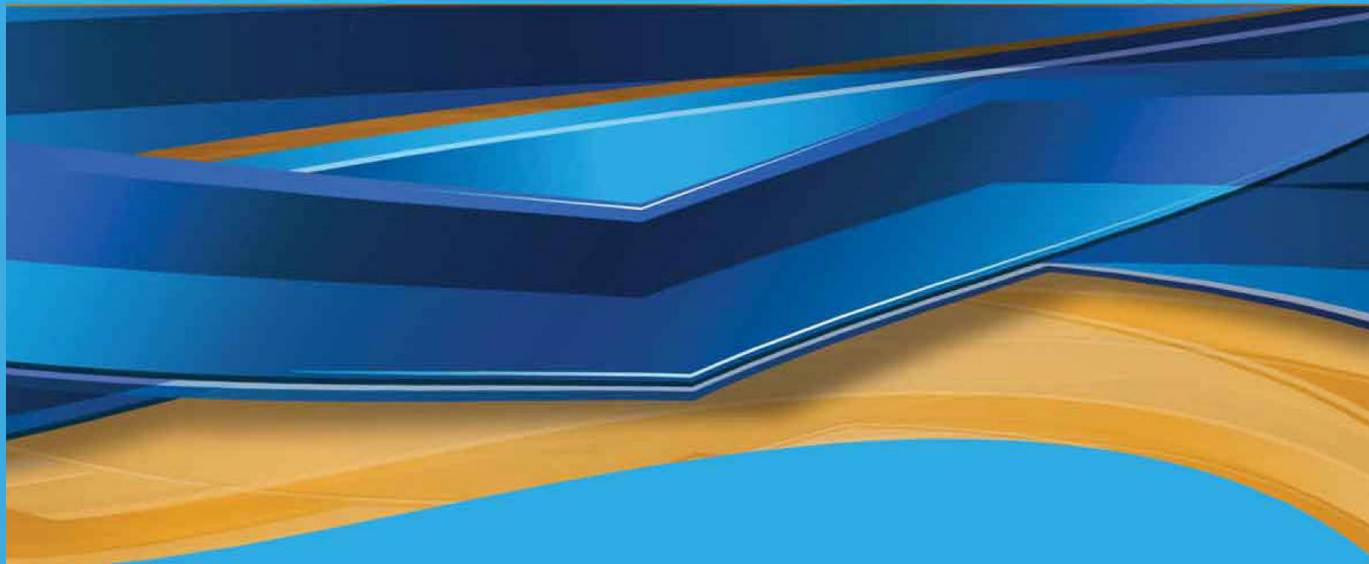




مجلة دار الإبداع



العدد السابع عشر



مجلة دار الإبداع لنشر البحوث التربوية والعلمية

(ONLINE ISSN : 2682 - 2717) (PRINT ISSN : 2682 - 2709)

مجلة
الإصدار الأول
العدد السابع عشر
١٤٤٣ هـ
٢٠٢٢ م



تنبيه: لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اختزان مادتها بطريقة الاسترجاع، أو نقلها على أي وجه أو بأية طريقة إلكترونية كانت، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أو بالتسجيل أو بخلاف ذلك، إلا بموافقة الناشر على هذا كتابة مقدماً.

All rights reserved. No Part this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any mean, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher

الآراء الواردة في المجلة

لا تمثل - بالضرورة - وجهة نظر المجلة ولا أسرة تحرير المجلة، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبها، وليس وجهة نظر المجلة.

ملحوظة : مسئولية ما ورد في مقالات هذا العدد من أفكار و آراء تقع على عاتق كاتبها ، لا على هيئة التحرير

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. أمين محمد محمد أبوبكر

خبير التربوي .مدرس المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية كليا

التربية جامعة ٦ اكتوبر

مدير التحرير

د.حمادة عبدالسلام احمد

مدرس تخصص لغة انجليزية بقسم اللغات بالمعهد العالي

للدراستات النوعية

مستشار المجلة

د. عماد محمد يحيى قاسم

ضو هيئة تدريس في كلية اللغة وآدابها بجامعة أم القرى بمكة

المكرمة

سكرتير التحرير

أ. راندا السعيد

قواعد النشر

- التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الاختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.
- الالتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.
- (٣) يطبق على المراجع العربية نظام APA مع تعديل طفيف تحدده طبيعة الثقافة العربية المتعلقة بطريقة كتابة اسم الباحث.
- (٤) يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية ومطبوعاً على الكمبيوتر بمسافات مزدوجة، ومتوافقة مع برنامج Ms Word حجم خط ١٤ Normal وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى سكرتير تحرير المجلة.
- (٥) من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين)، وجهة العمل، والعنوان (العناوين)، وأرقام الهاتف الخلية، والبريد الإلكتروني، ورقم الفاكس (إن وجد)، ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث، أو أية إشارة تكشف عن هويتهم، ويمكن استخدام حاشية الصفحة الأولى لتحديد جهة الدعم أو عبارة شكر لجهة معينة ذات صلة.
- (٦) يتم إخطار الباحث بنتيجة التحكيم للبحث إلكترونياً، وقد يتم إشعار الباحث بالنواقص (إن وجدت) أو أن يتم الاعتذار عن السير في الإجراءات في ضوء التحكيم الأولي.
- (٧) يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى تحكيم أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
- (٨) البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.
- (٩) تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم إرساله إلى المجلة (بكلية أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.
- (١٠) ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة الباحث (الباحثين)، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- (١١) ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.
- تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير التالية:
- وقوع موضوع البحث ضمن إهتمامات وأهداف المجلة.
- التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة.
- (١) لا تعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث، نظراً للتنوع الكبير في طبيعة البحوث التربوية من الكمي إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا أن العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في:
- مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته.
- مشكلة البحث وتحديد عناصرها وربطها بالمقدمة.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافتراسات بحثية واضحة.
- نتائج البحث ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل اليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.
- البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى وهذه مسؤولية الباحث.
- عدم التقدم بطلب سحب البحث بعد إبلاغ الباحث بوصول بحثه إلى المجلة، ودفع تكاليف البحث التي تقدرها هيئة التحرير في حالة التقدم بطلب سحب البحث في أي وقت بعد إبلاغ الباحث بالإستلام.
- عدم اعتراض أي عضو من أعضاء فريق البحث على أي قضية تخص فريق البحث نفسه، وفي حالة تلقي هذا الاعتراض يلتزم الموقع على التعهد بدفع تكاليف النشر التي تقدرها الهيئة، ويتم التوقف كلياً عن السير بإجراءات نشر البحث.
- (٢) تعتمد المجلة نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكيين Psychological Association (APA American) لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية والإقتباس وإخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً وعلى الباحث أن لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يلي بعض العناصر التي يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا النظام ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحديثة، وتحفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

الفهرس

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مدارس البنات الثانوية
بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص القيادة التربوية

إعداد الطالبة: نورة بنت سعد بن مظهر القرني1

الواقع المعزز Augmented Reality

بحث واختيار: جواهر المنيع49

أثر مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة

إعداد الأستاذة/ دانة عبدالرحمن الأصفر59

تأثير التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة

مناحي خلف الحربي / أحمد معلث الرحيلي81

أثر دمج مهارات (الكورت) في المناهج على تنمية التحصيل والتفكير

إعداد الباحثة فاطمة عبدالله راشد الزير105

قياس وعي السيدات بمنطقة مكة المكرمة بشأن المخاطر الصحية المرتبطة
بمستحضرات التجميل

إعداد / رانية أحمد الضبياني143



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة بيشة

كلية التربية

قسم القيادة التربوية

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي

في مدارس البنات الثانوية

بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير

في التربية تخصص القيادة التربوية

إعداد الطالبة:

نورة بنت سعد بن مزهر القرني

الرقم الجامعي:

441800212

المشرف العلمي:

الدكتور/ محمد بن كشيـم الكيرعاني

أستاذ الإدارة التربوية والتعليم العالي المساعد بقسم القيادة التربوية

1443هـ - 2022م

إقرار

أقرأنا الطالبة: نوره بنت سعد بن مزهر القرني أن كتابة هذا المشروع البحثي هو من عملي ، في قسم القيادة التربوية بكلية التربية وأنه لم يتم أخذ أي جزء منه بصورة غير صحيحة والتي قد تعد انتهاكاً ، وأتعهد رسمياً أنه لم يتم تقديم أي جزء من هذا المشروع البحثي في أي مكان آخر لمنح الدرجة العلمية اسم الطالبة : نوره بنت سعد بن مزهر القرني

الرقم الجامعي: 441800212

التوقيع :

التاريخ: 1443 هـ/ 2022 م

Kingdom Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
University of Bisha
College of Education – Deanship of
Postgraduate Studies
Department of educational leadership



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة بيشة
كلية التربية – الدراسات العليا
قسم القيادة التربوية

تقرير مناقشة المشروع البحثي

أولاً: معلومات عامة:

اسم الطالب	نورة سعد مزهر القرني	رقم البطاقة الجامعية	٤٤١٨٠٠٢١٢
الكلية	التربية	القسم	القيادة التربوية
الدرجة العلمية	ماجستير		
عنوان المشروع البحثي	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مدارس البنات الثانوية.		
تاريخ المناقشة	١٤٤٣/١٠/١٧ هـ		

ثانياً: أعضاء لجنة المناقشة حسب قرار مجلس القسم في جلسة رقم (١٦) بتاريخ ١٤٤٢/٨/٢٩ هـ.

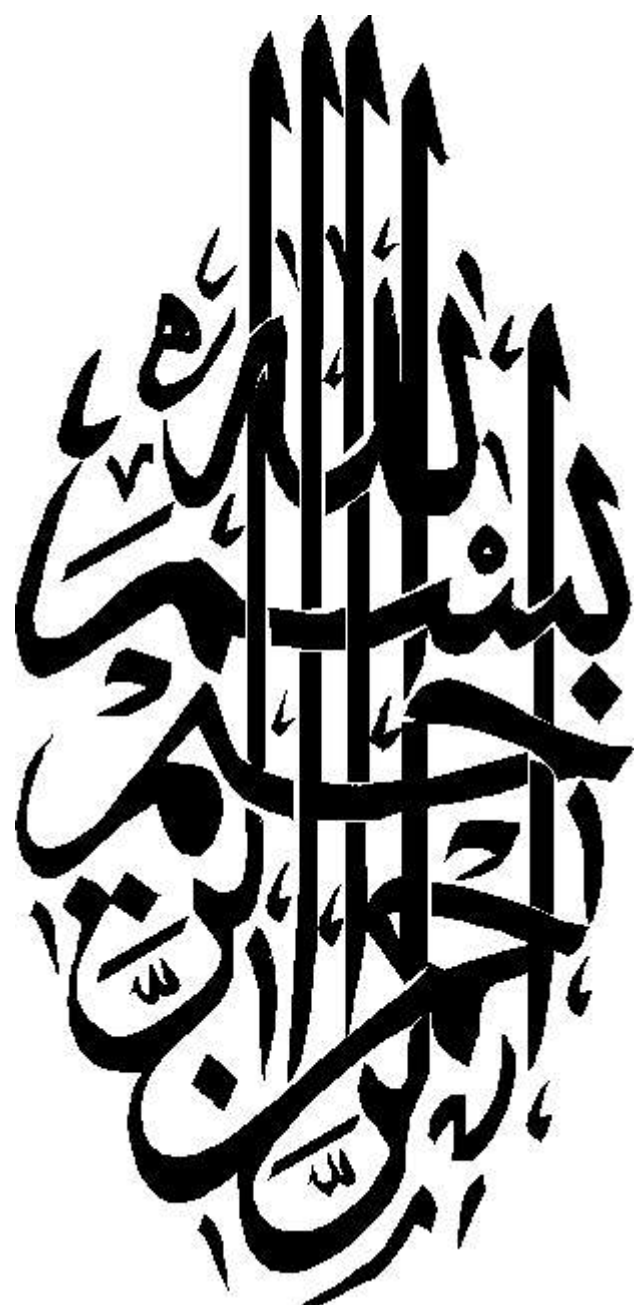
م	الاسم	المرتبة العلمية	صفة العضوية
١	د. محمد بن كشمير الكيرعاني	أستاذ مساعد	مشرفاً ومقرراً
٢	د/ حامد الشمراي	أستاذ مشارك	مناقشاً أول
٣	د/حنان الغامدي	أستاذ مشارك	مناقشاً ثاني

ثالثاً: التوصية بقبول المشروع البحثي ومنح الدرجة والتقدير:

تمت مناقشة المشروع البحثي للطالبة / نورة سعد مزهر القرني ، ورقمه الجامعي (٤٤١٨٠٠٢١٢) بعنوان :
العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مدارس البنات الثانوية. وقد أوصت اللجنة بالآتي:
منح الطالبة درجة الماجستير في التربية بتقدير (ممتاز مرتفع) (A+) درجة . مع إجراء التعديلات المطلوبة.

رابعاً : التوقيعات :

م	الاسم	الصفة	التوقيع
١	د. محمد بن كشمير الكيرعاني	مشرفاً ومقرراً	
٢	د/ حامد الشمراي	مناقشاً أول	
٣	د/حنان الغامدي	مناقشاً ثاني	



الإهداء

إلى عزي وفخري وطني الغالي حماه الله من كل مكروه
إلى من شرفني بحمل اسمه .. إلى روح والدي رحمه الله الذي تمنيت أن يكون معي
إلى نور عيني وضوء دربي ومهجة حياتي أمي ثم أمي ثم أمي
إلى من كان ظلي الوارف حين يلفحني التعب .. زوجي
إلى بذرة الفؤاد وأمل الغد أبنائي .. أمجد .. بتال .. زياد .. تولين
إلى السند والعضد والساعد أخواني وأخواتي وأبناءهم وبناتهم
إلى كل من ساندني ولو بابتسامة أو دعاء
أزف إليكم هذا الإهداء حباً وكرماً

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، له الحمد سبحانه أن وفقني لإتمام هذا العمل، ورزقني بكرمه شرف نيل العلم وكسب المعرفة. والصلاة والسلام على أشرف الخلق، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسانٍ إلى يوم الدين. وبعد:

يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى جامعتي الغالية جامعة بيشة، وأخص بالشكر سعادة رئيس الجامعة ووكلائه، وسعادة عميد الدراسات العليا، وكلية التربية ممثلة في سعادة العميد، والوكلاء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في قسم القيادة التربوية، لما قدموه لنا خلال فترة دراستنا.

كما أتقدم بخالص الشكر إلى مشرفي القدير

الدكتور/ محمد بن كشييم الكيرعاني

أستاذ الإدارة التربوية والتعليم العالي المساعد بقسم القيادة التربوية، على ما بذله في سبيل توجيهي، وعلى ما قدمه من نصائح كان لها عظيم الأثر في إنجاز هذا البحث. فنسأل الله العلي القدير أن يمدّه بالصحة والعافية، وأن يبارك له في جهده وفي علمه، وأن يجزيه عنا خير الجزاء.

كما أشكر سعادة الدكتور/ حامد الشمراني، وسعادة الدكتورة / حنان الغامدي على تفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة أثرت هذا البحث كما يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتنا الأفاضل، أعضاء هيئة التدريس في قسم القيادة التربوية فلهم الفضل بعد الله فيما وصلنا وسنصل إليه.

أشكر أيضاً زميلاتي في القسم، اللاتي رافقتهن طيلة فترة دراستي، وكان لآرائهن ودعمهن الأثر الكبير في دفعي قدماً لمواصلة هذا الإنجاز. أسأل الله أن يوفقهن ويحقق لهن ما يطمحن إليه إنه على ذلك قدير.

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي

في مدارس البنات الثانوية

اسم الطالبة : نوره بنت سعد بن مزهر القرني

اسم المشرف : الدكتور محمد بن كشيم الكيرعاني

مستخلص البحث

وُسم هذا البحث بعنوان: العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء

التنظيمي في مدارس البنات الثانوية

وهدف إلى التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية (العدالة الأخلاقية، العدالة التفاعلية، العدالة الإجرائية، العدالة التوزيعية) لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على مستوى الولاء التنظيمي (الولاء الوجداني، الولاء المستمر، الولاء المعياري) لدى معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0,05) بين العدالة التنظيمية لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات وبين الولاء التنظيمي للمعلمات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة البحث، والتي تكونت من مجموعة من معلمات المدارس الثانوية بمحافظة بيشة، ويتوقع أن يصل البحث إلى نتائج أبرزها: وجود علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات وبين الولاء التنظيمي للمعلمات.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، الولاء التنظيمي

Abstract

The current research aims to identify the degree of exercise of organizational justice (moral justice, interactive justice, procedural justice, distributional justice) among girls' secondary school leaders in Bisha governorate from the point of view of female teachers, and to identify a significant correlation at the level of significance (0.05) between organizational justice among high school leaders for girls and between secondary school leaders for girls and Organizational loyalty to female teachers, and to achieve these goals will be based on the descriptive link approach and questionnaire as a tool for collecting data from the research sample, which will consist of a group of high school teachers in Bisha province, and the research is expected to reach results, most notably: a correlation between organizational justice among high school leaders for girls and organizational loyalty to female teachers.

فهرس المحتويات

م	الموضوع	رقم الصفحة
	الفصل الأول: مدخل إلى البحث	
١	مقدمة البحث	٩
٢	مشكلة البحث	١٢
٣	أسئلة البحث	١٥
٤	أهداف البحث	١٥
٥	أهمية البحث	١٥
٦	مصطلحات البحث	١٦
	منهج البحث	
	مجتمع البحث وعينته	
	حدود البحث	
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ويشتمل على	
١	المبحث الأول: العدالة التنظيمية	٢٠
٢	مفهوم العدالة التنظيمية	٢٠
٣	أهمية العدالة التنظيمية	٢٠
٤	أبعاد العدالة التنظيمية	٢١
٥	تأثير العدالة التنظيمية على الولاء التنظيمي	٢١
٦	المبحث الثاني: الولاء التنظيمي	٢٣
	مفهوم الولاء التنظيمي	

فهرس المحتويات

م	الموضوع	رقم الصفحة
١٧	العوامل المؤثرة على الولاء التنظيمي	٢٥
١٨	الدراسات السابقة: ويشمل على دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية	٢٧
١٩	دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي	٢٩
٢٠	دراسات تتعلق بالعلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي	٣١
٢١	التعليق على الدراسات السابقة	٣٣
	الفصل الثالث: إجراءات البحث	
٢٢	منهج البحث	٣٦
٢٣	مجتمع البحث	٣٦
٢٤	عينة البحث	٣٦
٢٥	أداة البحث	٣٧
٢٦	خطوات تطبيق البحث	٣٨
٢٧	الأساليب الإحصائية المستخدمة و النتائج المتوقعة	٣٨
	المراجع	
	الملاحق	

الفصل الأول

مدخل إلى البحث

- ★ مقدمة البحث
- ★ مشكلات البحث
- ★ أسئلة البحث
- ★ أهداف البحث
- ★ أهمية البحث
- ★ مصطلحات البحث
- ★ حدود البحث

مقدمة البحث:

تعد العدالة من أهم المبادئ التي تقوم عليها المنظمات والمؤسسات على اختلافها فهي الأساس الذي يركز عليه الأداء المتميز ورضا العاملين ومستوى انتاجهم فالمنظمة العادلة تعتبر منظمة ذات فاعلية وقدرة على تحفيز وتشجيع طاقات المورد البشري والحصول على رضائهم وانتمائهم لأنها تتضمن قيم المساواة وتساعد على فهم سلوك الفرد داخل منظمته. وقد ازداد مؤخراً الاهتمام بالعدالة التنظيمية ومحاولة تفعيلها في المؤسسات التربوية لما لها من أثر في الشعور بالاستقرار الوظيفي من خلال تمسك العاملين بمنظمتهم أما انخفاض الشعور بالعدالة فيؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي وبالتالي فهي تؤثر بشكل مباشر على دوافع العاملين وجهودهم وانتمائهم (العبيدي، 2012، 75).

تعود الجذور التاريخية لمفهوم العدالة التنظيمية لنظرية المساواة والتي تقوم على افتراض أساس مفاده أن الأفراد العاملين يميلون إلى الحكم على العدالة التنظيمية من خلال مقارنة مدخلاتهم إلى المخرجات التي يستلموها (أبوكريم، 2015، 233) ويقصد بالعدالة التنظيمية شعور الموظف بوجود إنصاف ومساواة بين ما يقدمه من جهد وما يحصل عليه من مخرجات، أي أن هناك توازن بين المدخلات والمخرجات في المنظمة (بن دحو ومقدم، 2017، 211). إن من أسباب التركيز على العدالة التنظيمية الحاجة إلى تبني سياسات أخلاقية تتسم بالعدالة التنظيمية والدعم التنظيمي بما يكفل الاستمرارية والفعالية التنظيمية فالعاملين الذين يحسون بالعدالة من مديريهم يتولد لديهم الشعور بالانتماء للمؤسسة التي يعملون بها ويتحقق لديهم الرضا الوظيفي مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهود لرفع مستوى الأداء، حتى لو لم يطلب منهم ذلك، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الفاعلية التنظيمية المنشودة (السعود وسلطان، 2009، 195).

أما الولاء التنظيمي فهو يعبر عن درجة الانسجام بين الأفراد في المؤسسة مع بعضهم بعضاً ومع مؤسساتهم. فالولاء المرتفع للأفراد تجاه مؤسساتهم ينمي لديهم

الاستعدادات الكافية لأن يكرسوا مزيداً من الجهد والتفاني في أعمالهم ويسعوا دائماً للمحافظة على استمرار ارتباطهم وانتمائهم لمؤسساتهم وقد ارتبط الولاء التنظيمي بفاعلية المنظمة ودرجة إنجاز العمل لأنه يعبر عن اتجاه الفرد لمؤسسته واستعداده للدفاع عنها وإيمانه بمبادئها وقيمها (آل منصور، 2019، 383). ويعرف الولاء التنظيمي على أنه استعداد الفرد لبذل درجة عالية من الجهد لصالح المنظمة التي يعمل فيها مع وجود الرغبة الحقيقية في الاستمرار داخل المنظمة وقبول أهدافها وقيمها (عويس، 2019، 89). وبما أن الولاء التنظيمي يتعلق بانتماء الفرد لمنظمته فقد ذكر (عثمان، 2019، 22). أن من أهم العوامل المؤثرة على الولاء التنظيمي للعاملين شعور الفرد بإشباع حاجاته داخل المنظمة وأن ما يقدمه محل تقدير ويتلقى الحوافز على ذلك وكذلك المناخ التنظيمي القائم على الأخلاق والنزاهة والمساواة والذي يسهم في تشكيل سلوك العاملين ودفعهم إيجابياً للبذل والعطاء من أجل المنظمة. وبذلك نجد أن جميع العوامل المؤثرة على الولاء التنظيمي تتحقق من خلال العدالة التنظيمية في المنظمات فالعدالة التي يمارسها المديرون في بيئات العمل تنعكس سلوكياً على أداء الموظفين وزيادة دافعيتهم ورغبتهم في العمل وبالتالي زيادة مستوى الولاء التنظيمي لديهم (Rahim, 2000, 11)..

وبناءً على ما سبق تتضح لنا أهمية العدالة التنظيمية ودورها في زيادة الفاعلية التنظيمية داخل المؤسسات التربوية وعلاقتها الارتباطية بالولاء التنظيمي وهذا ما يسعى البحث الحالي لدراسته والتأكد منه.

مشكلة البحث:

شهدت المؤسسات التربوية المعاصرة على اختلاف أنواعها العديد من الرؤى والأفكار والمبادئ الإدارية الحديثة التي من شأنها رفع كفاءة المنظمة وتحسين أداء كوادرها ومن بين تلك الاتجاهات الاهتمام الكبير بالعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي. وتعد المدرسة المؤسسة التعليمية الأساسية التي يتم من خلالها إعداد أفراد المجتمع، والمعلم هو الموجه والمرشد للعملية التعليمية، وقائد المدرسة هو الركيزة الأساسية في هذه المنظومة، لذا فإن العلاقات بين أفراد المدرسة والسلوكيات التي

تحدد هذه العلاقات وتسهم فيها العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي بدور هام تعد أساساً لتحقيق أهداف المدرسة والوقوف في وجه مشكلاتها (الجهني، 2018).

أن من أبرز واجبات قائد المدرسة تنمية أداء الكادر البشري من خلال تحفيزهم، والتعرف على اتجاهاتهم وآمالهم ورغباتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم من خلال سلوكيات العدالة التنظيمية، وتهيئة المناخ التنظيمي المناسب الذي يساعدهم على العمل بكفاءة واقتدار وينمي لديهم الولاء التنظيمي للمدرسة (عويس، 2019، 89). وقد أثبتت العديد من الدراسات دور العدالة التنظيمية وعلاقتها بعدد من المتغيرات التنظيمية، مثل دراسة أبوكريم (2015، 226) والتي أشارت إلى أهمية العدالة التنظيمية في بيئة العمل المدرسي وأنها المحدد والموجه لأداء المعلمين وولائهم وانتمائهم للمدرسة؛ كما أشارت دراسة (عويس، 2019) إلى وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية والأداء المتميز؛ ودراسة (بونقاب، 2021) التي أسفرت عن وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي؛ كما توصلت دراسة (عبد الوهاب، 2017) إلى وجود ارتباط بين أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد الرضا الوظيفي وارتباط بين العدالة التنظيمية وتحسين الأداء.

وقد حظي الولاء التنظيمي باهتمام كبير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي وذلك يرجع إلى اعتبار الولاء التنظيمي العامل الأكثر أهمية الذي يحدد فعالية وكفاءة المنظمة (Arnold, 2003, 59). (حيث أشارت دراسة Preko and Adjetei (2013، 53) إلى أن الولاء التنظيمي للمعلمين هو اعتقاد راسخ بأهمية وأهداف وقيم المنظمة، والرغبة في الاستمرار بها، كما أنه يحقق الالتزام التنظيمي والتميز وكفاءة العمل.

وقد أثبتت دراسة مكيوري وهنكن (Marchiori and Henkin, 2004) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي حيث أن الموظف كلما شعر بولاء وانتماء للمنظمة التي يعمل بها زادت كفاءة أدائه وجودته، وكذلك دراسة الجرايدة والنابعي (2019) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي الذي يجعل الموظف راضياً عن عمله وبيئته التنظيمية وجميع العوامل فيها.

وبذلك يمكن القول أن العدالة التنظيمية والمساواة في التعامل مع الموظفين والعاملين في المنظمات قد تؤدي إلى ارتفاع نسبة الولاء التنظيمي لديهم، وهذا ما خلصت إليه نتائج دراسة درادكة (2014) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى القادة التربويين بجامعة الطائف، وفي السياق ذاته أكدت دراسة عبد الفتاح (2016) على وجود ارتباط موجب بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

وبناءً على الدراسات السابقة ودور العدالة التنظيمية في تحقيق التميز ورضا الموظفين ودرجة التزامهم في المؤسسات التي ينتمون لها، فإن ذلك يدلنا على وجود علاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي الذي يعتبر ناتجاً للرضا والالتزام التنظيمي وهذا ما يسعى البحث الحالي لدراسته والتأكد منه، وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

هل يوجد علاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات؟

أسئلة البحث:

1. ما درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة لأبعاد العدالة التنظيمية (العدالة الأخلاقية، العدالة التفاعلية، العدالة الإجرائية، العدالة التوزيعية) من وجهة نظر عينة البحث؟
2. ما مستوى توفر أبعاد الولاء التنظيمي (الولاء الوجداني، الولاء المستمر، الولاء المعياري) لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة من وجهة نظر عينة البحث؟
3. هل يوجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0,05) بين العدالة التنظيمية لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة وبين الولاء التنظيمي للمعلمات؟

أهداف البحث:

1. يهدف البحث الحالي إلى:
2. التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات.
3. التعرف على مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات.
4. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0,05) بين العدالة التنظيمية لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات وبين الولاء التنظيمي للمعلمات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين:

الأهمية النظرية:

1. تأتي أهمية هذا البحث من تناوله موضوع هام وهو العدالة التنظيمية والتي تعتبر ركيزة أساسية في البناء التنظيمي وتقوم عليه الكثير من المتغيرات.
2. يسهم البحث الحالي في إثراء المعرفة والأدب السابق في مجال العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي وما بينهما من علاقات.

3. تلفت الدراسة نظر الباحثين وطلبة الدراسات العليا إلى موضوع العدالة التنظيمية وأهميتها وتناولها من جانب آخر أو في ضوء متغير آخر.

الأهمية التطبيقية:

1. يقدم البحث إطاراً مرجعياً للعدالة التنظيمية من خلال أبعادها المختلفة يمكن لقادة المدارس الاعتماد عليه في سلوكيات العدالة التنظيمية.
2. يساعد البحث المعلمين على التعرف على درجة ولائهم لمدارسهم من خلال الإجابة على فقرات الاستبيان.
3. يفيد البحث صانعي ومتخذي القرار والمسؤولين عن العمليات الإدارية والقيادة في النظر إلى تنمية الموارد البشرية والقيادات التربوية على وجه الخصوص في ممارسات العدالة التنظيمية.

مصطلحات البحث:

★ العدالة التنظيمية:

هي درجتى تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمنظمة وتجسد فكرة العدالة مبدأ تحقيق الالتزامات من قبل الموظفين تجاه المؤسسة التي يعملون فيها وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين (Saale & More, 1993)

وأما (Byars & Rue, 1997) عرفت العدالة التنظيمية بأنها محصلة الاتفاق بين الجهود المبذولة والعوائد المتحققة منها بشكل يساهم في تحقيق الأهداف المطلوبة للمنظمة.

وتعرف الباحثة العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها ما تشعر به معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافضة بيضة من نزاهة وموضوعية تتمثل في العدل والمساواة في التعامل من قبل قائدة المدرسة مقابل ما يقدمه من جهد وعمل وما يترتب على ذلك من مخرجات داخل وخارج المدرسة.

★ الولاء التنظيمي:

يرى ستيرز (Steers, 1977) أن الولاء التنظيمي هو قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها.

وأما (Allen & Mayar, 1990) فيعرفانه بأنه عبارة عن حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل بها.

ويرى (سيف، 2017، 374) أن الولاء التنظيمي هو العلاقة التي تربط الفرد بمؤسسته التي يعمل بها وتدفعه للاعتزاز بها، واستعداده لتحقيق أهدافها، وعدم التخلي عنها تحت أي ظرف.

وتعرف الباحثة الولاء التنظيمي إجرائياً بأنه الشعور الذي تحمله معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافضة بيئة تجاه مدارسهن ومدى قبولهن لقيم وأهداف هذه المدارس واستعدادهن للبذل مقابل البقاء في مدارسهن.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- ★ المبحث الأول ويشتمل على: العدالة التنظيمية
- ★ الأساس النظري لها
- ★ مفهومها
- ★ أهميتها
- ★ مبادئها
- ★ أبعادها
- ★ تأثير العدالة التنظيمية على الولاء التنظيمي
- ★ المبحث الثاني ويشتمل على : الولاء التنظيمي
- ★ مفهومه
- ★ أهميته
- ★ خصائصه
- ★ أبعاده
- ★ العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي
- ★ الدراسات السابقة وتشمل:
- ★ دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية
- ★ دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي
- ★ دراسات العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي
- ★ التعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على الإطار النظري والخلفية العلمية لهذا البحث على الموضوعين الأساسيين وهما: أولاً العدالة التنظيمية، ثانياً الولاء التنظيمي، وكما اشتمل على الدراسات السابقة المتعلقة بهذا البحث.

المبحث الأول: العدالة التنظيمية:

تعد العدالة التنظيمية إحساس وإدراك إنساني يشعر به أعضاء المنظمة من خلال إجراء المقارنات بين القيم التبادلية المتحصل عليها من قبل الأعضاء وإدارة المنظمة، وتسعى العدالة التنظيمية لردم الفجوة الحاصلة بين أهداف الأعضاء وأهداف المنظمة، وخلق الروابط الدافعة إلى إيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإدارية إشاعة مناخ تنظيمي إيجابي.

