيث إن هذا الأمر في غاية الأهمية؛ كونه يكسب الطفل الثقة بالنفس والشعور بأنه عضو فاعل في مجتمعه.

كما عدت النظرة السلبية لدى الوالدين باعتبار العمل التطوعي مضيعة للوقت واحدا من العوامل المؤثرة على غرس قيم العمل التطوعي؛ الأمر الذي انعكس سلبا على نسبة ضئيلة من أفراد عينة الدراسة، من حيث عدم اهتمامهم بغرس قيم العمل التطوعي لدى أطفالهم. ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن الآباء يعتقدون أن العمل التطوعي مظهر من مظاهر اللهو والتسلية في حين أن المدرسة مكان للتعلمة والفائدة. ويكشف هذا العامل عن أن بعض الأسر لا تدرك ثمار التعلم من خلال العمل التطوعي في تنمية خبرات تربية الطفولة، بل يعتقدون أن العمل التطوعي مضيعة للوقت. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بوجود قناعة لدى بعض الأسر بأن دور الأسرة مساعدة الطفل على القراءة والكتابة والحساب، حيث إن بعض الأسر هدفهم تقليدي قائم على تمكين الطفل من اكتساب خبرات القراءة والكتابة والحساب بعيدا عن تنمية الخبرات الأخرى التي قد يكون الطفل بأمر الحاجة إليها. ولعل ما يؤكد هذا التفسير، أن أحد الآباء عبر بقوله: “العمل التطوعي بالنسبة للطفل غير مفيد. الطفل فقط بحاجة لتعلم مهارات القراءة والحساب“. وبالتالي فإن مثل هذا التصور لدى فئة قليلة من الأسر لا تتجاوز 10.00%، إنما ينبئ عن عدم وعي بعض الأسر بمهية العمل التطوعي، ودوره في تنمية وصقل شخصية الطفل ليكون ممتلكا لسمات المواطنة الصالحة التي تشكل من خلال العمل التطوعي؛ فالوالدان لا يدركون القيمة الحقيقية للعمل التطوعي، بسبب معتقداتهم القديمة المتعلقة التي تقصر دور الأسرة

على رعاية غرس مهارات القراءة والكتابة والحساب. وهذه النتائج لا تتوافق مع ممارسات التربية الوالدية، التي تهنيء الطفل الصغير ليشكل معنى ودلالة لقيمة تقدير العمل منذ الطفولة، لاسيما وأن العمل التطوعي بوصفه أداة اجتماعية تسهم في إكساب الأطفال الدافعية والرغبة الكبيرة إلى تقديم الأعمال التطوعية (Asamy & Singh, 2013; Handy et al., 2008; Guo et al., 2011; Peterson, 2004).

كما أن هذه النتائج تخالف الدراسات التربوية المعاصرة (Arlen, et.al., 2009 Law, 2008; Alomran & Malluhi, 2019; Salameh, 2018)، التي تظهر أثر ودور التربية الوالدية في غرس مفاهيم العمل التطوعي ليصبح الطفل متكامل الشخصية من مختلف الجوانب. كما أن هذه النتائج تخالف التوجهات العالمي في صقل شخصية الطفل، والتي تؤكد أن تعلم الأطفال لا يتم فقط في المدرسة، بل من خلال سياقات مختلفة مع أفراد الأسرة والأصدقاء وممارسة اللعب والهوايات والأنشطة الاجتماعية والثقافية (Crawford & Zygouris, 2006; Harris & Goodall, 2007).

استنتاجات الدراسة وتوصياتها

لعلنا لا نبالغ إذا ما ذهبنا إلى القول بأن ممارسات غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال تعد بمثابة القوة المحركة والفاعلة في توجيه المجتمع، إذ تؤسس فكرياً ثقافياً واجتماعياً يؤصل لثقافة اجتماعية تسعى إلى توجيه الأطفال نحو تبني فكرة الاعتماد الذاتي على قدراتهم لتلبية الاحتياجات المجتمعية، وهذا يؤكد أهمية السعي منذ الطفولة على ترسيخ قيم العمل التطوعي كجزء من القيم الأخلاقية الاجتماعية. ويعد التركيز على غرس قيم العمل التطوعي لدى النشء من أبرز التوجهات الوطنية في دولة الإمارات العربية وذلك من خلال وثيقة "قيم وسلوكيات المواطن الإماراتي"، والتي من أهدافها نشر ثقافة العمل التطوعي بين المواطنين الإماراتيين والوعي بحجم المسؤولية والواجبات الوطنية. وإيماناً بأهمية غرس قيم العمل التطوعي لدى النشء منذ الطفولة، فقد جاءت هذه الدراسة لتتناول ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل

التطوعي لدى الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة، جُمعت بيانات الدراسة وحُلَّت باستخدام منهجية البحث النوعي.

ومن خلال القراءة التأملية في نتائج الدراسة ومناقشتها، فقد اتضح أن ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي تسهم بشكل كبير في تنمية قيم المواطنة لدى النشء، وبناء شخصياتهم بفاعلية وإيجابية في العمل المجتمعي. وهذا ينعكس إيجاباً على نمو الشخصية السليمة، التي تشعر الطفل بحب الوطن وتحمل الشعور بالمسؤولية نحوه، وتعزيز الحس الوطني. وهذا يسهم في بلورة الهوية الوطنية لدى الأطفال، وتوجيه طاقاتهم نحو الأعمال الخيرية النافعة على المستويين الفردي والمجتمعي. وهذا من شأنه أن ينهض في قواعد التأسيس للبناء السليم لأخلاقيات العمل لدى الأطفال، وتعزيز القيم الاجتماعية وحب العمل الجماعي البناء، وإعداد كوادر مواطنة قادرة على تحمل مسؤولية البناء والتنمية في الدولة.

ومما تم استنتاجه في ضوء نتائج الدراسة أن غرس قيم العمل التطوعي كان يصدر من منطلقات ومفاهيم وطنية قائمة على أسس دينية راسخة قادرة على تنمية وتعميق الوازع الديني لدى الأطفال. وقد تبين كذلك أن النظر لقيم العمل التطوعي من ناحية وطنية نتج عنه اعتبار ممارسة تلك واجبا وطنيا ومسؤولية مجتمعية وطنية، وأن غرسها لدى الأطفال يعتمد على تنمية الوازع الإيماني، باعتبار أن العمل التطوعي يعد جزءاً لا يتجزأ من الشعور الإيماني لدى الطفل، فهو باب من أبواب الخير التي يحث عليها الدين الإسلامي.

كما يستنتج أن التربية الوالدية كانت تمارس أدواراً إبداعية من خلال غرس قيم العمل التطوعي عبر ممارسة الطفل لمهارات التفكير العلمي كالاستقصاء والتأمل بالرسومات والتخيل، وهذه الممارسات توظف في توجيه الأطفال نحو الأعمال التطوعية في المجتمع، وهذا من شأنه أن ينشئ أجيالاً قادرة على الاستمتاع بالأعمال التطوعية وتتذوق حلاوة الإنجاز التطوعي، وتعزيز الأطفال منذ نعومة أظفارهم على حب عمل الخير، وغرس المسؤولية الاجتماعية فيهم، وبناء القدوة الحسنة لهم في البيت، وغرس ثقافة التعاون فيما بينهم؛ ليكونوا متكافلين ومتعاونين،

وتحفيزهم على الانخراط في الأعمال التطوعية والأنشطة الاجتماعية من خلال المبادرات المجتمعية والمؤسسية.

وفي ضوء نتائج الدراسة مجتمعة، يمكن القول أن الدور الكبير لممارسات التربية الوالدية يعكس مدلولات التربية والتنشئة الأسرية الصالحة، كونها تسعى إلى جعل الأطفال متمسكين ومتحليين بسمات رائدة في ممارسة العمل التطوعي في مجتمعهم كالإخلاص والتقرب إلى الله تعالى، والرحمة والشفقة والعطف والإحساس بالآخرين، والحرص والاهتمام الكبيرين على توظيف كامل الطاقات والقدرات والإمكانيات لصالح العمل التطوعي، فضلا عن اكتساب مهارات متنوعة تدعم قيم العمل التطوعي وتعزز لديهم ثقافة الإبداع من خلال التفكير بمبادرات مجتمعية إبداعية.

وكذلك يمكن القول أن الممارسات الوالدية تسعى لجعل قيم العمل التطوعي سمة ثقافية لدى الأطفال، بحيث تصبح هذه السمة مكونا أساسيا من مكوناتهم الشخصية التي تتجلى في التعاون والتكافل الاجتماعي. كما اتضح بشكل جلي- ومن خلال الممارسات العملية القائمة- الدور الفاعل لمدخل الأنشطة العملية في تنمية قيم العمل التطوعي، وما حققته فكرة وجود النموذج القدوة في أعمال الخير التي تسعى إلى تشجيع الأطفال على المشاركة في العمل التطوعي ليصبحوا مثلا يحتذى به، وهذا النموذج يعد من أبرز النماذج التي أكدت عليها النظريات النفسية الاجتماعية في تشكيل شخصية الطفل. ويمكن القول أن هذا النموذج يسهم في غرس وتعزيز ثقافة التطوع لدى الأطفال فضلا عن ترسيخ مفهوم المسؤولية المجتمعية، وتوفير منظومة متكاملة للعمل التطوعي في الدولة، الأمر الذي يساعد على زيادة استقرار المجتمع وبناء علاقات ارتباطية قوية بين أفرادها.

وبالرغم من وجود ممارسات متقدمة في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، بيد أن هناك فئة قليلة من أفراد الدراسة يعانون من بعض العوامل التي تؤثر سلبيا على ممارسات التربية الوالدية، وهي في مجملها تنحصر في انعدام الوعي لدى الوالدين بأهمية العمل التطوعي

ودوره في تنمية شخصية الطفل، فهم يركزون على الجوانب الأكاديمية في تعلم الأطفال، وهذا قاد إلى النظر للعمل التطوعي بأنه مضيعة للوقت وأنه وسيلة للتسلية والمتعة، وعدم متابعة الوالدين للمستجدات في مجال العمل التطوع. كما بينت النتائج أن كثرة الأنشطة الأكاديمية والواجبات البيتية (قراءة، وكتابة، وحساب) التي يكلف بها الأطفال تؤثر على ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي. فضلا عن إغفال المناهج المدرسية لأنشطة العمل التطوعي، وضعف تنفيذ أنشطة تطوعية تربط الأسرة والأطفال والمدرسة معا.

في ضوء ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولا - أهمية تبني الوالدين للطريقة المثلى في تربية الأبناء لتنمية وتعزيز قيم العمل التطوعي لدى الأطفال، وهذه الطريقة تتمثل بالآتي:

1. إثراء البيئة الأسرية بالمواد المطبوعة المتنوعة كالقصص والمجلات والملصقات التي تنمي لدى الأطفال القدرة على إدراك دلالات العمل التطوعي وأهميته، بحيث يتولد لديهم شعور بأن العمل التطوعي نموذج في العطاء والسخاء والانتماء الذي يتسع ليشمل الإنسانية جمعاء.
2. تنمية روح المبادرة لدى الأطفال، بحيث يصبحوا قادرين على تبني وإطلاق مبادرات تطوعية خيرية حقيقية يمكن تطبيقها على أرض الواقع، وأن يكون الوالدان شركاء في ترجمة هذه المبادرات إلى واقع ملموس.
3. ربط قيم العمل التطوعي بالجانب الإيماني، وذلك بتوجيه إشارات ورسائل واضحة للأبناء تكشف عن أهمية هذه الأعمال والممارسات التطوعية بوصفها جزءا من عقيدة المسلم، حيث يمكن تذكير الأطفال بالأحاديث النبوية والآيات القرآنية التي تدعو إلى قيم العمل التطوعي.
4. نشر ثقافة التطوع في البيئة الأسرية من خلال الممارسات اليومية التي يتبناها الوالدان وتظهر فيها الصورة الرائعة لآثار القيم التطوعية على الفرد والأسرة والمجتمع، والتي تسهم في تلاحم

- أفراد المجتمع في ظل العلاقات القائمة على المحبة والود والتقدير والاحترام.
5. عرض نماذج وصور ناصعة من العمل التطوعي يكتشف منها الأطفال بأن العمل التطوعي يبعث في النفس الشعور بالراحة والسعادة والطمأنينة، التي تنشأ بفعل مبادئ الأخوة والتآلف والتلاحم الاجتماعي التي تجسدها قيم العمل التطوعي.
 6. دفع الأطفال للمشاركة في أعمال تطوعية للتعبير عن حب الوطن والإنسانية جمعاء، وتوظيفها في المناسبات الوطنية كيوم الشهيد واليوم الوطني وغيرها.
 7. تمكين مهارات الأطفال في سعة الأفق وحب الاستطلاع والتأمل والتفكير في تقديم مبادرات تطوعية تخدم وطنهم والإنسانية كافة.
 8. اعتماد الوالدين على منهج الربط والاستنباط من خلال استعراض مظاهر الخير السائدة في المجتمع الإماراتي والتي تهدف إلى غرس ثقافة العمل التطوعي لدى الأطفال.
 9. دعم وتعزيز الأطفال من خلال عبارات المدح والثناء وتقديم الهدايا على قيامهم بمبادرات تطوعية شخصية.
 10. استثمار الوالدين للطاقات الإيجابية لدى الأطفال من خلال توجيه هذه الطاقات - في أوقات الفراغ- نحو القيام بحملات تطوعية.
 11. توظيف مدخل التعلم القائم على القدوة الحسنة من خلال مشاركة الأسرة لأطفالها وأطفال الحي السكني في إقامة البازارات الخيرية بحيث يكون ريعها للفقراء والمحتاجين، أو من خلال توزيع بعض المواد والمستلزمات على الفقراء.
- ثانيا - تحقيق التوافق والانسجام بين رؤية المدرسة والأسرة، من خلال مجالس الآباء والأمهات لسد الفجوة بينهما في رؤيتهما للعمل التطوعي.
- ثالثا - تحقيق أهداف العمل التطوعي داخل المدرسة وخارجها من خلال قيام واضعي المناهج

بدمج أنشطة العمل التطوعي لتكون جزءا من أنشطة المناهج المدرسية.

رابعاً - إعداد أدلة إرشادية للوالدين تركز على تعريفهم بأفضل أساليب دمج الأطفال في الأعمال التطوعية.

خامساً - إجراء مزيد من الدراسات حول:

12. ممارسات التربية الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية للوالدين.

13. التقييم الذاتي للممارسات الوالدية في غرس قيم العمل التطوعي لدى الأطفال من وجهة نظر الأطفال أنفسهم.

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

القرآن الكريم.

الحديث الشريف.

1. اشتيه، عماد. (2013). العمل الاجتماعي التطوعي في فلسطين: أسباب التراجع. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 29(1)، 77-116.
2. الألباني، ناصر الدين. (د.ت). السلسلة الصحيحة، أخرجه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج، جزء 36.
3. البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). صحيح البخاري، كتاب الإيمان، الجزء الأول. بيروت: دار بن كثير.
4. البكار، عاصم، النابلسي، هناء والعضايلة، لبنى. (2017). معوقات العمل التطوعي لدى الشباب الجامعي في الجامعة الأردنية: دراسة اجتماعية. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 24(1)، 97-115.
5. الدوسري، راشد. (2020). غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 81-107.
6. رشاد، ميسون. (2018). العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، العراق، 56، 409-434.
7. الزبود، اسماعيل والكيسي، سناء. (2014). اتجاهات طلبة جامعة البتراء نحو العمل التطوعي في الأردن. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 7(3)، 438-456.
8. شاهين، محمد وشندي، إسماعيل. (2013). العمل التطوعي من منظور إسلامي. مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات، 3 فبراير 2013. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

9. الشريدة، بشرى. (2020). العمل التطوعي ودوره في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة المدارس في مديرية الطيبة والوسطية بمحافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 27(4)، 1—16.
10. عثمان، السعيد والمكاوي، إسماعيل. (2020). ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 39(185)، 223-287.
11. العقاد، معتصم. (2021). سيناريوهات مقترحة لتطوير دور المؤسسات التعليمية الجامعية في تعزيز قيم مشاركة الشباب الفلسطيني في العمل التطوعي. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 4(3)، 229-275.
12. العنزي، حجي. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بالمواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(1)، 49-73..
13. المجلس الأعلى لشؤون الأسرة. (2020). *دورة تدريبية في التنشئة الوالدية*. الشارقة: المجلس الأعلى لشؤون الأسرة.
14. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. (2020). *التطوع ثقافة أصيلة وممارسة ممأسسة وتكاملية*. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية
15. مركز الشارقة للتطوع. (2016). *الدليل الاسترشادي لمركز الشارقة للتطوع*. الشارقة: مركز الشارقة للتطوع.
16. ناصر، وداد. (2020). أثر التربية الوجدانية في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالبات جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز: دراسة تطبيقية. *مجلة الفتح*، 18، 116-135.
17. الهذلي، هدى. (2019). دور كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز في نشر ثقافة العمل التطوعي في ضوء مبادرات التحول الوطني. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 43، 848-882.

18. الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية. (2017). **الدليل الاسترشادي للتطوع في بيئة العمل للجهات الحكومية**. أبوظبي: الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية
19. وزارة التربية والتعليم. (2015). **برنامج "فزة" للعمل التطوعي في المدارس الحكومية**. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم.
20. وزارة التربية والتعليم. (2017). **أساسيات التطوع في المدرسة الإماراتية**. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم.
21. وزارة التربية والتعليم. (2019). **مؤتمر أولياء الأمور.. إعداد لائحة ودليل للشراكة بين ولي الأمر والمدرسة**. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم.

المراجع باللغة الإنجليزية

1. Abualnaser, M. (2016). **A future vision for developing volunteer work in the Arab world**. Alexandria: Arab Office.
2. Alexander, W., Wogelgesang, L. Ikeda, E. & Yee, J. (2000). **How service learning affects students**. University of California, Los Angeles: Higher Education Research Institute.
3. Al-Maamari, S. & AL- Saidi, F. (2020). The effectiveness of a proposed unite in voluntary work in enhancing critical thinking skills and the attitudes towards responsible citizenship among eighth grade female students in the governorate in Sultanate of Oman North Batinah. **Journal of Educational and Psychological Research**, 65, 247-285.
4. Alomran, N. & Malluhi, H. (2019). Family volunteers as alternative future resources: school leaders' beliefs and practices. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 14(10), 88-115.
5. Alsaie, K. & Alshargi, A. (2019). The role of the family in developing tolerance culture among kindergarten children in Riyadh. **Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies**, 27(2), 487-512.

6. Andam, R, Rajabi, A., Benar, N & Hosseini, S. (2013). The study of self esteem among volunteer and non volunteer in sport. **International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)** 4(2), 286-290.
7. Anfara, V. & Mertens, S.(2008). Varieties of parent involvement in schooling. **Middle School Journal**, 39(3), 58-64.
8. Arlen, S., Brenda, J., Kate, S. & Tara, L. (2009). Understanding Constraints Younger Youth Face in Engaging as Volunteers, **Journal of Park and Recreation Administration**, 27(4), 17-73.
9. Asamy, C & Singh, J (2013). **Relationships between volunteerism, academic performance and self-esteem among undergraduates in Malaysia**. 4th International Teaching and Learning Conference, Grand Four Wings Hotel - Bangkok, Thailand
10. Broadus, T. (2017). **Examining Parental Involvement in Impoverished Schools**. Master thesis, Texas University, USA.
11. Bruner, J. (1966). **Studies in Cognitive Growth**. New York, Wiley.
12. Burton, D. (2000). **Research training for social scientists: a handbook for post-graduate researchers**. London: SAGE.
13. Cawley, R. (2021). **The best volunteer abroad programs for 2021 & 2022**. Australia: International Volunteer HQ.
14. Crawford, P. & Zygouris, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. **Early Childhood Education Journal** 33 (4): 261-67.
15. Creswell, J. (2018). **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. London: SAGE Publications.
16. Daghestani, B. (2013). **The religious and social education of the child**. Alriad: Obican
17. Eun, L. (2017). Preschool teachers' pedagogical content Knowledge in mathematics. **International Journal of Early Childhood**, 49(2), 229-243.
18. Friedman, B., Bobrowski, P. and Markow, D. (2007) Predictors of parents' satisfaction with their children's school, **Journal of Educational Administration**, 45(3), 278-288.
19. Gagné, M. (1977). **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Rinerhart.
20. Gagné, M. ,(1987). **Instructional Technology Foundations**. Lawrence Erlbaum: Hill-Dale, N.J.

21. Gaston, K. & Alexander, J. (2001). Effective organization and management of public sector volunteer workers: Police Special Constables. **International Journal of Public Sector Management**, 14(1), 59-74.
22. Glaser, B., and Strauss, A. (2017). **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. London: Routledge.
23. Grant, L. (2009). **Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review**. UK: Futurelab.
24. Guo, C., Brown, W., Ashcraft, R., Yoshioka, C. & Dong, H. (2011). Strategic human resources management in nonprofit organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 31, 248--269.
25. Halgunseth, L.; Peterson, A., Stark, D. & Moodie, S. (2009). **Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
26. Hamzea, A. (2015). **Voluntary Social Work**. Amman: Dar Almasera.
27. Handy, F., Mook, L., and Quarter, J. (2008). The interchangeability of paid staff and volunteers in nonprofit organizations. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, 37, 76--92.
28. Harris, A., & Goodall, J. (2007). **Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?.** UK: University of Warwick and Department for Children, Schools and Families (Research report DCSF-RW004).
29. Jeewan, J. (2015). **Self confidence adjustment and parent child relationship of dyscalculic elementary school students**. India: Himachal Pradesh University.
30. Joyce L. Epstein Kang, E. (2020). A multilevel analysis of factors affecting kindergartners' creative dispositions in relations to child-level variables and teacher-level variables. **International Journal of Child Care and Education Policy**, 14(11), 1-17.
31. Kochanek, J. Wraight, S., Wan, Y., Nylen, L. & Rodriguez, S. (2011). **Parent involvement and extended learning activities in school improvement plans in the Midwest Region**. (Issues & Answers Report, REL 2011--No. 115). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,

32. Konoé, T. (2011). **The value of volunteers Imagine how many needs would go unanswered without volunteers.** Switzerland: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.
33. Law, M. (2008). **Volunteer service participation among secondary school students in Hong Kong.** University of Hong Kong, Unpublished dissertation.
34. Lederer, A. M., Autry, D. M., Day, C. R., & Oswalt, S. B. (2015). The impact of work and volunteer hours on the health of undergraduate students. **Journal of American College Health**, 63(6), 403-408.
35. Levine, P. (2021). **How and Why Your Child Should Start Volunteering.** Center Information Research Civic Learning. Boston: Tufts University.
36. McCabe, T., White, K. & Obst, P. (2007) The importance of volunteering functions to university students . **Australian Journal of Volunteering** 12(2), 50-58.
37. Mcleish, J., Baker, L. & Celia, S. (2017). How volunteers can work with parents to improve early childhood outcomes: A review of the evidence. **International journal of Birth & Parent Education**, 4(2), 7-12.
38. Minke, K. & Anderson, K. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. **Journal of Positive Behavior Support**, 7(3), 181-185.
39. Mirsafian, H. & Mo Hamadinjad, A. (2011). Sport volunteerism: a study on volunteering motivations in university students. **Journal of Human Sport & Exercise**, 7, 573-584.
40. Nelson, T. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. **International Journal of Child Care and Education Policy**, 15(1), 10-15.
41. Oliver, P. (2016). **Research for business, marketing and education.** London: Hodder and Stoughton.
42. Peterson, D. (2004). Benefits of participating in corporate volunteer programs: employees' perceptions. **Personnel Review**, 33(6), 615--627.
43. Rodell, J. (2021). **Volunteer Programs That Employees Can Get Excited About.** Georgia: the University of Georgia in Athens.

44. Salameh, K. (2018). The contributions of volunteerism to entrench the values of citizenship. **Serage Journal of Education & Society Issues**, 7, 165-178.
45. Schneider, M. & Bulcke, P. (2021). **Creating Shared Value and Sustainability: Report 2020**. San Francisco: United Nations. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share
46. Shin, K. (2003). How to manage unpaid volunteers in organizations. **Management Research News**. 26, 63-71.
47. Stoll, M., & Wong, J. (2007). Immigration and civic participation in a multiracial and multiethnic context. **International Migration Review**, 41(4), 880-908.
48. Sundeen, R, Garcia, C., & Wang, L. (2007). Volunteer behavior among Asian American groups in the United States. **Journal of Asian American Studies**, 10(3), 243-281.
49. Sundeen, R., Garcia, C., & Raskoff, S. (2009). Ethnicity, acculturation, and volunteering to organizations: A comparison of African Americans, Asians, Hispanics, and Whites. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, 38(6), 929-955.
50. Tamaki, E. (2011). Transnational home engagement among Latino and Asian Americans: Resources and motivation. **International Migration Review**, 45(1), 148-173. 243-281.
51. Taniguchi, H. & Thomas, L. (2011). Influences of religious attitudes on volunteering. **International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations**, 22, 335-355.
52. Ministry of Education (MoE). (2017). **Fundamentals of volunteering in the Emirati school**. Abu Dhabi: Ministry of Education.
53. Ministry of Education. (2015). **The “Fazaa” program for volunteer work in public schools**. Abu Dhabi: Ministry of Education.
54. Ministry of Education. (2019). **Parents’ conference: a guide for the partnership between the parent and the school**. Abu Dhabi: Ministry of Education.
55. Supreme Council for Family Affairs. (2020). **A training course in parenting**. Sharjah: The Supreme Council for Family Affairs.
56. Vermette, S. & Gattuso, L. (2014). High school teachers’ pedagogical content knowledge of variability. In K. Makar, B. de Sousa, & R. Gould (Eds.), **Sustainability in statistics education**. Netherlands: International Statistical Institute.

مساهمة برنامج إرشادي متمايز، قائم على التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف في تحسيه مستوى التدفق العلمي والوعي الذاتي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً

- رفعة محمد جوهر الجوهر
- د. عبد الحميد عبد الله العرفج - جامعة الملك فيصل - المنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً من خلال استخدام برنامج إرشادي متمايز طبق عن بُعد يعتمد في أساسه على التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف، استخدمت الدراسة المنهجية المختلطة لتحقيق الأهداف، ففي الجانب الكمي أُستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم المعتمد على المجموعة الواحدة وقياس الفروق الإحصائية القبلية والبعديّة للعينة. أما في الجانب النوعي فقد أُستخدمت النظرية المتجذرة. تكونت العينة من طالبات موهوبات محرومات اقتصادياً، بلغ عددهم (6) طالبات، (3) طالبات من المرحلة المتوسطة، و(3) طالبات من المرحلة الثانوية من محافظة حفر الباطن بالسعودية. ولأغراض الدراسة تم إعداد مقياس التدفق العلمي غير المتزامن، ومقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي، كما تم تصميم برنامج إرشادي متمايز، اعتمد على التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.01) على كافة أبعاد

مقياس التدفق العلمي غير المتزامن وعلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.01) على كافة أبعاد مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي وعلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإرشادي المتميز عن بعد في تحقيق أهداف الدراسة. كما حددت الدراسة العوامل المؤثرة في طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي والتنظيم الذاتي وتوجه الأهداف، من خلال تحديد أثر الحرمان الاقتصادي على جوانب الموهبة، ثم تحديد العوامل المؤثرة، وكشف التحليل عن وجود ثلاث عوامل مؤثرة وهي درجة الحرمان الاقتصادي، المرحلة العمرية، ومستوى تعليم الأسرة. وبعد ذلك، تم تحليل دور البرنامج الإرشادي في خفض فاعلية العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة ما بين الحرمان الاقتصادي والتنظيم الذاتي وتوجه الأهداف. وقد أوصى البحث بعدد من التوصيات وفقاً لنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: برنامج، الإرشاد المتميز، التنظيم الذاتي، توجه الأهداف، التدفق العلمي، الوعي الذاتي، الموهوبات، المحرومات اقتصادياً.

المقدمة

شهد العالم اليوم جملةً من الأحداث المتسارعة، التي تخطت عددًا من الحواجز الجغرافية، والسياسية والعرقية، مما جعل الاستثمار في العلم والتعليم خيارًا إجباريًا لا بديل له في حال الرغبة في التنافس العالمي الصاعد، والحفاظ على السيادة، فلم تعد مساحات التباهي بالموارد الطبيعية التي بدأت في الانخفاض كما كانت عليه في السابق، وحلّ مكانها التنافس بمدى القدرة على تنمية واستثمار الموارد البشرية بأقصى قدر ممكن. ساعد هذا التوجُّه عددًا من الدول التي استغلت هذا التحوُّر الجذري، واعتبرت الاستثمار في عقول أبنائها بكافة أجناسهم وأعراقهم ومستوياتهم حاجةً ملحةً وضرورة استراتيجية، الانتقال من دول العالم الثالث إلى منافسة دول العالم الأول خلال فترة زمنية وجيزة، هذا وإن كان يتطلَّب همة وإيمانًا و يقينًا بأهمية الثروة البشرية، فإنه كذلك يُعطي امودجًا حيًا وفكرة قابلة للتطبيق للدول الأخرى التي لم تزل في عهدها السابق وفكرها غير المتجدد نحو العلم والتعليم. إن عملية الاستثمار في العقل البشري تبدأ من قاعدة أولوية تعظيم الإمكانيات لجميع الأطفال الموهوبين (Yeo & Pfeiffer, 2018). يتطلَّب العمل على مستوى هذه القاعدة العريضة مهارة التعامل مع الأصناف المختلفة والمستويات المعقّدة، التي يصعب جمعها في قالب واحد.

يُعتبر الموهوبون المحرومون اقتصاديًا من الأصناف الصعبة على المستوى العالمي. حيث تُفيد مراجعة الأدبيات وجود عددٍ من الأدلة البحثية التي تُخبر بأن تلك الفئة تُعاني من عدم القدرة على تحقيق إمكانياتها مقارنة بالفئات الأخرى (Stambaugh & Ford, 2015). أي أن الإمكانيات المقاسة والظاهرة غير متكافئة مع الإمكانيات الفعلية الكامنة (Merrotsy, 2013)، مما يُعرّضهم لعدد من المخاطر والعواقب التراكمية (Cross & Dockery, 2014)، فالبينة المدرسية، والوسط الاجتماعي، والعرف الثقافي في الغالب يفتقد المرونة واللياقة في تفسير هذا الخلل، ويُعزى كامل المسؤولية والعبء على الطالب، مما يجعله يخوض معركة البحث عن الهوية (VanTassel- Baska & Stambaugh, 2018). يخلق هذا البحث عددًا من الفجوات الأكاديمية، ومشكلات مع

الذات والمجتمع، ويختلف معدل انتشار هذه الاضطرابات بحسب السياقات الشخصية، والعوامل البيئية المحيطة (Pfeiffer, 2021). فعلى الرغم من وجود خلفيات علمية أعمق بكثير عما كانت عليه في السابق حول هذا النوع من الموهوبين، نتج هذا عن المحاولات البحثية والدراسات التجريبية التي أجريت قبل أربعة عقود، ومع هذا فإن التفاعل الإيجابي وإثراء الميدان اليوم لا يعكس تمامًا هذا العمق (Ayou et al., 2021). وهذا ما جعل القضية تعود إلى أدراجها، على الرغم من إفاضة الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2014) بأن الأطفال الموهوبين ممثلون في جميع الثقافات والمستويات الاجتماعية والاقتصادية. لذا ينبغي أن تتعامل الأنظمة التعليمية مع هذه الحقيقة بشيء من الجدية، سواء من ناحية الكشف أو من ناحية الرعاية طويلة الأمد، وإلا فإن حجم الخسائر في الخامات العقلية الاستثنائية سيتضاعف عما هو عليه اليوم. الجدير بالذكر أن الأطفال الموهوبين المحرومين اقتصاديًا على وعي أعلى مقارنة بآبائهم ومعلميهم بالمشكلات النفسية والعاطفية والاجتماعية التي سببها الدخل المنخفض وأثره عليهم، بينما هم أقل وعيًا بالاحتياجات الأكاديمية (VanTassel-Baska et al., 2009). هذه القضية تُعيق بشكل أكبر في تحديد الهوية، وتزيد من حجم المساحة الفاصلة بين تصوّر الأطفال الموهوبين عن أنفسهم وتصور آبائهم ومعلميهم لهم، كما إنها قد تحدّ من حجم الفائدة ومهارة الأداء عند مشاركة الأطفال من تلك الفئة في برامج الكشف والرعاية العامة، والتي في الغالب تقيس حجم النجاح بحجم الأداء الكلي للقدرّة العقلية، بغضّ النظر عن الجوانب الأخرى (VanTassel-Baska et al., 2007). هذه الدرجات من التعقيد تستلزم ضرورة التدخّل الإرشادي جنبًا إلى جنب مع برامج الرعاية الأخرى. شريطة أن يكون بشكل منظم ومستمر ومتسق مع الاحتياجات الحقيقية؛ حتى تتمكن -البرامج الإرشادية- من تخفيف حجم أثر الدخل المنخفض على الأطفال الموهوبين. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتحريك الركون العلمي في هذا المجال، وبالأخص في المملكة العربية السعودية والإثراء البحثي بما يدعم هذه القضية.

