

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام الثاني عشر - العدد 120 - أكتوبر 2025



المشرفة العامة / أ.د. سرور طالب

المؤسس ورئيس التحرير : د. جمال بلبكا

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصلية للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 02، الجزائر)
د.بوطي محمد نورالدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د.جهان محمد إبراهيم (كليات عنيزة الأهلية، المملكة العربية السعودية)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

ضبط ومراجعة:

أ. رؤوف أحمد الم (الجامعة اللبنانية، طرابلس)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)
د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيسون، تركيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. الجيلالي شقرون (جامعة سيدي بلعباس، الجزائر)
أ.د. عبد القادر فكاي (جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر)
د. خيرية محمد بن عصمان (جامعة طرابلس، ليبيا)
د. سنية حمدي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية صفاقس، تونس)
د. لطيفة عمر البرق (جامعة سرت، ليبيا)
د. لعرج جبران (جامعة سيدي بلعباس، الجزائر)
د. محمد احمداي (جامعة محمد الأول، المغرب)
د. نزار راهي خصاف (المديرية العامة لتربية محافظة واسط، العراق)
د. هدى عبد الله نصر (جامعة طرابلس، ليبيا)

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك.
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

6

- الافتتاحية 07
- رهانات التربية والبيداغوجيا في فلسفة كانط؛ حسن الإدريسي (جامعة محمد الخامس، المغرب) 09
- الصدمة النفسية الناجمة عن الزلازل وعلاقتها بظهور اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى تلاميذ السلك الإعدادي؛ زلال الحوز نموذجاً؛ كريمة الغماري - خريوش عبد الودود (كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب) 19
- تدبير المخاطر المائية والتنمية المستدامة : واقع أزمة المياه في شمال المغرب؛ مريم المفرج (جامعة محمد الخامس، المغرب) - جعفر مرون (جامعة عبد المالك السعدي، المغرب) 43
- استخدام الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بالمغرب: الفرص الممكنة والإشكالات المطروحة؛ يوسف كريم (المغرب) 63
- درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؛ زينب تيسير حيدر (الجامعة الإسلامية، بيروت، لبنان) 77

الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين،

يسر هيئة تحرير مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تقدم للقراء الكرام عددها المئة والعشرين، وقد انتظم في هذا العدد حشد من الدراسات العميقة التي تتناول قضايا ملحة في الفكر والفلسفة، وعلم النفس، والتربية، والتنمية، والعلوم الاجتماعية، مما يجعل هذا الإصدار بمثابة فسيفساء علمية تجمع بين النظر الفلسفي الرصين، والبحث النفسي الدقيق، والتحليل البيداغوجي المتجدد، والاستشراف التنموي المستدام.

يأتي هذا العدد ليضيء آفاقاً متعددة: فهو من جهة يعيد استحضار رهانات التربية والبيداغوجيا في فلسفة كانط، بما تحمله من أسئلة تأسيسية حول العقل، الحرية، والتكوين الأخلاقي للإنسان. ومن جهة أخرى، يفتح المجال أمام البحث في الصدمة النفسية التي خلفها زلزال الحوز، باعتبارها تجربة إنسانية عميقة تكشف علاقة الكارثة الطبيعية بالاضطرابات النفسية والاجتماعية. كما نجد دراسات تكشف عن تعقيدات أزمة المياه في شمال المغرب بوصفها خطراً وجودياً وتحدياً تنموياً.

وفي البعد المعاصر المتصل بالتحويلات الرقمية، فيقف العدد عند قضية الذكاء الاصطناعي في التعليم، بين الفرص والإشكالات، ويضيف إلى ذلك دراسة تربوية متميزة حول درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، إذ تسعى إلى الكشف عن مستوى توظيف المعلمين لهذه المهارات في الممارسة الصفية، وما يترتب عن ذلك من انعكاسات على تطوير العملية التعليمية وتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.

إن هذا العدد الجديد ليس مجرد تجميع لأبحاث متفرقة، بل هو حوار متكامل بين الفكر الفلسفي والتربوي، والتحليل النفسي والاجتماعي، والرؤية التنموية والتقنية، في أفق بلورة معرفة نقدية قادرة على فهم تعقيدات الحاضر واستشراف رهانات المستقبل. وبهذا، تؤكد المجلة مجدداً رسالتها في خدمة البحث العلمي الرصين، وإغناء النقاش الأكاديمي، والإسهام في بناء وعي حضاري يستجيب للتحديات المتسارعة التي يفرضها عالم اليوم.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

رهانات التربية والبيداغوجيا في فلسفة كانط

The Bets of Education and pedagogy in Kant's philosophy

د. حسن الإدريسي (جامعة محمد الخامس، المغرب)

Dr. Hassane El Idrissi (University Mohammed V, Rabat, Morocco)

9

Abstract:

Through this paper, we seek to provide a critical contribution to the “philosophy of education” during the Enlightenment era (18th century), specifically with regard to the German philosopher Kant. This will be done by examining his foundational concepts and the main focus of his philosophy, particularly his ethics and educational philosophy. We will discuss his pedagogical stance, which is based on “critical thinking in education,” “education as enlightenment,” and “education as duty.” According to Kant, the ultimate goal of education is not to impart specific contents or knowledge, but rather to teach the adequacy of thinking in fulfilling those contents through educational action. Kant's educational objective is not merely informational but starts with a fundamental commitment to the values of the Enlightenment. Since Kant believes in the importance of modern education to uphold the rights, freedom, and dignity of individuals, any advancement in this direction could achieve a more just society that ensures respect and dignity.

Keywords : Education, Pedagogy, Emmanuel Kant, Critical Thinking, Enlightenment, Duty.

مستخلص:

نسعى من خلال هذه الورقة إلى تقديم مُساهمة نقدية في "فلسفة التربية" خلال عصر الأنوار (القرن 18)، وعلى وجه الخصوص لدى الفيلسوف الألماني كانط، وذلك بالوقوف على أسسها ومركزاتها الكبرى كما جسّدتها فلسفته الأخلاقية والتربوية، ومناقشة رهاناتها البيداغوجية المتمثلة بالأساس في "التربية على التفكير النقدي"، التربية على التنوير و"التربية على الواجب". إن الغاية الأسمى من التربية، وفق هذه المقاربة الكانطية، ليست هي تعليم مضامين أو معارف محددة، بل هي تعلّم كفاية التفكير في تلك المضامين. لذلك فالهدف المنشود من الفعل التربوي حسب كانط ليس معرفياً وإنما بيداغوجياً بالدرجة الأولى. ولأن كانط يؤمن – مثل سائر الليبراليين- بأهمية الحداثة والتنوير في أفق تحقيق أي تقدم ممكن، فإن هذا الأمر سيجعله يُراهن على التربية الحديثة لتحقيق مجتمع أفضل الضامن لحقوق الإنسان وحرّيته وكرامته.

الكلمات المفتاحية: التربية، البيداغوجيا، إيمانويل كانط، التفكير النقدي، التنوير، الواجب.

مقدمة:

يعد الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط E.Kant (1724-1804) أحد الوجوه الفلسفية البارزة في عصر الأنوار (القرن الثامن عشر)، وإرثا فلسفيا خصباً في مجال التربية والبيداغوجيا. وتهدف التربية لدى كانط إلى تأسيس مجتمع حدائي مُتنور يتصرف فيه الأفراد بصفاتهم مواطنين أحراراً ومستقلين، وعياً منه بكون الحرية هي الرهان الأسمى من أي عمل تربوي، وذلك ليس تماهيا مع تصوره الأخلاقي ومشروعه التنويري فحسب، بل إيماناً منه أيضاً أن الإنسان طبع على الحرية ولديه نزوع أصيل نحوها.

ويستمد التصور الكانطي للتربية والبيداغوجيا أسسه ومبادئه من فلسفته الأخلاقية ومن عصره الذي سُمّي بـ"عصر الأنوار" والذي يُسمّى نفسه بكل فخر وكبرياء "قرن النقد"، فقيم: الحق، الواجب، الحرية، النقد، الاستقلالية، الكرامة وغيرها من مبادئ العقل والأنوار تجد صداها في فلسفة هذا العصر والتي راهنت على ضرورة نقل الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة المدنية والثقافة في أفق تحقيق أي تقدم وازدهار ممكن.

لأجل ذلك، أنيط بالتربية هذا الدور، فمن خلالها "تكتمل إنسانية الإنسان"، فهو الكائن الوحيد حسب كانط – مقارنة بكل الكائنات الأخرى في الطبيعة- الذي يحتاج إلى التربية، بحيث يولد في وضع طبيعي محض

وتحكمه ميولات وأهواء وغرائز طبيعية، لكنه على استعداد تام لاكتساب قواعد أخلاقية وقدرات عقلية توجهه لفعل الخير وتجنب الشر.

بناء على ذلك نتساءل، ما هي دلالات وأبعاد التربية والبيداغوجيا في الفلسفة الكانطية؟ وما هي رهاناتها؟ وما موقع التفكير النقدي في مشروعه التربوي؟ وما المقصود بالتربية على التنوير عنده؟ وكيف يمكن لثقافة الواجب أن تساهم في بلورة أسس ومعاليم المجتمع الحديث؟ ويمكن أن نتساءل مع جاك دريدا، ما الذي يمكن أن نجنيه من خلال عودتنا إلى كانط؟¹

لمعالجة هذه التساؤلات تم تخصيص ثلاثة محاور، الأول يهتم الوقوف عند التربية على التفكير النقدي على نحو ما جسّدته فلسفة كانط. والثاني يركز على التنوير في بعده التربوي. أما الثالث فيخص علاقة التربية بالواجب من حيث كونه أحد الغايات التربوية والرهانات البيداغوجية في الفلسفة الأخلاقية الكانطية.

1. التربية على التفكير النقدي:

اشتهرت فلسفة كانط بـ"النقد" (Critique)، ولم يكن النقد مجرد عنوان لمؤلفاته الأساسية²، بل عدّه عنواناً لعصره بأكمله، يقول في هذا السياق: "إن عصرنا هذا هو عصر النقد الذي ينبغي أن يخضع له كل شيء"³.

هكذا بوأت فلسفة كانط للنقد مهمة كبرى تتمثل في "إخضاع كل شيء لمحكمة العقل بوصفها تجسيد للنقد"⁴ بما في ذلك التشريع السياسي والممارسة الدينية. ولم تسلم التربية عند كانط في عصره من هذا النقد التي يتوجب عليها في نظره، تحرير الإنسان من كل أشكال القيود والوصاية التي يخضع لها وتوجيهه نحو التفكير النقدي الحر والمستقل، بحيث لا يخضع لأي سلطة عدا سلطة إرادته الخيرة.

وعلى هذه الصورة التي يقدمها كانط تأخذ التربية مساراً واضحاً، وتقوم على بيداغوجيا محددة يمكن انطلاقاً منها بلوغ الغايات والمبادئ الخالصة، إنها بيداغوجيا تقوم على توجيه المتعلم نحو بناء المعرفة اعتماداً

1 جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، مراجعة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، أكتوبر 2010، ص 16.

2 نقصد هنا بطبيعة الحال ثلاثيته النقدية: "نقد العقل الخالص"، "نقد العقل العملي" و"نقد ملكة الفهم".

3 اسماعيل المصدق، المهمة التاريخية للفلسفة النقدية، مجلة التأصيل النقدي للحدثة وما بعدها، قراءة في الفلسفة الكانطية، ص 24.

4 جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، مرجع سابق، ص 110.

على قدراته الذاتية وآليات التفكير النقدي (La pensée Critique) الذي يخضع كل القضايا والمسلمات والمعارف مهما كان نوعها للنقد والمراجعة والتمحيص، أي جعله على حد تعبير ميشيل توزي¹ M.Tozzi، "يُفكر اعتماداً على ذاته"² (Penser par soi-meme) أو ما يدعوه فيليب ميريويو F.Miereu بـ "شجاعة التفكير"³ (Le courage de penser) وذلك من خلال تبني وضعيات بيداغوجية مناسبة تسمح بوضعه في صلب التفكير النقدي، فتعلّم هذا النمط من التفكير يفترض حسب هذا توزي "أن يتورط هو شخصياً في تفكيره بهدف بناء معرفة اعتماداً على ذاته"⁴، فالأمر لا يتعلق بتعلّم مضامين معرفية مكتملة، ولكن بممارسة تفكير ذاتي يحفّز المتعلم على إعادة النظر في آراءه وذلك بتفكيك تمثلاته وإعادة بنائها بطريقة شخصية، وهو ما يدعوه ميشيل توزي بـ "دفع المتعلم للاشتغال على تمثلاته بنفسه، حيث يقوم المدرس كوسيط باقتراح دعائم تلعب دور المحرض على عملية التفكير"⁵.

لذلك، فالرهان الأسى من التربية لدى كانط ليس معرفياً، وإنما وبالدرجة الأولى- بيداغوجياً، فالأمر يتعلق لديه باليقظة النقدية للمتعلّم، عبر وضعه في صلب المسألة والتحليل النقدي والمحااجة، فهذه العمليات هي الضامنة لاستقلالية التفكير وللتخلص من عبودية الحقيقة. وعليه فالغاية من التربية وفق هذا المنظور الكانطي ليست هي تعليم معارف ومضامين محددة، بل هي تعليم كفاية التفكير في معنى المضامين، فالقيمة البيداغوجية لأي منظومة تربوية لا تُقاس في نظر كانط بقوة نسقها المعرفي، وإنما في تجسيدها لأسس ومبادئ التفكير النقدي من طرف ذوات مستقلة (تلاميذ وطلبة ومدرسين)، وبمدى قدرتها على تشكيل جو تربوي يسمح بممارسة التساؤل والتحاوّر والإنصات واكتساب مهارات التفكير بشكل ذاتي، وبذلك يكتسب الفعل التربوي دلالاته العميقة والفعالة.

بناءً على ما تقدم يمكن القول بأن التربية التي ينادي بها كانط وينشدها تروم بناء مواطن حُر ومُتنور، فاعل ومسؤول داخل المجتمع، مُتشبّع بالحس النقدي وملكة الإبداع والابتكار، وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق إلا

1 ديداكتيكي فرنسي لمادة الفلسفة (1945-...)، تركّزت أعماله على ديداكتيك تعليم التفلسف، من أهم أعماله: تعلم التفلسف بثانويات اليوم، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، تعلم التفلسف، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة.

2 Michel Tozzi, Penser par soi-même, Initiation à la philosophie, éditions Chronique Sociale, EVO, 1996, P. 13.

3 Ibid, P13.

4 Ibid, P14.

5 Ibid, P 14.

بإعطاء التفكير النقدي أهمية كبرى داخل المقررات الدراسية وفي سياقات تعليمية تعلّمية وفي المنظومة التربوية بوجه عام.

2. التربية على التنوير:

لا يمكن للتربية أن تحقق أهدافها ورهاناتها بمعزل عن التنوير في فلسفة كانط، كما لا يمكن للتربية أن تكون إلا تربية تنويرية. وتهدف التربية على التنوير في مشروع كانط التربوي إلى بناء إنسان/مواطن حر ومُستقل، وتربيته على مبادئ التفكير النقدي والقيم الأخلاقية السامية كالكرامة والفضيلة والصدق والاحترام والواجب، وتربيته كذلك على تحمّل المسؤولية والاستقلالية والتحرّر من كل أشكال الوصاية والقصور، يقول في مقالته الشهيرة: جواب عن سؤال ما التنوير؟ "إن بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير (...)، تجرّأ على استعمال عقلك الخاص"¹، وهي دعوة عميقة إلى استعمال التفكير النقدي اعتماداً على الذات دون إشراف أو توجيه من الغير.

من هنا نفهم جيداً مدى ارتباط التنوير بمفاهيم الحرية والتحرر والاستقلالية والذاتية والإرادة والإبداع²، في مقابل الخضوع والتبعية والوصاية والقصور. إنه بمعنى آخر إيمان بالإنسان من حيث هو إنسان، أي من حيث هو ذات وعقل وتفكير وإرادة وحرية واستقلالية. هكذا نظر كانط إلى التربية في مشروعه التنويري والذي مثّلت فيه الحرية جوهرها الخاص، على اعتبار أن التربية هي الأساس تربية على الحرية، ومن خلالها يكشف الإنسان ذاتيته واستقلاليته.

إن التربية العقلانية الحرة تستند في جوهرها على ثقافة التنوير وهو ما يُعبّر عنه كانط بقوله "وبالفعل فالأنوار تتوقف على التربية، كما أن التربية تتوقف بدورها على الأنوار"³. ويمكن تحقيق فعل التنوير بما هو

1 E.Kant, Réponse à la question, Qu'est-ce que Les Lumières? Berlinische Monatsschrift, Décembre 1784.P 2.

2 إن ما أسماه هابرماس تنوير العقل أو أخلاقيات المناقشة، وما اعتبره فوكو أهم سمات الحداثة وهي الشعور بالجذّة والجديد والراهنية والتجاوز تجد أصولها هي الأخرى في هذا التحديد الكانطي للتنوير. ينظر في هذا الصدد: محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، التفكير الفلسفي، نصوص مترجمة ضمن سلسلة دفاتر فلسفية نصوص مختارة، دار توبقال للنشر، الطبعة الثالثة (2008)، ص 20-21.

3 إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير، تعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2005، ص 17.

فعل تربوي، بتعويد الناشئة على هذا النمط من التفكير وتحفيزهم على التساؤل والنقد ووضع كل مُعطى جاهز موضع مُساءلة.

وقد أدرك الفيلسوف الفرنسي رونييه أوبر¹ R.Hubert هذا التلازم العضوي بين التربية والتنوير في فلسفة كانط عندما قال "إن التربية ارتبطت بالتنوير عند كانط، لأن بلوغ الإنسان لحظة الأنوار لا يتوقف على إرادته فحسب، بل إن هذه النتيجة تتوقف على نوعية التربية التي تلقاها الإنسان(...)". والتربية التي يدعو إليها كانط لا تهتم ولا تتعلق بفرد واحد وإنما تتعلق بتربية الإنسانية جمعاء، لأنه كان يدعو دائما إلى تأسيس نظرية كونية تتضمن أبعادا قيمية إنسانية. وهذا يعني أن التربية التي يدعو إليها كانط أخلاقية بالدرجة الأولى، إنه يؤكد على أن هدف التربية التي يجب أن نقدمها للإنسان ينبغي أن تكون أصيلة للوصول إلى مستوى الحياة الروحية وحفاظه على القيم الإنسانية الكبرى².

إن التربية على التنوير لا يمكن اختزالها في لحظة زمنية محددة، إنها سعي دؤوب ومستمر يبتغي الوصول إلى ما يدعو له كان ب "الأخلاقية" التي يتحرر فيها الإنسان من كل الأهواء والانفعالات والميولات الذاتية ويتصرف بمنطق الواجب الأخلاقي الذي يُلزمه أن يتصرف في علاقته بذاته ومع غيره كغاية لا كمجرد وسيلة.

انطلاقا من هذا العمق الأخلاقي للتربية التنويرية حدد كانط غاية التربية في تحرير الإنسان من كل الشوائب. وهذا لن يتحقق إلا بممارسة التفكير النقدي الحر بما هو تجلي من تجليات الأنوار، وهذا ما عبّر عنه كانط بوضوح في مقالته الشهيرة "ما هو التنوير؟"

وأيضا في عمله الذي حمل عنوان "تأملات في التربية"، في سياق تمييزه بين التربية والترويض قائلا: "فالإنسان في منحاه التربوي إما أن يوجه ويعلم أليا، وإما أن يكون مستنيرا بحق"³، غير أنه يعلن بأن التربية لا تتم بالترويض، "فمن المهم فعلاً - يقول كانط- وقبل كل شيء أن يتعلّم الأطفال التفكير"⁴، فالترويض قد يكون لحظة أولية في التربية، ولكن المهم هو التربية التي لا تقوم في جوهرها إلا على التنوير، هذا التنوير الذي يعني

1 فيلسوف ومفكر فرنسي (1885-1954).

2 روني أوبر، التربية العامة، ترجمة عبد الله الدايم، الطبعة السابعة، دار العلم الملايين، بيروت، 1991، ص 2.

3 عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1980، ص 123.

4 المرجع السابق، ص 123.

هنا "تمكين الفرد من التفكير العقلاني واستخدام عقله ورفض الوصاية الفكرية، وتمكينه من الإحساس بالحرية في مجال الفكر وفي مجال العمل"¹، وهو ما يسمح ببناء مجتمع أفضل ومُتنور قادر على الإبداع.