* الأساس النظري للعدالة التنظيمية:

تستند العدالة التنظيمية على نظرية المساواة التي تقوم على أن الأفراد يبحثون عن العدالة أو المساواة في العلاقة الاجتماعية المتبادلة بين العامل وصاحب العمل أو الرئيس، وأن إدراك عدم العدالة في هذه العلاقة يؤدي إلى خلق حالة من التوتر النفسي الذي ينشط بدوره مجموعة من التغيرات السلوكية والمعرفية لدى الفرد في محاولة منه لقليل هذا التوتر، وتنص نظرية المساواة على: أن الفرد يقارن معدل مخرجاته إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الآخرين إلى مدخلاتهم، فإن تساوى المعدلان فليس هناك شعور بالظلم أو عدم المساواة. وبمعنى آخر فإن الفرد يقارن بين ما يقدمه من مساهمات وما يحصل عليه من نواتج مع مساهمات ونواتج فرد أو أفراد مرجعيين، والمحصلة النهائية لهذه المقارنة هي تحديد مدى إدراك الفرد للمساواة أو عدم المساواة. وفي كثير من الأحيان قد لا تقتصر تلك المقارنة على العاملين في نفس المنظمة بل تمتد لتشمل العاملين خارج المنظمة (دره، 2008، 33).

* مفهوم العدالة التنظيمية:

وتعرف معدن (2019، 222) العدالة التنظيمية بأنها النشاط التنظيمي المستخدم في توزيع الموارد والمكافآت وفق إجراءات موحدة ودقيقة ونزيهة، إلى جانب معاملة العاملين باحترام، بما يكفل المحافظة على الحقوق الفردية الخاصة به.

وأما شما والشرمان (2019، 698) فيعرفان العدالة التنظيمية على أنها محصلة الاتفاق بين الجهود المبذولة والعوائد المتحققة منها، بشكل يساهم في تحقيق الأهداف التنظيمية.

وذكر سليمان (2017، 307) أن العدالة التنظيمية تشير إلى الطريقة التي يُعامل بها الرؤوسون من قبل منظماتهم، وهي تعني وصف دور العدالة في مكان العمل. وبناء على ذلك يمكن أن نعرف العدالة التنظيمية بأنها: درجة تحقيق المساواة في توزيع الموارد، والنزاهة والموضوعية في اتخاذ القرارات والإجراءات وإدراك الفرد لحسن المعاملة التي يلقاها داخل منظمته.

* أهمية العدالة التنظيمية:

تتضح أهمية العدالة التنظيمية من خلال المؤشرات التالية:

1. العدالة التنظيمية توضح حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المنظمة وتعتبر العدالة التوزيعية بعداً هاماً من الأبعاد التي يتم عبرها تقييم النظام التوزيعي والعائد المادي المتبع في المنظمة.
2. العدالة التنظيمية تحقق السيطرة الفعلية والتمكّن في عملية اتخاذ القرار، وتعتبر العدالة الإجرائية بعداً هاماً يتحدد في ضوئها نظام العقوبات والالتزامات الوظيفية، وكيفية الأداء لتحقيق الأهداف التنظيمية.
3. العدالة التنظيمية تسلط الكشف عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة، وتعتبر العدالة التفاعلية بعداً هاماً في التعاملات حول السياقات

والمعاملات والعلاقات التنظيمية والإنسانية والاجتماعية ودرجات التفاعل التنظيمية (العنزي، 2019، 81).

★ مبادئ العدالة التنظيمية:

للعدالة التنظيمية مجموعة من المبادئ العامة من أهم هذه المبادئ: (Sandal & Enoksen, 2015, 489)

1. مبدأ المساواة:

ويتمثل هذا المبدأ في تكافؤ الفرص والأجور والحوافز وساعات العمل وواجبات الوظيفة بين الأفراد العاملين في المنظمة.

2. المبدأ الأخلاقي:

ويتمثل في: الاستقامة، النزاهة، الشرف، الأمانة، الإخلاص الصدق.

3. مبدأ الدقة والتصحيح:

يجب أن تكون القرارات والإجراءات المتخذة مبنية على أساس معلومات دقيقة وواضحة، وقابلة للتصحيح في حالة وجود خطأ.

4. مبدأ الالتزام:

الالتزام بما هو عادل وخصوصاً المعاملة المنصفة والمكافأة المستحقة وفقاً للمعايير والقوانين المطبقة.

5. مبدأ المشاركة:

أي أنه يجب أن تشارك جميع الأطراف العاملة في المنظمة في صنع واتخاذ القرارات وتطبيق الإجراءات.

★ أبعاد العدالة التنظيمية:

تعتبر العدالة ظاهرة متعددة الأبعاد، حيث ترتبط بالمرجات التنظيمي والإجراءات والقوانين اللازمة لتوزيع تلك المخرجات والمعاملة الشخصية للأفراد المستفيدون من هذه الإجراءات وبذلك تكون أبعاد العدالة التنظيمية كما أشار (Nadiri and Tanova, 2010, 39) كالآتي:

١. العدالة التوزيعية:

وهي عدالة المخرجات أو العوائد التي يحصل عليها الموظف والتي تتمثل في الأجور والحوافز وفرص الترقية وعدد ساعات العمل وأعباء وواجبات الوظيفة.

٢. العدالة الإجرائية:

وهي الإجراءات الرسمية العادلة المرتبطة بالتوزيع العادل للمكافآت والحوافز التي يحصل عليها العامل.

٣. العدالة التفاعلية:

هي طريقة تصرف الإدارة نحو العاملين والتي ترتبط بشكل أساسي بطريقة تعامل المديرين مهم وفقاً للمصداقية والعدل والاحترام.

وأشار دره (2008، 47) إلى بعد إضافي هو:

٤. العدالة الأخلاقية:

هي درجة تعامل الإدارة مع العاملين بالعدالة الإنسانية والأخلاقية المستتقة من منابع العقيدة والقيم الثقافية السائدة في المنظمات.

*** تأثير العدالة التنظيمية على الولاء التنظيمي:**

إن الاهتمام بترسيخ مفاهيم العدالة والولاء التنظيمي عند أعضاء المنظمات، وذلك من خلال زيادة الوعي عندهم وعقد الدورات التدريبية والتثقيفية التي تشعرهم بمبررات العدالة في المنظمة وتدفعهم نحو الولاء التنظيمي من خلال التأكيد على ربط الجزاءات المادية والمعنوية بمتطلبات تحقيق العدالة التنظيمية، دون جعلها خاضعة للأهواء والأساليب البعيدة عن النزاهة والحق والاستحقاقات الفعلية بكل جهد ونشاط مع الأخذ بمبادئ تطوير الحياد والنزاهة في جميع الإجراءات والقرارات الإدارية مما يتطلب الابتعاد عن الأهواء والمصالح الشخصية والعمل على إشاعة التثقيف الإداري وبلورة أبعاد الثقافة التنظيمية لدى المنتسبين بحيث يشمل على تعريف الموظفين بأصول العدالة وكيفية الحفاظ على العلاقات السليمة في ممارسة

العمل الإداري وكذلك إتاحة الفرصة لمشاركة الموظفين في صنع القرارات الإدارية وخاصة تلك المتعلقة بعملهم في المنظمة مما يؤدي إلى جعلهم أكثر قبولاً وتجاوباً مع هذه القرارات الأمر الذي ينعكس على التزامهم وولائهم التنظيمي وأدائهم لواجباتهم وتحفيزهم المستمر نحو العمل ودعمه بالانتماء (برباوي، 2016، 161).

المبحث الثاني: الولاء التنظيمي

يعتبر الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية أحد الأسس الهامة لتحقيق أهداف هذه المؤسسات لذا من الضروري العمل على كل ما من شأنه رفع مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين في المؤسسة لتحقيق جودة العمل والاستمرار ببلوغ الأهداف المرغوبة.

★ مفهوم الولاء التنظيمي:

يعرفه الصيرفي (2007، 86) بأنه الارتباط النفسي الذي يربط بين الفرد والمنظمة التي ينتمي إليها والذي يدفعه إلى الاندماج في العمل والتفاعل مع قيم المنظمة وتبنيها.

وذكر مجادبة (2018، 172) أن الولاء التنظيمي يعبر عن استعداد الفرد لبذل جهود عالية لتحقيق أهداف المنظمة والرغبة للبقاء فيها.

وأما حمزة (2020، 13) فتعرفه بأنه مستوى الشعور الإيجابي المتولد عند الموظف اتجاه منظمته الإدارية والالتزام بقيمها والإخلاص لأهدافها، والشعور الدائم بالارتباط معها والافتخار بالانتماء إليها.

وبذلك يمكن تعريف الولاء التنظيمي بأنه: الشعور الإيجابي لدى الفرد نحو منظمته التي يعمل بها، ويكون على استعداد لخدمة مصالحها بدون مقابل، ويسعى لتحقيق أهدافها مع رغبته بالاستمرار بالعمل فيها رغم كل الظروف.

★ أهمية الولاء التنظيمي:

يمثل الولاء التنظيمي عنصر هاماً في الربط بين المنظمة والأفراد العاملين بها لاسيما في الأوقات التي لا تستطيع فيها المنظمات أن تقدم الحوافز الملائمة لدفع هؤلاء الأفراد العاملين للعمل وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز كما إن ولاء الأفراد للمنظمات التي يعملون بها يعتبر عاملاً هاماً أكثر من الرضا الوظيفي في التنبؤ ببقائهم في منظماتهم أو تركهم العمل في منظمات أخرى (حمزة، 2020، 45).

وأضاف آل منصور (2019) أنه كلما زاد شعور الأفراد بالولاء للمنظمة ساعد ذلك على تقبلهم لأي تغيير يكون في صالح المنظمة وتقدمها إيماناً منهم بأن أي ازدهار للمنظمة يعود عليهم بالخير، ويعتبر ولاء الأفراد لمنظماتهم يعتبر عاملاً هاماً في ضمان نجاح تلك المنظمات فالأفراد. ونظراً لهذه الأهمية البالغة للولاء التنظيمي فإنه يتعين على المنظمات عامة بأن تسعى جاهدة لخلق هذا الولاء التنظيمي لدى العاملين لديها ويكون ذلك بتوفير جميع الأدوات القادرة على المساهمة في تكوين ذلك الولاء وتنميته.

★ خصائص الولاء التنظيمي:

يمتاز الولاء التنظيمي بعدد من الخصائص تتمثل فيما يلي:

1. إن الولاء التنظيمي حالة غير ملموسة يستدل عليها من ظواهر تنظيمية تتابع من خلال سلوك وتصرفات الأفراد العاملين في التنظيم والتي تجسد مدى ولائهم.
2. إن الولاء التنظيمي حويلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية والتنظيمية وظواهر إدارية أخرى داخل التنظيم.
3. إن الولاء التنظيمي لن يصل إلى مستوى الثبات المطلق إلا أن درجة التغيير التي تحصل فيه تكون أقل نسبياً من درجة التغيير التي تتصل بالظواهر الإدارية الأخرى.

4. إن الولاء التنظيمي متعدد الأبعاد وليس بعداً واحداً (رؤوف وكعيد، 2020، 416).

★ أبعاد الولاء التنظيمي:

رغم اتفاق غالبية الباحثين في مجال التنظيمات الادارية على تعدد أبعاد الولاء إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد، إلا أن نور الدين (2021، 616) لخصها كالآتي:

1. الولاء الوجداني: **Commitment Affective**

يشير إلى الارتباط العاطفي للفرد مع المنظمة، وتطابقه معها وانهماكه فيها، وعلى ذلك فالعاملون ذوو الولاء الوجداني المرتفع يستمرون بالعمل داخل المنظمة لأنهم يرغبون في ذلك ويحبونه.

2. الولاء المستمر: **Commitment Continuance**

فيشير إلى إدراك الفرد للتكاليف المترافقة مع مغادرته للمنظمة فالعاملون المرتبطون بمنظمتهم اعتماداً على الولاء المستمر يبقون داخل المنظمة لأنهم في حاجة لذلك.

3. الولاء المعياري: **Commitment normative**

فيعكس مشاعر التعهد (الالتزام) بالاستمرار في العمل داخل المنظمة، فالعاملون ذوو المستويات المرتفعة من الولاء المعياري يبقون داخل المنظمة لأنهم يشعرون بأنه يتوقع منهم أو من الواجب عليهم البقاء في المنظمة.

العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي:

هناك بعض العوامل التي تؤثر في الولاء التنظيمي وهي مجموعة من المدخلات مثل مستوى مناسب من الأجر، توقع استمرار الأجر، القيادة داخل المؤسسة، العلاقة بين المستويات التنظيمية، وينعكس ذلك على مجموعة من المخرجات تتمثل فيما يأتي:

1. العضوية في المؤسسة على المستوى الطويل والانتماء لها وتفضيلها على المؤسسات الأخرى مثل شعور العامل بالأمان الوظيفي وأنه غير مهدد بإنهاء خدماته مما يجعله لا يفكر بمغادرة المؤسسة والانتقال منها لعمل جديد، وإن يقوم بالدفاع عن المؤسسة التي يعمل فيها حال تعرضها لسوء، وإن يعمل على استمرار علاقته وعضويته بالمؤسسة حتى بعد مغادرتها.

2. الموافقة على سياسة المؤسسة من خلال الالتزام بالسلوك المهني عبر الالتزام بسياسة الدوام في المؤسسة، وشعوره بأن أهداف المؤسسة واضحة وسهلة وإن الاجراءات المعتمدة في المؤسسة معروفة للجميع، وتقبله لسياسة المؤسسة بقناعة تامة وشعوره بأنه يستطيع أن يعبر عن رأيه بسهولة في المؤسسة وإن يلمس تجانس بين قيمه الشخصية وبين القيم الموجودة في المؤسسة.

3. الدفاع عن المؤسسة والاهتمام بمصيرها من خلال الشعور بالضييق تجاه أخطاء الزملاء لجمهور المراجعين مما يؤثر على سمعة المؤسسة، والشعور بأن أي مشكلة تتعلق بالمؤسسة هي جزء من مشاكل الفرد العامل وإن يعد نفسه عنصر فعال وبناء في المؤسسة وإن يشعر بالالتزام الأخلاقي في الاستمرار بعمله في المؤسسة وأنه مستعد لبذل ضعف الجهود المقدمة منه لإنجاح عمل المؤسسة (شحاذاة، 2020، 46).

وخلاصة القول نجد أن القيمة الحقيقية للمنظمات والمؤسسات الإدارية، تتجلى من خلال قدرة إداراتها العليا وتوجهات قادتها على تحقيق متطلبات العدالة التنظيمية وجعلها متطلبات ذات إمكانية مترسخة، قادرة على إظهار السلوكيات الإيجابية المستندة إلى قناعات المرؤوسين، لكسب العاملين وتحقيق رضاهم وبالتالي الحصول على ولائهم التنظيمي إزاء منظماتهم والأجهزة الإدارية التي ينتسبون إليها.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

الدراسات السابقة:

★ دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية:

لقد أهتم الباحثون بموضوع العدالة التنظيمية اهتماماً كبيراً وتم بحثها ودراستها من عدد كبير من الباحثين ولعل من ضمن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة شما والشرمان (2019) بعنوان: العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم وهدفت تلك الدراسة للكشف عن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، ومن أجل تحقيق أهداف تلك الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتطوير استبانة ذات محورين: المحور الأول العدالة التنظيمية مكونة من (26) فقرة موزعة على (3) مجالات: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية. المحور الثاني الالتزام التنظيمي مكون من (18) فقرة. وتم تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين داخل الخط الأخضر وكان عددهم (354) معلماً ومعلمة. بعد أن طبقت الاستبانة وإجراء التحليل الإحصائي الملائم توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وأهمها: وجود مستوى مرتفع من العدالة التنظيمية بكافة مجالاتها ويتقدمها مجال العدالة التفاعلية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين في كافة المراحل التدريسية. أما بالنسبة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين فتوصلت تلك الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع. وأخيراً كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مجال الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية بكافة مجالاتها. وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات إجراء دراسات حول متغيري الدراسة في بيئات مختلفة ومقارنتها مع ثقافات أخرى كالثقافة الغربية، تدريب المديرين على كيفية توزيع المهام والأدوار بين المعلمين.

ودراسة العامري (2020) بعنوان: العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى موظفي وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري) لدى موظفي وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث أداتي القياس للعدالة التنظيمية، وعن سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والمختصين في ديوان وزارة التربية والتعليم بالعاصمة صنعاء والبالغ عددهم (821) موظفاً، وقد تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (155) موظفاً، بنسبة (18.9%) من مجموع مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: تدني مستوى إحساس موظفي وزارة التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.29 من 5)، وجاء ترتيب أبعادها كالتالي: عدالة التعاملات وبدرجة متوسطة، يليه عدالة التوزيع وبدرجة منخفضة، وأخيراً عدالة الإجراءات وبدرجة منخفضة، ووجود درجة ممارسة مرتفعة لسلوكيات المواطنة التنظيمية بجميع أبعادها وبمتوسط حسابي بلغ (3.98 من 5). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية ومستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاه أنماط العدالة التنظيمية، وسلوكيات المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغيرات: (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخدمة).

وكذلك دراسة دهمش (2020) بعنوان: العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية: دراسة ميدانية لدى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة، وهدفت تلك الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى موظفي كلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية بجامعة المسيلة، وللتحقق من فرضيات البحث تم اعتماد المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس العدالة التنظيمية ومقياس الالتزام التنظيمي، على عينة تم اختيارها بالطريقة القصدية، والتي تكونت من موظفي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة البالغ عددها 50 موظفا وموظفة من أصل حوالي 160 موظفا يمثلون المجتمع الأصلي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات خلصت الدراسة للنتائج التالية: توجد علاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية. توجد علاقة بين العدالة التوزيعية والالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية. توجد علاقة بين العدالة الاجرائية والالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية. توجد علاقة بين العدالة التفاعلية والالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية.

دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي:

لقد أهتم الباحثون بموضوع الولاء التنظيمي اهتماماً كبيراً وتم بحثه ودراسته من عدد كبير من الباحثين ولعل من ضمن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة مركيوري وهنكن (Marchiori and Henkin, 2004) بعنوان: الولاء التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية الطبية، وقد هدفت إلى تعرف تقييم أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية للولاء التنظيمي، بأبعاده: (الولاء التنظيمي العاطفي، والمستمر، والمعياري)، كما هدفت التعرف إلى العلاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي ومجموعة من المتغيرات المتمثلة في العمر، والرتبة الأكاديمية، ومدة الخدمة في التعليم العالي، ومدة الخدمة في المؤسسة الحالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1211) عضواً اختيروا من (15) كلية طبية في الولايات المتحدة وكندا، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الولاء المعياري والأداء الوظيفي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي العاطفي ومدة الخدمة في التعليم العالي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الولاء المستمر ومدة الخدمة في المؤسسة نفسها.

ودراسة القحطاني (Al-Kahtani, 2005) بعنوان: الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالعوامل المتصلة بالعمل، وهدفت إلى قياس مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس والتعرف إلى العلاقة بين الولاء التنظيمي بأبعاده (الولاء التنظيمي العاطفي، والولاء المستمر، والولاء المعياري) والعوامل المتصلة بالعمل وتشمل (المستوى الوظيفي، ومسماه، والراتب السنوي، والتصنيف)، ومعرفة أثر المتغيرات الديمغرافية (الجنس، والعمر، والجنسية، والمؤهل العلمي) في الولاء التنظيمي لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن العمر والجنس والمستوى الوظيفي، ومسماه والراتب السنوي، والتصنيف المؤسسي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالولاء المستمر، والولاء العاطفي، والولاء المعياري، في حين كان المؤهل العلمي مرتبطاً فقط بالولاء المستمر، وأن العمر والجنس والمؤهل العلمي والمستوى الوظيفي ومسماه كان لها تأثير مهم في الولاء المستمر.

ودراسة (كاظم، 2016) بعنوان: الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض على وفق بعض المتغيرات يهدف البحث إلى التعرف على مهارة الاستقطاب وعلاقتها بالبصيرة الاجتماعية والولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض، اشتملت عينة البحث من (٥٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة بغداد بجانب (الكرخ والرصافة). وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس لـ (الولاء التنظيمي) بعد اطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة، وتضمن مقياس الولاء التنظيمي (٤٠) فقرة وقد تحققت الباحثة من الخصائص القياسية السيكمترية للمقياس والمتمثلة بالصدق والثبات وكان التحقق من الصدق بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء، وجرى استخراج الثبات بطريقتين هما إعادة الاختبار والفاكرونباخ. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: تعاني عينة البحث من انخفاض في الولاء التنظيمي. يوجد تأثير للحالة الاجتماعية في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث. يوجد تأثير للتحصيل الدراسي في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث. يوجد تأثير للخبرة في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث. وبعد حصول الباحثة على نتائج البحث قدمت مجموعة من التوصيات والتي من أهمها: العمل على إشراك معلمات الرياض في

دورات تدريبية لتنمية الولاء التنظيمي. ضرورة العمل على إدخال منهج خاص ضمن مناهج رياض الأطفال والذي يتضمن أساليب تقوية الولاء.

دراسات العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي:

لقد أهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي اهتماماً كبيراً وتم بحثها ودراستها من عدد كبير من الباحثين ولعل من ضمن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة درادكة (2014) بعنوان: العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين في جامعة الطائف وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وهدف ذلك البحث إلى التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين. وعلى درجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. والتعرف على العلاقة بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استنتاجات أعضاء هيئة التدريس في درجة ممارسة القادة التربويين للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي تبعاً لاختلاف (الكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والحصول على آخر مؤهل). تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتم بناء استبانتيْن؛ الأولى العدالة التنظيمية مكونة من ٣٨ فقرة موزعة على أربعة مجالات (عدالة التعامل والعلاقات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع، وعدالة التقييم). والثانية ١٨ فقرة الولاء التنظيمي. مكونة ١٨ فقرة. وتم التأكد من صدق وثبات الأداتين. وتوصل البحث إلى: 1- أن مجال عدالة الإجراءات حصل على متوسط حسابي (3.87)، وكان في المرتبة الأولى، بينما حصل مجال عدالة التقييم على متوسط حسابي (3.09)، وحصل مجال عدالة التعامل والعلاقات على متوسط الحسابي (2.73)، وحصل مجال عدالة التوزيع على متوسط الحسابي (2.46) وكان بالمرتبة الرابعة، وكان المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة العدالة التنظيمية (2.96). وهي درجة ممارسة متوسطة. 2- أن جميع فقرات الولاء التنظيمي جاءت

بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (3.70). -3 وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مختلف مجالات العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي بمختلف أبعادها عند مستوى دالة إحصائية على مستوى (0.01)

ودراسة عبد الفتاح (2016) بعنوان: العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك: المتعاقدين مع شركات التعلم، وهدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك. تكون مجتمع الدراسة من 686 عضو هيئة تدريس في السنة التحضيرية، وشملت العينة 228 مفردة أخذت بطريقة عشوائية منتظمة. أعد الباحث أداتين: واحدة لقياس أبعاد العدالة التنظيمية، وأخرى لقياس الولاء التنظيمي. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إن درجة تطبيق العدالة التنظيمية من قبل إدارة السنة التحضيرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة. وإن تقديرات أعضاء هيئة التدريس عن فقرات مقياس الولاء التنظيمي بشكل عام قد حصلت على متوسط حسابي 3.24 وانحراف معياري 0.76 ويمثل درجة تقدير متوسطة. مع وجود معاملات ارتباط إيجابية بين درجة العدالة التنظيمية لدى إدارة السنة التحضيرية ودرجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ودراسة سيف (2017) بعنوان: مستوى العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالتطبيق على جامعة السعيد، وهدفت تلك الدراسة إلى معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية، ومستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئات التدريس، ومعرفة علاقة العدالة التنظيمية بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئات التدريس بالتطبيق على جامعة السعيد. وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة السعيد، وشملت عينة الدراسة (62) عضواً التي تم اختيارها بطريقة المسح الشامل والعينة الحصرية. وتحقيقاً لأهداف الدراسة، استخدمت أداة موجهة لأعضاء هيئة التدريس، لقياس درجة العدالة التنظيمية في الجامعات اليمنية والذي تكون من

(٢٠) فقرة، وكذلك قياس الولاء التنظيمي والتي تكونت من (٧) فقرات، وقد دلت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية منخفضة فيما يخص العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، بينما كان مستوى ممارسة العدالة التفاعلية متوسطاً، وأشارت النتائج إلى أن المستوى العام للولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً. وبينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التفاعلية والإجرائية والولاء التنظيمي، بينما لم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التوزيعية والولاء التنظيمي وقد أوصت الدراسة بتحسين مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات اليمنية من خلال الاهتمام بكافة أبعادها التوزيعية والإجرائية والتفاعلية، وتعزيز روح الانتماء والولاء لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات وإشراكهم في صنع القرارات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت دراسة (عبد الفتاح، 2016) ودراسة (سيف، 2017) مع البحث الحالي في الهدف العام لهما وهو دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي، وأما دراسة كلا من (شما والشرمان، 2019)؛ (دهمش، 2020) فقد هدفتا إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي، واختلفت دراسة (العامري، 2020) في هدفها للكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

واتفقت جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي، وأما دراسة (العامري، 2020) فاستخدمت المنهج المسحي مع المنهج الارتباطي.

وتنوعت العينات في الدراسات السابقة فدراسة (عبد الفتاح، 2016) و(سيف، 2017) و (Marchiori and Henkin, 2004) و (Al-Kahtani, 2005) اشتملت العينات على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وأما دراسة (العامري، 2020) فتكونت عينتها من موظفي وزارة التربية بالجمهورية اليمنية، ودراسة (دهمش، 2020) تكونت عينتها

من موظفين كلية التربية وبذلك تختلف جميعها مع البحث الحالي في العينة، ما عداد دراسة (شما والشرمان، 2019) التي اشتملت عينتها على المعلمين والمعلمات وبذلك تشابهت في العينة مع البحث الحالي.

واستخدمت جميع الدراسات السابقة الاستبيان لجمع بيانات البحث حسب متغيراتها، وبذلك تتفق مع البحث الحالي في الأداة المستخدمة.

وأخيراً توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية بكافة أبعادها وبين كلا من: الالتزام التنظيمي، والولاء التنظيمي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت جميع الدراسات السابقة بضرورة بحث العدالة التنظيمية مع المتغيرات التنظيمية المختلفة، وفي ظل متغيرات وأبعاد مختلفة.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في:

في صياغة العنوان بشكل دقيق، وفي تدعيم مقدمة البحث، وفي تحديد مشكلة البحث، وفي اختيار المنهج والأداة المناسبة لأهداف البحث.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- ★ منهج البحث
- ★ مجتمع البحث
- ★ عينة البحث
- ★ أداة البحث
- ★ الأساليب الإحصائية

★ يعرض هذا الفصل، المنهج الذي تم استخدامه في البحث، ومجتمع وعينة البحث، والأداة المستخدمة لجمع بيانات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة، إضافة إلى عرض الخطوات والإجراءات المتبعة في تنفيذ البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لملائمته لطبيعة موضوع البحث وأهداف البحث، ويعرف هذا المنهج بأنه نوع من أساليب البحث العلمي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان ثمة علاقات بين متغيرين أو أكثر وما درجة تلك العلاقة (العساف، 2016، 285)

مجتمع البحث:

سيتكون مجتمع البحث من جميع معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة بيشة، والبالغ عددهن حسب إحصائيات قسم التطوير في إدارة التعليم بمحافظة بيشة () معلمة.

عينة البحث:

سوف تقتصر عينة البحث على نسبة 30% من مجتمع البحث وسيتم اختيارهن بطريقة عشوائية، وبلغ عددهن () معلمة.

أدوات البحث:

سيتم الاعتماد على استبانة من بناء الباحثة لجمع البيانات تحتوي على محورين المحور الأول: لقياس مستوى العدالة لدى قائدات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافضة بيشة وتتضمن أبعاد العدالة (العدالة الأخلاقية - العدالة التفاعلية - العدالة الإجرائية - والعدالة التوزيعية). والمحور الثاني: مدى تحقق الولاء التنظيمي لدى معلمات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافضة بيشة ويتضمن أبعاد الولاء (الولاء الوجداني - الولاء المستمر - الولاء المعياري). (ملحق 1)

وللإجابة عن فقرات المقاييس سيتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي حسب التوزيع التالي:

الاستجابة	درجتها
دائماً	5
غالباً	4
أحياناً	3
نادراً	2
أبداً	1

خطوات تطبيق أداة البحث:

- ★ مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت متغيرين العدالة التنظيمية، والولاء التنظيمي.
- ★ بناء أداة البحث في ضوء الدراسات السابقة وتحديد أبعاد كل متغير.
- ★ عرض أداة البحث على عدد من المختصين في القيادة التربوية وأعضاء هيئة التدريس لتحكيمها.
- ★ تعديل أداة البحث في ضوء ملاحظات المحكمين.
- ★ توزيع أداة البحث على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث لحساب الصدق والثبات والتحقق من قابلية الأداة للتطبيق.
- ★ حساب صدق وثبات الاستبيان بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- ★ تطبيق أداة البحث على عينة البحث والحصول على البيانات اللازمة.
- ★ التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها للوصول إلى نتائج البحث.
- ★ تفسير نتائج البحث وكتابة التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

الأساليب الإحصائية:

- سيتم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحديد المعالجات الإحصائية التالية:
- ★ معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من الثبات والاتساق الداخلي للأداة.
 - ★ معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرين.
 - ★ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات.
 - ★ تحليل التباين الأحادي المعروفة الفروق.

المراجع

أبوكریم، أحمد فتحي، (2015م). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ع162 ج2، 223 - 263.

آل منصور، علي بن إسماعيل. (2019). درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة القطيف للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، ع20 ج1، 379 - 436.

برباوي، كمال. (2016). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي دراسة ميدانية على شركة الكهرباء. مجلة الباحث، ع16، 159 - 165.

بن دحو، سمية؛ مقدم، سهيل، (م2017). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي: دراسة ميدانية. مجلة التنمية البشرية. ع7، 207 - 240.

بونقاب، مختار، (م2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي. مجلة اقتصاديات شمال افريقيا. ع26 ج17، 479 - 496.

الجهني، غازي محمد. (2018). دور قائد المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية. منهل الثقافة. تم استرجاعه 26 مارس 2022 من خلال:

<https://www.manhal.net/art/s/19563>

الجرايدة، محمد؛ الناعبي، ناصر. (2019). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). ه2 ج20، 61 - 84.

حمزة، هناء أحمد. (2020). قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في محافظة عمان. رسالة ماجستير منشورة - جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

درادكة، أمجد محمود. (2014). العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين في جامعة الطائف وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة البحث العلمي في التربية. ع 15 ج 1، 548-507.

دره، عمر محمد. (2008). العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة. دارالرضوان للنشر والتوزيع.

دهمش، خديجة. (2020). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى موظفي الإدارة الجامعية: دراسة ميدانية لدى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة. رسالة ماجستير منشورة - جامعة بوزياف بالجزائر.

رؤوف، سامي؛ كعيد، عباس. (2020). الولاء التنظيمي وفق القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة واسط. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع 66 ج 17، 409 - 426.

السعود، راتب؛ سلطان، سوزان، (2009م). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها. مجلة جامعة دمشق. ع 1 ج 25، 190 - 202.

سليمان، إلياس. (2017). علاقة العدالة التنظيمية بسلوك المواطن. مجلة العدد الاقتصادي، ع 28 ج 1، 298 - 323.

سيف، عبد الحميد حميد. (2017). مستوى العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالتطبيق على جامعة السعيد. مجلة القلم، ع 8، 363-390.

شما، فتحي محسن؛ الشerman، منيرة محمود. (2019). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع1 ج27، 695 - 729.