مشكلة الدراسة

تُشير الدراسات العلمية إلى أن التعلم الذي يتميز بالتحدي والتعقيد هو التعلم المناسب للطلبة الموهوبين، غير أنه قد لا يكون كذلك مع بعض فئات الموهبة كفئة المحرومين اقتصادياً (Siegle et al., 2016). في الواقع إن التعامل مع جميع الفئات كوحدة واحدة وتجاهل التنوع الكبير في الحاجات والقدرات والخلفيات الديموغرافية المختلفة أمرٌ غير صالح، فالفرص التي تكون متاحة لبعض الفئات من التعرُّض للخبرات وهو المهارات، قد لا تكون بنفس الصورة والکیفية والجودة للأشخاص المحرومين اقتصادياً، لذا فإن الطلاب من تلك الفئات أقلُّ احتمالية في تطوُّر قدراتهم ومواهبهم بصورة مميزة. وتزداد هذه المخاوف والصعوبات حيال تلك الفئة؛ لكونهم يمثلون أعداداً قليلة في المجتمع وبصورة غير متناسبة مع حجم المجتمع الأصلي، حيث كشفت دراسة البوسيف (2020) أن نسبة تمثيل الأشخاص المصنفين على أنهم من المحرومين اقتصادياً (يتلقون مساعدات ودعماً من جمعيات خيرية) في إحدى مناطق المملكة بلغت (0.48%) من نسبة العدد الكلي للطلبة المؤهلين في تلك المنطقة، وتُشير هذه النسبة إلى فجوة كبيرة جداً في تمثيل تلك الفئة في عمليات الكشف والرعاية. وجود هذا الانخفاض الحاد في مستوى التمثيل قد لا يلفت الانتباه نحو المستوى الحقيقي للقدرات الكامنة، والحاجات اللازمة لإخراجها، خاصة وأن القاعدة البحثية حول تجارب الطلاب من تلك الفئة ما زالت في طور النشوء (Cross et al., 2018). وهذا قد يُسبب أزمة التربية الحقيقية في المجال (Plucker et al., 2013). حيث ذكر Plucker et al. (2010) أن مستوى التعلم وهو المهارات يكون متفاوتاً وفق الخصائص الديموغرافية المتعلقة بمستوى الدخل والمعيشة للطلبة الموهوبين، فالموهوبون من بيئات مرتفعة الدخل يُظهرون تميُّزاً في الأداء والقدرات بشكل أفضل مقارنة بالموهوبين من بيئات منخفضة الدخل، مما يدلُّ على وجود فجوة كبيرة في مستوى التمايز، تزداد هذه الفجوة في سن مبكرة جداً لدى الطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً. وتزداد بشكل واضح في الصفوف الأساسية (Wyner et al., 2007). من فعلى الرغم من تقارب مستوى القدرات والمهارات للطلبة من ذوي الدخل المرتفع والمنخفض في مرحلة رياض الأطفال، إلا أن فجوة الأداء والإنجاز تبدأ في التصاعد بشكل

كبير مع الالتحاق بصفوف الدراسة الأساسية، لا سيما الطلبة الذين يمتلكون مستوى ذكاء مرتفع، تزداد لديهم هذه الفجوة بشكل أسرع من غيرهم (Hanushek & Rivkin, 2006; Reardon, 2008). لكون الاعتماد على الأسرة في تلك المرحلة يكون أكبر مقارنة بغيرها من المراحل، وهذا ما يجعل التعامل مع المراحل الأخرى -المتوسطة والثانوية- أكثر سهولة لانخفاض اعتمادهم على الأسرة مقارنة بالمرحلة الأساسية، ولتأثرهم بالأقران بشكل أكبر، فالأسرة في الغالب تكون في حالة توتر وقلق بسبب الوضع المالي، مما قد يؤثر سلباً على نوعية التفاعل ما بين الأسرة والطفل، وهذا يقود إلى تكوّن اضطرابات نفسية عميقة (Cross et al., 2014). وتزداد هذه الاضطرابات بشكل مضاعف مع وجود الأزمات الكبيرة ذات العلاقة بالمستوى الاقتصادي، فجائحة كورونا وما خلفته من أزمات مالية وخسائر كبيرة من ارتفاع الأسعار وزيادة في مقدار الضرائب، شكّلت مزيداً من الضغط على الأسر ذات الدخل المنخفض، بالإضافة إلى الأثر النفسي السلبي الناتج عن فترات الحجر الجزئي والكلّي الذي طبقت في المملكة، واستحداث بروتوكولات صحية جديدة؛ من أجل الوقاية من المرض، والانقطاع عن الدوام بشكل حضوري في المدارس وتطبيق التعلم عن بُعد من خلال المنصات التعليمية، كل هذه الأمور مجتمعة شكّلت المزيد من التوتر والضغوط الاقتصادية على الأسرة؛ لكونها تتطلّب دعمًا عائليًا إضافيًا في الجانب المادي والنفسي، كتوفير خدمات الإنترنت المفتوح، وأجهزة حاسوب من أجل مواصلة التعليم العام، والاهتمام بمجال الموهبة الخاص. إن التعامل الكلاسيكي مع هذه الفئة والتجاهل المزدوج للحاجات المعرفية والنفسية والاجتماعية خاصة في ظل هذه الظروف الاستثنائية لا يقتصر فقط على حرمانهم من الوصول إلى إمكاناتهم الأكاديمية الحقيقية فحسب، بل يتعدّى الأمر إلى خلق فرص جديدة لمشكلات تتعلّق بالبنية النفسية والتشكيل الاجتماعي، لذا ينبغي العناية بشكل خاص بتقديم خدمات إرشادية متميزة للموهوبين المحرومين اقتصاديًا؛ لفهم المشكلات التي قد تواجههم، وتنمية احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية في ظل الظروف المعاصرة. وقد قام الباحثان بدراسة استطلاعية لمعرفة واقع البرامج الإرشادية المنفّذة في المملكة للموهوبين بشكل عام، والموهوبين من المحرومين اقتصاديًا بشكل محدّد من خلال عينة من مشرفي ومعلمي الموهوبين، فوجد الباحثان تجاهلاً كبيراً في إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية بكافة أنواعها لجميع الفئات بشكل عام، ويزداد هذا التجاهل بشكل

أكبر للموهوبين المحرومين اقتصادياً، سوى بعض الجهود الفردية والاجتهادات من قبل بعض الإدارات، لكن لا توجد تشريعات وأدلة خاصة بالبرامج الإرشادية ضمن برامج رعاية الموهوبين، لا سيما في ظل الجائحة، شكلت التداعيات السابقة التوجه البحثي، حيث رأى الباحثان ضرورة هذه الدراسة والتي هدفت إلى دراسة مدى "مساهمة برنامج إرشادي متميز طبق عن بُعد القائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف في تحسين مستوى التدفُّق العلمي غير المتزامن والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً.

أسئلة الدراسة

سؤال الدراسة الرئيس: ما مدى مساهمة برنامج إرشادي متميز عن بُعد قائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً، وكيف ساعد البرنامج في هذا التطور؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى مساهمة برنامج إرشادي متميز عن بُعد قائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف والذي تمَّ تطويره من قبل الباحثان في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً؟
- ما مدى مساهمة برنامج إرشادي متميز عن بُعد القائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف والذي تمَّ تطويره من قبل الباحثان في تحسين مستوى الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً؟
- ما هي العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً؟
- كيف ساعد البرنامج الإرشادي المتميز عن بُعد القائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف في خفض فاعلية العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً؟

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: برنامج الإرشاد المتميز القائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، الحرمان الاقتصادي.

المتغيرات التابعة: 1/ التدفق العلمي غير المتزامن، 2/ الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة مدى مساهمة تطبيق برنامج الإرشاد المتميز عن بُعد القائم على نظرية التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف والذي تمَّ تخطيطه وتطوير إطاره العام من قِبل الباحثان في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن، وتحسين مستوى الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً.

أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها في الموضوع البحثي، حيث تُؤكِّد العديد من الدراسات على مستوى العالم أهمية الإرشاد بالنسبة للموهوبين بشكل عام والموهوبين من الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً بشكل خاص، وعلى الرغم من ذلك يُوجد انخفاض كبير في تطبيق البرامج الإرشادية. ويمكن تفصيل الأهمية كما يلي:

الأهمية النظرية:

- تشكيل إضافة معرفية جديدة في المكتبات البحثية؛ لكونها تستهدف بناء وتصميم برنامج إرشادي يعتمد على قاعدة علمية ونظريات نفسية في مجال علم النفس.
- إضافة معرفة جديدة في مجال رعاية الموهوبين المحرومين اقتصادياً من خلال نتائج الدراسة التجريبية.
- تَفِيد هذه الدراسة المهتمين في مجال رعاية الموهوبين؛ لمعرفة الدور الإيجابي للبرامج الإرشادية للموهوبين المحرومين اقتصادياً.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم نموذج لبرنامج إرشادي مزوّد بالأنشطة التفاعلية يُمكن الاستفادة منها في بناء وتطوير العديد من البرامج الإرشادية بما يتوافق مع المراحل العمرية المختلفة.
- تقديم نموذج لآلية التعامل مع الخدمات الخاصة بالموهوبين المحرومين اقتصادياً عند الأزمات الطارئة (أزمة كورونا على سبيل المثال).
- لفت انتباه الجهات المسؤولة ومنتخذي القرار بضرورة توفير مزيد من الاهتمام والتركيز على الموهوبين المحرومين اقتصادياً، وتقليل الفجوة الحاصلة في مستوى الرعاية.
- تقديم نموذج تطبيقي لآلية الإرشاد من خلال الأقران عند التعامل مع بعض المشكلات الخاصة لدى الموهوبين المحرومين اقتصادياً.

محددات الدراسة

1. الحدود الزمانية: يتعيّن تعميم نتائج الدراسة وفق الإطار الزمني لتطبيق الدراسة، والذي كان خلال فترة الصيف للعام الدراسي -2020 2021م.
2. الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.
3. الحدود الموضوعية: يتعيّن تعميم نتائج هذه الدراسة وفق موضوعها البحثي والذي يهدف إلى تصميم برنامج إرشادي متميز عن بُعد، يعتمد على نظرية التنظيم الذاتي ونظرية توجّه الأهداف وقياس فاعليته في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن، والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً.
4. الحدود البشرية: الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية والمحرومات اقتصادياً في محافظة حفر الباطن.

مصطلحات الدراسة

- برنامج الإرشاد: يُعرف البرنامج الإرشادي بأنه: “ منهج مصمم بما يتوافق مع احتياجات كل شخص، يتم فيه تقديم خدمات استشارية متعددة تختلف من طالب إلى طالب آخر، تساعد في التغلب على مخاوفهم، وتزيد من كفاءتهم في التعامل مع الضغوط الأكاديمية، والمهنية “ (Ishak& Abo Bakar, 2010, P. 380).
- ويعرف الباحثان برنامج الإرشاد المتميز: التخطيط والإعداد المنتظم والموجه للاستجابة الاستباقية للخدمات الإرشادية التي تستوعب الفروق الفردية وفق الاحتياجات الغير متجانسة، بما يضمن الاستجابة الفاعلة لهذه الاحتياجات.
- التعريف الإجرائي لبرنامج الإرشاد المتميز: تنفيذ عدد من الإجراءات السلوكية والأنشطة التفاعلية وفق نسق زمني منتظم بواقع (16 جلسة) بناء على مبادئ نظرية التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف؛ من أجل إحداث تأثير سلوكي ونفسي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً بما يحقق لهم التكيف الإيجابي مع المجتمع.
- التنظيم الذاتي: يُعرف التنظيم الذاتي بأنه: “الأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم إنشاؤها ذاتياً، ويتم التخطيط لها وتكيفها بشكل مستمر لتحقيق الأهداف الشخصية“ (Zimmerman, 2005, p.14)
- توجه الأهداف: يُعرف توجه الأهداف بأنها: “تنشيط السلوك وتوجيهه بطريقة دقيقة تجاه المحفزات الإيجابية: الأشياء- الأحداث- الاحتمالات“ (Elliot, 2006, p.111)
- التدفق العلمي: يُعرف التدفق العلمي بأنه: “حالة ممتعة للغاية من الوعي والتركيز العالي التلقائي والاندماج المتعمق في أداء المناشط“ (Bakker, 2008, p. 400)
- ويعرف الباحثان التدفق العلمي غير المتزامن بأنه: الأداء العالي والتركيز العميق في مجال الاهتمام، غير مرتبط بالمنهج أو المواد الدراسية الإلزامية، ويُصاحب ذلك الشعور بالمتعة والرفاهية النفسية.

- التعريف الإجرائي للتدفق العلمي غير المتزامن: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس التدفق العلمي غير المتزامن المعد والمطوّر من قبل الباحثان.
- الوعي الذاتي: يُعرف الوعي الذاتي بأنه: “القدرة على مراقبة الذات الداخلية (الانتباه الداخلي)، بدلاً من التركيز على البيئة الخارجية، ومعالجة المعلومات الذاتية، والادراك بشكل واعي للأحداث الذهنية التي يمر بها الفرد، ويتفاعل معها سلوكياً“ (Graziano& Kastner, 2011, p. 359)
- ويعرف الباحثان الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي بأنه: الإدراك الواعي والمراقبة العميقة من قبل الفرد لنفسه، ومعرفة خصائصه وقدراته، وتحديد طريقة تفاعله مع المكونات البيئية والمجتمع المحيط والتحكّم بهذا التفاعل بما يضمن الحفاظ على هويته.
- التعريف الإجرائي للوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق الاجتماعي المعد والمطوّر من قبل الباحثان.
- الحرمان الاقتصادي: معظم الدراسات تُعرف الحرمان الاقتصادي بأنه: “الأهلية لوجبة غداء مجانية أو منخفضة“ (Cross& Dockery, 2014, p. 4).
- الطلبة الموهوبون: يُعرف الطلبة الموهوبون بأنهم: “ هم أولئك الذين يظهرون مستويات متميزة من الاستعداد(تعرف على أنها قدرة استثنائية للتفكير والتعلم) أو الأداء (أداء أو انجاز أعلى 10% أو أكثر ندرة) في واحد أو أكثر من المجالات. تشمل المجالات أي مجال منظم من الأنشطة على سبيل المثال (الرياضيات أو الموسيقى أو اللغة) و/ أو مجموعة من المهارات الحسية (مثل، الرسم والرقص والرياضة)“ (NAGC, 2010, P.1)
- التعريف الإجرائي للطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً: هم الطلبة المجتازون لمقياس موهبة، أو يمتلكون أداءً استثنائياً في مجال ما، والذين يتلقون مخصصاً مالياً من خلال برنامج الدعم المدرسي الحكومي تكافل للطلبة المحتاجين.

أدبيات البحث وإطاره النظري:

أولاً: البرنامج الإرشادي:

حظيت الافتراضات السائدة والأساطير المزعومة حول الموهبة بمساحة واسعة من القناعة لدى الأوساط التعليمية والمجتمعية، حتى كادت أن تكون حقائق لولا الإثباتات العلمية التي أفادت بزيفها. إن النظر إلى الموهبة على أنها وسيلة لكل شيء بسبب الإمكانيات غير المحدودة، من الكفاءة الأكاديمية، والقبول الاجتماعي، والنجاح الوظيفي، يعجز عن ترجمة الإحصاءات العالمية التي تخبر أنه من 6 مليون إلى 12 مليون طالب موهوب على مستوى العالم قد يكون معرّضاً للإصابة بالاضطرابات النفسية (Peterson, 2018). وأن حجم المشكلات النفسية والآثار الجانبية قد يتضاعف مع بعض فئات الموهوبين خاصة المحرومين اقتصادياً (Ishak & Bakar, 2010). هذه النتائج تدعم بقوة ضرورة التوجُّه إلى توفير الدعم النفسي المناسب من خلال البرامج الإرشادية المتخصصة للوقاية من ذلك. غير أن الدعم الإرشادي يحتاج إلى عدد من المراكز المهمة لتحسين نتائجه، فلا يُوجد قالب نموذجي مناسب لجميع الفئات الموهوبة، وكما أنه لا تُوجد نظرية فريدة في المجال كما ذكر (Pfeiffer (2021 بل يجب أن يركز بناء الهيكل الإرشادي على الفهم العميق للاحتياجات الخاصة والمرحلة العمرية، ونوع الفئة الموهوبة، وتصميم البروتوكولات الإرشادية وفق التجارب الناجحة والتدخلات العلاجية المدعومة تجريبياً، وبناء علاقة ثقة قوية مع هوية الموهوب. فالتحديات التي تعترض النمو الأكاديمي والنفسي والاجتماعي تتطلب إحداث تدخُّل خارجي موزون بقدر الحاجة؛ حتى يتمكن الشخص من تجاوز تلك العقبة. فالتعامل مع الموهبة كسلوك كما أشارت إليه النظريات الحديثة في المجال (ستيرنبرغ وكوفمان، 2015) يقتضي اتباع هذه المنهجية في الإرشاد؛ لكون السلوك قابلاً للمشاهدة، ويمكن التركيز على ملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه، كما أنه قابل للعلاج في حال وجود احتمالية لذلك، على عكس الاتجاهات التي تنظر إلى الموهبة كصفة مطلقة ثابتة، شأنها بذلك شأن الصفات الأخرى، مما يصعب مع هذا التصور علاج المشكلات التي تطرأ بسببه.

الإرشاد للموهوبين المحرومين اقتصادياً: تُفيد المراجعة للأهداف الاستراتيجية في أغلب برامج الموهوبين إلى وجود شبه اتفاق حول هدف تقديم الخدمات المناسبة، وتعزيز القدرات الكامنة لكافة الطلاب الموهوبين. غير أن الواقع يُثبت عكس ذلك، حيث كشفت العديد من الدراسات أن تحديد الطلاب يتجاهل العديد من القدرات المحتملة (Siegler et al., 2016; Yaluma& Tyner, 2021). لذا يُوجد انخفاض ملحوظ وبشكل متزايد في تمثيل بعض من فئات الموهوبين خاصة المحرومين اقتصادياً، ولعل هذا يرجع إلى عدد من الأسباب، فالعوائق المتعلقة بالأنظمة والبروتوكولات التنظيمية، وانخفاض فرص اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية، يجعل من الصعب الاعتراف بوجود موهبة (Card& Guiliano, 2016; Grissom et al., 2017; Plucker& Peters, 2018). وجود هذا التداخل المعقد والمتراكب ليس بالأمر الجديد، بل هي قضية حاسمة في تاريخ تعليم الموهوبين، وما زالت الأنظمة تجهل أو تتجاهل التعامل مع تلك الفئات. إن استمرار خط الرعاية وفق هذا النمط يعمل على تكوين مستوى متعدد من الفجوات الاجتماعية والنفسية والتعليمية، ويخلق مفهوم الطبقة الاقتصادية، خاصة مع التحولات التاريخية التي يشهدها العالم اليوم، وهذا ما حدث بالفعل في تجارب العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال عندما ارتفع صوت المساواة في تنمية القوى الفكرية للجميع، والابتعاد عن التمايز وفق الاحتياجات الخاصة (Gallagher, 2015). هذه القضايا التعليمية وإن كان المحرك الرئيس لها قاعدة إتاحة الفرصة للجميع إلا أنها في حقيقة الأمر ساهمت وبشكل فعال في إبطاء تطوّر نمو تعليم الموهوبين، وولدت عواقب غير مقصودة خاصة لفئة المحرومين اقتصادياً. كما إن الأزمات التي يشهدها العالم كالأزمة الاقتصادية في سوق الأسهم عام 2008 على سبيل المثال أجبرت بعض الدول على إعادة هيكلة الميزانية، ولعل تعليم الموهوبين هو الهدف الأقرب للتنافس لكونه من وجهة نظرهم أقل أهمية مقارنة بالاحتياجات الأخرى كالنقل وتجهيزات الفصول والرواتب؛ لذا عمدت بعض المنظمات إلى خفض المخصصات المالية لبرامج التعليم، عقب هذه الأزمة، وقد كشفت دراسات تشخيصية تأثر الموهوبين المحرومين اقتصادياً بشكل مضاعف إثر الأزمة المالية (Hodges et al., 2018). إن تأثر الموهوبين المحرومين اقتصادياً بكافة العوامل

الداخلية والخارجية من الخصائص والسمات الخاصة بهم، وما يُشرع من أنظمة ومبادئ، بالإضافة إلى الأزمات التي قد تضرب السوق الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والصحي، يؤكد على ضرورة الحاجة إلى بيئات تعليمية مستقلة وتقديم خدمات متميزة، فالتجارب التي تمتلكها تلك الفئة ومستوى جودة التعليم والخدمات المقدّمة في الغالب لا تنعكس بشكل مناسب مع متطلبات المشاركة في برامج الرعاية.

تُصنّف هذه العوامل على أنها احتياجات خاصة تتطلب استشارة وإرشاداً ممنهجاً بطريقة مناسبة؛ لتعزيز التنمية الشاملة للموهوب. فالانخفاض غير المقصود في مستوى الكفاءات الأساسية والمهارات، وما يعقبه من تبعات يخلق معضلة بالنسبة للطفل والمعلم والأسرة. حيث تُشير التجارب العالمية إلى أن تصميم البرامج الإرشادية يجب أن يتناسق مع الفئة المستهدفة، فعلى سبيل المثال تُعتبر برامج الإرشاد بطريقة جمعية أكثر مناسبة مع الموهوبين المراهقين (Yeo & Pfeiffer, 2018). وفي ظل تغيّب الدعم الوالدي، حيث في الغالب يتجاهل الوالدان وجود موهبة لدى أبنائهم، تجعل من البرامج الإرشادية المتميزة ضرورة غير قابلة للتفاوض؛ من أجل تقليل حجم الأثر السلبي بأقصى قدر ممكن.

ثانياً: التنظيم الذاتي وتوجّه الأهداف

تُشير نتائج عدد من الأبحاث الاجتماعية والنفسية والأبحاث المتعلقة بالذات على مدار السنوات الماضية إلى إمكانية تغيير السلوكيات البشرية، وجعلها موجهة بدلاً من خضوعها إلى التّحكّم التلقائي (Fitzsimons & Finkel, 2011). هذه النتائج العلمية غيّرت التوجهات الفلسفية التي تخبر بدور الطبيعة في تطوير العنصر البشري، وعزّزت من سياقات الارتباط بين علم النفس والعلوم الأخرى ذات الصلة كعلم الأحياء والأنثروبولوجيا، وخرجوا بنتيجة أن تطور التنظيم الذاتي ساهم في التطور البشري؛ لكونه مرتبطاً ببعض القدرات المركزية للتميز البشري، ولا يمكن للمرء ممارسة التنظيم الذاتي لتوجيه السلوك إلا إذا كان لديه مستوى جيد من الوعي الذاتي (Baumeister et al., 2007). ينظر إلى التنظيم الذاتي على أنه عملية ديناميكية مستمرة

من أجل التكيف في تجاوز الميول والرغبات أو السلوكيات التلقائية؛ لتحقيق أهداف طويلة المدى، حتى على حساب الرغبات قصيرة المدى (Nigg, 2017). إن التحكم الانتقائي بالذات غالباً ما يرتبط بوجود أهداف ذاتية موجّهة يسعى الفرد للوصول إليها من خلال تحكّم إداري ذاتي وضبط للنفس الداخلية، إن وجود هذه العلاقة الارتباطية والتفاعلية في ذات الوقت قد تساعد المختصين في دعم توجيه السلوك البشري من خلال التركيز على جانب واحد والذي سيؤثر بدوره على الجانب الآخر (Hadjicharalambous & Fanti, 2018).

يرتكز التنظيم الذاتي على ثلاثة مكونات معرفية أساسية، وهي ذات علاقة بالهدف، هذه المكونات هي: ١/ الانتباه؛ والذي يقصد به توجيه التركيز نحو هدف معين، ٣/ الذاكرة العاملة؛ منطقة التخزين المؤقت والتفاعل مع المكونات المعرفية في أداء مهمة معينة، ٣/ ضبط النفس؛ والذي يقصد به التحكم في الذات وتوجيهها نحو المقصود وتجاهل المثير الغريزي أو غير المقصود (Becker et al., 2014). تتأثر عمليات التنظيم الذاتي بطبيعة الشخصية الخاصة، ويتبعها كذلك توجيه الأهداف، كما تؤثر فيها مستوى القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد، وقدرته على تكيف نفسه وضبطها وفقاً لأهدافه الخاصة، وهذا ما يجعل الأشخاص متفاوتين في هذا الجانب ما بين مقلِّ ومكثّر، إلا إنه وكما ذكرنا سابقاً يمكن إجراء تدخلات خارجية؛ من أجل تحسين عمليات ضبط النفس وتوجيهها بشكل ذاتي، وتوجيه الأهداف وفقاً لذلك (Peck et al., 2021; Nakanishi et al., 2019).

ثالثاً: التدفق العلمي غير المتزامن

تُشير الأدبيات العلمية إلى إمكانية تعمّق الفرد في أداء مهام معينة والانغماس فيها إلى درجة يُطلق عليها بالتدفق (Asakawa, 2010). إن الوصول إلى هذا المستوى العميق في الاندماج، يحتاج إلى كفاءة عالية من المهارات والدافعية (Ullén et al., 2016)، لينتقل التدفق من مجرد موقف فوري بحسب الظروف اللحظية، إلى عادة مكتسبة وممارسة مستمرة مع الفرد (Wang et al., 2009). بدأ استخدام لفظ التدفق بشكل موسع في المجال النفسي واشتهر به، غير أن

التجارب أثبتت موثوقية استخدامه في الجوانب الأكاديمية، والأدائية (Bakker, 2008). لكونه -التدفق- يمتلك عددًا من المؤشرات المناسبة لقياس مدى إمكانية التعمق في الجوانب الأكاديمية (Bakker et al., 2017)، لذا ظهر مؤخرًا تطور في استخدام لفظ التدفق في المجالات الأكاديمية المرتبطة بالتعليم الممنهج، أي التعليم المتزامن مع المنهج الدراسي، أو تلك المجالات الخاصة غير المتزامنة مع منهج دراسي إلزامي. يرتبط التدفق بشكل أساسي بمعدل الرضا والمشاعر الإيجابية، أي: أن التدفق العلمي قد لا يكون ممكنًا مع المشاعر السلبية بسبب العلاقة العكسية بينهما (Ljubin-Golub et al., 2018). بمعنى آخر: لا يتمكن الفرد من ممارسة التدفق في حال وجود عوائق تمنعه من الشعور الإيجابي، إما بسبب الظروف المحيطة من انخفاض المستوى الاقتصادي، والتوتر المجتمعي أو العائلي، أو بسبب العوامل الداخلية والخصائص النفسية كالكهالية والتوتر النفسي، والتفاعل العاطفي السلبي، كل هذه المؤثرات ترتبط بشكل عكسي وبدرجات متفاوتة بحسب الفروق الفردية (Ullén et al., 2016). لذا أشار الباحثون إلى عدد من الوسائل الممكنة لقياس مستوى التدفق كالاستبانات والمراقبة والمقابلات، ومن ثم تحديد الطرق المناسبة للزيادة من فاعليته كالبرامج التدريبية، نظرًا لدوره الفاعل في النمو الشخصي وتحسين جودة الحياة (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2008).

رابعًا: الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي

يقصد بالوعي الذاتي قدرة الفرد على الإدراك الواعي لأفكاره والتفكير بها، والانتباه المركّز نحو عواطفه وسلوكياته وتقييمه لها (Montecucco, 2015) وهذا ما يعتبره البعض من الآليات المعقّدة في الفكر البشري. إن التركيز الواعي على الذات في الغالب ينبع من الأهداف الخاصة، والمعايير الشخصية المختلفة، كما يتحدّد أثره في جانبين: التقييم الشخصي، وتكوين تصور واضح عن الذات (Lu & Wan, 2018). ووعي الأفراد بذواتهم يجعلهم يُدركون تأثر طابعهم الشخصي بالظروف المحيطة البيئية والاجتماعية، وكيف يمكن لهذه الظروف التحكم في تشكيل هويتهم الشخصية، كما يخلق هذا الوعي مفهومًا جيدًا لدى الأفراد في كيفية تحسين مستوى جودة

الرفاهية في الحياة. كما يُشكل الوعي الذاتي عمقاً في التفكير فوق المعرفي في سائر المواقف التي يتعرّض لها الفرد، سواءً الداخلية والصراعات النفسية أو تلك المواقف الخارجية والمتكررة على هيئة مشاهد، كما يُعمق القدرة على تحسس أشكال العلاقات التي قد تنشأ بسبب هذه المواقف، وكيف تنشأ، وآلية تأثيرها على الهوية والسلوك والفكر، وكيفية التفاعل معها بالأسلوب المناسب (Silvia & Phillips, 2013). غير أنه لا يتفق جميع الأفراد على هذا المستوى من التفكير في الذات، لذا نجد التفاوت بينهم في آلية التكيف مع السياقات البيئية والاجتماعية المختلفة (Lu et al., 2020). يُفيد المستوى العالي من الوعي بالذات قدرة الأفراد في تحديد المتطلبات اللازمة لضبط الذات وتكيفها بالطريقة المثالية، دون إحداث ضرر في المكونات النفسية والقدرات الباطنة، وحيث أن التجارب التي يتعرّض لها الأفراد متجددة، والظروف الخارجية غير قابلة للسيطرة، لذا وجب تطويع النفس على المواجهة بوعي وفكر عميق؛ لتجنب إحداث الضرر والتشوه في الذات، مما يخلق عدداً من المشكلات النفسية والاجتماعية، الأمر الذي يصعب معه تحقيق مستوى الرفاهية والجودة في الحياة. إن القدرة على تحقيق الوعي الذاتي تُمهّد الطريق أمام القدرة على التنظيم الذاتي لتجعله ممكناً وفعالاً (Morin, 2011).

الدراسات السابقة

نظراً لحدثة موضوع الدراسة من ناحية عينة الدراسة (عن الموهوبين المحرومين اقتصادياً) وحدثاً بعض المتغيرات في مجال رعاية الموهوبين، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي، ومراجعة عدد من الدراسات العلمية من خلال المحركات البحثية وقواعد البيانات الرقمية، كالمكتبة الرقمية، الباحث العلمي، دار المنظومة، وغيرها، وجد الباحثان ندرة في الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين المحرومين اقتصادياً، وقلة الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات بشكل مباشر، وبعد مراجعة الأدبيات الأجنبية من خلال أريك، جوجل سكولار، وسايكوإنفو، وغيرها، من خلال استخدام الكلمات المفتاحية الآتية: البرامج الإرشادية للموهوبين، التنظيم الذاتي، توجّه الأهداف، التدفق العلمي، الوعي الذاتي، الموهوبون المحرومون اقتصادياً. ووفقاً لذلك، فقد بلغ

عدد الدراسات التي تمّ تحديدها بشكل أولي (3783) دراسة تناولت متغيرات الدراسة بشكل متفرق، بعد ذلك ولتقليص الدراسات العلمية المحكمة والاقتصار على آخر خمس سنوات، وصل عدد الدراسات إلى (140) دراسة، ثم تمّ الاقتصار على المنهجيات شبه التجريبية، والمسحية، والنوعية التحليلية المتعلقة بالموهوبين، ليصبح العدد الكلي (24) دراسة، وأخيراً تمّ استعراض العناوين والمواضيع والمتغيرات والاقتصار على الأقرب منها للدراسة الحالية ليتقلص العدد إلى (11) دراسات. وبناء على ما سبق فإنه قد تمّ ترتيب الدراسات تصاعدياً كما في الجدول رقم (1) (الربابعة، 2017؛ الزهراني، 2018؛ 2018؛ Golub et al., 2019؛ Nakanishi et al., 2019؛ القديمي وآل معدي، 2019؛ 2019؛ 2019؛ سويلم، 2019؛ القضيبي، 2020؛ العرفج وآخرون، 2021؛ Kreibich et al., 2020؛ Tang, 2020؛ Ayoub et al., 2021)

جدول (1): الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة

م	الدراسة	الهدف	العينة	المنهجية	الأدوات	أبرز النتائج
1	الربابعة (2017)	الكشف عن مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون	(125) طالباً وطالبة من الصف (الصف التاسع (ثالث متوسط)- ثاني ثانوي)	كمية/وصفي	استبانة	<ul style="list-style-type: none"> وجود مستوى متوسط من الخدمات الإرشادية (في المجال الانفعالي، المهني، الاجتماعي). لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الخدمات تُعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي.
2	الزهراني (2018)	تقييم واقع الخدمات الإرشادية للطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية استناداً للمعايير العالمية	(40) مرشداً طلابياً في المدارس التي تقدم خدمات للموهوبين	كمي وصفي	استبانة	وجود مستوى جيد من الخدمات وفق معايير الاستبانة المستندة على المعايير العالمية، عدا بُعد الإرشاد المهني والأسري جاء بدرجة متوسطة.

م	الدراسة	الهدف	العينة	المنهجية	الأدوات	أبرز النتائج
3	قولوب وآخرون Golub et al (2018)	دراسة العلاقة ما بين الكمال التكيفي والتدفق الأكاديمي	(288) طالبًا جامعيًا	كمي علاقي	استبانات	وجود علاقة ارتباط موجبة ما بين الكمال التكيفي والتدفق الأكاديمي. توجد علاقة ارتباط سلبية ما بين القلق التكيفي وبين التدفق الأكاديمي.
4	القديمي وآل معدي (2019)	تحديد الاحتياجات الإرشادية للطالبات الموهوبات بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة 2030 وفق فروق المرحلة الدراسية، وضع تصور مقترح.	(339) طالبة موهوبة من المرحلة المتوسطة والثانوية	كمي وصفي	استبانة	وجود درجة مرتفعة للاحتياجات النفسية والاجتماعية لكلا المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتزداد في المرحلة المتوسطة.
5	سويلم (2019)	قياس فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما في تحسين مستوى الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة الصف العاشر في مدينة قلقيلية	(20) طالبًا	كمي شبه تجريبي	برنامج إرشادي / استبانات	توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الذاتي والتوتر لصالح المجموعة التجريبية، يُوجد أثر للبرنامج الإرشادي في رفع مستوى الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر.

م	الدراسة	الهدف	العينة	المنهجية	الأدوات	أبرز النتائج
6	ناكانيشي وآخرون Nakanishi (et al. (2019	العلاقة بين وجود القدوة عند المراهق خلال فترة المراهقة وبين التنظيم الذاتي	(2550) طالبًا مراهقًا	كمي علاقي	استبانة	وجود علاقة ارتباط موجبة بين وجود القدوة عند المراهق خلال فترة المراهقة وبين التنظيم الذاتي.
7	القضيب (2020)	التعرف على العلاقة بين الانهماك في التعلم والتوجهات الاهدافية تأجيل الإشباع الأكاديمي	(359) طالبة الكلية الصحية، جامعة الأميرة نورة	كمي علاقي	استبانات	• وجود علاقة ارتباطية بين الانهماك في التعلم والأهداف التوجيهية. • يمكن التنبؤ بالانهماك في التعلم من خلال التوجهات الاهدافية.
8	كربيش وآخرون Kreibich et (al (2020	دراسة دور الوعي الذاتي لتحديد العقبات المرتبطة بالأهداف	(123) طالبًا جامعيًا	كمي شبه تجريبي	استبانات	يؤثر الوعي الذاتي في تحديد العقبات المرتبطة بالأهداف.
9	تانج Tang (2020)	الإشراف على الإرشاد المدرسي وأثره على الكفاءة الذاتية المرتبطة باستخدام أفضل الممارسات الإرشاد المدرسي	(24) مرشدًا مدرسياً	كمي شبه تجريبي	استبانات	يُوجد أثر إيجابي طردي للإشراف الخاص على الإرشاد المدرسي على رفع مستوى الكفاءة الذاتية في الممارسات المهنية المرتبطة بالإرشاد.
10	العرفج وآخرون (2021)	قياس أثر برنامج ارشادي قائم على الذكاء الاجتماعي في خفض مستوى الخجل لدى طالبة موهوبة (دراسة حالة)	طالبة موهوبة	نوعي	المقابلة / الملاحظة	وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تسهيل الاندماج الاجتماعي وخفض مستوى الخجل إلى المستوى الطبيعي.

م	الدراسة	الهدف	العينة	المنهجية	الأدوات	أبرز النتائج
11	أيوب وآخرون Ayoub et al., 2021	استكشاف خمسة أشكال لدعم الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصادياً وهي: الدعم النفسي، المعرفي، الأكاديمي، الاجتماعي، البيئي.	(142) طالباً وطالبة	كمي / استكشافي	استبيان	تُوجد ثلاثة أمور للتعرف على الموهوبين المحرومين اقتصادياً، فسر الدعم البيئي نسبة عالية في تفسير التباين في التحصيل الدراسي، كذلك الاجتماعي والنفسي، مجموع التفسير 44%.