3. التربية على الواجب:

لا شك أن كانط يربط المشروع التربوي في نهاية المطاف بالأخلاق، لأن "غاية الإنسان كما تصورها هي الكمال الأخلاقي"² المقترن بالتزامه الحر والطوعي بمبدأ "الواجب الأخلاقي" الذي يلزمه على التصرف مع ذاته والإنسانية جمعاء دائما وأبداً "كغاية وليس كمجرد وسيلة"³. ومن أوجب الواجبات التي يمكن تعليمها للطفل نحو نفسه حسب كانط هو قول الحقيقة وعدم الكذب، لأن هذا الأخير ليس من الأخلاق في شيء، فالمبدأ الأخلاقي المتمثل في أن قول الحقيقة أمر واجب أخلاقياً هو بمثابة أساس وقاعدة لكل الواجبات ولا مجال فيه لمراعاة الميول والأهواء والنتائج والظروف والمصالح الشخصية. بالإضافة إلى "تعليمه الاعتدال وعدم السعي وراء اللذات (...)" وتعليمه الإحساس بمكانة الإنسانية في شخصه، مثل تجنب القذارة فهي لا تليق بكرامة الإنسان"⁴.

أما في ما يخص واجبات الإنسان نحو الآخرين فأول قاعدة يجب تعليمها للطفل حسب كانط هي قاعدة الاحترام، إذ لا يمكن أن يكون الطفل كائناً أخلاقياً دون احترام الآخرين، وينبغي أن ينعكس هذا الاحترام في سلوكاته وحياته اليومية كاحترام أقرانه وعدم ارتكاب أفعال عنيفة في حقهم، بالإضافة إلى احترام اختلافهم وخصوصيتهم.

ويرى كانط أن الهدف الأول من التربية هو الانضباط، ويجب أن يعلم الوالدين أو المربي قواعد الانضباط للطفل منذ سن مبكرة، فمن خلاله يتعلم قواعد السلوك ويصبح كائناً أخلاقياً ودونه سيظل متوحشاً يتصرف كما لو أنه في حالة الطبيعة. وهذا يعني من ضمن ما يعنيه أن الغاية الأسمى من التربية هي نقل الإنسان/الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة التمدن والتحضّر، أي جعله كائناً ثقافياً يتصرف وفقاً لقوانين المجتمع الصادرة من العقل الإنساني، وكل تجاوز لها وعدم احترامها هو عودة إلى الحالة الحيوانية للإنسان.

1 علي أسعد وطفة، من التنوير إلى التربية على التنوير في الفلسفة الكانطية، أين نحن من سؤال التنوير؟ مجلة نقد وتنوير، العدد الحادي عشر، مارس 2022، ص 28.

2 عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، مرجع سابق، ص 144.

3 E.Kant, Fondements de la Métaphysique des mœurs, (1985), Traduction de V.Delbos (1852-1916), Éditions Les Échos du Maquis, V.:1,0, juin 2013.P 42.

4 عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، مرجع سابق، ص 152.

على سبيل الختم:

يمكن القول، بناء على ما تقدم، أن مشروع كانط التربوي الذي يستمد أسسه ومرجعياته من فلسفته الأنوارية الليبرالية يعكس بوضوح إيمانه الراسخ بأهمية التربية في تحرير الإنسان من كل الانفعالات والغرائز التي تسم سلوكه في حالة الطبيعة، والتصرف مُقابل ذلك وفق قوانين أخلاقية مدنية صادرة عن عقله الأخلاقي وبمنأى عن أي قوة قاهرة أو سلطة خارجية. إن الإنسان هو الكائن الوحيد – مقارنة بكل الكائنات الأخرى في الطبيعة – الذي يحتاج إلى التربية، فبموجبها يصير كائناً مدنياً يُحقق كماله الأخلاقي.

وتأسيساً على هذه الرؤية رسخ كانط بحس فلسفي وتربوي عميق مفاهيم الحرية والنقد والاستقلالية والمسؤولية والحق والواجب إلخ، والتي يراها ضرورية لتأسيس مجتمع حديث مُتنور، مستثمراً بذلك مكتسبات التراث الفلسفي التعاقدي (فلسفة هوبز، روسو بالخصوص) لتبرير تصوره. وتكمن قيمة ووجاهة هذا التصور في راهنيته أولاً، وفي بعده الكوني ثانياً، فكانط يُخاطب الإنسان من حيث هو إنسان، بغض النظر عن انتماءاته الدينية والثقافية والعرقية، مُخترقاً بذلك حدود الزمان والمكان، وهذا ما يجعلها بحق فلسفة تربوية ذات بعد لا ديني.

قائمة المراجع:

1. جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، مراجعة جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، أكتوبر 2010.
2. روني أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله الدايم، الطبعة السابعة، دار العلم الملايين، بيروت، 1991.
3. إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير، تعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2005.
4. عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1980.
5. علي أسعد وطفة، من التنوير إلى التربية على التنوير في الفلسفة الكانطية، أين نحن من سؤال التنوير؟ مجلة نقد وتنوير، العدد الحادي عشر، مارس 2022.
6. Kant (Emmanuel), *Fondements de la Métaphysique des mœurs*, (1985), Traduction de V. Delbos (1852-1916), Éditions Les Échos du Maquis, V.:1,0, juin 2013.

7. Kant (Emmanuel), **Réponse à la question, Qu'est-ce que Les Lumières?** Berlinische Monatsschrift, Décembre 1784.
8. Tozzi (Michel), **Penser par soi-même**, Initiation à la philosophie, éditions Chronique Sociale, EVO, 1996.

الصدمة النفسية الناجمة عن الزلازل وعلاقتها بظهور اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى تلاميذ السلك الإعدادي: زلزال الحوز نموذجاً

Psychological Trauma Caused by Earthquakes and Its Role in the Development of Post-Traumatic Stress Disorder Among Middle School Students- Al-Haouz Earthquake-

الباحثة كريمة الغماري - د. خربوش عبد الودود (كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب)
Researcher Karima El Ghmari - Dr. Kharbouch Abdelouadoud (Mohammed V University, Morocco)

مستخلص:

شكل زلزال الحوز الذي ضرب المغرب سنة 2023 حدثاً صادماً خلف آثاراً نفسية عميقة لدى مختلف الفئات العمرية، خاصة لدى فئة المراهقين. ولذلك نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الصدمة النفسية الناتجة عن هذا الزلزال وظهور أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى عينة من المتدربين في سلك التعليم الإعدادي.

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث جُمعت المعطيات من خلال مقابلات نصف موجهة مع عينة مكونة من 10 مراهقين ذكورا وإناثا تتراوح أعمارهم بين (12-17) سنة، ممن عايشوا كارثة زلزال الحوز. وتم أيضاً تطبيق مقياس دافيدسون Davidson لاضطراب ما بعد الصدمة (ترجمة عبد العزيز تابث، 2006).

أظهرت النتائج وجود اضطراب كرب ما بعد الصدمة بدرجة متوسطة لدى عينة البحث بنسبة 99% بسبب تعرضهم للصدمة النفسية جراء وقوع الزلزال، كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار الاضطراب يوجد عند الإناث أكثر من الذكور بنسبة 51.47% لدى الإناث، و48.53% لدى الذكور.

بناءً على النتائج توصي الدراسة بتعزيز برامج التدخل النفسي المبكر في جميع المدارس، وأن تشمل هذه البرامج جلسات دعم نفسي فردية وجماعية بهدف مساعدة المراهقين المتدربين على التعامل مع الصدمة بشكل صحيح، وتعزيز الدعم النفسي الاجتماعي من خلال إنشاء مجموعات دعم للأسر والمراهقين المتضررين، وأيضاً إطلاق حملات توعوية تهدف إلى زيادة الوعي بين التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين حول أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة.

ثم دمج المناهج التعليمية بمواد توعوية حول الصحة النفسية وكيفية التعامل مع الضغوط النفسية والصدمات. ثم تعزيز البحث العلمي في مجال الصحة النفسية والكوارث الطبيعية كونه ضرورة ملحة لفهم الآثار النفسية وإيجاد حلول مبتكرة تعزز من قدرة الإنسان على مواجهة التحديات الطبيعية والإنسانية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: الصدمة النفسية، الكوارث الطبيعية، الحوز، المراهق، اضطراب كرب ما بعد الصدمة.

Abstract:

This study aimed to identify the psychological impact of the 2023 Al-Haouz earthquake in Morocco. We assumed that the event caused psychological trauma among individuals from various age groups. The study also aimed to explore the relationship between this trauma and the emergence of post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms among a sample of adolescent students.

The study adopted a descriptive-analytical approach. Data were collected through semi-structured interviews conducted with a sample of 10 adolescents (male and female), aged between 12 and 17, who experienced the Al-Haouz earthquake firsthand. The Davidson Trauma Scale (translated by Abdelaziz Tabet, 2006) was used to assess PTSD symptoms. The results showed a moderate level of PTSD in 99% of the sample due to the psychological trauma caused by the earthquake. The study also found that PTSD symptoms were more prevalent among females (51.47%) compared to males (48.53%).

the study recommends strengthening early psychological intervention programs in all schools. These programs should include individual and group psychological support sessions to help adolescents cope effectively with trauma. Additionally, the study recommends enhancing psychosocial support through the creation of support groups for affected families and adolescents, launching awareness campaigns targeting students, parents, and teachers about PTSD symptoms, integrating mental health education into school curricula, and encouraging scientific research in the field of mental health and natural disasters, as it is essential for understanding psychological impacts and finding innovative solutions to strengthen human resilience in the face of natural and humanitarian challenges.

Keywords: psychological trauma, natural disasters, Al-Haouz, adolescent, post-traumatic stress disorder.

مقدمة:

يعرف العالم على مدار السنوات العديد من الكوارث الطبيعية كالبراكين، الفيضانات، الحرائق والزلازل، ويتفاوت تأثير هذه الكوارث ما بين تدمير البنية التحتية، فقدان الأرواح، التسبب في إعاقات، تشرد الأسر... وغيرها من التأثيرات العميقة، الأمر الذي يشكل تحديات اقتصادية واجتماعية، تعليمية وصحية لدى المجتمعات. تشمل الأضرار الاقتصادية تدمير البنية وتعطيل النشاطات التجارية.

أما اجتماعيا فإن الكوارث الطبيعية تساهم مباشرة في تفكك الأسر في حالات الوفاة، فقدان المأوى، وتفاقم الهشاشة، مما يزيد من تدهور الوضع الاجتماعي للأفراد عامة. إضافة إلى تأثيرها على النظام التعليمي، حيث تسبب في تدمير المؤسسات التعليمية، إغلاق المتضررة منها، ومنه تعطيل السير العادي للتعليم، مما يؤثر سلبا على المسار التعليمي للمتعلمين.

أما التأثيرات الصحية فتشمل ارتفاع معدلات الإصابات والوفيات، انتشار الأمراض المعدية بسبب تدهور الظروف الصحية ونقص الخدمات الطبية مقارنة بالعدد الكبير للمتضررين. ثم لا يمكن الإغفال عن التأثيرات النفسية، فهذه الأخيرة من أخطر ما تخلفه الكارثة، لكونها غير ظاهرة ولا ينتبه إليها الأفراد وقد لا تلاحظ بشكل آني وإنما تكون آثارها على المدى المتوسط والبعيد، فالأفراد الناجون من الكوارث الطبيعية سواء المصابون أو ممن فقدوا أحدا من محيطهم يعيشون حالة من الصدمة التي يمكن أن تتطور فيما بعد إلى ظهور أعراض لاضطرابات نفسية أبرزها الاكتئاب، القلق، واضطراب كرب ما بعد الصدمة (PTSD).

لقد عاش المغرب في السنوات القليلة الماضية حدثا غير متوقعا، حيث ضرب الزلزال بقوة 7.2 درجات كما سجلها سلم ريشر، بعمق وصل إلى 18.5 كيلومتر، وظهر حجم الدمار الذي أحدثه بالمناطق القريبة من مركز الزلزال - الحوز - إذ تم اندثار دواوير بأكملها، وتأثيره وصل إلى أغلب المدن والقرى المجاورة كورزازات وأزيلال ومراكش، وشعر به معظم الأفراد داخل مدن المملكة. لقد شمل الضرر مختلف الفئات العمرية صغارا وكبارا على حد سواء، نساء، أطفالا وحتى مراهقين، مما استدعى التدخل الفوري والمستعجل للتخفيف من مخلفات هذه الكارثة.

إشكالية الدراسة:

تعد الزلازل أحد أصناف الكوارث الطبيعية التي تحدث بصورة فجائية وغير متوقعة، مما يجعل أثرها وانعكاسها قوي على المجتمع ولا سيما على المستوى النفسي. فإذا أخذنا بعين الاعتبار هرم الحاجيات الذي وضعه ماسلو¹ ضمن نظرية: تدرج الاحتياجات الانسانية، فسنجد أن الحاجة إلى الأمن هي حاجة أساسية لا يستطيع الانسان الاستغناء عنها ولو توفرت له كافة الاحتياجات الفيزيولوجية.

فهو مصدر للحفاظ على التوازن في الحياة؛ بل للحفاظ على الوجود. وبالتالي عند وقوع حدث من شأنه أن يهدد هذا الوجود، يتلاشى الإحساس بالأمان مما يولد استجابات وردود أفعال غير متوقعة.

من أبرز الاضطرابات النفسية التي تظهر بشدة خلال الكوارث؛ اضطراب ما بعد الصدمة، وهو اضطراب يصيب الفرد بسبب تعرضه لمواقف أو خبرات تهدد حياته ويصيب مختلف الفئات العمرية ويؤثر فيهم، إلا أنه لا بد من وجود تباين في الاستجابات بين هذه الفئات في طريقة ومواجهتهم للحدث. وذلك راجع للخصائص والظروف التي تحيط بكل فرد على حدى، والتي تجعل استجابته مختلفة عن غيرها. كطريقة إدراك الحدث، القدرة على التكيف، التجارب والخبرات السابقة، ثم طبيعة المرحلة العمرية.

وبناء على ما سبق، فالإشكالية التي تحاول هذه الورقة معالجتها ومقاربتها بناء على ما هو متوفر من إنتاج سيكولوجي سواء نظري مبني على دراسات سابقة ذات أدلة علمية، أو بناء على ما تم رصده خلال الملاحظات داخل المؤسسة المستقبلية للمراهقين المتمدرسين النازحين من المناطق المتضررة بإقليم الحوز لمدينة مراكش.

سنحاول تركيزها بطرح التساؤل التالي:

- هل للصدمة النفسية الناتجة عن الزلزال دور في ظهور اضطراب ما بعد الصدمة لدى تلاميذ السلك الإعدادي؟

وانطلاقا السؤال المركزي سنحاول الإجابة على سؤالين فرعيين هما:

- 1- ما مستوى اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين في السلك الإعدادي؟
- 2- هل هناك تفاوت من حيث الجنس (ذكر-أنثى) في تشكل اضطراب ما بعد الصدمة؟

1 Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation*. Psychological Review, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

من حيث الأسبقية أولاً، حيث يعتبر زلزال الحوز موضوعاً حديثاً نسبياً يفصلنا عنه سنوات قليلة، وقد أجريت هذه الدراسة بعد مرور حوالي سبعة أشهر تقريباً على وقوع الحدث، بالضبط في أبريل 2024. وبالتالي فدراسة الأثر النفسي للصدمة التي خلفتها هذه الكارثة الطبيعية، ومحاولة الكشف عن إمكانية تشكل اضطراب ما بعد الصدمة أمراً جديداً واستباقياً في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الصدمة النفسية وظهور أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين المتدربين من زلزال الحوز (المغرب)، ومنه فإن هذه الدراسة قد تكون أرضية يمكن الانطلاق منها للتعلم ومعالجة هذا الموضوع.

تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في حدودها المكانية والزمانية، حيث طبقت في ميدان خصب (المتدربين النازحين من إقليم الحوز إلى مراكش)، ثم تطابق التوقيت الذي نقوم فيه بالدراسة مع المعايير العلمية والنظرية، أي مرور ستة أشهر على الأقل عن وقوع الحدث الصادم، وهو ما يتماشى مع المدة التي وضعها الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس (DSM5). مما يجعلنا نقدم نموذجاً واقعياً لدور حدث صادم –الزلزال- في تشكل اضطراب ما بعد الصدمة.

أما الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها من خلال تناولها لهذه الإشكالية فهي كالتالي:

- التعرف على مدى ظهور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بين المراهقين المتدربين بالسلك الإعدادي بسبب الزلزال الذي ضرب منطقة الحوز بالمغرب سنة 2023.
- التحسيس بأهمية الصحة النفسية من خلال الاهتمام بتوفير التدخل المناسب كجزء من الرعاية الصحية الأولية، بغية التخفيف من حدة الاضطرابات عامة واضطراب كرب ما بعد الصدمة خاصة.
- المساهمة في تسليط الضوء على واقع مخلفات الزلزال وخطورة انعكاسه على الصحة النفسية للفرد عامة والمتدرب المراهق خاصة، ثم على المجتمع من جميع المستويات؛ الاقتصادية، الاجتماعية، والصحية. على المدى القريب والبعيد.

الدراسات السابقة:

- دراسة فاطمة الزهراء بن مجاهد وصندوق أسماء (2021): أعراض ما بعد الصدمة لدى ضحايا كارثة فيضان غرداية. دراسة عيادية لسبع أطفال ذكور.

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى ظهور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الضحايا المتضررين من الفيضان الواقع بمدينة غرداية، الجزائر.

تكونت عينة الدراسة من سبعة ذكور متدرسين بمدرسة صالح بوبكر المتواجدة بمنطقة بابا سعد التي تعد المنطقة الأكثر تضررا بمدينة غرداية. وقد تم إجراؤها شهرين بعد الفيضانات التي تعرضت لها المدينة. استخدمت الباحثتين مجموعة من الأدوات تمثلت في الملاحظة، المقابلة، واختبار الرسم الحر التي طبقت على حالات الدراسة بهدف التأكد من صحة الفرضية التي وضعناها. وقد تم التوصل بعد تطبيق الأدوات إلى التأكيد على ظهور أعراض التجنب والأعراض المعيشية، بالإضافة إلى أعراض سيكوسوماتية وظهور صعوبات دراسية¹.

- دراسة جبران بن داحش علي محزري (2021): اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي.
- هدف الباحث خلال هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بتعليم منطقة جازان -السعودية- تكونت عينة البحث من 300 تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية من المدرسة الثانوية في الحد الجنوبي بمنطقة جازان. استخدم الباحث مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافيسون (Davidson, 1995)، ومقياس قلق المستقبل للمشيخي (2009) بعد التحقق من الصدق والثبات.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بتعليم جازان. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة بين تلاميذ المرحلة الثانوية في مدارس الحد الجنوبي بتعميم منطقة جازان. أيضا

1 أسماء صندوق، وفاطمة الزهراء بن مجاهد. (2021). أعراض ما بعد الصدمة لدى ضحايا كارثة فيضان غرداية: دراسة عيادية لسبعة أطفال ذكور. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13*(4)، 79-94.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين تلاميذ المرحلة الثانوية في مدارس الحد الجنوبي بتعليم منطقة جازان تعزى لمتغير مكتب التعليم لصالح مكتب التعليم بالعارضة¹.

• دراسة ليانغ ليلي Leilei Liang وآخرون (2020): اضطراب كرب ما بعد الصدمة والضيق النفسي لدى الشباب الصينيين بعد حالة الطوارئ نتيجة كوفيد-19:

أجريت الدراسة بعد شهر من ظهور فيروس كوفيد-19، وهدفت إلى معرفة مدى ظهور أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الشباب بعد إعلان حالة الطوارئ نتيجة تفشي فيروس كوفيد-19. وقد شملت عينة البحث 570 شخصا تراوحت أعمارهم بين 14-35 سنة. واستخدم الباحثون كأدوات مقياس ليكارت likert scale.

توصل الباحثين إلى أن 12.8% من أفراد العينة يعانون من اضطراب كرب ما بعد الصدمة وضيق نفسي، وأن نسبة النساء كانت أكثر ارتفاعاً².

• دراسة جيونج جان وآخرون Geonjian, et al. (2002): ضغوط ما بعد الصدمة وأعراض الاكتئاب لدى مجموعة من المراهقين في نيكارجوا بعد تعرضهم لإعصار ميتش: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير المراهقين في نيكارجوا جراء تعرضهم لإعصار مدمر، والوصول إلى معرفة العلاقة بين شدة التعرض للحدث ووجود ضحايا من الأقارب وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة. وقد أجريت الدراسة بعد مرور ستة أشهر من الحدث.

تكونت عينة الدراسة من 158 مراهقا بلغ متوسط أعمارهم 13 سنة. واستخدم الباحثون مقياس Child PTSD Reaction Index.