شحاذاة، يوسف يعقوب. (2020). الدعم الإداري ودوره في تعزيز الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية. المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية، ع15 ج4، 37 - 48.

الصيرفي، محمد. (2007). التطوير التنظيمي. دار الفكر الجامعي للنشر - الأردن.

العامري، عبد العزيز عبد الهادي. (2020). العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى موظفي وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية. مجلة جامعة الناصر، ع16 ج2، 115 - 168.

عبد الفتاح، محمد زين العابدين. (2016). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك: المتعاقدين مع شركات التعلم. مستقبل التربية العربية، ع103 ج23، 119-182.

عبد الوهاب، ياسر، (2017م). العدالة التنظيمية وتأثيرها على الرضا الوظيفي وتحسين الأداء. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية. ع18، 3 - 15.

العبيدي، نماء جواد، (2012م). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية. ع24 ج8، 74-107.

عثمان، أيمن محمد، (2019م). أثر العدالة التنظيمية على الولاء التنظيمي للعاملين. رسالة ماجستير منشورة جامعة السودان.

العساف، صالح بن حمد، (2016م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط3. دار الزهراء للتوزيع والنشر الرياض.

العنزي، خلف بن محمد. (2019). العدالة التنظيمية وبجامعة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، ع4 ج 35، 74 - 112.

عويس، بثينة إلياس، (2019م). مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس وعلاقته بالأداء المتميز لديهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع45، 88 - 105.

كاظم، سميرة عبد الحسين. (2016). الولاء التنظيمي لدي معلمات الرياض على وفق بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ع127، 67 - 121.

مجادبة، عبد الملك. (2018). واقع قيم العمل في المؤسسة الإنتاجية - الولاء التنظيمي أنموذجاً. مجلة دراسات جامعة بشار - الجزائر، ع1 ج7، 171 - 181.

معدن، شريفة. (2019). العدالة التنظيمية ودورها في توجيه السلوك التنظيمي داخل المؤسسة. مجلة الميدان للدراسات الاجتماعية والإنسانية. ع8 ج2، 218 - 227.

نور الدين، نوري. (2021). الولاء التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى عمال الجامعة - دراسة ميدانية. المجلة العربية في العلوم الإنسانية، ع1 ج13، 612 - 635.

Al- Kahtani, M.A. (2005). An Assessment of Organizational Commitment Inm the Institute of Public Administrative In the Lingdom of Saudi Arabia, The effect of .personal demographics and job- related factors on factors on faculty commitment .P.3754.Jan.2005.AAT3140906.07/DAL- B65

Arnold, E, Public, M. C (2003). Managing Effectively in the Downsized .62-Organization, Health Care Manager 22, (1): 56

Byars, I, Lloyd, & Rue, Leslive, W. (1997). Human Resource Management, 5th .(Ed), New York, Irwin McGraw-Hill Companies, Inc

Enoksen, E., & Sandal, G. M. (2015). Anxiety-Based Personal Values and .492-Perceived Organizational Justice. *Social Justice Research*, 28(4), 479

Marchiori, D.M., and Henkin, A.B. (2004). Organizational Commitment of a Health Profession Faculty Dimension Correlates and Conditions *Medical Teacher*. 26 (4) .23-pp. 12

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent .and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 710 720

Nadiri, H., and Tanova, C., 2010. An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality .industry, *International Journal of Hospitality Management*, 29, 33 44

Preko, Alexander and Adjetey, John. (2013). A Study on the Concept of Employee Loyalty and Engagement on the Performance of Sales Executives of Commercial Banks in GHANA, *International Journal of Business Research and Management* .62-(IJBRM), Volume (4): Issue (2), 52

Rahim, M, Afzalur. (2000). "Do Justice Perceptions influence styles of handling conflict with supervisors What Justice perceptions, precisely *International Journal* .23-of conflict Management, Vol. (11),9

Saale, F. & Moore, S. (1993). Perception of Promotional Fairness and Promotion .110-Candidates Qualification, *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, p. 105

الملاحق

ملحق 1: استبيان العدالة التنظيمية

وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مدارس البنات الثانوية

أولاً: العدالة التنظيمية:

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	• العدالة التوزيعية					
١	توزع الحوافز على الجميع حسب الاستحقاق					
٢	أشعر بأن أعبائي ومهامي الوظيفية مناسبة جداً					
٣	أشعر بالتوافق بين راتبي وبين مؤهلي العلمي					
٤	أحظى بالمكافأة مقابل الجهد الإضافي الذي أقدمه					
٥	تقدم لي إدارتي امتيازات مماثلة لغيري في الإدارات الأخرى					
	• العدالة الإجرائية					
٦	تطبق الإجراءات الإدارية على جميع المعلمات دون استثناء					
٧	تتسم الإجراءات الإدارية في المدرسة بالعدالة والانصاف					
٨	تحرص إدارة المدرسة على جمع البيانات الهامة لإصدار القرار					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩	تستمع إدارة المدرسة إلى المعلمات عند اتخاذ القرارات الهامة					
١٠	تسمح إدارة المدرسة للمعلمات بالاعتراض على القرارات التي تصدرها					
• العدالة التفاعلية						
١١	تهتم إدارة المدرسة بمشاكلي واحتياجاتي					
١٢	تتبنى مديرة المدرسة النمط الديمقراطي كأساس للتعامل مع الجميع					
١٣	تظهر إدارة المدرسة اهتماماً بالحقوق الوظيفية للجميع					
١٤	أتمتع بعلاقة عمل فعالة مع مديرة المدرسة					
١٥	تشجعني مديرة المدرسة على المشاركة في اللقاءات والندوات					
• العدالة الأخلاقية						
١٦	تحترم إدارة المدرسة جميع العاملين فيها					
١٧	تحافظ إدارة المدرسة على أسرار العمل والعاملين					
١٨	تتجز مديرة المدرسة المهام الموكلة إليها بإخلاص					
١٩	تتعامل إدارة المدرسة بالصدق مع العاملين في المدرسة					
٢٠	تمثل مديرة المدرسة قدوة حسنة للجميع بأخلاقياتها المهنية					

ثانياً: الولاء التنظيمي:

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	• الولاء الوجداني					
١	لدى استعداد لتقديم جهد أكبر لتحقيق أهداف المدرسة					
٢	لدي الرغبة لقضاء حياتي المهنية في هذه المدرسة					
٣	أعتبر مشاكل المدرسة جزء من مشاكل الشخصية					
٤	يصعب علي الانتماء لمدرسة أخرى غير مدرستي					
٥	أشعر بالاعتزاز عندما أتحدث عن المدرسة التي أعمل بها					
	• الولاء المعياري					
٦	أشعر بضرورة الولاء للمدرسة التي أعمل بها					
٧	أشعر أن الانتقال من مدرسة لأخرى عمل غير أخلاقي					
٨	أشعر بالالتزام الأخلاقي الذي يجعلني أستمّر بالعمل في هذه المدرسة					
٩	أجد أن استمراري في هذه المدرسة ضرورياً حتى مع وجود عروض عمل أفضل					
١٠	أشعر بالارتباط بالمدرسة التي أعمل بها					
	• الولاء المستمر					
١١	سأستمر بالعمل في هذه المدرسة لبقية حياتي المهنية					
١٢	بقيائي في هذه المدرسة نابع من حاجتي للعمل					
١٣	تتوافق تطلعاتي مع تطلعات هذه المدرسة					
١٤	ستتأثر حياتي المهنية بترك هذه المدرسة					
	خيارات تغيير المدرسة محدودة لذلك لا أفكر في ترك مدرستي					

ملحق 2: إفادة عنوان البحث

 مكتبة الملك فهد الوطنية King Fahad National Library www.kfnl.gov.sa	المملكة العربية السعودية إدارة الإبداع النظامي إفادة
الموضوع لم يتم بحثه	اسم مقدم الطلب: نوره سعد مزهر القرني بريد مقدم الطلب: noraalqrni3@gmail.com التاريخ: 09/07/1443 اسم الجامعة: جامعة بيشه الدرجة العلمية: ماجستير موضوع البحث: العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مدارس البنات الثانوية
الختم 	مدير إدارة الإبداع النظامي  صالح بن سالم الغامدي

الرجاء الضغط هنا لإبداء رأيك عن الخدمة المقدمة .. نأمل منكم التكرم بتعبئة الاستبيان
للمزيد نفضلو بزيارة بوابتنا الإلكترونية
For More Info, Navigate to our Portal

بحث إجرائي بعنوان

الواقع المعزز

Augmented Reality

بحث واختيار: جواهر المنيع



مقدمة

نظراً لتطور التعليم وأدواته وأهمية إحساس الطالب بالتطبيق الملموس

بحثت عن تقنية الواقع المعزز أهميتها

وأسباب عدم تطبيقها ومعالجة المشاكل التي تحد من التطبيق

سيتطرق البحث إلى

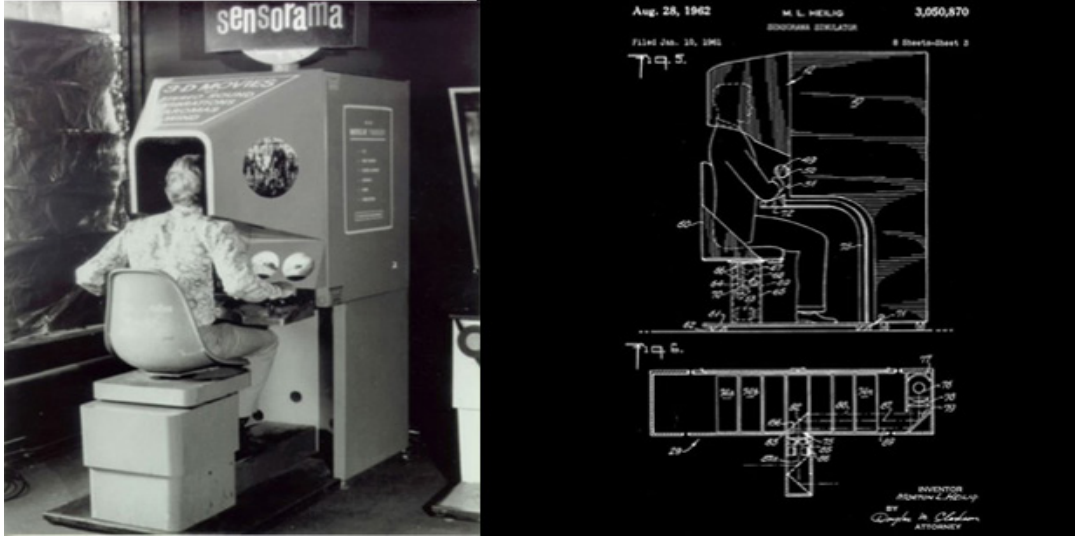
- ★ معنى الواقع المعزز
- ★ أهمية تطبيقه بالتعليم
- ★ بعض البرامج التي تم تطبيقها
- ★ مشكلة عدم تفعيلها
- ★ اقتراح حلول للتطبيق
- ★ أهمية استخدام تلك التطبيقات

الواقع المعزز أو ما يطلق عليه بالإنجليزية Augmented Reality من المصطلحات الجديدة التي ظهرت مؤخراً، وبحكم انفتاح التعليم على التكنولوجيا وسعي رواده ومنظريه إلى الاستفادة من أحدث ما جادت به التكنولوجيا في تحفيز المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً وإثارة، فقد وجدت تقنية الواقع المعزز طريقها بسهولة إلى مجال التعليم، لتساهم بدورها في إعادة تعريف التعلم، وجعله ذا غاية ومعنى.

تاريخ الواقع المعزز

يُعتقد أن أول من صاغ مصطلح الواقع المعزز هو الباحث السابق في شركة بوينغ Boeing توماس كوديل Thomas Caudell وكان ذلك سنة 1990، غير أن هذا المصطلح استُخدم قبل توماس بعقود، حيث تعود التطبيقات الأولى للواقع المعزز إلى أواخر سنوات 1960 و 1970. ففي عام 1962، قام مورتون هيليغ، المصور السينمائي بتصميم جهاز محاكاة دراجة نارية بالصوت والصورة وحتى الرائحة، أطلق عليه اسم Sensorama. وفي عام 1966 طورت إيفان سذرلاند Ivan Sutherland أول جهاز عرض ثلاثي الأبعاد على شكل خوذة الرأس. كما شهد عام 1975 ابتكار مايرون كروجر Myron Krueger جهاز Videoplace، والذي يتيح للمستخدمين التفاعل مع الأشياء الافتراضية.

جهاز المحاكاة sensorama



قبل 1990، كانت تقنية الواقع المعزز تستخدم حصريا من قبل العديد من الشركات الكبرى للمحاكاة والتدريب، وأغراض أخرى. لكن هذا الوضع سيتغير تدريجيا بفضل تطور التكنولوجيا اللاسلكية وتقلص حجم الأجهزة التقنية وتكييف البرامج المعلوماتية التي يحتاجها الواقع المعزز لاختبار هذه التقنية في أجهزة الكمبيوتر الشخصية والأجهزة النقالة.

بدأت التطبيقات النقالة للواقع المعزز ظهورها في عام 2008، وكان مجال الخرائط و التواصل الاجتماعي أول المستفيدين من هذه التقنية، كما أن استخدامها للتدريب في مجال الطب والمجال العسكري هو الأكثر تقدما، في حين أن تطبيق تقنية الواقع المعزز في التعليم مازال في بدايته

كيف تعمل تقنية الواقع المعزز؟

تعتمد تقنية الواقع المعزز على تعرف النظام على ربط معالم من الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب لها والمخزن مسبقاً في ذاكرته، كإحداثيات جغرافية أو معلومات عن المكان أو فيديو تعريفى أو أي معلومات أخرى تعزز الواقع الحقيقي. وتعتمد برمجيات الواقع المعزز على استخدام كاميرا الهاتف المحمول أو الكمبيوتر اللوحي لرؤية الواقع الحقيقي، ثم تحليله تبعاً لما هو مطلوب من البرنامج والعمل على دمج العناصر الافتراضية به.

ونشير إلى أنه هناك طريقتان لعمل الواقع المعزز. ففي حين تعتمد الطريقة الأولى استخدام علامات (Markers) تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض المعلومات المرتبطة بها، تستعين الطريقة الثانية بالموقع الجغرافي عن طريق خدمة (GPS) أو ببرامج تمييز الصورة (Image Recognition) لعرض المعلومات.

تطبيقات الواقع المعزز في التعليم

١- آفاق الواقع المعزز

تخيل أنك تعيش في عالم سحري كعالم هاري بوتر، حيث تُزيّن رواقات المدرسة بالعشرات من اللوحات التفاعلية التي تنبض بالحياة. تخيل الآن أنك -كمدرس- تمتلك القدرة على إنشاء عوالم افتراضية تفاعلية تنبض بالحياة ومليئة بالمعلومات والتفاصيل الدقيقة حول مكوناتها... الأمر سيكون ممتعاً حقاً لو تحقق على أرض الواقع، و سيغير كثيراً من نظرة الطلاب إلى المدرسة و سيجعلهم حتماً يقبلون على الدراسة بشغف و متعة منقطعي النظير... لكن هل تعلم أن هذا الأمر قد انتقل حقا من عالم الخيال العلمي إلى العالم الحقيقي بفضل تقنية الواقع المعزز (AR) ؟ نعم، فهذه التقنية تسمح لك بفعل

ذلك عبر إسقاط طبقات افتراضية من المعلومات الرقمية على العالم المادي، والتي يمكن عرضها من خلال الأجهزة الذكية التي أصبحت في متناول الطلاب والمدرسين. فمع منتجات الواقع المعزز مثل Elements 4D يمكن للطلاب مناقشة العناصر الكيميائية وخلق تفاعلات بينها بشكل افتراضي من خلال أجهزتهم الذكية، بدلا من مجرد القراءة عنها في الكتاب المدرسي. كما يمكنهم أيضا ومن خلال نفس التقنية إجراء تشريح لجسم الإنسان من خلال تطبيق Anatomy 4D ، حيث يسمح للمستخدمين باستكشاف جسم الإنسان وعزل أجهزة الجسم المختلفة.

إن الإمكانيات الواعدة التي توفرها تقنية الواقع المعزز في التعليم دفعت الدول المتقدمة إلى الاهتمام بها ومحاولة الاستفادة منها في جعل التعليم أكثر تفاعلا وواقعية. وفي هذا الإطار، اعتمد الاتحاد الأوروبي مشروع (iTacitus.org) لتعليم تاريخ أوروبا عن طريق تركيز عدسة الجوال على بعض المناطق التاريخية لتظهر للزائر الأحداث التاريخية التي مرت منها. كما أن جامعة ويسكونسون الأمريكية تستخدم برنامج (ARIS) لخلق بيئة ألعاب افتراضية يمكن توظيفها في خدمة المنهج الدراسي. أما شركة (Metaio) الألمانية فتعمل على تطوير كتب تفاعلية تنبض بالحياة بمجرد تسليط كاميرا الجوال عليها.

٢- تطبيقات الواقع المعزز في التعليم

عموما وحينما يتعلق الأمر بإدماج التكنولوجيا في التعليم، ينطلق العقل البشري ليبعد بلا حدود، وينتج أفكارا مبتكرة تجعل أشياء كانت يوما ما جزءا من الخيال العلمي واقعا محسوسا. وتقنية الواقع المعزز لا تخرج عن هذه القاعدة، لذلك فلا حدود للأفكار المتعلقة بكيفية توظيفها، وإن كنا فيما يلي سنسرد بعضا منها، ففقط على سبيل المثال والإلهام ، وليس أبدا على سبيل الحصر.

تطبيقات الفصول الدراسية

هناك تطبيقات عدة يمكن توظيفها لجلب تقنية الواقع المعزز لفصلك الدراسي، سنفرد لها مقالا خاصا في وقت لاحق إن شاء الله، حيث تتيح هذه التطبيقات

للمستخدمين إنشاء و الاندماج في تجارب الواقع المعزز الخاصة بهم، بكل سهولة و يسر و بتوظيف أجهزتهم الشخصية أو المدرسية.

الواجبات المنزلية المدعمة بالشرح

يمكن استخدام تقنية الواقع المعزز لدعم المتعلمين و مصاحبتهم حين إنجازهم للواجبات المنزلية. فعندما يتعثر الطالب في إنجاز واجبه المدرسي، يمكنه الاستعانة بكاميرا هاتفه المتنقل التي يصوبها نحو النقطة التي تشكل صعوبة بالنسبة له ليظهر له فيديو معد مسبقا من طرف معلمه، يشرح تلك النقطة، و يزوده بعناصر تساعد على حل المشكلة.

معرض الصور الحية

يمكن استغلال تقنية الواقع المعزز في إعداد معرض لصور هيئة التدريس بالقرب من مدخل المدرسة، حيث يمكن للزوار تفحص صورة أي مدرس بواسطة هواتفهم النقالة، لتدب الحياة في هذه الصورة و تُحدّث الزائر عن صاحبها.

عرض حول كتاب

يقوم الطلاب بتسجيل عرض موجز للكتاب الذي انتهوا للتو من قراءته، يتم تحويل العرض إلى بطاقة معلومات رقمية مرفقة (assigned digital information) بواسطة برنامج معلوماتي معد لهذا الغرض، تلصق على غلاف الكتاب، و تُمكن أي شخص من الوصول الفوري للعرض المسجل و التعرف على موضوع الكتاب عبر مسح بطاقة المعلومات بواسطة الهاتف النقال.

تشجيعات الوالدين

يتم تسجيل كلمات موجزة للآباء و الأمهات يقومون من خلالها بتشجيع أطفالهم، و لصق بطاقة معلومات أو أي صورة معبرة على مقعد كل طفل. للرجوع إليها و تصفحها بواسطة الهاتف النقال كلما احتاج المتعلم لتشجيع و تحفيز والديه.

ألبوم الصور الحية

يمكن إعداد ألبوم صور لأنشطة السنة الدراسية، من حفلات و خرجات و ندوات وما شابه، ويمكن لكل شخص يود التعرف على معلومات إضافية على نشاط معين أن يمرر هاتفه المتنقل فوق الصورة ليظهر له فيديو النشاط وكل المعلومات والإحصائيات والتقارير المتعلقة به.

مختبر السلامة

يتم إعداد صور أو بطاقات تحمل رمز السلامة، وتعلق في جميع أنحاء مختبر العلوم بحيث تشغل وسائط متعددة عند تفحص الطلاب لها بواسطة كاميرات أجهزتهم الذكية، لتطلعهم على إجراءات و بروتوكولات السلامة المختلفة والخاصة بمعدات المختبر.

بطاقات تعليمية للصم وضعاف السمع

باستخدام تقنية الواقع المعزز، يمكن إعداد بطاقات تعليمية تحتوي على مفردات يتم ربطها بمقاطع فيديو توضح كيفية التعبير عن هذه المفردات بواسطة لغة الإشارة.

كانت هذه بعضا من الأفكار المبتكرة التي يمكن أن توظف تقنية الواقع المعزز بشكل فعال في الصف الدراسي، وما دمنا نتحدث عن الابتكار بوصفه نقيض النقل وتعطيل ملكة الفكر، فالأمر يتعلق فعلا بنزريسير من بحر الأفكار التي ستولدها لديك هذه التقنية عند التعامل معها واكتشاف خباياها، الذكية إلى عصا سحرية حقيقية تحول الصفوف الدراسية إلى عوالم سحرية تضج بالمعرفة والمتعة والإثارة، هذه الثلاثة التي ما اجتمعت قط إلا كان التعلم الفعال رابعها.

مشكلة عدم تطبيق تلك البرامج

- ★ عدم توفر اغلب البرامج باللغة العربية
- ★ بعض البرامج تكون غير مجانية
- ★ جهل استخدامها

أهم الحلول

- ★ اقامة دورات تدريبه لتطبيق التقنية
- ★ وضع ميزانية من المدرسة لشراء البرامج وتطبيقها
- ★ توفير بعض من أجهزة الايباد لوضع البرامج عليها

بحث بعنوان
أثر مواقع التواصل الاجتماعي
على التحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة
إعداد
الأستاذة/ دانة عبدالرحمن الأصفر
معلمة لغة عربية متوسط ثانوي
وزارة التربية والتعليم - الكويت

محتويات البحث

- ★ مقدمه
- ★ مشكلة البحث
- ★ أهداف البحث
- ★ أهمية البحث

مقدمة

يشهد العالم المعاصر مجموعة من التحولات المتسارعة في مجال الاتصال وتقنية المعلومات ما جعل العالم قرية صغيرة كونية تنتقل فيها المعلومات إلى جميع أنحاء الكرة الأرضية في أجزاء من الثانية.

كما تُعتبر ثورة تكنولوجيا الاتصالات السبب الرئيسي في ظهور مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة؛ فكان الإنترنت الذي يربط ما بين الشبكات الحاسوبية في جميع أنحاء العالم مهد ولادة تلك المواقع، وظهر أول موقع للتواصل الاجتماعي عام 1997م، حيث عُرف باسم (SixDegrees)، وكانت مُختلفاً عن طبيعة المواقع الإلكترونية السائدة في ذلك الوقت، حيث سمح هذا الموقع لمُستخدميه بإنشاء ملفات تعريفية خاصة بهم خلاله، فضلاً عن سماحه بإضافة مُستخدمين آخرين لصفحة المستخدم على الموقع. شَهِد عام 2003م ظهور موقع تواصل اجتماعي جديد عُرف باسم (Friendster) الذي أصبح بعد عامٍ واحد أكبر شبكة تواصل اجتماعي موجودة في ذلك الوقت، حيث سمح للمُستخدمين بمشاركة أنواع مختلفة من المُحتوى؛ كالصور، ومقاطع الفيديو، فضلاً عن إمكانية التواصل مع المُستخدمين الآخرين في الموقع، كما ظهر في العام نفسه موقع (Myspace) الذي مَكَّن مُستخدميه من لعب الألعاب خلاله، بالإضافة إلى إمكانية التواصل مع المُستخدمين الآخرين، وإنشاء المجموعات، وغيرها من الميزات الأخرى التي وفرها الموقع ليعتلي الصدارة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من عام 2005م حتى عام 2008م حيث بدأت شعبيته بالتراجع مع صعود موقع الفيسبوك.

وتعد مواقع التواصل الاجتماعي من أهم وسائل التواصل الحديثة التي أحدثت ثورة في مجالات الاتصالات بين الأفراد حيث أصبحت أحد أهم تواصل التغير الاجتماعي وذلك بنجاحها في فتح آفاق جديدة أمام الأفراد لنقل الأفكار والمعلومات والتفاعل فيما بينهم من خلال بناء علاقات اجتماعية افتراضية تقف عند حدود

الشاشة كما تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي أهم وسائل اتصالية لقدرتها على تقليص المسافات ويختلف الغرض منها، فقد تستخدم لأغراض تعليمية أو سياسية أو اجتماعية أو ترفيهية.

بالإضافة إلى توفر السهولة والمرونة بها في نشر المعلومات والأفكار التي تصل إلى مختلف شرائح المجتمع وذلك في وقت قصير وقد أصبح كل موقع أداة تعليمية يلجأ التلاميذ في الدراسة إليها من أجل التواصل فيما بينهم وزيادة وعيهم الثقافي والتعليمي وتنمية قدراتهم وكل ذلك بسبب تعدد استخدامات هذه المواقع.

مصطلحات البحث

مواقع التواصل الاجتماعي (الشبكات الاجتماعية)

هي استخدام تطبيقات الانترنت للتواصل والاتصال مع الغير، في المواقع الالكترونية التي توفر فيها تطبيقات الانترنت خدمات لمستخدميها وتتيح لهم إنشاء صفحة شخصية معروضة للعامة ضمن مواقع أو نظام معين وتوفر وسيلة اتصال مع معارف منشئ الصفحة أو مع غيره من مستخدمي النظام، وتوفر خدمات لتبادل المعلومات بين مستخدمي هذه المواقع أو النظام عبر الانترنت، كما أنها هي مواقع الانترنت التي يمكن للمستخدمين المشاركة والمساهمة في إنشاء أو إضافة صفحاتها بسهولة().

كما تُشير مواقع التواصل الاجتماعي إلى المواقع والبرامج التي تعتمد على شبكة الإنترنت لتسهيل التواصل بين المستخدمين وتبادل المعلومات فيما بينهم من خلال أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف المحمولة().

ويمكن استخدام هذه المواقع لأهداف اجتماعية؛ لتحقيق التفاعل بين الأصدقاء وأفراد العائلة وغيرهم أينما وجدوا، كما يمكن استخدامها لأهداف تجارية؛ وذلك لأن هذه المواقع أصبحت قواعد تسويقية مهمة للشركات التي تسعى إلى جلب انتباه المزيد من الزبائن(). وتتيح مواقع التواصل الاجتماعي لمستخدميها إمكانية الوصول

إلى محتواها الذي يتضمّن أنواعاً مُختلفةً من المعلومات، أو الصور ومقاطع الفيديو، أو حتى الوثائق.).

التعريف الإجرائي لـ (مواقع التواصل الاجتماعي):

تعرف مواقع التواصل الاجتماعي بأنها عبارة عن تكنولوجيا تستخدم عبر شبكة الانترنت، وهي عبارة عن مجموعة متنوعة من التطبيقات تسمح لمستخدميها بسهولة التواصل الفوري مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركة الصور ومقاطع الفيديو وذلك باستعمال أنواع متعددة من الأجهزة مثل: الحاسوب والهاتف الذكي.

التحصيل الدراسي:

هو بلوغ مستوى معين من الاستفادة في الدراسة ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا. ويعرفه معجم مصطلحات علم النفس والتربية: 1984 بأنه انجاز ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي فهو القدرة على أداء عمل مدرسي.).

التعريف الإجرائي لـ (التحصيل الدراسي):

عبارة عن محصلة للعملية التعليمية في المدارس، وهو ما يتحصل عليه التلاميذ من معلومات وذلك وفق برنامج معد وذلك بهدف تحقيق تكيف مناسب للتلاميذ مع الوسط الاجتماعي عامة والوسط المدرسي خاصة.

الاطار النظري:

مظاهر التحصيل الدراسي:

إنّ عملية التحصيل الدراسي تتحدد بمقدار استيعاب التلميذ للمادة الدراسية المقررة في مستوى تعليمي معين والتي تقاس عادة بالامتحانات التي تجري في آخر السنة، فيكون تحصيله إما إيجابياً أو سلبياً، فالأول يكون عندما يستوعب التلميذ كل ما يقدم له من معلومات، أما الثاني فهو العكس.

أولاً: التأخر الدراسي (الإخفاق الدراسي)

هو عدم القدرة على استيعاب مضامين المقررات الدراسية، أي عجز التلميذ على فهم ما يقدم من دروس داخل القسم، كما يعرفه مصطفى زيدان: "بأنه مشكلة تربوية اجتماعية يقع فيها التلميذ فلا يستطيع متابعة الدراسة والنجاح في المواد الدراسية وقد يكون فيها سبباً لرسوب هذا التلميذ لمرات عديدة()".

وللتأخر الدراسي آثار سلبية على كل من التلميذ والأسرة والمجتمع والدولة التي تتحمل نفقات ضخمة على كل تلميذ، فبالنسبة للتلميذ يؤثر الإخفاق في شخصيته تأثير كبيراً، وقد يؤدي به إلى الإحساس بالنقص وعدم التكيف مع أوساط التي يحتك بها، ناهيك عن أسرته التي تعيش القلق على مصيره الدراسي والمهني، وتشعر بالضياع للمجهودات التي بذلتها مما يجعلها تضغط عليه نفسياً، مما يزيد من سوء حالته().

أسباب التأخر الدراسي:

★ الأسباب العضوية:

تتمثل في حالة ضعف النظر والسمع لدى الطالب أو المعاناة من بعض المشاكل الصحية أو أية اضطرابات عصبية.

★ الأسباب الذهنية:

تتمثل في نقص القدرات الذهنية.

★ الأسباب النفسية:

إن مفهوم الذات يؤثر في التحصيل الدراسي وأن هناك علاقة ارتباطية بينهما.

★ الأسباب الشخصية، الاجتماعية، الاقتصادية:

من أهم العوامل التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي.

ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى ثلاثة أقسام رئيسية والمتمثلة في :

١ . أسباب متعلقة بالطفل ذاته : وهي :

★ الحالة الصحية العامة :

كإصابة الطفل ببعض الأمراض، الضعف العام نتيجة سوء التغذية، ضعف السمع، البصر أو أمراض تعوقه على متابعة الدراسة بانتظام وتركيز الانتباه في الدروس.

★ الحالة النفسية :

ضعف الاتزان العاطفي للطفل نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية التي مرّ بها في جوال المنزل.

★ الحالة العقلية :

من العوامل التي تؤثر في تقدم الطفل الدراسي، قدراته العقلية، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التقدم في التحصيل الدراسي ودرجة الطفل في الذكاء، وأن نسبة كبيرة من الحالات التأخر الدراسي يمكن أن ترجع إلى ضعف الذكاء العام للطفل.

٢ . أسباب تتعلق بالأسرة :

★ انعدام الاستقرار الأسري وعدم إشباع حاجات الطفل.

★ عدم وجود توازن بين الأسرة والمدرسة في متابعة الطفل من شأنه أن يؤدي إلى تأخر الطفل في مستوى تحصيله .

★ انتقال الأسرة من مكان إلى آخر خاصة في بداية التحاق الطفل بالمدرسة، فقد يفوته الكثير من الدروس، يؤثر ذلك على تقدمه الدراسي.

٣ . أسباب تتعلق بالمدرسة :

★ عدم ملائمة المواد الدراسية وطرق التدريس، استعدادات التلميذ وعدم ارتباطها بميوله.

★ كثرة التنقل من مدرسة إلى أخرى بسبب تنقل الأسرة، مما يترتب عليه تعرض التلميذ لطرق تعليمية مختلفة.

★ كثرة تنقلات المدرسين وبعد المدرسة().