جدول (2): تحليل الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وتحديد الفجوة البحثية

م	العينة										
	طلبة عاديين	طلبة موهوبين	موهوبين محرومين اقتصادياً	مرشد	استبيان	برنامج ارشادي	كمي علاقي	كمي وصفي	كمي شبه تجريبي	نوعي	
	المكان										
	بالنسبة للمكان										
	للسعودية										
	خارج	داخل									
1	✓				✓			✓			✓
2		✓		✓				✓			
3	✓				✓						
4		✓			✓			✓			
5	✓				✓	✓			✓		
6	✓				✓						
7	✓				✓					✓	
8	✓				✓			✓			
9					✓			✓			✓

م	العينة		الأداة			المنهجية		المكان		النسبة
	طالبة عاديين	طالبة موهوبين	استبيان	برامج إرشادي	كمي علاقي	كمي وصفي	كمي شبه تجريبي	داخلي	خارجي	
10		√		√				√	√	
11			√			√			√	
النسبة	60%	20%	100%	20%	30%	40%	30%	40%	10%	70%

بناء على تحليل الدراسات السابقة، يرى الباحثان وجود عدد من الفجوات في مجال إرشاد الموهوبين، حيث يُفيد التحليل وجود ما يلي: (أ) انخفاض كبير في نسبة البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين بشكل عام، وانعدامه بالنسبة للموهوبين المحرومين اقتصادياً، وهذا ما يتفق تماماً مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان قبل البدء في الدراسة، حيث أفاد المشاركون بقلّة البرامج الإرشادية الموجهة للموهوبين بشكل عام، سوى عدد من الدراسات البسيطة من قبل الباحثين وبعض دراسات الماجستير والدكتوراه، غير أن أساسيات برامج الموهوبين في المملكة لا تعتمد إدراج الإرشاد بكافة أنواعه ضمن قائمة التخطيط لبرامج الموهوبين، (ب) اعتماد الدراسات بنسبة عالية على الاستبيان، مقارنة بتطبيق البرامج الإرشادية المتخصصة لعلاج الاحتياجات الخاصة للموهوبين أو الملاحظة ودراسات الحالة، (ج) اقتصار الدراسات حول المنهجية الكمية بنسبة أعلى، ولم يتم الحصول إلا على دراسة نوعية واحدة، (د)، انخفاض في دراسات الإرشاد داخل المملكة العربية السعودية، مقارنة بنسبتها خارج المملكة. وبناء على ما تقدم، يُعدّ عدم تسليط الضوء والتأكيد على ضرورة استهداف الموهوبين المحرومين اقتصادياً، من ناحية البرامج الإرشادية، والاحتياجات الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، سبباً منطقياً لوجود الضبابية واللبس لدى الكثير من المختصين في المجال، والجهل بالطريقة العلمية المناسبة للتعامل مع

مواهبهم وقدراتهم. فالموهوبون المحرومون اقتصادياً في أمس الحاجة إلى لفت الانتباه والعناية الفائقة بهم، فالأسر في الغالب لا تدرك حجم القدرات التي يمتلكونها بسبب الضغط المعيشي، والمعلمون في المدارس يتجاهلون ما معهم من قدرات، ويحرمونهم من فرص الرعاية؛ لكونهم لا يملكون معايير الترشيح. لذا وجب إجراء تدخل إرشادي من خلال قياس فاعليته في تصحيح بعض الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية بمنهجية علمية. ولذا جاءت هذه الدراسة تعالج جانباً من الفجوات البحثية في مجال رعاية الموهوبين المحرومين اقتصادياً، والذي يعتبر من المجالات نادرة الدراسة، خاصة في الوطن العربي. من خلال استخدامها للمنهجية المختلطة، واستخدامها أدوات متنوعة لقياس فاعلية الإرشاد لتلك الفئة.

مبررات الحاجة إلى هذه الدراسة

وفقاً للدراسات السابقة نستطيع أن نحدد مبررات هذه الدراسة كما يلي:

- تميزت هذه الدراسة في المنهجية المتبعة، حيث تناولت المنهجية المختلطة (كمي، نوعي) في جمع وتحليل بيانات الدراسة.
- تميزت هذه الدراسة من خلال برنامجها الإرشادي المتميز، والذي صمم وفق نظريات ذات أهمية بالغة في تعديل السلوك الإنساني (التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف).
- تفردت هذه الدراسة في تفعيل دور الأقران بشكل علمي من خلال تطبيق إرشاد الأقران (المجموعة الداعمة) مستندة على نتائج الدراسات السابقة والتي تفيد بدور الأقران في التأثير.
- تميزت هذه الدراسة في استخدامها لعينة من الموهوبين المحرومين اقتصادياً ذات نطاق عمري أوسع (المرحلة المتوسطة والثانوية)، وتفسير النتائج وفقاً للنطاق العمري.
- اعتمدت هذه الدراسة في الترشيح للبرنامج معياراً آخر لقياس الموهبة (الموهبة الأدائية في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع)، إلى جانب معيار اختبار موهبة.

- جاءت هذه الدراسة كاستجابة فعلية لنتائج دراسة كلاً من (القديمي وآل معدي، ٢٠١٩) والتي تؤكد على وجود حاجة مرتفعة للإرشاد النفسي والاجتماعي، خاصة لدى الموهوبين من المرحلة المتوسطة.
- جاءت هذه الدراسة كاستجابة فعلية لنتائج دراسة (Ayoub et al., 2021)، والتي أكدت الحاجة إلى مزيد من الاهتمام، وتسهيل الضوء من اكتشاف ورعاية ودعم للموهوبين المحرومين اقتصادياً في الشرق الأوسط.

فرضيات الدراسة

- تُوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات الموهوبات المشاركات في البرنامج، في التطبيق القلبي والبعدي على مقياس التدفق العلمي غير المتزامن، لصالح التطبيق البعدي.
- تُوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات الموهوبات المشاركات في البرنامج، في التطبيق القلبي والبعدي على مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهجية المدمجة أو المنهجية المختلطة كما وردت تسميتها في عدد من المراجع Mixed Methods، وهي المنهجية التي تعتمد على أدوات وطرق كمية وكيفية في جمع وتحليل بيانات الدراسة في آنٍ واحد (Creswell, 2014). حدد الباحثان التصميم المتوازي Parallel design كأَنسب تصميم لطبيعة وأهداف الدراسة من بين التصاميم الأخرى للمنهجية المدمجة. يعتمد هذا التصميم على تحليل البيانات الكمية والكيفية بصورة مستقلة، ومن ثم جمع النتائج مع بعضها البعض للحصول على تفسير شامل لمشكلة الدراسة، والقدرة على توضيح وتفسير التناقضات الواردة في النتائج (Creswell & Plano Clark's, 2011).

في الجانب الكمي، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال التصميم ذي المجموعة الواحدة، والذي يعتمد على إجراء قياس قبلي للمجموعة، ومن ثم إخضاعها للتجربة المقصود قياس أثرها، وبعدها يتم إجراء القياس البعدي لحساب قيمة الأثر ومسبباته، وقد اختار الباحثان هذا التصميم لسببين: الأول: صعوبة الحصول على العينة (الموهوبون المحرومون اقتصادياً)، وصعوبة الكشف عنهم، وندرة ترشيحهم، للخصوصية الاجتماعية أو للبروتوكولات الرسمية للكشف. أما السبب الآخر فهو صعوبة توفير بيئة مكافئة للعينة الضابطة. فهو طبيعة البرنامج الإرشادي الوقائي وما قد يقوم به من تأثير، ولتعذر التحكم في المتغيرات التابعة وضبط العوامل الخارجية، لذلك ارتأى الباحثان الاقتصار على عينة واحدة.

في الجانب الكيفي، استخدم الباحثان تصميم دراسة الظواهر Phenomenological Research كأحد تصاميم ومناهج البحث الكيفي. يهتم هذا التصميم بفهم الظواهر المشتركة، من خلال استكشاف ووصف التجربة الحية التي يمر بها جميع المشاركين في الدراسة بدون وضع أي افتراضات، بغرض اختزال التجارب الفردية، والخروج بعدد من العناصر المشتركة تصف جوهر الظاهرة (Creswell, 2007). وقد وصف (Wertz, 2005) دراسة الظواهر بأنها نوع من أنواع التأمل الفلسفي، الذي يهتم بتجسيد الارتباطات ما بين الشخصية والمحيط الخارجي، بكل التفاصيل الظاهرة أو الغامضة. تساعد دراسة الظواهر في تحقيق أربعة منافع ضرورية من أجل الحصول على وصف حقيقي للتجربة الحية، وهي: الحصول على فهم عميق للتجربة التي يتعايش معها أفراد الدراسة بمختلف الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية، وتدعيم التجربة بوصف دقيق من أجل حجب الافتراضات الشخصية واكتشاف افتراضات التجربة الحقيقية، والقدرة على شرح وتفسير الظاهرة بطريقة مفهومة وفك الشفرات التي قد تحجب الفهم الحقيقي، وأخيراً تساعد على التمكن من تفهّم الآخرين بشكل صحيح وتفهم احتياجاتهم الحقيقية ومبررات سلوكهم (Wilson, 2015). ومن أجل بلوغ هذه المنافع افترض البعض أن يكون عدد المشاركين في مثل هذه الدراسات محدوداً، لتحقيق الجودة في جمع البيانات والقدرة على تحليلها، حيث اقترح (Finlay, 2009) أن يكون العدد من واحد إلى ثلاثة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الخاصة فقد حُدد مجتمع الدراسة بجميع الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام في منطقة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية والمحرومات اقتصادياً، اعتبر جانب الموهبة، والحرمان الاقتصادي وفقاً لما يلي:

تم تصنيفهم كموهوبات بأحد الطرق التالية:

- نتائج المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين (مقياس موهبة) خلال العام الدراسي 1441هـ / 1442هـ، وبالبالغ عددهن (302) طالبة موهوبة، موزعين على المرحلة المتوسطة (183) طالبة، والثانوية (122) طالبة.
- نتائج تقييم المنتجات الأدائية من قبل مختصين في أحد مجالات الموهبة الأدائية (شعر، إلقاء، فنون، مهارة خاصة، ...) وتكون ذات قيمة للمجتمع (لا توجد إحصائية دقيقة بهذا العدد لكونه غير معتمد بشكل رئيس كأحد معايير الكشف عن الموهبة في المملكة، تم الاعتماد في ترشيح تلك الفئة على معلمات الموهوبات والمنسقات).
تم تصنيفهم ضمن فئة الحرمان الاقتصادي وفقاً لأحد المعايير التالية:
- دخل أسرى أقل من المتوسط.
- الحصول على إعانة من قبل الضمان الاجتماعي.
- الحصول على إعانة من قبل المدرسة (برنامج تكافل).

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (6) طالبات موهوبات، 3 طالبات في المرحلة المتوسطة، و3 طالبات في المرحلة الثانوية، من منطقة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، بلغ متوسط أعمارهن (13) سنة. كما تم اختيار مجموعة داعمة، بلغ حجمها (3) طالبات موهوبات في نفس نطاق

الفئة العمرية ممن حققن تمييزاً في مجال الموهبة؛ من أجل تقديم الحافز والدعم النفسي والمعنوي لأفراد العينة خلال لقاءات البرنامج الإرشادي؛ غير أن العينة الداعمة لا تعد ضمن العينة الأساسية للدراسة التجريبية. تم اختيار العينة الأساسية بالطريقة التالية:

تم التواصل مع معلمات الطالبات الموهوبات والمرشدة الطلابية، وطُلب منهن ترشيح اللاتي تنطبق عليهن المواصفات التالية:

جدول رقم (3): معايير ترشيح الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً

الحكم النهائي		معايير تصنيف الحرمان الاقتصادي		معايير تصنيف الموهبة	
لا ترشح	ترشح	الطالبة تتلقى مساعدة مالية من الضمان الاجتماعي	الطالبة مؤهلة للحصول على مساعدة مالية مدرسية (تكافل)	الطالبة موهوبة عند اجتيازها مقياس موهبة	الطالبة تمتلك موهبة مميزة في مجال ما

يتم ترشيح الطالبة في الحالة التالية: معيار واحد من معايير الموهبة + معيار واحد من معايير الحرمان الاقتصادي، أو معيار واحد من معايير الموهبة + 2 معيار من معايير الحرمان الاقتصادي، أو 2 معيار من معايير الموهبة + معيار واحد من معايير الحرمان الاقتصادي، أو 2 معيار من معايير الموهبة + 2 معيار من معايير الحرمان الاقتصادي، لا يتم ترشيح الطالبة في حال حصولها على معيار واحد أو أكثر في جانب الموهبة فقط، أو في جانب تصنيف الحرمان الاقتصادي فقط؛ وذلك بسبب طبيعة البرنامج الإرشادي وأهدافه الاستراتيجية.

بعد عمليات الترشيح، تم أخذ الموافقات المستنيرة بشأن المشاركة في البرنامج الإرشادي، من خلال رابط الموافقة الإلكتروني المرسل على الواتساب. تم تحديد مكافأة للمشاركات قدرها 300 ريال لكل مشتركة؛ لمساعدتهم في توفير خدمة الإنترنت وبعض مستلزمات البرنامج (بعض المشاركات يستخدمن الإنترنت الخاص بأحد الوالدين والذي يستخدمه كافة أفراد الأسرة، مما يسبب مشكلة في الاتصال، كما أن البعض الآخر لا يملك جهاز اتصال خاص به بل يعتمد على جهاز الاتصال الخاص بأحد الوالدين)، يتم إرسال المكافأة بعد الانتهاء من توقيع الموافقة بالمشاركة إلى الطالبة المشاركة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التدفق العلمي غير المتزامن:

الهدف من المقياس: قياس مستوى التدفق العلمي غير المتزامن لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً. تم بناء المقياس من قبل الباحثان من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والنظريات العلمية المرتبطة بالتدفق النفسي، وهي نظرية التدفق النفسي لـ (Csikszentmihalyi, 1991) ونظرية التدفق الأوتوماتيكي للفرد. قام الباحثان بعد ذلك ببناء المقياس وصياغة عباراته، حيث تكوّن المقياس في صورته الأولية من (30) عبارة.

حساب صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحثان كلاً من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي، ولمعرفة الأبعاد الخاصة بالأداة تم حساب الصدق العاملي.

1/ صدق المحكمين: وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (10) من المحكمين المختصين في المجال (علم النفس، التربية الخاصة، تربية الموهوبين، الفلسفة في أصول التربية)، وتم التعامل مع تحكيم المحكمين وفق التالي:

الإبقاء على العبارات دون تغير إذا حصلت على اتفاق صحتها بنسبة 80%، التعديل على العبارات التي حصلت على اتفاق بعدم صحتها بنسبة 80% بما يتوافق مع النظريات التي يقوم عليها المقياس ونتائج الدراسات التي تم الاعتماد عليها، العبارات التي يرد فيها عدم التوافق بنسبة 50% يتم الرجوع إلى أساسها العلمي والدراسات السابقة، ويتم الأخذ بما يتماشى معها، يتم إهمال بعض الاختلافات التي لم تصل إلى إتفاق بنسبة 2%.

حصلت أغلب العبارات على اتفاق بنسبة 80%، كما عدّل على بعض العبارات التي أشار إليها المحكمون بما يتناسب مع ما ورد في الأدب التربوي، سواء من ناحية الصياغة اللغوية أم من ناحية مناسبة العبارة للمرحلة العمرية ومدى قدرتها على القياس.

جدول (5): نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التدفق العلمي غير المتزامن (ن=10)

عدد مرات الاتفاق بين المحكمين	نسبة الاتفاق	أرقام العبارات
4	40%	30 16-
6	60%	12-10-3
8	80%	20-19-18-17-15-14-13-11-9-7-6-5-4-2-1
9	90%	29-28-27-24-23
10	100%	26-25-22-21-8

التحليل العاملي للمقياس: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (170) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية (الاحساء- الدمام- حفر الباطن). تم استخدام طريقة المكونات الأساسية ((Principle-Components Method مع التدوير بأسلوب التعامد (Varimax) واستخدام محك الواحد صحيح كحد أدنى لقيمة الجذر الكامن لقبول العامل، وقد تم اختيار المفردات ذات التشبع الذي يزيد عن (3). وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر.

جدول (6): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التدفق العلمي غير المتزامن.

تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الثاني	قيمة التشبع	تشبعات العامل الثالث	قيمة التشبع
1	.708	7	.543	13	.844	18	.639	24	.774
2	.785	8	.834	14	.763	19	.493	25	.439
3	.399	9	.832	15	.647	20	.673	26	.605
4	.332	10	.664	16	.848	21	.559	27	.743
5	.798	11	.545	17	.363	22	.562	28	.710
6	.542	12	.744			23	.562	29	.652
العوامل		العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث	
الجذر الكامن		.291			.415			.524	

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
نسبة التباين	29.1%	12.4%	11%
نسبة التباين الكلي	52.5%		

يتضح من الجدول (6) نتائج التحليل العاملي التي أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل تشعب عليها (29) عبارة، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (52.5%)، كما يتضح من الجدول تشعب العامل الأول (الاستيعاب) بـ (17) عبارة وهي من (-1 17)، بلغ قيمة الجذر الكامن لها (291) وهو ما يفسر نسبة (29.1%) من التباين الكلي للمقياس، بينما تشعب العامل الثاني (الاستمتاع) بـ (6) عبارات، وهي من (18-23)، بلغ قيمة الجذر الكامن لها (415) وهو ما يفسر نسبة (12.4%) من التباين الكلي للمقياس، وتشعب العامل الثالث (الدوافع الذاتية) بـ (6) عبارات، وهي من (24 - 29) بلغ قيمة الجذر الكامن لها (524) وهو ما يفسر نسبة (11%) من التباين الكلي للمقياس، كما تم استبعاد عبارة واحدة (24) من المقياس؛ ولذلك لكون تشعبها أقل من (3)، فأصبح العدد الكلي لعبارات المقياس (29) عبارة.

مدى توفر شروط التحليل العاملي:

- المتغيرات كانت مستقلة ولم تكن متداخلة.
- العينة لم تكن كبيرة جدًا، كما أنها لم تكن صغيرة، وقد حاول الباحثان زيادة حجم العينة حتى تصبح ممثلة للمجتمع الأصلي، غير أن الاستجابات كانت أقل من المتوقع. وقد تم الاعتبار بهذا العدد لأن الغرض من ذلك التأكد من صدق الأدوات وإمكانية الوثوق بها في الدراسة الحالية، وليس لتعميم النتائج.
- العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي (ثلاثة عوامل) كانت واقعية، يمكن تفسيرها وفق الأدب التربوي.
- حصلت العبارات على نسبة تشعب مقبولة إحصائيًا، حيث بلغ التشعب في أغلب العبارات فوق (0.60)، عدا عدد قليل من العبارات التي كانت نسبة التشعب فيها أعلى من (0.30)، وهي نسبة مقبولة إحصائيًا.

صدق الاتساق الداخلي: للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طُبِّقَ المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (35) طالبة من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث حُسِبَ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس، ومتوسط درجة كل بعد مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضَّح في الجداول التالية:

جدول (7): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.794	7	.760	13	.768	19	.537	25	.591
2	.730	8	.411	14	.722	20	.536	26	.688
3	.466	9	.818	15	.716	21	.548	27	.779
4	.426	10	.691	16	.783	22	.504	28	.759
5	.784	11	.734	17	.448	23	.336	29	.687
6	.639	12	.664	18	.649	24	.838		

جدول (8): معامل ارتباط المتوسط الكلي لكل بعد مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول (الاستيعاب)	.915
البعد الثاني (الاستمتاع)	.707
البعد الثالث (الدوافع الذاتية)	.466

يتضح من الجدولين (7-8) أن جميع الفقرات ذات ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. - 05). كما أن معاملات الارتباط بين متوسطات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس كذلك كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (01.)، مما يُشير إلى وجود صدق اتساق داخلي مقبول من الناحية الإحصائية، وهذا المؤشر يدلُّ على صدق المقياس لقياس التدفق العلمي غير المتزامن.

ثبات أداة الدراسة: ولحساب الثبات تم استخدام ألفا كرونباخ وجوتمان لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية، كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (9): معاملات ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ ومعامل جوتمان

جوتمان	معامل ألفا كرونباخ	البعد
0.928	0.921	البعد الأول (الاستيعاب)
0.80	0.791	البعد الثاني (الاستمتاع)
0.829	0.820	البعد الثالث (الدوافع الذاتية)
0.914	0.902	الدرجة الكلية للقائمة

يتضح من الجدول (9) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وجوتمان لكل بُعد من أبعاد المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (791.) للبُعد الثاني (الاستمتاع)، و(921.) البعد الأول (الاستيعاب)، أمَّا بطريقة جوتمان فبلغت معاملات الثبات ما بين (80.) للبُعد (الاستمتاع)، و(928.) للبُعد الأول (الاستيعاب)، بينما بلغت معامل الثبات للمقياس الكلي (902.) بطريقة معامل ألفا كرونباخ، و(914.) بطريقة جوتتمان، ومما تقدم يتضح أن قيم معاملات الثبات بكلا الطريقتين تعتبر مقبولة للأغراض العلمية، وتُشير إلى وجود معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وصف المقياس في صورته النهائية: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (29) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: الاستيعاب، الاستمتاع، والدوافع الذاتية.

تصحيح المقياس: تتوزع درجات عبارات المقياس بحسب تدُّج ليكرت الخماسي (5 أوافق تمامًا، 4 أوافق، 3 أحيانًا، 2 لا أوافق، 1 لا أوافق على الإطلاق)، حيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (145) والتي تمثل الدرجة العليا للمقياس، بينما تمثل (29) الدرجة الدنيا للمقياس.

ثانيًا: مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي:

الهدف من المقياس: قياس مستوى الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات المهويات من ذوي الدخل المنخفض. قام الباحثان ببناء المقياس وصياغة عباراته من خلال الاطلاع على النظريات العلمية المرتبطة بالوعي الذاتي والمفهوم البيئي والاجتماعي، والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الوعي بالذات ومجال الوعي البيئي والاجتماعي، حيث تكوّن المقياس في صورته الأولى من (35) عبارة.

حساب صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحثان كلاً من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي، ولمعرفة الأبعاد الخاصة بالأداة تم حساب الصدق العاملي.

1/ صدق المحكمين: وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على (10) من المحكمين المختصين في المجال (علم النفس، التربية الخاصة، تربية الموهوبين، الفلسفة في أصول التربية)، وتم التعامل مع تحكيم المحكمين وفق الآلية المعمول بها في مقياس التدفق العلمي غير المتزامن ويوضح الجدول (10) نتائج التحكيم:

جدول (10): نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي (ن=10)

أرقام العبارات	نسبة الاتفاق	عدد مرات الاتفاق بين المحكمين
35-29-25-21-13-12-11-7-1	80%	8
-27-26-24-23-22-20-19-18-17-16-15-14-10-9-8-6-5-4-3-2 34-33-32-31-30-28	100%	10

التحليل العاملي للمقياس: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (170) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية (الاحساء- الدمام- حفر الباطن). تم استخدام طريقة المكونات الأساسية ((Principle-

Components Method مع التدوير بأسلوب التعامد (Varimax) واستخدام محك الواحد صحيح كحد أدنى لقيمة الجذر الكامن لقبول العامل، وقد تم اختيار المفردات ذات التشبع الذي يزيد عن (3). وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر.

جدول (11): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي

تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الثاني	قيمة التشبع	تشبعات العامل الثاني	قيمة التشبع	تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع	تشبعات العامل الأول	قيمة التشبع
1	.655	7	.655	13	.601	16	.636	22	.542	28	.414
2	.390	8	.556	14	.425	17	.450	23	.607	29	.532
3	.501	9	.488	15	.428	18	.473	24	.648	30	.432
4	.590	10	.492			19	.642	25	.667	31	.523
5	.494	11	.785			20	.564	26	.635	32	.683
6	.514	12	.606			21	.623	27	.490	33	.569
العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث					
الجذر الكامن			.184			.339			.420		
نسبة التباين			18.4%			15.6%			8%		
نسبة التباين الكلي			42%								

يتضح من الجدول (11) نتائج التحليل العاملي التي أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل تشبع عليها (33) عبارة، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (42%)، كما يتضح من الجدول تشبع العامل الأول (الوعي النفسي) بـ (15) عبارة وهي من (1-15)، بلغ قيمة الجذر الكامن لها (184.) وهو ما يفسر نسبة (18.4%) من التباين الكلي للمقياس، بينما تشبع العامل الثاني (الوعي الانفعالي) بـ (12) عبارات، وهي من (16-27)، بلغ قيمة الجذر الكامن لها (339.) وهو ما يفسر نسبة (15.6%) من التباين الكلي للمقياس، وتشبع العامل الثالث (لتقييم الذاتي) بـ (6) عبارات، وهي من (28 - 33) بلغ قيمة الجذر الكامن لها (524.) وهو ما يفسر نسبة (11%) من التباين الكلي

للمقياس، كما تم استبعاد عبارتين (-5 25) من المقياس؛ ولذلك لكون تشبعها أقل من (3)، فأصبح العدد الكلي لعبارات المقياس (33) عبارة.

مدى توفر شروط التحليل العاملي:

- المتغيرات كانت مستقلة ولم تكن متداخلة.
 - العينة لم تكن كبيرة جدًا، كما أنها لم تكن صغيرة، وقد حاول الباحثان زيادة حجم العينة حتى تصبح ممثلة للمجتمع الأصلي، غير أن الاستجابات كانت أقل من المتوقع. وقد تم الاعتبار بهذا العدد لأن الغرض من ذلك التأكد من صدق الأدوات وإمكانية الوثوق بها في الدراسة الحالية، وليس لتعميم النتائج.
 - العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي (ثلاثة عوامل) كانت واقعية، يمكن تفسيرها في ضوء الأدب التربوي.
 - حصلت العبارات على نسبة تشبع مقبولة إحصائيًا، حيث بلغ التشبع في أغلب العبارات فوق (0.50)، و توجد عبارة واحدة فقط كانت نسبة التشبع فيها أعلى من (390)، وهي نسبة مقبولة إحصائيًا.
- صدق الاتساق الداخلي:** للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (50) طالبة من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس، ومتوسط درجة كل بعد مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضَّح في الجداول التالية:
- جدول (12): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس**

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.405	8	.529	15	.601	22	.599	29	.417
2	.647	9	.691	16	.612	23	.687	30	.473

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	.651	10	.639	17	.628	24	.710	31	.518
4	.592	11	.549	18	.620	25	.315	32	.166
5	.464	12	.594	19	.557	26	.632	33	.293
6	.630	13	.473	20	.547	27	.364		
7	.618	14	.539	21	.512	28	.357		

جدول (13): معامل ارتباط المتوسط الكلي لكل بعد مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول (الوعي النفسي)	.948
البعد الثاني (الوعي الانفعالي)	.880
البعد الثالث (التقييم الذاتي)	.600

يتضح من الجدولين (-13 12) أن جميع الفقرات ذات ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 - .05)، فيما عدا العبارتين (-32 33) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 - .05) لذا تم استبعادها. كما أن معاملات الارتباط بين متوسطات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس كذلك كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.01)، مما يُشير إلى وجود صدق اتساق داخلي مقبول من الناحية الإحصائية، وهذا المؤشر يدلُّ على صدق المقياس لقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي.

ثبات أداة الدراسة: ولحساب ثبات الأداة تم استخدام ألفا كرونباخ وجوهان لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية، كما هو موضَّح في الجدول (14)

جدول (14): معاملات ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ ومعامل جوهان

البعد	معامل ألفا كرونباخ	جوهان
البعد الأول (الوعي النفسي)	.878	.885
البعد الثاني (الوعي الانفعالي)	.865	.870

جوتمان	معامل ألفا كرونباخ	البعد
.735	.731	البعد الثالث (التقييم الذاتي)
.929	.925	الدرجة الكلية للقائمة

يتضح من الجدول (14) معاملات ثبات بطريقة ألفا كرونباخ وجوتمان لكل بُعد من أبعاد المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (.731) للبُعد الثالث (لتقييم الذاتي)، و(.878) البُعد الأول (الوعي النفسي)، أما بطريقة جوتمان فبلغت معاملات الثبات ما بين (.735) للبُعد الثالث (التقييم الذاتي)، و(.885) للبُعد الأول (الوعي النفسي)، بينما بلغت معامل الثبات للمقياس الكلي (.906) بطريقة معامل ألفا كرونباخ، و(.929) بطريقة جوتتمان، ومما تقدم يتضح أن قيم معاملات الثبات بكلا الطريقتين تعتبر مقبولة للأغراض العلمية، وتُشير إلى وجود معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وصف المقياس في صورته النهائية: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (31) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

تصحيح المقياس: تتوزع درجات عبارات المقياس بحسب تدرج ليكرت الخماسي (5 أوافق تمامًا، 4 أوافق، 3 أحياناً، 2 لا أوافق، 1 لا أوافق على الإطلاق)، حيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (155) والتي تمثل الدرجة العليا للمقياس، بينما تمثل (31) الدرجة الدنيا للمقياس.

جدول رقم (15): المتوسط الحسابي ودرجة التطبيق

م	المتوسط الحسابي	الدرجة
1	5.00-4.20	أوافق تمامًا
2	4.19-3.40	أوافق
3	3.39-2.60	أحياناً
4	2.59-1.80	لا أوافق
5	1.79-1.00	لا أوافق على الإطلاق

وللحكم على الدرجات المتحققة على قائمة أدوات الدراسة (مقياس التدفق العلمي غير المتزامن، مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي) لدى الطلبة ذوي الموهبة المحرومين اقتصادياً، قام الباحثان بحساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة لفقرات القائمتين، كونها تتبّع نفس تدرج ليكرت الخماسي (5 أوافق تمامًا، 4 أوافق، 3 أحيانًا، 2 لا أوافق، 1 لا أوافق على الإطلاق)، على النحو الآتي: طول الفئة = المدى / عدد الفئات. المدى = الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الاستجابة. المدى: $(1-5) / 0.80 = 5$ ، وبالتالي يكون الحكم على قوائم المقياسين وفق المتوسطات الحسابية الواردة في جدول (15).

ثالثًا: البرنامج الإرشادي المتميز القائم على التنظيم الذاتي وتوجّه الأهداف:

تعتمد الدراسة الحالية على البرنامج الإرشادي من أجل تحقيق أهدافها، وفي تنمية كل من مستوى التدفق العلمي غير المتزامن، والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً، قام الباحثان ببناء برنامج إرشادي يستند على المنهجية المتميزة، وفق نظريتين هما: التنظيم الذاتي، وتوجّه الأهداف.

مراحل بناء البرنامج الإرشادي: بعد مراجعة أدبيات المجال بشكل عام وإرشاد الموهوبين بجميع أشكالهم بشكل خاص، والدليل العلمي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة والمعد من قبل (الجغميان، 2019)، تم بناء وثيقة البرنامج الإرشادي وفق الآتي:

أ. إعداد وثيقة البرنامج

شملت الوثيقة عددًا من المحاور المفصلية للبرنامج وهي: القواعد والأساسيات التي تم الاعتماد عليها عند التصميم، الفلسفة التي يعتمد عليها البرنامج، الأهمية التي يتميز بها البرنامج، المعايير التي اعتمدها عليها بناء البرنامج، الأهداف العامة والتفصيلية التي يقصدها البرنامج، والكفايات التي يتم الاعتبار بها كمعايير للتقييم، تحديد الإمكانيات المادية والبشرية للبرنامج، تحديد الأدوار لكل فرد مشارك أو ذي علاقة بالبرنامج، الإطار العام للبرنامج، الإطار التفصيلي للبرنامج، تحديد

المهارات التي يقصدها البرنامج ومعايير تقييم هذه المهارات، الاستراتيجيات والأساليب التي سيتم الاستعانة بها، الوسائل والتطبيقات التقنية التي سيتم الاعتماد عليها، أساليب التقييم، ومصادر التغذية الراجعة، المنهجية العامة، وجدولة الخطة الزمنية للتنفيذ، آليات الترشيح والقبول، طريقة التنفيذ.

ب. بناء النسخة المبدئية للبرنامج.

ج. تحكيم البرنامج من قبل محكمين مختصين، والتعديل وفق التحكيم.

ث- ملخص محتوى البرنامج.

اعتمد البرنامج على أسلوب الإرشاد الكلاسيكي، الذي يستخدم القصص والأحداث السابقة كمنهجية للاعتبار بها والاسترشاد على ضوءها. وقد أستخدم هذا المنهج في القرآن الكريم، فورد عدد من القصص والأخبار، كما في قصة أهل الكهف وقصة يوسف -عليه السلام- وغيرها من القصص، التي كانت تنزل على النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- من أجل تخفيف الأثر النفسي والعبء الاجتماعي الناتج عن الدعوة إلى الإسلام، وكان لهذا الأسلوب الأثر البالغ في التخفيف والتوجيه نحو الهدف ومواصلة المسير. وقد واصل العرب كذلك هذا المنهج في التعامل مع المشكلات التي كانت تمر بهم. فنظراً لدور هذا المنهج الإرشادي في تحديد المسار وتوجيه الهدف، ولكونه من أكثر الأساليب المجربة على مدى طويل، رأى الباحثان تجريب استخدامه كجانب إرشادي في التعامل مع بعض المشكلات الخاصة بالموهوبين المحرمين اقتصادياً. اعتمد البرنامج اتخاذ أشهر القضايا التاريخية (الحرب العالمية الأولى، الحرب العالمية الثانية، القنبلة النووية علي هيروشيما وناجازاكي) والعمل على تحليلها من ثلاث زوايا (أثر القضية على الجانب العلمي والعلماء، على الجوانب النفسية، والجوانب الاجتماعية)، ومن ثم تصميم مخططات للحلول المقترحة مع التبرير، ومناقشة مدى منطقيتها وإمكانات التعديل عليها. وتختتم كل قضية بإسقاط هذا المشهد على الواقع الذي تعيشه الطالبات، وتحديد الموقف من خلال التأمل في طريقة تعامل الموهوبات مع المشكلات التي تعترض طريق تحقيق أهدافهن تجاه المواهب التي يمتلكنها، ومناقشة ذلك

مع عينة الموهوبات الداعمة بإشراف الباحثة. شمل التمايز المرحلة العمرية، كما شمل جانب الموهوب المشترك، والظروف والاحتياجات الخاص للمشاركات، بحيث صممت المناشط وفقاً لذلك.

رابعاً: المقابلة:

استخدم الباحثان المقابلة كأداة لجمع البيانات النوعية، وهي من الطرق المناسبة للحصول على العديد من البيانات المقصودة وغير المقصودة من قبل المستجيب، ويعتمد ذلك على التفاعل مع سيناريو الحوار المعد من قبل المحاور (Cohen & Morrison, 2007). وقد تم الاعتماد على أسلوب المقابلة المنظمة بعدد من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة. تم تحكيم أسئلة المقابلة لحساب الصدق الظاهري للأداة.

التأكد من ثبات ترميز البيانات:

قامت الباحثة التي أجرت المقابلة للطالبات بعملية جمع البيانات وتحليلها، وللتأكد من ثبات ترميز بيانات المقابلة والتحليل، تم اتباع التالي:

- بعد الانتهاء من المقابلات المسجلة تم تفرغ التسجيلات الصوتية وكتابتها.
- العمل على الترميز المفتوح، وتحديد البيانات المكررة في المقابلات، والخروج بعدد من الترميزات (Codes)، والموضوعات الرئيسية.
- قامت الباحثة بإعادة النظر مرة أخرى في بيانات المقابلة المفرغة، بعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء التحليل الأول، وتكرار نفس الخطوات السابقة.
- تم مقارنة نتائج التحليل الأول مع التحليل الثاني كإجراء للتأكد من عملية ثبات التحليل عن طريق إعادة التحليل بعد مرور زمن معين، وكانت النتائج متقاربة، وتشير إلى وجود ثبات جيد.
- تم عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها مع حالة واحدة فقط (طالبة في المرحلة الثانوية) كإجراء احتياطي للتأكد من صدق التحليل. (عند المناقشة حاولت الباحثة الابتعاد عن بعض العبارات ككلمة الحرمان الاقتصادي، واستبدالها (بالظروف الخاصة) من أجل مراعاة مشاعر الطالبة).