1 محزري، ج. ب. د. ع. (2021). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي: دراسة بحثية بتعليم منطقة جازان. مجلة كلية التربية، 37*(7)، 131-165.

2 Liang, L., Gao, T., Ren, H., Cao, R., Qin, Z., Hu, Y., Li, C., & Mei, S. (2020). Post-traumatic stress disorder and psychological distress in Chinese youths following the COVID-19 emergency. *Journal of Health Psychology, 25*(9), 1164-1175.

من بين نتائج الدراسة أن هناك أعراض حادة لاضطراب ما بعد الصدمة عند أفراد العينة، وهناك علاقة قوية بين مقدار التعرض للحدث الصادم وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة. وكذلك هناك علاقة بين وجود ضحايا أموات في الحدث من الأقارب وأعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة.¹

منهجية الدراسة وأدواتها:

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي التحليلي بهدف دراسة الإشكالية وفحصها من مختلف جوانبها. ستنتم الاستعانة أولاً بالمقابلة نصف الموجهة والهدف منها الوصول إلى فهم كيفية تفاعل مجموعة من العوامل والأسباب التي أدت إلى المشكل موضوع الدراسة. ومن أجل المحافظة على تحقيق المقابلة لهدفها العام، تمت صياغة مجموعة من المحاور كدليل للمقابلة يحتوي كل محور على أسئلة روعي في صياغتها السهولة والوضوح، مع الابتعاد عن الأسئلة الغامضة والمركبة وتمت مراجعتها من قبل أساتذة محكمين، وهي كالتالي:

1. البيانات الشخصية.

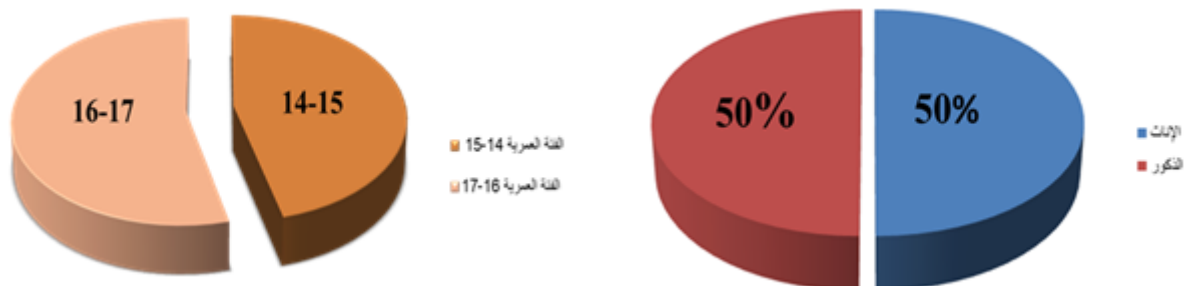
2. ما قبل الصدمة.

3. الصدمة.

4. ما بعد الصدمة.

ومن أجل قياس مستوى الاضطراب لدى العينة المشاركة في الدراسة، تم استخدام مقياس دافيدسون Davidson لاضطراب ما بعد الصدمة ترجمة عبد العزيز ثابت، وهو مقياس لتحديد درجة اضطراب ما بعد الصدمة، يتكون من 17 بنداً، تتعلق بالخبرة الصادمة التي تعرض لها الأشخاص سابقاً وكل عبارة في المقياس ترتبط بالحدث الصادم السابق وأمام كل عبارة خمس إجابات: أبداً (0)، نادراً (01)، أحياناً (02)، غالباً (03)، دائماً (04). يضع المبحوث علامة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره، والعبارات كلها صحيحة. ويطلب من المبحوث الإجابة على كل الأسئلة.

1 Goenjian, A. K., Molina, L., Steinberg, A. M., Fairbanks, L. A., Alvarez, M. L., Goenjian, H. A., & Pynoos, R. S. (2001). Posttraumatic stress and depressive reactions among Nicaraguan adolescents after Hurricane Mitch. *The American Journal of Psychiatry, 158*(5), 788–794.



شكل 1: يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس الشكل رقم 2: يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير السن

وقد تم تطبيق ذلك على 10 مراهقين تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد القيام بدراسة استطلاعية داخل المؤسسة، وقد تم اختيار العينة التي تتوفر فيها شروط الدراسة والتي تمثلت في ما يلي:

– أن يكون المشارك في الدراسة قد عايش زلزال الحوز الذي تم اعتباره في هذه الدراسة الحدث الصادم.

– أن يكون الحدث المعاش قد مر عليه أزيد من ثلاثة أشهر.

– أن يتراوح عمر المشارك بين 12 كحد أدنى إلى 17 سنة كحد أقصى.

لمعالجة النتائج اعتمدنا على تحليل المقابلات بطريقة تحليل المحتوى، ثم في تحديد مستوى الاضطراب اعتمدنا.

أولاً على مفتاح الاختبار حيث يوفر لنا كيفية حساب النتائج المحصلة. وأيضاً اعتمدنا في المعالجة على بعض الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية، التكرارات وأيضاً النسب المئوية من أجل تحليل المعطيات. المفاهيم الهيكلية للدراسة:

1- الصدمة النفسية:

يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (DSM5) الصدمة النفسية بأنها التعرض لحدث كالموت أو التهديد بالموت أو إصابة خطيرة أو عنف جنسي أو تهديد به. هذا الحدث ينتج عنه رد فعل فوري يتسم بالشعور بالخوف الشديد، العجز أو الرعب¹.

1 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., p. 271). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

وعرف عبد العزيز ثابت الصدمة النفسية، بأنها حدث خارجي فجائي وشديد يترك الطفل في حالة خوف وهلع صعبة، ويكون هذا الحدث خارج نطاق استيعاب وتحمل أي كائن بشري، ويمكن لهذه الخبرة أن تكون فردية أو جماعية ويمكن أن تكون لمرة واحدة أو عدة مرات، كما يمكن أن تكون ناتجة عن كوارث طبيعية خارجة عن إرادة الإنسان مثل: الفيضانات، البراكين، الزلازل، الحرائق... أو أن تكون من افتعال الإنسان مثل: الحوادث الطرقية، الحوادث الصناعية، الحروب، التعذيب، بل حتى مشاهدة الآخرين وهم يعذبون¹.

العوامل المؤثرة في استجابات الأفراد للحدث الصادم:

لا يمكن أبدا القول بأن أي شخص تعرض لصدمة نفسية يمكن بالضرورة أن يصاب باضطراب نفسي، ذلك أن هناك مجموعة من العوامل الوسيطة التي تتدخل في تأثير الصدمة النفسية على الفرد. ويمكن أن نقسم هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات رئيسية: عوامل تتعلق بطبيعة الحدث الصادم، بحيث يمكن تحديد طبيعة الحدث الصادم بأبعاد متعددة؛ منها ما هو متعلق بنوع الحدث الصادم، فالأشخاص الذين يتعرضون لخبرات تتضمن تهديدا مباشرا بالموت أو الإصابة، أي تهديد السلامة الجسدية والشخصية، يكونوا أكثر تأثرا وعرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية الناتجة عن الخبرات الصادمة من الأفراد الذين يتعرضون لمشاهدة أو لسماع مواقف وأحداث صادمة تتضمن تهديد بالموت أو الإصابة وتهديد السلامة الجسدية للآخرين².

عوامل تتعلق بشخصية الفرد، حيث أبانت دراسات على أطفال فلسطينيين في قطاع غزة، أن هناك علاقة بين وجود اضطرابات نفسية سابقة عند الفرد واحتمالية ظهور الاضطرابات النفسية الناتجة عن خبرات صادمة أكثر من الأفراد الآخرين الذين لا يوجد لديهم اضطرابات سابقة، مما يعني أن العوامل الشخصية وكل التجارب والخبرات التي يمر منها الفرد تؤثر بشكل مباشر في مدى قابليته للتعرض للاضطرابات النفسية³.

وهناك عوامل تتعلق بالمحيط الخارجي، ذلك أن المحيط الخارجي الذي يعيش فيه الطفل أو الفرد عامة، يلعب دورا مهما وأساسيا في نوعية الاستجابة للأحداث الصادمة. ونقصد بالمحيط الخارجي الأسرة، المدرسة، الأقران، الأقارب، المجتمع.. جميعهم يشكلون حلقة وصل بين الفرد وطريقة استجابته، وبالتالي كلما كان لهذا

1 ثابت، عبد العزيز. (1992). الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية الاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين. مجلة دراسات نفسية، المجلد 2، العدد 4، ص 27-43.

2 Wenar, C., & Kerig, P. (2000). Developmental psychopathology: From infancy through adolescence (p 460-475). New York, NY: McGraw-Hill.

3 ثابت، عبد العزيز. (1997). Notes in General Psychiatry. غزة: دار بدوي للنشر.

الأخير الدعم النفسي، الدعم الأسري وأيضا الدعم الاجتماعي المناسب كلما قل تأثير الخبرات الصادمة عليه على المدى البعيد والقريب وقلت احتمالية الإصابة باضطرابات نفسية ناتجة عن الخبرات الصادمة¹.

2- الزلزال ككارثة طبيعية:

الزلازل واحدة من بين الكوارث الطبيعية المدمرة التي يرتبط مدى تدميرها بقوة قياسها. ويمكن تعريف الزلزال بأنه اهتزاز سريع ومفاجئ يحصل للأرض بسبب تحرك الصفائح الأرضية. وتنتشر هذه الكوارث بشكل أكثر في أمريكا وروسيا وإفريقيا، إذ تعرف هذه المناطق صفائحاً تكتونية، وهي أجزاء صلبة وسطحية من القشرة الأرضية، تشكل الأجزاء الفاصلة فيما بينها. ومن أقوى الزلازل التي حصلت في العالم هناك: زلزال روسيا 1952، زلزال اليابان 2011، زلزال إندونيسيا 2004، زلزال أمريكا 1964، زلزال تشيلي الكبير 1960، زلزال تايوان 1999².

الآثار النفسية للكارثة الطبيعية:

تخلف الكارثة بمختلف أنواعها أثارا كبيرة، فزيادة على الدمار المادي وحالات الإصابة ومنها حالات الوفاة، هناك أيضا استجابات وردود أفعال نفسية عميقة تصل إلى حد تشكل أعراض صدمة نفسية لدى الأفراد، لذلك باتت الكوارث تصنف ضمن الأحداث الصادمة التي قد تسبب صدمة نفسية والتي بدورها قد تطور اضطرابات نفسية أخرى. وردود الأفعال أو الاستجابات عند الأفراد تختلف باختلاف مجموعة من المتغيرات؛ منها ما يتعلق بنوع الكارثة، شدتها ومدتها، ومنها ما يتعلق بالكارثة نفسها والظروف المحيطة بها، ومنها أيضا ما يكون حسب الاستعدادات والقدرات النفسية لكل فرد، حيث أن الاستجابة للأحداث الصادمة تعتمد على الشخص وعلى البيئة المحيطة به وليس على أحدهما فقط، وهذا ما يتيح مراعاة البيئة التي ينتمي إليها الفرد وأيضا مراعاة خصائصه النفسية، الاجتماعية، الجسمانية، الثقافية. وبالتالي فإن الاستجابات بين الأفراد تتباين تبعا لمدى شدة الحدث الصادم ومدى تهديده لأمنهم وسلامتهم، وأيضا فجائيته، ثم نوع العلاقة التي تربط الشخص بالشئ موضوع الحدث، إضافة إلى السمات التي تميز كل فرد عن الآخر³.

1 Turner, F. J. (Ed.). (1999). Adult psychopathology (2nd ed., pp. 638–658). New York, NY: The Free Press.

2 العسيري، حمزة. (2023). إدارة الأزمات بالمغرب (زلزال الحوز نموذجا). (المجلة الوطنية للعلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية).

3 العثماني، س. د. (2024). الصحة النفسية في أعقاب الكوارث. الرباط، المغرب: دار نشر المعرفة.

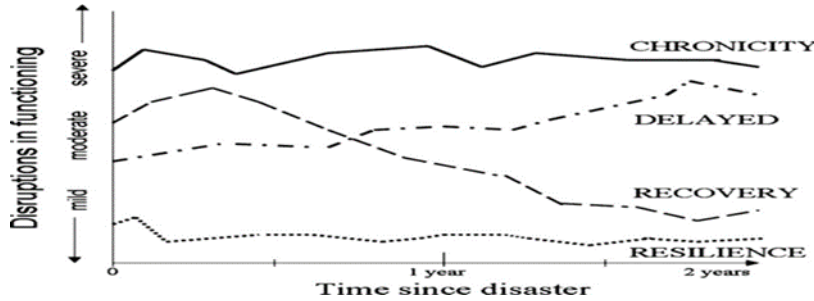
هذه الاستجابات المختلفة للأفراد تخلف وراءها تأثيرات كثيرة تتراوح بين تأثيرات خفيفة، مؤقتة وعميقة، تزيد من خطر الإصابة بمشاكل نفسية وكذا تطوير الموجودة منها مسبقا. فيجد المتضررين أنفسهم أمام مجابهة اضطرابات لا يعلمون عنها شيئا؛ كاضطراب كرب ما بعد الصدمة، الاكتئاب، القلق، اضطرابات النوم... وغيرها من الاضطرابات التي تستدعي تدخلا علاجيا مستعجلا. صحيح أن هناك فئة كبيرة من الأفراد يستطيعون التأقلم مع الكارثة، لكن هناك أيضا وبنفس المستوى أو أكثر ممن لا يستطيعون التخطي ويواجهون صعوبات كبيرة في نسيان الحدث المؤلم. هذا ما فسرتة دراسة بونانو وزملاؤه George A. Bonanno and all (2010)¹، حيث قاموا بدراسة مسارات تطور الصحة النفسية لضحايا الكارثة وكيفية تطورها على مدى زمني ممتد قد يصل أو يتجاوز السنتين، وقاموا بتقسيمها إلى أربعة أنواع:

- 1- مسار المرونة النفسية: وتعني معظم الأشخاص المعرضين للكارثة والذين يتأقلمون بشكل فعال ويتعافون بسرعة من الأزمة النفسية العابرة.
- 2- مسار التعافي بعد الأزمة: وتخص الأفراد الذين يتعافون بعد شهور من الأزمة النفسية أو من أي أعراض أخرى ناتجة عن الكارثة.
- 3- مسار تأخر ظهور الأعراض النفسية: أي أن الأفراد لم تظهر لديهم أي أعراض وبقي أداء وظائفهم جيدا لمدة معينة قد تمتد لسنة من حدوث الكارثة، ثم بعدها تبدأ أعراض أحد الاضطرابات بالظهور لدى الفرد، وقد تطول هذه الأعراض لمدة قد تصل إلى سنتين.
- 4- مسار التطور المزمن: ويعني أن الفرد يعاني من مشاكل نفسية مباشرة بعد وقوع الكارثة، ويحتمل أن تبقى هذه المعاناة لى قد يزيد عن سنتين.²

1 نفس المرجع السابق

2 Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>

الشكل 3: مسارات تطور الصحة النفسية لضحايا الكارثة



عموما فإن قراءتنا لهذه الدراسة وغيرها الكثير ممن قاموا بدراسة مستويات التأثير عند الأفراد، تمكننا من استخلاص أن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من الاستجابات نذكرها باختصار كما يلي:

- التكيف مع الصدمة: وهو رد الفعل الأكثر شيوعا، حيث يعاني معظم الأشخاص من أعراض نفسية أو عضوية مؤقتة يستطيع بعدها العودة إلى القيام بوظائفه اليومية دون الحاجة دعم نفسي متخصص.

- الاستجابة غير المناسبة: في هذا المستوى تظهر لدى الأفراد أعراض تبقى لمدة من الزمن، وقد تكون مشتركة بين مجموعة من الأشخاص المتأثرين، وهي تتنوع بين أعراض جسدية وأعراض نفسية (وجدانية، معرفية، سلوكية).

- الصدمة الممزوجة باضطرابات نفسية: في هذا المستوى نتحدث عن احتمالية إصابة الفرد باضطراب نفسي، وهو ما يتأكد بعد ظهور الأعراض الأولية من خلال المؤشرات الموجودة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM5.

3- اضطراب ما بعد الصدمة:

عرفت منظمة الصحة العالمية في التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة بأنه أحد الاضطرابات النفسية المرتبطة بالإجهاد، وهو اضطراب قد يتطور بعد التعرض لحدث أو سلسلة من الأحداث شديدة الخطورة، يتميز بعدة خصائص وهي: إعادة تجربة الحدث أو الأحداث الصادمة في شكل ذكريات، اجتراح ذكريات الماضي، التعرض للكوابيس، تجنب الأفكار والذكريات الخاصة بالحدث أي تجنب

الأنشطة وكل المواقف وأيضا الأشخاص الذين يذكرون بالحدث، وتستمر هذه الأعراض لعدة أسابيع وتسبب في إعاقة الفرد في مجالات حياته المختلفة، الأسرية، التعليمية والمهنية أيضا¹.

وتعرفه رابطة الطب النفسي الأمريكية بأنه أحد اضطرابات القلق، يطره الفرد بعد تعرضه لحادث صدمي أو أذى جسدي أو تهديد. فتظهر لديه ذكريات مزعجة وإعادة معايشة للحدث مجددا، وكذا أفكار مرعبة، مقلقة وثابتة وأيضا اضطرابات النوم والتفكك العاطفي².

وجاء الإصدار الخامس من الدليل (DSM-5) الصادر سنة 2013، وغير في تصنيف اضطرابات القلق، فنقل اضطراب كرب ما بعد الصدمة من مجموعة اضطرابات القلق إلى مجموعة الاضطرابات الناتجة عن الصدمة، في حين أبقت على المعايير التشخيصية نفسها³.

معايير تشخيص اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

حسب الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5)، فإن مصطلح اضطراب كرب ما بعد الصدمة يشير إلى اضطراب نفسي ذو دلالة إكلينيكية وتستمر أعراضه لأكثر من شهر، ويرمز له داخل الدليل بـ (F43.10) 309.81.

وكملاحظة فإن المعايير التالية تخص الراشدين والمراهقين والأطفال الأكبر من 6 سنوات.

تتمثل معايير تشخيص اضطراب كرب ما بعد الصدمة كما وردت في الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية فيما يلي:

1. التعرض لاحتمال فعلي للموت أو التهديد بالموت أو إصابة خطيرة أو عنف جنسي، عبر واحد أو أكثر من الطرق التالية:

1. التعرض المباشر للحدث أو الأحداث الصادمة.

1 منظمة الصحة العالمية. (2019). التصنيف الدولي للأمراض – المراجعة الحادية عشرة (ICD-11): اضطراب كرب ما بعد الصدمة.

2 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., p. 271). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

3 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., pp. 265–290). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

2. المشاهدة المباشرة للحدث أو الأحداث الصادمة عند وقوعها للآخرين.

3. المعرفة بوقوع الحدث أو الأحداث الصادمة لأحد أفراد العائلة أو أحد المقربين أو أحد الأصدقاء، وفي حالة موت أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء فالحدث الصادم يجب أن يكون عنفاً أو عرضياً (مفاجئاً).

4. التعرض المتكرر أو التعرض الشديد لتفاصيل الحدث الصادم.

ii. وجود واحد أو أكثر من الأعراض التالية المرتبطة بالحدث الصادم، والتي لم تظهر إلا بعد وقوع الحدث:

1. ذكريات متكررة متعلقة بالحدث الصادم، تؤدي بالفرد إلى الشعور بالضيق، وتجدر الإشارة أن الأطفال فوق 6 سنوات قد يعبرون عن طريق اللعب المتكرر حول موضوع الحدث الصادم أو أحد جوانب الحدث الصادم.

2. أحلام متكررة حول الحدث تؤدي إلى الإحساس بالضيق، وعند الأطفال نجد أحلام مخيفة دون إدراك محتواها أو معناها.

3. ردود أفعال فجائية حيث يشعر الفرد أو يتصرف كما لو أن الحدث الصادم يتكرر.

4. الإحساس الشديد بالضيق النفسي أثناء التعرض لمؤشرات داخلية أو خارجية تتشابه مع الحدث الصادم.

5. ردود فعل فزيولوجية عند التعرض لمنبهات داخلية أو خارجية ترمز أو تتشابه مع جانب من الحدث الصادم.

iii. التجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالحدث الصادم وتبدأ بعد وقوع الحدث، وتظهر في أحد الأشكال التالية:

1. محاولة تجنب الأفكار أو الذكريات التي ترتبط بشكل وثيق مع الحدث الصادم.

2. محاولة تجنب العوامل الخارجية (الأشخاص، الأماكن، المواقف) التي من شأنها أن تذكر بالحدث الصادم.

iv. تغيرات سلبية في المزاج والإدراك والتي بدأت بعد وقوع الحدث، فتظهر على شكل اثنين أو أكثر مما يلي:

1. عدم القدرة على تذكر جانب من الحدث الصادم (في الغالب تكون نتيجة الإصابة في الرأس أو عوامل أخرى).