ثانيًا: الرسوب الدراسي

ظاهرة التسرب المدرسي ليست ظاهرة وطنية تعاني منها دولة بعينها فقط، وإنما هي ظاهرة عالمية تكاد تتشابه مسبباته، لكن الاختلاف في درجة حدتها وانعكاساتها، والتسرب المدرسي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذي لا ينهون دراساتهم في عدد السنوات المحددة لها، إما أنهم ينقطعون عنها نهائيًا أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة، وبعبارة أدق فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراساتهم وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة.

كما يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات كالتالي:

★ الفئة الأولى: وهم الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إراداتهم قبل سن 16 سنة خاصة الإناث في الوسط الريفي

★ الفئة الثانية: وهو المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة قبل سن 16 سنة بسبب نتائجهم الضعيفة .

★ الفئة الثالثة: وتشمل جميع المستويات للذين ينقطعون لأسباب مادية .

كما تبذل الدول جهودًا كبيرة من أجل ضمان الحد الأدنى من التعليم لكل مواطن، إلا أن مسيرة التعليم بالنسبة للمتدربين ظلت تعترضها جملة من العراقيل والعقبات التي تحول دون حصولهم على مستوى تعليمي يؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولم تفلح السياسة التربوية الراهنة في التخفيف من حجم المتسربين والراسبين الذين تلفظهم المؤسسات التربوية سنويا.

والرسوب الدراسي يمثل معضلة تربوية، لأنه يحول دون تطور أداء المنظومة التربوية، خصوصاً في العالم القروي، ويحدق نزيماً كبيراً في الموارد المادية والبشرية، ويؤثر سلباً على مردوديتها الداخلية^(١).

وعليه تعتبر الاختبارات وسيلة هامة لتحقيق أغراض كثيرة باعتبارها وسيلة تقييمية وقياسات للنتائج منها: قياس تحصيل التلاميذ وتستخدم الاختبارات لتقويم تحصيل التلاميذ، ولمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، والاختبارات التي تؤدي هذا الغرض هي الاختبارات الختامية^(٢)

ثالثاً: التفوق الدراسي:

يعرفه الرفاعي على أنه الجهد البارز في الأداء المدرسي، كما يستدل عليه بما ينجزه الطالب المتفوق بالقياس إلى غيره من الأقران، وممن يعملون جميعاً تحت نفس الظروف ويتعرضون إلى نفس المتغيرات، والجدير بالذكر أن المتفوق دراسياً يتمتع باستعداد عالٍ للحصول على معدل تراكمي ممتاز في جميع المواد والسنوات الدراسية، والذي يتفوق على أقرانه الذين يماثلونه في العمر الزمني وفي الظروف والمتغيرات المحيطة في مجال واحد أو أكثر.

حيث ترتبط الخصائص النفسية السلوكية بالتوافق الدراسي، وهي علاقة تأثير وتأثر إذ كلما كانت الخصائص النفسية السلوكية لدى التلاميذ مرتفعة كلما أدى ذلك إلى التوافق الدراسي، مع العلم أن المدرسة تعتبر المؤسسة العلمية الرسمية التي تقوم بالعملية التربوية كتعديل وصقل السلوك غير السوي الذي اكتسبه الطفل في تنشئته الاجتماعية الأولى مع الأسرة، ففي المدرسة يتفاعل التلميذ مع مدرسيه وزملائه ويتأثر بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علمياً وثقافياً وتنمو شخصيته في كافة جوانبها^(١)

وأول هذه التعريفات يتعلق بالتعريفات الكمية ومختصر القول أن تعريف التفوق الدراسي يتفاوت تبعاً لدرجة التفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين المتفوق وغير المتفوق، وإذا اعتمدنا نسبة الذكاء كمحك، فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة وساعة من سلطة أخرى^(٢)

رابعاً: أنواع التحصيل الدراسي

هناك نوعان من التحصيل الدراسي وهما: (التحصيل الدراسي العالي أو الجيد، التحصيل الدراسي الضعيف) وهو الذي يعرف بالتأخر الدراسي.

١ . التحصيل الدراسي الجيد:

سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، أي أن الفرد المفرط تحصيلياً يستطيع أن يحقق

مستويات تحصيلية دراسية تتجاوز متوسطات "معدلات" أداء أقرانه من نفس العمر العقلي والعمر الزمني، وبعبارة أخرى يمكن القول أن عمره التحصيلي يفوق عمره الزمن والعقلي ويتجاوز بشكل غير متوقع، وعادة ما يفسر ذلك التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة والمنافسة من طرف الفرد نفسه وارتفاع دوافع الإنجاز لديه واستقراره الانفعالي ووضوح أهدافه ودرجة المنافسة.

٢ . التحصيل الدراسي الضعيف:

ظاهرة تعبر عن وجود فراغ أو قهوة وعدم التوافق في الأداء عند المدرسين بينما هو متوقع في الفرد بين ما ينجزه فعلا من تحصيل دراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح وهي على الرغم من أن إمكانيات العقلية ومواهبه تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك يقال أنه متأخر تحصيليا، أي تأخره الدراسي أو التحصيلي لا يرجع إلى ضعف قدرات التلميذ أو قصوره في استعداداته وإنما يرجع إلى أسباب أخرى خارجية من نطاق التلميذ، فهو إذن معوقا بيئيا أو ثقافيا أو اجتماعيا وليس معوقا ذاتيا .

ويقاس التأخر في التحصيل الدراسي عن طريق الاختبارات التحصيلية المقننة ومقارنة مستوى التحصيل في ضوء العمل العقل والزمني ومتوسطات "معدلات" أداء أقرانه في الفصل الدراسي، والظاهرة المقابلة في التأخر التحصيل الدراسي هو ما يطلق عليها بالإفراط التحصيلي^(١)

خامساً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يرتبط التحصيل بعدة جوانب ونواح (الناحية البيئية، الصحية، والمكونات العقلية للتلميذ)، بالإضافة إلى العوامل المدرسية، وكلها تنعكس على مستوى التحصيل لدى التلميذ

وفيما يلي نقوم بعرض أهم العوامل المؤثرة في التحصيل:**١ . العوامل الجسمية**

تلعب الصحة الجسمية السليمة والجيدة لدى التلميذ دوراً مهماً في مساعدته على الانتباه والتركيز، أما إذا كان التلميذ مصاباً ببعض الإعاقات أو العاهات كضعف السمع أو البصر، أو عيوب النطق أو الكلام فإن هذا يحول دون قدرة التلميذ على المتابعة ومسايرة زملائه داخل القسم، وتلقي المعلومات واستيعابها بشكل جيد، وهذا ما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي^(١)

وذلك أن الحالة التي يكون عليها الشخص مثل الجوع والعطش وتأثر الحواس والأمراض تؤثر على مدى تحصيله^(٢)

٢ . العوامل العقلية: من أهم هذه القدرات:

★ **الذكاء:** يعرف Binet الذكاء على أنه القدرة على الابتكار، الفهم، والتوجيه الهادف للسلوك.

★ **القدرات الخاصة:** تعتبر القدرات الخاصة ذات علاقة وطيدة بالتحصيل هي أكثر القدرات ارتباطاً بالتحصيل في المرحلة الثانوية .

★ **الذاكرة:** تتمثل في العملية العقلية التي تتخذ من تخزين ما تعلمه لفترة زمنية معينة تشمل الحفظ والاسترجاع.

★ **التفكير:** يتمثل في قدرة التلميذ على التفكير واستخدام عقله في حل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها أثناء تعلمه^(٣).

٣ . العوامل الأسرية:

ربطت الدراسات البيئية الإيكولوجية (Ecological) في علم الاجتماع، بين الظواهر الثقافية والاجتماعية والمناطق الطبيعية في المدينة، كما ذهب بعضهم إلى الربط بين الدور المجتمع المحلي والسلوك الإنساني، واعتبروه محددًا لهذا السلوك، فربطوا مثلاً بين المناطق المختلفة في المدينة، والاتجاهات الانحرافية، كالجناح، والجريمة، وانتشار الأمراض... الخ، وقد أكد "هاولي" أن المحدد الأساسي للتنظيم الاجتماعي والسلوك هو التأثير الذي يحدثه المجتمع الحضري، الذي يتميز بالحجم والكثافة واللاتجانس^(٤).

ومن أهم العوامل الأسرية التي تأثر سلباً على التحصيل الدراسي ما يلي :

★ اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة:

ويتضح ذلك في إهمال الآباء وانشغالهم بالأعمال الأخرى مما يحول دون مراقبة الأبناء وتشجيعهم هذا وقد يحقق بعض الآباء نجاحاً اقتصادياً واضحاً على الرغم من جهلهم بالقراءة والكتابة، ولهذا لا تمثل المدرسة قيمة في نظرهم، فسرعان ما يمتص الأبناء الاتجاهات السلبية وينعكس أثرها على التحصيل.

★ عدم توفر الجو المناسب للمذاكرة البيت:

وقد يرجع إلى ازدحام البيت أو الخلافات العائلية، أو الحرمان من الأب أو الأم .

★ الحرمان الثقافي والاقتصادي للتلميذ:

إن الأفراد المحرومون ثقافياً هم أفراد يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم، كما أن الحرمان الاقتصادي مثلاً في الفقر له ارتباطاً بالتأخر نظراً لما يتيح من نقص في التغذية .

★ الإهمال وعدم الاهتمام:

ينشغل بعض الآباء بشؤونهم الخاصة وينسون أبناءهم كما لو أن التعليم ليس له وزن عندهم، وعلى العكس من ذلك شجع والدان الطفل علي التعزيز المناسب وأبدياً نحوه الاهتمام المناسب.

★ التساهل:

يترك بعض الآباء أبنائهم ويتساهل معهم يخلق الدافعية لديهم، وعلى هذا فإن التساهل يجعل الأبناء يشعرون بعدم الأمن ويخلق لديهم دافعية متدنية.

★ الصراعات الأسرية:

تستحوذ المشكلات الأسرية على الأبناء ولذلك يتدنى تحصيلهم ومنه نستنتج أن الظروف الأسرية تعتبر من العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي والمتمثلة في النقاط التالية :

- ★ اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء .
- ★ المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة.
- ★ العلاقات الأسرية والاجتماعية السائدة في المنزل والاستقرار الأسري.
- ★ توفر الجو المناسب للمذاكرة والمراجعة في البيت.
- ★ الأساليب التربوية الخاطئة من إهمال وتساهل وحماية زائدة.
- ★ الجو الاجتماعي للأسرة().

٤ . العوامل المدرسية:

وتتمثل في الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ والتي لها دور هام في تحصيله ومن أهمها:

★ أسلوب المدرس/الأستاذ:

للمدرس دور رئيسي في العملية التربوية فهو يمثل حلقة وصل بين التلميذ والتحصيل الدراسي المنشود، من خلال ترغيب التلميذ في التعليم، لذا وجب استشارة كل إمكانياته فيطور قدراته وميوله ومهاراته إلى مستويات أفضل، وهذا ما يؤكد "بيرون" من خلال دراسة قام بها، وجد بأن شخصية المدرس وسماته الخلقية من أهم العوامل في تكوين اتجاهات التلميذ .

★ العلاقة بين التلاميذ:

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر في الموقف التعليمي، ونقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي بالأستاذ والتلاميذ وبين التلميذ وزملائه وبين التلاميذ والهيئة الإدارية فإذا كان الجو يسوده الود وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان ذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ^(١).

★ النظام التربوي: ويتمثل في:

- ★ مقدار جودة الكتاب المدرسي: بحيث يكون محتواه مناسب لسن التلاميذ ويشمل مواضيع قدراتهم العقلية وتبرز مواهبهم الخاصة .

- ★ عدم تطبيق المناهج المقررة ويجب أن تتماشى وفصول السنة الدراسية، حتى لا يصاب التلميذ بالإحباط جراء عدم مواكبته لها.
- ★ مدى توفر المؤسسة التعليمية على المخابر والورشات والأجهزة حتى يكون هناك تناسب بين ما هو نظري وما هو ميداني وهذا يؤدي إلى زيادة استيعاب التلميذ للدرس ومن ثم تحصيله الدراسي.
- ★ مدى توفر الأقسام الدراسية على الإضاءة الجيدة ودرجة الحرارة المناسبة والتهوية اللازمة، ومدى توفر الهدوء والبعد عن الضوضاء وعوامل تشتيت الانتباه، وبالتالي كلها عوامل تساعد التلميذ على التركيز والتحصيل الجيد^(٥).

٥ . العوامل الاجتماعية والثقافية:

وهي المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والتي تتعلق بالمجتمع الكبير الذي ينتمي إليه، وقد يكون تأثير هذه المتغيرات بشكل مباشر أو غير مباشر، فقد أشار «بول هالموس» إلى أن تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية في الفرد قد يكون مباشراً أو غير مباشر^(٦).

٦ . العوامل النفسية للتلميذ:

وهي من بين العوامل المؤثرة في تحصيله الدراسي خاصة في فترة المراهقة، وحياة الفرد النفسية تؤثر في سلوكياته وعلاقاته واتجاهاته مع غيره، وذلك أن الإنسان وحدة نفسية واجتماعية متفاعلة ومتكاملة.

فالتلميذ الذي يتميز بالانسياب والتواضع والرغبة في مشاركة الآخرين أعمالهم نجده يتلائم مع مختلف المواقف التي يواجهها، وتكون علاقته جيدة وحسنة مع مدرسيه وزملائه، بحيث يتقبل ويتفهم ما يصدر عنهم، وما يقدم له من نصائح دون الشعور بالنقص والخوف^(٧).

كذلك نجد مفهوم الذات الأكاديمية التي تلعب دوراً مهماً في تحقيق التحصيل الدراسي، حيث أن التلميذ الذي يشعر بكفاءته في المواد الدراسية يكون تحصيله

الدراسي مرتفعاً والعكس صحيح، فالتلميذ الذي يشعر بالعجز والفشل يكون تحصيله الدراسي منخفضاً().

٧ . عوامل تأثير تكنولوجيا الإعلام على التحصيل الدراسي:

لعبت تكنولوجيا المعلومات دوراً حيوياً في العملية التعليمية، وفي رفع زيادة تحصيل الدروس للطلاب والتلاميذ في جميع مراحل التعليم المختلفة، حيث أضافت إليها خصائص ومميزات جديدة ساعدت على تحقيق الاستفادة القصوى من تكنولوجيا الحواسيب بأنواعها المختلفة (محمولة - لوحية - مكتبية)، والهواتف الذكية وشبكة الانترنت وما تحويه مواقع إلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي من إمكانيات حتى أصبح الكمبيوتر همزة وصل بين أولياء الأمور والمدرس والطالب، كما تغيرت معامل العلوم عن الشكل التقليدي الذي نعرفه إلى نوع افتراضي يحاكي المعامل الحقيقية وانتشرت المواقع التعليمية الإلكترونية لتلبية احتياجات الطلاب في أي مكان ووقت وإمكانياتها الهائلة من المواد والدروس التعليمية المرئية في تخصصات الرياضة والفيزياء وغيرها.

تساهم التكنولوجيا بشكل كبير في رفع مستوى الطالب من حيث الاستيعاب والابتكار، وذلك من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الحاسب الآلي والحواسيب اللوحية والسبورة التفاعلية، فهذه الأدوات ترفع من مستوى الطالب، نظراً لما تحتويه هذه الأجهزة على مادة علمية متميزة تسمح للطالب مراجعة دروسه وسماع شرح المدرس أكثر من مرة، وتعمل على زيادة قدرة التلميذ على استيعاب المناهج الدراسية بشكل أفضل مقارنة بالطرق السابقة للتعليم بالصف.

تساهم تكنولوجيا الإعلام بشكل كبير في حل المشاكل الطلابية، فمثلاً إذا حدث ظرف مكروه منع التلميذ من حضور المدرسة لفترة ما، يصبح باستطاعته ملاحقة زملائه في التحصيل عن طريق التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى دورها في الرفع من كفاءة المعلمين من خلال التدريب على استخدام الوسائل المبرمجة التي تزيد من إثارة دوافع وميول التلاميذ، القضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية، ويمكن استخدام البديل عنها من خلال الاستعانة بالبرامج التعليمية التي يتم بثها على موقع

الوزارة والأقمار الصناعية والمواقع الإلكترونية والحواسب، هناك كثير من التساؤلات حول ما إذا كان لاستخدام تكنولوجيا التقييم أثر مهم على تحصيل الطلاب أم لا، ومن خلال البحث عن أجوبة لهذه التساؤلات وجد الباحثون أنه لا يمكن التعامل مع التكنولوجيا على أنها متغير مستقل واحد يقاس من خلاله تحصيل الطلاب، فإن قياس أداء الطلاب لا يعتمد على أدائه في الامتحانات الموحدة فحسب، بل يتطلب قياس قدراته التفكيرية كالتعبير النقدي والتفكير التحليلي وعمليات الربط الذهني وحل المشكلات، بالإضافة إلى ذلك فإن الحكم على فعالية تكنولوجيا معينة يتطلب فهم كيفية استخدامها في غرفة الصف، وما الأهداف التي حددت من قبل المعلمين كما يتطلب معرفة آلية قياس تطور الطالب وإنجازاته.

وهذه العوامل هي:

★ إن مصطلح التكنولوجيا لا يشمل فقط نوعاً واحداً من التكنولوجيا مثل الأدوات والمواد الإلكترونية واستعمال الحاسوب في التعليم، بل يشمل أيضاً استخدام الفيديو وتقنيات التعليم المفتوح، حيث إذ كل نوع من التكنولوجيا له استعمال خاص وأهداف محددة.

★ إن تقويم أثر التكنولوجيا على تحصيل الطلاب هو عملية معقدة.

★ إن التغيرات في غرفة الصف ترتبط مع تغير العوامل التعليمية الأخرى، حيث تشير الأبحاث إلى أن النموذج التعليمي نفسه (على سبيل المثال استخدام الفيديو التفاعلي مقابلشرطة الفيديو ومقابل التعليم المباشر) له أثر قليل على التحصيل الطلاب طالما أن تكنولوجيا التعليم متناسبة مع المحتوى، وأن جميع المشاركين لديهم القدرة على الوصول لنوع التكنولوجيا المستخدم نفسه.

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب الاستنباط الذي يقوم على استنتاج أفكار معينة من فكرة عامة ويمزج ذلك بتحليل واقعي يربط بين التشخيص والمعالجات من جهة والواقع من جهة أخرى، وفي سبيل ذلك استعانت الدراسة بالعديد من الدراسات والأبحاث والتقارير المتخصصة ومن مصادر ومراجع مكتبية مختلفة ومواقع إلكترونية عديدة على شبكة الإنترنت. وقد تم تحويل هذه المصادر والمراجع تحليل الأفكار ومن ثم ربطها مع بعضها بعضاً بصورة علمية منطقية تساعد

في الوصول إلى خلاصات ونتائج تفتح الباب أمام دراسات وبحوث متخصصة أخرى في المجال نفسه.

أدوات البحث:

الملاحظة والمقابلة لعينة الدراسة.

نتائج البحث:

- ★ - أن أغلبية الطلبة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي دائماً، كما يفضلون الفيسبوك، ويكون ذلك في الفترة الليلية، بغية التواصل مع الأصدقاء.
- ★ - بين البحث بأن الطلبة يرغبون في زيادة المعلومات من خلال استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي، كما حققت لهم إشباعات معرفية، مما ساهم في تعزيز رصيدهم العلمي.
- ★ - بين البحث بأن مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر على التحصيل العلمي للطلبة بشكل إيجابي، مما أدى إلى ارتفاع مستواهم العلمي.
- ★ - كما أثبتت الدراسة بأن الطلبة يرون بأن مواقع التواصل الاجتماعي مفيدة لهم وجيدة من خلال الاستعانة بها في مشوارهم الدراسي.

التوصيات:

إن أكبر سطوة على الفكر والقيم والتوجهات - في العصر الحاضر - تملكها وسائل التواصل الاجتماعي، فقد أصبحت قادرة على أن تصوغ متلقيا خاضعا لسلطوتها، وتشكل أعرق حفر في منظومات الفكر والثقافة، كما تملك القدرة على بناء أعظم المنظومات كقدرتها على تفكيكها أيضا.

فإذا أرادت مؤسساتنا التعليمية أن تحقق منجزًا تحصيليًا مميزًا فلا بد أن تدرك أثر أكبر المدخلات على فكر المتعلم، وكيف يمكن توظيفه لمصلحة أهدافها؟ وأن تعي أن الوقت الذي يقضيه المتعلم مع هاتفه الذكي متنقلًا بين تلك المنصات المختلفة أكثر بكثير مما يقضيه أمام كتاب مدرسي، وقد يكون حتى أثناء الحصة الدراسية - بعيدا عن نظر المعلم - هو أحد الشواغل التي تصرفه عن متابعة التعلم، وتبادل المعرفة في جو الفصل الدراسي بينه وبين معلمه، أو بينه وبين أقرانه، ناهيك عن دورها في طمس المواهب، وإعاقة القدرات، وإضعاف المهارات التعبيرية والكتابية والفنية. في ظل هذا النسق الذي تدور فيه وتسيطر من خلاله، ما لم يتم صياغة منظومة ثقافية ووعي اجتماعي شامل، يحدّ من هذه الآثار، ويتجه بها نحو تفاعلات إيجابية رشيدة.

مراجع البحث

- الاجتماعية، دار النفائس للنشر والتوزيع، 2013، ط 1، ص 24.
- 2) Social Media, dictionary.cambridge.org, Retrieved 162020-12-.
- 3) WILL KENTON (282020-7-), «Social Networking» www.investopedia.com, Retrieved 162020-12-.
- 4) MAYA E. DOLLARHIDE (62020-9-), «Social Media Definition» www.investopedia.com, Retrieved 162020-12-.
- 5) أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة: المجلد 18 العدد 28 السنة الثامنة، كانون الثاني 2012 م، ص 5.
- 6) خالد غسان المقدادي: ثورة الشبكات الاجتماعية، دار النفائس للنشر والتوزيع، 2013، ط 1، ص 90.
- 7) أونجي سميرة: «التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي»، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الرابع، - جانفي 2014، ص 57.
- 8) بوكنوس عائشة: «أثر الدافعية للتعلم والذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي»، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، السنة 2016، ص 208، 209، 210.
- 9) dspace.univ-djelfa.fz. 0293 ص 30: 09/2019/05/
- 10) رائد خليل العبادي: «الاختبارات المدرسية»، ط 1، السنة 2006، ص 67

- 11) بوكنوس عائشة: «أثر الدافعية للتعلم والذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي»، مرجع سبق ذكره، ص 206
- 12) فتحي عبد الرحمان مروان: «أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم»، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 51
- 13) شاكر قنديلي: «معجم علم النفس والتحليل النفسي»، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص 93 - 94.
- 14) بوكنوس عائشة: «أثر الدافعية للتعلم والذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي»، مرجع سبق ذكره، ص 214
- 15) رشاد صالح دمنهوري: «التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي»، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص 88
- 16) بوكنوس عائشة: «أثر الدافعية للتعلم والذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي»، مرجع سبق ذكره، ص 214 - 215
- 17) مصلح صالح: «عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الاجتماعية، ط 1، عمان، 2004، ص 67
- 18) سعاد رحماوي: «الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي»، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، سنة 2016 - 2015، ص 192-193
- 19) أيت عيسى عبد الوهاب: «ظاهرة عزوف تلميذات التعليم الثانوي عن ممارسة التربية البدنية وأثرها على التحصيل الدراسي»، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، لسنة 2016 - 2017، ص 196
- 20) حسين أحمد القايد، فارعة حسن محمد سليمان: «التدريس الفعال»، الطبعة الثانية، عالم الكلمة، القاهرة، مصر، 1995، ص 12.

- (21) مصلح صالح: «عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية»، مرجع سبق ذكره، ص 77
- (22) عبد الرحمان العيسوي: «أصول علم النفس التربوي»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 305 - 306
- (23) عبد المنعم أحمد بدران: «العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي»، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 51
- (24) عامر السيد محمد: دراسة لبعض الآثار السلبية للإنترنت ودور الخدمة الاجتماعية فيها، مجلة 11، مصر، 2009م، ص 97

المملكة العربية السعودية

جامعة طيبة

كلية التربية

قسم الإدارة التربوية

تأثير التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة

مناحي خلف الحربي

أحمد معلث الرحيلي

الإطار العام للدراسة:

مقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً متسارعاً في شتى المجالات، ومما لا شك فيه أن التقدم هو نتاج للتقدم في التعليم، حيث يلعب التعليم دوراً رئيسياً في تعديل التحصينات الثقافية التي تحدد النتائج المستقبلية المحتملة والمختلفة من أجل تسريع التغيير وتحويل مسار التنمية نحو اتجاهات مستدامة أو أكثر تقدمية من خلال النظام التعليمي. (Vieira, 2019)

كما يؤدي التعليم دوراً رئيسياً يكمن في أنه يساعد الأسرة على الخروج من براثن الفقر مباشرة عن طريق زيادة دخل الأسرة، من خلال زيادة إنتاجية العاملين لحسابهم الخاص، أو من خلال تمكين الوصول إلى وظائف ذات أجور أعلى (Iqbal, 2006). كما يعد التعليم بُعد هام للتنمية ومؤشر للتنمية البشرية والرفاهية. بالإضافة إلى أنه وسيلة مهمة لتحقيق نمو اقتصادي أعلى ومستدام، والذي قد يساعد بدوره في توسيع الفرص الاقتصادية وتعزيز عوائد العمل والعمال، وخاصة بين أولئك الذين لديهم تعليم عال ومهارات فنية. بالإضافة إلى ذلك، يوفر التعليم علاوة مباشرة من حيث الأرباح الأعلى على الأقل بين مجموعة معينة من العمال في أي مستوى معين من النمو الاقتصادي. (Shah, Chhokar, Pratap, & Pattnaik, 2018)

ويعتبر الفقر مهدداً لتحقيق التنمية المستدامة، وفقاً لليونسكو، فإنه إذا كان جميع الطلاب في البلدان منخفضة الدخل لديهم مهارات القراءة الأساسية فقط (لا شيء آخر)، فإن ما يقدر بنحو 171 مليون شخص يمكن أن يهربوا من الفقر المدقع، وإذا أكمل جميع البالغين التعليم الثانوي، فيمكننا خفض معدل الفقر العالمي بأكثر من النصف. (UNESCO, 2014)

وتسعى المملكة العربية السعودية كونها إحدى دول أعضاء الجمعية العامة للأمم المتحدة بأن تكون من أوائل الدول نحو تحقيق تنمية مستدامة عالمياً بدءاً من الداخل، حيث تتناغم أهداف التنمية المستدامة وتنسجم مع رؤية المملكة 2030.

وبالرغم من أن تحقق أهداف التنمية المستدامة أمراً طوعاً إلا أن المملكة أخذت على عاتقها مسؤولية تامة بالتنفيذ بما يتوافق مع خصوصيتها وثوابتها. وتعتبر المملكة العربية السعودية من أكبر الدول المانحة على مستوى العالم، فهي سبّاقة في تقديم المساعدات الانسانية للدول الفقيرة والمساهمة في المنظمات الدولية المكافحة للفقر، حيث ال تخلص أي دولة محتاجة من مشروع تنموي سعودي أو دعم من خلال المعونات التي تمنحها المملكة لمكانتها الاسلامية والعالمية؛ فقد بلغ اجمالي ما قدمته المملكة من معونات غير مستردة ومساعدات إنمائية ميسرة خلال العقود الثلاثة الماضية أكثر من 315 مليار ريال سعودي (84) مليار دولار. (الهيئة العامة للإحصاء، 2019)

وتظهر الجهود الدولية ممثلة في الأدوار التي تقوم بها الامم المتحدة والبنك الدولي والتي تهدف الى تحقيق التنمية المستدامة وفق ما جاء في خطة التنمية المستدامة 2030. وتعتبر أهداف التنمية المستدامة (SDGs) من اهم القضايا على المستوى العالمي، والمعروفة أيضاً باسم الأهداف العالمية، هي دعوة عالمية للعمل لإنهاء الفقر وحماية الكوكب وضمان تمتع جميع الناس بالسلام والازدهار (أهداف التنمية المستدامة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي)، وقد دخلت أهداف التنمية المستدامة حيز التنفيذ في عام 2016 والتي ستقود سياسة وتمويل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حتى عام 2030. ويمكن تفسير التنمية المستدامة على أنها تسليط الضوء على المفهوم والاحتياجات لمواصلة التطور إلى موقف أكثر تكاملاً وشمولية. (Vieria, 2019)

واستناداً إلى ما سبق، تظهر أهمية التعليم جلياً في المساعدة على حل قضايا الفقر، وضرورة ابراز دوره في تحقيق التنمية لشعوب العالم.

مشكلة الدراسة

تظهر أهمية التعليم في دوره في استجابة الدول لمتطلبات تحقيق التنمية، وظهرت أهداف التنمية المستدامة كأهداف عالمية تهدف إلى تعزيز مجتمعات أكثر شمولاً، ومحاربة عدم المساواة والاعتراف بأهمية التعاون. واستناداً إلى نهج حقوق الإنسان، تتمثل الفكرة في متابعة التنمية المستدامة جنباً إلى جنب مع التنمية

البشرية، مع التأكيد على أهمية كل هدف من الأهداف السبعة عشر التي حددتها خطة 2030 وكيفية ترابطها جميعًا. وفي الوقت نفسه، يسعى التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى تحقيق أهداف مماثلة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وتعزيز الصحة وإجراءات تغير المناخ. ويحمل التعليم من أجل التنمية المستدامة أدوات مهمة لتمكين المتعلمين ليس فقط للاستعداد لما تتطلبه حياتهم وحياتهم المهنية، ولكن أيضًا للمساهمة من أجل تنمية أكثر استدامة واتخاذ قرارات واعية. كما يتطلب التصدي للتحديات ضمن أهداف التنمية المستدامة فقط رغبة قادة التعليم والمستفيدين في تعديل مناهجهم وإشراك هيئة التدريس نحو التغيير الذي يتطلبه عالمنا، (Garcia, Silva, Carvalho & Andrade. 2017)

كما توضح معظم التقييمات لموضوع الفقر؛ ارتباطًا كبيرًا بين الحالة التعليمية ودخل الافراد. (Worldbank, 2004) وأكدت تقارير اليونسكو. (UNESCO, 2014) أن عدد الفقراء وصل إلى (883) مليون.

ولعل ما يؤكد ذلك، ما أوصت به الدراسات السابقة وما أكدت عليه نتائجها كدراسة دراسة والنقو (Walingo, 2006) ودراسة كاسابي، وجوزيف، وجيوركرز (Casapia, Joseph, & Gyorkos, 2007) ودراسة انتوتيداس وايديرتو وانتوركلز (Antoniades Widiarto, & Antonarakis 2019)، أن الفقر يؤثر في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وضرورة انتباه المجتمع الدولي والعمل على تخفيف اثار الفقر على هذه الدول.

وعليه فان الأمر يتطلب دراسة تأثير التعليم ودوره في تمكين الفقراء وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وتأسيسا على ما سبق يمكن تحديد التساؤل الرئيس للدراسة على النحو التالي:

★ ما تأثير التعليم في تمكين الفقراء وتحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

2. ما التحديات التي قد تواجه تعيق في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟
3. ما المقترحات التي قد تعزز من دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. تحديد دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق اهداف التنمية المستدامة
2. التعرف على التحديات التي قد تواجه تعيق في تحقيق اهداف التنمية المستدامة
3. التوصل الى لمقترحات التي قد تعزز من دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال:

- ★ التعرف على الدور والتأثير الممكن من التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق اهداف التنمية المستدامة، وقد تفيد هذه الدراسة في المساعدة التحديات التي قد تواجه تعيق في تحقيق اهداف التنمية المستدامة بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي قد تعزز من دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة.