أساليب المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات المستخدمة في الدراسة: في الجانب الكمي، استخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي Jeffreys's Amazing Statistics Program ويختصر بالرمز (JASP) في تحليل بيانات الدراسة. برنامج الجاسب JASP هو برنامج مجاني مفتوح يعمل على كافة برامج التشغيل الحاسوبي، يستخدم لتحليل البيانات الإحصائية. يتم دعمه من قبل جامعة أمستردام. يمتاز هذا البرنامج بسهولة التطبيق وعمل التحليل واحتوائه على تطبيقات غير متوفرة مقارنة بالبرنامج الإحصائي الشهير SPSS. عمليات المعالجة التي تم استخدامها ما يلي:

جدول رقم (16): أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

التحليل المطلوب	التحليل العاملي	الصدق الداخلي	الثبات	اختبار الفروض
نوع المعالجة	التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis	معامل الارتباط بيرسون Pearson's Coefficient	معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha الثبات جوتمان Guttman Split- Half Coefficient	اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Signed-Rank Test

أما في الجانب الكيفي، القائم على تصميم دراسة الظواهر، تم تحليل نصوص المقابلة باتباع الخطوات التالية: في الخطوة الأولى، وبعد تفريغ المقابلات الصوتية كتابياً، تم الاطلاع وقراءة النصوص المكتوبة بتأمل لعدة مرات للحصول على فهم عميق ووضوح جيد للبيانات الواردة. تأتي في المرحلة الثانية توليد الرموز، يتم ذلك من خلال تحديد الفئات ذات الدلالة المشتركة والمتكررة وذات ارتباط بتجربة الحرمان الاقتصادي، وترميزها، وفي المرحلة الثالثة، مرحلة التأمل في الترميز السابق والبحث عن المواضيع، وتجميع الرموز المشتركة في الدلالة وكتابة الموضوعات، والتأكد من صلاحية هذه الموضوعات بالمراجعة، ومن ثم تأتي مرحلة صياغة المعنى الشامل للموضوعات الواردة وتسميتها، للخروج بالموضوعات الكلية المرتبطة بالتجربة (Creswell, 2007).

إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي: تم تطبيق البرنامج الإرشادي من قبل الباحثة، استغرق التطبيق شهراً كاملاً، بدأت إجراءات التطبيق في 1 / 8 / 2021، واستمر حتى 22 / 8 / 2021 لمدة

أربعة أسابيع، بواقع ساعتين في كل يوم. بلغ إجمالي عدد لقاءات البرنامج 16 لقاء. بدأ البرنامج بتطبيق الأدوات القبلية بشكل إلكتروني. نفذ البرنامج كاملاً عن بُعد من خلال المنصة الافتراضية الزووم. حدّدت الباحثة مع العينة المستهدفة أوقات تنفيذ البرنامج، والذي كان خلال الفترة المسائية في إجازة الصيف، حيث لا يُوجد لدى الطالبات أي ارتباط بدراسة نظامية. بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، تم تطبيق الأدوات البعدية على العينة، ومن ثم القيام بالتحليل الإحصائي القبلي والبُعدي واستخراج النتائج المرتبطة بالجانب الكمي، أمّا فيما يتعلق بالجانب الكيفي، فقد عقد أحد الباحثين-الباحثة- مع العينة لقاءات فردية؛ من أجل تطبيق المقابلة بحسب ظروف العينة في نفس فترة تطبيق البرنامج خارج أوقات البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة ومناقشة النتائج

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال تم اختبار الفرض الأول، واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Signed-Rank Test لإشارات الرتب للمجموعات المترابطة لاستخراج الفروق بين الاختبارين القبلي والبُعدي على أبعاد مقياس التدفق العلمي غير المتزامن، والدرجة الكلية للمقياس. وتوضح النتائج كما في الجدول رقم (17)

جدول رقم (17): نتائج اختبار ويلكوكسن لإشارات الرتب للمجموعات المترابطة بين متوسطات الرتب في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس التدفق العلمي غير المتزامن:

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	أبعاد المقياس	
0.002	-3.065	0	0	0	الرتب السالبة	البعد الأول (الاستيعاب)
		78	6.50	12	الرتب الموجبة	
				0	الرتب المحايدة	
				12	المجموع	

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	أبعاد المقياس	
0.002	-3.070	0	0	0	الرتب السالبة	البعد الثاني (الاستمتاع)
		78	6.50	12	الرتب الموجبة	
				0	الرتب المحايدة	
				12	المجموع	
0.002	-3.068	0	0	0	الرتب السالبة	البعد الثالث (الدوافع الذاتي)
		78	6.50	12	الرتب الموجبة	
				0	الرتب المحايدة	
				12	المجموع	
0.002	-3.059	0	0	0	الرتب السالبة	المقياس الكلي
		78	6.50	12	الرتب الموجبة	
				0	الرتب المحايدة	
				12	المجموع	

تظهر النتائج في الجدول (17) عدم وجود حالات سالبة، أو معتدلة في البعد الأول (الاستيعاب) والثاني (الاستمتاع)، والثالث (الدوافع الذاتية)، وفي الدرجة الكلية للمقياس، كما تظهر النتائج أن جميع الحالات كانت موجبة على نفس الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، أي ارتفعت درجة التطبيق البعدي فيها عن التطبيق القبلي لجميع الحالات، وبلغت قيمة Z المحسوبة للبعد الأول (-3.065)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وفي البعد الثاني بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.070)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وفي البعد الثالث وبلغت قيمة Z المحسوبة (-3.068)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وعلى الدرجة الكلية بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.059)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002) وهي جميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس. ومما تقدم يتحقق الفرض الصفري، وبذلك نقبل الفرض

الصفري والذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات الموهوبات المشاركات في البرنامج، في التطبيق القبلي والبعدى على مقياس التدفق العلمي غير المتزامن، لصالح التطبيق البعدى.

إجابة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال تم اختبار الفرض الثاني من خلال استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Signed-Rank Test لإشارات الرتب للمجموعات المترابطة لاستخراج الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدى على أبعاد مقياس الوعي الذاتى ضمن السياق البيئى الاجتماعى، والدرجة الكلية للمقياس. وتوضح النتائج كما فى الجدول رقم (18)

جدول رقم (18): نتائج اختبار ويلكوكسن لإشارات الرتب للمجموعات المترابطة بين متوسطات الرتب فى التطبيق القبلي والبعدى لمقياس الوعي الذاتى ضمن السياق البيئى الاجتماعى:

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	أبعاد المقياس
0.002	-3.063	0	0	0	الرتب السالبة
		78	6.50	12	الرتب الموجبة
				0	الرتب المحايدة
				12	المجموع
0.002	-3.068	0	0	0	الرتب السالبة
		78	6.50	12	الرتب الموجبة
				0	الرتب المحايدة
				12	المجموع
0.002	-3.070	0	0	0	الرتب السالبة
		78	6.50	12	الرتب الموجبة
				0	الرتب المحايدة
				12	المجموع

أبعاد المقياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المقياس الكلي	0	0	0	-3.062	0.002
	12	6.50	78		
	0				
	12				

تظهر النتائج في الجدول (17) عدم وجود حالات سالبة، أو معتدلة في البعد الأول (الوعي النفسي) والثاني (الوعي الانفعالي) والثالث (التقييم الذاتي) وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما تظهر النتائج أن جميع الحالات كانت موجبة على نفس الأبعاد، أي ارتفعت درجة التطبيق البعدي فيها عن التطبيق القبلي لجميع الحالات، وبلغت قيمة Z المحسوبة للبعد الأول (-3.063)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وفي البعد الثاني بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.068)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وفي البعد الثالث بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.070)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، بينما على الدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.062)، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس. ومما تقدم يتحقق الفرض الصفري، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات الموهوبات المشاركات في البرنامج، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي، لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة نتائج السؤال الأول والثاني

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مساهمة وأثر إيجابي للبرنامج الإرشادي الذي تم تصميمه وتطويره من قبل الباحثان على كلاً من التدفق العلمي غير المتزامن والوعي الذاتي ضمن

السياق البيئي الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً. ولمناقشة نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالجانب الكمي، سيتم تناول جانبين وفقاً للنتائج الكمية، هما أثر البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن، وأثره كذلك في تحسين مستوى الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي.

فرضت هذه النتائج تساؤلاً مثيراً للغاية وهو ماهية التفاعل بين خصائص الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً المعرفية والنفسية والاجتماعية، وبين مكونات البرنامج الإرشادي وطريقة تصميمه (إرشاد متمايز)، والنظريات القائم عليها (التنظيم الذاتي، توجه الأهداف).

أكدت الدراسات المتواترة على ضرورة التعامل مع الطلبة الموهوبين ككيان منفرد خاص يتمتع بعدد من الخصائص الفريدة، والتي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط لأي برنامج كشف أو رعاية (Almeida et al., 2016; Lovett, 2011).

إن هذا التوجه والتأكيد المتكرر يعطي إشارة قوية بتأثير هذه الخصائص على أسلوب واتجاه التفاعل مع المؤثرات الداخلية والخارجية المقصودة والغير مقصودة. وهذا ما حدث بالفعل عند إجراء هذه الدراسة، والتي تقصدت توجيه تنموي للسلوك من خلال التفاعل مع خصائص الموهوبات المحرومات اقتصادياً، لتحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن ومستوى الوعي الذاتي ضمن السياقات البيئية والاجتماعية.

تفيد مراجعة الأدبيات البحثية أن الوضع الاقتصادي المنخفض يسبب مخاوف عالية حول تطور المستوى العلمي والأكاديمي للطالب الموهوب، لكونه عامل فعال يحدد درجة اتقان المهارات المكتسبة والتميز (Harris & Plucker, 2014; Whiting & Ford, 2009)، فكما ذكر Cross et al. (2018) أن التدريس الفعال ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم تعتمد على عدد من العوامل ولعل من أهمها المستوى الاقتصادي للفرد المتعلم. فعلى الرغم من وجود جانب جيد من القدرات العقلية التي تساعد في فهم التراكيب المعقدة والاستيعاب بشكل أسرع، إلا أن الفقر لا يتيح للموهوب الحصول على فرص متساوية من الخبرات والمهارات التي قد تكتسب

من البيئة الثرية، أو من خلال الأسرة الحاضنة والمجتمع، بالإضافة إلى تكون تصورات سلبية عن الذات والدعم البيئي والاجتماعي، والقدرات العقلية والمستوى الأكاديمي، بسبب التفاعل السلبي مع المعطيات المتاحة، كل هذا يشكل فجوة حقيقية لها عدد من المستويات حسب المرحلة العمرية لدى الموهوب المحروم اقتصادياً تعيق حصوله على التعلم المناسب (Plucker et al., 2013). لذا يقترح البعض ضرورة الحاجة وبشدة إلى تدريب خاص وتدخلات مكيفة وفقاً لظروفهم واحتياجاتهم من أجل سد الفجوة الحاصلة في التعلم (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2018).

إن وجود برنامج إرشادي مصمم بشكل متميز يعتبر أداة مناسبة لمثل هذه الظروف، لكونه يوفر استقلالية جيدة للموهوب، يواجه فيها مشكلاته المعرفية والنفسية والاجتماعية وفقاً لظروفه الخاصة وبرعاية فائقة بدون وجود مقارنات أو مساواة مع غيره من الموهوبين الذين لا يعانون من نفس المشكلة، شكل هذا نوع من الارتياح النفسي، وانخفاض في مستوى الضغوط الداخلية المرتبطة بالاتجاه نحو الذات ومستوى الرضا والقبول، وكذلك خفض نسبة التفاعل الاجتماعي السلبي مع المحيط الخارجي سواء داخل الأسرة أو المدرسة، بسبب فجوة التمايز، والإهمال الأسري الناتج عن الضغوط الاقتصادية. مما ساعد في توجيهه بوصلة التفاعل نحو الاتجاه الإيجابي الجيد، حيث ذكر الباحثون أن أصل تكون الدوافع نحو الأشياء يكون من منطلق الحاجة فهي مرتكز قوي لتحفيز الذات وبناء هيكل الشخصية الجيدة. ويدعم هذا القول ما ذكره (Ryan & Deci, 2000) في نظرية (تقرير المصير) أن التعامل الخاص مع الأفراد وتفضيلهم بأسلوب مناسب لاحتياجاتهم الفريدة يكوّن اتجاه إيجابي نحو التحفيز الذاتي والدوافع ويعزز الكفاءة والاستقلالية أثناء أداء المهام المختلفة، كما ذكرت النظرية أيضاً أن التعامل الخاص يجب كذلك أن يشمل الوسط الاجتماعي من أجل إحداث التكامل بين سياق الرعاية الخارجية وتطور التوجهات الإيجابية الداخلية للفرد من الناحية النفسية والخصائص البيولوجية. وهذا ما حدث بالفعل، حيث أظهرت النتائج تحسن واضح في مستوى التدفق العلمي غير المتزامن، والذي كان

يتطلب وجود دوافع ذاتية عالية، واستمتاع في ذات الوقت مع التمكن الحقيقي للمحتوى واستيعاب المفاهيم (Bakker et al., 2017)، من أجل الوصول إلى مستوى عميق من المعرفة بسبب الاندماج التام. وهذا كما ذكر (Ljubin-Golub et al., 2018) لا يمكن أن يكون في حال توفر اتجاهات سلبية. وجود هذا التفاعل في اتجاه واحد كان عاملاً مفسراً لسبب النتائج الإيجابية التي حققها البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن. كذلك التحسن في مستوى الوعي الذاتي لتلك الفئة وفقاً للسياقات البيئية والاجتماعية المختلفة. فوجود تخصيص للدوافع الداخلية والتدريب على ذلك من خلال نظرية التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف وإبعاد المشتتات من التعامل مع الموهوبين ككيان واحد، أو المساواة في أشكال الرعاية، أو ترك الموهوبين منغمسين في الظروف البيئية والاجتماعية دون إحداث تدخلات معقولة، كل هذا قد انعكس بشكل مباشر على تحسين مستوى قدرة الفرد على الوعي بذاته وتحديد مرتكزات القوة والضعف لديه، والانتقال من التركيز على المحيط الخارجي إلى التركيز أكثر دقة على الذات الداخلية وتحديد الأهداف (Lu & Wan, 2018; Lu et al., 2020). وهذا ما يصنع التكيف الفعال مع المحيط الخارجي من البيئة والمجتمع. وقد أيد ذلك عدد من الباحثين، فالوعي بالذات يخلق معايير أخرى لتقييم الفرد لذاته بدلاً من التقييم المعتمد على المقارنة بالآخرين (Montecucco, 2015; Silvia & Phillips, 2013).

كما أن النظريات التي قام عليها البرنامج دعمت نفس التوجه وبقوة، فالتنظيم الذاتي وتوجه الأهداف وهي نظريات مرتبطة بتعديل السلوك بشكل مقصود، والتي تحتاج إلى وسط تدريبي مناسب من أجل إجراء هذا التعديل، لذا تم وضعها في إطار برنامج إرشادي وتصميم مناسبات تفاعلية من أجل إحداث هذا التغيير الإيجابي، فهو تفاعل سيكولوجي يتطلب وجود إدارة قوية للنفس ووجود أهداف ذات قيمة للفرد، مع ضبط التدخلات الخارجية (Chen et al., 2021). تتفق سياقات البرنامج الإرشادي ونظرياته مع مبادئ نظرية تقرير المصير، فهو اهتمام مركز ومستقل بالفرد، يقوم على الاحتياجات الخاصة، لذا كونت هذه الكتلة الكبيرة من التفاعلات

الإيجابية تحسن ملموس في مستوى التدفق العلمي غير المتزامن. ويتفق مع هذه النتائج عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج الإرشادي لتعديل السلوكيات وتحسين جودة التعلم، كما في دراسة (الزهراني، ٢٠٠٩؛ العرفج وآخرون، ٢٠٢١ Yeo & Pfeiffer, 2018)؛ وبالنسبة للموهوبين المحرومين اقتصادياً تكون حاجتهم للبرامج الإرشادية والتمايز أكبر من أجل تلبية احتياجاتهم كما ورد في دراسة (Ayoub et al., 2021; Yaluma & Tyner, 2021).

كما يرى الباحثان أن العينة الداعمة (3 طالبات موهوبات من نفس الفئة العمرية) كانت إحدى الأسباب التي حسنت من مستوى التدفق العلمي والوعي الذاتي، حيث اتبع الباحثان منهجية الإرشاد من خلال الأقران. فكما هو معروف علمياً الدور الكبير للأقران في إحداث تغيرات سريعة في الاتجاه والسلوك والتعلم، لكونهم متقاربين من الناحية العمرية، ومشاركين في جانب وجود موهبة، وعلى إدراك ووعي بالحاجات الخاصة المعرفية والنفسية والاجتماعية بشكل أقرب وأفضل من غيرهم من البالغين، وهذا ما يجعل تقبل تعليماتهم وإرشاداتهم أسرع وعلى قناعة عميقة (Huitink et al., 2021). وقد أصبح هذا النهج متبعاً بشكل عالمي وعلى نطاقات واسعة لدوره البارز في التوجيه الإيجابي، كما أن دوره يتأكد عند حدوث الأزمات الخاصة والعامة كما هو الحال في أزمة كورونا، وقد تم الترويج لهذا الأسلوب بشكل خاص عند حدوث الأزمات ومعالجة القضايا التعليمية والاجتماعية والنفسية، كما فعلت عدد من المنظمات كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وصندوق الطوارئ التابع للأمم المتحدة (اليونسيف) (Southgate & Aggleton, 2017). وقد ذكر Rice et al. (2012) أن دوره يزداد أهمية خصوصاً عند التعامل مع الفئات المهمشة أو الممثلة تمثيل ناقص.

إجابة السؤال الثالث ومناقشة النتائج

للإجابة عن السؤال الثالث والذي يتطلب تحديد العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصادياً. نظراً لطبيعة البيانات الحساسة بالنسبة للطالبات المشاركات تم تحليل أثر الحرمان

الاقتصادي عليهن في زوايا مرتبطة بالنواحي التعليمية بشكل أكبر، وإلا فهناك زوايا أخرى قد علم بها أحد الباحثين بسبب طبيعة العمل، ولعل من أبرزها الجانب الصحي والمستوى المعيشي الذي كان متأثرًا بشكل واضح لدى بعضهن، غير أن الدراسة لم تسلط الضوء مراعاة لمشاعر المشاركات في كشف أمور محرجة لهن. وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحثان في الخطوة الأولى بتحليل أثر الحرمان الاقتصادي على جانب الموهبة الخاصة من خلال الاستجابات، ووفقًا لذلك يتم تحديد أبرز العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وتنظيم الذات وتوجه الأهداف لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصاديًا. وقد أسفر هذا التحليل عن وجود أربعة آثار بارزة من خلال المقابلات، وهي كما يلي:

■ أثر الحرمان الاقتصادي على المستوى الأكاديمي (التميز في المواد الدراسية / اختيار التخصص): يتضح أثر الحرمان على الطالبات في تجاوز الصعوبات في بعض المقررات الدراسية كمادة اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، أو بعض المواد العلمية كالرياضيات والعلوم الطبيعية، وهذا يتفق مع دراسة (Van Tassel-Backa & Stambaugh, 2018). فبسبب الجهل لدى الأهل، لا تكون هناك متابعة حقيقية لمستوى الطالبات في الدراسة، على الرغم من تفوقهن في أغلب المواد، كما يصعب اختيار التخصص لطالبات المرحلة الثانوية بين العلمي والأدبي، وقد تجاهل بعضهن القسم العلمي؛ بسبب قلة الدعم من قبل الأسرة، حيث ذكرت إحداهن: (م ١) “دائمًا عندنا ضيوف ولا نقدر نحضر للمواد ولا ننام زين”، وذكرت الأخرى: (ث ٢) “ما عندي دعم من البيئة المحيطة“.

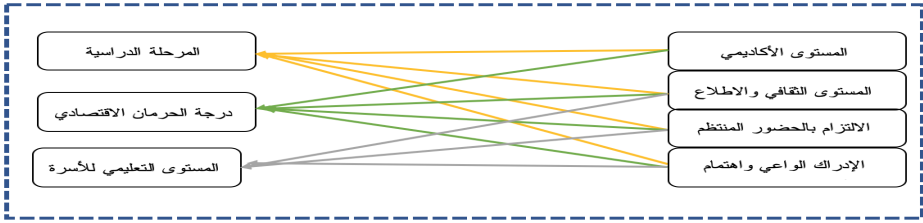
■ أثر الحرمان على المستوى الثقافي والاطلاع (توفير المصادر والتجهيزات الداعمة): من أبرز الصعوبات التي واجهت الطالبات عدم القدرة على شراء المستلزمات الخاصة بدعم مجال الموهبة؛ بسبب غلاء الأسعار واهتمام الأسر بأمور أكثر أهمية بالنسبة لهن من هذه الأشياء الثانوية. فنظرًا لكون الكثير منهن يمتلكن مواهب في الفنون والتي تحتاج إلى زيارة معارض والتواصل مع المختصين، وشراء الكتب ومستلزمات الجانب الفني والمراجع التثقيفية، إلا

إن بعضهن يُجبر من قبل الأهل بتك هذا؛ بسبب عدم القدرة على توفير المستلزمات. وقد تواصلت أسرة (ث ٢) مع الإدارة المدرسية بشأن عدم قدرتهم على توفير المستلزمات، وطلبوا من الإدارة عدم إشراك بناتهم في المناشط التي تحتاج إلى شراء مستلزمات.

■ أثر الحرمان على الالتزام بالحضور المنتظم للدراسة عن بُعد (توفير الأجهزة، استعدادات المكان): نظرًا لخبرة أحد الباحثين -الباحثة- وتعاملها المطول مع الطالبات المشاركات في الدراسة، فقد وُجد أن بعضهن لديه نسبة غياب مرتفعة أثناء الدوام الحضوري، زادت هذه النسبة عندما أصبح التعليم عن بُعد بشكل أكبر، وبعد التواصل مع الأسرة ذكروا بأن الأسرة لا تمتلك أجهزة لاب توب وشريحة النت ضعيفة، ولا يستطيعون توفير ذلك لجميع الأبناء. تكرّر هذا أيضًا عند تطبيق البرنامج فكان البعض يطلب تأخيرًا في الوقت أو تغييره؛ بسبب انقطاع النت، لذا صرف الباحثان مكافأة حتى لا يتكرّر ذلك. كانت إحداهن تقول: “أستاذة دائماً عندنا النت ضعيف، ولا نقدر نلتزم بالحضور في كل المواد”، وذكرت أخرى: “نعيش في هجرة بعيدة عن المدينة، لذلك يصعب علينا الحصول على نت قوي، وكلنا نستخدم نفس الشبكة”.

■ أثر الحرمان على الإدراك الواعي واهتمام الأسرة بضرورة تنمية المواهب (الدعم المادي/ المعنوي): لم تكن الأسرة على وعي حقيقي بأهمية ذلك، بل البعض لم يكن يعي حتى أهمية إكمال الدراسة، فكانت إحدى الطالبات تُعاني من التقاليد (ث ٣): “العادات والتقاليد تمنعني من تحقيق أهدافي”. وذكرت (م ٢): “نساعد أمي في البيت، لذلك ما عندنا وقت”. جميع المشاركات يسكنون في هجرة بعيدة عن المدينة، والعادات لديهن أن تساعد البنت الأم في المنزل وتربية إخوانها. لذلك يوجد انخفاض كبير في الوعي لدى الأسرة بشأن ضرورة رعاية المواهب. وهذا يتفق مع ما ذكرته (Cross et al. 2014) من وجود علاقة طردية بين الوعي والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وبعد حصر أثر الحرمان على أربعة جوانب أساسية وفقاً للبيانات الواردة في المقابلات، كشف التحليل عن تفاعل هذه المؤثرات مع ثلاث جوانب، كانت محدد لطبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف، كما يتضح في الشكل (1)، وفيما يلي توضيح لذلك:



شكل (1): نموذج تفاعل العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف

المرحلة الدراسية: يتضح تفاعل المرحلة الدراسية بشكل واضح مع جميع آثار الحرمان الاقتصادي، وُجد أن طالبات المرحلة المتوسطة لا يستطعن تحديد أهدافهن بوضوح تجاه الموهبة، فبسبب المرحلة الدراسية لم يستطع البعض التعامل مع المشكلات الأكاديمية، خاصة اللغة الإنجليزية والمواد العلمية، وأثر هذا في تركيز الاهتمام بجوانب الموهبة والتنظيم لها، فلم يُتَحَ لهن التوسع والاطلاع لمجال الاهتمام؛ بسبب صغر أعمارهن، لم يتمكن حتى من إقناع الأهل بهدفهن ورؤيتهن في مجال مواهبهن، ولعل هذا الإهمال المركب كان أيضاً بسبب قلة الوعي الأسري، وقلة الدعم المقدم لهن. لذلك كانت مشكلات التعامل مع التنظيم الذاتي وبناء الأهداف والسعي وراءها يتضح من ردودهن حول تحقيق الهدف، حيث اتضح للباحثة من خلال الردود والعمل معهن في المشاريع عدم قدرتهن على تصور الأهداف والتخطيط لها، لذا كانت الإجابات عامة وعامة جداً، فذكرت (م1): "ارسم خطة"، بينما ذكرت (م2): "ما في خطة محددة، كلما لاحت لي فرصة أستمرو وأبدع"، بينما ذكرت (م3): "لتحقيق هدي لا بد من المحاولات والتجارب"، على عكس طالبات المرحلة الثانوية، كان لديهن تحديد أكثر دقة نوعاً ما تجاه الهدف، حيث ذكرت (ث1): "لتحقيق هدي أستطيع أن أحدد ما أريد بوضوح"، بينما ذكرت (ث2): "لتحقيق

هدفي أضع هدفًا واقعيًا، وأحدد المهام المطلوبة، وأربط ذلك بجدول زمني، بينما ذكرت (ث ٣): “أضع خطة لتحقيق الهدف، وأبدأ بتنفيذ خطتي، ولازم أكون واثقة من نفسي حتى لو فشلت أحاول مرة ثانية”. وفي سؤال عن دور الهدف في رسم الخطة، كذلك كانت المرحلة المتوسطة أقل في معرفة هذا الدور، حيث ذكرت (م ٢): “تعطيني دافعًا”، بينما ذكرت (م ١): “لتحقيق المستقبل”، أما (م ٣) فذكرت: “تسهل عليّ”، بينما طالبات المرحلة الثانوية كُنَّ أكثر استيعابًا لدور الهدف في رسم الخطط، حيث ذكرت (ث ٣): “تبين لي هدي في بدقة عالية”، بينما ذكرت (ث ٢): “بتصنيف هدي للتعرف على طبيعته؛ لأن هذه الخطط تيسر عليّ تحقيق الهدف، وتوقّع العقبات والتغلب عليها”، وذكرت (ث ١): “تعطيني الدافع والحافز للإكمال”.

درجة الحرمان الاقتصادي: هناك تفاوت بين أفراد العينة في درجة الحرمان الاقتصادي، حيث كان البعض يُعاني من ضعف شديد في المستوى الاقتصادي، وأسهم هذا بشكل قوي في القدرة على ضبط النفس، وهي أحد مكونات التنظيم الذاتي، وكذلك تركيز الانتباه نحو الهدف، وكان تفاعل درجة الحرمان قوية على جميع المؤثرات، ولعلها تُعتبر الأبرز في التفاعل، من ناحية عدم المقدرة على تجاوز الأزمات الأكاديمية، وتبعها عدم القدرة على التركيز على جانب الموهبة، كذلك سبب فقر في مستوى الاطلاع والثقافة، حيث الظروف لم تكن تسمح إطلاقًا بإتاحة ذلك، بل كانت الأسرة تركز بشكل أكبر على تأمين ضروريات الحياة، أثر كذلك بدرجة عالية على الالتزام بالحضور، سواءً عن بُعد أو حضورياً، إلى درجة أن إحداهن قرّرت الخروج حتى من البرنامج الإرشادي حيث ذكرت (ت ٢): “والله يا أستاذة منخرجه منك، شكلي بنسحب من البرنامج”.

وذكرت (ث ٣) في المرحلة الثانوية، ذات مستوى اقتصادي شديد الضعف عند الحديث عن الصعوبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تواجهها عند الرغبة في تحقيق الهدف قالت: “ضعف الإمكانيات، والآراء السلبية من قبل المحيطين، والعادات والتقاليد تُشكل صعوبة عندي عند تحقيق الهدف”، بينما ذكرت (م ٢) وهي كذلك ذات مستوى اقتصادي منخفض، لكنها بدرجة أفضل من (ث ٢): “عدم التشجيع وانقطاع النت يُشكل عائقًا لضبط النفس وتحقيق الهدف”، وذكرت

(ث ٣) بدرجة اقتصادية مقارنة (م ٢): “يصعب عليّ التحكم بذاتي”، بينما ذكرت (م ١) وهي كذلك مقارنة لهن في المستوى الاقتصادي: “السيطرة عليّ من الآخرين”، وكانت (ث ٣) ذات مستوى أفضل منهن ومقارنة لمستوى (م ١) قالت: “أجد صعوبة في توفير مكان؛ لكي أظهر موهبتي”.

المستوى التعليمي للأسرة: تفاعل المستوى التعليمي بشكل أكبر مع ثلاث مؤثرات: وهي المستوى الثقافي والاطلاع، والالتزام بالحضور المنتظم، والإدراك الواعي والاهتمام، بينما كان التفاعل غير مباشر مع المستوى الأكاديمي، حيث وجد الباحثان من خلال المعلومات الديموغرافية للمشاركات أن الأسرة ذات المستوى التعليمي المنخفض جدًّا هي التي كانت لا تُبالي بتقيّد بناتها بالحضور حتى على مستوى البرنامج الإرشادي، بل على العكس كان هناك منع في بعض الأحيان من قبل بعض الأهالي؛ من أجل مساعدة الأسرة في أعباء الحياة، كما أنهم لا يدركون أهمية الموهبة إطلاقًا، ولذا فإن توفير المستلزمات كان أقرب إلى المستحيل، لذا فإن الالتزام بالأهداف غير متوفر في الغالب، والأسرة لا تعين على ضبط النفس في اتجاه المواهب، بل على العكس، في الغالب توضح لهم عدم أهمية هذه الجوانب في الحياة، فالدعم العائلي ضعيف بل شبه منعدم، ويقل الدعم مع انخفاض المستوى التعليمي، وقد ظهر هذا بعد تحليل إجابات المشاركات حول دور المحيط العائلي في الالتزام بتنظيم الذات وتوجه الأهداف، فبعض الطالبات كانت أسرهن تعاني من انخفاض في التعليم (الأب والأم لا يقرؤون ولا يكتبون)، فكان التأثير كبيرًا على التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف، وقد كانت إجابة (ث ٢) وهي تنحدر من عائلة غير متعلمة: (توجد سيطرة عليّ، فأقوم بوضع خطة بسيطة تتناسب مع قدراتي على الإنجاز وساعات يومي)، بينما (م ٢): “أراؤهم سلبية، وعندهم عادات وتقاليد، وعندي صعوبة بسبب ضعف الإمكانيات”.

السؤال الرابع ومناقشة النتائج

كيف ساعد البرنامج الإرشادي المتمايز عن بُعد، القائم على التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، في خفض فاعلية العوامل المؤثرة في طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف لدى الطالبات الموهوبات المحرومات اقتصاديًا؟

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي يتطلب تحليل أثر البرنامج الإرشادي المتميز وفقاً لإطاره العلمي والنظريات التي يعتمد عليها في خفض فاعلية العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، قام الباحثان بالربط بين نتائج السؤال الأول والثاني والثالث للوصول إلى الكيفية التي استطاع البرنامج من خلالها خفض فاعلية التأثير. أشارت نتائج الدراسة (السؤال الأول والثاني) إلى وجود جدوى ذات دلالة إحصائية مقبولة علمياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التدفق العلمي غير المتزامن على كافة الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بالنسبة لمقياس الوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي. إن القول بأن التحسن في المتغيرات التابعة دليل على انخفاض أثر التفاعل السلبي بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف قد أخذ من اتجاهين:

- التنظيم الذاتي يتطلب مستوى من الوعي الذاتي (Baumeister et al., 2007)، ففي حال انخفاض القدرة على التنظيم الذاتي، تنخفض معها القدرة على الوعي، أي القدرة على التقييم الذاتي، والوعي الانفعالي، والوعي بالنفس. وتوضح هذه العلاقة كذلك عند الرجوع إلى المفاهيم التي فُسر التنظيم الذاتي من خلالها، كما ورد لدى (Becker et al., 2014).
- التدفق العلمي يقوم على وجود دوافع ذاتية داخلية، وجانب من الاستمتاع والاستيعاب، وهذا لا يتحقق في حال الانخفاض في التنظيم الذاتي، أو انعدام وجود الهدف. فالدوافع ترتبط بالأهداف بشكل كبير، كما أن الوصول لمرحلة الاستمتاع بالمجال وتجاهل المؤثرات والعوامل الخارجية لا يتحقق في حال انعدام الهدف الموجه، أو انخفاض عامل التنظيم الذاتي والذي يسعى إلى توجيه السلوك لتحقيق أهداف طويلة المدى (Nakanishi et al., 2019)، فالتأثير السلبي بين الحرمان والتدفق العلمي سينطبع في حال ارتفاعه على مستوى الفهم العميق (Bakker et al., 2017)، مما يساعد على خفض نسبة تأثير البرنامج على مستوى التدفق العلمي (Ljubin-Golub et al., 2018).

يبدو من المنطقي الآن، وبعد العرض السابق، تحليل أثر البرنامج الإرشادي المتمايز في خفض فاعلية العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين الحرمان الاقتصادي وبين التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، بعد التحقق من فاعليته.

سبق وأن ناقشنا كيف أثر التصميم المتمايز في إيجاد تحسن ملحوظ في كلِّ من التدفق العلمي والوعي الذاتي لدى عينة الدراسة. فعلى الرغم من وجود علاقة تأثير سلبي بين كلِّ من الحرمان الاقتصادي والتنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، إلا أن هذا لم يكن معيِّقاً لوجود تحسن دال إحصائياً في متغيرات الدراسة التابعة. ولعل هذا يأتي بسبب وجود إرشاد متمايز، والذي أكدت عليه دراسة تلو دراسة بضرورته في حال الرغبة في إجراء تعديل للسلوك البشري بغض النظر عن شكل هذا السلوك (العرفج وآخرون، ٢٠٢١ Yeo& Pfeiffer, 2018). إن تصميم برنامج إرشادي متمايز يعني وجود وعي وإدراك مجالات الضعف والقوة، وتصميم خطط إرشادية مناسبة للحالة الواحدة، هذا التخصيص كفيل بتعديل وتوجيه التفاعل نحو الجانب الإيجابي.

ويكون ذلك من خلال تخطيط مقصود لإجراء التعديل وقياس أثره بشكل متكرر خلال مراحل البرنامج. كما حدث خلال لقاءات البرنامج. كما أدرك الباحثان نقطة ذات أهمية بالغة في إجراء التعديل السلوكي المقصود، ألا وهي توفير مساحة من الارتياح والشعور بالأمن النفسي، من خلال تأثير الأقران، وهو أسلوب - كما ذكرنا سابقاً - متبع بشكل عالمي خاصة مع الأزمات. فقد يؤثر الشعور بوجود فجوة - إما بسبب الفارق الاجتماعي أو الاقتصادي أو حتى الفارق في العمر الزمني - ما بين الباحثة المطبِّقة للبرنامج وعينة الدراسة في زيادة التأثير السلبي ما بين الحرمان والتنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف، إلا أن تفعيل دور الأقران وإشراكهم في الإرشاد المتمايز بطريقة مُمنهجة، قلل من حجم الفجوة في مساحة الارتياح النفسي والشعور بالأمن، لأسباب سبق ذكرها، مما ساعد في خفض الأثر السلبي.