2. الاعتقادات السلبية والثابتة تجاه الذات والتوقعات الثابتة تجاه الذات والآخر.

3. الإدراك الخاطئ والثابت عن سبب أو نتائج الحدث الصادم والذي يؤدي بالفرد إلى إلقاء اللوم على نفسه.

4. حالة عاطفية سلبية ومستمرة (الخوف - القلق - الغضب - الشعور بالذنب).

5. تراجع ملحوظ في الاهتمام والمشاركة بالأنشطة المعتادة والمهمة.

6. النفور وتجنب المواجهة مع الآخرين.

7. عدم القدرة على الإحساس بمشاعر إيجابية أو الشعور بالرضا.

٧. تغير ملحوظ في درجة الاستثارة ورد الفعل المرتبطة بالحدث الصادم، والتي تبدأ بالتفاقم بعد الحدث مباشرة، ويتضح ذلك من بين اثنين أو أكثر مما يلي:

1. سلوك متوتر وعنيف، وظهور نوبات غضب متكررة والتي عادة ما يعبر عنها بالاعتداء اللفظي أو الجسدي تجاه الآخرين.

2. ظهور سلوكات تدميرية ومتهورة تجاه الذات.

3. اليقظة المبالغ فيها – Hypovigilance .

4. الاستجابة المبالغ فيها عند الهلع.

5. مشاكل في التركيز.

6. اضطرابات في النوم.

٧١. استمرار الأعراض (B, C, D, E) لأكثر من شهر.

٧٢. يسبب الاضطراب إحباطا إكلينيكيا هاما، وضعفا ملحوظا في المجالات الاجتماعية والمهنية وغيرها من المجالات الحياتية الأخرى.

٧٣. ألا يعزى الاضطراب إلى تأثيرات فيزيولوجية لمادة معينة (أدوية، عقاقير، كحول...) أو حالة طبية أخرى.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق الأدوات على العينة المشاركة في الدراسة وتحليلها خلصنا إلى ما يلي:

– وصلت درجة وجود اضطراب كرب ما بعد الصدمة بدرجة متوسطة بين العينة المشاركة في هذه الدراسة إلى 99 %، وهو ما يدل على تعرض المراهقين المتدربين لصدمة نفسية نتيجة تعرضهم للزلازل.

جدول 1: مجموع درجات اختبار دافيدسون Davidson لعينة البحث

المشاركين	بعد استعادة الخبرة الصادمة	بعد تجنب الخبرة الصادمة	بعد الاستثارة	مجموع الدرجات الكلي	المتوسط الحسابي للدرجات	مستوى الاضطراب
الحالة 1	19	18	14	51	17	شديد
الحالة 2	15	18	12	45	15	متوسط
الحالة 3	12	12	17	41	13.67	متوسط
الحالة 4	13	20	13	46	15.33	متوسط
الحالة 5	13	16	9	38	12.67	متوسط
الحالة 6	13	15	12	40	13.33	متوسط
الحالة 7	17	13	11	41	13.67	متوسط
الحالة 8	12	18	9	39	13	متوسط
الحالة 9	15	17	12	44	14.67	متوسط
الحالة 10	13	14	18	45	15	متوسط

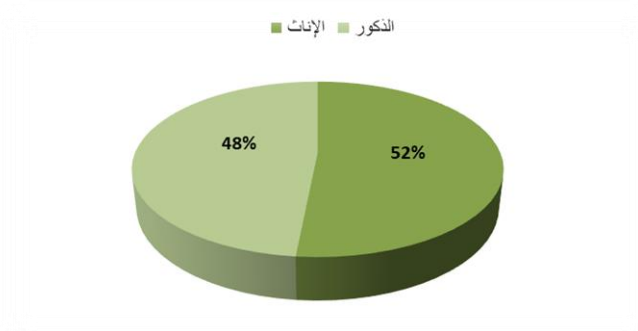
- وصلت نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة عند الذكور إلى 48.53%، مما يدل على أن الذكور نسبياً هم الأقل تأثراً بالزلازل.

- وصلت نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة عند الإناث إلى 51.47%، مما يبين أن الإناث هم الأكثر تأثراً بالزلازل من الذكور.

- نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة يوجد عند الإناث أكثر من الذكور.

جدول 2: يوضح الفرق بين مستوى اضطراب كرب ما بعد الصدمة عند الذكور والإناث				
الفئة	عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
الإناث	5	210	42.0	51.47%
الذكور	5	198	39.6	48.53%
المجموع	10	408	40.8	100%

الشكل 4: جدول توضيحي لنسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة بين الإناث والذكور



خاتمة:

الكوارث الطبيعية هي كوارث راجعة إلى قوة الله عز وجل، وليس للإنسان دخل مباشر في تكوينها، وتأثيراتها العميقة على حياته بجوانبها المادية والمعنوية تكون كبيرة وعميقة جدا، فبينما تترك هذه الأحداث بصمة واضحة على البنية التحتية والاقتصاد، فإن أثرها على الصحة النفسية يبقى أكثر تعقيدا وأطول أمدا، خاصة لدى الفئات الأكثر حساسية مثل الأطفال والمراهقين. وبذلك فإن الفهم الصحيح لتأثير الصدمات النفسية الناتجة عن هذه الكوارث يعزز من قدرتنا على تقديم الدعم المطلوب وبناء مجتمعات أكثر مرونة وقادرة على التكيف.

وفي هذا الإطار تظهر أهمية التعاون بين مختلف التخصصات، علم النفس، الإرشاد النفسي، علوم التربية، وعلم الاجتماع... لتطوير برامج شاملة تهدف إلى تعزيز الوعي النفسي والاجتماعي لمواجهة هذه التحديات، حيث أن الاستثمار في الوقاية والتأهيل ليس مجرد خطوة للتخفيف من معاناة الأفراد المتضررين، بل هو استثمار في

مستقبل مجتمعاتنا واستدامة تماسكها. لذلك يبقى تعزيز البحث العلمي في مجال الصحة النفسية والكوارث الطبيعية ضرورة ملحة لفهم أفضل للآثار النفسية وإيجاد حلول مبتكرة تعزز من قدرة الإنسان على مواجهة التحديات الطبيعية والإنسانية بشكل عام.

وانطلاقاً من كل ما سبق ومن مخرجات الدراسة نقدم التوصيات الآتية:

- إعداد برامج التدخل النفسي المبكر في جميع المدارس، ويمكن أن تشمل هذه البرامج جلسات دعم نفسي فردية وجماعية بهدف مساعدة المراهقين على التعبير عن مشاعرهم والتعامل مع الصدمة بشكل صحيح.
- تعزيز الدعم النفسي الاجتماعي من خلال إنشاء مجموعات دعم للأسر والمراهقين المتضررين، بحيث يمكن أن تساعد هذه المجموعات في توفير بيئة آمنة للتواصل والتعبير عن المشاعر والتجارب الأليمة.
- إطلاق حملات توعوية تهدف إلى زيادة الوعي بين التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين حول أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة وأهمية الحصول على المساعدة. ثم دمج المناهج التعليمية بمواد توعوية حول الصحة النفسية وكيفية التعامل مع الضغوط النفسية والصدمات.
- تقديم الخدمات الإرشادية النفسية بالمدارس والمؤسسات والاستفادة منها كأسلوب علاجي وقائي.
- زيادة الوعي بأهمية الصحة النفسية لكل الأفراد عامة في أعقاب الكوارث الطبيعية، وتوجيه الأنظار نحو الفئات العمرية الحساسة مثل المراهقين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة للتعافي من آثار الصدمات النفسية، وذلك عن طريق زيارات تحسيسية دورية لكافة المؤسسات التعليمية.
- المزيد من الدراسات المستقبلية التي تستكشف أبعاداً إضافية لهذا الموضوع، لضمان تطوير استراتيجيات أكثر فعالية في مواجهة تداعيات الكوارث الطبيعية على الصحة النفسية للمراهقين.
- ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي المدرسي داخل المؤسسات لما له من دور مهم في التدخل المبكر وتقديم الدعم النفسي في الوقت المناسب في وقت الأزمات.

قائمة المراجع:

1. أسماء صندوق، وفاطمة الزهراء بن مجاهد. (2021). أعراض ما بعد الصدمة لدى ضحايا كارثة فيضان غرداية: دراسة عيادية لسبعة أطفال ذكور. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(4).
2. أوزي، أ. (2011). المراهق والعلاقات المدرسية الطبعة الثالثة، ص (11). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
3. أزكار، محمد. (2023). زلزال الحوز بالمغرب: بين تدبير الكارثة وإدارة الفرص الناجمة عنها. مجلة الدراسات الاستراتيجية للكوارث وإدارة الفرص. المركز الديمقراطي العربي، برلين.
4. العسيري، حمزة. (2023). إدارة الأزمات بالمغرب (زلزال الحوز نموذجًا). المجلة الوطنية للعلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية.
5. العثماني، س. د. (2024). الصحة النفسية في أعقاب الكوارث. الرباط، المغرب: دار نشر المعرفة.
6. ثابت، عبد العزيز. (1992). الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية الاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين. مجلة دراسات نفسية. 43-27، 2(4).
7. ثابت، عبد العزيز. (1997). Notes in General Psychiatry. غزة: دار بدوي للنشر.
8. محزري، ج. ب. د. ع. (2021). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي: دراسة بحثية بتعليم منطقة جازان. مجلة كلية التربية، 37(7).
9. منظمة الصحة العالمية. (2019). التصنيف الدولي للأمراض - المراجعة الحادية عشرة: (ICD-11) اضطراب كرب ما بعد الصدمة.
10. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
11. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
12. Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities.

Psychological Science in the Public Interest, 11(1).

<https://doi.org/10.1177/1529100610387086>

13. Goenjian, A. K., Molina, L., Steinberg, A. M., Fairbanks, L. A., Alvarez, M. L., Goenjian, H. A., & Pynoos, R. S. (2001). Posttraumatic stress and depressive reactions among Nicaraguan adolescents after Hurricane Mitch. *The American Journal of Psychiatry*, 158(5).
14. Liang, L., Gao, T., Ren, H., Cao, R., Qin, Z., Hu, Y., Li, C., & Mei, S. (2020). Post-traumatic stress disorder and psychological distress in Chinese youths following the COVID-19 emergency. *Journal of Health Psychology*, 25(9).
15. Marcelli, D., & Braconnier, A. (1988). *Adolescence et psychopathologie*. Paris; Milan; Barcelone: Masson.
16. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4).
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
17. Turner, F. J. (Ed.). (1999). *Adult psychopathology* (2nd ed). New York, NY: The Free Press.
18. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1992). *Child psychology: The modern science* (2nd ed., p. 24). New York, NY: John Wiley & Sons.
19. Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence* (pp. 460–475). New York, NY: McGraw-Hill.
20. World Health Organization. (2022). Adolescent health. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-health>

الملاحق:

1- أسئلة المقابلة نصف الموجهة:

المحور	السؤال	الجواب
ما قبل الصدمة	هل كنت تذهب إلى المدرسة قبل وقوع الزلزال؟	-----
	كيف كانت علاقتك بأصدقائك؟	-----
	كيف كنت تقضي يومك؟	-----
الصدمة	هل تتذكر حدث الزلزال؟	-----
	هل كنت بمفردك أم مع الآخرين؟	-----
	كيف كانت ردة فعلك أثناء وقوع الحدث؟	-----
	هل رأيت حالات متضررة أمامك؟	-----
ما بعد الصدمة	هل تراودك أحلام تتعلق بالحدث؟	-----
	هل تعاني من الأرق؟	-----
	هل أنت راض عن وضعك الحالي؟	-----
	كيف تنظر إلى المستقبل؟	-----

2- اختبار Davidson:

مقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون

PTSD scale according to DSM--IV

ترجمة عبد العزيز ثابت

الاسم: العمر: الجنس: (ذكر - أنثى)

العنوان:

عزيزي/ عزيزتي

تتعلق الأسئلة التالية بالخبرة الصادمة التي تعرضت لها خلال الفترة الماضية، كل سؤال يصف التغيرات التي حدثت في صحتك ومشاعرك خلال الفترة السابقة من فضلك أجب على كل الأسئلة. علما أن الإجابات تأخذ أحد الاحتمالات: 0=أبدا، 1= نادرا، 2= أحيانا، 3= غالبا، 4= دائما. لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة المهم أن تكون الإجابة هي التي تعبر عن معاناتك الفعلية.

41

4	3	2	1	0		
دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	الخبرة الصادمة	الرقم
					هل تتخيل صور وذكريات وأفكار عن الخبرة الصادمة؟	1
					هل تحلم أحلام مزعجة تتعلق بالخبرة الصادمة؟	2
					هل تشعر بمشاعر فجائية أو خيرات بأن ما حدث لك سيحدث مرة أخرى؟	3
					هل تتضايق من الأشياء التي تذكرك بما تعرضت له من خبرة صادمة؟	4
					هل تتجنب الأفكار أو المشاعر التي تذكرك بالحدث الصادم؟	5
					هل تتجنب المواقف والأشياء التي تذكرك بالحدث الصادم؟	6
					هل تعاني من فقدان الذاكرة للأحداث الصادمة التي تعرضت لها (فقدان ذاكرة نفسي محدد)؟	7
					هل لديك صعوبة في التمتع بحياتك والنشاطات اليومية التي تعودت عليها؟	8
					هل تشعر بالعزلة وبأنك بعيد ولا تشعر بالحب تجاه الآخرين أو الانبساط؟	9
					هل فقدت الشعور بالحزن والحب (أنك متبلد الإحساس)؟	10

					هل تجد صعوبة في تخيل بفائك على قيد الحياة لفترة طويلة لتحقيق أهدافك في العمل ، الزواج وإنجاب الأطفال؟	11
					هل لديك صعوبة في النوم أو البقاء نائماً؟	12
					هل تنتابك نوبات من التوتر والغضب؟	13
					هل تعاني من صعوبات في التركيز؟	14
					هل تشعر بأنك على حافة الانهيار، ومن السهل تشتيت انتباهك؟	15
					هل تستثار لأتفه الأسباب وتشعر دائماً بأنك متحفز ومتوقع الأسوأ؟	16
					هل الأشياء والأشخاص الذين يذكرونك بالخبرة الصادمة يجعلونك تعاني من نوبة من ضيق التنفس، الرعشة، العرق الغزير وسرعة ضربات قلبك؟	17

تدبير المخاطر المائية والتنمية المستدامة: واقع أزمة المياه في شمال المغرب Water Risk Management and Sustainable Development: The Reality of the Water Crisis in Northern Morocco

د.مريم المفرج (جامعة محمد الخامس، المغرب) - ط.د. جعفر مرون (جامعة عبد المالك السعدي، المغرب)
Mariem M'FARREDJ (Mohammed V University) - Jaafar MARROUN (Abdelmalek Essaadi University) Morocco

Abstract:

Morocco is experiencing its most severe drought in three decades, characterized by recurring periods of scarce or absent rainfall. This situation is exacerbated by increasing pressures on water resources due to population growth and rising demand from competing economic sectors. Consequently, insufficient water remains to meet human needs and safeguard ecosystem integrity. The depletion of groundwater resources further places current and future generations at the edge of vulnerability, lacking protection against escalating climate uncertainties.

In response to this situation, the government, under the high royal will, has implemented a series of measures to combat the effects of drought. These actions aim to ensure the provision of drinking water, support farmers, preserve livestock, and address various water-related risks over the coming decades. These are urgent measures to manage emergency situations concerning the shortage of drinking water supply to the population.

Therefore, this study sheds light on the dilemma of water scarcity by addressing risk management related to water and sustainable development.

Key words: Drought, water rationalization, risk management, sustainable development.

مستخلص:

يمر المغرب بمرحلة جفاف تعد الأكثر حدة على مر ثلاث عقود، حيث يعرف بين الحين والآخر تعاقب فترات من الجفاف تتميز بقلّة الأمطار أو انعدامها، بالإضافة إلى تعرض الموارد المائية لضغوط مع زيادة عدد السكان وازدياد الطلب على المياه من لدن القطاعات الاقتصادية المتنافسة، الشيء الذي لا يبيقي كميات كافية من المياه تلبي الحاجات الإنسانية وتضمن سلامة الأنظمة الإيكولوجية، وتعرض موارد المياه الجوفية للاستنزاف، يجعل الأجيال الحالية والقادمة على عتبة الافتقار لأية حماية من التقلبات المناخية المتزايدة.

وبغية مواجهة هذه الوضعية، عملت الحكومة باتخاذ مجموعة من التدابير لمكافحة آثار الجفاف، تهدف إلى توفير الماء الشروب، وتقديم الإعانة للفلاحين والحفاظ على الماشية، وأيضاً معالجة مختلف المخاطر المرتبطة بالموارد المائية خلال العقود القادمة، كتدابير استعجالية لمعالجة الحالات الطارئة المتعلقة بنقص تزود الساكنة بالماء الشروب.

لهذا تسلط هذه الدراسة الضوء على معضلة ندرة المياه بالتطرق إلى تدبير المخاطر المائية والتنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الجفاف، ترشيد المياه، تدبير المخاطر، التنمية المستدامة.

تقديم:

يواجه العالم المعاصر عدة تحديات ولعل أبرزها أزمة ندرة المياه خاصة إذا تحدثنا عن المغرب، حيث تعاني جل مناطقه من أزمة ندرة المياه، الشيء الذي يفاقم الضغوط البيئية والاجتماعية المتزايدة إذا ما تحدثنا عن مناطقه الشمالية، مشكلاً تحدياً أساسياً يتقاطع مع قضايا متعددة أخرى تتعلق بالتغير المناخي، والنمو السكاني، وكذا سوء تدبير الموارد المائية، مما يحتم لفهمه وتدبيره بفعالية الانفتاح على مقاربات عابرة للتخصصات.

ففي بعض المقاربات تتجلى أزمة المياه في كونها ليست فقط قضية بيئية خالصة، بل هي جزء أساسي من ديناميات مجتمع المخاطر العالمي، وأحد أهم العواقب غير المقصودة للحدثة، باعتباره يؤدي إلى تزايد خطر الجفاف والفيضانات، وبالتالي يؤثر بشكل مباشر على الموارد المائية، لتبرز الفجوة المائية كنتيجة لتفاقم

التوزيع غير العادل للموارد ونهج سياسات غير مستدامة. أما المقاربة السوسيولوجية فتحاول تحليل وفهم كيفية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على استجابة المجتمعات لمخاطر التغير المناخي، مما يعزز القدرة على تطوير سياسات تديرية أكثر فعالية واستدامة.

إن الأمن المائي لا يتوقف فقط عند توفير المياه كمورد فيزيائي، بل يمتد ليشمل جودة المياه، وسهولة الوصول إليها، وتأثيرها على الصحة العامة واستقرار الأمن الاجتماعي، الشيء الذي يطالب الفاعلين في القرار السياسي العمل على حوكمة الماء، وتعزيز العدالة المائية، وتوزيع الموارد بإنصاف بين مختلف الفئات الاجتماعية، واعتماد مقاربة تشاركية من شأنها تعزيز مشاركة المجتمعات المحلية في صنع القرار وتدير الموارد، على اعتبار أن استدامة الموارد المائية تتطلب نهجا يدمج بين كل من الاعتبارات البيئية والسياسية من جهة، وأيضا الممارسات الاقتصادية التي تؤثر بشكل مباشر على كيفية إدارة المياه وتوزيعها من جهة أخرى. فالمياه ليست مجرد مورد طبيعي، بل هي بناء اجتماعي يتأثر بدinamيات السلطة والثقافة، وأن ندرة المياه وانعدام الأمن المائي يرتبطان بالعوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية، مما يجعل التجربة المائية تختلف بين الأفراد والمجتمعات، حتى في البيئات الغنية بالمياه من منظور الهيدرولوجيا الاجتماعية "hydrologie sociale"، بل وحتى تأثير العوامل التاريخية والثقافية والاقتصادية المركبة على العلاقة الديناميكية بين الأفراد والمياه. الشيء الذي يحيلنا إلى القول بأن تدبير المخاطر المائية في شمال المغرب، لا يمكن فصله عن السياقات الاجتماعية والسياسية والبيئية التي تشكله.