مصطلحات الدراسة

- ★ التعليم: هو النظام الذي يهتم بأساليب التدريس والتعلم في المدارس أو البيئات الشبيهة بالمدارس على عكس الوسائل الاجتماعية غير الرسمية والوسائل غير الرسمية المتنوعة (على سبيل المثال، مشاريع التنمية الريفية والتعليم من خلال العلاقات بين الوالدين والطفل).
- ★ الفقر: هو الحالة التي يفتقر فيها الاشخاص إلى مبلغ عادي أو مقبول اجتماعيًا من المال أو الممتلكات المادية، ويكون الفقر عندما يفتقر الناس إلى الوسائل اللازمة لتلبية احتياجاتهم الأساسية.

★ التنمية المستدامة: هي المبدأ التنظيمي لتحقيق أهداف التنمية البشرية مع الحفاظ في نفس الوقت على قدرة الانظمة على توفير الموارد الطبيعية وخدمات النظام البيئي التي يعتمد عليها الاقتصاد والمجتمع.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتم فيه دراسة الواقع وتحليله والتعرف على الأسباب التي أدت إلى حدوث الظاهرة. (العساف، 2006)

أدبيات الدراسة:

الجزء الأول: أدبيات الدراسة

يتأثر مستوى التنمية البشرية بوجه عام والنمو الاقتصادي بوجه خاص بما يحوزه الناس من معارف، وما يحصلون من قدرات ومهارات من خلال التعليم؛ فالتعليم أحد العوامل المهمة في صنع الحضارة، وفي قيادة حركة التغيير والإعمار والتنمية الشاملة واللاحاق بركب الأمم المتقدمة، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية التي يشهدها العالم.

التنمية المستدامة

مفهوم التنمية المستدامة:

مصطلح التنمية المستدامة هو تطور لمصطلح التنمية الذي كان سائدا في قديما، ثم تبلور المصطلح في الفكر الاقتصادي والسياسي وكان مصطلح التنمية يستخدم من قبل الدول الكبرى لتبين للدول سواء التي كانت مستعمرة أو تلك التي نجت من شبح التدمير والاستيطان أن سبب تأخرهم هو افتقارهم للتنمية والتطوير وليس لأنهم كانوا مستعمرين، وبالتالي وجب عليهم الأخذ بهذه الأداة كوسيلة لإدراك ما فاتهم والانخراط في المنظومة التي تسيطر سياساتها الدول الكبرى؛ لكنه اقترن فيما بعد بمصطلح الاستدامة بعد تلك الاجتماعات المكثفة التي كانت تعقد منذ أواسط السبعينات إلى أن تجسد على أرض الواقع وأصبح متداولاً في الأوساط السياسية أول مرة في تقرير صادر عن اللجنة العالمية للتنمية والبيئة سنة 1987. والذي عرف

فيما بعد بتقرير بروننتلاند (بوزيد، 2014) والذي أعطى تعريفا للتنمية المستدامة بأنها التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون أن يعرض للخطر قدرة الأجيال التالية على إشباع احتياجاتها.

أبعاد التنمية المستدامة:

يوى قاسم (٢٠٠٧) ان للتنمية المستدامة أربعة أبعاد:

1. البعد التقني: للتقنية وعلوم الاتصال دور هام في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة وجعله نعيشه، حيث تساهم التقنية في التطور في جميع النواحي فهي تدعم بشكل كبير البحث العلمي والذي انعكست نتائجه على تحسين أداء المؤسسات بصورة عامة، وظهور أساليب إدارية جديدة وناجحة، أدت إلى النمو الاقتصادي؛ عن طريق توفير فرص العمل بشكل كبير وبالتالي التقليل من البطالة والفقر، وقد ساهمت التقنية في جعل سكان العالم على اتصال مباشر مع بعضهم البعض فلم يعد هناك معنى للحدود والمسافات بين المجتمعات وتحول العالم إلى قرية صغيرة مما سهل التواصل بين أفرادها وأخذ مفهوم العولمة والمجتمع الإنساني أو المعلوماتي بالتبلور والظهور إلى العيان.
2. البعد البيئي: تسعى التنمية المستدامة إلى خلق التوازن بين المحافظة على الموارد الطبيعية وزيادة النمو الاقتصادي حيث أصبحت الموارد الطبيعية في ظل ذلك معرضة لخطر كبيرين هما:

النضوب وهو نتيجة للاستعمال المكثف وغير العقلاني لتلك الموارد الطبيعية ويمكن الحل بترشيد استخدامها والحث على إيجاد بدائل أخرى للحد من استعمالها وللحفاظ عليها أو إعادة بعثها في البيئة من جديد.

التدمير والقضاء عليها نتيجة للتلوث بشتى أنواعه كانبعاث الغازات وتنامي النفايات الصناعية ويمكن الحل بإيجاد حلول بيئية مبتكرة وملائمة لتلك الأخطار بتغيير أنماط الصناعات وطرق التخطيط لها أو حصرها في نطاقات معينة للحفاظ على الباقي للأجيال القادمة.

3. البعد الاقتصادي: تسعى التنمية المستدامة في بعدها الاقتصادي إلى التقليل من استنزاف الموارد الطبيعية وخفض معدلات استهلاكها خصوصا في الدول الصناعية الكبرى والتي تعتمد على الطاقة والمياه بصورة كبيرة جدا وذلك

بتصميم صناعات بإمكانها الاعتماد على مصادر أخرى مولدة للطاقة من الطبيعة.

4. البعد الاجتماعي: تهدف التنمية المستدامة لتحقيق التنمية البشرية في هذا البعد المهم والذي يعتبر غاية الغايات باعتباره هو المقصود من هذا كله إلى تحقيق هدفين:

تمكين الأفراد بتوفير الخدمات الاجتماعية من صحة وتعليم وتغذية مناسبة دون إهمال الحقوق الأخرى والتي قد تعتبر ثانوية مقارنة بهذه والتي تمس وجود الإنسان في حد ذاته، فالهدف العالمي لن يتحقق إذا لم تنته الفوارق بين البشري في مختلف متطلبات الحياة.

إنصاف الأجيال القادمة بضمان حقها في كل ما على وجه هذه الأرض من موارد فتأخذ حقها كاملاً غير منقوص وتمارس حياة طبيعية خالية من الأخطار الممكن ظهورها مستقبلاً نتيجة التغيرات البيئية والمناخية في الحاضر.

خصائص التنمية المستدامة:

ذكرت سمية (2014) عدد من خصائص التنمية تتمثل في تنمية طويلة المدى: فهي تمتاز باعتمادها على عامل الزمن بشكل أساسي، ومراعاة المساواة وحقوق الأجيال القادمة: فهي تراعي وتوفر حقوق الجيل الحالي والجيل القادم من الموارد الطبيعية، كما تتميز التنمية المستدامة بالتداخل والتعقيد خاصة بما هو طبيعي واجتماعي في التنمية، وتنمية الجانب البشري دائماً ما يكون له الأولوية في تلبية حاجاته ومتطلباته، وتركز على أكثر فئات المجتمع فقراً لتحقيق متطلباتهم، بالإضافة إلى أنها تسعى إلى القضاء على الفقر في جميع دول العالم.

أهداف التنمية المستدامة:

لقد وضعت منظمة الأمم المتحدة لتحقيق برنامجها في التنمية المستدامة والذي يتميز بمشاركة كل البشر على وجه الأرض في صناعته وتحقيق أهدافه التي تسعى لتحقيقها بحلول العام 2030 والتي يمكن حصرها في (الأمم المتحدة، 2015): القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان، والقضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي

والتغذية المحسنة وتعزيز الزراعة المستدامة، وضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار، وضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات، وضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع، وكذلك ضمان حصول الجميع على بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة، وتعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع، وإقامة بنى تحتية قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع الشامل للجميع والمستدام، وتشجيع الابتكار، والحد من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها، وجعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وأمنة وقادرة على الصمود ومستدامة، ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة، بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره، وحفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التنمية المستدامة، وحماية النظم الإيكولوجية البرية ومكافحة التصحر ووقف تدهور الأراضي وفقدان التنوع، وتعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة.

الفقر

مفهومه

يعد الفقر من المصطلحات التي دار حولها الكثير من الجدل المفاهيمي، حيث يحمل معاني مختلفة، تختلف باختلاف نظرة الباحثين، كما تختلف باختلاف الشعوب والثقافات والأزمنة، وحتى على المستوى الدولي لا يوجد اتفاق على تعريف محدد للفقر، نظرا لتداخل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تشكل ذلك التعريف وتؤثر عليه.

ويشير الفقر بمفهومه العام إلى الانخفاض في مستوى المعيشة عن مستوى معين بناء على معايير اقتصادية واجتماعية، فالفرد أو الأسرة يعيش ضمن إطار الفقر

إذا كان الدخل المتأتي له غير كافٍ للحصول على أدنى مستوى من الضروريات للمحافظة على نشاطات حياته وحيويتها. (الرفاعي، 2007)

وحدد البنك الدولي (1990) مفهوم الفقر على أنه عدم القدرة على تحقيق الحد الأدنى من مستوى المعيشة، وعدم القدرة على امتلاك الأصول، أو حيازة الموارد والثروة المتاحة المادية منها وغير المادية.

وتعرف الأمم المتحدة الفقر بأنه الحرمان الشديد من الحياة المرضية، والحرمان المادي من الدخل والصحة والتعليم، والمعاناة من التعرض للمخاطر كالمرض والعنف والجريمة والكوارث والتسرب من الدراسة، وعدم قدرة الشخص على سماع صوته، وتهميشه، ونقص حريته المدنية والسياسية. وبذلك فقد أصبح من المتفق عليه أن الفقر يتضمن حالتين الأولى حالة الحرمان المادي التي تتجلى أهم مظاهرها في انخفاض استهلاك الغذاء كما ونوعاً، وانخفاض الدخل المالية، وتردي الحالة الصحية، وتردي الوضع السكني، أما الحالة الثانية فتتمثل في حالة الحرمان غير المادي ومن أهم مظاهرها الحرمان من التعليم، وعدم توافر وظيفة مناسبة والخوف من المستقبل والتهميش والافتقار إلى الحرية والمشاركة. (منظمة العمل العربية، 2010)

ولعله يمكن الاتفاق بالاعتماد على ما تم عرضه من المفاهيم السابقة بأن الفقر نسبي ومتباين من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى زمن، حيث إن ما تعتبره بعض المجتمعات ضرورة من الضروريات يعتبر في مجتمع آخر قمة الرفاهية، وكذلك ما يعتبر رفاهية في مجتمع قد يصبح ضرورة في المستقبل.

أسباب الفقر

تحديد أسباب الفقر والعوامل المؤدية إليه عامل من عوامل النجاح في القضاء عليه؛ ولذلك يجب أن تحظى هذه الأسباب بالتحليل والفهم الجلي، ويعتبر الفقر محصلة تفاعل عوامل ذاتية وعوامل طبيعية وعوامل مجتمعية (UNDP, 2005)، وهذا يتماشى مع ما ذكرنا سابقاً أن الفقر نسبي ومتباين بين المجتمعات.

1. أسباب ذاتية وهي التي تتعلق في الفرد نفسه وتشمل (عبد القادر، 1998):

الجهل الشخص الجاهل يكون أقل قدرة على تفهم مشكلاته، فلا يعمل على زيادة دخله ليحسن من مستوى معيشته، وقد يكون جهله سببا في سوء تصرفه في دخله مما يؤدي إلى فقره.

المرض فالمرض يقعد الشخص عن العمل أو يقلل من إنتاجيته مما يؤثر على الدخل وبالتالي على مستوى معيشته بالإضافة إلى أن تكاليف العلاج تأخذ جزء من دخله.

سوء التدبير وعدم استعمال الحكمة في الإنفاق وبالتالي إنفاق المال في غير موضعه المناسب مما يؤدي إلى الفقر وأحيانا يرجع سوء التدبير إلى الجهل أو الضعف وقلة الحيلة أو عدم الخبرة مما يبدد الدخل ويوقع المرء في الفقر.

العادات الضارة كإدمان المخدرات أو شرب المسكرات أو لعب القمار فهذه كلها وأمثالها مضيعة للمال مؤدية للفقر.

2. أسباب طبيعية (العجلوني، 2010) وهذه الأسباب تتعلق بما تسبب به الطبيعة من المشكلات تؤثر على الأفراد المجتمعات ولعل من أهمها ما يلي: الزلازل، والبراكين، والفيضانات، والأوبئة، الآفات الزراعية، فهي تؤدي إلى إتلاف موارد الإنتاج، وغرق المحاصيل، وتهدم المساكن، وتشتت السكان من أماكن عملهم، مما يؤدي فقرهم.

3. أسباب أخرى (العجلوني، 2010) مثل الأسباب الاقتصادية (مثل تدني الإنتاجية وعدم المساواة في الدخل) وأسباب اجتماعية (مثل ارتفاع معدلات النمو السكاني مقابل عدم النمو في الناتج المحلي) وأسباب سياسية (مثل نظام الحكم غير العادل المستفرد بالثروة أو الحروب وانعدام السلام).

أنواع الفقر

هنالك أنواع متعددة للفقر، ولعلنا نحصرها فيما يلي (عوض، شلبي، وعثمان، 2013):

1. الفقر المادي والفقر غير المادي:

يشير مصطلح الفقر المادي إلى ما إذا كان الفرد أو الأسرة لديهم الموارد الكافية لتلبية احتياجاتهم الأساسية، ومن ثم قياس الفقر من خلال مقارنة دخل أو استهلاك الفرد بحد معين من الدخل أو الاستهلاك، على سبيل المثال خط الفقر فكل من يقع دخله تحت خط الفقر يعتبر فقيراً. أما الفقر غير المادي فيشير إلى مدى الحرمان من الحصول على الاحتياجات الأساسية من السلع والخدمات مثل الرعاية الصحية أو التعليم.

2. فقر الحاجات الإنسانية وفقر القدرات:

يقصد بفقر الحاجات الإنسانية بأنه الحرمان من اشباع الحاجات الإنسانية، والتي من أهمها التغذية الكافية والسكن اللائق والملبس والعمل والحماية والأمان والمعرفة، والتمتع بالحرية والمشاركة والصحة. وأما فقر القدرات فيقصد به الحرمان واللامساواة في الفرص والقدرات وهو أكثر انتشاراً من فقر الدخل حيث يعجز الإنسان عن امتلاك القدرات اللازمة لضمان أحقيته في الرفاه الإنساني في كيان اجتماعي ما.

3. الفقر المطلق والفقر المدقع والفقر النسبي:

الفقر المطلق هي الحالة التي لا يستطيع فيها الإنسان من خلال دخله الوصول إلى اشباع حاجاته الرئيسية المتمثلة في الغذاء والسكن والملبس والتعليم والصحة، ولعله يمثل القاعدة الأساسية الأكثر انتشاراً في معظم الدول النامية.

أما الفقر المدقع فهو الحالة التي لا يستطيع فيها الإنسان من خلال دخله الوصول إلى إشباع حاجاته الغذائية لتأمين عدد معين من الأسعار الحرارية التي تمكنه من مواصلة حياته عند حدود معينة، وحد هذا الفقر هو حصول الفرد على أقل من دولار واحد يومياً ويعيش في هذه الحالة ما يقارب خمس سكان العالم.

أما الفقر النسبي فإنه يعني مستوى فقر الفرد بالنسبة للآخرين، فهو نتيجة في الغالب لسوء توزيع الدخل بين أفراد المجتمع، وبطريقة أخرى هو الفقر الذي يتكون من خلال مقارنة دخول أفراد المجتمع بعضهم البعض.

الآثار السلبية للفقر على المجتمع:

يعتبر الفقر من أكثر المشكلات المجتمعية حدة من حيث الآثار الناتجة عنه، التي قد لا يكون هنالك وضع اجتماعي إلا وتظهر عليه هذه الآثار، وفيما يلي سرد مختصر لهذه الآثار:

الآثار على الأوضاع السياسية:

يؤدي الفقر إلى اختلالات جدية في الواقع السياسي من خلال نتائجه، والتي تقود إلى استبعاد وتهميش فئات الفقراء من الخريطة والنشاط السياسي الاجتماعي العام، بحيث لا ينخرط معظم الفقراء في أنشطة الأحزاب والجماعات السياسية، بل أنه معظم الفقراء لا يشاركون في انتخاب المؤسسات الوطنية والمحلية وفي حال مشاركتهم فإنها تتم من خلال وسطاء يستغلون مشاركة الفقراء لصالح الأغنياء وأصحاب النفوذ. وبذلك يمكن اعتبار ضعف المشاركة في الحياة العامة بشكل عام وفي الحياة السياسية بشكل خاص من المظاهر المرافقة للفقر والفقر الذي يلهث وراء الحد الأدنى من حاجاته المعيشية الأساسية قلما يكون له دور في مؤسسات المجتمع المدني (سارة، 2011).

الآثار على الأوضاع الاجتماعية

للفقر آثار خطيرة في المجال الاجتماعي ذلك أنه يؤدي إلى إضعاف وتهميش فئات اجتماعية معينة وخاصة النساء، والشباب، والأطفال فيزيد من صعوبة حياتهم، ويكرس فرص انتهاك حقوقهم، ويدفعهم إلى مسارات خطيرة كالإدمان وتجارة المخدرات وغيرها من المسارات غير السوية. وبطبيعة الحال تؤدي آثار الفقر في المجال الاجتماعي إلى تفشي المشاكل الاجتماعية ومنها الجريمة، والتسول، والتشرد، وانحراف الأحداث (صغار السن) وتعاطي المخدرات وتداولها، وهي نتائج طبيعية للفقر والأوضاع الأسرية الصعبة التي تدفع أفرادها إلى الخروج عن إطار الأنماط الاجتماعية السليمة وهو ما قد يؤدي إلى حدوث صدمات اجتماعية بين الطبقات الفقيرة والغنية مما يؤثر على استقرار المجتمع (عبد القادر، 1998).

الآثار على الأوضاع الثقافية

يؤدي الفقر إلى ضعف حضور الثقافة بكل أشكالها في بيئات الفقراء من حيث الإنتاج الثقافي واستهلاك منتجاته، حيث يقل وجود المنتجين للثقافة في تلك البيئات، ولعله من النادر توجه الفقراء لحضور الفعاليات الثقافية كالمعارض والمسرحيات والحفلات (سارة، 2011).

الآثار على الأوضاع التعليمية

يؤدي الفقر إلى تراجع انتشار التعليم، وذلك على مستويين الأول على مستوى الدولة حيث أن الدول الفقيرة لا يوجد بها عدد كافٍ من المقاعد الدراسية لتستوعب جميع الطلاب في سن الدراسة، والمستوى الثاني على الأسرة حيث أن أبناء الأسر الفقيرة أكثر عرضة لترك التعليم والانخراط في سوق العمل منذ سن مبكرة (عوض، شلبي، وعثمان، 2013).

التعليم ودوره في القضاء على الفقر

من خلال التقديم السابق للفقر وأثاره السلبية في شتى أنحاء المجتمع، ولأن التعليم أحد أهم حلول التنمية المستدامة للقضاء على الفقر، فإنه يمكن تحديد أهمية التعليم في الحد من الفقر فيما يأتي (الحوت، شاذلي، 2007) (اليونسكو، 2014):

الاستثمار في التعليم يلعب دوراً أساسياً في تحسين دخل الأفراد وبالتالي تحسين الأداء الاقتصادي، ولذلك يجب أن يولى التعليم أهمية كبرى في أي استراتيجية لخفض الفقر في المجتمع.

يمثل التعليم أداة أساسية لتنمية قدرات جميع أبناء المجتمع مهما كانت إمكانياتهم الاقتصادية، خاصة إذا ما تم الأخذ بالحسبان أن القدرات العقلية لا تتوزع على البشر تبع لمستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية وهو ما يعني أن بعضاً من أبناء الفقراء قد يملكون قدرات عقلية متميزة، فإذا لم يتوفر لهم فرص الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه حتى الحصول على الشهادات النهائية لمراحل التعليم المختلفة، فإن المجتمع

سوف يكون خاسرا لهذه القدرات، مع التأكيد على أن التعليم حق للجميع مهما كانت ظروف وقدرات الفرد.

يمثل التعليم وسيلة إنقاذ لأبناء الفقراء من براثن الفقر، باعتباره أهم أدوات تحقيق الحراك الاجتماعي في المجتمع، ومما لا شك فيه أن العلاقة بين الفقر ونقص التعليم هي علاقة طردية، فالاستثمار في التعليم يؤثر إيجاباً في زيادة رأس المال البشري الذي بدوره يساعد الفرد على زيادة دخله، بل أن تأثيره يصل إلى أبعد من ذلك حيث يصل إلى تحسين مستوى الصحة العامة ورفع مستوى الاقتصاد.

يمثل التعليم أداة مهمة لانتشال الافراد من قبضة الفقر، وذلك من خلال زيادة دخل الفرد، وتوفير سبل معيشية أفضل. ووفقا للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن كل سنة يقضيها الفرد في المدرسة تؤدي إلى زيادة دخله بنسبة 10% في المتوسط، كما أن لو استطاع التلاميذ في البلدان المنخفضة الدخل اكتساب مهارة القراءة الأساسية في المدرسة لكان من الممكن انتشال 171 مليون نسمة من الفقر، وهذا يعني تقلص نسبة الفراء في العالم بنسبة 12%، كل هذا يمكن أن يحصل فقط من خلال زيادة دخل الفرد عن طريق حصوله على التعليم المناسب.

واستنادا الى ما سبق ولكي يحقق التعليم أهدافه وأدواره فإنه لا بد من توفر بعض الشروط فيه، ومنها أن يكون في متناول الفقراء وبالتالي يجب على الحكومات أن توفر التمويل اللازم لرفع جودة التعليم للطلاب الملتحقين بالتعليم.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة والنقو (Walingo, 2006) إلى التعرف على دور التعليم في تحسين المشاريع الزراعية في كينيا لتحقيق الامن الغذائي والقضاء على الفقر، وتم اجراء استبيان لمعرفة مدى امكانية الاستفادة من هذه المشاريع الزراعية من تقييم والكشف عن العلاقة بين التعليم وامكانية ومستوى الاستفادة من هذه المشاريع، وتوصلت الدراسة الى ارتفاع مستوى الحصول على وظيفة للمستفيدين من التعليم والتدريب، وان المستفيدين من خطط الحد من الفقر بحاجة الى التدريب المتخصص هذا المجال، كما توصلت الدراسة الى ان التعليم العام وحده لا يمكن التنبؤ به في تحقيق اهداف هذه المشاريع.

كما هدفت دراسة كاسابي، وجوزيف، وجيوركرز (Casapia, Joseph, & Gyorkos, 2007) الى تطوير الاولويات المتعلقة بالصحة والتغذية والتعليم في المجتمعات الاكثر فقرافي بيلين البيرو- والتي تعاني من التوزيع غير المتناسب في الدخل كما تم اهمالها في الوقت نفسه من المنظمات التي تهتم بمشاكل هذه الدول. وقد توصلت الدراسة الى اهم المشاكل التي تواجه هذا المجتمع في البيرو تمثلت في انتشار الامراض والتأخر بالالتحاق بالمدارس وتدني مستوى التعليم. وتوصلت الدراسة الى ضرورة البدء في التخطيط والاصلاح الذي من خلاله يمكن انخفاض مستوى عدم المساواة في تقديم الخدمات الصحية والتعليمية في المجتمع.

وهدف دراسة انتوتيداس وايديرتو وانتوركليز (Antoniades Widiarto, & Antonarakis, 2019) الى تحليل اثر الازمة الاقتصادية على اهداف التنمية المستدامة للقضاء على الفقر، وذلك بتطوير اطار ومنهج لأوجه الفقر المتعددة، وقد احتوى هذا الاطار على (16) مؤشر لقياس مظاهر الفقر المختلفة، والمتعلقة بالصحة والتعليم والاحتياجات الاساسية والبيئة. وتوصلت الدراسة الى ان الازمة الاقتصادية تسببت في زيادة نسبة الفقر بحوالي (10%) في الدول منخفضة الدخل، والذي بدوره تسبب في قيام هذه الدول بخفض الانفاق على التعليم بنسبة (17.72%). كما توصلت الدراسة الى

ان الفكريوثر في تحقيق اهداف التنمية المستدامة. وأوصت الدراسة بضرورة انتباه المجتمع الدولي والعمل على تخيف اثار الفقر على هذه الدول.

وهدف ت دراسة (Shahed, Samra, & Arshed 2020) إلى تحليل أثر التنافسية والحوكمة والعولمة على الفقر في البلدان النامية، في دراسة حالة (73) دولة نامية خلال الفترة من عام 2005 الى عام 2016م. وتوصلت النتائج إلى أن الانفاق يساعد العولمة والقدرة التنافسية والتنمية أيضا في التخيف من حدة الفقر.

اجابة أسئلة الدراسة:

★ السؤال الاول: ما دور التعليم في القضاء على الفقر وتحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

للإجابة على هذا السؤال تم عرض هذه الأدوار على النحو التالي:

غالبا ما يُشار إلى التعليم على أنه المعادلة الكبيرة، حيث يمكن أن يفتح التعليم الباب أمام الوظائف والموارد والمهارات التي تحتاجها الأسرة ليس فقط للبقاء على قيد الحياة، ولكن لتزدهر. إن الحصول على تعليم ابتدائي عالي الجودة ودعم رفاه الطفل هو حل معترف به عالمياً لدورة الفقر. كما يمكن للتعليم أن يعالج أيضاً العديد من القضايا الأخرى التي يمكن أن تبقي المجتمعات ضعيفة.

يؤثر التعليم على الفقر، ويرتبط بشكل مباشر بالعديد من الحلول للفقر، فالتعليم يساعد على النمو الاقتصادي، ويؤدي الى الحد من التفاوت في الدخل، وكذلك يساعد على الحد من العنف في المنزل والمجتمع، وفقا لليونسكو، إذا كان جميع الطلاب في البلدان منخفضة الدخل لديهم مهارات القراءة الأساسية فقط، فإن ما يقدر بنحو (171) مليون شخص يمكن أن يهربوا من الفقر المدقع، وإذا أكمل جميع البالغين التعليم الثانوي، فيمكننا خفض معدل الفقر العالمي بأكثر من النصف.

يطور التعليم المهارات والقدرات، حيث يدعم نظام التعليم الجيد الطفل تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية ومهارات الاتصال، كما تدعم برامج التعليم

أيضاً تطوير المعرفة والقدرات، ومن المتوقع أن يطور الأطفال الذين يتلقون تعليمًا أساسيًا عالي الجودة هذه القدرات التي يمتلكونها على مستوى أعلى من أولئك الذين لا يحصلون عليها، وذلك من خلال استخدام هذه القدرات والمهارات لكسب دخل أعلى أو تطوير مهارات أساسية أخرى.

التعليم يمكن أن يقضي على عدم المساواة، فقبل منح الناس المزيد من الفرص للمشاركة في المجتمع، هناك حاجة إلى معالجة بعض العقبات المحددة التي تحول دون المشاركة، غالباً ما لا يتم الاعتراف بالمجتمعات الأكثر ضعفاً على أنها متساوية في مجتمعهم. ونتيجة لذلك، فإنهم يفتقرون إلى التمثيل والسلطة والمكانة، لكن التعليم، على المستوى الفردي، حق أساسي للجميع.

يمكن أن يقلل التعليم من المخاطر وقابلية التأثر، ففي كثير من البلدان الفقيرة، غالباً ما ترتبط حياة وسبل معيشة الفقراء للغاية بالصراعات والأوبئة والكوارث الطبيعية. يمكن أن تكون هذه بمثابة «عوامل مضاعفة للقوة» أو عناصر تزيد من احتمال استمرار الفقر في الدول الأكثر فقراً.

★ السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة؟

وللإجابة على السؤال تم عرض التحديات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة كالتالي:

التحديات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة:

★ عدم الاستقرار، كالصراعات بين الدول، وكذلك التنفيذ، مثل ضمان أن البرامج تتناسب مع السياق المحلي، بالإضافة إلى أهمية الحوكمة، مثل الإرادة السياسية لتحويل برامج التنمية إلى ممارسات مستدامة طويلة الأجل.

نقص البيانات الجيدة، فقد لا يكون خط العمل الأكثر سطوعاً، ولكن جمع البيانات التفصيلية هو الأداة الأكثر فائدة لمقرري سياسات البلد لتقييم احتياجات سكانهم - وصنع سياساتهم وفقاً لذلك.

- ★ يجب على القادة اختيار أهدافهم من (17) هدفًا و (169) غاية للتنمية، ويحتاج المسؤولون إلى تحديد الأولويات، قد تؤدي المحاولة كثيرًا إلى تحقيق القليل جدًا، ويجب على المجتمع المدني أن يراقب عن كثب تقدم أهداف التنمية المستدامة والمطالبة بتحقيقها.
- ★ الطموح يعمل فقط إذا كان هناك امكانية لتمويله، أثارت أهداف التنمية المستدامة طموح المجتمع الدولي. تصل تقديرات تكلفتها إلى تريليونات الدولارات، وذلك يتطلب التعاون الدولي من جميع دول العالم لدعم وتمويل البرامج الدولية التي تستهدف الدول وخاصة الفقيرة منها.
- ★ عدم القدرة على التعامل مع المعوقات التي تمنع تقدم الدول في تحقيق خططها، وبالتالي الوصول إلى التنمية المستدامة المنشودة، وما لم يتم تعزيز قدرات التخطيط الحضري، وسوف تعاني الدول في مواجهة التحديات التي يفرضها التحضر السريع.

النتائج:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ★ يلعب التعليم دورا هاما في مساندة وتقوية الفقراء من خلال القضاء على الجهل، وبناء المهارات، وتغيير القيم والاتجاهات، ودعم الاعمال وزيادة الانتاجية للفرد وسوق العمل.
- ★ يساهم التعليم في تحقيق المساواة بين افراد المجتمع، ومنح الناس المزيد من الفرص للمشاركة في المجتمع.
- ★ يساعد التعليم على التقليل من المخاطر وقابلية التأثر، ففي كثير من البلدان الفقيرة ساعد التعليم على بالصراعات والأوبئة والكوارث الطبيعية ألا ترتبط حياة ومعيشة الفقراء بهذه الصراعات.
- ★ تواجه الدول الفقيرة حول العالم العديد من التحديات التي تعيق خطط التنمية المستدامة وتوفير التعليم الجيد الذي يساعد في التخفيف من أثر الفقر وعدم الاستقرار والصراعات بين الدول، وضعف الموارد المالية والتمويل.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تم التوصل إلى المقترحات التالية:

- ★ على المجتمع الدولي دعم الدول الفقيرة في مجال التعليم وذلك من خلال:
 - مساعدهم في التحاق الاطفال واكمالهم للتعليم الاساسي والتأكيد على سياسة التعليم للجميع.
- ★ دعم هذه الدول في مواجهة التحديات التي تعيق خطط التنمية المستدامة وتوفير التعليم الجيد الذي يساعد في التخفيف من أثر الفقر وعدم الاستقرار والصراعات بين الدول، وضعف الموارد المالية والتمويل.
- ★ دعم المؤسسات الإغاثية والمنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو في تحقيق اهدافها، والمساعدة في تحقيق التنمية لهذه الدول.
- ★ الدعم المالي للدول الفقيرة الذي يساعدها في تنفيذ المشاريع التي تحقق التنمية المستدامة في تلك الدول.
- ★ لدعم للحكومات لاتباع سياسة التنافسية والتنمية التي يمكن أن تكون مفيدة في تحقيق أهداف الحد من الفقر في البلدان الفقيرة.
- ★ تشجيع حكومات الدول الفقيرة على أن يكون التركيز الأول لها هو تحسين مؤسساتها التي ستحسن فعالية الحكومة وجودة التنظيم، وسيوفر هذا الجهد فرصاً وتسهيلات عادلة للفقراء.
- ★ على المؤسسات الإغاثية والمنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو القيام بدورها في محاربة الفقر والتأكيد على المساواة في الفرص التعليمية بين الجميع.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومقترحات، تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- إجراء دراسات حول مدى قدرة دول العالم الاكثر فقرا على تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

إجراء الدراسات المقارنة بين الدول التي اظهرت تقدما في مجال التنمية المستدامة، والدول التي مازالت تعاني في تحقيق التنمية المستدامة والاستفادة من دعم المنظمات الدولية كاليونيسكو.