كما لا ننسى ونحن نتعامل مع تعقيدات السلوك البشري، طرح أثر المرحلة العمرية لعينة الدراسة في خفض الأثر السلبي للحرمان الاقتصادي. بشكل عام تشير نتائج عدد من الدراسات إلى

أهمية الكشف والعلاج المبكر للمشكلات النفسية، والتي يصعب علاجها في حال تطورها مع التقدم في العمر (Kessler et al., 2007). حيث يساهم إهمال التعامل مع تلك الاضطرابات في زيادة حجم تأثيرها، وسيطرتها على سلوك الفرد، مما يتسبب في حدوث مشكلات مركبة يصعب علاجها.

قللت المرحلة العمرية لعينة الدراسة من التأصيل الجذري للأثر السلبي، وإن كانت النتائج تشير إلى تأثر طالبات المرحلة المتوسطة بنسبة أكبر من المرحلة الثانوية، إلا أننا نستطيع تفسير ذلك بسبب المرحلة العمرية لتلك الفئة (المراهقة) والتي في الغالب تحدث توترًا وخللاً في العوامل النفسية (Herpertz-Dahlmann et al., 2013)، إلا أنه في المجمل حدث تفاعل جيد مع البرنامج الإرشادي، والتصميم المتميز، نتج عنه وجود تحسن جيد في المتغيرات التابعة، مما يدل على الأهمية القصوى للإرشاد في التعامل مع القضايا الخاصة بتلك الفئة.

كما أثر التدريب الموجه والمقصود على مهارات التنظيم الذاتي وتوجُّه الأهداف من خلال المناشط التفاعلية في البرنامج في تغيير بوصلة التأثير نحو الاتجاه الإيجابي، والذي خرج على هيئة تحسن وأثر جيد للبرنامج. فالحاجة إلى إجراء تدريب موجه ومقصود لها قيمتها في التقليل من حجم الفاقد (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2018).

إن نسبة التفاعل الإيجابي بين متغيرات البرنامج الإرشادي وخصائص عينة الدراسة كان أكبر إلى درجة تخفيض نسبة ظهور الأثر السلبي، مما يشير إلى نجاح حقيقي للبرنامج وتحقيق أهدافه. تؤيد هذه النتائج الاتجاه الداعم لأهمية وجود برامج إرشادية متميزة بحسب الاحتياجات الخاصة، وقدرتها الفاعلة على تلبية الاحتياجات الخاصة بشكل جيد، كما تشجع النتائج على ضرورة تبني الجانب الإرشادي ضمن خطة الرعاية الشاملة للموهوبين المحرومين اقتصادياً، والاهتمام بالجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية جنباً إلى جنب، والعناية بذلك في فترات مبكرة، وبصفة مستمرة.

التوصيات

وفقاً لنتائج الدراسة السابقة يتم طرح التوصيات التالية:

- ضرورة اعتماد آليات كشف مختلفة للطلبة المحرومين اقتصادياً.
- تثقيف العاملين في الميدان بأهمية البرامج الإرشادية بشكل عام والموهوبين المحرومين اقتصادياً بشكل خاص.
- تبني البرامج الإرشادية ضمن خطط الرعاية على أن تكون مستمرة طوال فترات الرعاية وفقاً للاحتياجات الخاصة.
- نشر الوعي والتثقيف على مستوى الأسر والطلاب بأهمية رعاية الموهوبين من النواحي الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.
- تخصيص برامج رعاية فردية ومتمايزة للموهوبين المحرومين اقتصادياً، وكذلك بالنسبة للبرامج الإرشادية.
- تفعيل الشراكات مع الجهات ذات الاختصاص؛ من أجل التعاون في توفير الدعم للموهوبين المحرومين اقتصادياً.

الدراسات المقترحة:

يوصي الباحثان بدراسة المتغيرات البحثية التالية:

- دراسة أساليب الرعاية الوالدية وأثرها على التدفق العلمي غير المتزامن والوعي الذاتي ضمن السياق البيئي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً.
- دراسة القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بالتنظيم الذاتي وتوجه الأهداف لدى الطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً.
- دراسة العلاقة بين مستويات الموهبة والتنظيم الذاتي وتوجه الأهداف لدى الطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً.

- دراسة أثر التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف في تحسين نواتج التعلم لدى الطلبة الموهوبين المحرومين اقتصادياً.
- دراسة تقويمية للبرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين على التدفق العلمي والوعي الذاتي.
- دراسة علاقة التنظيم الذاتي وتوجه الأهداف بالمشكلات النفسية (الكمالية العصابية - الاستشارة الفائقة) لدى الطلبة الموهوبين ذوي المستويات الاقتصادية والتعليمية المختلفة.

المراجع

1. البوسيف، وليد. (2020). واقع التوزيع النسبي الديموغرافي للطلاب الموهوبين في الأحساء. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل.
2. الجغيمان، عبدالله. (٢٠١٩). الدليل العلمي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً. مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز. قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.
3. الربابعة، نعمات. (٢٠١٧). الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون. دراسات، العلوم التربوية، ٤٤ (٢)، ٩٥-١٠٩.
4. الزهراني، سعيد. (٢٠٠٩، يوليو ٢٦-٢٨). برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية [جلسة مؤتمر]. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن. <http://www.arabcgt.org/?p=557>
5. الزهراني، علي. (٢٠١٨). تقييم واقع الخدمات الإرشادية للطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية استناداً للمعايير العالمية. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ١١، ١٣٢-٢١٩.
6. ستيرنبرغ، كوفمان. (٢٠١٥). دليل جامعة كيمبريدج للذكاء القسم الثاني. (داود القرنة وعنتر عبدالله، مترجمين). روبرت ستيرنبرغ وكوفمان (محرر)، مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١١)
7. سويلم، سعيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة الصف العاشر في مدينة قلقيلية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٣ (١٨)، ١٤٩-١٦٦. DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S150419>
8. العرفج، عبدالحميد عبدالله، الملحم، جواهر عبدالعزيز، والجغيمان، عبد الله محمد. (2021). تعزيز الذكاء الاجتماعي لخفض مستوى الخجل لدى الطلبة الموهوبين. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٢(٢)، 333-341.
9. القديمي، فاطمة وآل معدي، خديجة. (٢٠١٩). الاحتياجات الإرشادية للطلبات الموهوبات بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٧)، ١٦٩-١٣١. DOI : 10.26389/AJSRP.B280219

10. القضيبي، نورة. (٢٠٢٠). الانهماك في التعلم في ضوء التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية. دراسات، العلوم التربوية، ٤٧ (٤)، ٤٦٦-٤٨٤.

المراجع الأجنبية

1. Almeida, L., Araújo, A., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales Do Psicologia*, 32 (3), 621-627. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
2. Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205-223. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3>.
3. Ayoub, A., alabbasi, A., & Plucker, J. (2021). Closing Poverty-Based Excellence Gaps: Supports for Gifted Students From Low-Income Households as Correlates of Academic Achievement. *Journal for the Education of the Gifted* , 44 (3), 299-286. <https://doi.org/10.1177/01623532211023598>
4. Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
5. Bakker, A., Golub, T., & Rijavec, M. (2017). Validation of the Study-Related Flow Inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education*, 19 (7), 147-173. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2194>.
6. Baumeister, R.F., Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351-355.
7. Becker, R., McClelland, M., Loprinzi, P., & Trost, S. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Educ*, 25, 56-70. doi.org/10.1080/10409289.2013.780505.

8. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective. In B. J. Zimmerman (Eds.), Handbook of self-regulation. (p. 13- 39). Academic Press.
9. Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(48), 13678–13683.
10. Chen, S., Zhang, Y., & Shen, T. (2021). Does Paradoxical Leadership Facilitate Leaders' Task Performance? A Perspective of Self-Regulation Theory. International Journal of Environmental Research And Public Health, 18(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073505>.
11. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. Routledge.
12. Creswell, J. (2014). A concise introduction to mixed methods research. SAGE.
13. Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). Designing and conducting mixed methods research. SAGE.
14. Cross, J. R., Cross, T. L., O'Reilly, C., & Mammadov, S. (2014). Gifted education in Ireland: Educators' beliefs and practices. Report prepared for Centre for Talented Youth – Ireland.
15. Cross, J. R., Frazier, A. D., Kim, M., & Cross, T. L. (2018). A comparison of perceptions of barriers to academic success among high-ability students from high- and low-income groups: Exposing poverty of a different kind. Gifted Child Quarterly, 62(1), 111–129. <https://doi.org/10.1177/0016986217738050>
16. Cross, J., & Dockery, D. (2014). Identification of low-income gifted learners: A review of recent research.. Child Study Journal, 26, 253–277.
17. Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.
18. Elliot, A. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. Motiv Emot, 30, 111-116. DOI 10.1007/s11031-006-9028-7.

19. Fitzsimons, G., & Finkel, E. (2011). Outsourcing Self-Regulation. *Psychological Science*, 22(3) 369–375. DOI: 10.1177/0956797610397955
20. Gallagher, J. J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77–89.
21. Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *Asia-Pacific Edu Res*, 27(2),99–107. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>
22. Graziano, M., & Kastner, S. (2011). Human consciousness and its relationship to social neuroscience: A novel hypothesis. *Cognitive Neuroscience*, 2(2), 98–113. <https://doi.org/10.1080/17588928.2011.565121>
23. Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., & Kern, E. C. (2017). Teacher and principal diversity and the representation of students of color in gifted programs: Evidence from national data. *The Elementary School Journal*, 117(3), 396–422.
24. Hadjicharalambous, M., & Fanti, K. (2018). Self-Regulation, Cognitive Capacity and Risk Taking: Investigating Heterogeneity Among Adolescents with Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry Hum Dev* ,49, 331–340. DOI 10.1007/s10578-017-0753-9
25. Hanushek, E., & Rivkin, S. (2006). School quality and the Black-White achievement gap. NBER Working Paper 12651.
26. Harris, B., & Plucker, J. (2014). Achieving equity and excellence: The role of school mental health providers in shrinking excellence gaps. *Gifted Child Today*, 37(2), 111–118.
27. Herpertz-Dahlmann, B., Bühren, K., & Remschmidt, H. (2013). Growing up is hard: mental disorders in adolescence. *Deutsches Arzteblatt international*, 110(25), 432–440. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0432>
28. Hodges, J., Tay, J., Desmet, O., Ozturk, E., & Pereira, N. (2018). The effect of the 2008 recession on gifted education funding across the state of Texas. *AERA Open*, 4(3), 1-11. <http://doi.org/10.1177/2332858418786224>.

29. Huitink, M., Poelman, M., Seidell, J., & Dijkstra, C. (2021). The Healthy Supermarket Coach: Effects of a Nutrition Peer-Education Intervention in Dutch Supermarkets Involving Adolescents With a Lower Education Level. *Health Education & Behavior*, 8(2) 150–159. [htOtpsI://1d0o.i1.o1r7g/71/01.10197071/190891021098915270953](https://doi.org/10.10197071/190891021098915270953).
30. Ishak, N., & Bakar, Y. (2010). Counseling for Gifted Students: Implication for a Differentiated Approach. *The International Journal of Lirning*, 17(6), 377-391, DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v17i06/47102
31. Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 359–364. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c>.
32. Kreibich, A., Hennecke, M., & Brandstätter, V. (2020). The Effect of Self-awareness on the Identification of Goal-related Obstacles. *European Journal of Personality*, 34, 215–233. DOI: 10.1002/per.2234.
33. Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *Asia-Pacific Edu Res*, 27(2),99–107. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>.
34. Lovett, p. (2011). Solutions for Jay and Other Underrepresented Gifted Minority Students. *Gifted Child Today*, 34(1), 55- 59.
35. Lu, C., & Wan, C. (2018). Cultural Self-Awareness as Awareness of Culture's Influence on the Self: Implications for Cultural Identification and Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(6), 823–837. [d0o.i1o1rg7/71/00.1147671/06174261677251271715271](https://doi.org/10.1147671/06174261677251271715271)
36. Lu, C., Wan, C., Hui, P., & Tong, Y. (2020). In Response to Cultural Threat: Cultural Self-Awareness on Collective Movement Participation. *Journal of Cross-Cultural Psychology* , 51(1) 70–76. [pDs:O//dIo: i1.o0r.g1/107.171/0770/202020221219198888795](https://doi.org/10.1177/00220221219198888795) .

37. Merrotsy, P. (2013). Invisible Gifted Students. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 31-42.
38. Montecucco, N. (2015). The Neuroevolution of Consciousness: The New Paradigm Contribution to Global Self-Awareness Evolution. *World Future Review*, 7(23) 279–295. DOI: 10.1177/1946756715600139.
39. Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823, 10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x.
40. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow theory and research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. (2nd ed.).(p.195-206). New York: Oxford University Press (in press). Noelle-Neumann, E. (1995, Spring). Allensbach Archives, AWA.
41. Nakanishi, M., Yamasaki, S., Endo, K., Ando, S., Morimoto, Y., Fujikawa, S., Kanata, S., Takahashi, Y., Furukawa, T., Richards, M., Hiraiwa-Hasegawa, M., Kasai, K., & Nishida, A. (2019). The association between role model presence and self-regulation in early adolescence: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 14(9), 1-10. [https://doi.org/ 10.1371/journal.pone.0222752](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222752).
42. National Association for Gifted Children. (2010). **Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm**. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://www.nagc.org/sites/default/files>.
43. National Association for Gifted Children. (2010). **Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm**. Washington, DC: Author. Retrieved from [https:// www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf)
44. Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/doi:10.1111/jcpp.12675>

45. Peck, B., Smith, A., Terry, D., & Porter, J. (2021). Self-Regulation for and of Learning: Student Insights for Online Success in a Bachelor of Nursing Program in Regional Australia. **Nurs. Rep**, **11**, 364–372. <https://doi.org/10.3390/nursrep11020035>
46. Peterson, J.S. (2018). Characteristics and concerns of gifted students. In: Wood SM and Peterson JS (Eds.) **Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors**. (p. 31–46). New York, NY: Springer.
47. - Pfeiffer, S. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, *37*(2), 142–157. DOI: 10.1177/0261429420969917
48. Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2018). Closing poverty-based excellence gaps: Conceptual, measurement, and educational issues. **Gifted Child Quarterly**, *62*(1), 56–67 doi:0016986217738566
49. Plucker, J. A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K–12 education. Bloomington: Indiana University, Center for Evaluation and Education Policy.
50. Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). **Talent on the sidelines: Excellence gaps and American's persistent talent underclass**. Storrs,CT: Center for Education Policy Analysis, University of Connecticut. Available from <http://cepa.uconn.edu>.
51. Reardon, S. (2008). **Differential growth in the Black-White achievement gap during elementary school among initially high- and low-scoring students**. Institute for Research on Education Policy & Practice Working Paper 2008-7.
52. Rice ,E., Tulbert, E., Cederbaum, J., Adhikari, A& Milburn, N. (2012). Mobilizing homeless youth for HIV prevention: A socialnet work analysis of the acceptability of a face-to-face and online social networking intervention. **Health Education Research**, *27*(2), 226–236. doi: [10.1093/her/cyr113](https://doi.org/10.1093/her/cyr113)

53. Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
54. Siegle, D., Gubbins, E., Rourke, P., Langley, S., Mun, R., Luria, S., Little, C., McCoach, D., Knupp, T., Callahan, C., & Plucker, J. (2016). Barriers to Underserved Students' Participation in Gifted Programs and Possible Solutions. **Journal for the Education of the Gifted**, 39(2) 103-131. DOI: 10.1177/0162353216640930.
55. Silvia, P., & Phillips, A. (2013). Self-Awareness Without Awareness? Implicit Self-Focused Attention and Behavioral Self-Regulation. **Self-Identity**, 12(2), 114-127. doi:10.1080/15298868.2011.639550.
56. Southgate, E., & Aggleton, P. (2017). Peer education: From enduring problematics to pedagogical potential. **Health Education Research**, 76 (1), 3-14. DOI: 10.1177/0017896916641459.
57. Stambaugh, T., & Ford, D. (2015). Microaggressions, Multiculturalism, and Gifted Individuals Who Are Black, Hispanic, or Low Income. **Journal of Counseling & Development**, 93, 191-201. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2015.00195.x
58. Tang, A. (2020). The Impact of School Counseling Supervision on Practicing School Counselors' Self-Efficacy in Building a Comprehensive School Counseling Program. **Professional School Counseling**, 23(1), 1-11. DOI: 10.1177/2156759X20947723.
59. Ulle' n, F., Harmat, L., Theorell, T., & Madison, G. (2016). Flow and individual differences: A phenotypic analysis of data from more than 10000 twin individuals. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ulle' n, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), **Flow experience. Empirical research and applications**. (p. 267-288). Cham: Springer International Publishing.
60. VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2018). Introduction to the special issue on gifted students from low-income households. **Gifted Child Quarterly**, 62(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0016986217737619>

61. VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C., & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing self. **Journal of Advanced Academics**, 20(4), 702–739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>
62. VanTassel-Baska, J., Feng, A., & de Brux, E. (2007). A longitudinal study of identification and performance profiles of Project STAR performance task-identified gifted students. **Journal for the Education of the Gifted**, 31, 7–34.
63. Wang, C. K. J., Liu, W. C., & Khoo, A. (2009). The psychometric properties of dispositional flow scale-2 in Internet gaming. **Current Psychology**, 28, 194–201. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9058-x>
64. Wertz, F. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. **Journal of Counseling Psychology**, 52(2), 167-177. DOI: 10.1037/0022-0167.52.2.167.
65. Whiting, G. W., & Ford, D. Y. (2009). Black students and Advanced Placement classes: Summary, concerns, and recommendations. **Gifted Child Today**, 32, 23-26. doi:10.4219/gct-2009-840
66. Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. **Nursing Standard** (2014+), 29(34), 38-43. <http://dx.doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>
67. Wyner, J. S., Bridgeland, J. M., & DiIulio, J. J., Jr. (2007). **Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families**. Lansdowne, VA: Jack Kent Cooke Foundation Civic Enterprises.
68. Yaluma, C., & Tyner, A. (2021). Are U.S. Schools Closing the “Gifted Gap”? Analyzing Elementary and Middle Schools’ Gifted Participation and Representation Trends (2012–2016). **Journal of Advanced Academics**, 32(1) 28–53. doi: 10.1177/1932202X200993377633.
69. Yeo, L., & Pfeiffer, S. (2018). Counseling Gifted Children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multicultural population. **Gifted Education International**, 34(1), 64-75. DOI: 10.1177/0261429416642284.

تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس العماني في ضوء متطلبات تنمية مهارات ريادة الأعمال

- زكية بنت حميد بن راشد الهنائية معلمة علوم بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان
- د. محمد علي أحمد شحات - أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة - عُمان؛ جامعة أسوان، مصر

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين منهج العلوم للصف السادس بسلطنة عُمان لمهارات ريادة الأعمال، واستهدفت محتوى منهج العلوم بالصف السادس. ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام بطاقة تحليل محتوى المنهج أداة للدراسة. وقد أسفرت نتائج التحليل عن تضمين محتوى منهج العلوم بالصف السادس الأساسي جميع المهارات الرئيسة لريادة الأعمال الموجودة في بطاقة تحليل المحتوى، وكذلك تضمين جميع المهارات الفرعية التي تدرج ضمن مهاراتي دافعية الإنجاز، والكفاءة الذاتية. لكن لم يتم تضمين بعض المهارات الفرعية التي تدرج ضمن مهارة التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، وعدم المطابقة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تزويد مناهج العلوم بأنشطة نظرية وعملية تسهم في إكساب المتعلمين الكفايات الريادية اللازمة وتخرج طلبة من النوع غير النمطي، والذي يفكر في الإبداع والخروج عن المألوف، وتم أيضا تقديم بعض المقترحات البحثية ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، منهج العلوم، مهارات ريادة الأعمال، سلطنة عُمان

A Content Analysis of Omani Science Sixth Grade Textbook Regarding the Requirements of Developing Entrepreneurship Skills

Abstract

The purpose of this study was to identify the extent to which the science curriculum for the sixth grade in the Sultanate of Oman includes entrepreneurship skills. The study targeted the content of the science curriculum in the sixth grade. To achieve the purpose, a descriptive and analytical approach was used, using the curriculum content analysis card as an instrument. The findings revealed that the content of the science curriculum for sixth grade ensures that all key entrepreneurship skills are included. Moreover, the inclusion of all sub-skills of motivation and self-efficiency are included, whereas some sub-skills that fall under the skill of proactive behavior, preference for innovation, and non-conformity are not included. Based on the results it is recommended that the science curricula should be included with theoretical and practical activities that contribute to gaining the learners the necessary entrepreneurial competencies and graduating students of the atypical type and those who think creatively and out of the box. Research suggestions are also submitted.

Keywords: content analysis, entrepreneurial skills, developed science curriculum, Sultanate of Oman

مقدمة

لم يعد التفكير التقليدي يجدي نفعا في ظل هذا الواقع الذي أصبح يجبر من يعيشه أن يفكر خارج الصندوق، ويكون دائما في حالة استثارة لأفكاره، من هنا تأتي ضرورة وضع مخطط للتعليم القائم على مهارات التفكير والإبداع، وتوظيف التعليم وتحويله من صورته النظرية إلى صورة تطبيقية يستثمر فيها الفرد وقته وجهده ويقوم بتطبيق معارفه النظرية على أرض الواقع على هيئة مشاريع ملموسة تعكس مهاراته العملية.

وفي هذا الصدد أكد كل من راتن وجونس (Ratten and Jones in press) أن تعليم ريادة الأعمال يعد من أكثر موضوعات التعليم الإداري شيوعا وذلك لقدرته على ربط المعلومات النظرية أو المعرفية بالممارسات العملية. كما أشارت دراسة (أحمد، 2013؛ أيوب، 2015)؛ إلى أنّ إنشاء اقتصاد قائم على المعرفة لا يتحقق بدون تأسيس جيل ريادي يمتلك المهارات الريادية والقدرات المعرفية والمهارية، وهو بدوره سيمد سوق العمل بالخبرات والكفاءات الوطنية الشابة، التي هي أيضا بدورها سترفع من كفاءة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويؤكد ذلك إشارة الكثير من الدراسات التربوية (أحمد، 2013؛ البكاتوشي وأحمد، 2018؛ الشрман، 2019؛ مهنأوي، 2014؛ Sandri, 2016; Igwe, Okolie, & Nwokoro, in press) إلى أهمية تدريس ريادة الأعمال (Entrepreneurship) في جميع الأنظمة التعليمية لما لها من دور فعال في القضاء على البطالة في المجتمعات من خلال إعداد أفراد مبدعين ومبتكرين متطلعين إلى المستقبل بنظرة ثاقبة وقادرين باعتمادهم على إمكانياتهم وقدراتهم الذاتية في خلق فرص عمل جديدة، تمكنهم من التكيف مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الطارئة. ثم إنّ ريادة الأعمال تعد من الحلول الجذرية التي أثبتت فعاليتها ونجاحها في التغلب على معدلات البطالة في الكثير من المجتمعات (السبوع، 2020؛ أبو سيف، 2016).

وبناء على ذلك تعتبر ريادة الأعمال (Entrepreneurship) من متطلبات القرن الحادي والعشرين وضرورة من ضروريات العصر الحالي. وتعرف الريادة بأنها: "عملية إنشاء شي جديد

ذي قيمة، وتخصيص الوقت والجهد والمال اللازم للمشروع، وتحمل المخاطر المصاحبة. إنها عملية ديناميكية لتأمين تراكم الثروة وهذه الثروة تقدم عن طريق الأفراد الذين يتخذون المخاطر في رؤوس أموالهم، والالتزام بالتطبيق لكي يضيفوا قيمة إلى بعض المنتجات“ (النجار والعلي، 2010، ص.28). وأضاف النجار والعلي القول إن هذه المنتجات قد تكون غير فريدة من نوعها، ولكن الشخص الريادي يضيف قيمة لها من خلال المهارات والموارد الضرورية.

وحدد (Hisrich, Peters, and Shepherd (2008) أربعة مفاهيم أساسية تلخص مفهوم زيادة الأعمال وهي: خلق شيء جديد خارج عن العادة، وتكريس الريادي وقته وجهده في إنجاز العمل، وحصوله على المكافأة سواء أكانت معنوية كالاستقلال والرضا الذاتي أو مكافأة مادية كالحصول على المال. وما يميز الشخص الريادي هو أنه مختلف في تفكيره عن الآخرين إذ باستطاعته تحويل الموارد والأفكار المتاحة إلى عمل مبتكر وخارج عن المألوف، وقد أشار القبح والخفاجي (2016)، إلى أن الريادي هو ذلك الفرد الذي يوفق بين مجموعة من الموارد بطريقة غير مألوفة وبين مبادراته، ولديه الاستعداد لمواجهة المخاطر والتحديات في ذلك العمل.

وحدد (Florin, Karri, and Rossiter (2007)، مهارات زيادة الأعمال التي تميز الشخص الريادي عن غيره في خمسة أبعاد هي (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة)، وأشار (Florin et al. (2007) إلى أن هذه المهارات ترفع من الدافع الريادي (entrepreneurial drive) لدى الفرد وتجعله يسعى بشكل استباقي إلى الفرص ويستجيب للتحديات والعقبات والمهام بطرق مبتكرة، ويقدم حلولاً مبتكرة للمشكلات، ويصبح فرداً ذا إنجاز وكفاءة عاليين. وقد أثبتت دراسة (Cui, Sun and Bell (in press) فعالية تدريس زيادة الأعمال على العقلية الريادية لدى الطلاب.

لذلك اتجهت دول كثيرة إلى اعتماد التعليم الريادي في أنظمتها التعليمية، فقد سعت إلى تربية أجيالها على الريادة منذ سن مبكر باعتبارها المحرك الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وقد أشارت دراسة كل من (الحسيني، 2015؛ السبوع، 2020؛ مبارك، 2017) إلى تجارب

الكثير من الدول في التربية والتعليم الريادي، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية التي تسعى إلى تعزيز الأعمال الريادية من خلال تخصيص أسبوع من كل عام يمارس فيه الشباب العمل الريادي، فضلا عن البرامج التعليمية التي تقدمها الجامعات الأمريكية في تخصص ريادة الأعمال. أما الحكومة النرويجية فقامت باعتماد استراتيجية التعليم الريادي لتحفيز المؤسسات التربوية على التخطيط وتأسيس البرامج الريادية، وعملت على تضمين الريادة في جميع المناهج الدراسية. أما في اليابان فقد قامت الحكومة بإصلاح النظام التعليمي وأعطت الجامعات الحكومية الاستقلالية في التطوير وتحسين الموارد البشرية وتقليل الفجوة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل. وفي ماليزيا يتضح لنا جليا الازدهار الاقتصادي في الآونة الأخيرة لإدراكها أن المعرفة هي المورد الأساسي للاقتصاد بإنتهاجها ريادة الأعمال في نظامها التعليمي.

أما في المستوى المحلي وبحسب تقرير الندوة الوطنية (التعليم لريادة الأعمال والابتكار) المنعقدة في الفترة 22-24 سبتمبر من العام 2014 - بمشاركة منظمة اليونسكو والبنك الدولي والمنظمة العربية والمجلس الثقافي البريطاني والاتحاد الأوروبي ومكتب التربية العربي- فإن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان قامت بتشكيل لجنتين لريادة الأعمال رئيسة وأخرى تنفيذية، وذلك لتحديد المهارات الواجب توافرها في المناهج الدراسية لتنمية قدرات الطلاب في ريادة الأعمال، كما قامت الوزارة بإنشاء المركز الوطني للتوجيه المهني وذلك لربط الطلاب بسوق العمل، ناهيك عن البرامج التي نفذتها الوزارة مع القطاع الخاص من أجل تنمية مهارات الريادة لدى الطلاب مثل برنامج "غايتة"، وبرنامج "انطلاقة"، وبرنامج "إنجاز عُمان" (ندوة ريادة الأعمال والابتكار، 2014).

وفي ضوء هذا الاهتمام المتزايد، أولت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان اهتماما واسعا بالمناهج، من حيث ما تقدمه من خبرات ومهارات للطلبة، فقد قامت بتغيير جذري للمناهج التقليدية السابقة وحلت محلها المناهج (سلاسل كامبردج)، التي تهتم بالدرجة الأولى بمهارات التفكير العلمي، فانتقل الطالب من متلق للمادة العلمية إلى مشارك ومنتج لها.

واستنادا إلى ما سبق تتضح أهمية غرس مهارات ريادة الأعمال في نفوس الطلبة، وقد أكدت الكثير من الدراسات في السنوات الأخيرة (أحمد، 2013؛ الحضرمي، 2020؛ الدبوسي، 2017؛ السيد، 2017) أهمية تضمين مهارات ريادة الأعمال في المناهج الدراسية. وأوضح السيد (2017) أنه تم دمج مهارات ريادة الأعمال بشكل ملحوظ في تعليم العلوم في القرن الحادي والعشرين. ومما تقدم يتضح إشادة الكثير من الدراسات العالمية والمحلية بمهارات ريادة الأعمال ودعوتها إلى ضرورة تنشئة الأجيال على هذه المهارات وتربيتهم على الريادة منذ مراحل مبكرة من خلال تضمينها في المناهج الدراسية. وفي ضوء هذا الاهتمام المتزايد بهذه المهارات، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمين المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال في منهج العلوم العُماني للصف السادس الأساسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الاهتمام المتزايد بمهارات القرن الحادي والعشرين، نجد أن هناك مؤشرات على وجود فجوة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات سوق العمل. وبحسب تقرير التنمية الإنسانية العربية (2016)، نرى أن معدل البطالة بين الشباب العرب هو الأعلى في العالم إذ بلغت 29% عام 2013 مقابل 13% عالميا، إذ حققت معظم الدول العربية، ومن بينها سلطنة عُمان معدلا أقل بكثير من المتوسط في نتائج الاختبارات الدولية، مثل: TIMMS، وذلك ما نتج عنه قصور في قدرات رأس المال البشري لمحدودية المهارات المكتسبة. وبالمثل أشارت استعراضات المؤتمر الإقليمي للدول العربية (2015) حول التربية ما بعد 2015، التي نفذتها الدول الأعضاء في اليونسكو بهدف تقييم التقدم المحرز باتجاه تحقيق أهداف التعلم للجميع، إلى أن 43% من الأطفال في الدول العربية لا يكتسبون المهارات الأساسية في المدرسة، ويعود ذلك إلى نوعية التعليم في المنطقة العربية والتي تشكل التحدي الأكبر.

وتأسيسا على ما سبق، وفي ضوء خبرة الباحثين في مجال التدريس ثبتت ملاحظة محدودية المهارات الريادية المكتسبة لدى الطلبة، وقد ظهر ذلك جليا في انخفاض تحصيل طلبة سلطنة

عُمان آخر اختبار دولي TIMSS-2019، وهذا ما أكدته توصيات المؤتمر الدولي السابع لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسُلطنة عُمان المنعقد في الفترة من 2-4 مارس 2020. وهذا يدل على أن المناهج الدراسية للعلوم تركز على تخريج طلبة من النوع النمطي الذي يستجيب للتقاليد أكثر من أن يفكر في الإبداع والخروج عن المألوف، وهي من أهم سمات الأشخاص الرياديين، الذين يتصفون بالقدرة على المجازفة وتحمل المخاطر (توصيات المؤتمر الدولي السابع لكلية التربية، 2020)، وقد خلص المؤتمر إلى توصيات من ضمنها إجراء مزيد من الدراسات حول تضمين مهارات قيادة الأعمال في المناهج بمنهجية تحليل المحتوى.

وانطلاقاً مما تم عرضه، وتزامناً مع رؤية عُمان 2040 التي تناشد بضرورة بناء الإنسان المبتكر النشط، وذلك من خلال رفع جودة التعليم، للحصول على مخرجات مؤهلة لدخول سوق العمل المحلي والعالمي بمهارات تنافسية لبناء اقتصاد معرفي وللحصول على شباب مبدعين وأصحاب أفكار ريادية (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019)، ظهرت الحاجة إلى ضرورة تنشئة جيل ريادي.

وانطلاقاً من أن المناهج الدراسية هي الوسيلة التربوية التي ينتهجها التربويون لتحقيق هدف العملية التربوية، ظهرت الحاجة إلى ضرورة النظر في محتوى مناهج العلوم العُمانية، التي تم تطويرها للتحقق بحثياً من مدى تضمينها لمهارات قيادة الأعمال لتأهيل الموارد البشرية القادرة على مواكبة متطلبات سوق العمل. وبناء على ذلك كلّه تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي:

ما مستوى تضمين المتطلبات الكفيلة بتنمية مهارات قيادة الأعمال في منهج العلوم بالصف السادس بسُلطنة عُمان؟

هدف الدراسة

معرفة مدى تضمين المتطلبات لتنمية مهارات قيادة الأعمال في منهج العلوم بالصف السادس بسُلطنة عُمان؟

أهمية الدراسة

1. تعد من الدراسات البكر التي تناولت تحليل محتوى مناهج العلوم وفقا لمعايير زيادة الأعمال.
2. استجابة للدعوات المحلية والعالمية بضرورة تنشئة الأفراد وفقا لمعايير زيادة الأعمال.
3. إمداد مطوري المناهج الدراسية بمدى تضمين المتطلبات لتنمية مهارات زيادة الأعمال في منهج العلوم بالصف السادس بسلطنة عُمان.
4. تقديم معلومات للباحثين والمعلمين حول مهارات زيادة الأعمال المتوفرة بمنهج العلوم للصف السادس بسلطنة عُمان.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى منهج العلوم للصف السادس بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2020-2021، والمتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني وفقا لمعايير زيادة الأعمال. وتم اختيار منهج العلوم للصف السادس لأنه أحد المناهج التي تم تطويرها حديثا من جانب وزارة التربية والتعليم.
2. اقتصرت الدراسة على تحليل منهج العلوم للصف السادس وفقا لمعايير زيادة الأعمال التي تم استقاؤها من الأدب التربوي وهي خمسة معايير: (التصرف الاستباقي، الكفاءة الذاتية، تفضيل الابتكار، دافعية الإنجاز، عدم المطابقة).

مصطلحات الدراسة

1. تحليل المحتوى: عرفه الكسباني (2010) بأنه: "أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال. أو هو تقصي المعلومات في محتوى مواد الاتصال" (ص.41). ويعرف إجرائيا بأنه: الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمحتوى منهج العلوم للصف السادس للفصلين الدراسيين الأول والثاني

بسلطنة عُمان، للعام الأكاديمي 2021/2020، باستثناء مقدمة الكتاب، وقاموس المصطلحات، ومهارات الاستقصاء العلمي الواردة في نهاية الكتاب، والمراجعة اللغوية الواردة نهاية كل وحدة، وذلك باعتماد الموضوع وحدة للتحليل.

2. **منهج العلوم:** برنامج تعليمي أسس على قيم جامعة كامبردج البريطانية، وتم تكييفه لخصائص البيئة العُمانية، ويستهدف فئة المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 5-14 سنة، إذ توفر مجموعة شاملة من أهداف التعلم التدريجي للعلوم (Cambridge Assessment International Education, 2018).

3. **ويعرف إجرائياً بأنه:** المنهج الدراسي المقرر من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان لطلبة الصف السادس الأساسي للفصلين الدراسين الأول والثاني، والذي تقرر تدريسه ابتداء من العام الدراسي 2018/2017.