الإطار المنهجي والجغرافي للدراسة:

تركز هذه الورقة العلمية على دراسة تأثير التغيرات المناخية في تفاقم أزمة المياه في شمال المغرب، مع التركيز على استراتيجيات تدبير المخاطر المائية خلال فترات الجفاف، سواء من قبل الساكنة المحلية، أو من خلال التدابير المتخذة على المستوى الرسمي. ولتحقيق فهم أعمق لهذا الموضوع، تم الاستناد على دراسات وأدبيات سابقة حول إدارة الأزمات المائية، مما ساعد في تحديد الاستراتيجيات الدولية المتبعة لمواجهة هذه التحديات. ركزت الدراسة على إقليم شفشاون باعتباره حالة نموذجية نظرا لخصوصياته الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه عن باقي الأقاليم المغربية، إذ يعتمد هذا الإقليم بشكل رئيسي على النشاط الزراعي، رغم كونه وجهة سياحية بارزة، خاصة خلال فصل الصيف بفضل شواطئه، إضافة إلى نشاط الصيد البحري. ومع ذلك فقد

أدت ندرة التساقطات المطرية في السنوات الأخيرة إلى تراجع النشاط الزراعي، مما أسهم في ارتفاع معدلات البطالة، ودفع العديد من الشباب إلى الهجرة نحو مناطق أخرى، بحثا عن فرص اقتصادية أفضل.

فيما يخص المنهجية، اعتمدت الدراسة على مجموعة من المناهج والتقنيات البحثية، حيث كان المنهج الاثنوغرافي أحد الركائز الأساسية، والذي يعتبر من الأدوات الرئيسية في الأنثروبولوجيا، إذ يقوم على الدراسة الميدانية المباشرة من خلال معايشة الباحث للمجتمع المدروس، والملاحظة العميقة لتفاعلات أفراد وسلوكياتهم. كما يهدف إلى تقديم وصف دقيق وشامل لأنماط الحياة، بما في ذلك التقاليد والعادات والقيم والموارد الاقتصادية، بهدف فهم المعاني والرموز التي تشكل أساس السلوك الاجتماعي.

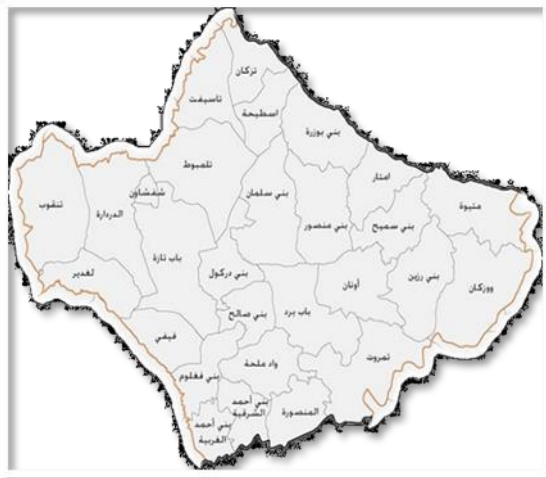
تم استخدام مجموعة من الأدوات البحثية لضمان دقة التحليل، من بينها؛ المقابلات بحوالي 50 مقابلة نصف الموجهة مع الساكنة المحلية بالمدامر، لفهم استراتيجياتهم في تدبير الموارد المائية والتكيف مع الجفاف. وأيضا الملاحظة بالمشاركة من خلال الإقامة مع بعض الأسر ومشاركتهم أعمالهم من خلال سقي الماء، بهدف التفاعل المباشر مع المجتمع المحلي وتوثيق ممارساتهم اليومية في مواجهة أزمة المياه.

أما من ناحية تقنيات نظم المعلومات الجغرافية، تم الاعتماد على برنامج Google Earth لتحديد مناطق الدراسة بدقة، من خلال رسم الحدود الجغرافية للقرى والجماعات المستهدفة، وهو ما سيتم توضيحه من خلال الخرائط المصاحبة لهذه الدراسة.

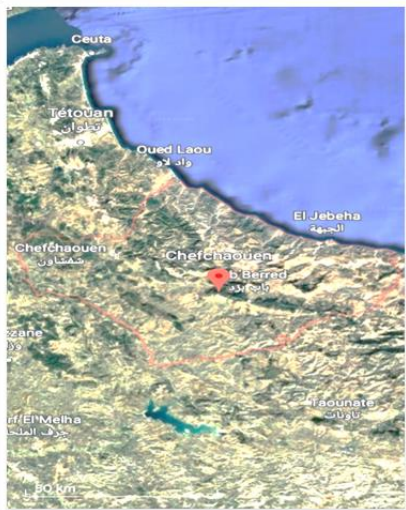
أضف إلى ذلك فقد تم الاعتماد على التوثيق الفوتوغرافي، بالتقاط صور توضيحية لبعض التدابير التي يعتمد عليها الساكنة في الحفاظ على المياه، بالإضافة إلى توثيق تأثير الجفاف على بعض الوديان والموارد المائية.

وللوقوف على أزمة تدبير المياه بشمال المغرب في سياق التدبير الاجتماعي والتنموي والسياسي، تم التركيز على أربع مداخل ودواوير كعينة لمجتمع الدراسة، والتي تنتمي إلى جهة طنجة تطوان الحسيمة، بإقليم شفشاون، تحديدا مركز الجهة، من خلال دوار النالين ومدشر تيغسوان التابع لجماعة أمتار، نظرا لأن هذه الجماعة تعتمد خلال فترات الجفاف القصوى على تعبئة الماء الشروب في خزانات المياه وتوصيلها عبر شاحنات كبرى وإفراغها في خزانات السقي، وذلك بشكل دوري شبه يومي بحضور وتنظيم أعوان السلطة وبمراقبة عملية السقي بحيث لكل فرد مقدار معين من الماء، يتم حمله على الهائم والبغال.

ومدشر بني صدارت ومدشر تلايزلفن بجماعة بني سميح، نظرا لأن هذه الجماعة تعتمد فيها المداشر على السقي من السقايات والآبار المشتركة ومن عيون المياه، مع تسجيل ملاحظة أن جل العيون نشفت من الماء، مما يصعب عملية السقي للسكان ويضطرهم للبحث عن مصدر آخر، ما يطيل المدة المستغرقة في عملية السقي، حيث يمنع منعاً باتاً حفر الآبار أو استغلالها، ولا تعطى أي تراخيص للتنقيب عن المياه الجوفية، بحيث كل من خالف القرار يتم متابعتها قانونياً.



خريطة رقم 1: التحديد الجغرافي لإقليم شفشاون



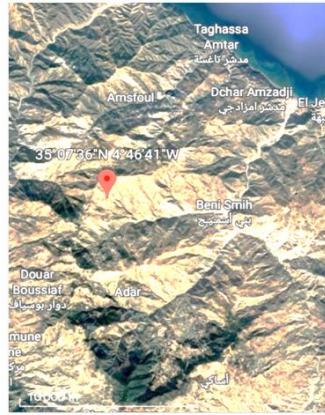
خريطة رقم 3: المجال الترابي لإقليم شفشاون



خريطة رقم 2: الجماعات الترابية التابعة لمركز الجهة



خريطة رقم 6: تموقع دوار النالين ومدشر تيغسون بالنسبة لجماعة أمتار



خريطة رقم 5: تموقع مدشر تلايلفن بالنسبة لجماعة بني سميح ومركز الجبهة



خريطة رقم 4: مدشر بني صدارت ومدشر تلايلفن

تم اختيار فصل الصيف خاصة بفترة "الصمايم" حسب التقويم الفلاحي الذي يتزامن مع نهاية شهر يوليو وتطول مدته إلى أربعين يوما، ثم فصل الشتاء ودخول فترة "الليالي" حسب التقويم الفلاحي الذي يتزامن مع نهاية شهر دجنبر والذي تطول مدته إلى أربعين يوما، وذلك لسنة 2024. للوقوف على مظاهر الجفاف بالمنابع والوديان والتدابير المتخذة من طرف الساكنة للتكيف مع هذه الأزمة صيفا، وكذا الاستراتيجيات المتخذة من طرف الساكنة في فترة ندرة التساقطات بفصل الشتاء.

بذلك تهدف هذه الدراسة إلى تقديم رؤية علمية متكاملة حول التداعيات الاجتماعية والاقتصادية لأزمة المياه في شمال المغرب، من خلال تحليل استراتيجيات التكيف المحلية والرسمية، مع الاعتماد على منهجية بحث دقيقة تتيح فهما معمقا للظاهرة المدروسة، وانطلاقا من إشكال: كيف يمكن أن نواجه الآثار التدميرية لتقلبات الطقس من خلال تحسين التعامل مع تدبير المياه وضمان حماية ناجعة في ترشيد إدارة المياه وعقلنة استغلالها؟

1. التحولات المناخية وأزمة المياه في مجتمع المخاطر:

عرفت العقود الأخيرة تغيرات بيئية عدة نتيجة مباشرة للتغير المناخي، لعل أبرزها المخاطر المرتبطة بندرة الموارد المائية، جعل منها قضية أساسية تشغل المنتظم الدولي، وتهدد الاستقرار البيئي والاقتصادي والاجتماعي

العالمي، خاصة وأن هذا التغير المناخي نتاج غير مباشر للأنشطة البشرية المكثفة، كالانبعاثات الكربونية، واستنزاف الغابات واجترارها، والاستخدام غير المعقلن للموارد الطبيعية، حتى بدأ الوعي الجماعي بالمخاطر البيئية يتشكل، لتظهر في ستينيات القرن الماضي بعض الأصوات المنددة لتداعيات هذه المخاطر، خاصة المرتبطة بالثورة الصناعية¹.

ومع توالي السنوات ازداد بروز ظواهر بيئية غير اعتيادية، مثل موجات الحرارة الشديدة، والفيضانات والأعاصير المدمرة، خاصة بالمناطق التي لم تكن تشهد من قبل مثل هذه الظواهر، بالإضافة إلى ذوبان الأنهار الجليدية. فرغم أنها ظواهر طبيعية إلا أنها لا تقتصر في تأثيراتها على البيئة فقط، بل تمتد لتؤثر على استقرار النظم الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تأجيج النزاع حول الموارد الطبيعية وتزايد الهجرة القهرية، ما يضطر الساكنة بالمناطق المتضررة أو المنكوبة، إلى البحث عن ظروف معيشية أكثر أمانا واستقرارا، وفي هذا الصدد تشير "شيامبي Ciampi" إلى أن ندرة المياه، تعد من أخطر تجليات هذه التغيرات المناخية، فهي تهدد الأمن الغذائي والصحي، وتساهم في تفاقم الأزمات الاقتصادية والاجتماعية، بل حتى أنها لم تعد محصورة في مناطق معينة، بل أصبحت عابرة للحدود تستدعي معها في عصر العولمة استجابات جماعية وتعاوننا دوليا لمواجهة²، أخذا بعين الاعتبار كيفية إدراك المجتمعات لهذه التحديات وتأثيرها على السياسات العامة³.

واليوم تعاني العديد من الدول من نقص حاد في المياه وتدهور جودتها، مما يطرح تحديا محوريا في "مجتمع المخاطر العالمي"، حيث تتداخل عوامل مثل سوء إدارة الموارد المائية، والسياسات غير المسؤولة تجاه المياه، والتي تعتمد على افتراضات غير واقعية حول استدامة الموارد، مما يساهم في تعميق وتفاقم الأزمة، مع تأثيرات التغير المناخي، وتؤدي إلى تصاعد النزاعات حول حقوق استخدام المياه، ما يهدد الاستقرار الإقليمي والدولي، حيث تؤكد الأبحاث والدراسات العلمية أن ندرة المياه أصبحت واقعا ملموسا يفرض تحديات جسيمة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة⁴.

وليس المغرب بمنأى عن هذه التحديات البيئية، حيث يؤثر انخفاض معدلات التساقطات المطرية، وتزايد موجات الجفاف بشكل مباشر على الموارد المائية والزراعية، فالمخزون المائي في السدود والمياه الجوفية عرف

1 David Le Breton. Sociologie du risque. Que sais-je. N° 3016. 2017. P:10.

2 Maria Ciampi. Water Scarcity and Global Risks in the 21st Century. Environmental Studies Review, 2013. P: 251.

3 Patrick Peretti-Watel. Sociologie du risque. A. Colin, Paris, 2003. P: 16.

4 Ibid. P: 20.

تراجعا ملحوظا في السنين الأخيرة، مما يهدد الأمن الغذائي ويؤثر سلبا على سبل عيش الفلاحين بالمناطق القروية، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال الصور الملتقطة لمجرى مائي كان في السابق يروي الأراضي الزراعية المجاورة له، واليوم بعد جفافه أصبح طريقا مختصرا يجمع المداشر فيما بينها، ورغم التساقطات المطرية الخفيفة التي عرفها فصل الشتاء، إلا أنه لا يفي حاجة الساكنة من مياه لري أراضيها، وحتى الآبار قل منسوبها وأصبح الاعتماد الكلي على الآبار المشتركة بين ساكنة المداشر، في إطار التضامن المائي.



صورة رقم 1: مجرى مائي نضب وتحول إلى طريق مختصر يجمع باقي المداشر، إلا أنه وبمجرد هطول الأمطار يحدث عزلا تاما بينهم. صورة رقم 2: بئر عائلي يشترك فيه المنتمون لعائلة واحدة، مع ملاحظة تراجع منسوبه المائي مما يضطرهم إلى السقي من أبارعوائل أخرى.

هذا الوضع يؤدي إلى تفاقم الهجرة الداخلية من المناطق القروية إلى المدن، مما يزيد من الضغط على البنية التحتية الحضرية ويؤثر على استقرار المجتمعات المحلية¹. خاصة وأن هذه الهجرة تتباين بين الأجيال، حيث أظهرت الدراسة أن الأجيال المختلفة تتبنى مواقف متباينة تجاه الارتباط بالأرض والتكيف مع التحديات البيئية. فالجيل الأول يتميز بارتباط قوي وعميق بأرضه، حيث يعتبرها جزءاً من وجوده وهويته، رغم ما يواجهه من معاناة بسبب الجفاف ونقص المياه. هذا الارتباط يجعل فكرة التخلي عن أرضه والهجرة نحو منطقة أخرى أمراً صعباً عليه، فهي تمثل جزءاً من ذاكرته وتاريخه، وهو ما يعزز من تمسكه بها رغم قساوة الظروف، كما هو مبين في الصورة.

1 حسن حبران وزهرة الذهاني. دور وأهمية المقاربة السوسولوجية في فهم ظاهرة التغيرات المناخية. مجلة المعرفة للدراسات والأبحاث، العدد الثالث والعشرون، 2025، ص: 530-542.



صورة رقم 3: هشاشة البنية السكنية المحلية

فيما يميل الجيل الثالث، إلى السعي نحو مغادرة موطنه بحثا عن فرص أفضل، وتحقيق أحلامه خارج هذه البيئة الصعبة. وعلى الرغم من نشأته في نفس المكان، إلا أنه يجد صعوبة في التكيف مع قسوة المناخ والظروف المعيشية، خاصة الذين يزاولون دراستهم بعيدا عن المداشر، لذلك يصعب عليهم التكيف بين مساعيهم المستقبلية وجذورهم الانتمائية، ما يكون سببا في اللا عودة ومحاولة الاستقرار في بيئة أفضل.

لذلك يبقى موقف الجيل الثاني وسطيا، في السعي إلى التوفيق بين طموحات الجيل الأول ورغبات الجيل الثاني. فهو يطمح إلى تحسين وضعه والخروج بحثا عن فرص أفضل لمستقبل أبنائه، ولكنه في نفس الوقت يحتفظ بالانتماء والارتباط بأرض وتراث الآباء. وبالتالي يمكن اعتباره بمثابة جسر يربط بين الأجيال، إذ يحاول تحقيق التوازن بين الحفاظ على الإرث الثقافي وتحقيق الذات في بيئات جديدة.

ومع تراجع القيم التقليدية للتماسك الاجتماعي، وما لها من أهمية حسب "أنتوني غيدنز Anthony Giddens"، كمنظومة اجتماعية تسهم في تعزيز الشعور بالأمن الأنطولوجي عبر توفير إحساس بالاستمرارية والثبات، وصعود النزعة الفردانية التي يشهدها المجتمع المعاصر في ظل تسارع وتيرة التغيير في المجتمعات الحديثة، يواجه تراجع هذه الوظيفة تحديات كبرى تؤدي من عدم الاستقرار في العلاقات الاجتماعية، والسياقات الاقتصادية، إلى حالة من اللايقين تجاه المستقبل، فيصبح الفرد أكثر اعتمادا على خبراته الذاتية لتوجيه سلوكياته واتخاذ قراراته، مما يجعله مسؤولا عن وجوده بشكل شبه مطلق، ضمن منظومة مرجعية يختارها بنفسه في عالم سريع التحول¹.

1 David Le Breton. Ibid. P. 21

تتجسد هذه التحولات بوضوح في الواقع الميداني، كما أظهرته نتائج الدراسة التي شملت مقابلات مع بعض ساكنة المداشر، حيث عبّر المشاركون عن معاناتهم من ندرة المياه وتراجع النشاط الزراعي الذي كان يمثل العمود الفقري للاقتصاد المحلي. هذا الوضع دفع العديد من الشباب إلى الهجرة، مما أسهم في ارتفاع معدلات البطالة وتفكك الروابط الاجتماعية التقليدية. وفي ظل هذا السياق أصبح الصراع على الموارد، وخاصة المياه، يعكس ديناميات جديدة للعلاقات الاجتماعية تقوم على المصالح الفردية، بدلا من التضامن الجماعي. فقد أشار المشاركون إلى وجود توزيع غير عادل للمياه نتيجة لاستحواذ بعض الأفراد على الموارد بفضل علاقاتهم مع السلطة، بينما يحرم باقي السكان من فرص متكافئة بسبب السياسات المحلية المقيدة. فتسبب ندرة المياه في تصاعد النزاعات المحلية حول حقوق استخدام الموارد المائية، وهو ما يعد تهديدا حقيقيا للسلم الاجتماعي.

هذا الواقع يعكس تأثير التحولات الاقتصادية على إعادة تشكيل البنية الاجتماعية، حيث يؤدي تفكك أنماط التضامن التقليدية، إلى نشوء علاقات قائمة على الهيمنة والتمييز، وفي هذا الإطار، يشير "بيير بورديو Pierre Bourdieu" إلى أن الرأسمال الاجتماعي والرأسمال الرمزي، يمنح الأفراد نفوذا وسلطة ضمن النسيج الاجتماعي، مما يعمق الفجوات الطبقية ويعيد إنتاج علاقات الهيمنة¹.

ونتيجة لهذه التغيرات، أصبحت المجتمعات القروية في شمال المغرب تتسم بمزيد من الفردانية، كما ساهمت زراعة القنب الهندي كزراعة مهيمنة في تشكيل طبقات اجتماعية جديدة وتحولات في القيم، من الاعتماد على الروابط الاجتماعية إلى التمرکز حول المصالح الفردية. وهكذا نجد أن التحولات البنيوية التي تشهدها هذه المجتمعات تعكس نموذجا مصغرا للتغيرات العالمية الأوسع نطاقا، التي تؤثر في هوية الأفراد وانتماءاتهم في عالم يتسم بعدم الاستقرار والتنافسية المتزايدة.

ورغم تقنين زراعة القنب الهندي المتواجدة في مداشر المنطقة، إلا أنها هي الأخرى تأثرت بفعل الجفاف، نظرا لأنها تستهلك لنموها كميات وافرة من المياه، ما زاد من تعميق حدة المعاناة الاقتصادية لمزارعي المنطقة كونه يعتبر زراعة مهيمنة.

1 جون سكوت. علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية. ترجمة: محمد عثمان. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. بيروت. 2009. ص: 221.



صورة رقم 4: هيمنة زراعة القنب الهندي على الأراضي الزراعية في ظل أزمة الجفاف

اقتصاديا، تؤثر ندرة المياه بشكل سلبي على القطاعات الحيوية كالزراعة والصناعة، ما يقلص العائدات الاقتصادية ويزيد من معدلات البطالة، ورغم الجهود الحكومية¹ المبذولة في سبيل مواجهة هذه التحديات، نظرا لما يمر به المغرب من مرحلة جفاف صعبة، التي جعلت من إشكال تدبير الموارد المائية يطرح نفسه بإلحاح، حرصت الدولة المغربية لمواجهة هذا الوضع على النهوض بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، واتخذت مجموعة من التدابير الاستباقية² تهدف إلى مكافحة آثار الجفاف، وتوفير الماء الشروب، وتقديم مساعدات

1 البرنامج الوطني للتزويد بالماء الشروب ومياه السقي 2020-2027، الرامي إلى دعم وتنوع مصادر التزويد بالماء الشروب، ومواكبة الطلب على هذا المصدر الثمين، وضمان الأمن المائي، والحد من آثار التغيرات المناخية. تم إعداده وتقديمه خلال حفل توقيع الاتفاقية الإطار بالقصر الملكي بالرباط بتاريخ 13 يناير 2020، بتكلفة غلاف مالي يبلغ 115 مليار درهم، مع تخصيص اعتمادات إضافية رفعت ميزانيته الإجمالية إلى 143 مليار درهم، وبتعليمات ملكية سامية رمت إلى تسريع وتيرة هذا البرنامج، وتحسين محتوياته في جلسة عمل خصصت لتتبع أشغاله ترأسها جلالته بتاريخ 09 ماي 2023.