اجراء دراسات تحليله لتأثير التعليم على الفقر والوقوف على متوسط آثار التعليم على النمو والحد من الفقر في البلدان النامية.

المراجع

المراجع العربية

الأمم المتحدة. (2015). أهداف التنمية المستدامة. استرجعت من <https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development-goals.html>.

بتاريخ 2020/4/1

البنك الدولي (1990). تقرير التنمية في العالم، مؤسسة الاهرام. القاهرة.

بوزيد، سايح (2014). دور الحكم الراشد في تحقيق التنمية المستدامة بالدول العربية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة تلمسان. الجزائر.

الحوت، محمد، ناهد، شاذلي (2007). التعليم والتنمية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الرفاعي، محمد (2007). معوقات بيانات قياس الفقر. المؤتمر الاحصائي العربي الأول للمعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية: لا تنمية بدون إحصاء، عمان.

سارة، فايز (2011). الفقر في سورية نحو تحول جذري في سياسة معالجة الفقر. دراسات المرحلة الانتقالية مركز التواصل والأبحاث الاستراتيجية. لندن.

سمية، جعفر (2014). دور الصناديق الوقفية في تحقيق التنمية المستدامة دراسة مقارنة بين الكويت وماليزيا. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

عبدالقادر، أوزال (1998). ملاحظات حول الفقر في العالم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب، بالبليدة.

العجلوني، محمد (2010). الأسباب الاقتصادية لظاهرة الفقر وطرق معالجتها، ورقة عمل مقدمة إلى الأسبوع العلمي لمدينة الحسن العلمية في جامعة الاميرة سمية، عمان. الأردن.

العساف، صالح بن حمد (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (2) الرياض: مكتبة العبيكان.

قاسم، خالد (2007). إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة. الدار الجامعية. الإسكندرية.

منظمة العمل العربية (2010). التقرير العربي الثاني حول التشغيل والبطالة في الدول العربية (قضايا ملحة). مج3، (129).

الهيئة العامة للإحصاء (2019). أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية) التقرير الإحصائي الثاني للوضع الراهن(، كما استرجع من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/statistical_report_on_the_current_status_2019_ar.pdf

اليونسكو (2014). التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/2014). باريس.

المراجع الأجنبية

Antoniades, A., Widiarto, I., & Antonarakis, A. S. (2019). Financial crises and the attainment of the SDGs: an adjusted multidimensional poverty approach. *Sustainability Science*, 116-.

Iqbal, F. (2006). Sustaining gains in poverty reduction and human development in the Middle East and North Africa. The World Bank.

Casapia, M., Joseph, S. A., & Gyorkos, T. W. (2007). Multidisciplinary and participatory workshops with stakeholders in a community of extreme poverty in the Peruvian Amazon: Development of priority concerns and potential health, nutrition and education interventions. *International Journal for Equity in Health*, 6(1), 6.

Hassan, M. S., Bukhari, S., & Arshed, N. (2020). Competitiveness, governance and globalization: What matters for poverty alleviation? *Environment, Development and Sustainability*, 22(4), 34913518-.

Shah, A., Chhokar, K. B., Pratap, S., & Pattnaik, I. (2018). Interface between Education and Poverty in India: Eluding Goals and Search for New Perspectives? In *Poverty, Chronic Poverty and Poverty Dynamics* (pp. 195239-). Springer, Singapore.

UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*.

Strategy, U. E. (2014). *Strategy 2014-2021*. UNESCO Institute for Statistics, Quebec: Succursale Centre-Ville Montreal.

Vieira, Daniele. (2019). Lifelong Learning and its Importance in Achieving the Sustainable Development Goals. 10.10071-7_8-69902-319-3-978/

Walingo, M. K. (2006). The role of education in agricultural projects for food security and poverty reduction in Kenya. *International review of education*, 52(3-304-287), (4).

**أثر دمج مهارات (الكورت)
في المناهج على تنمية التحصيل والتفكير**

**إعداد الباحثة
فاطمة عبدالله راشد الزير**

2022-2023م

المقدمة:

باتت قضية تعليم التفكير قضية تربوية هامة يجب أن تتضافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيقها بدرجة عالية من الكفاءة والجودة.

ومما يثير جدل التربويين حول إمكانية تعليم التفكير نجد أن الرؤية الرئيسة لذلك تقع ضمن ثلاثة محاور وهي: التعليم عن التفكير، التعليم من أجل التفكير، تعلم التفكير.

والرؤية الثالثة المتعلقة بتعليم التفكير هي الرؤية الغالبة على أعمال التربويين ويلاحظ هذا التوجه في العديد من برامج التفكير التي تم تصميمها سواء التي اعتمدت على منهج المواد المنفصلة « بمعنى تعليم التفكير من خلال منهج منفصل عن المواد الدراسية » أو اعتمدت منهج الدمج « بمعنى تعليم التفكير من خلال الدمج مع المواد الدراسية ».

إن مصممي المناهج والمعلمين الذين يريدون تدريس التفكير على نحو مباشر أو من خلال المنهج المدرسي من اعتماد إحدى هاتين الطريقتين: إما التجسير وتعتمد على إقامة جسور ومعايير لاستخدام التفكير من خلال دروس المنهج المدرسي، أو طريقة الصهر وهو إعادة بناء دروس المحتوى من خلال عمليات التفكير ومن خلال مزجها مزجا حكيما وواعيا يتسم بحسن التمييز (محمود، 2006).

وأظهرت نتائج دراسة حول ثورة تطوير المناهج وتعليم التفكير إنه من الضروري إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي وطرق التدريس مع مهارات التفكير الأساسية داخل المناهج الدراسية، لذلك يلزم إعادة صياغة هيكل المناهج التعليمية في صورة جديدة وبهذا يتطور التعليم ليقابل احتياجات المجتمعات في الألفية الثالثة. (Miles, 1996) مع ضرورة الأخذ بمنحنى التدريس من خلال المناهج الدراسية لأنه يحقق الأهداف التالية: يساعد على الدفع نحو التفاعل والمشاركة، والمتعلم على التفكير، والمتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية. (Wilberg, 1995).

ونظراً لما للتفكير من أهمية فقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من برامج التعليم المباشر للتفكير منها برنامج بارنز (Barenz)، تورانس الجديد (Torrance Program)، برنامج الفلسفة من أجل الأطفال Children The Philosophy for، برنامج الإثراء الوسيلى، برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي، برنامج التفكير المنتج، برنامج القبعات الست للتفكير، برنامج الكورت (CoRT) يعد البرنامج من أكثر البرامج استخداماً في مساقات التعليم المباشر للتفكير ويشكل منهجاً علمياً محدد الأطر والفلسفة والموضوعات، ويغطي البرنامج مظاهر مختلفة من التفكير مثل الابتكاري والناقد.

وقد سمي برنامج (CoRT) بهذا الاسم نسبة إلى مؤسسة البحث المعرفي «cognitive research trust» ويعد البرنامج في الوقت الحاضر من أكبر البرامج استخداماً في العالم كطريقة لتعليم التفكير بشكل مباشر ويستخدمه أكثر من سبعة ملايين طالب من مستويات التعليم الابتدائي إلى الجامعي بأكثر من ثلاثين دولة من ضمنها الولايات المتحدة الأمريكية - بريطانيا - كندا - استراليا - نيوزيلندا - فنزويلا - اليابان - الاتحاد السوفيتي - بلغاريا - الهند - ماليزيا . (Edward de Bono, 2008).

وصمم البرنامج لتعليم الطلبة مجموعة من أدوات التفكير التي تسمح لهم بالابتعاد عن نماذج التفكير المطبوعة في الذهن ومحاولة إدراك الأشياء بشكل أكثر وضوحاً وتحراً أو أكثر إبداعاً في حل المشكلات، ومن أهم خصائصه أنه برنامج بسيط وعملي يمكن للمعلمين استخدامه كل حسب طريقته، برنامج قوي ومتناسك ومتوازن، يهيئ الطلبة ليصبحوا مفكرين مبدعين، ويستمتع الطلبة في دروسه، إلى جانب المرونة من حيث دمجها في المنهاج بأي طريقة يراها المعلم مناسبة إما كموضوع منفصل أو دمجها مع المحتوى الدراسي ويستخدم لجميع الفئات العمرية.

ومن جهة أخرى فإن المناهج الدراسية نسق منظومي متنامي وإطار عام يترجم رؤى المجتمع وفلسفته وأهدافه وتطلعاته، ومن ثم فإن أي مكون من مكوناته لابد أن ينظم في سياقه المنطقي ويتكامل مع بقية عناصر المنظومة، وبما أن المنهج رباعي

العناصر (الأهداف - المحتوى - الأنشطة - التقويم) وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منهما على الآخر، ويتأثر بها، ولكن ستظل المناهج الدراسية دوماً في حاجة إلى إعادة النظر وليس الأمر مرهوناً بقصورها وإنما لطبيعة التطور.

وعلى وجه الخصوص تحتل مناهج التربية الإسلامية مكانة كبيرة في مناهج التعليم المختلفة، لأنها تستمد أهدافها ومحتواها من الكتاب السماوي وتتميز بتربية شاملة لجميع جوانب الحياة، لذلك تزداد أهمية تطويرها في هذا العصر عصر العلم والاتصالات والتكنولوجيا مع ما يبذل من جهد في تأليفها وإخراجها. (موسى، 2002)

وعند الاطلاع على العديد من الدراسات حول هذا الموضوع وجد أن دراسة (النجار، 1994) أشارت إلى فعالية برنامج الكورت في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر. ودراسة (النجار، 2002) إلى أن برنامج الكورت (الجزء الأول) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات، ودراسة (دناوي، 2007) أشارت إلى بيان فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الكورت في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بدولة الإمارات، ودراسة (الجلاد، 2007) خلصت إلى أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات. ودراسة (العتيبي، 2007) إلى أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي بالرياض. ودراسة (الشرف، 2008) فاعلية برنامج مقترح في مناهج التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالكويت.

باتت هناك حاجة عظيمة لإعادة النظر في برامجنا ومناهجنا التعليمية والاجتهاد في تعديلها حسبما نرى أنه نافع ومفيد لعملية التطوير والتحسين وتنمية المستوى التحصيلي ومهارات التفكير لدى الطلبة، فنجحت الباحثة بالمشاركة في تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من خلال دمج مهارات (الكورت) فيها، كأول دولة في منطقة الخليج العربي في دمج مهارات الكورت في المنهج الحكومي.

ونهاية يأتي هذا العمل محاولة لجني ثمار تطوير المنهج الحكومي لمادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت التي قامت به الباحثة من خلال دمج مهارات التفكير (الكورت) بالمنهج وتحديد برنامج الكورت كأول دولة في الخليج العربي، لدراسة أثره على تنمية المستوى التحصيلي للطلاب وتفكيرهم بعد دمج البرنامج، لعله يكون مدخلا جديدا لتشجيع الباحثين في استخدامه لتطوير المناهج للمواد الدراسية الأخرى والمراحل المختلفة.

مشكلة الدراسة:

بدأ الإحساس بهذه المشكلة أثناء عمل الباحثة كمعلمة للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية حيث لاحظت خلال تفاعلها مع الطلبة أن هناك ضعفا واضحا لديهم في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير مما جعل الباحثة تطرح سؤالا صريحا عن تلك المشكلة:

ما سبب الضعف الملحوظ في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى الطلبة؟

ثم تعمق إحساس الباحثة بهذه المشكلة بعد عملها في سلك التوجيه الفني لمادة التربية الإسلامية واطلاعها على نتائج الامتحانات الشهرية والفترية للمرحلة الثانوية للبنين والبنات والتي خلت تماما عن تنمية مهارات التفكير، وتيقنها أن هناك ضعفا ظاهرا وملموسا في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية نظرا لاعتماد المناهج في الدول العربية على طريقة الحفظ والاستظهار دون إعطاء فرصة للطلبة على المناقشة وتنمية التفكير الناقد والابتكاري والإبداعي لديهم، مما أنشأ جيلا من الطلبة يحفظون فقط دون استخدام مهارات التفكير، فانعكس ذلك في جانبين، الجانب الأولي تمثل في غياب مهارات التفكير لدى الطلبة، والجانب الثاني تمثل في ضعف المستوى التحصيلي في الكثير من المواد الدراسية.

فعلى أرض الواقع التربوي، نجد أن مشكلة التحصيل الدراسي لها العديد من العوامل المؤثرة التي تدفعك إلى البحث عنها، وحينما تبحث عن أسباب تلك المشكلة ولا تجد لها تفسيراً، قد يخيّل لك أنها ناتجة من عدم حب الطلبة للمادة الدراسية

أو ضعف في مهارات معلم المادة بشكل يأخذك بعيدا عن السبب الحقيقي لتلك المشكلة، في ظل معاناة المنطقة العربية من مناهج دراسية تتسم بالحفظ والاستظهار وإهمالها لقدرات التفكير ومهاراته لدى الطلبة ، مما جعل تطوير تلك المناهج وعدم اعتمادها على الحفظ والاستظهار وتوجيهها إلى استثارة تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة أمرا حتميا، لينعكس أثره على تنمية المستوى التحصيلي والتفكير لدى الطلبة وبالتالي العملية التعليمية برمتها.

ومن جهة أخرى، بدأ التفكير والاهتمام الشخصي للباحثة في التصدي لمشكلة اعتماد مناهج مادة التربية الإسلامية على الحفظ والاستظهار فقط، وضعف احتوائه على مهارات التفكير الذي قد يكون له تأثيرا على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير لدى الطلبة ، فعملت على الإطلاع ودراسة مهارات التفكير العليا وكيفية دمجها في المحتوى الدراسي، وحصلت على شهادات معتمدة في مهارات التفكير العليا (برنامج الكورت) ودمجه بالمحتوى الدراسي ، ونجحت الباحثة من الناحية التطبيقية في دمج مهارات التفكير (الكورت) ضمن المنهج الدراسي الحكومي بدولة الكويت لمادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية كأول دولة في منطقة الخليج العربي، بعد ان اقنعت القائمين على التأليف بضرورة تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال الدمج مهارات في المناهج، كما عملت الباحثة على تهيئة الميدان التربوي من خلال البرامج التدريبية وورش العمل المختلفة والمؤتمرات التربوية والمسابقات التي تساهم في تفعيل دمج المهارات بالمنهج المدرسي، لنصل في النهاية إلى تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي؟

ما أثر دمج مهارات (الكورت) في مناهج التربية الإسلامية على تنمية التحصيل والتفكير؟

أسئلة الدراسة:

ما أثر دمج مهارات (الكورت) في مناهج التربية الإسلامية على تنمية التحصيل والتفكير؟

من خلال عدة أسئلة فرعية :

١ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعتين الضابطة - التجريبية على القياس البعدي

على اختبار التحصيل في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية؟

٢ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعتين الضابطة - التجريبية على القياس البعدي على اختبار التفكير في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية؟

٣ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعة التجريبية على القياس البعدي على اختبار التحصيل والتفكير في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس؟

٤ . هل يوجد تأثير إيجابي لتدريس منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت المدمج بمهارات الكورت على رفع مستوى التحصيل الدراسي والتفكير للمجموعة التجريبية بقياس حجم الأثر للمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة (المستقلة) بحساب مربع إيتا (١٢)؟

أهداف الدراسة:

١ . دراسة أثر دمج مهارات الكورت في مناهج التربية الإسلامية على تنمية التحصيل لطلبة الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت.

٢ . دراسة أثر دمج مهارات الكورت في مناهج التربية الإسلامية في تنمية التفكير لطلبة الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت .

٣ . دراسة أثر دمج مهارات الكورت في المناهج على تنمية التحصيل والتفكير تبعا لمتغير الجنس .

٤ . دراسة اتجاهات المعلمين والطلبة نحو دمج مهارات الكورت في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية .

٥ . بناء اختبار تفكير من إعداد الباحثة لقياس أثر دمج مهارات الكورت في مناهج التربية الإسلامية في تنمية التحصيل والتفكير .

٦ . الوصول لمجموعة من المقترحات النابعة من نتائج البحث للاستفادة البحثية منها في تفعيل دمج مهارات التفكير في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

٧ . تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية من خلال مناهج التربية الإسلامية بدولة الكويت.

٨ . تنمية المستوى التحصيلي لطلاب الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية من خلال مناهج التربية الإسلامية بدولة الكويت

أهمية الدراسة:**أ. الأهمية العلمية:**

أ . تنبع أهمية الدراسة من قلة الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت في هذا المجال، فالدراسة تعتبر الأولى بدولة الكويت (على حد علم الباحثة) في دراسة أثر دمج مهارات الكورت في مناهج التربية الإسلامية على تنمية التحصيل والتفكير لطلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت كأول دولة في منطقة الخليج العربي تدمج مهارات (برنامج كورت) في المناهج الحكومية.

ب . الدراسة تتناول موضوعا بحثيا يتناول قضية تعليم التفكير وتنميته التي يجب أن تتضافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيقها بدرجة عالية من الكفاءة والجودة، وأصبح هدفا أساسيا تربويا لا يحتمل التأجيل.

ج . الدراسة تتناول أهمية تقديم المحتوى التعليمي لمادة التربية الإسلامية للطلبة بطرق تثير تفكيرهم وتتيح لهم المشاركة في المواقف التعليمية بفعالية مما ينعكس على المستوى التحصيلي لهم.

د . فتح المجال البحثي أمام الباحثين لإجراء الدراسات الأخرى في دمج مهارات التفكير وخاصة برنامج الكورت في المنهج الدراسي للمواد الأخرى

أ. الأهمية التطبيقية:**تنبع أهمية الدراسة التطبيقية لكل من:**

★ من خلال توجيه اهتمام المختصين بتطوير المناهج إلى أهمية تنمية مهارات التفكير للطلبة من خلال بناء وتطوير المقررات الدراسية بمراحل التعليم المختلفة متضمنة تعليم مهارات التفكير، لانعكاسه المباشر على التحصيل الدراسي للطلبة.

★ عن طريق تقديم نموذج تجريبي واضح حول أثر دمج مهارات الكورت في منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية وتدریس مادة التربية الإسلامية من خلال تنمية مهارات التفكير لدى كل من المعلم والطلبة، والأخذ بالاتجاهات الحديثة وطرق تدريس التربية الإسلامية.

★ باستثمار تفكير المتعلمين وتحفيزهم للتعلم وتتيح لهم المشاركة في المواقف التعليمية بفعالية من خلال دمج مهارات الكورت وتوظيفها في محتوى كتاب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت.

★ توضيح صورة حياة لأولياء الأمور لكيفية التعامل مع فلذات الأكباد من خلال تنمية مهارات التفكير لديهم وانعكاسه على تنمية تحصيلهم وحياته اليومية.

مصطلحات الدراسة:

حجم الأثر: هو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العلمية للنتائج التي أسفرت عنها بحثه ودراسته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح. ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر التي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه. (Magnitude of Treatment Effect) (عصر، ٢٠٠٣)

حجم الأثر في الدراسة الحالية: هو حجم الأثر بالتأثير الإيجابي لدمج مهارات التفكير (الكورت) في مناهج التربية الإسلامية بالصف الحادي عشر على تنمية التحصيل والتفكير لطلبة الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت باستخدام أحد مقاييس حجم الأثر الإحصائية حسب عينة البحث.

★ برنامج الكورت: برنامج لتعليم التفكير وضعه «إدوارد ديبنو» ويتألف من ست وحدات بواقع عشرة مهارات تفكير في كل وحدة.

★ تعريف التفكير: يرى (ديبنو 1985, DeBono) أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف

★ عملية التفكير: سلسلة من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثيرات استقبلها من الحواس، والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى الأوضاع والمثيرات التي تعرض لها الفرد ويكون المعنى ظاهراً أو باطناً، يتطلب التوصل إليه معالجة مكونات تلك الأوضاع.

★ تعلم التفكير «Teaching Thinking»: يتضمن التقنيات التعليمية التي تكون توجيهية بشدة في طبيعتها وتهدف إلى بناء تفكير الطلبة بطرق محددة.

★ مهارات التفكير: معالجات ذهنية تمارس وتستخدم عن قصد في التفاعل مع المعلومات أو المواقف وتسهم هذه المهارات في فاعلية التفكير. (دناوي، ٢٠٠٨)

★ التحصيل الدراسي : يعرفه أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠)، الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدرجات طبقا لامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي. ويعرفه صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين .

التحديد الإجرائي للتحصيل والتفكير: يتحدد التحصيل والتفكير لدى الطلبة من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على المقاييس المعد لذلك.

فروض الدراسة :

١ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعتين الضابطة – التجريبية على القياس البعدي على اختبار التحصيل في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية.

٢ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعتين الضابطة – التجريبية على القياس البعدي على اختبار التفكير في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية.

٣ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للمجموعة التجريبية على القياس البعدي على اختبار التحصيل والتفكير في مجالات التي تدرس ضمن منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

٤ . يوجد تأثير إيجابي لتدريس منهج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت المدمج بمهارات الكورت على رفع مستوى التحصيل الدراسي والتفكير للمجموعة التجريبية بقياس حجم الأثر للمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة (المستقلة) بحساب مربع إيتا (٢٠٢) .

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبي من خلال التصميم التجريبي لمجموعتين الأولى الضابطة والثانية التجريبية التي سوف تتلقى البرنامج،

ومناسبته لطبيعة البحث الحالي من خلال التحكم في المتغير المستقل (مهارات الكورت) لمعرفة أثره في المتغيرين التابعين (التحصيل ، مهارات التفكير).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة

دراسة سيد (2018). فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات

التفكير الناقد لدى طلاب دولة قطر.⁽¹⁾

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع بدولة قطر، وتتكون عينة الدراسة من (63) طالباً من مدرسة أبي عبيدة الإعدادية للبنين حيث تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال برنامج الكورت الأول (توسيع مجال الإدراك) وتشتمل على (33) طالباً، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية، وتشتمل على (30) طالباً. واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتتكون أدوات الدراسة من برنامج الكورت الأول (توسيع مجال الإدراك) وخطة دمج البرنامج في مقرر القراءة، واختبار التفكير الناقد، واستمر البرنامج لمدة شهرين، وتكمن أهمية الدراسة في أنها قد تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام برنامج الكورت في تدريس القراءة كما قد توفر هذه الدراسة دليلاً لمعلمي اللغة العربية لتدريس مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس القراءة لطلاب الصف السابع، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف السابع في مهارات التفكير الناقد لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات منها الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الناقد سواء أكان بمنهج منفصل أم من خلال المناهج الدراسية، وضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس حيث الأساليب والطرق المستخدمة لا تزال هي الطرق التقليدية،

(1). 12th International Conference on Language, Literature, Culture and Education 19th – 21st October, 2018

وإنشاء مراكز داخل المؤسسات التعليمية تعني بالمبدعين من الطلاب وتعمل على إخضاعهم لبرامج التفكير الناقد والتفكير الإبداعي مما سيكون له أثر كبير في تنميتهم وصلتهم. إعادة النظر في مناهج اللغة العربية الحالية والعمل على تأليف مناهج تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة حملي (2018). فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تهدف الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج الكورت (الجزء الأول - توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي الذي يهدف لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، فقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بحيث تكونت العينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا في مدارس نجد الأهلية بمدينة الرياض وقد بلغ عدد العينة (20) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية (10 طالبات)، ومجموعة ضابطة (10 طالبات)، وقد تم تطبيق البرنامج بواقع (30) حصة استمرت لمدة (30) يوماً متتالية، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج الكورت (الجزء الأول - توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم.⁽¹⁾

دراسة عبدالله (2017). فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على أسلوب دمج مهارات التفكير ضمن محتوى بعض المقررات التربوية لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وقياس أثر البرنامج التدريبي على المتغيرات التابعة (الدافع للإنجاز - مهارات التفكير الناقد) وتقديم المحتوى المعرفي لبعض المقررات التربوية بطريقة مشوقة تزيد من دافعية المتعلم وتحصيله وتؤكد على التعلم النشط والدور

(1) Global Institute for Study and Research Journal (GISR-J) 2018 August Vol.4 No8

الإيجابي للمتعلم في اكتسابه. وبلغ حجم عينة الدراة (120) طالباً من طلاب المستوى الثالث والرابع بكلية التربية في جامعة الملك فيصل تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (60) ومجموعة من طلاب المستوى الثالث والرابع بكلية التربية في جامعة الملك فيصل تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (60) ومجموعة ضابطة قوامها (60) وتم التأكد من تكافؤ المتغيرات التابعة بالقياس القبلي لتحقيق شروط التكافؤ بين المجموعتين سواء في الخصائص الديموغرافية والمتغيرات التابعة. وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج التدريبي واختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي (20). ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد غنيمات (19). والمطور من مقياس عطية 2002، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القيتس البعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات الفرعية لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الكبير للبرنامج. وأشارت النتائج المتعلقة بالفرض الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) في تحسين مستوى دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً في تنمية مهارات التفكير بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الدافع للإنجاز. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بإعداد أدلة للمعلمين تساعد على دمج مهارات التفكير ضمن محتوى المقررات الدراسية للتحويل من أسلوب التعلم بالتلقن إلى أسلوب التعلم من أجل التفكير وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين على برامج التفكير للاستفادة منها وتطبيقها في تدريس دروسهم⁽¹⁾.

(1) عبدالله، زينب عبد الرازق غريب (2017). فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. الاحساء: جامعة الملك فيصل، كلية التربية.

دراسة العريم (2017) بعنوان «مستوى تفعيل معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمستوى إتقان الطالبات لها.

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين إتقان طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد مع مستوى تضمين معلمات العلوم لهذه المهارات في تدريسهن. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتطبيق مقياس اختبار واطسون وجلاسز للتفكير الناقد، الذي اشتمل على خمس مهارات (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقويم المناقشات) على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بلغت (401) طالبة، كما تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقصي مهارات التفكير الناقد المفعلة في أسلوب تدريس معلمات العلوم. وأظهرت النتائج أن نسبة إتقان طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد متدنية جداً، حيث بلغت مهارة معرفة الافتراضات (61.95٪)، ومهارات التفسير (54.91)، ومهارة تقويم المناقشات (51.60)، ومهارة الاستنباط (61.43)، أما مهارة الاستنتاج فبلغت (23.20٪). وأظهرت بطاقة الملاحظة أن نحو (64.3٪) من مهارات التفكير الناقد لا يتم تفعيلها خلال تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد المتضمنة في تدريس المعلمات ومستوى إتقان الطالبات لها. وتمت التوصية بتطوير أساليب تدريس لدى معلمات العلوم بإقامة دورات تدريبية في التفكير الناقد.⁽¹⁾

دراسة سعادة، الحوامدة (2017). تطبيق ثلاث مهارات لبرنامج كورت CoRT للتفكير في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس وأثرها في الدافعية والتحصيل.

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية تطبيق ثلاث مهارات لبرنامج كورت للتفكير، في تدريس العلوم لطلاب السادس الأساسي في الأردن، وأثرها في الدافعية والتحصيل. وتألّفت العينة من (88) طالباً تم توزيعهم على أربع مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى وتضم (72) طالباً، وتم تدريسهم العلوم باستخدام مهارة

(1) العريم، خلود بنت مسفر بن سعد (2017). مستوى تفعيل معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمستوى إتقان الطالبات لها. المملكة العربية السعودية: جامعة الأمير سطام، مجلة العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد الأول.

المدخلات العشوائية، والمجموعة التجريبية الثانية وتضم (70) طالباً وتم تدريسهم العلوم باستخدام مهارة (نعم، لا، إبداعي)، والمجموعة التجريبية الثالثة، وتضم (77) طالباً وتم تدريسهم العلوم باستخدام مهارة الحجر المتدحرج، والمجموعه الضابطة وتضم (71) طالباً وتم تدريسهم العلوم بالطريقة الاعتيادية. وتم تبني مقياس الدافعية. وتم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في مادة العلوم المقررة على طلاب الصف السادس، تعزى للمهارات المطبقة (الإثارة العشوائية، ونعم، لا، إبداعي، والحجر المتدحرج)، ولصالح مهارة نعم، لا، إبداعي، عند مقارنتها بمهارة الإثارة العشوائية، ومهارة الحجر المتدحرج والطريقة الاعتيادية، حيث كانت بالمرتبة الثانية مهارة الإثارة العشوائية، والمرتبة الثالثة مهارة الحجر المتدحرج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية في مادة العلوم لطلاب الصف السادس، تعزى للمهارات المستخدمة (الإثارة العشوائية، ونعم، لا، إبداعي، والحجر المتدحرج)، ولصالح مهارة نعم، لا، إبداعي، مقارنة بمهارة الإثارة العشوائية والحجر المتدحرج والطريقة الاعتيادية، وكانت في المرتبة الثانية مهارة الإثارة العشوائية، وأخيراً مهارة الحجر المتدحرج... وأوصت الدراسة بتضمين مناهج العلوم وكتبها نماذج لدروس تقوم على المهارات الثلاث.⁽¹⁾

دراسة السلمي (2017). فاعلية استخدام برنامج الكورت على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبق البحث على عينتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية، من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة جده بلغ عددهم (56) طالباً، مقسمين بالتساوي،

(1) سعادة، جودت أحمد، الحوامدة، عيسى محمد (2017). تطبيق ثلاث مهارات لبرنامج كورت للتفكير في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس وأثرها في الدافعية والتحصيل. الاردن: جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 44، العدد 4

وقد أخضعت مجموعتي عينة البحث لاختبار التفكير الإبداعي لتورانس ، واختبار التحصيل الدراسي المعد من قبل الباحث ، حيث تم تطبيقه بعد ضبطه والتأكد من صدقه وثباته. وباستخدام نظام SPSS اختبار T-test ؛ أظهرت نتائج البحث أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي البعدي، وأن هذا التفوق كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) كما أظهرت النتيجة فاعلية مهارات برنامج الكورت في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ العينة التجريبية. حيث حصلت التجريبية على متوسط كلي ؛ بلغ 10.89 في مقابل 7.57 للضابطة، بفارق 3.32. لصالح التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات جاء من أهمها توظيف واستخدام برامج التفكير كبرنامج الكورت في تدريس مقررات التربية الإسلامية في كافة المراحل الدراسية.⁽¹⁾

دراسة لعيس (2016). بعنوان « أثر تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت CORT في زيادة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لعينة من التلاميذ الموهوبين.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت CORT في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المتابعة .

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، واستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

تم تطبيق وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت على 13 تلميذاً موهوباً من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط (متوسط العمر = 13 و 08 أشهر)، حيث تم اختيارهم وفق المعايير الموضوعة في نظرية «رونزولي» لانتقاء الموهوبين.

(1) السلمي، عبدالعزيز جابر (2017). فاعلية استخدام برنامج الكورت على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. المملكة العربية السعودية: جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (3)، المجلد (1).

توصلت الدراسة إلى التحقيق من فعالية البرنامج واستمرارية أثره بعد فترة المتابعة المقدرة بـ 30 يوماً.⁽¹⁾

دراسة إرحيم (٢٠١٦). بعنوان «فاعلية استخدام برنامج الكورت في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج كورت في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي: وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي، والمنهج التجريبي التربوي وفيما يتعلق بتجربة البحث وضبط متغيراته.

اختارت الباحثة عينة البحث من «مدرسة النجم الساطع» الليبية في القاهرة التابعة لوزارة التربية والتعليم بليبيا واشتملت العينة على (80) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي للعام الدراسي (2015-2016) الفصل الدراسي الثاني، وهو فصل يمثل المجموعة التجريبية وعددها (40) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة، وذلك بعد التأكد من تكافؤ تلاميذ المجموعتين في العمر الزمني، ومستوى التحصيل الدراسي، وذلك من خلال التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي وأبعاد مقياس الميل نحو الجغرافيا، حيث أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية، وان المجموعتين متكافئتان قبل التدريس.