4. **مهارات زيادة الأعمال:** يعرفها أيوب (2015) بأنها: "عملية إيجاد الفرص وتوليد وصياغة أفكار جديدة وترجمة هذه الأفكار إلى قيمة مضافة في المجتمع مما يجعلها عاملاً أساسياً للنمو الاقتصادي والاجتماعي". وتعرف إجرائياً بأنها: المهارات التي يجب أن تتوافر في محتوى منهج العلوم للصف السادس العُماني متضمنة: التصرف الاستباقي، والكفاءة الذاتية، وتفضيل الابتكار، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة، وفق بطاقة تحليل للمحتوى مستخدمة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: زيادة الأعمال:

مفهوم زيادة الأعمال (Entrepreneurship):

أوضح تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال (GEM)، أن ريادة الأعمال تُعرّف على نطاق واسع بأنها: أي محاولة لإنشاء مشروع تجاري جديد، مثل العمل الحر، أو مؤسسة أعمال جديدة، أو

توسيع نشاط تجاري قائم، بواسطة فرد أو مجموعة من الأفراد أو شركة قائمة. وتعد قيادة الأعمال عنصرا فعالا في التنمية الاقتصادية ومحددا مهما للدخل والوظائف الحالية والمستقبلية. ويعود مفهوم قيادة الأعمال إلى العالم النمساوي Joseph Schumpeter، الذي عرفها منذ عام 1950 على أنها محور الأفكار والمشروعات المبتكرة التي تتسم بالاستمرارية والنجاح وهي المسؤولة عن التطور والنمو الاقتصادي. وأشار العالم النمساوي جوزيف إلى أن أحد أسباب التخلف الاقتصادي هو عدم ظهور الرياديين (Entrepreneurs) أو المبدعين الذين يسعون إلى ابتكار كل ما هو جديد، إذ يعتبر رائد الأعمال هو المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي، باعتباره الشخص الذي يخلق مشروعا جديدا ويسعى إلى تطويره وتسويقه ويدفع بعجلة الاقتصاد إلى الأمام (ورد في: خربوطلي، 2018). ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بقيادة الأعمال (Entrepreneurship) التي أصبحت محور الحديث في الاقتصاد العالمي، فهي قد دفعت كثيرا من الدول إلى أن تجعل قيادة الأعمال هدفا نصب أعينها تسعى لتحقيقه بكافة السبل المتاحة لديها، للتحول من رأس المال الاقتصادي إلى رأس المال المعرفي.

وبحسب تقرير مهارات قيادة الأعمال (EntreComp) الصادر عن المفوضية الأوروبية عام 2016 يمكن تعريف قيادة الأعمال بأنها: عملية استغلال الفرص والأفكار المتاحة لديك وتحويلها إلى عمل منتج وذو قيمة (مادية، اجتماعية، ثقافية) لك وللآخرين، عن طريق إدارة الموارد المتوفرة والاستفادة منها، وقد تكون هذه الموارد مادية مثل المال، أو غير مادية مثل المهارات، والكفايات التي يمتلكها الشخص، أو شخصية مثل الوعي الذاتي، والكفاءة الذاتية، والمثابرة.

مستويات الريادة

وتتعدد مستويات الريادة بحسب الأفراد الذين يقومون بإدارتها؛ وقد قسمها خصاونة (2020) إلى ثلاثة مستويات مختلفة:

أولا: الريادة في المستوى الفردي: هي الريادة التي يقوم بها فرد واحد فقط إذ يتمتع هذا الفرد بالقدرات والصفات الريادية وقد تكون هذه القدرات معرفية؛ كرغبة الفرد في استكشاف

الأشياء من حوله بناء على المستجدات المحيطة به، أو تعليمية أو صفات وراثية، كحب الاطلاع، والميل نحو التجربة، وتحمل المخاطرة والثقة بالنفس، واستقلالية الفكر والرأي.

ثانياً: الريادة في المستوى الجماعي: هي الريادة التي يقوم بها شخصان أو مجموعة من الأفراد أو العاملون في مؤسسة ما، فهم يعملون معا بتفاعل ورؤى مشتركة حول أهداف وتوجهات معينة، وشمولية في التشارك نحو تحقيق التميز والتفوق في الأداء.

ثالثاً: الريادة في المستوى المؤسسي: هي عبارة عن الريادة التي تقوم بها مؤسسة معينة سواء أكانت هذه المؤسسة عامة أم خاصة، ويتحقق هذا النوع من الريادة من خلال اهتمام إدارة المؤسسة بأصحاب الأفكار الريادية، وسعيها إلى التمسك بهم واكسابهم المهارات الريادية من خلال إخضاعهم للبرامج والدورات التدريبية، وإشراكهم في الندوات والمؤتمرات والأنشطة الريادية.

وقد عرف خصاونة الريادي بأنه: الشخص الذي يقود العملية الريادية فهو يتمتع بالصفات والخصائص الريادية التي تؤهله لمواصلة التقدم مثل المخاطرة والصبر والقدرة على استغلال الموارد المتاحة وإدارتها، وتقبل الفشل والتحدي كما يمتلك المهارات القيادية والاجتماعية والرؤى الثاقبة التي تمكنه من اغتنام الفرص والأفكار الموجودة، أو خلق فرص جديدة وتحويلها إلى عمل منتج.

مهارات ريادة الأعمال

يتسم الفرد الريادي بمهارات وكفايات معينة تميزه عن غيره من الأفراد، وهذه المهارات تجعله قادراً على إدارة عمله بالشكل المطلوب، وتمنحه القدرة على تحمل المخاطرة، وتحدي الفشل والاستمرار رغم العقبات التي تواجهه. وفي هذا الصدد، أشار النجار والعلي (2020)، إلى بعض هذه المهارات مثل استعداد الفرد وميله نحو المخاطرة، والرغبة في النجاح وتحقيق الهدف، والثقة بالنفس والقدرات والإمكانات الشخصية، والتفاؤل، وأيضاً يتسم الريادي بالحماس والاندفاع نحو

العمل، والالتزام به والتضحية من أجل نجاحه، فالأشخاص الرياديون يتسمون بهذه المهارات بدرجة أكبر من الأشخاص العاديين، وهذا ما يمكنهم من مواصلة العمل وتحقيق النجاح.

وبحسب تقرير مهارات ريادة الأعمال (EntreComp)، الصادر عن المفوضية الأوروبية عام 2016 تم تقسيم مهارات ريادة الأعمال إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي "الأفكار والفرص" و"التطبيق العملي" و"الموارد"، وفي كل مجال من هذه المجالات نجد خمس مهارات فرعية وذلك ما يكوّن في المجموع خمس عشرة مهارة مترابطة ومتداخلة. ويشير تقرير مهارات ريادة الأعمال (EntreComp) إلى أنه ليس من الضروري أن يمتلك الفرد أعلى مستويات الكفاءة في جميع هذه الخمس عشرة مهارة. ويحقق الإطار العام لمهارات ريادة الأعمال (EntreComp) فهما واسعا لمهارة ريادة الأعمال وهو ما يمكن بلورته لينمي احتياجات أي فئة مستهدفة.

وقد بحثت الكثير من الدراسات عن مهارات ريادة الأعمال اللازم توافرها أو تنميتها لدى الفرد منذ المراحل الدراسية المبكرة أو في المراحل الدراسية العليا، ومنها دراسة فلورين وآخرون (2007) Florin et al. حيث نجد عملا على تطوير مقياس لمهارات ريادة الأعمال التي يجب أن يتمتع بها الشخص الريادي التي انحصرت في خمس مهارات وهي:

1. **التصرف الاستباقي:** يعرفه العطوي والحسيني (2018) بأنه اتخاذ زمام المبادرة في تحسين الظروف الراهنة أو خلق ظروف جديدة؛ فإنه ينطوي على تحدي الوضع الراهن بدلا من التكيف السلبي مع الظروف الحالية.
2. **الكفاءة الذاتية:** هي الاعتقاد أن المرء قادر على إكمال مهمة أو تحقيق هدف ما بنجاح، ويعد موقفا مشتقا من ثقة الفرد بنفسه والكفاءة المتصورة لقدرته على العمل.
3. **تفضيل الابتكار:** في محيط الأعمال التجارية، يشير تفضيل الابتكار إلى الرغبة والميل نحو التجربة والإبداع عند التطوير وتقديم منتجات وخدمات جديدة، وفي بيئة تدريس ريادة الأعمال في المدارس والكليات، يشير تفضيل الابتكار إلى التعزيز ومكافأة التفكير الإبداعي والتفكير الأصلي في المهام

الصفية والمهام اللاصفية، وبشكل عام، يشير إلى تعزيز التفكير الابتكاري باعتباره سلوكا مرغوبا فيه اجتماعيا.

4. **عدم المطابقة:** تعد المطابقة أو التوافق متغيرا وسيطا للأصالة. ومعنى ذلك أنه يمكن للأفراد توجيه الإبداع نحو الابتكارات التكيفية التي تتبع القواعد والإجراءات المقبولة في السياق المجتمعي.

أما عدم المطابقة: فهو يعبر عن إمكانية تحدي الأفراد للوضع الراهن والعمل خارج الصندوق بما في ذلك تطوير الابتكارات الأصيلة (أيوب، 2015).

5. **دافعية الإنجاز:** ويعرفها النوايسة والخالدة والدراسة والذنبات (2018) بأنها نظام من العلاقات الانفعالية والمعرفية المرتبطة بالسعي من أجل الوصول إلى هدف معين أو التفوق في أمرٍ ما. بينما يعرفها اليوسف (2018) بأنها استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد يحدد مدى سعي الفرد في تحقيق نجاح أو بلوغ هدف ما.

وهذه هي المهارات التي تم تناولها في الدراسة الحالية، وتم تضمينها في أداة الدراسة المستخدمة. وقد اهتمت بعض الدراسات التربوية بمهارات ريادة الأعمال ومنها، دراسة أحمد (2013) التي هدفت إلى تحديد مهارات ريادة الأعمال اللازمة تنميتها لدى طلبة الصف الثالث في المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، ووضع تصور لاستراتيجية تدريس يستخدمها معلمو المواد الفنية في تدريس مقرر التخطيط والإنتاج وتحديد مدى فعاليتها في تنمية مهارات ريادة الأعمال، وأثبتت النتائج فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر لدى طلبة الصف الثالث بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية.

وأكدت كثير من الدراسات التربوية ضرورة التركيز على الريادة في التعليم لبناء عقلية ريادية وقاعدة صلبة تمكن الشباب من استخدامها في بدء المشاريع وتطوير مشاريع جديدة في كافة المجالات، وهذا ما أكدته دراسات (Cui, Sun & Bell, in press; Wardana et al., 2020).

وأشار تقرير مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (2019)، إلى أن تدريس ريادة الأعمال يختلف في المدارس (الابتدائية والثانوية) عما هو عليه في الكليات والجامعات، إذ أن تدريس الريادة في المدارس يشمل مجموعة من الأنشطة، تضم المنهج الدراسي، والأنشطة المصاحبة له، وأهداف التعلم وموضوعاته، والمنهجية وطرق التدريس الخاصة بكل مقرر على حدة. لذلك يركز تدريس ريادة الأعمال في المدارس على تأثير برامج الريادة المقدمة للطالب في توجهاته المستقبلية، أما تعليم ريادة الأعمال في المستوى الجامعي فيركز على تنمية المهارات والكفايات اللازمة لتطوير المشاريع وتسويقها. وهذا ما اهتمت به بعض الدراسات، مثل: (الحسيني، 2015؛ (Igwe, Okolie, & Nwokoro, in press).

وأشار المرصد العالمي لريادة الأعمال (2014) إلى أثر تدريس ريادة الأعمال في التطلعات ونوايا الأشخاص تجاه ريادة الأعمال، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات مثل دراسة (الشرمان، 2019؛ (Iwu et al., in press; Jena, 2020; Volery, Muller, Oser, Naepflin, & Rey, 2013).

المناهج الدراسية وريادة الأعمال

أكدت تجارب الكثير من الدول على أهمية ترسيخ مفهوم الريادة والإبداع والابتكار في أذهان أبنائها الطلبة منذ الصغر، وذلك بتضمين هذه المهارات في المناهج الدراسية. وفي هذا السياق أشار مبارك (2017) إلى دور المدرسة في التزوية الريادية في المراحل الدراسية المتعددة، وضرورة تربية الطلاب على الأنشطة الريادية الفعالة، التي تعود بالدخل عليهم وعلى المجتمع برمته، وذلك من خلال تضمينها في كل منهج دراسي.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بموضوع ريادة الأعمال في المناهج الدراسية ومن ذلك دراسة هدى (2019)، التي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية منهج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان في تحقيق كفايات ريادة الأعمال، وأشارت النتائج إلى وجود اتفاق بين نتائج تحليل المحتوى ووجهات نظر معلمي المهارات الحياتية في مدى تحقيق محتوى منهج المهارات للصف التاسع لبعض الكفايات الريادية مثل التواصل والاتصال وإدارة المشاريع واتخاذ

القرار. وأشارت تلك النتائج من ناحية أخرى إلى عدم الاتفاق في مدى تحقيق محتوى ذلك المنهج الكفايات الريادية الأخرى، مثل المبادرة والمخاطرة والطموح والإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية. وكان الهدف في دراسة المجلس الأعلى للسكان (2017) هو استقصاء مدى توفر مفاهيم العمل والعمل المهني والريادة والإبداع في الكتب المدرسية الأردنية للصفوف 4-10، وأظهرت نتائج الدراسة أن مفاهيم الريادة في كافة الكتب المدروسة موجودة بنسبة 62.3% بينما مفاهيم الإبداع موجودة بنسبة 9.3%.

وأشارت الكثير من الدراسات (الحسيني، 2015؛ السبوع، 2020؛ مبارك، 2017؛ المرصد العالمي لريادة الأعمال، 2019) إلى تجارب جملة من الدول الأجنبية مثل التجربة الأمريكية، فقد قامت الولايات المتحدة بتحديد أسبوع من كل عام تقام فيه الأنشطة والممارسات الريادية وأطلق عليه “أسبوع الريادة”، ومثل بريطانيا التي أبدت اهتماما واسعا بالتعليم الريادي عن طريق تضمين تعليم الريادة في كثير من الجامعات البريطانية، وعن طريق تضمينه في المراحل الابتدائية والثانوية إذ أنها لم تقصره على التعليم العالي، فأصبح الطالب يمارس الأنشطة الريادية في المدرسة منذ سن مبكرة. وقامت السياسات اليابانية بإصلاحات واسعة في نظامها التعليمي، إذ منحت الجامعات الحكومية الحرية في تطوير الموارد البشرية، وتحسين التكنولوجيا، وسد الفجوة بين مخرجات التعلم ومتطلبات سوق العمل. وبالمثل قامت النرويج بتضمين المناهج الدراسية استراتيجية تعليم ريادة الأعمال بدءا من مرحلة رياض الأطفال ووصولاً إلى التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسات الأنفة الذكر تجارب كثير من الدول العربية مثل التجربة الأردنية، والتجربة الإماراتية، والتجربة البحرينية، والتجربة المصرية، والتجربة السعودية، والتجربة الكويتية.

وقد أوضح تقرير التعليم للريادة في الدول العربية (2010) مدى إدماج سلطنة عمان للريادة في النظام التعليمي إذ قامت بوضع التشريعات لدمج الريادة في النظام التعليمي، وصاغت وزارة التربية والتعليم مع وزارة التعليم العالي رؤية مشتركة للتعليم توضح منهجية سلطنة عُمان في إكساب الطالب أو الفرد المهارات والكفايات المتوقعة منه واللازمة للحياة والعمل، والتعلم مدى الحياة للتكيف مع عالم دائم التغير.

وأشار التقرير إلى دور سلطنة عمان في تحويل نظام التعليم العام إلى التعليم الأساسي الذي يهدف إلى جعل الطالب محور العملية التعليمية وتزويده بالمهارات اللازمة من خلال القدرة على الفهم وتطبيق المعارف، ومن خلال التعلم الذاتي والتجربة.

وبحسب تقرير الندوة الوطنية (التعليم لريادة الأعمال والابتكار) المنعقدة في الفترة 22-24 سبتمبر من العام 2014 - بمشاركة منظمة اليونسكو والبنك الدولي والمنظمة العربية والمجلس الثقافي البريطاني والاتحاد الأوروبي ومكتب التربية العربي- قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتشكيل لجنتين لريادة الأعمال رئيسية وأخرى تنفيذية وذلك لتحديد المهارات الواجب توافرها في المناهج الدراسية لتنمية قدرات الطلاب في ريادة الأعمال، و قامت الوزارة بإنشاء المركز الوطني للتوجيه المهني وذلك لربط الطلاب بسوق العمل، ناهيك عن البرامج التي نفذتها الوزارة مع القطاع الخاص من أجل تنمية مهارات الريادة لدى الطلاب مثل برنامج "غايته" مع شركة النفط العُمانية، وبرنامج "انطلاقة"، وبرنامج "إنجاز عُمان" (ندوة ريادة الأعمال والابتكار، 2014).

ومن ناحية أخرى أشار تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال (Global Entrepreneurship Monitor، إلى أنّ وزارة التعليم العالي بسلطنة عُمان في عام 2019، طلبت أن تشمل جميع مؤسسات التعليم العالي ريادة الأعمال في شكل دورة إلزامية في برامج الدبلوم، وتعمل الحكومة على زيادة عدد الحاضنات وبرامج التوجيه حول ريادة الأعمال، ولكن لا توجد سياسات لمساعدة الطلاب على تحويل أفكارهم التجارية إلى نماذج أولية، أو لمساعدتهم على تسويقها، فالحكومة والقطاع الخاص إذن فشلا في تطوير أي طرق تمويل متطورة وخلاقة وذكية. ووفق نتائج تقرير (GEM (2019، تحتاج مجالات السياسة في سلطنة عُمان إلى إعادة النظر في مجال التعليم وبرامج التدريب التي تعزز ثقافة ريادة الأعمال؛ وبرامج الدعم التي تمولها الحكومة والقطاع الخاص؛ والكثير من الحاضنات وبرامج التوجيه في البلاد؛ والبنية التحتية المادية التي توفر الدعم.

وفي هذا الصدد جاءت دراسة الشهومي (2020) لدراسة واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، واستهدفت الدراسة سبع مدارس من ثلاث محافظات تعليمية بالسلطنة، إذ شملت العينة مديري المدارس، وأخصائيي التوجيه المهني، وأخصائيي الأنشطة، ومعلمي تقنية المعلومات. ولتحقيق هدف الدراسة تمت الاستعانة بقائمة مكونة من 25 فقرة حول تكنولوجيا المستقبل التي يمكن تدريسها في المدارس والتي لها علاقة بالتعليم الريادي وبعد ذلك تم إجراء مقابلات مع أفراد العينة للتعرف على واقع التعليم الريادي وأظهرت النتائج أن مديري المدارس، وأخصائيي التوجيه المهني، وأخصائيي الأنشطة ليس لديهم خطط أو إجراءات للتعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل. ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى تضمن منهج العلوم لمهارات ريادة الأعمال.

ثانياً: تحليل المحتوى:

مفهوم تحليل محتوى المنهج

ظهر علم تحليل المحتوى في الأربعينات من القرن الماضي في مجال الإعلام والاتصالات على أيدي علماء كبار، ولكن في الآونة الأخيرة شهد توسعاً كبيراً في عدة مجالات، ولم يقتصر على التحليل الكمي بل شمل التحليل الكيفي أيضاً، وشمل الكثير من العلوم الاجتماعية مثل: تحليل الكتب والمناهج الدراسية والقصص والروايات وغيرها (العنزي و صهلولي، 2016). وفي هذا السياق عرف طعيمة (2008) تحليل المحتوى بأنه: “أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، وتستخدم نتائجها في مجال التعليم عند تقييم محتوى الكتب والمناهج الدراسية والحكم على مدى جودتها” (ص.72).

أهداف التحليل وأهميته

أشار طعيمة (2004) وفتح الله (2015) إلى مجموعة من أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية منها:

- تزويد مؤلفي الكتب والناشرين والمحرفين بمجموعة من المبادئ التوجيهية في إعداد الكتب المدرسية الجديدة، وذلك من خلال تعريفهم بما يجب تضمينه وبما ينبغي تجنبه.
- التعرف على نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية الحالية، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها.
- منح الفرصة للمؤرخين والجغرافيين والعلماء والمفكرين للتعاون مع مديري المدارس والمعلمين في العمل على تحسين الكتب المدرسية.
- تقديم مواد مساعدة في إعداد الإداريين والمعلمين وفي اختيار المواد التعليمية والكتب المدرسية.

وتتضح أهمية تحليل المحتوى القصوى حين يستخدم في التربية وعلى وجه الخصوص في تحليل المناهج الدراسية، إذ نهدف من التحليل إلى معرفة مدى تضمين المناهج الدراسية بعض المعايير العامة التي يجب أن يتضمنها كل منهج دراسي بشكل عام، وإصدار أحكام في مدى تضمين منهج معين معايير خاصة يجب أن تتوفر في بعض المناهج الدراسية على وجه الخصوص، وتحديد الدرجة التي بها يتوافق كل معيار من هذه المعايير في هذه المناهج سواء أكانت معايير عامة أم خاصة.

مناهج سلاسل كامبريدج لمادة العلوم بالسلطنة

سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان إلى تطوير المناهج الدراسية والنهوض بها، من حيث ما تقدمه من خبرات ومهارات للطلبة، إذ قامت بتغيير جذري للمناهج التقليدية السابقة وحلت محلها مناهج سلاسل كامبريدج، التي تهتم بالدرجة الأولى بمهارات التفكير العلمي، فانتقل الطالب من متلق للمادة العلمية إلى مشارك ومنتج لها.

فقد أشارت النشرة التوجيهية للمديرية العامة لتطوير المناهج (2019) إلى مشروع السلاسل العالمية لكامبريدج الذي تبنته سلطنة عمان عام 2018/2017 لتطوير مناهج العلوم والرياضيات،

إذ هدف المشروع إلى مواكبة التطورات والمستجدات التي طرأت في مجال تعليم العلوم، ورفع مستويات تدريس العلوم بما يتناسب مع المعايير العالمية، وهو يهدف إلى رفع المهارات وكفايات المعلمين التدريسية، ومن ناحية أخرى يسعى للنهوض بالمستوى التحصيلي للطالب، للحصول على مخرجات ذات مستوى عال من الإعداد المعرفي والمهاري (وزارة التربية والتعليم، 2019). وتتكون سلسلة منهج العلوم من كتاب الطالب، وكتاب النشاط ودليل المعلم. وقد قامت وزارة التربية والتعليم بتبني سلاسل العلوم العالمية وذلك لعدة مبررات منها:

■ مشاركة سلطنة عمان في الاختبارات والدراسات الدولية مثل TIMMS، وPISA.

■ مواكبة التطورات العالمية.

■ النهوض بمستوى تدريس العلوم والرياضيات ليرقى إلى المستويات العالمية.

فيتضح مما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة ندرة الدراسات التي تناولت تحليل المناهج الدراسية في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال، وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس بسلطنة عُمان في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال.

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وذلك لتحليل جميع موضوعات منهج العلوم للصف السادس للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021، في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال.

مجتمع الدراسة وعينتها

عينة الدراسة تتمثل في مجتمعها المتمثل في محتوى منهج العلوم للصف السادس، والذي يشمل كتابي الطالب والنشاط للعام الدراسي 2020-2021 بسلطنة عُمان.

مادة الدراسة وأداتها

دليل تحليل المحتوى:

تم إعداد دليل لتحليل محتوى منهج العلوم للصف السادس في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات زيادة الأعمال، واشتمل على توضيح لعينة التحليل، وفئات التحليل ووحداته، وآلية التحليل، وبطاقة تحليل المحتوى المعدة في ضوء تنمية مهارات زيادة الأعمال، وبعض الأمثلة التوضيحية على فئات التحليل من المحتوى المراد تحليله، لكي يكون مرجعا مساعدا للمعلمة المحللة، وقد تم تحديد وحدات التحليل وفئاته على النحو التالي:

وحدات التحليل وفئاته:

تم اعتماد الموضوع أو الفكرة باعتبارها وحدة للتحليل، وقد اعتبره طعيمة (2004) أهم وحدات تحليل المحتوى. وهناك ميل أكثر لاتخاذها أساسا للتحليل، إذ هو أشمل، ويضفي معنى أوسع على التحليل. وقد يكون الموضوع فكرة أو جملة تدور حول قضية محددة سياسية أو اجتماعية أو غيرها. وقد شمل تحليل محتوى المنهج في الدراسة الحالية كلا من: الموضوع الرئيس، ومفردات التعلم، وجميع الجداول والصور والأشكال والنبد التعريفية المتصلة بها، والنشاط الاستقصائي المتضمن في كل موضوع، والأسئلة التقويمية التي تلي النشاط الاستقصائي، وسؤال التحدي، وفقرتي "ماذا تعلمت"، و"تحدث عن"، وتم استبعاد مقدمة الكتاب، وقاموس المصطلحات، ومهارات الاستقصاء العلمي الواردة في نهاية الكتاب، وذلك لأنها تُدرس تزامنا مع مواضيع الكتاب، أيضا تم استبعاد المراجعة اللغوية الواردة نهاية كل وحدة وذلك لكونها تتحقق من مدى استيعاب الطلبة للمصطلحات العلمية المستخدمة في الوحدة. وتم حصر عدد مواضيع محتوى منهج العلوم للصف السادس بفصليه الأول والثاني. والجدول (1) يوضح عدد المواضيع باعتبارها وحدات للتحليل.

الجدول (1): عدد المواضيع من حيث هي وحدات لتحليل محتوى منهج الصف السادس

المجموع	كتاب النشاط	كتاب الطالب	الوحدة	الفصل الدراسي
15	7	8	جسم الإنسان	الفصل الدراسي الأول
19	9	10	الكائنات الحية في البيئة	
15	7	8	تغيرات المادة	
49	23	26	المجموع	
17	8	9	القوى والحركة	الفصل الدراسي الثاني
19	9	10	المواد الموصلة والمواد العازلة للكهرباء	
36	17	19	المجموع	
85	40	45	المجموع الكلي لمواضيع منهج العلوم للصف السادس	

وفد عرف طعيمة (2004) فئة التحليل بأنها: "العناصر الرئيسة أو الفرعية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها وتصنف على أساسها" (ص.272). وقد تم اتخاذ مهارات ريادة الأعمال باعتبارها فئات للتحليل في بطاقة تحليل المحتوى في الدراسة الحالية، وبلغ مجموعها خمس مهارات رئيسة كالتالي: التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة، والتي يندرج تحتها 34 مؤشرا. ويوضح الجدول (2) فئات التحليل.

الجدول (2): مهارات ريادة الأعمال من حيث هي فئات للتحليل

المهارة	م	المؤشرات
التصرف الاستباقي	1	يحفز الطالب على التفوق في التعرف على الفرص وتحديددها.
	2	يشجع على البحث عن أفضل الطرق لفعل الأشياء.
	3	يتضمن أنشطة تدعم التفكير بالأفكار المنتجة والمفيدة.
	4	يعزز الثقة لدى الطالب بإمكانية حدوث الأشياء المرغوبة.

المهارة	م	المؤشرات
	5	يشجع الطالب على البحث عن طرق جديدة للارتقاء بمستوى الحياة.
	6	يشجع الطالب على ترجمة الأفكار والطموحات والآراء إلى واقع.
	7	يتيح للطالب القيام بالأشياء الجديدة وغير المألوفة بالمدرسة.
	8	يحفز الطالب على المبادرة في القيام بإصلاح الأشياء غير المرغوب فيها.
تفضيل الابتكار	1	يتضمن أنشطة تدعم العمل الجماعي لاكتشاف طرق جديدة لفعل الأشياء
	2	يحفز الطالب إلى التميز في تنفيذ الأعمال بطرق غير مألوفة.
	3	يوجه الطالب إلى البحث عن حلول للمشكلات بشكل مستقل.
	4	يوجه الطالب إلى البحث عن طرق جديدة وبشكل مستمر لعمل الأشياء.
	5	يتضمن أنشطة تدعم إجراء مفاضلات واختيار أولويات في إيجاد حل للمشكلات.
	6	يتضمن أنشطة تسعى لتحقيق الهدف، إذ تكون النتيجة النهائية أكثر أهمية من اتباع إجراءات مقبولة.
	7	يحفز الطالب على القيام بدوره في التغيير تجاه المنزل والمدرسة.
	8	يوجه الطالب إلى أداء المهام بطرق غير معتادة.
	9	يوجه الطالب إلى البحث عن حلول وبدائل بطرق مبتكرة.
	10	يوجه الطالب إلى التحكم في المواقف غير المألوفة وغير المنظمة.
الكفاءة الذاتية	1	يتضمن أنشطة تعزز من ثقة الطالب بنفسه.
	2	يسهم في تقدير الطالب لقيمة العمل الذي يقوم به.
	3	يسهم في تنمية استقلالية الرأي والفكر لدى الطالب.
	4	يحث الطالب على الاعتماد على النفس في السعي للحصول على حلول لما يواجهه من مشكلات.
	5	يحث الطالب على العمل لفترة زمنية طويلة.
دافعية الإنجاز	1	يسهم في تنمية مهارة التخطيط الجيد.
	2	يحث الطالب على الإتقان التام للمهام قدر الإمكان.

المهارة	م	المؤشرات
	3	يوجه الطالب إلى أهمية بذل قصارى الجهد من أجل تطوير العمل.
	4	يحث الطالب على العمل على تحليل نقاط الضعف.
	5	يوجه الطالب إلى الاستغلال الأمثل للوقت من أجل تحقيق النجاح.
	6	يوجه الطالب إلى التعلم بالمحاولة والخطأ.
	1	يوجه الطالب إلى اتباع الممارسات المقبولة عند التعامل مع الآخرين.
	2	يحفز الطالب على الاهتمام بقيمة الإجراءات المتبعة.
عدم المطابقة	3	يوجه الطالب إلى التعامل مع اللوائح والأنظمة على أنها وضعت استناداً إلى أسس منطقية.
	4	يحفز الطالب على التنافس في العمل باتباع الإجراءات المقبولة.
	5	يحث الطالب على تحقيق النجاح من خلال الاتفاق مع الممارسات المقبولة.

بطاقة تحليل المحتوى:

تم تطوير مقياس مهارات ريادة الأعمال، الذي أعده فلورين وآخرون (2007) (Florin et al.) وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي، قام بترجمته أيوب (2015)، وتم تحويل فقراته وصياغتها واستبعاد عدد منها لتتلاءم مع بطاقة تحليل المحتوى المستخدمة في هذه الدراسة، وفقاً لآراء المحكمين. وتكونت البطاقة في صورتها النهائية، من 34 مهارة موزعة على 5 مهارات أساسية وهي: التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة. ويوضح الجدول (3) المجالات الرئيسة لبطاقة تحليل المحتوى مع عدد مؤشراتها الفرعية.

الجدول (3): مجالات بطاقة التحليل وعدد مؤشراتها

عدد مؤشرات	وصف المجال	مجالات بطاقة التحليل
8	تمثل هذه المهارة قيام الفرد بخلق الوضع أو الموقف أو السيطرة عليه من خلال أخذ زمام المبادرة وتوقع الأحداث أو المشاكل بدلا من مجرد الرد عليها بعد وقوعها.	التصرف الاستباقي

عدد مؤشرات	وصف المجال	مجالات بطاقة التحليل
10	تمثل هذه المهارة تعزيز التفكير الابتكاري ومكافأته، ورغبة الفرد وميله نحو التجربة والإبداع في الأعمال التي يقوم بها.	تفضيل الابتكار
5	رؤية الفرد واعتقاداته الذاتية حول مقدرته على العمل والإنجاز، وتحقيق أهدافه الذاتية في المجالات المتنوعة وما يترتب عليها من تنظيم وتخطيط وممارسات لتحقيق أهدافه.	الكفاءة الذاتية
6	استعداد ثابت في شخصية الفرد نسبياً إذ يحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف.	دافعية الإنجاز
5	إمكانية تحدي الفرد للوضع الراهن والعمل خارج الصندوق بما في ذلك تطوير الابتكارات الأصيلة والخروج عن المألوف.	عدم المطابقة
34		المجموع

صدق بطاقة التحليل

تم عرض بطاقة التحليل في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، في المناهج وطرق تدريس العلوم وذلك للتحقق من صدقها، والتعرف على مدى ملاءمتها الصورة الجديدة للمقياس لأغراض هذه الدراسة، وتم إجراء بعض التعديلات على المقياس وفق آراء المحكمين وملاحظاتهم، فقد تم التعديل في صياغة بعض الفقرات لعدم ملاءمتها لعملية تحليل المحتوى، وتم حذف ثماني (8) فقرات غير مناسبة لغرض الدراسة، واعتمدت بطاقة تحليل المحتوى بشكلها النهائي لتطبيقها على عينة الدراسة.

ثبات بطاقة التحليل

الثبات عبر الأفراد، تم حساب معامل ثبات بطاقة التحليل عن طريق أحد الباحثين لوحدة معينة من كتاب العلوم للصف السادس، وبعدها تم الاتفاق مع باحث آخر لديه خبرة في تدريس مناهج العلوم بالحلقة الثانية لتحليل الوحدة الدراسية نفسها، وتم تزويده بدليل تحليل المحتوى وفقاً لمعايير ريادة الأعمال، وقد جرى توضيح عينة التحليل، وفئات التحليل ووحداته،

وآلية التحليل، وبطاقة تحليل المحتوى المعدة في ضوء تنمية مهارات ريادة الأعمال. وتم التأكد من ثبات أداة التحليل عن طريق تحليل الوحدة الأولى من منهج العلوم بالصف السادس والتي تحمل عنوان جسم الإنسان، وقد تم اعتماد الموضوع وحدة للتحليل، وبعد ذلك تم استخدام معادلة الاتفاق لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين، وأيضا تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كبا (العبدلية، 2018) كالآتي:

أولا: نسبة الاتفاق=100x

نسبة الاتفاق=91.17

ثانيا: معامل كبا =

معامل كبا=

معامل كبا=0.87

وتشير قيمة معامل كبا إلى توافر درجة عالية من الثبات لتحليل المحتوى.

إجراءات التحليل

تم تطبيق أداة الدراسة في تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس، وتم تحليل جميع موضوعات كتاب الصف السادس بما تحويه من أنشطة وصور وجداول وأشكال للفصلين الأول والثاني مع مراعاة الآتي:

- التحليل وفق معايير ريادة الأعمال لمحتوى منهج العلوم بالصف السادس بالفصلين الدراسيين الأول والثاني.
- اعتماد الموضوع وحدة تحليل.
- في حال تكرار ظهور المؤشر في الموضوع الواحد أكثر من مرة، يتم احتسابه مرة واحدة فقط.

تم استخدام معادلة كبا لحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى، وحساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى تضمين مهارات ريادة الأعمال في محتوى منهج العلوم بالصف السادس الأساسي.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة على سؤال الدراسة "ما مدى تضمين المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال في منهج العلوم بالصف السادس بسُلطنة عُمان؟" تم استخدام أداة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال، التي تم إعدادها لهذا الغرض، ثم تم تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات ريادة الأعمال، حسب ما يوضحه الجدول (4).