ينظر في هذا الصدد: موقع رئيس الحكومة / <https://www.cg.gov.ma/ar/>

2 تتمثل في تدابير استعجالية لدعم القطاع الفلاحي في مواجهة أزمة الجفاف، معلنه عن تسطيرها برنامجا استثنائيا للتخفيف من آثار نقص التساقطات المطرية، والحد من تأثير ذلك على النشاط الفلاحي، من خلال تقديم المساعدة للفلاحين ومربي الماشية المعنيين، بغلاف مالي بمبلغ 10 ملايين درهم، ويرتكز البرنامج على ثلاث محاور رئيسية، يتعلق الأول بحماية الرصيد الحيواني والنباتي وتدبير ندرة المياه، ويستهدف المحور الثاني التأمين الفلاحي، في حين يهتم المحور الثالث تخفيف الأعباء المالية على الفلاحين والمهنيين.

ينظر في هذا الصدد: موقع وزارة الفلاحة والصيد البحري والتنمية القروية والمياه والغابات قطاع الفلاحة.

<https://www.agriculture.gov.ma/ar/actualites/alhkwmt-ttlq-brnamja-ltkhfyf-mn-athar-nqs-altsaqtat-almtryt-tnfydha-ltlymat-almklyt>

للفلاحين، وتعزيز استراتيجية تحلية مياه البحر، وكذا وضع إطار قانوني للوقاية والحماية من الفيضانات وتدابير المخاطر المتصلة بها¹.

إلا أن هذه التدابير لا يمكن لها أن تجدي نفعها إلا في إطار الحكامة المائية، والجمع بين البعد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي كأبعاد للتنمية المستدامة، من خلال تحقيق التنمية الاقتصادية والأخذ بعين الاعتبار التنمية الاجتماعية، مع احترام النظم البيئية، وإشراك لجميع الفاعلين الأساسيين لتدبير مندمج ومعتدل للموارد المائية ضمن استراتيجية تثمين المياه. كما أن تدبير المخاطر المناخية لا يقتصر على التدخلات التقنية فقط، بل يتطلب أيضا سياسات تقوم على تعزيز العدالة الاجتماعية، وتقوية البنية التحتية الاجتماعية، فهي تؤثر بشكل مباشر على صحة الإنسان ورفاهيته من خلال تأثيرها على أمنه الغذائي والمائي والصحي، ومن خلال أيضا توافر المياه النظيفة، وانتشار الأمراض المرتبطة بتدهور البيئة².

ولنجاح هذه التدابير يتطلب الأمر مشاركة مجتمعية فعلية وفعالة، مع تعزيز البحث العلمي وتطوير حلول مبتكرة ومستدامة، لذا تعتبر المخاطر المناخية وفقا لدراسة "بيسيرا Becerra"، كالفيضانات والعواصف والزلازل من الظواهر التي تؤثر بشكل مباشر على التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمناطق المتضررة، وتعرقل مساعي التنمية المستدامة بتلك المناطق، فرغم التقدم العلمي والتقني في تدبير المخاطر، إلا أن الشعور بانعدام الأمن يظل سمة بارزة عند المجتمعات الحديثة، يعكس تناقضا يشير إلى تعددية أبعاد الهشاشة الاجتماعية والاقتصادية، التي تزيد من قابلية تعرض الأفراد والمجتمعات لهذه المخاطر³.

هذه الهشاشة حسب "إيان ويلكنسون Iain Wilkinson" ليست مجرد حالة سلبية، بل هي سيورة دينامية تتفاعل مع قوى اجتماعية واقتصادية معقدة، على اعتبار أن الأفراد في حالة الكوارث الطبيعية، ليسوا دائما ضحايا سلبيين، بل إنهم يمتلكون موارد وقدرات إذا عبئت بالشكل الصحيح يمكنها أن تواجه الكوارث وتحد من

1 ينظر في هذا الصدد، مرسوم رقم 2.23.80 الصادر في 15 من جمادى الأولى 1445 (29 نوفمبر 2023) يتعلق بالحماية والوقاية من الفيضانات وتدابير الأخطار المتصلة بها، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 7258 بتاريخ 7 جمادى الآخرة 1445 (21 ديسمبر 2023)، ص: 11292.

2 P: Iain Wilkinson. Risk, Vulnerability, and Everyday Life. Routledge, 2009.

3 Sylvia Becerra. Vulnérabilité, risques et environnement : l'itinéraire chaotique d'un paradigme sociologique contemporain. Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement, vol. 12, no. 1, 2012. <https://journals.openedition.org/vertigo/11988>.

آثارها، في هذا السياق، يصبح فهم علاقات السلطة واللامساواة الاجتماعية ضروريا لتفسير أنماط الهشاشة وتحديد استراتيجيات المواجهة.

فندرة المياه قد تصبح أحد أكبر مصادر النزاعات في المستقبل، حسب تحذير تقارير البنك الدولي والهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ، من شأنها أن تزيد من حدة التوترات بين الدول والمجتمعات المحلية بسبب التنافس على الموارد المحدودة¹، كما أن النمو السكاني والتحضر السريع يزيدان من الضغط على أنظمة المياه الهشة، الشيء الذي سيضعف من حدة الأزمة.

إلا أن المغرب أبان من خلال تجربته على أن التغيرات المناخية وأزمة المياه، ليست فقط مجرد قضايا بيئية بحتة، بل هي تحديات شاملة تتطلب استراتيجيات تكيفية متكاملة، ولمواجهة هذه التحديات، لابد من تعزيز التعاون الدولي، وتطوير سياسات بيئية مستدامة، وأيضا الاستثمار في البحث العلمي لدعم الحلول الابتكارية، ومن أجل ضمان مستقبل مستدام، يجب أولا محاولة الفهم العميق للعلاقة بين الإنسان والبيئة، للوصول إلى بناء مجتمعات قادرة على التكيف مع التغيرات المناخية بطريق تتسم بالأمان والاستدامة.

II. تدير المخاطر المائية دعامة لتحقيق التنمية المستدامة:

تمثل أزمة ندرة المياه تحديا عالميا يرتبط ارتباطا وثيقا بالحق في الحياة والصحة العامة، لذا فإن مسألة تدير المخاطر المائية تعد من الركائز الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، في ظل التحديات البيئية والاجتماعية المتزايدة التي يواجهها العالم اليوم، فبحسب إحدى الدراسات فإنه من المتوقع بحلول عام 2030، أن يعيش حوالي نصف سكان العالم، في مناطق تعاني من ضغوط مائية حادة²، نتيجة للنمو السكاني والتوسع الزراعي والصناعي الذي بسببه تضاعف الاستهلاك العالمي للمياه ثلاث مرات خلال الخمسين سنة الماضية.

يعكس هذا الوضع الفجوة الكبيرة بين الدول الغنية والفقيرة من حيث القدرة على إدارة الموارد المائية، حيث يعاني أكثر من مليار شخص من نقص حاد في فرصة الوصول إلى مياه الشرب النظيفة، كما ويحرم أيضا حوالي 2.5 مليار شخص من خدمات الصرف الصحي المناسبة³. وترتبط هذه الأزمة بشكل مباشر بتحقيق أهداف التنمية المستدامة، لا سيما الهدف السادس من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، الذي ينص على

1 IPCC. Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Intergovernmental Panel on Climate Change, 2021. P: 23

2 Maria Ciampi, Ibid. P: 245.

3 Ibid. P: 248.

ضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع، وإدارتها إدارة مستدامة بحلول عام 2030، إذ يمثل الوصول إلى المياه النظيفة والصرف الصحي ضرورة أساسية لتحقيق الصحة العامة، والأمن الغذائي، والتعليم، والحد من الفقر.

ولأن انعدام الأمن المائي لا يقتصر فقط على نقص البعد الفيزيائي فقط، بل يشمل أيضا تداخل الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، تبرز المقاربات الأنثروبولوجية، أن انعدام الأمن المائي هو نتاج لتفاعلات معقدة بين السياسات العامة، والعوامل البيئية والسياقات الثقافية، بحيث يمكن للسياسات غير العادلة أن تسهم في تشكيل ما يعرف بـ"الندرة المصنعة"، حيث تتفاقم المؤسسات الرسمية من مشاكل الندرة حتى في المناطق الغنية بالموارد¹.

كما من شأن هذه الديناميات أن تؤثر بشكل غير متساو على الفئات الهشة مثل النساء والأطفال، الذين غالبا ما يخول لهم تحمل عبء جمع المياه في المناطق القروية، ما ينعكس بشكل سلبي على تعليمهم وصحتهم ويحد من إمكاناتهم الاقتصادية، وفي هذا الصدد أظهرت الدراسة أن النساء والأطفال يشكلون الفئة الرئيسية المسؤولة عن جلب المياه، حيث يعتمدون على الدواب، خاصة البغال، لنقلها لمسافات طويلة تمتد في بعض الأحيان إلى أكثر من ساعتين رحلة الذهاب فقط.



صورة رقم 6: سقاية تخزين الماء الشروب



صورة رقم 5: المرأة والرحلة اليومية لجلب المياه

¹Amber Wutich, & al. Water Security and Scarcity. Oxford Research Encyclopedia of Anthropology, 2022, p: 477.

ومن خلال المقابلات التي أُجريت مع النساء عبرن عن معاناتهن اليومية الناتجة عن مشقة رحلة الحصول على المياه، إضافة إلى القلق المستمر الذي يلازمهن بسبب ندرتها أحيانا وعدم جودتها أحيانا أخرى، أو التأخر في الحصول عليها، فمن خلال بعض المقابلات مع ساكنة المداشر التي شملتها الدراسة تم اكتشاف أن معدلات الإصابة بأمراض الكلي بين السكان تعد مرتفعة، وهم يعزونها إلى مشكلة ندرة المياه وأيضا لتلوثها أحيانا.

علاوة على ذلك، لا تقتصر تداعيات ندرة المياه على الجوانب البيئية والاقتصادية فقط، بل تشمل أيضا جوانب الصحة النفسية والاجتماعية، حيث كشفت دراسة أجريت في إثيوبيا عن وجود ارتباط وثيق بين انعدام الأمن المائي والضيق النفسي والاجتماعي لدى النساء، خاصة في المناطق التي تتحمل فيها النساء مسؤولية تجميع المياه¹. حيث يظهر هذا التأثير النفسي بشكل جلي نتيجة للضغوط اليومية المرتبطة بصعوبة الحصول على المياه، مما يزيد من مستويات القلق والتوتر، وبالتالي يؤثر سلبا على الصحة النفسية للأفراد، من هنا يمكن القول أن جودة الحياة والصحة العامة تتأثر تبعا لتأثير عامل التغير المناخي على توفر الموارد المائية، ما يبرز أهمية توفير المياه كجزء من الجهود الرامية لتحقيق الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة، الذي يهدف إلى ضمان حياة صحية وتعزيز الرفاهية للجميع في جميع الأعمار.

أضف إلى ذلك ترتبط ندرة المياه ارتباطا وثيقا بالأمن الغذائي، حيث يعد توفر المياه شرطا أساسيا للزراعة المستدامة والإنتاج الغذائي، مما يبرز العلاقة بين الأمن المائي وتحقيق الهدف الثاني من أهداف التنمية المستدامة، وهو القضاء على الجوع².

كما للعوامل الثقافية والاجتماعية دور مهم في تشكيل كيفية تعامل المجتمعات مع قضايا المياه، وفي هذا الإطار أظهرت دراسة أجريت في منطقة إمنتانوت، أن الممارسات التقليدية مثل الطقوس الدينية والعادات المحلية، تسهم في تعزيز التضامن المجتمعي خلال فترات الجفاف، وتعكس ارتباطا ثقافيا وروحيا عميقا بالمياه³.

1 Elizabeth G. Stevenson, et al. *Water Insecurity in Three Dimensions: An Anthropological Perspective on Water and Women's Psychosocial Distress in Ethiopia*. *Social Science & Medicine*, vol. 75, no. 2, 2012, pp. 395.

2Bishnu Raj Upreti. *Community Level Water Use Negotiation: Implications for Water Resource Management*. In *Water, Land and Law: Changing Rights to Land and Water in Nepal*, Jagadamba Press, 2000, p: 253.

3Abdessalam Iksassen. *Socio-Cultural Organization of Water in the Region of Imintaqat: Socio-Anthropological Observations*. *Journal of Social Sciences*, vol. 31, 2024, p: 731.

يعتمد سكان المداشر في ظل هذه الأزمة على تقنيات تقليدية لتجميع المياه والحفاظ عليها، مثل تخزين مياه الأمطار في براميل بلاستيكية، وحفر تجاويف في التربة خلال فترات الفيضانات لضمان احتباس المياه الجوفية، إلى جانب ترتيب الصخور لتوجيه تدفق المياه وحصرها. كما يلجأ البعض إلى البحث عن مصادر مائية في المناطق الجبلية، مستعينين بأنابيب لنقل المياه إلى المناطق السكنية، كما هو موضح في الصور أسفله.



صورة رقم 7: تقنيات جمع وتخزين المياه

وخلال فترات الجفاف الحاد، حيث تتضاءل فرص هطول الأمطار، يعتمد السكان على الممارسات الدينية مثل صلاة الاستسقاء والدعاء تعبيرا عن أملهم في تحسين الظروف المناخية وتخفيف وطأة أزمة المياه.

استنادا إلى هذه المعطيات يمكن التأكيد على أن إدارة المخاطر المائية تتطلب مقاربة تكاملية تأخذ في الاعتبار التفاعلات المعقدة بين العوامل البيئية والاجتماعية والسياسية، لهذا يجب تعزيز الحكامة المحلية ودعم مشاركة المجتمعات في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة الموارد المائية. كما ينبغي تطوير استراتيجيات مرنة للتكيف مع آثار تغير المناخ وتعزيز التوعية بأهمية الحفاظ على المياه، ومن خلال هذه الجهود يمكن ضمان استدامة الموارد المائية، وتحقيق رفاهية المجتمعات الحالية والأجيال القادمة، مما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة بجميع أنحاء العالم.

إلا أنه في السياق الدولي، فإن السياسات المائية العالمية تتعرض للنقد، بسبب تجاهلها الديناميكيات الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على كيفية إدارة المياه على المستوى المحلي. فقد أشار "والش Walsh" إلى أن السياسات العالمية غالبا ما تعتمد على نماذج موحدة لا تراعي الخصوصيات المحلية، مما يؤدي إلى نتائج غير

فعالة عند تطبيقها في سياقات متنوعة¹. لذلك، من الضروري تبني مقاربات نقدية تُراعي الفروقات الثقافية، وتعزز من مشاركة المجتمعات المحلية في صنع السياسات المتعلقة بالمياه. كما أن تحسين الحكامة المائية وتعزيز التعاون الدولي بشأن إدارة الموارد المائية العابرة للحدود، يعتبران من العوامل الأساسية لتحقيق الهدف السابع عشر من أهداف التنمية المستدامة، الذي يدعو إلى تعزيز الشراكات العالمية من أجل التنمية المستدامة.

إن دمج هذه الممارسات مع السياسات الحديثة يمكن أن يعزز من فعالية إدارة الموارد المائية، حيث تساعد المعرفة التقليدية في تطوير حلول مبتكرة للتحديات البيئية مثل تغير المناخ وندرة المياه. بالإضافة إلى ذلك تساهم هذه الممارسات في تعزيز الهدف الحادي عشر من أهداف التنمية المستدامة، الذي يركز على جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة وآمنة ومرنة ومستدامة، من خلال تحسين إدارة الموارد الطبيعية وتعزيز دور المجتمعات المحلية.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة يمكن القول أن أزمة الجفاف في شمال المغرب، وبالأخص في إقليم شفشاون قد تركت آثارا عميقة على السكان المحليين، فقد أدى شح الموارد وفرص العمل إلى دفع البعض للهجرة بحثا عن حياة أفضل. كما أن زراعة المحاصيل التي تستهلك كميات كبيرة من المياه، مثل القنب الهندي والأفوكادو، زادت من تعقيد الوضع. وقد أظهرت الدراسة أن العديد من الأسر من مختلف الطبقات يزرعون القنب الهندي، ما يجعلهم عرضة لمخاطر تقلبات الأمطار، ففي حال توافر الأمطار تزداد الإنتاجية، وإن غابت تعرضوا لخسائر كبيرة خاصة وأنهم في هذه الزراعات يعتمدون بشكل كبير على التساقطات المطرية.

كما أشارت الدراسة إلى معاناة الساكنة من ندرة المياه الصالحة للشرب، حيث يضطر البعض للجوء إلى مصادر ملوثة مثل تجمعات مياه الوديان والعيون، ما تسبب في انتشار أمراض الكلى لدى بعضهم. وتزداد هذه المعاناة بشكل خاص عند النساء، حيث يضطر العديد منهن إلى قطع مسافات طويلة يوميا لجلب المياه عبر استخدام البغال، مما يعرضهن لمشقة يومية كبيرة، ويؤثر سلبا على صحتهن وحياتهن الاجتماعية.

1 Martin T. Walsh, Against Consensus? Anthropological Critique and the Deconstruction of International Water Policy. Social Anthropology, vol. 11, 2004, p : 19.

ويؤكد هذا الواقع الصعب الحاجة إلى مزيد من الدراسات المعمقة حول إدارة الموارد المائية، وخاصة في ظل التطور التكنولوجي والرقمي الذي يمكن استغلاله، لتحقيق إدارة أكثر فاعلية وواقعية للمياه. وفي ظل النمو الديموغرافي المتزايد وارتفاع استهلاك المياه، سواء من قبل الإنسان أو الحيوانات والزراعات، تبرز الحاجة الملحة لتبني استراتيجيات جديدة لإدارة الموارد المائية بشكل أكثر كفاءة واستدامة. وتعد هذه الدراسة خطوة نحو فتح نقاش علمي واسع حول سبل مواجهة هذه التحديات وضمان الأمن المائي في المنطقة.

إن تدبير المخاطر المائية في شمال المغرب لا يمكن فصله عن السياقات الاجتماعية والسياسية والبيئية التي تشكله، بل يتطلب هذا الواقع اعتماد مقاربات متعددة التخصصات، تجمع بين التحليل السوسيولوجي والفهم البيئي، لتطوير استراتيجيات مستدامة تعزز الأمن المائي وتواجه تحديات المستقبل بفعالية. ضف إلى ذلك أهمية بناء شراكات بين مختلف الفاعلين من حكومات، ومجتمع مدني، وقطاع خاص، لضمان إدارة شاملة ومستدامة للموارد المائية في ظل التحديات البيئية المتزايدة، وكذا تعزيز نظام المراقبة والجزاءات في حال الاستغلال المفرط، من خلال تشجيع المراقبة بصور الأقمار الصناعية، مع تعزيز مسؤولية وكالات الأحواض المائية في مجال تدبير طبقات المياه الجوفية، والتخفيف من الضغط عليها، عبر ضمان الاستخدام الممنهج للموارد المائية البديلة.

قائمة المراجع:

1. جون سكوت. علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية. ترجمة: محمد عثمان. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. بيروت. 2009.
2. حسن حبران وزهرة الذهابي. دور وأهمية المقاربة السوسيولوجية في فهم ظاهرة التغيرات المناخية. مجلة المعرفة للدراسات والأبحاث، العدد الثالث والعشرون، 2025.
3. Abdessalam Iksassen. Socio-Cultural Organization of Water in the Region of Imintaqat: Socio-Anthropological Observations. Journal of Social Sciences, vol. 31, 2024.
4. Amber Wutich, & al. Water Security and Scarcity. Oxford Research Encyclopedia of Anthropology, 2022.