ومن نتائج الدراسة

★ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الميل البعدي ككل، وفي كل بعد على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(1) لعيس، اسماعيل، مشري، سلاف (2016). بعنوان «أثر تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت CORT في زيادة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لعينة من التلاميذ الموهوبين. الجزائر: جامعة الوادي: قسم علم النفس وعلوم التربية، مجلة الطفولة العربية، العدد الواحد والستون.

★ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل ككل، وفي كل بعد على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

ومن توصيات الدراسة:

- ★ أهمية تزويد المعلمين ومخططى البرامج التربوية والمناهج التعليمية بمعلومات عن برنامج كورت بهدف تطوير مناهج الجغرافيا.
- ★ تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليم وتعلم التفكير من خلال البرامج التدريبية وورش العمل المتكررة أثناء الخدمة.
- ★ تدريب المعلمين على كيفية تطبيق برنامج كورت لتنمية التفكير عند الطلاب في المراحل المختلفة.⁽¹⁾

دراسة شيخموس (2016). فاعلية برنامج الكورت¹ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين دراسياً (دراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج الكورت بجزئه الأول -توسعة مجال الإدراك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين دراسياً من خلال دراسة حالة لطالبة فائقة دراسياً. تكونت عينة الدراسة من طالبة فائقة دراسياً في المرحلة الثانوية- الصف العاشر مسجلة في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدراسي 2015-2016. تم اختيارها بطريقة قصدية لكونها فائقة دراسياً.

تم تطبيق اختبار للتفكير الإبداعي (TTCT) بصورته اللفظية (أ) بعد أن قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات الاختبار، بالإضافة إلى برنامج كورت⁽¹⁾ توسعة مجال الإدراك.

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج كورت⁽¹⁾ توسعة مجال الإدراك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبة الفائقة (عينة الدراسة) على كل من

(1) إرحيم، عائشة عمار عمران (2016). بعنوان «فاعلية استخدام برنامج الكورت في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير التأملية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية البنات، مجلة البحث العلمي في التربية ، العدد 27.

أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاختبار. حيث بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات اختباري تورانس اللفظي (أ) للتفكير الإبداعي القبلي والبعدي على أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للاختبار لصالح الاختبار البعدي للطالبة عينة الدراسة.⁽¹⁾

ثانياً: الإطار النظري

التفكير:

التفكير عملية لا نراها بل تدرك بطريقة غير مباشرة، لذا من المتوقع وجود العديد من التعريفات، حيث تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف التفكير، وقدم غانم (2011) نماذج من التعريفات لمفهوم التفكير وهي:

★ التفكير هو ذلك النشاط الذي يبذله الفرد؛ ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط سواء تطلب تفكيراً أكثر أم أقل، حسبما يكون الموقف أكثر أم أقل إشكالاً.

★ التفكير عملية معرفية معقدة تتم بعد اكتساب معرفة ما.

★ التفكير هو عملية اكتشاف متبصر للخبرة من أجل التوصل إلى هدف مطلوب.

★ التفكير لا يتم إلا إذا واجه الفرد مشكلة تحرك وتدفع باقي دوافعه للعمل. (غانم، 2011، ص 22-23)

إن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طريق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقييمية، إن تعليم التفكير يعني للبعض تعليم عبارات إصطلاحية خاصة، والواقع أن اتخاذ قرار تعليم التفكير يعد قراراً سياسياً، إذ تفضل بعض الانظمة السياسية أن يكون الشعب مفكراً لا تابعاً.

(1) شيخموس، عائشة عبد القادر (2016). فاعلية برنامج الكورت1 في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين دراسياً (دراسة حالة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

ولتعليم التفكير ببراعة يجب استخدام التفكير للاكتشاف وليس لتجسيم وجهة نظر والدفاع عنها، ويجب استخدام أشكال من التفكير غير تلك التي تتسم بالنقد المحض، ويجب مزيداً من الثقة والرغبة في التفكير وعدم التمرکز حول الذات. (حبيب، 2007، ص 17-19)

أهمية تنمية مهارات التفكير:

تنبع أهمية تنمية مهارات التفكير للمتعلمين من خلال:

المنفعة الذاتية للمتعلم: يصبح المتعلم قادراً على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع.

المنفعة الاجتماعية العامة: لن اكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيد يوجد منهم مواطنون صالحون ذوو دور إيجابي.

الصحة النفسية: فالقدرة على التفكير الجيد تساعد المرء على الراحة النفسية.

أهمية تعليم الطلاب مهارات التفكير:

- ★ رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية لدى الطلاب.
- ★ يسهم التفكير في مساعدة الطلاب لفهم المحتوى الدراسي.
- ★ يسهم التفكير في تكوين شخصية الطالب.
- ★ ينمي قدرة الطالب على الاستقلالية في الوصول إلى النتائج.
- ★ يعطي التفكير الطالب إحساساً بالسيطرة على افكاره والثقة بالنفس.
- ★ ينمي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند الطلاب (المشاعر والأحاسيس) وتشكل القوة الدافعة لتوجيهه نحو تحقيق الهدف. (جروان، 2002، ص 25)

أساليب تعليم مهارات التفكير:

1-التعليم المثير للتفكير أو مدخل إيجاد بيئة صفية:

هذا الأسلوب يدعو إلى تنمية مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وبإيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير وتساعد على

تنمية مهاراته من خلال إستراتيجيات في التدريس يستخدمها المعلم في داخل الصف .

٢-دمج عمليات التفكير في المادة الدراسية:

الدمج والتكامل بين مهارات التفكير ومحتوى المادة الدراسية بحيث يتم تعليم المحتوى ومهارات التفكير في وقت واحد.

٣-تعليم التفكير كمادة مستقلة:

تعليم التفكير بشكل مباشر ومن خلال برامج أو مقررات مخصصة لمهارات التفكير ومستقلة عن المواد الدراسية يتم تعليمها خلال مدة زمنية محددة.

معوقات تنمية التفكير:

- ★ افتقار المعلم إلى استراتيجيات التدريس.
- ★ افتقار المناهج الدراسية إلى الأنشطة.
- ★ عدم تفعيل الأهداف المتضمنة بالمناهج والمتعلقة بتنمية التفكير.
- ★ معظم طرق التدريس في مختلف المواد الدراسية تركز على الطرق التقليدية.
- ★ الامتحانات بصورتها التقليدية.
- ★ اعتقاد الكثيرين بأن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد.
- ★ إهمال المعلم النمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلبته وتركيزه على الجانب المعرفي.
- ★ اعتماد المعلم على الأسئلة التي لا تقيس إلا مستويات التفكير الدنيا.
- ★ عدم كافية الوقت المتاح أمام الطالب للتفكير.
- ★ الخوف من الفشل

دور المدرسة في تعليم التفكير:

حتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير لابد من توفر الآتي (سعادة، 2003م، 69)؛ (حسونة، د.ت)؛ (الرشيد، 2005م، 55) :

- ١ . الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إدارياً وتربوياً بأهمية دور المدرسة في تعليم وتنمية التفكير.
 - ٢ . تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية.
 - ٣ . ضرورة ممارسة الطلاب لعلميات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية.
 - ٤ . توفير المناخ الصفّي المناسب: كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والمراجع المتعددة والكثيرة، وطرق التدريس المتنوعة، والأنشطة التعليمية المناسبة التي تستوعب الفروق الفردية بين الطلاب، مع استخدام التقنية الحديثة (كالحاسوب والانترنت)، وغيرها مما يساعد على توفير البيئة التعليمية الصفية المشجعة على التفكير والإبداع.
 - ٥ . تسخير الجدل والنقاش الصفّي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد خلال المواد الدراسية وخاصة التي تحتمل الرأي والرأي الآخر كالتاريخ والتربية الوطنية والصحة والبيئة.
 - ٦ . الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن منافسة زملائه الآخرين، وتنمية روح التعاون بين الطلاب.
 - ٧ . توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة فترة زمنية أطول لسماع الإجابة.
 - ٨ . التفكير في طريقة تفكيرنا والتخطيط لها وتنظيمها أو ما يعرف بما وراء المعرفة (ما وراء الإدراك) وتعديل أهدافنا التعليمية ومناهجنا بناء على ذلك.
 - ٩ . تقليل محتوى المادة الدراسية والبعد عن التفاصيل المملة وبث روح الاستمتاع، وإثراء الكتاب المدرسي بأنشطة واقعية.
 - ١٠ . توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير الناقد والإبداع في المدرسة، بتنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لذلك.
 - ١١ . توفير عدد من السلوكيات لدى المعلم أهمها أن يتحلى بتقبل أفكار التلاميذ والاستماع إليهم، فذلك يساعد على نجاح برامج التدريب على مهارات التفكير
- وهكذا نستنتج إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيقاً للأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس

مسئوليتها ، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع (الأهدل، 2006، ص85).

برنامج الكورت لتعليم التفكير:

يعتبر برنامج الكورت لتعليم التفكير من أشهر البرامج على مستوى العالم. وضعه العالم الشهير إدوارد دي بونو. واسم البرنامج مشتق من "Cognitive Research Trust" مؤسسة البحث المعرفي» وأضاف الحرف (O) لسهولة نطق الاختصار (دي بونو، 1998)

يرتكز برنامج الكورت في إطاره النظري على مفهوم خاص للتفكير والإدراك والعلاقة بينهما. فدي بونو يرى أن التعريفات المتداولة للتفكير لا تم ثله بكافة أوجهه، وإنما تقتصر على وجه واحد. فهو يرى أن التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل هدف محدد، قد يكون الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو الحكم على الأمور أو القيام بعمل مهم جداً (قطيط، 2011، ص66).

يعتمد البرنامج على تعليم التفكير من خلال مجموعة من الأدوات العلمية والتي يتم تدريب المتعلم عليها في العديد من المواقف. تساعد هذه الأدوات على التفكير الواعي والمدرك للتعامل مع المواقف الحياتية (الجلاد، 2006، ص50).

يحدد دي بونو (١٩٩٨) أهدافه من وضع برنامج كورت كالتالي:

★ هناك مجال في المناهج التي يمكن من خلالها للتفكير أن يناول بشكل مباشر وبحرية مناسبة.

★ ينظر المتعلمون إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تجويدها بالانتباه والتدريب والتعليم.

★ ينظر المتعلمون إلى أنفسهم على أنهم مفكرون.

★ يكتسب المتعلمون أدوات تفكير متحركة تعمل بفاعلية في المواقف جميعها وفي كل نواحي المنهج.

مزايا برنامج كورت:

يتميز برنامج كورت بمجموعة من المزايا الإيجابية التي تجعله أفضل من غيره

من البرامج، ويلخصها جروان (2007) كالتالي:

- ★ يمكن استخدامه إما بشكل مباشر أو بدمجه في المناهج الدراسية.
- ★ يمكن استخدامه مع متعلمين من مختلف الأعمار، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية.
- ★ لا يتبع التسلسل الهرمي، بل يستقل كل قسم منه بحد ذاته، ويمكن التنقل فيما بينها بحرية.
- ★ البرنامج متكامل من حيث أهدافه وأدواته اللازمة.
- ★ الأسئلة مأخوذة ومبنية على مواقف حياتية واقعية محتملة الحدوث لأي متعلم.
- ★ يستغرق تطبيق الدرس الواحد مدة لا تتجاوز 02 دقيقة، مما يجعله مناسباً للحصص الصفية.
- ★ يتميز بالبساطة والوضوح وسهولة التطبيق من قبل المدربين والمعلمين.

الأساسيات القائم عليها برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير:

الإثراء	التدريبات	العمل الجماعي
التنوع	التحفيز	الإثارة
الاختيار	التعزيز	الإنجاز
الضبط والانضباط	السرعة	التركيز
		مراعاة المرحل العمرية
		والقدرات الفردية

(القطب، ٢٠١٠، ص ٤٧)

الفوائد التربوية الناجمة عن تطبيق برنامج كورت لتنمية التفكير:

- ★ ارتفاع مستوى التفكير لدى الطلاب.
- ★ يساعد على تنظيم المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ★ يحسن مهارات الكتابة لدى الطلاب.
- ★ تغيير كامل لأسلوب التعليم وإعداد فصل محوره الطالب.
- ★ ربط الطالب بالواقع واستخدام مهارات التفكير في حياته اليومية.

★ التفاعل بين المجتمع المدرسي وأولياء الأمور.

★ تأهيل وإعداد معلمين ومعلمات غير متخصصين في التفكير لتدريس مادة

كورت لتعليم مهارات التفكير. (صابر، 2010، ص 44)

كيفية تطبيق برنامج كورت:

يرى دي بونو (2001) أن الطلبة عادة يعملون في شكل جماعي مكون من أربعة إلى خمسة أفراد في كل جماعة، وفي نهاية الدروس يخصص وقت للمناقشة ومدى الاستيعاب وفحص التغذية الراجعة، ثم يعطي الطلبة واجب بيتي لمزيد من التدريب على تلك المهارة، ومن خلال التغذية الراجعة يكون بإمكان المعلم أن يطرح الأداة ويشرح لتلاميذه كيفية استعمال هذه الطريقة الصورية في النظر إلى النواحي السيئة والحسنة والمثيرة للاهتمام في جميع الأشياء والمواقف، ثم يقدم لهم التدريب الأول، ويترك المعلم الطلبة يفكرون في التدريب المعطي لهم مدة دقيقتين أو ثلاث، ثم يبدأ في استخراج وجمع ما توصلت إليه كل مجموعة من آراء. ص 45

ويرى المحتسب وسويدان (2010) أن هناك طرق مختلفة لجمع التغذية الراجعة إما بأن يأخذ المعلم نقطة واحدة في كل مرة من كل مجموعة، أو أن يترك مجموعة واحدة تعطي جميع ما لديها، ثم تضيف المجموعات الأخرى ما لم يذكر وهكذا. ص 20

أما عند البدء بتدريس برنامج كورت يجب أن يبدأ المدرب بالجزء الأول وهو توسعة مجال الإدراك يتفرغ منها عشرة أدوات رئيسية للبرنامج، ويركز هذا الجزء على توسيع الإدراك كمهارة أساسية في برنامج كورت، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية أجزاء برنامج كورت بأي ترتيب يتوافق مع أنشطة الفصل. (قورة، 2012، ص 20).

يتبع الجزء الأول تصميماً متوازياً بدل الترتيب الهرمي، حيث أن المعلم يمكن أن يختار أي جزء من أجزاء الكورت لتعليمه للطلاب وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول من البرنامج (دي بونو، 1998، ص 14).

المبادئ التي يركز عليها برنامج كورت:

ذكرت قورة (٢٠١٣) أن هناك ثلاث مبادئ أساسية يركز عليها نظام كورت لتعليم التفكير وهي:

- ★ التفكير مهارة يمكن تطويرها.
- ★ معظم التفكير العلمي يمكن أن يظهر في مرحلة الملاحظة.
- ★ نظام الأدوات المستخدمة لتعليم التفكير، حيث تبين هذه الأدوات تصورات معينة للتفكير.

مكونات برنامج كورت لتعليم التفكير:

الجزء	العنوان	الهدف
الأول	توسعة مجال الإدراك	النظر إلى الموقف من جميع جوانبه
الثاني	التنظيم	الانتباه والتركيز على المواقف بفاعلية، وتنظيم الأفكار
الثالث	التفاعل	مناقشة الأدلة والحجج المنطقية، وتطوير عمليات المناقشة والتفاوض لدى الطلبة وتنمية التفكير الناقد
الرابع	الإبداع	تدريب التلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار، وإنتاج أفكار جديدة.
الخامس	المعلومات والعواطف	يعني بالعوامل الانفعالية المؤثرة في التفكير
السادس	العمل	يهتم بعملية التفكير ككل بدءاً من اختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.

دمج البرنامج مع المنهاج:

إن مرونة برنامج الكورت جعلته قابلاً للدخول في المنهاج المدرسي بأي طريقة تناسب المعلم على الوجه الأحسن، فبعض المدارس تدرس الكورت بمادة منفردة، بينما يدخله بعضها الآخر في مادة ما أو في المنهاج كله.

وبالشكل الأمثل لابد ان ينهي الطلاب درس الكورت الواحد في كل أسبوع، وذلك خلال حصّة مدتها خمس وثلاثون دقيقة، وبهذه الطريقة تدرس الدروس الستون بشكل مريح خلال (2-1) سنوات.

وفي حالة تعليم الطالب أداة الكورت تصبح تلك الأداة جزءاً من التدريس الصفي الاعتيادي، ويصبح الطلبة قادرين على ممارسة واستعمال مهاراتهم التفكيرية الجدية التي تعلموها، وذلك منذ الأسبوع الأول من التدريس.

عند البدء بتدريس الطلبة برنامج الكورت يجب على المعلم أن يبدأ بكورت رقم (1) وهو توسعة مجال الإدراك وهو عبارة عن عشر أدوات رئيسة وجوهرية للبرنامج، وتركز هذه الوحدة على توسيع الإدراك كمهارة أساسية في برنامج الكورت، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية أجزاء الكورت بأي ترتيب يتوافق مع أنشطة الصف.

يتبع البرنامج تصميماً متوازياً بدل الترتيب الهرمي، إذ إن المعلم يمكنه أن يختار أي جزء من أجزاء الكورت لتعليمه للطلبة، وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول من البرنامج، والذي يعد الجزء الأساسي من البرنامج مما يضمن القيمة المستقلة لكل درس حتى غياب الدروس الأخرى. (دي بونو، 2008، ص 43)

خطوات تضمين برنامج الكورت في المنهاج:

وذكر الصافي وآخرون (٢٠١٠) خطوات سير درس تضمين مهارات الكورت في المناهج وهي:

- ★ السلوك المدخلي: ويتم فيه التمهيد لموضوع الدرس، من خلال قصة أو مناقشة المهارات السابقة.
- ★ عرض الأهداف المعرفية للدرس، ثم عرض أهداف مهارة التفكير المستخدمة، مع تعريفها بشكل مبسط.
- ★ المثال التوضيحي، اسمح للتلاميذ بالإجابة خلال ثلاث دقائق أو في الوقت المحدد على التمرين السابق.
- ★ احصل على تغذية راجعة من مجموعات التلاميذ.
- ★ شرح الدرس وفق الخطوات المتبعة في تدريس المادة موضوع الدرس:
- ★ أعد بنود التدريب أو الممارسة بهذه الطريقة.
- ★ أعط الوقت الكافي لمناقشة عملية الدرس.

★ استخدام المبادئ والأسس التي تعتمد عليها مهارة التفكير، لعمل نقاش حول أداة التفكير موضوع الدرس، وإذا كان النقاش ضعيفاً أدخل بنداً أخيراً للنقاش والممارسة.

★ الحصول على تغذية راجعة من خلال مناقشة المجموعات بأوراق العمل المرتبطة بمهارة التفكير التي نفذوها على موضوع الدرس.

★ إعطاء وظيفة (واجب منزلي)، متعلق بالدرس. (الصافي وآخرون، 2010، ص 39).

وكما ذكر حبيب (2008) بالنسبة لكل جزء من الأجزاء الستة يتم تخصيص عشر جلسات تغطي فكرة عامة كالإبداع، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات، الشعور، الأداء. (حبيب، 2008، ص 281)

فوائد العمل الجماعي في تعليم التفكير:

★ يضطر الطلاب إلى الإنصات لأفكار الآخرين داخل مجموعة ما.

★ استطاع الطلاب الخجولين والتلاميذ القلقين أن يعملوا بثقة أكبر في المجموعة.

★ إن العمل ضمن مجموعة من الرفاق تمثل طبيعياً للتفكير أكثر في حالة العلاقة بين معلم وتلميذ.

★ تتنوع الأفكار لأن المجموعات تعمل بصورة مستقلة.

★ إن المجموعات تتيح وقتاً للتفكير. (الصافي وآخرون، 2010، ص 330)

الخاتمة

أهم النتائج:

- ★ يتضمن تطبيق برنامج كورت استمطار أكبر عدد من الأفكار، مما يتيح الفرصة للطالبة التفكير بشكل أعمق في المشكلات والقضايا المطروحة.
- ★ إتاحة الفرصة للطالبة لدمج المهارات التي تكتسبها من البرنامج في المنهج المدرسي وتوسعة مداركها ونظرتها للحقائق.
- ★ استمداد برنامج الكورت أمثله من مواقف حياتية حقيقية محتملة الوقوع.
- ★ قدرة برنامج الكورت على تمكين الطالبة من بناء معرفتها بنفسها، وحل المشكلات التي تواجهها في حياتها اليومية.
- ★ إثارة البرنامج لدافعية الطالبة للتعلم والتفكير وتقديم أفكار جديدة.
- ★ تنوع التعلم في برنامج كورت من حيث تنوع عرض المحتوى بمهاراته المختلفة مما يجعل الحصة الدراسية متجددة وبعيدة عن الملل.
- ★ يعتبر برنامج كورت نمطاً جديداً بالنسبة للطلاب مما يدفعهم للتعلم والتشويق وجذب الاهتمام نحو تعلم المواد الدراسية.
- ★ تقديم التغذية الراجعة الفورية يؤثر إيجابياً في تحسين ورفع التفكير والميل نحو المادة.
- ★ يتيح البرنامج الفرصة لكل طالب السير في تعلم المقرر بالبرنامج بالسرعة التي تناسب قدراته وإمكاناته مع المعلم.
- ★ يتيح البرنامج بيئة تعليمية تفاعلية؛ حيث كان للمتعلم صاحب الصعوبة دور إيجابي وفعال فيها.
- ★ التنوع في طرق التفاعل يساعد الطلاب على فهم الأنشطة بسهولة، وكذلك فهم ما يقول المعلم من نظريات وحقائق.

التوصيات:**يمكن التوصية بما يلي:**

استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير سواءً بشكل مباشر أو بدمجه في المحتوى التعليمي للمنهج الدراسي لما له من أثر في تنمية مهارات التفكير.

تشجيع الطلبة على ممارسة التفكير خلال الحصص الدراسية.

إقامة برامج تدريبية للمعلمين حول برنامج الكورت.

إعادة النظر في بناء المناهج لكافة المراحل بحيث تشمل مهارات التفكير والتنويع فيها بما يتلاءم مع المرحلة العمرية.

إعادة صياغة المواد العلمية وأدلة المعلمين بما يتماشى مع إجراءات برنامج الكورت.

تشجيع المعلمين على توظيف برنامج الكورت في بعض الوحدات الدراسية.

المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2005)، التفكير من منظور تربوي» تعريفه وطبيعته ومهارته وتنميته وأنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، عالم الكتب، الأردن.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2007). التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، عالم الكتب.
- إبراهيم، مجدي عزيز، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، عالم الكتب.
- أبو حويج، مروان، الخطيب، إبراهيم، أبو مغلي، سمير (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.
- الجلاد، ماجد زكي (2007). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يوليو.
- الجلاد، ماجد زكي (2006). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، يوليو.
- الحيلة، محمد محمود (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثالثة.

السبيعي، معيوف (2009). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، دار اليازوري، الأردن، الطبعة العربية

السرور، ناديا هائل (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

الشرف، عادل عبد الوهاب (2008). فاعلية برنامج مقترح في المناهج الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية دراسة تجريبية بدولة الكويت، المجلة التربوية، الكويت، العدد 89، المجلد 23.

الضبع، محمود (2006). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

العتوم، عدنان ، الجراح، عبد الناصر ذياب، وآخرون (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الأولى.

العنزي، سلامة عجاج (2002). أثر برنامج الكورت « الجزء الأول » في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بالكويت، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المانع، عزيزة (1996). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقترح تطبيق برنامج الكورت للتفكير، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد التاسع والخمسون، السنة السابعة عشرة، الكويت .

النجار، حسين عبد المجيد (1994). فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الوكيل، حلمي أحمد (1999). تطوير المناهج أسبابه وأسسه وأساليبه، وخطواته، معوقاتة، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، توزيع دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

حلس، داود درويش، مهارات تعليم تنمية التفكير والتعلم الواقع والمأمول.

دناوي، مؤيد أسعد حسين (2007). فاعلية برنامج تدريبي قائم على برنامج كورت في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

دناوي، مؤيد أسعد حسين (2008). تطوير مهارات التفكير الإبداعي، تطبيقات على برنامج كورت، عالم الكتب الحديثة، الأردن.

دي بونو، إدوارد (1989). تعليم التفكير، ترجمة كل من عادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمري، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الطبعة الأولى.

دي بونو، إدوارد (2008). برنامج الكورت لتعليم التفكير دليل البرنامج، ترجمة دينا عمر فيضي، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى.

ست أبوها، مها عاهد فريد (2001). أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك.

سعادة، جودت أحمد (2006). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق.

سلامة، عادل أبو العز أحمد، رؤية مستقبلية لتنمية المفاهيم العلمية والتفكير واتخاذ القرار في مناهج العلوم للطلبة المتميزين في الوطن العربي.

عبد العزيز، سعيد (2007). تعليم التفكير ومهارته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

عدس، محمد عبد الرحيم (1996). المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

عصر، حسني عبد الباري (2001). التفكير « مهاراته واستراتيجيات تدريسه »، مركز الأسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى، جمهورية مصر العربية.

عصر، رضا، (٢٠٠٣). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية « المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة، ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٣ م.

قطيط، غسان يوسف (2008). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، الأردن، الطبعة الأولى.

محمود، صلاح الدين عرفة (2006). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة.

موسى، مصطفى إسماعيل (2002). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الإسلامية، دار الكتاب الحديث، الإمارات العربية المتحدة.

ويلبرج، هيربرت، بريسيسن، باربرا، وآخرون (1995). التدريس من أجل تنمية التفكير، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية.

يونسى تونسية، (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس.

- ★ الأهل، أسماء زين صادق (2006) تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن. جدة: كلية التربية للبنات
- ★ سعادة، جودت، (2003م)، تدريس التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ★ الرشيد، منيرة، (2004م)، «أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض» رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، كلية التربية للبنات بالقصيم، قسم التربية وعلم النفس.
- ★ بونو، إدوارد (2008). برنامج الكورت لتعليم التفكير «دليل البرنامج». ط1. عمان: دار الفكر.
- ★ حبيب، مجدي (2008). تعليم التفكير في عصر المعلومات. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي للتوزيع.
- ★ أبوقورة، رشا (2012). أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلة بالعلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ★ الصافي، عبد الكريم وقارة، سليم (2010). تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية. ط1. عمان: دار الثقافة.
- ★ القطب، صبحي إبراهيم (2010). فاعلية برنامج كورت في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ★ صابر، مروة عبدالله (2010). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ★ المحتسب، سمية وسويدان، رجاء (2010م). أثر ثلاثة من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في تحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد 24، ص 2311-2324

- ★ دي بونو، ادوارد (1989م). تعليم التفكير، ترجمة عادل ياسين وآخرون، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- ★ جروان، فتحي (2002). تعليم التفكير تعليم الابداع. مجلة المعرفة، العدد 83، وزارة المعارف السعودية، ص 109-129
- ★ الجلاد، ماجد (2007م). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (18)، العدد (2)، ص ص 147-180
- ★ غانم، محمد (2011). مقدمة في سيكولوجية التفكير (التفكير الإبداعي والناقد - حل لمشكلات واتخاذ القرار - برامج تعلم وتعليم التفكير - قياس التفكير). ط1. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- ★ قطيط، غسان يوسف (2011). حل المشكلات إبداعياً. عمان: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

Costa, Arthur L, Ed (2001) . Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. 3rd Edition.

Fisher, Robert (2007) Teaching Thinking in the Classroom, Education Canada, v47 n2 p7274– Spr 2007. 3 pp.

Jones, Hanneke (2008) Thoughts on Teaching Thinking: Perceptions of Practitioners with a Shared Culture of Thinking Skills Education, Curriculum Journal, v19 n4 p309324– Dec 2008. 16 pp

Kline, Kate (2008) . Learning to Think and Thinking to Learn.

Seng, SeokHoon (1998) . Teaching Thinking Skills for Pre–Service and In–Service Teachers in Singapore. Paper presented at the International Conference on Critical Thinking and Educational Reform (Zamboanga, Philippines, September 231998 ,26–)

Tama, M. Carrol (1986) . Thinking Skills: A Return to the Content Area Classroom, Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association (31st, Philadelphia, PA, April 131986 ,17–.

Tolga ERDOGAN, RecaiAKKAYA, Sibel QELEB1AKKAYA, The Effect of the Van Hide Model Based Instruction on the Creative Thinking Levels of 6th Grade Primary School Students, Division of Mathematics Teaching. 16059, Bursa/Turkey

قياس وعي السيدات بمنطقة مكة المكرمة بشأن المخاطر الصحية المرتبطة بمستحضرات التجميل

رسالة أعدت استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في (التجميل)

إعداد

رانية أحمد الضبياني

مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية

2022 م - ١٤٤٢هـ

مقدمة

ينتشر استخدام مستحضرات التجميل انتشاراً واسعاً جداً، سواء لكان بغرض الزينة للنساء أو لإخفاء بعض عيوب البشرة عند النساء والرجال على السواء، ولكنها تسبب العديد من الأضرار.

ويتم تحضير جميع مستحضرات التجميل من مجموعة مركبات كيميائية، سواء أكانت طبيعية أم صناعية، لذلك فقد أثارت اهتمام بعض الجهات الصحية نتيجة بعض الملاحظات السلبية التي سجلت من خلال تطبيقها على البعض، وخاصة في المناطق الأكثر حساسية كالوجه مثلاً، فقد نرى تأثيرها أحياناً على البشرة بصورة مباشرة، أو على الجهاز العصبي بصورة خفية عدا عن المضار البيئية الناجمة عن صناعة المستحضرات ذاتها في معامل إنتاجها، أو من تطبيق العوام لها. ومع ذلك فإن الاستغناء عن هذه المستحضرات أو تجنبها أمر يستحيل تطبيقه عملياً.

إن نسب المعادن الثقيلة في مستحضرات التجميل هي نسب قليلة لكنها من المصادر التي تهدد صحة الإنسان وذلك بسبب الاستخدام اليومي والمتكرر لتلك المستحضرات والتي توضع فوق مناطق رقيقة وحساسة من الجلد مثل الشفاه والأجفان والوجه.

ويؤدي التراكم اليومي لتلك المستحضرات وامتصاصها من قبل الجلد يؤدي إلى ارتفاع نسبة السمية في جسم الإنسان. وأوضحت الدراسات أن المرأة تبتلع 350 غم من احمر الشفاه خلال حياتها.

هذا الرقم يدل بشكل كاف على الأضرار التي يمكن أن يسببها احمر الشفاه على الصحة وخاصة إذا كانت من الأنواع التقليدية والرخيصة الثمن حيث وجدت عدد من المواد سامة مثل الرصاص والألمنيوم والكاديوم وغيرها في احمر الشفاه.

وفي عام 2007 أجريت دراسة في الولايات المتحدة بعنوان (شفاه السموم) وكانت نتائجها غير مبشرة حيث ثبت وجود الرصاص في 61٪ من مستحضرات احمر الشفاه بنسب متفاوتة بجميع أنواعها الرخيصة والغالية الثمن.

وتسمح وكالة إدارة الغذاء والدواء الأمريكية لأي من الملونات التي تسمح باستعمالها باحتوائها على بعض المعادن الثقيلة وهي الزئبق والزرنيخ والرصاص لكن بتراكيز معينة.

إن هذه المعادن الثقيلة لها قابلية التراكم في أعضاء جسم الإنسان مثل الكلى أو الكبد أو الدماغ مما تسبب أمراض مستقبلية على المدى البعيد.