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمهارات ريادة الأعمال المتضمنة في منهج العلوم للصف السادس الأساسي

م	المهارة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	التصرف الاستباقي	91	39.91%	1
2	تفضيل الابتكار	36	15.78%	3
3	الكفاءة الذاتية	35	15.35%	4
4	دافعية الإنجاز	62	27.19%	2
5	عدم المطابقة	4	1.75%	5
	المجموع	228	100	

يتضح من الجدول (4) أن مهارات ريادة الأعمال الخمس قد تم تضمينها في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بنسب متفاوتة، فقد اتضح أن مهارة التصرف الاستباقي من أكثر المهارات تضمناً في منهج العلوم للصف السادس الأساسي، إذ احتلت المرتبة الأولى، فقد بلغت

نسبة تضمينها (39.91%) تليها مهارة دافعية الإنجاز فقد بلغت نسبة تضمينها (27.2%) بينما كانت نسبتا توافر مهارتي تفضيل الابتكار والكفاءة الذاتية متقاربتين جدا وهما على التوالي، (15.78%)، (15.35%)، وجاءت مهارة عدم المطابقة في المرتبة الأخيرة من حيث توافرها في منهج العلوم العُماني للصف السادس فقد توافرت بنسبة (1.75%) فقط. ولمعرفة مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس الأساسي بفصليه الأول والثاني للمهارات الرئيسة الخمس بشكل تفصيلي وتقديم تفسيرات لذلك، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الخمس كالآتي:

المهارة الأولى: التصرف الاستباقي: يوضح الجدول (5) مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني لمهارة التصرف الاستباقي.

الجدول (5): مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة التصرف الاستباقي

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
التصرف الاستباقي	1 يحفز الطالب على التفوق في التعرف على الفرص وتحديدها.	0	0.00%	5
	2 يشجع على البحث عن أفضل الطرق لفعل الأشياء.	46	19.74%	1
	3 يتضمن أنشطة تدعم التفكير بالأفكار المنتجة والمفيدة.	34	14.59%	2
	4 يعزز الثقة لدى الطالب بإمكانية حدوث الأشياء المرغوب فيه.	0	0.00%	5
	5 يشجع الطالب على البحث عن طرق جديدة للارتقاء بمستوى الحياة.	2	0.85%	5
	6 يشجع الطالب على ترجمة الأفكار والطموحات والآراء إلى واقع.	5	2.14%	3
	7 يتيح للطالب القيام بالأشياء الجديدة وغير المألوفة بالمدرسة.	0	0.00%	5

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
8	يحفز الطالب على المبادرة في القيام بإصلاح الأشياء غير المرغوب فيها.	4	1.71%	4
		91	39.91%	
				المجموع

يتضح من خلال الجدول (5) أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن مهارة التصرف الاستباقي بنسبة عامة بلغت (39.91%)، توزعت على (8) مهارات فرعية، فقد احتلت المهارة (يشجع على البحث عن أفضل الطرق لفعل الأشياء) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (19.74%)، وذلك بذكرها في مواضيع متعددة في المنهج، فقد تم تضمينها في موضوع خلط المواد الصلبة وفصلها، والمثال على ذلك (ما أفضل الطرق لفصل المخاليط التي تحتوي على...، تنبأ بأفضل طريقة لفصل المخاليط الآتية...)، أيضا ظهر في موضوع كيف تؤثر حجم الحبيبات في الذوبان، فقد طلب من الطالب ذكر أفضل الطرق التي سيتبعها في إجراء اختبار عادل، وأيضا ظهر المؤشر في مواضيع كثيرة مثل "تحقق من تقدمك في وحدة القوى والحركة ووحدة المواد الموصلة والمواد العازلة للكهرباء". وجاءت المهارة (يتضمن أنشطة تدعم التفكير بالأفكار المنتجة والمفيدة) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (14.59%)، وفي المرتبة الثالثة المهارة (يشجع الطالب على ترجمة الأفكار والطموحات والآراء إلى واقع) بنسبة (2.14%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت المهارة (يحفز الطالب على المبادرة في القيام بإصلاح الأشياء غير المرغوب فيها) بنسبة (1.71%)، وفي المرتبة الخامسة نجد المهارة (يشجع الطالب على البحث عن طرق جديدة للارتقاء بمستوى الحياة) بنسبة (0.85%)، وهذا يتفق مع دراسة الغساني (2010) التي أشارت إلى أن مناهج التعليم الأساسي في سلطنة عُمان تتضمن مهارات حياتية مثل مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير الإبداعي والنقدي، وهو ما يسهم في تخريج جيل يتسم بروح المبادرة والريادة. وأيضا يتضح من الجدول السابق أن محتوى منهج العلوم للصف السادس لم يتضمن باقي المهارات الفرعية التي تدرج ضمن مهارة التصرف الاستباقي.

المهارة الثانية: تفضيل الابتكار: ويوضح الجدول (6) مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف

السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة تفضيل الابتكار.

الجدول (6): مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة تفضيل الابتكار

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
تفضيل الابتكار	يتضمن أنشطة تدعم العمل الجماعي لاكتشاف طرق جديدة لفعل الأشياء	2	0.85%	4
	يحفز الطالب إلى التميز في تنفيذ الأعمال بطرق غير مألوفة.	0	0.00%	5
	يوجه الطالب إلى البحث عن حلول للمشكلات بشكل مستقل.	7	3.00%	2
	يوجه الطالب إلى البحث عن طرق جديدة وبشكل مستمر للقيام بعمل الأشياء.	13	5.57%	1
	يتضمن أنشطة تدعم إجراء مفاضلات واختيار الأولويات في إيجاد حل للمشكلات.	2	0.85%	4
	يتضمن أنشطة تسعى لتحقيق الهدف، إذ تكون النتيجة النهائية أكثر أهمية من اتباع إجراءات مقبولة.	7	3.00%	2
	يحفز الطالب على القيام بدوره في التغيير تجاه المنزل والمدرسة.	3	1.28%	3
	يوجه الطالب إلى أداء المهام بطرق غير معتادة.	0	0.00%	5
	يوجه الطالب إلى البحث عن حلول وبدائل بطرق مبتكرة.	2	0.85%	4
يوجه الطالب إلى التحكم في المواقف غير المألوفة وغير المنظمة.	0	0.00%	5	
المجموع		36	15.78%	

يتضح من خلال الجدول (6) أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن مهارة تفضيل الابتكار بنسبة عامة بلغت (15.78%)، توزعت على (10) مهارات فرعية، فقد احتلت المهارة (يوجه الطالب إلى البحث عن طرق جديدة وبشكل مستمر للقيام بعمل الأشياء) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (5.57%)، وذلك بذكرها في مواضيع كثيرة في المنهج، فقد تم تضمينها في وحدة الكائنات

الحية في البيئة، والمثال على ذلك (ناقش الطرق الأخرى التي تعتمد فيها النباتات والحيوانات على بعضها في موطنك الذي تعيش فيه)، كما ظهر المؤشر في مواضيع عديدة مثل (تحقق من تقدمك في وحدة تغيرات المادة، وفي وحدة القوى والحركة ووحدة المواد الموصلة والمواد العازلة للكهرباء). وجاءت المهارة (يوجه الطالب إلى البحث عن حلول للمشكلات بشكل مستقل)، والمهارة (يتضمن أنشطة تسعى لتحقيق الهدف، إذ تكون النتيجة النهائية أكثر أهمية من اتباع إجراءات مقبولة) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (3.00%). وفي المرتبة الثالثة وردت المهارة (يحفز الطالب على القيام بدوره في التغيير تجاه المنزل والمدرسة) بنسبة (1.28%)، وفي المرتبة الرابعة نجد المهارة (يتضمن أنشطة تدعم إجراء المفاضلات واختيار الأولويات في إيجاد حل للمشكلات)، والمهارة (يوجه الطالب إلى البحث عن حلول وبدائل بطرق مبتكرة) والمهارة (يتضمن أنشطة تدعم العمل الجماعي لاكتشاف طرق جديدة لفعل الأشياء) وكان ذلك بنسبة (0.85%).

وهذه النتائج تتفق مع دراسة الغساني (2010) التي أشارت إلى أنّ مناهج التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عُمان تعمل على إعداد طلبة منتجين، يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، ويتسمون بروح النشاط والريادة، كما تتفق مع رؤية عُمان 2040 التي أشارت إلى ضرورة أن تركز المناهج الدراسية على إعداد طلبة مؤهلين لدخول سوق العمل بمهارات وكفايات منافسة؛ لمواكبة متطلبات ريادة الأعمال ومهارات المستقبل، ومن أجل تلبية الاحتياجات التنافسية والإنتاجية لتكوين اقتصاد معرفي. وقد جاء في وثيقة تقويم الطلبة لمادة العلوم للصفوف (5-8) أن منهج العلوم يتضمن عبارات "أنا أستطيع" في مجال الاستقصاء العلمي، وذلك للتحقق من اكتساب الطالب للمهارات المطلوبة من خلال الاستقصاء العلمي (وزارة التربية والتعليم، 2019)، وممّا يتضح من الجدول السابق أن محتوى منهج العلوم للصف السادس لم يتضمن باقي المهارات الفرعية التي تدرج ضمن مهارة تفضيل الابتكار.

المهارة الثالثة: الكفاءة الذاتية: ويوضح الجدول (7) مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة الكفاءة الذاتية.

الجدول (7): مدى تضمين منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة الكفاءة الذاتية

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يتضمن أنشطة تعزز من ثقة الطالب بنفسه.	7	3.00%	2
2	يسهم في تقدير الطالب لقيمة العمل الذي يقوم به.	0	0.00%	4
3	يسهم في تنمية استقلالية الرأي والفكر لدى الطالب.	22	9.44%	1
4	يحث الطالب على الاعتماد على النفس في السعي للحصول على حلول لما يواجهه من مشكلات.	3	1.28%	3
5	يحث الطالب على العمل لفترة زمنية طويلة.	3	1.28%	3
		35	15.35%	
				المجموع

يتضح من خلال الجدول (7) أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن مهارة الكفاءة الذاتية بنسبة عامة بلغت (15.35%)، توزعت على (5) مهارات فرعية. فقد احتلت المهارة (يسهم في تنمية استقلالية الرأي والفكر لدى الطالب) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (9.44%)، وذلك بذكرها في مواضيع متعددة في المنهج، فقد تم تضمينها في الأسئلة التي تلي الأنشطة الاستقصائية، ومثال ذلك (في اعتقادك، ما وظيفة كل عضو في الجسم؟ ماذا في اعتقادك يحدث ذلك؟ لماذا برأيك ...)، فقد ظهر المؤشر بشكل كبير في أسئلة الأنشطة الاستقصائية، وفي (تحقق من تقدمك في جميع وحدات المنهج). وجاءت المهارة (يتضمن أنشطة تعزز من ثقة الطالب بنفسه) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (3.00%)، وجاءت المهرتان (يحث الطالب على الاعتماد على النفس في السعي للحصول على حلول لما يواجهه من مشكلات)، و(يحث الطالب على العمل لفترة زمنية طويلة) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (1.28%). وهذه النتائج تتفق مع دراسة الغساني (2010) التي أشارت إلى أن مناهج التعليم الأساسي في سلطنة عُمان تضمنت مهارات حياتية مثل مهارات التعلم الذاتي وإدارة الوقت، كما اشتملت على أخلاقيات العمل مثل تقدير الذات والآخرين، على نحو يسهم في إنتاج جيل قادر على الاعتماد على نفسه ويتسم بالنشاط. ومما يتضح من الجدول

السابق أن محتوى منهج العلوم للصف السادس لم يتضمن المهارة (يسهم في تقدير الطالب لقيمة العمل الذي يقوم به) والتي تندرج تحت مهارة تفضيل الابتكار، وهذا لا يتفق مع دراسة الغساني (2010) التي أشارت إلى أن مناهج التعليم الأساسي في سلطنة عُمان اشتملت على أخلاقيات العمل مثل تقدير الذات والآخرين.

المهارة الرابعة: دافعية الإنجاز: يوضح الجدول (8) مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة دافعية الإنجاز.

الجدول (8): مدى تضمين منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة دافعية الإنجاز

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يسهم في تنمية مهارة التخطيط الجيد.	25	10.72%	1
2	يحث الطالب على الإتقان التام للمهام قدر الإمكان.	14	6.00%	2
3	يوجه الطالب إلى أهمية بذل قصارى الجهد من أجل تطوير العمل.	5	2.14%	5
4	يحث الطالب على العمل على تحليل نقاط الضعف.	7	3.00%	4
5	يوجه الطالب إلى الاستغلال الأمثل للوقت من أجل تحقيق النجاح.	3	1.28%	6
6	يوجه الطالب إلى التعلم بالمحاولة والخطأ.	8	3.43%	3
المجموع				27.19

يتضح من خلال الجدول (8) أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن مهارة دافعية الإنجاز بنسبة عامة بلغت (27.19%)، توزعت على (6) مهارات فرعية، فقد احتلت المهارة (يسهم في تنمية مهارة التخطيط الجيد) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (10.72%)، وذلك بذكرها في مواضيع متعددة في المنهج، فقد تم تضمينها في نشاط استقصائي في وحدة الكائنات الحية في البيئة، والمثال على ذلك (خطط استقصائيين لتوضيح أن النباتات تحتاج إلى الماء، والنباتات تحتاج إلى ضوء

الشمس)، وأيضاً ظهر المؤشر في مواضيع كثيرة مثل “تحقق من تقدمك في وحدة تغيرات المادة”، وظهر بالمثل في وحدة المواد الموصلة والمواد العازلة للكهرباء. وجاءت المهارة (بحث الطالب على الإنترنت التام للمهام قدر الإمكان) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (6.00%)، وفي المرتبة الثالثة وردت المهارة (يوجه الطالب إلى التعلم بالمحاولة والخطأ) بنسبة (3.43%)، وفي المرتبة الرابعة وجدنا المهارة (بحث الطالب على العمل على تحليل نقاط الضعف) بنسبة (3.00%)، وفي المرتبة الخامسة جاءت المهارة (يوجه الطالب إلى أهمية بذل قصارى الجهد من أجل تطوير العمل) بنسبة (2.14%) وجاءت في المرتبة السادسة المهارة (يوجه الطالب إلى الاستغلال الأمثل للوقت من أجل تحقيق النجاح) بنسبة (1.28%)، وبناء على كل ذلك ننتهي إلى أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن جميع المهارات الفرعية التي تندرج ضمن مهارة تفضيل الابتكار. وهذه النتائج تتفق مع أهداف مشروع السلاسل العالمية إذ تهدف مناهج العلوم إلى تعزيز الجانب المهاري لدى الطلبة ليستطيعوا مواكبة تطورات العصر الحالي. وتتفق النتائج أيضاً مع ما جاء في وثيقة تقويم الطلبة لمادة العلوم للصفوف (5-8)، إذ يتم خلال السلاسل العالمية إشراك الطلبة في عملية تقييم أنفسهم وأقرانهم في مدى تحقيقهم لأهداف الدرس، وتتاح لهم فرصة الإدلاء بالرأي حول كيفية تطوير عملية تعلمهم، وتقديم اقتراحاتهم حول ذلك، وهذا ما يكسبهم عملية تحليل نقاط القوة والضعف لديهم، وهو ما يزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

المهارة الخامسة: عدم المطابقة: يوضح الجدول (9) مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة عدم المطابقة.

الجدول (9): مدى تضمين منهج العلوم للصف السادس المتمثل في كتابي الطالب والنشاط للفصلين الأول والثاني لمهارة عدم المطابقة

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يوجه الطالب إلى اتباع الممارسات المقبولة عند التعامل مع الآخرين.	0	0.00%	2
2	يحفز الطالب على الاهتمام بقيمة الإجراءات المتبعة.	0	0.00%	2

المهارة م	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
3	يوجه الطالب إلى التعامل مع اللوائح والأنظمة على أنها وضعت استنادا إلى أسس منطقية.	4	1.71%	1
4	يحفز الطالب على التنافس في العمل باتباع الإجراءات المقبولة.	0	0.00%	2
5	يحث الطالب على تحقيق النجاح من خلال الاتفاق مع الممارسات المقبولة.	0	0.00%	2
المجموع		4	1.75%	

يتضح من خلال الجدول (9) أن محتوى منهج العلوم للصف السادس تضمن مهارة عدم المطابقة بنسبة عامة بلغت (1.75%)، فقد توافر مؤشر واحد فقط هو (يوجه الطالب إلى التعامل مع اللوائح والأنظمة على أنها وضعت استنادا إلى أسس منطقية) وقد تم ذكره أربع مرات في المنهج، مرة واحدة في موضوع الاعتناء بالبيئة إذ اتضح المؤشر جليا من خلال تنفيذ نشاط فرز القمامة، وذلك بوضع لائحة الأمن والسلامة بإشارة خطر تحذيرية بجانب النشاط، تحمل عبارة (ارتد قفازات مطاطية عند جمع القمامة واحذر من الزجاج المكسور)، وأيضا تم تكرار ظهور المؤشر في وحدة المواد الموصلة والمواد العازلة للكهرباء، وذلك بتحذير الطالب من خلال تذكيره باللوائح والأنظمة عند التعامل مع الكهرباء والمواد الحادة.

هذا وقد انعدم توافر المهارات الفرعية الأخرى التي تندرج ضمن هذه المهارة، ونجد أن هذا يتفق مع دراسة القسيم (2020)، حول تضمين مهارات الريادة في مناهج العلوم من وجهة نظر المعلمين، إذ أن محور عدم المطابقة جاء بمستوى منخفض وعزي هذا الانخفاض في تضمين مناهج العلوم لمهارة عدم المطابقة، إلى أن المناهج تركز على تخريج طلبة من النوع النمطي الذي يستجيب للتقاليد أكثر من أن يفكر في الإبداع والخروج عن المألوف، وهي من أهم سمات الأشخاص الرياديين، الذين يتصفون بالقدرة على المجازفة وتحمل المخاطر.

استنتاجات تأليفية؟

توصيات الدراسة

1. التأكيد على المصممين ومطوري مناهج العلوم بتضمين أنشطة نظرية وعملية تسهم في إكساب المتعلمين الكفايات الريادية، وبشكل خاص مهارات التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، وعدم المطابقة في منهج الصف السادس العُماني.
2. ضرورة تحليل جميع مناهج العلوم العُمانية لمعرفة مدى تضمنها لمتطلبات تنمية مهارات ريادة الأعمال.
3. تنفيذ برامج تنمية مهنية لمعلمي العلوم لزيادة درجة الوعي لديهم بأهمية مهارات ريادة الأعمال، وتنمية الكفايات التدريسية اللازمة لتعزيز هذه الثقافة في نفوس الطلاب.
4. توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلاب والتي تمكنهم من تقديم ابتكار وإبداع علمي.

مقترحات الدراسة

1. تحليل مناهج العلوم لجميع الصفوف الدراسية بالمرحلة الأساسية في ضوء متطلبات تنمية مهارات ريادة الأعمال.
2. قياس فاعلية برامج مقترحة لتنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة المدارس بالمرحلة الأساسية.
3. قياس فاعلية برامج توعوية في تنمية الوعي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة المدارس.
4. التقييم وتطوير المناهج الدراسية عامة، ومناهج العلوم خاصة بمراحل التعليم الأساسي في ضوء مهارات ريادة الأعمال.
5. تقييم أداء المعلمين التدريسي في مادة العلوم في ضوء المتطلبات لتنمية مهارات ريادة الأعمال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو سيف، محمود (2016). "استراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة". مجلة كلية التربية، 2(167)، 13-78.
2. أحمد، منى (2013). "فاعلية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرافية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 38(3)، 294-348.
3. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2016). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2016. استرجع بتاريخ 2020/11/6 من <https://www.un.org/ar/esa/ahdr/pdf/ahdr16.pdf>
4. البكاتوشي، جنات، وأحمد، أمل (2018). "استخدام بعض الاستراتيجيات القائمة على المتعلم لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى طفل الروضة" مجلة الطفولة والتربية، 10(36)، 455-535.
5. تعليم ريادة الأعمال: نظرة عالمية من الممارسة إلى السياسة حول العالم (2019). استرجع بتاريخ 2020/12/9 من https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/insideentrepreneurship-ar_online.pdf
6. تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال للعام 2020/2019 (يناير 2020). استرجع بتاريخ 2020/12/9 من <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2019>
7. الحسيني، عزة (2015). "تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر". دراسات تربوية واجتماعية، 21(3)، 1253-1301.
8. الحسيني، كمال، والعطوي، عامر (2018). دور ثقافة إدارة الخطأ في تعزيز سلوك العمل الاستباقي من خلال الدور الوسيط للتمكين النفسي، دراسة تحليلية متعددة المستويات". مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 15(4)، 156-197.

9. الحزرمي، هدى، وعليان، شاهر (2020). "تقويم منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء كفايات ريادة الأعمال". مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 34(9). 1611-1642.
10. خربوطلي، عامر (2018). ريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة. الجامعة الافتراضية السورية.
11. خصاونة، عاكف (2020). إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال. دار الحامد.
12. الدبوسي، سامي (2017). "رؤية طلاب جامعة تبوك حول ثقافة ريادة الأعمال". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 1(8)، 20-41.
13. السبوع، ماجدة (2020). ريادة الأعمال والتعليم الريادي. (ط.1). دار وائل.
14. السيد، سوزان (2017). "الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (81)، 185-231.
15. الشрман، آيات (2019). "مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ودور القادة التربويين في تنميتها". جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(28)، 59-71.
16. الشهومي، ياسر (2020). "واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان". المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1(8)، 129-141.
17. طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
18. طعيمة، رشدي (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

19. عبد الحميد، سارة (2014، أكتوبر 19). ندوة ريادة الأعمال والابتكار تبحث صناعة جيل منتج للوظائف في سلطنة عُمان. بوابة العلوم والتكنولوجيا. <http://gate.astf.net/index>. 07-54-13-19-10-2014-285/37-49-13-11-08-php/2014
20. العبدلية، عفراء، وسليم، محمد (2018). مدى تضمين مجالات البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتب العلوم للصفوف (5 - 10) في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). دار المنظومة.
21. علاء، أيوب (2015). "فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية". دراسات تربوية واجتماعية، 21(3)، 299-366.
22. توصيات المؤتمر الدولي السابع لكلية التربية (2020). التعليم وريادة الأعمال "الفرص والتحديات". مسقط، سلطنة عُمان
23. العنزي، مرزوق، وصهلوي، يحيى (2016). "تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير المتشعب". مجلة كلية التربية، 32(3)، 535-5679.
24. فتح الله، عبد السلام (2015). تحليل محتوى كتب العلوم، المفاهيم والتطبيقات. الرياض: دار النشر الدولي.
25. القبح، إيهاب، والخفاجي، نعمة (2016). ريادة الأعمال الداخلية. عُمان: دار الأيام.
26. القسيم، محمد (2020، مارس 2-4). "مستوى تضمين متطلبات تنمية مهارات ريادة الأعمال في مناهج العلوم العُمانية المطورة وفق تقديرات معلمي المرحلة الأساسية" [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي السابع لكلية التربية "التعليم وريادة الأعمال" الفرص والتحديات"، مسقط، سلطنة عُمان.

27. الكسباني، محمد (2010). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. (ط.1). الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
28. مبارك، مجدي (2017). الريادة في التعليم. عُمان: جدارا للكتاب العالمي.
29. المجلس الأعلى للتخطيط (2019). رؤية عُمان 2040. مسقط، سلطنة عُمان.
30. المجلس الأعلى للسكان (2017). مدى تضمين مفاهيم العمل والعمل المهني والريادة والإبداع في الكتب المدرسية الأردنية. استرجع من: https://www.unescwa.org/sites/jordan-education.pdf_00639-17/www.unescwa.org/files/u1376
31. مركز البحوث المشتركة للمفوضية الأوروبية (2016). تقرير مهارات ريادة الأعمال /09-EntreComp). https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-EntreCompFramework_AR.pdf
32. مركز اليونسكو (2010. أبريل). التعليم للريادة في الدول العربية. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_ComponentIArabicDraft14May2010.pdf
33. مهناوي، أحمد (2014). دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (52)، 313-361.
34. النجار، فايز، والعلي، عبد الستار (2010). الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة (ط.2). دار الحامد.
35. النوايسة، عبد الحافظ، والخوالدة، ابتهاج، والدرابسة، ندوة، والذنيبات، بكر (2018). "التماسك الجماعي وأثره على دافعية الإنجاز لدى لاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة". دراسات - العلوم التربوية، 45، 455-465.

36. وزارة التربية والتعليم (2019). النشرة التوجيهية لمادة العلوم. المديرية العامة لتطوير المناهج. مسقط.
37. وزارة التربية والتعليم (2019). وثيقة تقويم تعلم الطلبة مواد العلوم للصفوف (5-8). المديرية العامة للتقويم التربوي. مسقط.
38. وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية (2015، يناير 27-29). "تحقيق جودة التعليم والتعلم المستدام للجميع" [بحث مقدم]. المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015، شرم الشيخ، مصر.
39. اليوسف، رامي (2018). "الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات." دراسات - العلوم التربوية، 45(2)، 360-374.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ratten, V., & Jones, P. (in press). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. The International Journal of Management Education. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
2. Florin, J., Karri, R., & Rossiter, N. (2007). Fostering entrepreneurial Drive in business education: An attitudinal approach. Journal of Management Education, 31(1), 17-42.
3. Igwe, P. A., Okolie, U. C., & Nwokoro, C. V. (in press). Towards a responsible entrepreneurship education and the future of the workforce. The International Journal of Management Education. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.05.001>
4. Cui, J., Sun, J., & Bell, R. (in press). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role

of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.001>

5. Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2008). *Entrepreneurship* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill/Irwin.
6. Sandri, S. (2016). The need for entrepreneurial education in Jordan: An empirical investigation. *Jordan Journal of Business Administration*, 12(2). <https://ezproxysrv.squ.edu.om:2139/10.12816/0033357>
7. Iwu, C. G., Opute, P. A., Nchu, R., Eresia-Eke, C., Tengeh, R. K., Jaiyeoba, O., & Aliyu, O. A. (in press). Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.007>
8. Volery, T., Muller, S., Oser, F., Naepflin, C., & Rey, N. (2013). The Impact of Entrepreneurship Education on Human Capital at Upper-Secondary Level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429-446.
9. Wardana, L. W., Narmaditya, B. S., Wibowo, A., Mahendra, A. M., Wibowo, N. A., Harwida, G., & Rohman, A. N. (2020). The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial mindset: The mediating role of attitude and self-efficacy. *Heliyon*, 6(9), 1-7.
10. Jena, R. K. (2020). Measuring the impact of business management Student's attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. *Computers in Human Behavior*, 107, 1-10.

11. Cambridge Primary Science 0846 Curriculum Framework. (2018). Curriculum framework., Retrieved from: <https://www.agsmuscat.com/uploads/files/Cambridge%20Primary%20Science.pdf>

إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية

بروك طارق - جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2،
قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسنطينة، الجزائر

الملخص

يطرح توظيف المنهج في بحوث العلوم الاجتماعية إشكالية مرتبطة بنوعية المنهج الذي يصلح للموضوع المراد البحث فيه، وكذلك أشكال توظيف منهج واحد أم مناهج متعددة في البحث نفسه، فبينما يرى باحثون ومختصون وأكاديميون أن مسألة المنهج يجب أن تحسم منذ البداية البحث باختيار المنهج الذي يرى الباحث أنه يصلح لموضوعه وأن عليه أن يوظف منهجا واحدا فحسب سواء أكان كميًا أم كيفيًا أم إجرائيًا، ويعززون ذلك إلى الخلط الذي يقع فيه الباحث بين المنهج الذي يعني الرؤية النظرية التي يشتغل وفقها من أجل الوصول إلى حل الأشكال المرتبط بالبحث، وبين المنهجية التي تعني الجانب الشكلي للموضوع، يرى آخرون أنه بالإمكان استعمال مناهج متعددة في البحث نفسه سواء أكانت جميعًا كمية أم كيفية أم إجرائية.

ولقد تطورت المناهج الكيفية بدورها، فبرز المنهج الإستمولوجي أو منهج علم اجتماع المعرفة الذي يرتبط بنظرية المعرفة وبتاريخ العلوم وبالميتودولوجيا، لأنها تتناول مناهج العلوم وتدرس طرق اكتساب المعرفة وطبيعتها وحدودها، من زاوية فحص المعرفة العلمية فحصًا علميًا ونقديًا يقوم على الاستقراء والاستنتاج معًا.

الكلمات المفتاحية: المنهج، المنهجية، الإستمولوجيا.

The problematic of the research methodology in social sciences

Abstract:

Research methodology social sciences is very related to the subject to be researched. The suitability of the methodology used and the number of approaches adopted for the same research, is often problematic

Some researchers and academicians believe that the issue of the methodology must be decided from the beginning of the research by choosing the approach that the researcher thinks is fit for his/her subject and he/her must employ only one approach be it quantitative, qualitative or procedural. These researchers argue that this is necessary to avoid the confusion between the research methodology that means the theoretical vision based on which the solution of the problem will be found, and the research framework that means the research tools to be employed for such a purpose

Other researchers think that it is possible to employ multiple approaches for the same research, whether they are all quantitative, qualitative or procedural.

The qualitative research methodology have evolved over the years to many variants such as the epistemological variant (the sociology of knowledge) that is related to the theory of knowledge and the history of science. This variant deals with the scientific methodologies and studies the methods of acquiring knowledge (its nature and limits) from a purely scientific angle based on a scientific and critical examination that links induction and conclusion together.

Key words: research methodology, research framework, epistemology

مقدمة

الواقع أن الحديث عن إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية والاجتماعية ليس شائعا في الكتابات العربية، لكنّه له تاريخ طويل في الفكر الأوروبي إذ عاش المجتمع هذه الإشكالية منذ العصور المظلمة (عصر محاربة الكنيسة للعلم) إلى أن تمكن العلم بمناهجه وتجاربه من أن يثبت جدارته وصدقة ويتغلب بذلك على الأفكار اللاهوتية والميتافيزيقية التي جعلت من أوروبا تعيش زما طويلا من الجهل والظلام. إن الإنسان بما وهبه الله من عقل وفكر قادر على التفكير بطريقة علمية مكنته من أن يصنع ويخترع ويخطط من خلال ما يستخدم من مناهج تساعده في ذلك وهي المناهج الكيفية المتمثلة في المنهج الهرمنوطيقي والمنهج العلمي التجريبي.

وقد ظهرت المدرسة الوضعية (العلمية) على يد أوجست كونت الذي نادى بوحداية المنهج بمعنى دراسة الظواهر الإنسانية مثل دراسة الظواهر الطبيعية، ومن هناك ظهرت أول شرارة للحرب بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية وبين المناهج الوضعية التجريبية والمناهج الكيفية. وقبل ذلك كانت الإشكالية المنهجية عند المفكرين السابقين إذ كان ديكرت يرى أن أسس المنهج تكون عقلية، وعلى النقيض منه يرى بيكون أن أسس المنهج يجب أن تكون تجريبية. وبعد ما طرح كونت تلميذه زادت إشكالية المناهج في العلوم الإنسانية وأصبح لدينا فريقان من العلماء والمفكرين فريق يرى أن العلوم الإنسانية يمكن دراستها بالمناهج التي تدرس بها العلوم الطبيعية (المناهج التجريبية) وفريق على النقيض من ذلك يرون أن المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية غير صالحة لكي تستخدم مع الظواهر الإنسانية، وذلك نظرا إلى اختلاف الظواهر الطبيعية عن الإنسانية، فالعلوم الطبيعية تدرس العالم الخارجي والعلوم الإنسانية تدرس العالم الداخلي، وقد ظهرت كثير من الاتجاهات التي نادى برفض الوضعية وتبني الاتجاهات العقلية في دراسة الظواهر الإنسانية وظهرت في كتابات العلماء (دلتي - هوسرل - فندلاند - وريكرت) وظهرت العديد من المناهج في هذا المجال مثل المنهج الظاهراتي والهرمنوطيقي والمنهج الاستمولوجي (منهج علم اجتماع المعرفة) والمنهج النقدي الذي ظهر على يد علماء مدرسة فرانكفورت، وظهرت

كثير من الانتقادات الموجهة إلى المدرسة الوضعية منها ما يلي: أنها اختزلت العلم إلى مجرد علم للوقائع وأنها نفت الأسئلة المتعلقة بالإنسان من قاموسها .

أولاً: مفهوم المنهج:

المنهج بوزن المذهب، والمنهاج هو الطريق الواضح، وفي اللغة الإنجليزية كلمة “Method” تعني النظام والترتيب وطريقة عمل شيء (Gerard Durozoi, Andre Roussel Nathan, 2003, p 259) وتقابلها باللغة الفرنسية “Methode”، وهما كلمتان مأخوذتان من الأصل اليوناني، الذي يتألف من مقطعين: “Meta” بمعنى “بعد” و”hodos” بمعنى “طريق”، وهذا يدل من الناحية الاشتقاقية على معنى السير تبعاً لطريق محدد، وهي نفسها الدلالة الاشتقاقية للكلمة العربية “المنهج” والتي يقصد بها الطريق الواضح المحدد (نسيمة ربيعة جعفري، 2006، ص 85)، وبهذا يتفق التعريف اللغوي مع التعريف الاصطلاحي إلى حد كبير، وهو الذي يشير إلى أن المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها (صلاح الدين شروخ، 2003، ص 92)

وبالرجوع إلى العهد اليوناني، نجد أن “افلاطون” قد استعمل كلمة المنهج للدلالة على البحث أو النظر أو المعرفة، كما استعملها “ارسطو” بمعنى البحث (عبد الرحمان بدوي، 1977)، ص 3). لذلك نجد أن المفهوم الحديث للمنهج لا يتعدى العصر الذي عاش فيه “فرانسيس بيكون” في القرنين السادس عشر والسابع عشر، إلى جانب “ديكارت” الذي ساهم بدور فعال في تطوير المنهج العلمي عن طريق النقد اللاذع الذي وجهه لأساليب البحث التي سبقت العصر الذي عاش فيه خصوصاً القياس الصوري (مصطفى عمر التبر، 1995، ص 22)، وهذا يتلخص في تلك الانتقادات التي وجهها ديكارت وبيكون إلى الفلسفة اليونانية على وجه التحديد، ثم تطور مفهوم هذا المصطلح في “علم المناهج”، فأخذ معنى اصطلاحياً محدداً يعني طائفة من القواعد العامة التي تسيطر على سير العقل وتحدد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

ويعرف "رابح تركي" المنهج بأنه يشير إلى الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث، وبذلك يجيب هذا المفهوم على الكلمة الاستفهامية "كيف؟" أي كيف يدرس الباحث الموضوع الذي أمامه (نسيمة ربيعة جعفري، 2006، ص 85-86)

والجدير بالذكر هنا أن الطريقة تختلف عن المنهج، فهي الكيفية الإجرائية التي يتبعها الباحث في دراسة أي عنصر من عناصر المشكلة المبحوث فيها دون الخروج عن المعايير العامة التي تحدد المنهج الذي تبناه الباحث في دراسة إشكاليته البحثية، فالطريقة هنا هي جزء لا يتجزأ عن المنهج وليست كل المنهج، الذي يعد أشمل وأوسع من مفهوم الطريقة، لكونه يعني مجموع الطرائق المتبعة في تحقيق كل عملية من العمليات المتعددة التي يتضمنها البحث، بالإضافة إلى الأدوات والمقاييس والاختبارات والإحصاءات والأساليب والتقنيات، التي تحتاج كل واحدة منها طريقة معينة لدراسة المشكلة البحثية، سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية.

فالطريقة ما هي إلا إحدى مكونات المنهج، فهي ترتبط به ارتباطاً كلياً، كما يستخدم اصطلاح المنهج في الفلسفة مقابلاً للوسائل التي تحقق المعرفة، بمعنى أن المنهج هو طريقة لإعادة الإنتاج الفكري والفعلية المتعلقة بموضوع الدراسة (عبد الباسط عبد المعطي، 1985، ص 23).