5. Bishnu Raj Upreti. Community Level Water Use Negotiation: Implications for Water Resource Management. In Water, Land and Law: Changing Rights to Land and Water in Nepal, Jagadamba Press, 2000.
6. David Le Breton. Sociologie du risque. Que sais-je. N° 3016. 2017.
7. Elizabeth G. Stevenson, et al. Water Insecurity in Three Dimensions: An Anthropological Perspective on Water and Women's Psychosocial Distress in Ethiopia. Social Science & Medicine, vol. 75, no. 2, 2012.
8. Iain Wilkinson. Risk, Vulnerability, and Everyday Life. Routledge, 2009.
9. IPCC. Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Intergovernmental Panel on Climate Change, 2021.
10. Maria Ciampi. Water Scarcity and Global Risks in the 21st Century. Environmental Studies Review, 2013.
11. Martin T. Walsh, Against Consensus? Anthropological Critique and the Deconstruction of International Water Policy. Social Anthropology, vol. 11, 2004.
12. Patrick Peretti-Watel. Sociologie du risque. A. Colin, Paris, 2003.
13. Sylvia Becerra. Vulnérabilité, risques et environnement : l'itinéraire chaotique d'un paradigme sociologique contemporain. Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement, vol. 12, no. 1, 2012. <https://journals.openedition.org/vertigo/11988>.
14. موقع رئاسة الحكومة <https://www.cg.gov.ma/ar/>
15. موقع وزارة الفلاحة والصيد البحري والتنمية القروية والمياه والغابات قطاع الفلاحة.
16. <https://www.agriculture.gov.ma/ar/actualites/alhkwmt-ttlq-brnamja-ltkhfyf-mn-athar-nqs-altsaqtat-almtryt-tnfydha-ltlymat-almlykt>

17. مرسوم رقم 2.23.80 الصادر في 15 من جمادى الأولى 1445 (29 نوفمبر 2023) يتعلق بالحماية والوقاية من الفيضانات وبتدبير الأخطار المتصلة بها، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 7258 بتاريخ 7 جمادى الآخرة 1445 (21 ديسمبر 2023).

استخدام الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بالمغرب: الفرص الممكنة والإشكالات المطروحة

The use of AI in the education sector in Morocco: The possible opportunities and the problems raised

د. يوسف كريم (باحث في العلوم القانونية والسياسية، المغرب)

Dr. Youssef Karim (Researcher in legal and political sciences, Morocco)

مستخلص:

أصبح الذكاء الاصطناعي يشكل في السنوات الأخيرة قوة تكنولوجية دافعة إلى جملة من التحولات في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، من الاقتصاد والثقافة إلى التعليم والصحة، وحتى السياسة الدولية. وقد بدأ المغرب يولي اهتماما متزايدا لاستخدام وتوظيف الذكاء الاصطناعي، باعتباره فرصة لتعزيز جودة التعليم، بالنظر إلى الفرص والامكانيات غير المسبوقة التي توفرها أدوات الذكاء الاصطناعي. لكن هذا الطموح في استخدام الذكاء الاصطناعي، رافقته شأنه شأن أي تغيير جذري، مجموعة من التحديات التي يتعين مواجهتها باستراتيجية واضحة من أجل مساندة مستجدات هذا التحول التقني.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي- تحسين جودة التعليم والتعلم- الفرص- المخاطر.

Abstract:

Artificial intelligence has become in recent years a propulsive technological force behind a series of transformations in various aspects of human life.

Morocco is starting to pay increasing attention to the use and exploitation of artificial intelligence, considered as an Opportunity to improve the quality of education, given the unprecedented opportunities and capabilities offered by artificial intelligence tools. But Morocco's ambition to use artificial intelligence has been accompanied by a number of challenges that must be addressed with a clear strategy in order to follow the developments of this technological transformation.

Keywords: Artificial intelligence techniques- teaching and Learning- opportunities – Risks.

مقدمة:

ظلت السياسات العمومية المعتمدة من طرف المغرب في مجال التربية والتكوين، على امتداد العقود الستة الأخيرة، من منظور معظم الخبراء الوطنيين والدوليين، عاجزة عن تحقيق أهدافها المنشودة، وذلك بالرغم من كل الجهود الكبرى التي بذلتها الدولة للرفع من مستوى الخدمات في القطاعات الاجتماعية الحيوية الكبرى وفي مقدمتها قطاع التعليم¹.

وعلى غرار باقي الدول أولى المغرب في الآونة الأخيرة أهمية قصوى للذكاء الاصطناعي قصد اكتشاف والاستفادة من الفرص التي تمكن من تعزيز الابتكار وتطوير الحلول التكنولوجية المستدامة والمساهمة في مواكبة التغيرات التي يعرفها المجتمع على مستوى الكثير من المجالات. وبفضل التطورات التي شهدها الذكاء الاصطناعي، لاسيما على مستوى الذكاء الاصطناعي التوليدي، فقد أصبح آلية محفزة للتنمية الاقتصادية، ورافعة أساسية للنهوض بالخدمات الأساسية من قبيل التعليم.

وباعتبار المغرب عضوا في منظمة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ومشاركا في إجماع/اتفاق بكين 2019 حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وباقي المؤتمرات ذات الصلة بما فيها مؤتمر باريس حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، فقد بدأ بشكل فعلي في التنفيذ الرسمي لتوصية منظمة اليونسكو، تلك المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي تم اعتمادها على هامش الدورة 41 للمؤتمر العام لليونسكو المنعقد في نونبر 2021 بباريس²، خاصة وأن هذا المجال يندرج في إطار مخرجات النموذج التنموي الجديد الذي يجعل من الانتقال الرقمي رافعة ورهانا رئيسيا في برامج الإصلاح القطاعي بما في ذلك قطاع التربية والتعليم.

وفي وقت أصبح فيه التحكم في الأداة الرقمية ضرورة تفرض نفسها يوما بعد يوم، لم يعد بإمكان منظومة التربية والتكوين أن تظل بمنأى عن هذا التحول الكبير، بل على العكس من ذلك يجب على النظام التربوي أن يرى في التكنولوجيات الرقمية وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي ضرورة، إن لم نقل فرصة لتجويد النظام التربوي وحاضنة لممارسات بيداغوجية جديدة ومتجددة.

1 - سمية الخلفي، دور المعرفة السوسولوجية في صياغة السياسات العمومية، أطروحة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، السنة الجامعية 2018/2019، ص 15.

2 - François Boquet, (2019) «une carte mentale à partir du consensus de Pékin IA et éducation» in <https://www.mindmeister.com/fr/1318112277/consensus-de-p-kin-ia-eteducationunesco-mai-2019>, consulté le 15 juin 2022.

تتأتى أهمية الدراسة في حادثة موضوعها من خلال تعرف الإمكانات الكبيرة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي خاصة فيما يتعلق بتحليل البيانات الضخمة واستثمارها في تحقيق جملة من القضايا التنموية في مجالات عديدة وعلى رأسها مجال التربية والتعليم، والذي أضفى الاستثمار فيه مؤشرا أساسيا لقياس مستويات التنمية، ومدخلا لمواجهة مختلف التحديات والإكراهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. كما أن اختيار هذا الموضوع يجد شرعيته في قدرة الذكاء الاصطناعي بوصفه آلية ووسيلة لمواجهة عدد من التحديات التي يواجهها قطاع التعليم بالمغرب من خلال المساعدة في معالجة الإشكاليات المعقدة، أو من خلال الانفتاح على أشكال جديدة من الإبداع لتحسين التعلم وتحول المدرسة والمجتمع والمنظومة التربوية بأكملها.

وتتمحور عناصر الإشكالية التي نحاول معالجتها في كون النظام التربوي والتعليمي بالمغرب يواجه تحديات مستمرة مرتبطة بمدى جودة هذا النظام واستجابته للتطلعات الاقتصادية والاجتماعية في سياق العولمة والثورة الرقمية والتكنولوجية، مما يجعل الحديث عن إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي فرصة ومدخلا لتجويد مخرجات العملية التعليمية، لكن التوظيف التربوي للذكاء الاصطناعي يقتضي بناء أطر مرجعية جديدة للكفايات الرقمية لتخفيف حجم المخاطر والانزلاقات التي ينطوي عليها هذا الإدماج خاصة ما يرتبط بالتحكم التكنولوجي واستحضار أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. ومن هذا المنطلق يمكن ترجمة الإشكالية على الشكل التالي: في ظل التحول الرقمي المتسارع، ما مدى استفادة النظام التعليمي بالمغرب من إمكانات الذكاء الاصطناعي لمواجهة التحديات المطروحة على منظومته التربوية؟ هل سيمكنه هذا الدمج والاستخدام من تطوير الأداء أم سيُربك المنظومة ويشكل فجوات جديدة؟

ترتبط بهذه الإشكالية أسئلة فرعية يمكن التعبير عنها كما يلي: ماهي مضامين المخططات والمشاريع الإصلاحية التي عرفها المغرب؟ ما الأسباب الكامنة خلف القصور الذي يعترض توالي الإصلاحات التعليمية في المغرب؟ ما الأهمية التي يكتسبها الذكاء الاصطناعي في ميدان التربية والتعليم؟ ما هي أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في تطوير العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة المغربية على ضوء الأدبيات التربوية الحديثة؟ ماهي آفاق ومجالات إدماج الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم؟ كيف يمكن تحقيق أفضل استفادة منها من أجل كسب رهان نظام تعليمي ناجح وفعال؟ وماهي المخاطر التي تحف هذا الإدماج؟ وهل يمكن ضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة أخلاقية ومسؤولة في غياب الحصانة الرقمية في منظومتنا التربوية؟

لمحاولة الإحاطة والإلمام بالإشكالية المحورية، وما تفرع عنها من تساؤلات سنفترض بداية أن المدرسة المغربية تعاني منذ عقود من عدة إكراهات وتحديات بنيوية تعرقل تطور المجتمع، وأن من شأن إدماج الذكاء الاصطناعي في قطاع التربية والتعليم أن يحقق النقلة النوعية لهذا القطاع وأن يشكل فرصة للإسهام في الارتقاء بالتعلمات ورفع التحديات التي تواجه المنظومة التربوية الوطنية. كما سنفترض بالمقابل أن ثورة الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات ذات الصلة جاءت مباغتة للمنظومة التربوية الوطنية وهي في خضم سيرورة إصلاحها بالنظر لحجم التطورات والتحولات المتسارعة، ومن شأن عدم تكييف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي مع خصوصيات وفلسفة المنظومة التربوية الوطنية أن يأتي بنتائج عكسية وغير متحكم فيها.

أولاً- التربية والتعليم: سيرورة الإصلاحات واستمرار الأزمة

يُجمع الفاعلون كافة، على اختلاف مسؤولياتهم ومواقعهم، على كون قطاع التعليم في المغرب يشكو من وضعية إشكالية ومن أعطاب مزمنة، ولم يعد ممكناً تبرير ما يعانيه هذا القطاع من مشاكل مادية وبشرية ومؤسسية وتربوية تعوق كل محاولة لإصلاح وتأهيل المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

نظراً للأهمية المحورية التي يحتلها قطاع التعليم باعتباره رافعة أساسية للتنمية بمختلف أبعادها، راكم المغرب عبر مساره العديد من التجارب الإصلاحية الهادفة إلى تحديث هذا القطاع، والارتقاء بمستوى نجاعته وفعالته، وتحسين مردوديته الداخلية والخارجية، فضلاً عن السعي إلى تجاوز أزمته البنيوية المزمنة التي رافقته لعقود طويلة. وقد ظل إصلاح منظومة التربية والتكوين رهاناً استراتيجياً حاضراً في صلب السياسات العمومية المتبعة، فيما بقي السؤال الإصلاحي ثابتاً ومتكرراً، يختلف فقط في مداخله ومقارباته منذ مرحلة الاستقلال إلى اليوم.

فعلى امتداد أكثر من نصف قرن، انشغلت النخب السياسية والفكرية المغربية بالبحث عن سبل إصلاح المنظومة التعليمية وتطويرها، فشكّلت لجان متخصصة، وعقدت ندوات، وصدر العديد من الظهائر والتشريعات استناداً إلى خطط وسياسات متعاقبة، غير أن معظمها لم يُفض إلى تحريك المياه الراكدة في مستنقع أزمة التعليم المستمرة. وقد تكاثرت خلال العقدين الأخيرين السياسات العمومية الإصلاحية التي استهدفت هذا القطاع، محاولة معالجة اختلالاته البنيوية ومظاهر القصور التي تعتره.

ولعل اللافت أن إصلاح التعليم بالمغرب أضحي موضوع اهتمام ملكي على أعلى المستويات، حيث تم الدفع باتجاه إعادة النظر في التوجهات والسياسات التعليمية القائمة، مع بروز خطابات رسمية تدعو إلى إصلاحات هيكلية عميقة تروم الرفع من جودته ومردوديته، وضمان استدامة الجهود المبذولة، والاستعداد لمواجهة الرهانات المستقبلية، بما يستجيب لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية¹.

لكن مسارات الإصلاح واجهتها الكثير من الاكراهات، وتجاذبتها العديد من الأطراف الفاعلة في المجال، بشكل مباشر أو غير مباشر، مما أثر على مختلف مخرجات القطاع، وأثر بشكل سلبي على المنظومة المجتمعية، وعلى تنمية البلاد بشكل عام، ولذلك عادة ما يثير إصلاح هذه المنظومة جدلاً واسعاً لدى كل الأطراف المتداخلة في هذا الموضوع، ذلك أن هذه الإصلاحات المتعاقبة باءت بالتعثر أو الفشل بشكل صريح، نظراً إلى كونها لم تبلغ القصد من بلورتها ولا الهدف من إعدادها.

صحيح أن تطبيق بعض المخططات الإصلاحية منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين أدى إلى تحسن ملموس للوضعية، إلا أن تجليات أزمة منظومة التربية والتعليم في دورها وفاعليتها وجودتها ومردوديتها الداخلية والخارجية مازالت قائمة في الوقت الحالي.

وقد أبانت عدة تقارير وطنية ودولية حول التربية، مجموعة من الاختلالات المتواترة والمتعددة الأوجه، إذ أصبحت المدرسة عرضة لانتقاد الفاعلين الذين يشكون من عدم وفاء السياسات التربوية المتعاقبة بوعودها والتزاماتها. فهي صورة مؤسسة في وضعية أزمة، تستهدفها الانتقادات من كل جانب، لكونها مازالت تعرف ارتفاعاً في معدلات الهدر والتكرار، ولا تؤهل المتعلمين لسوق الشغل بسبب ضعف ملائمة مواصفات الخريجين مع حاجيات الاقتصاد الوطني، واستمرار النظام التعليمي في تخريج أفواج العاطلين، وعدم تلاؤم مضامينه مع متطلبات سوق الشغل، وهدر الموارد العمومية، وطاقات الشباب، مما يعرقل مسيرات التنمية².

فضلاً عن استمرار التفاوتات في التعلم بين الأطفال المنتمين للمناطق القروية والحضرية، مع ما يترتب عن هذا العرض غير المتكافئ من آثار سلبية سواء على مستوى الولوج إلى بنىات الاستقبال أو على مستوى تكافؤ الفرص وتحسين الأداء الداخلي للتعليم، وتؤكد التقييمات التي تستخدم الروايز الممعيرة، سواء منها الوطنية

1 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: تقرير رقم 2024/7 المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين، دجنبر 2024، ص 106.

2 - خطاب ثورة الملك والشعب لسنة 2018.

والدولية، مثل (TIMSS وPIRLS وPNEA وPISA)¹ انخفاض المستوى التعليمي للتلاميذ المغاربة بشكل عام، وهو ما ينعكس سلبا على المردودية الداخلية والخارجية، بحيث لم تعد المدرسة العمومية المغربية قادرة على تحقيق الرقي المجتمعي ولا الاندماج المجتمعي².

لا يزال إصلاح المنظومة التربوية المغربية يمثل التحدي الأكبر والرهان الأساسي لبلوغ التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية المنشودة، كون أن إصلاح قطاع التربية والتعليم هو بالأساس استثمار في المعرفة وفي رأس المال البشري الذي يشكل الثروة الوطنية الاستراتيجية الأهم والأبقى³. وفي هذا السياق تبدو الحاجة ضرورية إلى إثارة السؤال حول مدى استفادة المدرسة المغربية من فرص وإمكانات الذكاء الاصطناعي كضرورة استراتيجية لتأهيل المدرسة المغربية ومواكبتها للتحويلات العالمية في مجالات التعلم والتكوين.

ثانيا: فرص استخدام الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم

يشكل الذكاء الاصطناعي أحد الابتكارات التكنولوجية الحديثة التي أحدثت تحولا جذريا في المجال التربوي والتعليمي الذي يواجه باستمرار تحديات مرتبطة بمدى جودة النظام التعليمي واستجابته للتطلعات السوسيواقتصادية في سياق العولمة والثورة الرقمية. وبحسب معظم المتخصصين فإن إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، يشكل اليوم أحد مدخلات تجويد مخرجات الأنظمة التربوية على الصعيد العالمي. بيد أن أكثر التطبيقات حضورا اليوم هي تلك المرتبطة بتحليل الممارسات التعليمية التي تسمح بفهم أفضل لسيرورات وكيفيات تعلم المتعلمين، وتوفير تعلماتهم حسب الفروقات الفردية لكل متعلم (Un enseignement personnalisé)⁴.

1 - PNEA: "البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات".

PISA: "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب".

PIRLS: "الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة".

TIMSS: "الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم".

2 - عبد العزيز عبد الصادق، زهير النامي، "التعليم بالمغرب: قطاع محوري وإشكاليات متعددة"، مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5 العدد 2، السنة 2020، ص 9.

3 - محرز الدريسي، "المنظومات التربوية المغربية: ملاحظات ومداخل إصلاحية"، مجلة المستقبل العربي، العدد 476، أكتوبر 2018، ص 44.

4 - Gaudreau, Hélène et Marie-Michelle Lemieux (2020). L'intelligence artificielle en éducation : un aperçu des possibilités et des enjeux, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p14.

فالذكاء الاصطناعي قادر على تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى منصات تعلم ذكية تقدم محتويات تعليمية تفاعلية، لتحليل البيانات الخاصة بكل متعلم وسلوكه وأدائه لإجراء التعديلات اللازمة على تعلمه فيما يتعلق بالمحتوى أو الأساليب أو وتيرة الدروس التي يراد تلقينها. ويمكن أن تضفي المنصات المعززة بالذكاء الاصطناعي سمة شخصية على تجربة التعلم، وذلك من خلال تكييفها مع وتيرة التعلم، إذ تتيح لهم إمكانية بالتقدم بالسرعة التي تناسبهم مع توفير مراقبة شخصية لتعلمهم. كما يمكن أن تساعد هذه الأنظمة أيضا في تحسين إمكانيات الولوج والإدماج في مجال التعليم من خلال التقنيات المتطورة أو ما يسمى أنظمة التدريس الذكية (Systèmes tutoriels intelligents) لتلبية الاحتياجات الخاصة للمتعلمين وتحسين دافعيتهم بوصفهم متعلمين مشاركين ومنخرطين في تعلمهم بدلا من كونهم مراقبين سلبيين كما هو الحال في المدرسة "التقليدية"¹. ويمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي كذلك في أتمتة (Automatisation) المهام الروتينية، مثل تتبع الحضور أو التقييم.

وبفضل الذكاء الاصطناعي أصبح بالإمكان توفير مزيج من الدقة والفعالية عبر استعمال نظم التعلم الآلي (Machine Learning) لتحليل إجابات المتعلمين وتحديد الثغرات في أدائهم التعليمي وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة والفورية، بشكل يساهم في تحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بتحصيلهم الدراسي وتوجيههم بشكل مستمر وفعال وبناء نظم تعليمية تفاعلية وجذابة². هذه الأنظمة لن تكون فقط قادرة على دعم المتعلمين في موادهم الدراسية وتحسين التحصيل الأكاديمي، بل ستساعد أيضا في تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، وبناء شخصيات قادرة على التفكير النقدي والإبداعي، وهي المهارات التي نحتاج إليها لبناء مغرب قوي ومستقل. ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تحسن تفاعل المتعلمين، إذ تجعل المواد أكثر جاذبية وتفاعلية، وتشجع على المشاركة الفاعلة، كما يمكن أن تضمن قضية الإنصاف وتكافؤ الفرص في الوصول والاستفادة من التعليم، حيث توفر فرصا تعليمية متساوية للجميع بغض النظر عن ظروفهم.

1 -Thierry Karsenti, (2018) «intelligence artificielle en éducation: L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ?» in Chronique/Technologies en éducation.

https://formation.profession.org/files/numeros/21/v26_n03_a159.pdf consulté le 13-04-2025.

2 - من أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في تطوير العملية التعليمية، نذكر أداة Grade scope التي تساعد المدرس على تصنيف إجابات المتعلمين في سبيل تقويم أدائهم بسلاسة ودقة عاليتين، ويوفر له تحليلات مفصلة تسمح له بتحديد مجالات الدعم ومعالجة الثغرات التعليمية. ونذكر أيضا تطبيق Quiz Gecko الذي يعد أداة تقويمية تسمح للمتعلمين بإعداد الاختبارات بشكل يراعي احتياجات المعلمين ومتطلبات المنهج التعليمي، ويتيح تحليل أدائهم وتقديم إحصائيات تفصيلية تساعد في فهم مستوى التفاعل والفهم لديهم.