ويوجد في منتجات التجميل أكثر من 100 مركب كيميائي يحتوي على العناصر الثقيلة ومن الأمثلة عن العناصر الثقيلة الموجودة في مستحضرات التجميل أخضر الكروم والمسمى في المنتجات (Viridian (PG17 وهي أكاسيد الكروم صيغته $(Cr_2O_3 \cdot xH_2O)$ والتي تستخدم في منتجات التجميل لإعطاء اللون الأخضر للمنتج ومن مضار الكروم أن له القابلية على التجمع والتراكم في الكبد والكلى ويسبب الطفح الجلدي ويسبب ضعف في كفاءة الجهاز المناعي. أما أبيض الرصاص والمسمى (Cremnitz (PW1 وصيغته $2.pb(OH)(pbCO_3)$ فيظهر دائما في كريم الأساس، وأحمر الشفاه وملامعات الشفاه ويستخدم الرصاص مع الإضافات اللونية ويعطي لمعان وثباتية للالوان. والرصاص عنصر سام وينتقل عن طريق الفم الى مجرى الدم مسبب الكثير من الأضرار مثل التراكم في الدماغ والكلى مسببا الموت المبكر، ويقلل من نمو الخلايا العصبية في جسم الإنسان مما يسبب ضمور الدماغ، ويسبب فقر الدم بسبب تثبيط الرصاص. وأخيرا ينتقل الرصاص عن طريق الأم الى الأجنة وبالتالي يسبب اختلال عقلي للأطفال.

من هذا المنطلق ظهرت مشكلة الدارسة الحالية والتي تسعى إلى رفع الوعي بين السيدات بشأن خطورة مستحضرات التجميل ان لم توخي الحذر عند استدامها لا سيما تلك المنتجات غير الأصلية.

وتطرح هذه الدراسة عدة تساؤلات على النحو التالي:

٢-١ أسئلة الدراسة

1. ما هي مستحضرات التجميل وكيف نشأت؟
2. ما هي أنواع مستحضرات التجميل وما هي مكوناتها الأساسية؟
3. ما هي مصادر المعادن الثقيلة في مستحضرات التجميل؟
4. ما هي الأضرار التي تسببها المعادن الثقيلة التي تدخل في صناعة مستحضرات التجميل؟
5. هل توجد تشريعات ناظمة للصناعات التجميلية في المملكة العربية السعودية ودول العالم؟

٣-١ أهداف الدراسة

1. رفع وعي السيدات بشأن المخاطر الصحية المرتبطة بمستحضرات التجميل.
2. تعريف مستحضرات التجميل وتصنيفها ومكونات الخام التي تدخل في صناعتها.
3. تحديد الاختبارات التي تخضع لها مستحضرات التجميل.
4. تحديد المعادن الثقيلة الموجودة في مستحضرات التجميل.
5. تحديد الأضرار التي تسببها المعادن الثقيلة التي تدخل في صناعة مستحضرات التجميل.
6. تحديد التأثيرات البيولوجية لوجود بعض المواد في المستحضرات.
7. التعريف بالحماية القانونية من أضرار المنتجات التجميلية في المملكة العربية السعودية.

٤-١ منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي ذي «يتم من خلاله جمع المعلومات بشكل مباشر من المشاركين في الدراسة، عن طريق مجموعة: من الأسئلة، ويفضل استخدام هذا المنهج عندما نرغب في معرفة معلومات عن: الأفراد حول موضوع معين دون معرفة سبب تفكيرهم في هذه المعلومات» (أبو علام، 2006 م).

كما اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التاريخي الذي يقوم بالتركيز على دراسة ظاهرة أو مشكلة قد حدثت في الماضي لكنها ما زالت تحدث في وقتنا الحاضر، فيقوم بتحليل وتفسير للبيانات والنتائج للدراسات التي تم على هذه الظاهرة من قبل، وذلك لمعرفة تحديد التغيرات التي حدثت لها والتطورات، ولتحديد العوامل المسببة لتلك الظاهرة، حيث كل ذلك يتم بعد دراسة النتائج للدراسات والبحوث السابقة التي تحدثت عن هذه الظاهرة.

كما أن المنهج التاريخي لا يقوم فقط بوصف الظاهرة في الماضي، إنما يدرسها ويحللها للوصول للحقائق وتعميمها، وذلك للمساعدة في فهم الماضي الحاضر لتلك الظاهرة والتنبؤ بالمستقبل لها، لذا فإن الباحث هنا يمكنه استخدام خصائص البحث العلمي للوصول للعلاقة بين الأحداث التاريخية في الماضي وتحديد العلاقات التي أدت على ذلك، ومن ثم استبيان للنتائج والقوانين لتعميمها والإفادة به.

١-٥ أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من جزئين: الجزء الأول البيانات الشخصية وشملت المعلومات التالية:

- ★ العمر: أقل من 25 سنة، من 25 سنة الى 45 سنة، أكبر من 45 سنة
- ★ الحالة الاجتماعية: غير متزوجة، متزوجة، أرمل، مطلقة
- ★ المستوى التعليمي: دون الثانوي، ثانوي، دبلوم، جامعي
- ★ الحالة المهنية: ربة منزل، طالبة، موظفة في القطاع الخاص، موظفة في القطاع الحكومي، أعمال حرة
- ★ الدخل الشهري: أقل من خمسة آلاف، من خمسة آلاف الى عشرة آلاف، من عشرة آلاف الى خمسة عشر ألف، خمسة عشر ألف فأكثر

أما الجزء الثاني فتكون محاورين أساسيين:

المحور الأول: الوعي بشأن الآثار الصحية لمستحضرات التجميل، وتكون من 7

عبارات يقابلها مقياس ربايعي (نعم أحيانا نادراً أبداً).

المحور الثاني: العوامل المؤثرة في استخدام وشراء مستحضرات التجميل وتكون من سؤالين مفتوحين و 5 عبارات يقابلها مقياس رباعي (نعم أحياناً نادراً أبداً).

٦-١ عينة الدراسة:

عينة قصدية مكونة من (50) سيدة من المجتمع السعودي بمنطقة مكة المكرمة. قامت الباحثة بالوصول إلى المبحوثات بطريقتي العينة القصدية (Purposive) وهي العينة التي يتم اختيارها بشكل مقصود من قبل الباحث لما يتوفر في أفرادها من خصائص دون غيرهم بطريقة تخدم هدف الباحث (الخرابشة، 2012).

٧-١ حدود الدراسة

حدود موضوعية: رفع وعي السيدات بشأن المخاطر الصحية المرتبطة بمستحضرات التجميل.

حدود مكانية: تم تطبيق الاستبيان على عينة من السيدات في منطقة مكة المكرمة.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2021-2022.

٨-١ مصطلحات الدراسة

مستحضرات التجميل:

مستحضرات التجميل هي عبارة عن مستحضرات يتم تطبيقها على الجسم وخاصة الوجه بهدف تغيير مظهره. كما تعرف بأنها مواد الرعاية المستعملة لتحسين مظهر الجسم البشري أو رائحته، تتكون عادة من مزيج من المركبات الكيميائية المستمدة من مصادر طبيعية أو صناعية (Encyclopedia of Industrial Chemistry 2005).

الوعي:

لغة: الفهم وسلامة الإدراك، كما تشير كلمة وعي إلى إدراكه لذاته ولما يحيط به به إدراكاً مباشراً (العلواني، 2006)

ويعرف على أنه معرفة للفرد بالشيء أو الأمر حيث يسمع عنه ولكنه تنقصه المعلومات التفصيلية الكاملة عنه. ويعرفه العلامة محمد بن أبي بكر الرازي بأنه الحفظ والمعرفة فعندما يقال أن الفرد قد وعي الحديث أي حفظه (أبو حلال، 2012).

مستحضرات التجميل:

تعرف مستحضرات التجميل cosmetics أيضًا باسم make-up, beauty products وأحيانًا (maquillage. (The Oxford dictionary).

مستحضرات التجميل هي عبارة عن مستحضرات يتم تطبيقها على الجسم وخاصة الوجه بهدف تغيير مظهره.

كما تعرف بأنها مواد الرعاية المستعملة لتحسين مظهر الجسم البشري أو رائحته، تتكون عادة من مزيج من المركبات الكيميائية المستمدة من مصادر طبيعية أو صناعية (Encyclopedia of Industrial Chemistry 2005). في الولايات المتحدة، تنظم إدارة الغذاء والدواء الأمريكية (FDA) كل ما يتعلق بمستحضرات التجميل (Cosmetics and Your Health – FAQs. 2015). تعرّف إدارة الغذاء والدواء الأمريكية (FDA) مستحضرات التجميل على أنها مواد «يهدف تطبيقها على الجسم البشري إلى تطهير، أو تجميل، أو تعزيز جاذبية، أو تغيير مظهر دون التأثير على بنية الجسم أو وظائفه». ويشمل هذا التعريف الواسع أيضًا أي مادة معدة للاستعمال كمكون من منتجات التجميل (Lewis, Carol).

التسمية والأصل (Webster's College Dictionary, ٢٠١٠):

أطلقت كلمة Cosmetic في أوائل القرن السابع عشر كاسم يدل على فن تجميل الجسم. أصل الكلمة يوناني من Kosmos وتعني الترتيب أو الزينة، اشتقت منها Kosmein وتعني الترتيب أو التزين، ثم أطلق عليها اسم kosmētikos وتعني المهارة في الترتيب أو التنظيم، أسماها الفرنسيون cosmétique ثم أطلق عليها اسم Cosmetic في الإنجليزية في بداية القرن السابع عشر (1605-195م).

تاريخ استعمال مستحضرات التجميل في العالم (cosmeticsinfo, 2015)

١. مستحضرات التجميل في العالم القديم

١٠٠٠ سنة قبل الميلاد

استعمل المصريون القدامى الزيوت المعطرة المصنوعة من كل من الزعتر، المردقوش، البابونج، الخزامي، الزنبق، النعنع، إكليل الجبل، الأرز، الورد، الصبار، زيت الزيتون، زيت السمسم، وزيت اللوز لتوفير المقومات الأساسية لمعظم العطور المستعملة في الطقوس الدينية.

٤٠٠ سنة قبل الميلاد

كانت المرأة المصرية تطبق mesdemet galena والمالاشيت malachite على وجهها لتحديد وتغيير لونه.

٣٠٠ سنة قبل الميلاد

★ الصين بدأ الصينيون بتلوين أظافرهم باستعمال مزيج من الصمغ العربي، الجيلاتين، شمع العسل والبيض. وكانت الألوان المستعملة تمثل الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها كل فرد.

★ اليونان كانت نساء الإغريق ترسمن وجوههن باستعمال الرصاص الأبيض وتطبقن التوت المسحوق على شفاههن.

1500 سنة قبل الميلاد

استعمل كل من الصينيين واليابانيين مسحوق الرز لجعل وجوههم بيضاء وعملوا على صبغة شعرهم بالحناء.

١٠٠ سنة قبل الميلاد

قام اليونانيون بتبييض بشرتهم باستعمال الطباشير (كربونات الكالسيوم) أو باستعمال مسحوق الرصاص وباستعمال أحمر شفاه من أوكسيد الرصاص الخام الجاف الممزوج مع الحديد الأحمر.

٢. مستحضرات التجميل الأولى (بعد الميلاد)

١٠٠ م

في روما، كانوا يضعون دقيق الشعير والزبدة على البثور، ويضعون دهن الأغنام ودماءهم على أظافرهم كطلاء.

٣٠٠-٤٠٠ م

تم استعمال الحناء لدى بعض الثقافات في الهند وفي شمال أفريقيا لصباغة الشعر.

٣. مستحضرات التجميل في العصور الوسطى

١٢٠٠ م

تم استيراد العطور لأول مرة إلى أوروبا من الشرق الأوسط.

١٣٠٠ م

كانت صباغة الشعر باللون الأحمر في عهد الملكة إليزابيث الأولى في إنجلترا موضة حينها، كما عملت نساء المجتمع الإنجليزي على وضع مساحيق بيضاء على وجوههم لخلق مظهر بشرة أكثر شحوبًا.

النهضة مستحضرات التجميل

١٤٠٠ - ١٥٠٠ م

اقتصرت استعمال مستحضرات التجميل على الطبقة الأرستقراطية في أوروبا كما استعمل الزرنيخ في بعض الأحيان في المساحيق الوجهية بدلاً من الرصاص. تطورت في فرنسا فكرة حديثة لصناعة روائح معقدة، بعد أن كانت العطور البدائية عبارة عن مزيج من المكونات الطبيعية. في وقت لاحق، جرت عمليات كيميائية للجمع بين الروائح واختيار الأفضل.

١٥٠٠-١٦٠٠م

حاولت المرأة الأوروبية تفتيح لون بشرتها وذلك باستعمال مجموعة متنوعة من المنتجات، ولا سيما الرصاص الأبيض. كانت الملكة إليزابيث الأولى - الإنجليزية - أهم مستخدمى الرصاص الأبيض، الذي يصنع مظهرًا عرف باسم «قناع الشباب the mask of youth».

كما ازدادت شعبية الشعر الأشقر إذ اعتبر شعرًا ملائكيًا، حيث استعملوا لذلك خليطًا من الكبريت الأسود، حجر الشب والعسل على الشعر وتركه تحت أشعة الشمس.

القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين

١٨٠٠م

استعمل أكسيد الزنك بشكل مسحوق - على نطاق واسع - على الوجه، ليحل محل الخلطات السامة التي استعملت سابقًا من الرصاص والنحاس وغيرها.

تم اكتشاف واحد من أهم المزائج السامة وهو الإسبيداج Ceruse المصنوع من الرصاص الأبيض الذي يسبب مشاكل جسدية كشلل في عضلات الوجه.

مستحضرات التجميل المدروسة

أحمر الشفاه هو عبارة عن مادة ملونة تضعها النساء على شفاهها لجعلها أكثر جاذبية (dictionary.cambridge).

استعمال أحمر الشفاه وتطوره عبر التاريخ

أحمر الشفاه في العالم القديم

يعد السومريون القدامى أول من ابتكروا وضع أحمر الشفاه منذ حوالي 5000 سنة (Schaffer, 2006) وذلك عن طريق سحق الأحجار الكريمة واستعملها لتزيين وجوههم وبشكل أساسي الشفاه وحول العينين (The Slightly Gross Origins of Lipstick).

في الفترة الواقعة بين 3000 سنة ق.م و1500 سنة ق.م قامت نساء وادي السند بتطبيق أحمر الشفاه الأحمر اللون على شفاههن لتزيين وجوههن (Williams).

استخلص المصريون القدماء صبغة حمراء بنفسجية مكونة من طحالب الآلجين algae، واليود iodine، والبروم (bromine) (mannite bromide)، ولكن استعمال هذه الصبغة أدى إلى مرض خطير (Pubs).

أحمر الشفاه في القرن التاسع عشر

في القرن التاسع عشر لم يكن هناك استعمال واضح لأي من مستحضرات التجميل لأن استعماله لا يعتبر أمراً مقبولاً للنساء المحترمات في بريطانيا، إذ كان استعمالها مرتبطاً بالفئات المهمشة كالممثلين (The Slightly Gross Origins of Lipstick).

نشرت في عام 1850 تقارير عن مخاطر استعمال الرصاص في مستحضرات التجميل المطبقة على الوجه.

بدايةً، كان يصنع أحمر الشفاه في المنزل (Conway S. 1999). ثم بدأت صناعة أحمر الشفاه التجاري الأول في عام 1884 في باريس، وتمت تغطيته بورقة من الحرير (The Slightly Gross Origins of Lipstick)..

أحمر الشفاه في القرن العشرين (beauty produkte kuren, Associatedcontent 2015, Madehow 2015)

في عام 1912م وضع أحمر الشفاه في عبوة معدنية، وأصبح أغلى ثمنًا.

في عام 1920م استعملت النساء أحمر الشفاه الأسود اللون في الأفلام الصامتة باستعمال عبوات الضغط لأول مرة (research.omicsgroup, 2015).

في الثلاثينيات 1930 قامت الشركات الأمريكية بتطوير ألوان أخرى لأحمر الشفاه كالزهري الفاتح، الأحمر الداكن والليلكي الداكن.

في 1948-1949م ظهرت أول عبوة لأحمر الشفاه ذات تدوير ميكانيكي في الولايات المتحدة الأمريكية كما ظهر أول أحمر شفاه طويل البقاء long-lasting.

في عام 1950م أصبح أحمر الشفاه يحوي مكونات طبيعية كاللانولين، والصبغات والملونات في أساس زيتي-شمعي معطر.

في عام 1991م ظهر أول قلم أحمر شفاه مكون من مواد عضوية بعيداً عن شمع النحل، زيت الخروع، زيوت الجوجوبا وغيرها من المواد الطبيعية.

وبحلول نهاية القرن التاسع عشر، بدأت شركة غيرلان Guerlain الفرنسية لمستحضرات التجميل بتصنيع أحمر الشفاه.

المكونات الأساسية في أحمر الشفاه

الشموع

وهي عبارة عن استرات لأغوال طويلة السلسلة (12-32C) مع حموض دسمة. تعد الشموع المكون الرئيسي في بنية أحمر الشفاه، حيث تعطيه الصلابة والقدرة على المحافظة على شكله حتى في درجات الحرارة الدافئة. يستخدم عادة مزيج من الشموع المختلفة في خواصها الفيزيائية للحصول على صلابة مناسبة للحفاظ على قلم أحمر الشفاه طيلة فترة التخزين والاستعمال مع الإبقاء على درجة من الليونة المناسبة لتطبيقه. تستخدم الشموع عادة كعامل مثخن stiffening agent بنسبة 10-25 % واو وقد تصل إلى 36 % وذلك تبعاً لصلابة المنتج النهائي (Charles, 2003).

وتصنف الشموع المستعملة -وفقاً لمصدرها- إلى:

★ شموع حيوانية، أهمها:

★ شمع النحل Beeswax.

★ وهو عبارة عن شمع أبيض أو أصفر اللون له رائحة العسل، معقد التركيب، يتم الحصول عليه من صهر مخربة العسل honeycomb - التي يصنعها نحل العسل - باستعمال الماء الساخن ثم معالجتها.

★ يتكون شمع النحل من مزيج معقد من الاسترات المختلفة التركيب والنسبة.

★ يمتلك شمع النحل نقطة انصهار منخفضة تبلغ 63°م.

★ يستخدم شمع النحل كعامل مثخن ومرطب واستحلابي في صناعة المستحضرات التجميلية بشكل عام كما أنه المكون الذي يعطي اللمعان لأحمر الشفاه.

★ يستخدم عادة بنسبة 7-15%.

★ شموع نباتية، أهمها (webmd 2015, cyberlipid 2015):

★ شمع الخرنوبا *Carnauba wax*

يستخلص شمع الخرنوبا من أوراق نخل الخرنوبا *Copernicia Cerifera* المنتشر في البرازيل. هو أقسى الشموع الطبيعية المعروفة. يتكون شمع الخرنوبا كيميائياً من استرات أليفاتية (85%) وحموض حرة (2-3%). يمتلك شمع الخرنوبا مجال انصهار يتراوح 82°-86°م وهذا ما يجعله مميزاً عن بقية الشموع، وبالتالي يستخدم مقيس لأحمر الشفاه، ولرفع درجة انصهاره وبالتالي حمايته من الذوبان في درجات الحرارة الدافئة.

★ شمع الكانديلا *Candelila wax*

يستخرج شمع الكانديلا من جذوع نبات الكانديلا *Euphorbia Cerifera* الموجود في المكسيك.

يتكون من استرات (35%) وهيدروكربونات (أكثر من 50%). وهو شمع قاسٍ لكنه أقل قساوة من شمع الخرنوبا، يستخدم أيضاً لإعطاء أحمر الشفاه قساوته ولرفع درجة انصهاره. إضافة إلى كونه يعطي أحمر الشفاه لمعاناً يملك مجال انصهار يتراوح بين 65°-69°م (نقطة انصهاره 67°م)، يستخدم عادة بنسبة 7-12%.

شموع معدنية

تستخرج الشموع المعدنية من مختلف عمليات تكرير النفط الخام وينقي بشكل كبير من أجل استعماله بشكل آمن. وأهمها:

★ شمع الأوزوكريت Ozokerite wax

يتكون شمع الأوزوكريت طبيعيًا في مناجم أوروبا الشرقية، يملك درجة انصهار مرتفعة (100°م)، يستخدم شمع الأوزوكريت بنفس مواضع استعمال شمع الخرنوبا.

★ شمع البارافين Paraffin wax

هو مزيج من بللورات هيدروكربونات صلبة المنقاة، يملك مجال انصهار يتراوح من 50°م – 60°م ، يعطي شمع البارافين اللعان لأحمر الشفاه، لكنه لا يستخدم عادة لتنافره مع زيت الخروج كما أنه قد يتبلور معطيًا ملمس هش مقارنة بشمع الأوزوكريت.

★ الشمع دقيق التبلور Microcrystalline wax

يتكون من مزيج من الهيدروكربونات النقية.

يملك درجة انصهار مرتفعة (80°م تقريبًا)، يملك الشمع دقيق التبلور ألفة أعلى للزيوت من البارافين لاحتوائه 1%-4% حمض معدني، يستخدم الشمع الدقيق التبلور عمليًا في أحمر الشفاه وفي بلسم الشفاه لحمايتها من التعرق. يستخدم عادة بنسبة 0.5%-5%.

★ شمع السيريزين Ceresin wax

ينتج شمع السيريزين عن تنقية وتبييض شمع الأوزوكريت وبالتالي فهو يملك خواصًا مشابهة له. تبلغ درجة انصهاره 90°م .

★ الفازلين Vaseline

هو شمع نصف صلب، يتكون من هيدروكربونات نقية مستخرجة من النفط يتّصف مجال انصهاره بأنه منخفض يتراوح بين 35°م – 50°م وهي درجة الانصهار الأقل بين

الشموع. يتبعثر بسهولة في الزيوت. يعد الفازلين من أفضل المرطبات، لذا يستخدم كمرطب كما يستخدم كمزلق أو كمادة محسنة للقوام حيث يضيفي الزوجة لمستحضرات التجميل. يستخدم عادة في صناعة بلسم الشفاه (Lip balms (D.F. Williams).

مواد دسمة

وهي عبارة عن مزائج معقدة من مكونات غير متجانسة من المواد الدسمة، تكون عادة غنية بالجليسيريدات الثلاثية المشبعة، صلبة بدرجة حرارة الغرفة لاحتوائها نسبة أعلى من الحموض الدسمة المشبعة. تشتق عادة من البذور المختلفة للنباتات حيث تحوي مواد دسمة مختلفة. أهم الدسم النباتية المستعملة في أحمر الشفاه زيت الكاكو، زيت جوز الهند، زيت النخيل (M. Rabasco, González).

الزيوت (makingcosmetics, ٢٠١٥)

تستخدم الزيوت عادة كمحل أو كعامل مبعثر للصبغات غير المنحلة في الماء في صناعة أحمر الشفاه، تكون عادة بنسبة 30 % و/و. وأهمها:

★ الزيوت الطبيعية Natural oils

وهي مواد دسمة قد تكون مشبعة وقد تكون غير مشبعة. وأهمها:

زيت الخروع، زيت الزيتون، زيت السمسم، زيت بذر القطن، زيت معدني.

الزيوت الصناعية Synthetic oils

★ هي استرات لحموض دسمة مع أغوال مختلفة مثل:

★ استرات الايزوبروبيل ميرستات الايزوبروبيل (30 %)، نخلات الايزوبروبيل، لانولات الايزوبروبيل 5-15 %، دي ايزوبروبيل ماليات.

★ استرات ايتيل الهكزيل شمعات ايتيل الهكزيل، نخلات ايتيل الهكزيل.

★ استرات الستيريل / الايزوسيتيل شمعات الستيريل، شمعات الايزوسيتيل، شمعات البوتيل (7-14 %).

★ استرات حمض الزيت مثل ديسيل أوليات (7.5-15 %).

★ زيوت السيليكون Cetyl dimethicone, Stearoxy dimethicone

مادة ملونة أو صبغة (makingcosmetics, ٢٠١٥)

هي مساحيق ناعمة صناعية أو معدنية المصدر.

هناك نوعان من الملونات المستعملة في أحمر الشفاه منحلّة بالماء، أو غير منحلّة بالماء. وتكون عادة بنسبة 10-25 % و/و.

مادة حافظة (makingcosmetics, ٢٠١٥)

على الرغم من أن بنية أحمر الشفاه لا مائية دسمة ومن الصعب حدوث نمو جرثومي أو فطري فيها، إلا أنه لا بد من إضافة كمية قليلة من مادة حافظة ضمنها للوقاية من حدوث تلوث سطحي عند تطبيقه وبالتالي إطالة عمر الحفظ على الرف، لذلك من الأفضل حفظ أحمر الشفاه في البراد. من أهم المواد الحافظة المستعملة المنيل بارابين، البروبيل بارابين والفينوكسي إيتانول وبتراكيث 0.3%-0.05 (عادة بنسبة أقل من 1% و/و).

مضاد أكسدة (makingcosmetics, ٢٠١٥)

يضاف مضاد الأكسدة لأحمر الشفاه بسبب وجود مواد دسمة قابلة للأكسدة الجوية مسببة تزنجها.

أهم مضادات الأكسدة المستعملة في صناعة أحمر الشفاه BHT, BHA، غالات البروبيل، حمض الليمون، المركبات المنحلة بالزيت كالفيتامينات الزيتية (A, E). والأكثر استعمالاً هو طليعة فيتامين A (بيتا كاروتين)، فيتامين C (حمض الأسكوربيك)، فيتامين E (توكوفيرول) وهي مضادات أكسدة طبيعية والتوكوفيرول بنسبة 0.05-0.5%.

- BHT (Yehye W. A at al, 2015)

هو بوتيل هيدروكسي التولوين، مركب عضوي محب للدهن، يشتق كيميائياً من الفينول. يستخدم BHT عادة بنسبة 0.35%.

- BHA (toxnet. 2016)

هو بوتيل هيدروكسي أنيزول، يحضر بدءًا من ميتوكسي الفينول وايزوبوتيلين، وهو عبارة عن مادة صلبة شمعية.

مادة معطرة (makingcosmetics, ٢٠١٥)

تعد المادة المعطرة من المواد الأساسية الداخلة في تركيب أحمر الشفاه، هدفها إخفاء الرائحة الكريهة الناتجة عن وجود المواد الدهنية والشمعية يجب أن تكون المادة المعطرة غير مهيجة، خالية من الطعم غير المرغوب، ثابتة ومتوافقة مع المكونات الأخرى، وتكون عادة بنسبة 2% و/و.

صناعة أحمر الشفاه (madehow, ٢٠١٥)

تقسم عملية صناعة أحمر الشفاه إلى ثلاث خطوات منفصلة متتالية، وهي:

★ الصهر والمزج

تصهر المكونات الخام الداخلة في تكوين أحمر الشفاه كل على حدة ثم يتم تشكيل مزائج منفصلة؛ يضم المزيج الأول المحلات، يضم المزيج الثاني الزيوت، أما المزيج الثالث فيضم الشموع والمواد الدسمة تسخن هذه المزائج في أوعية منفصلة، ثم يمزج محلول المحلات والزيوت السائلة مع الصبغات الملونة لتحضير الكتلة اللونية، ثم يمزج مع مزيج الشموع والمواد الدسمة الساخنة. يمرر المزيج بعدها عبر مطحنة أسطوانية - مع الحفاظ على حرارتها - لطحن الملونات تجنبًا لتكتلها وإعطاء إحساس حبيبي في أحمر الشفاه ويستمر ذلك لعدة ساعات.

بعد امتزاج الكتلة اللونية، يضاف إليها كتلة الشمع الساخنة ويستمر التحريك للحصول على لون موحد ومتجانس. وتصبح الكتلة جاهزة للصب في قوالبها.

★ الصب في القوالب

بعد الحصول على كتلة أحمر الشفاه الملونة المتجانسة توزع الكتلة المصهورة في القوالب الخاصة، ثم تبرّد.

ثم يتم إجراء عملية قص آلية لرأس أحمر الشفاه لتأمين مظهره النهائي المميز له.

★ التعبئة والتغليف

بعد إعادة أقلام أحمر الشفاه ووضعها في عبواتها النهائية، يتم إنتاج اللصاقات وفق عملية مؤتمتة.

ظل العين Eyeshadow

ظل العين هو عبارة عن مادة ملونة تضعها النساء على جفن العين أو تحت الحاجب لجعلها أكثر جاذبية (dictionary.cambridge, 2015).

الأصل والمصدر

استعملت العديد من الحضارات - على مدار التاريخ - ظلال العيون باعتبارها جزءاً هاماً من الأزياء وذلك لقدرتها على تغيير المظهر بشكل كبير. يعود الاستعمال الأول لظل العين إلى قبل 12 ألف عام في مصر القديمة حيث اعتادوا على استعمال مادة أطلقوا عليها اسم الكحل المصنوعة من الرصاص والنحاس المؤكسد وأكسيد الرصاص والرماد والمرمر والبزموت المسحوق واللوز المحروق والكريزوكولا chrysocolla الخام (historyofcosmetics, 2016).

٣. استعمال ظل العين وتطوره عبر التاريخ

يعود استعمال ظل العين إلى الحضارات القديمة كجزء من الاحتفالات والمناسبات الدينية عند المصريين، أو كعلاج طبي لخفض الالتهاب والتوهج، أو لأسباب تجميلية.

استعمله المصريون القدامى قبل 10 آلاف سنة كما استعمل سكان بلاد ما بين النهرين قبل 5 آلاف عام غبار الأحجار الكريمة المطحونة لتزيين أعينهم (beauty-produkte-kuren 2014, associatedcontent 2014, madehow 2014).

كما استعملت المرأة المصرية مزيجاً من اللوز المحروق والنحاس المؤكسد وألوان مختلفة من النحاس الخام والرصاص والرماد سمي بالكحل لتزيين العينين وإعطائها شكل اللوزة (cosmeticsinfo, 2015).

المكونات الأساسية الداخلة في تركيب ظل العين

- ★ مساحيق ملونة وتكون بنسبة 2-3٪، ميكا بنسبة 15-18٪.
- ★ مادة مالئة وهي التالك عادة، وتكون بنسبة 15-18٪.
- ★ مادة مانعة للالتصاق وهي شمعات المغنيزيوم 1-2٪.
- ★ مادة رابطة وتكون عادة مزيج من الزيوت أو المواد الهلامية، وبنسبة 10-50٪.
- ★ مادة حافظة وهي غالباً ميتيل بارابين أو بروبيل بارابين، وتضاف بنسبة زهيدة.

صناعة ظل العين (faqs, ٢٠١٤)

تتم صناعة ظل العين على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى وهي إعداد المسحوق المشكل لقرص ظل العين.

ويتم فيها خلط جميع المساحيق وطحنها بواسطة مطحنة ثم نخلها ثم توزيعها ضمن حاويات معدنية وضغطها.

المرحلة الثانية تبليل المسحوق بمركب زيتي.

يتكون المركب الزيتي عادة من مجموعة من أغوال دسمة (C10-C22)، استرات، زيوت السيليكون، زيوت معدنية، زيوت نباتية ومن الغليسيريدات الثلاثية.

ويكون عادة بنسبة 10-30٪ من وزن المسحوق.

المرحلة الثالثة يتم فيها امتصاص المركب الزيتي كاملاً

حيث يترك المسحوق مع المركب الزيتي كاملاً ليتمص ببطء لمدة أفضلها 12-16 ساعة وقد تصل إلى 30 ساعة.

التوصيات

- ★ زيادة رفع الوعي بأضرار الإسراف في استخدام مستحضرات التجميل، لا سيما بين النشأ.
- ★ عقد برامج توعوية وبثها عبر شاشات التلفاز أو الإذاعة، بهدف توعية المجتمع بالمخاطر المرتبطة بمستحضرات التجميل، من خلال استضافة مختصين في المجال.
- ★ وضع استراتيجية للاتصال مع الجمهور مثل إعداد بيانات صحافية مسبقة ونشرات دورية تتضمن بيانات عامة عن الهيئة وكيفية الاتصال بها، وكيفية الإبلاغ عن أي مخالفات خاصة بتلك المنتجات.
- ★ مراجعة ومتابعة دورية للنظم المقارنة والعالمية للوقوف على أحدث الوسائل الخاصة بالحماية من منتجات التجميل، وإجراء التعديلات اللازمة لمواكبة التطورات الإقليمية والعالمية.
- ★ إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول هذا الموضوع لكشف العوامل الأخرى التي لم تتطرق لها هذه الدراسة. ومن أجل رصد مدى تطور هذه الظاهرة وانتشارها والوصول إلى طرق للحد منها.

★



العدد السابع عشر