وتعرفه دائرة المعارف البريطانية بأنه مصطلح عام يشير إلى جملة العمليات التي ينهض عليها أي علم من العلوم أو يستعين بها في دراسة الظاهرة الواقعة في مجال اختصاصه، وعليه فإن المنهج طريقة للتفكير والبحث يعتمد عليها في مجال تحصيل المعرفة العلمية الصادقة والثابتة والشاملة حول ظاهرة معينة (بلقاسم سلطانية، حسان الجيلاني 2009، ص 26).

ويشير الدكتور "مصطفى عمر التبر" إلى المنهج على أنه الطريق أو السبيل للبحث الذي يستند إلى عدد من المميزات الرئيسية، أهمها أن الظواهر ومكوناتها والعلاقات بينها موجودة بشكل مستقل عن الفرد وعن آرائه واتجاهاته وتصوراتها، وأن هذه الظواهر تخضع لقوانين ثابتة تتحكم فيها وتوجهها بانتظام، وأنه بالإمكان التوصل إلى معرفة خصائص هذه القواعد وأساليب تأدية وظائفها (مصطفى عمر التبر، 1995، ص 23).

1. المساهمة الفكرية في تأسيس المنهج العلمي:

لقد كانت المنهجية العلمية واضحة عند علماء المسلمين في مجال العلوم الكونية والتطبيقية، فلقد اعتمدوا في مختلف فروع المعرفة الإنسانية على أسس علمية تحتوي على أسلوب التفكير العلمي والدقة والاستنتاج، لأجل ذلك تميز التفكير الإسلامي بالموضوعية، ففيه دعا علماء الإسلام إلى الالتزام بالأمانة العلمية والتجرد الموضوعي والبحث عن الحقيقة، ومن ذلك أن البيروني يرى أنه على الباحث الاستدلال بالمعقولات وقياس الآراء بما يوافق العقل.

لقد توفر للمسلمين منذ القدم الأسلوب العلمي والمنطقي في البحث، خاصة في مجال العلوم الطبيعية والكيمياء والطب والصيدلة والعلوم الكونية، وفي هذا المعنى يؤكد "جورج سارتون" أن "ابن سينا" يعتبر من أعظم علماء الإسلام وأشهر مشاهير العلماء العالميين، كما يعتبر "الفارابي" من الأوائل المتقدمين في تاريخ تقدم الفكر.

وتؤكد الشواهد العلمية أن "ابن الهيثم" قلب الأوضاع القديمة وأنشأ علماً جديداً، أبطل فيه علم المناظر، وأنشأ علم الضوء الحديث، وأن أثره في الضوء لا يقل عن أثر "نيوتن" في الميكانيكا (Gnansa Djassoa , 2013, p 33)

ويعتبر "البيروني" من أسمى المرجعيات العقلية التي عرفها التاريخ، وكذا الغزالي الذي يشهد له التاريخ بأنه من أعجب الشخصيات في التاريخ الإسلامي، وتوضح دائرة المعارف الفرنسية أن كتاب "الشريف الإدريسي" في الجغرافيا يعتبر أعظم وثيقة علمية جغرافية في القرون الوسطى، ويقول "بيكون" عن "ابن رشد" إنه فيلسوف متين متعمق صحح الكثير من أخطاء الفكر الإنساني، وأضاف إلى ثمرات العقول ثروة ذات قيمة علمية منفردة عن سواها، أما "ابن البيطار" فيعتبر أعظم عالم نباتي ظهر في القرون الوسطى (بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، 2009، ص 54-53).

ونضيف إلى هذه المساهمات الفكرية، ما برهنت عليه النظرية السياسية لابن خلدون، من أنها دراسة أصيلة للمسائل السياسية والظواهر الطبيعية الوثيقة الصلة بالإسلام والفكر السياسي، بالإضافة إلى فكرته السياسية الأساسية التي تدعم إيمانه المطلق بنظام الحكم الإسلامي، إذ تعتبر المقدمة بحثاً في النقد التاريخي وفي علم الاجتماع، ففيها انصب اهتمام علماء الاجتماع العرب والغربيين على الفلسفة الاجتماعية التي وضعها "ابن خلدون"، لذلك يعتبر "ابن خلدون" من أعظم مفكري الإسلام في العصور الوسطى، فهو الذي أسس علم الاجتماع وأرسى قواعد النقد التاريخي، كما امتازت نظرياته السياسية بالأصالة والإبداع العلمي (محمد زيان عمر، 1983، ص 28).

وبالرجوع إلى التطور التاريخي للمنهج العلمي، نلاحظ أن تطور المنهج قد انبثق عن الفلسفة الأم على يد "فرانسيس بيكون" و"ديكارت"، فقد كان "بيكون" من أشد المتمردين على التقاليد الأفلطونية والأرسطية، فحاول تقديم نموذج لخطة السير العملية، مركزاً على أن النظام هو سر كل شيء، وهذا ما يجبرنا على جميع الوقائع واختزانها وتفسيرها بتبصر وفقاً لقوانين محددة، أما "رينيه ديكارت" فقد اقتنع بأن العلم في صميمه هو الكشف عن العلاقات التي يمكن التعبير عنها تعبيراً رياضياً.

وفي هذا السياق يرى "ميلتون بارون" أن المنهج العلمي هو شيء مشترك بين كل العلوم، يتطلب وصف الوقائع التي تمت ملاحظتها في ظل ظروف مضبوطة، يمكن تكرارها باستخدام إجراءات البحث (بلقاسم سلاطينية، حسان الجيلاني، 2009، ص 28).

بمعنى أن المنهج العلمي يحتوي على مجموعة من العمليات الأساسية والتي تتمثل في الملاحظة، الوصف، الاستقراء والاستنباط.

وباعتبار أن المنهج هو نسق من القواعد الواضحة والإجراءات التي يستند إليها الباحث في سبيل الوصول إلى نتائج علمية، نجد أن وظيفته لا تقتصر على تطبيق الإجراءات والقواعد المنهجية المستمدة من النظرية، إنما هو تطبيق للنظرية وتسهيل الاتصال العلمي بين الباحثين، وبما أن الاستقصاءات أساسية للعلم، فمن الضروري ربطها ببناء منطقي منسق، لأن الأداة الأساسية

للمدخل العلمي القائم على استقصاء الحقائق هي المنطق (عبد الله عامر الهماي، 1988، ص 19)، كما أن المنهجية العلمية تتطلب كفاءة الاستدلال.

وإذا كان الطابع المميز الرئيسي في كل استدلال هو الدقة والتسلسل المنطقي، فإن البرهنة هي استدلال يراعى فيه التسليم بصدق المقدمات، وبالتالي يرمي إلى إثبات صحة مقدمات معلومة، وبهذا فإن البرهنة تخبرنا بصدق ما تصل إليه من نتائج، لأنها تقوم على التسليم بصدق المقدمات (طلعت همام، 1989، ص 11-12).

2. التأسيس التاريخي لإشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية:

تعتبر إشكالية المنهج العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية من أهم الإشكاليات الإستيمولوجية المعاصرة، التي لها تاريخ طويل في الفكر الأوروبي مقارنة بالفكر العربي (عصر محاربة الكنيسة للتنوير)، فالمنهج العلمي هو تنظيم صحيح لسلسلة الأفكار العديدة، ومن شأنه أن يعصم الباحث قدر الإمكان من الوقوع في الخطأ، فهو الطريقة الأقصر للوصول إلى الهدف المنشود المرتبط بالحقيقة العلمية.

وقد أسهم "جيروم رافيتز" في مقاله "تاريخ العلم" في تبديد وهم الهدف المطلق للعلم والمنهج العلمي، حين بين أن فكرة "العلم" بالصورة التي وصلتنا اليوم ليست إلا واحدة فقط من بين العديد من التصورات الممكنة للعلم، فإذا كان الفكر الأوروبي قد قطع أشواطاً كبيرة في تحرير العقل من الفكر اللاهوتي الكنيسي، حين رفع الفلاسفة شعار "التنوير والعقل"، فذلك مجرد تصور نوعي للعلم في مقابل تصورات أخرى ممكنة ومحتملة، فقد آمنوا بقدرة العقل على فهم الطبيعة ومحاولة إدراك أسرارها باستخدام النظر والمشاهدة وإجراء التجارب بدلا من الاعتماد على القياس والاستنباط، فأخضعوا المعارف والعلوم للدراسة العقلية المسلحة بالنقد والتحليل (علاء مصطفى أنور، 2006، ص 187).

فبظهور المدرسة الوضعية مع (أوجست كونت) ظهرت بوادر الخلاف بين المناهج الوضعية التجريبية والمناهج الكيفية، فيرى (ديكارت) أن اساس المنهج يجب أن تكون عقلية اي فلسفية، بينما يرى (فرانسيس بيكون) أنها يجب أن تكون تجريبية بمعنى أن تتحرر من الأفكار القبليّة التي تتأسس على الرغبات والأهواء الذاتية وعلى الحدس والحس المشترك، لأنه من شأن المنهج العقلي الذي يتأسس على التأمل أن يتيح للباحث مدخلا للمدركات الحسية السابقة والأفكار الشائعة، كما أن التفكير الفلسفي الذي يستند إلى البرهان العقلي الإدراكي غير الفهمي، يمكن أن يسقط الباحث في المعيارية أي في توخي) ما يجب أن يكون (عكس المنهج العلمي الذي يدرس الظواهر الاجتماعية من حيث (ما هو كائن).

وانقسم العلماء والفلاسفة إلى فريقين، فريق يرى أن الظواهر الإنسانية يجب أن تدرس بالمناهج التجريبية، بينما يرى فريق آخر أن الظواهر الإنسانية تختلف عن الظواهر الطبيعية، لأن الأولى متحركة وفيها تفاعل والثانية ثابتة وغير معنوية، واستعمال المناهج التجريبية في دراسة الظواهر الإنسانية سيؤدي إلى خلط كبير، بل السبب في رأيهم في تخلف العلوم الاجتماعية هو وحدة المنهج، فحواه أن الطرق المنهجية المستخدمة من قبل الطبيعيين هي وحدها المتصفة بالعلمية (محمد عابد الجابري، 1982، ص 61).

وبخصوص مسألة منهج علمي واحد في بحث واحد أو عدة مناهج، انقسم الباحثون والأكاديميون بدورهم بين من يرى ضرورة تنويع المناهج الكمية والكيفية والإجرائية تبعاً لحاجة البحث إلى هذا المنهج أو ذاك ويرون أن تعدد المناهج في بحث واحد تمليه ضرورة البحث، بينما يرى فريق آخر أن تعدد المناهج في نفس البحث هو مؤشر واضح على غياب المنهج، لأن المنهج في نظرهم هو بمثابة خارطة طريق البحث يقود الباحث نحو الحقيقة العلمية وحل الإشكالات العلمية الذي انطلق منه، بينما ينتج عن تعدد المناهج إخلال بالبراديجم الذي يوجه البحث نحو هذا المعنى، وينتج عنه خلط في المفاهيم والبراديجمات وهو ما يفضي إلى إفساد البحث وعدم الإجابة عن الإشكالية التي يؤطرها الموضوع بشكل علمي، أو السقوط في المعيارية والابتعاد عن الإجابة عن السؤال الإشكالي للموضوع بشكل علمي.

3. أنواع المناهج وأشكالها وأسسها الفلسفية:

لا شك أن لكل منهج خلفية نظرية وفلسفية، ولقد أدى تطور العلوم التطبيقية في الغرب إلى تأثر الباحثين بالمناهج العلمية، ودعوا إلى توظيفها في العلوم الاجتماعية، لهذا نجد أن مؤسس علم الاجتماع الحديث (أوغست كونت) قد دعا إلى اعتماد المنهج الوضعي التجريبي في مقاربة مواضيع العلوم الاجتماعية، والابتعاد عن المناهج الكيفية التي تستند إلى الحس المشترك، واعتبرها تنتمي إلى المرحلة الميتافيزيقية من تطور الإنسان، بينما اعتبر المرحلة الوضعية هي المرحلة الصحيحة، وهي مرحلة تحرر الإنسان من الأفكار القبلية، وشاطره آخرون الرأي نفسه ومنهم (إميل دوركايم) الذي دعا إلى دراسة الظواهر الاجتماعية على أنها أشياء، أي دراسة الظواهر الإنسانية مثل الظواهر الطبيعية، في حين يرى (ديكارت) أن أسس المنهج يجب أن تكون عقلية أي فلسفية، بالاستناد إلى الكوجيطو الديكارتي الذي يركز على الشك المنهجي الذي يركز بدوره على المنطق الاستدلالي والبرهان العقلي والذهني والتأمل الفلسفي.

ومن بين مناهج البحث الفلسفي المنهج التحليلي السقراطي، والمنهج التركيبي، والمنهج النفسي، والمنهج النقدي، والمنهج الجدلي. ويرى (فرانسيس بيكون) أن المنهج يجب أن يكون تجريبيا. ولقد تطورت المناهج الكيفية بدورها، فبرز المنهج الإستمولوجي أو منهج علم اجتماع المعرفة، والمنهج النقدي مع مدرسة فرانكفورت (أدورنو وهوركايمر)، في حين ينتمي المنهج العلمي الذي يركز على الاستقراء والاستنتاج إلى المدرسة الوضعية التجريبية (علاء مصطفى أنور، 2006، ص 56).

4. المناهج التجريبية والكمية:

انطلق (ألسير بيتر) من نقد المنهج في محاضرة بعنوان: (الاستقراء والحدس في البحث العلمي)، ثم (رولتان) في كتابه (النظرية الاجتماعية ونقد المجتمع)، وهما من مؤسسي الفلسفة الألمانية المضادة، إذ هما يتفقان في نقد الفلسفة الوضعية.

ويطرح المنهج في العلوم الاجتماعية إشكالا يرتبط بمسألة الموضوعية والقيم، وي طرح بهذا الصدد هذا التساؤل: هل الموضوعية موجودة في العلوم الاجتماعية، بقدر وجودها في العلوم الطبيعية والتجريبية؟ وقد ميز (ماكس فيبر) في كتابه (دراسات نظرية العلم)، بين الأحكام القيمية والمعرفة التجريبية والعلاقة بين العلوم الاجتماعية والطبيعية. أما (ألتاي ٩١ فقد فرق بين المنهج في العلوم الطبيعية الذي هو تفسيري بينما يفهم ويؤول في العلوم العقلية.

في كتابه (قواعد المنهج في علم الاجتماع) يرى (إميل دوركايم) أنه يجب على علم الاجتماع أن يتحرر من أفكاره السابقة، ومعنى ذلك ضرورة فصل الذات عن الموضوع، أو فصل الإيديولوجيا عن العلم، في حين يرى (جون غلتونج) أن الخيار المنهجي هو خيار إيديولوجي (Raymon Aron, 1996, p 92). وقد نشأت خلافات بين علماء الاجتماع شخصها (رايت ملينز) في أنها تتعلق بمهية أنواع التفكير، ومهية أنواع الملاحظة، وما هي أنواع الروابط بين الاثنين (التفكير والملاحظة)، إذ أن (ملينز) يذهب إلى أن المشكلة تكمن في العلاقة بين التفكير والملاحظة أو بين المنهج الكيفي والكمي، وهذا ما يؤكد عليه عالم الاجتماع الألماني (سينغريد لنك) في كتابه (البحث الاجتماعي الكيفي)، حيث ذكر الخلافات بين المنهج الكيفي والكمي، أي التفسير مقابل الفهم، (السوسيولوجية الفهمية عند ماكس فيبر)، والعلاقة القانونية مقابل العلاقة التاريخية - اختيار النظريات مقابل تطورها - الانغلاق مقابل الانفتاح - الاستقراء مقابل الاستنباط - الموضوعية مقابل الذاتية - الجزئية مقابل الكلية - المنهج الصارم الجامد مقابل المنهج المرن (طلعت همام، 1989، ص 27).

ويؤكد أنصار النظرية الوضعية على أن تطور العلوم مرتبط باعتمادها على المنهج التجريبي، وهو ما جعل العلوم الإنسانية والاجتماعية، نظرا إلى المثال الذي قدمه المنهج العلمي التجريبي، تروم الاحتذاء بهذا المنهج التجريبي وتطبيقه في دراستها للظواهر الإنسانية والاجتماعية، رغبة منها في تحقيق قدر أكبر من العلمية والدقة والموضوعية. لكن أنصار النظرية العقلية \ الفلسفية، يرون أن للمنهج التجريبي عيوباً كثيرة، ومن ذلك إهمال القيم الأخلاقية والدينية وما يقدمه الوعي الجمعي من معرفة الديناميات التي تسيّر تلك العوامل الأخلاقية، وهو ما أدى إلى تشويه خطر في فهم السلوك الإنساني والتنظيمات الاجتماعية، إذ انتهت النظريات الوضعية في

العلوم الاجتماعية إلى نتائج سلبية في ما يتعلق بالأسس المنهجية التي قامت عليها، في حين تنبع الإشكاليات الميتودولوجية \ المنهجية من خصوصية الموضوع وهو الظاهرة الأساسية وكذا البحث عن المنهج المناسب الذي يجب اعتماده في دراسة الظاهرة الاجتماعية.

ثم إن المنهج التجريبي أفقد العلوم الاجتماعية القيم الروحية والأخلاقية، لأن الظواهر الإنسانية والاجتماعية ليست في واقعها وحقيقتها مظاهر حسية ملموسة، فهناك جوانب غير مادية في الإنسان بما في ذلك تفكيره وسلوكه وغاياته التي لا يمكن التعرف عليها إلا عن طريق الملاحظة الداخلية أي بفهم المعاني التي تعبر عنها (محمد عابد الجابري، 1982، ص 78).

ثانيا: المنهجية:

بدءا لا بد من التفريق بين المنهج والمنهجية لئلا يقع اللبس، إذ أن المنهج غير محور البحث. فالمنهج لغة: الطريق الواضح، وأنهج الطريق: وضح واستبان (عبود عبد الله العسكري، 2002، ص5). وفي الاصطلاح: عرف المنهج تعريفات عدة، تتفاوت قليلا في مدلولاتها، ولعل ذلك ناشئ من اختلاف أنظار المعرفين واتجاهاتهم المتنوعة نتيجة اختلاف متطلبات موضوعاتهم وترتيب أفكارهم. فهناك جملة من هذه التعريفات (عبود عبد العسكري، 2002، ص 25)، وخلصتها أن المنهج هو الموجه العملي لقواعد تعصم عند مراعاتها الفكر من الخطأ، وفي مجال استبيان الحقائق ببحث علمي.

فيمكن اعتبار المنهج إذن موجهها معياريا لنشاط فكري تحكمه مجموعة من القواعد خاصة مقطوع بصحتها، وتتناسب مع النموذج المعرفي المبحوث فيه.

وبما أن المصطلحات أخذت أولا اللغة ثم اختصت بأمر فصار من المعنى اللغوي، فهي تحتفظ غالبا بقدر يعتد به من الأصل اللغوي، فالمنهج ترتيب موضوعات وفق أفكار معينة على طريقة واضحة للوصول إلى نتيجة متوخاة فهو (خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر، ويتتبعها للوصول إلى نتيجة (محمد محمد امزيان، 1996، ص 22).

ولما كان المنهج هو الجانب التطبيقي لنظرية البحث عند الباحث - وهي التي تختلف بحسب طبيعة النظرية نفسها والمجال الذي تتمثل فيه الغاية من تطبيقها - فهو - أي المنهج - الطريقة التي يتبعها المتصدي للوصول إلى غايته على وفق نظرية معينة (محمد عابد الجابري، 1982، ص49)، وعلى هذا فالمنهج أخص من المنهجية.

فيمكن القول إذن إن فهم المنهجية في النسق المعرفي التفسيري لا يمكن أن يتحقق دون تحديد المناهج وتحليلها واختبارها وتشغيلها وتعديلها ونقضها وإعادة بنائها، والبحث في كلياتها ومسلّماتها وأطرها العامة، فهي أدوات للتفكير ولجمع الحقائق (محمد عابد الجابري، 1982، ص 51) وعلى هذا فهي غير المناهج بل إنها أعم من المناهج.

ولذا لا يمكن بحال لفهم المنهجية في النسق المعرفي التفسيري أن يتحقق دون تحديد وتحليل للمناهج المختلفة التي انتهجها العاملون في الحقل المعرفي التفسيري، فقد تكون هناك عدة مناهج أخرى هامة تساهم في تطوير المنهجية الحديثة (محمد عابد الجابري، 1982، ص 54).

ولذلك أيضا تتطلب المنهجية أن يكون المرء عارفا بأصول المنهج العلمي العام (Raymon, 1996, p 87)، وقواعد المنهج العلمي الخاص (محمد محمد امزيان، 1996، ص 38)، هذين المنهجين اللذين يناسبان موضوع بحثه. ذلك مع وجود القدرة لدى الباحث على هندسة بحثه وفق قوانين المنهجين ليصل إلى نتائج سليمة في بحثه (Saint Simon, 1969, p 22). ولذا يكون المنهج غالبا حكما أو وصفا لاحقا لخطوات عمل معين، أما المنهجية فهي معايير فكرية وقوالب موضوعية توضع لتحديد آليات العمل المعرفي قبل المشروع فيه، كما يمكن أن تحاكم المناهج وتقاسمها بنظرة شمولية.

إن المنهجية والمنهج حقيقتان متغايرتان. فالمنهج قد يلحظ سلوك مجتمع أو طائفة أو مفكر خاص، من حيث الخطوات المتبعة للوصول إلى نتيجة فقد استعمل مصطلح المنهج في دلالات من هذا النوع منها:

1. استخدامه بالنظر إلى النموذج المعرفي والرؤى الكلية للإنسان، فيقال مثلا: المنهج الإسلامي.
2. استخدامه بالنظر إلى موضوع علمي معين كما يقال المنهج الاقتصادي في الإسلام.
3. استخدامه بالنظر إلى مذهب معين، كما يقال منهج المتكلمين.
4. استخدامه بالنظر إلى أسلوب بحث يتخذه مفكر معين، كما يقال منهج أرسطو، أو منهج الشيخ الطوسي.

وهذه الاستخدامات ناتجة من قابلية اصطباغ المنهج بخصوصيات ما يضاف إليه من علم أو مجتمع أو فرد.

أما المنهجية فلا تتلبس بالخصوصيات، لأن وظيفتها البحث في الوسائل، والوسائل العامة، تقل فيها عناصر الخصوصية، إذ أن المنهجية إذا تمازجت مع نموذج معرفي معين خرجت عن كونها منهجية عامة وصارت بذلك منهجا خاصا بما امتزجت فيه واصطبغت به، فالمنهجية تُلحظ مجردة عن النموذج المعرفي إذ أنها تعم كل العمليات المعرفية التي تؤدي للوصول إلى اطمئنان النفس بحقيقة أو أمر ما، بخلاف المنهج الذي يلحظ متلبسا بنموذج معرفي معين ينسج على منواله (Saint Simon, 1969, p 28).

وإن الموضوعية القائمة في العلوم الطبيعية والتجريبية من الصعب تحقيقها في العلوم الاجتماعية، إذ أن الظاهرة الاجتماعية هي ظاهرة إنسانية إلى حد بعيد، وهذه الظاهرة تتميز بالتعدد وتنوع الأسباب المؤدية إلى ظهورها وسرعة تغيرها وصعوبة تكميمها، إضافة إلى صعوبة عزل الباحث عن المجتمع، فهو جزء من المجتمع ولا بد أن يتأثر بالظواهر الموجودة فيه، ويصبح بالتالي من المتعذر تحقيق الموضوعية والتخلص من الذاتية في الدراسات الاجتماعية. ولذلك تعددت النظريات الاجتماعية أكثر من سواها، فقد أصبحت خليطا من الفلسفة والإيديولوجيا والقيم الأخلاقية والأهداف المعيارية وتصورات الحياة اليومية وأحكام الحس المشترك.

ثالثاً: علاقة الإستمولوجيا بعلم المناهج:

الميتودولوجيا اشتقاقاً تأتي من (Methode) وهي مشتقة من (Methodos) اليونانية ومعناها الطريق إلى أو لاحقاً المنهج المؤدي إلى...، وبعد تطور الكلمة باتت تدل على مجموعة العمليات العقلية والممارسة التي يقوم بها العالم من بدء بحثه إلى نهايته من أجل الكشف عن حقيقة أمر أو واقع ما والبرهان على الفرضيات الموضوعة للوصول إليه .

ويعتبر علم المناهج (Methodologie) جزءاً من المنطق، فهو الدراسة الوصفية لمناهج البحث المعتمدة في شتى العلوم، بينما الإستمولوجيا هي دراسة نقدية تبحث فضلاً عن المناهج في الأسس والنتائج (زكرياء خضر، 1988، ص (19) كما يرى "لاند" في موسوعته الفلسفية.

ويرى "روبير بلانشيه" أن هذه التفرقة التي قام بها "لاند" بين الإستمولوجيا وعلم المناهج هي تفرقة تخص القرن التاسع عشر حين كانت الميتودولوجيا جزءاً من المنطق، ويضيف أنه لا يمكن للإستمولوجيا أن تبحث في مبادئ العلوم وقيمتها وبعدها الموضوعي دون التساؤل حول القيمة وطبيعة المناهج المستخدمة (علي حسين الجابري، 2010، ص 21).

وعلى هذا النحو يمكن الاستخلاص أنه لا يمكن الفصل بين المفهومين، فالأمر كما يرى مجموعة من العلماء ومنهم "بياجيه"، وهو أن "التفكير الإستمولوجي يبدأ عندما تكون هناك أزمات في العلوم (علي حسين كركي، 2010، ص 79) وهو بذلك يشدد على التكامل بين العلمين، فالإستمولوجيا لا يمكن أن يستغني في دراسته النقدية عن دراسة مناهج العلوم، لأن دراسة المناهج العلمية مهمة في بيان مراحل عملية الكشف العلمي التي تعتبر من المجالات الأساسية للدراسة الإستمولوجية.

فالعلاقة بين الإستمولوجيا وعلم المناهج تتمثل إذن في أن علم المناهج يقدم الدراسة الوصفية المستخدمة في تحصيل المعارف العلمية ثم تتعدى الإستمولوجيا ذلك إلى الدراسة النقدية الرامية إلى استخلاص المبادئ التي ينطوي عليها التفكير العلمي (علي حسين كركي، 2010، ص 80).

وعلى سبيل الخلاصة هنا يمكن القول إنه لا يمكن الفصل فصلا تاما بين علم المناهج ونظرية المعرفة العلمية، فمن الصعب أن يدرس الإستمولوجي المبادئ وقوانين أي علم من العلوم دراسة نقدية دون أن يتساءل حول الطبيعة وقيمة الوسائل التي تستخدمها هذه العلوم للوصول إلى النتائج والقوانين.

رابعا: ماهية الإستمولوجيا:

1. تعريف الإستمولوجيا:

إن كلمة الإستمولوجيا “epistemologie” تعني حرفيا *theorie de la science* (نظرية العلم)، يرجع ظهورها في المعاجم الفرنسية إلى المعجم *La rouse Illustré* لسنة 1906 (روبير بلانشيه، 2003، ص 09)، فالإستمولوجيا (*epistemologie*) مصطلح صيغ من كلمتين يونانيتين:

- الإبستمي (*episteme*)، ومعناها: علم (وهو موضوع الإستمولوجيا).
- اللوغوس (*logos*)، ومن معانيها: علم، نقد، نظرية، دراسة، وتدل الكلمة على المنهج.
- فالإستمولوجيا إذن من حيث الاشتقاق اللغوي هي “علم العلوم” ويعني هذا العلم المعرفة (علي حسين كركي، 2010، ص 15).

ويعرفها “أندريه لالاند” *André Laland* “على أنها الدراسة النقدية للمبادئ، والنتائج الخاصة بالعلوم، تهدف إلى طمعرفة أصولها المنطقية، قيمها وثقلها الموضوعي (محمد وقيدي، 1987، ص 23)، فهي إذن “عبارة عن المبحث الذي يعالج معالجة نقدية مبادئ العلوم المختلفة وفروعها ونتائجها، بهدف إرساء أساسها المنطقي، كما أنه يشهد تجديد قيمة العلوم، ودرجة موضوعيتها ... (حسن عبد الحميد، 1987، ص 7). ومن التعريفات السابقة نستنتج أن الإستمولوجيا تتخذ من المعرفة العلمية موضوعا لها، بهدف الكشف عن مبادئها، ونشأتها ومقاربتها وتفسيراتها للواقع، بالخوض في تاريخها ومراحل تطورها مع الكشف عن فترات تقهقرها وأسباب هذا التقهقر بهدف الفحص الثاقب لتشكيل مفاهيم العلم وتطور دلالتها ضمن مقاربة نقدية.

الخاتمة

يكشف التباين والتنوع في المستويين الفكري والإبستمولوجي للأطر المعرفية والفكرية للمناهج المستخدمة في بحوث العلوم الاجتماعية، اختلافا صارخا في موضوع التأسيس المنهجي والشرعية العلمية للنشاط البحثي، والنشأة وتطور هذه العلوم.

ثم إنه من المؤكد أن العلوم الاجتماعية مدينة ومرهونة في تطورها وازدهارها بتطور الأساليب وطرق البحث التي تعالج مختلف المشكلات البحثية، لاسيما تلك المتعلقة بأسباب التطور والتنمية الاجتماعية، وهذا الأمر مما يجعل الباحث الاجتماعي يعيد النظر في المناهج المتبعة في تنفيذ البحث.

وقد تبدو هذه المحاولة عسيرة لأننا تعودنا على تجنب مساءلة الترسنة المنهجية التي نستخدمها في بحوثنا، فيصعب علينا التشكيك في التيارات الفلسفية والمعرفية التي أطرت تفكيرنا وحددت أطر مداركنا، هذا التعود الذي يؤدي بفعل الممارسة إلى ترسيخ أدوات البحث وطرائقه الاجتماعية من حيث هي معتقدات في المنتج المنهجي وفي أساليب التعاطي مع الإشكاليات البحثية المعاصرة، وليس تقديم معرفة علمية تعيد إنتاج مناهج للتفكير.

إن منهج البحث الاجتماعي اليوم مطالب برفع التحدي في البحث العلمي، الذي يفتح آفاقا جديدة تعالج باستجلاء مختلف الجوانب الكمية والنوعية للظاهرة بكل أبعادها الاجتماعية ومؤشراتها التفسيرية، ويصبح المنهج في البحث الاجتماعي قادرا على تقديم مفاتيح المعرفة العلمية ذات الموثوقية المشروعة التي تتجاوز الكثير من المشكلات الإبستمولوجية والتبعية التاريخية والشكوك العلمية، فمن المؤكد أننا مطالبون بابتكار مناهج تفكير جديدة (بديلة) قادرة على تناول تعقيدات الواقع المعاصر.

ونحن أيضا في الوقت ذاته لا ننكر أن هناك بعض المسلمات والثوابت التي تحافظ على المنهج في معناه وطبيعته المعرفية والنسقية المنطقية (الاستدلالية)، الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين

يؤكدون أن العوائق الإستيمولوجية المرتبطة بمناهج البحث الاجتماعي تفرض عليهم التعاطي مع هذا النوع من البحوث بكل دقة وحذر، بالإضافة إلى أنها تتطلب الاهتمام والتقصي المنهجي والمنطقي. وهي لا تتطلب التزاحم بالنماذج النظرية والتطبيقية لتلك المناهج التي اتسمت غالبيتها بفويا التقليد بحجة تعددها وتنوع استخداماتها.

وعلى هذا الأساس نعتقد أن الوهن الذي قد أصاب بحوثنا اليوم يسفر عن محدودية المعرفة العلمية وانطباعيتها وتبعية نتائجها، وقصور مناهج البحث فيها رغم التطور وتغير المشكلات البحثية التي يعيشها مجتمعنا اليوم.

المراجع

1. Gerard Durozoi, André Roussel Nathan: Dictionnaire de philosophie, .Imprimé en France par I.M.E,2003
2. نسيمة ربيعة جعفري: الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي _ المذكرة، الرسالة، الأطروحة، كل التخصصات _ ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2006
3. _صلاح الدين شروخ: منهجية البحث القانوني للجامعيين _ علوم قانونية، علوم اجتماعية _ دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003
4. عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، لبنان، 1977
5. مصطفى عمر التبر: مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، 1995
6. عبد الباسط عبد المعطي: البحث الاجتماعي _ محاولة نحو رؤية نقدية لمناهجه وأبعاده _ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995
7. بلقاسم سلاطينية، حسان الجيلاني: محاضرات في المنهج والبحث العلمي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009
8. Gnansa Djassoa: Méthodologie de la recherche scientifique en psychologie (une démarche algorithmique), Presses Académiques Francophones, France, 2013
9. محمد زيان عمر: البحث العلمي _ مناهجه وتقنياته _ ط 4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983
10. عبد الله عامر الهمايي: أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، 1988
11. طلعت همام: سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط3، مؤسسة الرسالة بالاشتراك مع دار عمار، بيروت، لبنان، 1989

12. علاء مصطفى أنور: أزمة المنهج في العلوم الإنسانية _ قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2006.
13. محمد عابد الجابري: مدخل إلى فلسفة العلوم _ دراسات النصوص في الاستمولوجيا المعاصرة _ الجزء الثاني، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1982.
14. Raymon Aron: Les étapes de la pensée sociologie _ édition Gallimard _ , 1996.
15. عبود عبد الله العسكري: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، دمشق، سوريا، 2002.
16. محمد محمد امزيان: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، الطبعة الثالثة، بيت الحكمة للترجمة والنشر، وجدة، المملكة المغربية، 1996.
17. Saint Simon: Collection supphilosophe, 1 edition . PUF, Paris, 1969.
18. زكرياء خضر: النظريات الاجتماعية المعاصرة، الجزء الأول، مطبوعات جامعة دمشق، مديرية الكتب الجامعية، دمشق، سوريا، 1988-1989.
19. علي حسين الجابري: فلسفة العلوم، دروس في الأسس النظرية وآفاق التطبيق، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2010.
20. علي حسين كركي: الاستمولوجيا في ميدان المعرفة، شبكة المعارف، ط1، بيروت، لبنان، 2010.
21. روبير بلانشيه، ترجمة محمود اليعقوبي: نظرية العلم (الإستمولوجيا)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
22. محمد وقيدي: ماهي الإستمولوجيا، مكتبة المعارف، الرباط، المملكة المغربية، 1987.
23. حسن عبد الحميد: "مقدمة" كتاب روبير بلانشيه، نظرية المعرفة العلمية (الإستمولوجيا)، ترجمة حسين عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت، 1987.

المجلة العربية للتربية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلة البحوث العلمية في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقاً.

ب- يُرسل البحث باللغة العربية إلى بريد المجلة متضمناً في بدايته ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كل ملخص بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، السفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسية الواجب توفرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
1. المقدمة: التعريف بالبحث ومضمونه.

2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهمية النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكل مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلمية وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.

3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.

4. حدود الدراسة البشرية والزمانية والمكانية وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجاً وصفيّاً مسحياً أو ارتباطياً ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام (APA) American Psychological Association لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلّاً على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد تجديد

الاشتراك السنوي: للأفراد (12) دولار أميركيا الهيئات (20) دولار أميركيا

الاسم:

العنوان:

ص ب: الرمز البريدي:

الهاتف: الفاكس:

الاشتراك المطلوب: لمدة: اعتبارا من/...../.....

بواقع: نسخة واحدة نسختين أكثر

مرفق القيمة وقدرها:

نقدا شيكا حوالة بريدية

التاريخ

التوقيع

عنوان المراسلة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء - 1003 - الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنت: www.alecso.org.tn

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 10 404 100 90 2113 3 840 46
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس - تونس





*Arab League Educational, Cultural
and Scientific Organization*

Arab Journal of Educational

Published twice a year

June

Volume, 41

2022

ISSN: 9385 - 1737