ينظر لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي أيضا على أنها ستجلب العديد من المزايا لتحسين الممارسات البيداغوجية للمدرسين والارتقاء بأدائهم المهني، فهي على سبيل المثال تساعد المدرسين على تخطيط وإعداد المواد الدراسية بطرق أكثر اقتصادا وجهدا، والمساهمة في بناء وإنتاج وتعديل وتكييف أدوات التعلم¹.

في دراسة تحليلية لعلاقة التربية بالذكاء الاصطناعي، عدد الباحثان الفرنسيان Thierry و Pascal Guitton و Viéville ثلاث مجالات أساسية في التربية يمكن أن ينمى ويتطور فيها الذكاء الاصطناعي²:

- الذكاء الاصطناعي باعتباره آلية لفهم أفضل للتعلّمات (L'IA comme outil pour mieux apprendre) حيث يمكن من توفير تعليم متكيف (Apprentissage adaptif) من خلال ملاحظة وتحليل نتائج الاستثمارات والتفاعل مع البرمجيات، وسلوك المتعلم وتكيفه مع مختلف الوضعيات. وتتطلب هذه المقاربة في البداية عملا غالبا ما يكون ضخما لتدوين المعارف والمهارات التي يجب اكتسابها بشكل كامل.

- الذكاء الاصطناعي باعتباره آلية لفهم كيف يتعلم المتعلم (L'IA comme outil pour mieux comprendre comment on apprend)، وإمكانية قياس نواتج التعلم ومحصلاته لفهم التعلم البشري بشكل أفضل على المدى الطويل. ويتطلب استغلال هذه الإجراءات ليس فقط صياغة مهمة التعلم نفسها، ولكن أيضا نمذجة الشخص المتعلم في سياق المهمة.

- الذكاء الاصطناعي بوصفه موضوعا للتعلم (L'IA comme sujet d'enseignement)، وهو ما يستلزم الاشتغال على مبادئ ونمط استخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي، لأنه إذا اكتفينا باستخدام هذه الخوارزميات دون السعي لفهم المبادئ الأساسية لعملها وما يترتب عليها من تداعيات على حياتنا، فسوف نفقد جزءا من الذكاء الفردي والجماعي، إذ سنعتمد على آلياتها مع التفكير أقل بأنفسنا.

إن أهمية التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي كمكون استراتيجي لضمان وتوفير محتوى بيداغوجي مرّن ومتاح لجميع المتعلمين، هو ما يبرز الحاجة إلى مضاعفة الجهود من أجل توفير الشروط البنيوية والتقنية لنجاح الانتقال الرقمي داخل المؤسسات التعليمية، مع التركيز على أهمية العدالة الرقمية بين مختلف الفئات

1 - مراد جدي، "اللا مساواة في المدرسة المغربية ووعود التحول الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي"، مجلة تحولات تربوية، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المجلد 1، العدد 1، نونبر 2024، ص 63.

2-Pascal Guitton et Thierry Viéville, "Quels sont les liens entre IA et Éducation ?." In <https://www.lemonde.fr/blog/binaire/2020/11/06/quels-sont-les-liens-entre-ia-et-education/>, consulté le 10 juin 2025

والجهات. غير أنه وبحكم التحديات والمشاكل البنيوية التي تعرفها منظومة التربية والتعليم بالمغرب، والتي جعلتها تتخبط منذ عقود في أزمت مترابطة ومشاكل لا حصر لها، فقد جاءت هذه الثورة التكنولوجية مباغتة للمنظومة التربوية وأصبحت تتحدى قدرتها على المسيرة، بحيث لم تكن مؤسسات التربية مهيأة لاستيعاب تأثيرها على النشء، ولا على الروابط الاجتماعية، وهذا ما يدفعنا إلى مُساءلة الآليات والاستراتيجيات التي يجب التعامل معها في غياب ثقافية رقمية جديدة، تمكّن الناشئة من استيعاب التعامل مع العالم الرقمي الجديد.

ثالثا: في الحاجة إلى منظومة تعليمية رقمية آمنة ومستدامة

إن المتأمل في الخطاب الرسمي المغربي، ستستوقفه بدون شك وجود إرادة رسمية معبر عنها من أعلى المستويات في المغرب بشأن أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في نظامه التعليمي ودوره في تجويد التعليمات والارتقاء بها. فقد تضمنت منطوقات الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) وبرامج المخطط الاستعجالي (2009-2012) والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والتي تمت بلورتها في القانون الإطار 51.17¹، وكذلك التقرير المتعلق بالنموذج التنموي الجديد²، عدة مقتضيات تبرز أهمية التكنولوجيات الرقمية كرافعة لتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتشير إلى دورها المحوري الذي أصبحت تلعبه في الحياة العامة بشكل عام، وفي مجال التربية والتكوين بشكل خاص، وتؤكد على دورها الفعال كأداة لإدخال التغيير وتطوير المنظومة التربوية³.

لكن الواقع الميداني لا يرقى إلى مستوى التطلعات المعلنة والرهانات المطروحة على المنظومة التربوية المغربية، فرغم أن الطموح كان، منذ البرنامج الاستعجالي، كبيرا جدا في كسب رهانات رقمنة وإنتاج الموارد الرقمية في العملية التعليمية ومأسسة قواعد معطيات النظم المعلوماتية⁴، فإنه لم يرح مستوى إعلان النوايا والأهداف، وهو ما تبدى من خلال البطء والتأخر في تمكين المؤسسات التعليمية من الارتباط بالشبكة

1 - يتكون القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من ديباجة و60 مادة موزعة على عشرات الأبواب، وهو كما جاء في ديباجته "مرجعية تشريعية ملزمة في اتخاذ النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لبلمرة الأهداف والتوجهات والمبادئ المتعلقة بإصلاح منظومة التربية والتكوين".

2 - اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، أبريل 2021، التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، على الرابط: <https://n9.cl/yre5f>

3 - فاطمة الزهراء أجريش، "التعليم الرقمي: استراتيجيات دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص شتنبر 2024، ص 40.

4 - عبد الرحيم أخ العرب، "التعليم الإلكتروني من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التعليم عن بعد: مقارنة للتجربة المغربية في ظل جائحة كوفيد 19"، مجلة كراسات تربوية، العدد 73، أكتوبر 2020، ص 66.

المعلوماتية والمنصات الرقمية الوطنية، والاستغلال المحدود للمعدات والموارد الرقمية المتوافرة بالمؤسسات. كما أن محدودية تمكين الفاعلين التربويين على اختلاف مواقعهم ومسؤولياتهم من الثقافة الرقمية، أثر بشكل كبير على توسع استعمالات التكنولوجيات التربوية، سواء البيداغوجية منها، أو التواصلية، أو التكوينية¹.

لقد باغتت ثورة الذكاء الاصطناعي منظومة التعليم في المغرب وهي مازالت تتلمس طريقها نحو الإصلاح، وأصبح التحدي يتطلب عدم إضافة الأمية الرقمية التي يصعب تجاوزها في المستقبل القريب، إلى التأخر الناجم عن جهل القراءة والكتابة الذي لم يتم القضاء عليه بعد. فما تزال أغلب المدارس في الوسط القروي لا تتوفر على البنيات التحتية الرقمية الأساسية، وأغلبها لم يتزود بالكهرباء بعد، أي يستحيل على هذه المدارس ولوج عالم الأنترنت.

نظراً للتأخر الحاصل في بلورة المضامين الرقمية الملائمة، تجدر الإشارة إلى أن جيلاً كاملاً قد تلقى تعليمه بشكل "عشوائي" عبر الإنترنت، مما جعل جزءاً مهماً منه يعيش حالة من الانفصال عن الواقع وخضوع لهيمنة الخوارزميات. ومن هنا تبرز الحاجة الملحة إلى تزويد المتعلمين منذ المرحلة الابتدائية بمنهجية واضحة للبحث عبر الإنترنت، قبل أن يكتسبوا خبراتهم بشكل ارتجالي في فضاءات مقاهي الإنترنت.

لم يعد من الممكن اليوم تربية جيل جديد بمضامين وأدوات ومناهج الماضي، في حين أنه جيل يعيش حاضراً معقداً يتحداه المستقبل. وفي هذا الإطار يصبح من الضروري تنمية حس اليقظة النقدية لدى المتعلمين، وتمكينهم من القدرة على التمييز بين ما يعرض عبر الشبكة العنكبوتية، تفادياً للسلوكات غير المدنية التي يشيعها العالم الافتراضي. فالغاية هي إعداد مواطن رقمي مسؤول وفاعل داخل هذا الفضاء، وهو ما يستلزم العمل على تغيير البراديغم التربوي السائد في أساليب التعلم، حتى لا يتيه المتعلم في متاهات الواقع الافتراضي. إن الرهان يتمثل في كيفية استثمار الإمكانيات الهائلة التي توفرها الأدوات الرقمية لتوجيهها نحو مساعدة المتعلم على تكوين ذاته تكويناً أفضل، وضمان اندماجه في عالم تحكمه العولمة، من غير أن يتنكر لثقافته أو ينفصل عن هويته.

1 - عبد الحق منصف، "سياسات إدماج التكنولوجيات التربوية بمنظومة التعليم المدرسي المكتسبات والمعوقات"، مجلة تحولات تربوية، العدد 1، أكتوبر 2024، ص 53.

إن الذكاء الاصطناعي ووسائل التواصل الاجتماعي، ليست مجرد وسائل للتواصل والبحث، بل هي أيضا وسائط تحدث تحولا في ملكة وطريقة تفكير الفرد، وفي قدراته المعرفية (Les capacités cognitives)، ولها تأثير واضح على سلوكه أيضا. كما أن الثقافة التكنولوجية وإن كانت تعبر عن مستويات متنوعة من المعارف والخبرات والاتجاهات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي، إلا أنها معلومات وظيفية مرتبطة بتطبيقاتها، ولها أبعادها المعرفية التي تتضمن فهم الأساس العلمي لهذه التطبيقات، كما أن لها أبعادها الاجتماعية التي تتضمن فهم وإدراك الآثار الإيجابية والسلبية لتطبيقاتها، إضافة إلى أبعادها الأخلاقية التي تتضمن القدرة على حسم قضاياها الجدلية والقانونية على مستوى انتاجها واستخداماتها¹.

إن إدماج هذه التكنولوجيات لا يتعلق فقط بمجرد نقل تكنولوجيا جاهزة، بل هو في جوهره تملك للثورة التكنولوجية المعاصرة، أي تنمية للقدرات البشرية والمؤسسية بشكل يتيح النفاذ إلى عمق المنظومات المعرفية والتربوية والتكوينية، ومن بينها المدرسة. لذلك لابد من "منعرج تربوي" بلغة الأستاذ عبد السلام بنعيد العالي يلائم "المنعرج الرقمي" الذي نواكبه²، ولابد من ثورة ثقافية رقمية جديدة حسب تعبير الأستاذة "رحمة بورقية" ترافق ما نسميه بالإصلاحات التعليمية وابتكار نموذج تربوي جديد قادر على مواجهة تحولات الزمن الرقمي³.

إن ما يجب التأكيد عليه في الختام هو أن الإجراءات المتخذة لمواجهة التحديات التي يطرحها الذكاء الاصطناعي تختلف من بلد لآخر، لكن هاجسها يبقى مشتركا بشأن السعي الحثيث والمتواصل من أجل الاستغلال الأمثل للإمكانيات التي يتيحها الذكاء الاصطناعي بالموازاة مع تقليص مخاطره الرئيسية، فالتطور المتسارع لهذه التكنولوجيا يقتضي اليقظة المستمرة، والملاءمة المتواصلة لآليات الحكامة، لضمان الاستخدام المسؤول والمعتدل والنافع للذكاء الاصطناعي.

1 - مجدي صلاح المهدي، "التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي" على الرابط: https://jetdl.journals.ekb.eg/article_210656_d681972f56011288e21e5cd42af_f007c.pdf

2 - حوار مجلة تحولات تربوية مع الأستاذ عبد السلام بنعيد العالي، العدد الأول، أكتوبر 2024، ص 101.

3 - كلمة السيدة رحمة بورقية، رئيسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في افتتاح دورة الجمعية العامة، الأربعاء 30 أبريل 2025.

خاتمة:

يُعدّ الذكاء الاصطناعي، بحضوره المتنامي وتأثيره العميق في مختلف مناحي الحياة اليومية، من أبرز الثورات التكنولوجية التي يشهدها عصرنا الراهن. فبفضل إنجازاته الحالية والمتوقعة، يتجاوز هذا التطور حدود التخصصات التقليدية ليطال جميع جوانب الحياة، مُحدثاً تحولات جذرية في شتى القطاعات الإنتاجية، ومُسهمًا في إعادة تشكيل العالم من حولنا بوتيرة متسارعة تتجلى أمام أعيننا.

وفي السياق المغربي، قد تمثل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي فرصة غير مسبوقة لإحداث نقلة نوعية في منظومة التربية والتكوين، على الرغم من التأخر الملحوظ في هذا المجال. إذ من شأن إدماج هذه التكنولوجيا في الحقل التربوي أن يفتح آفاقًا واسعة لتحسين جودة التعليم، وضمان ديمقراطيته، وتوسيع دائرة استيعاب المعارف والعلوم، فضلًا عن تسريع وتيرة الإصلاحات المنشودة، ومعالجة أوجه القصور البيداغوجية والتربوية، وبث روح جديدة كفيلة بتمكين المنظومة التعليمية من تحديث ممارساتها وتطوير آلياتها.

غير أن هذه الفرص الواعدة لا تخلو من تحديات وإشكالات، لاسيما تلك المتعلقة بالجوانب الأخلاقية، ومتطلبات توفير البنى التحتية التقنية والمادية والبشرية والبيداغوجية الكفيلة بتحقيق إدماج رشيد وفعال للتكنولوجيات الجديدة. ومن ثمّ يظل من الضروري تبني مقاربة استباقية لتقييم المخاطر المحتملة، والحد من انعكاساتها السلبية بأكثر الطرق نجاعة وفاعلية، مع التأكيد على الدور المحوري للفاعلين التربويين والمؤسسات التعليمية في قيادة هذا التحول الرقمي بشكل مستدام ومسؤول. والغاية من ذلك إرساء توازن يضمن استثمار الفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي وتفادي مخاطره المحتملة، بما يساهم في تحقيق تنمية منسجمة مع الديناميات التي تفرزها هذه الثورة التكنولوجية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. إيمان المهاجر، "التعليم الرقمي: رؤية تحليلية بين الواقع والمأمول"، مجلة كراسات تربوية، العدد 15، شتنبر 2024.
2. عبد الحق منصف، "سياسات إدماج التكنولوجيات التربوية بمنظومة التعليم المدرسي المكتسبات والمعوقات"، مجلة تحولات تربوية، العدد 1، أكتوبر 2024.

3. عبد الرحيم أخ العرب، "التعليم الإلكتروني من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التعليم عن بعد: مقارنة للتجربة المغربية في ظل جائحة كوفيد 19"، مجلة كراسات تربوية، العدد 73، أكتوبر 2020.
4. عبد الرحيم الرحيوي، "التربية الرقمية وتأهيل التعليم"، مجلة علوم التربية العدد 57، السنة 2013.
5. فاطمة الزهراء أجريش، "التعليم الرقمي: استراتيجيات دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية"، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص شتنبر 2024.
6. ليلى مقاتل وهنية حسني، "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد العاشر، العدد الرابع، 2021.
7. محمد خرياش، "تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتنبر 2010.
8. نشوى رفعت محمد شحاتة، "توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية"، المجلة العلمية المحكمة، مجلد 10، العدد 2، 2022.
9. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات: التقرير التحليلي (ديسمبر 2024).
10. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: تقرير رقم 2024/7 المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين (دجنبر 2024).
11. وثيقة: مستقبل التعليم في الوطن العربي في سياق التحول الرقمي، الوثيقة الرئيسية المقدمة بمناسبة المؤتمر الثالث عشر لوزراء التربية والتعليم العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكو)، ماي 2024.
12. Collin, Simon. Et Karsenti, Thierry. Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux.
13. Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, en partenariat avec l'UNICEF. (2021). Rapport Enseignement au temps de COVID au Maroc, Rapport thématique.

14. Selwyn, Neil. & Facer, Keri (2014). The Sociology of Education and Digital Technology : Past, Present and Future. Oxford Review of Education, 40 (4).
15. Development." UNESCO Report N.
16. -Mohammed Djelti, Belkacem Kouninef, L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif, Les ouvrages du CRASC, 2022.
17. -UNESCO. (2020). "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable.

درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم The Degree of Chemistry Teachers' Practice of Critical Thinking Skills from Their Perspective

د. زينب تيسير حيدر (الجامعة الإسلامية، بيروت، لبنان)

Dr. Zeinab Tayssir Haidar /Islamic University, Beirut, Lebanon

Abstract:

This study comes within the framework of the growing global interest in developing **critical thinking skills**, especially in light of rapid technological advancements and the requirements of the 21st century. Education is no longer limited to memorizing information but rather aims to foster analysis, evaluation, and reasoning skills. Educational literature emphasizes that critical thinking is one of the most important goals of education, particularly in the field of science, which relies on experimentation, evidence, and inference.

The research problem lies in the limited presence of critical thinking in teaching methods, as many chemistry teachers focus mainly on theoretical content, memorization, and computational exercises. This approach reduces learners' ability to practice critical thinking. Therefore, the study aimed to **measure the extent to which chemistry teachers in Lebanon practice critical thinking skills**.

The study employed the **descriptive-analytical method** and included a sample of (154) male and female teachers from public schools. The findings revealed that chemistry teachers' practice of critical thinking skills was at a **moderate level**. The practice of **evaluating arguments** scored a mean of ($M=3.316$), with strengths in encouraging students to express their opinions and evaluate views objectively, while guiding students to verify the accuracy of information was the weakest aspect. The practice of **inference skills** scored ($M=3.324$), characterized by scientific accuracy and providing illustrative examples, though verifying conclusions was relatively weak. The lowest score was recorded for **identifying assumptions**, with a mean of ($M=2.957$).

The study concluded that chemistry teachers in Lebanon need further **training and professional development in teaching methods that enhance critical thinking**, especially in verifying the accuracy of information and scientific conclusions. The results showed no statistically significant differences attributable to the variables of teachers' years of experience and educational qualification.

Keywords: Critical Thinking Skills – Teaching Methods – Secondary Education.

مستخلص:

تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام العالمي المتزايد بتنمية التفكير الناقد، خاصة بعد التطورات التكنولوجية السريعة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث لم يعد التعليم يقتصر على حفظ المعلومات، بل أصبح يستهدف تنمية مهارات التحليل والنقد والتقويم. وتؤكد الأدبيات التربوية على أن التفكير الناقد يعدّ من أهم أهداف التعليم، خصوصًا في مجال العلوم الذي يركز على التجريب والبرهنة والاستنتاج. تكمن مشكلة الدراسة في ضعف حضور التفكير الناقد في أساليب التدريس، حيث يركز كثير من معلمي الكيمياء على الجانب النظري والحفظ والتمارين الحسابية، مما يحدّ من قدرة المتعلمين على ممارسة التفكير الناقد. لذا سعت الدراسة إلى قياس درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد في لبنان.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (154) معلمًا ومعلمة من مختلف المدارس الرسمية. تمّ استخدام الاستبيان كأداة في هذه الدراسة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت درجة ممارسة مهارة تقويم الحجج (م=3.316)، وتمثلت أبرز الممارسات في تشجيع المتعلمين على إبداء الرأي وتقويم الآراء بموضوعية، في حين كان توجيه المتعلمين للبحث في صحة المعلومات هو الأضعف. كما بلغت درجة ممارسة مهارة الاستنتاج (م=3.324)، وتميزت بمراعاة الدقة العلمية وتقديم أمثلة لتوضيح الأفكار، بينما كانت مهارة التحقق من الاستنتاجات الأضعف. أما مهارة التعرّف على الافتراضات قد حصلت على أقل متوسط وهو (2.957). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم.

وخلصت الدراسة إلى أن معلمي الكيمياء في لبنان بحاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير في طرائق التدريس التي تعزز التفكير الناقد، خصوصًا في جانب التحقق من صحة المعلومات والاستنتاجات العلمية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد- طرائق التدريس- التعليم الثانوي.

مقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرون العديد من التحوّلات الاقتصادية والتكنولوجية، والمعرفيّة التي أثّرت على حياة الإنسان، من حيث قدراته وكفاياته ومهاراته. إذ ساعد التطور التكنولوجي في جعل الحياة أسهل وأفضل،

مما أُلغى الحدود المكانية والزمنية بين البشر، وقرب المسافات، وجعل من العالم قرية كونية صغيرة. إن العصر الذي نعيشه هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، لذا فإن المنافسة الاقتصادية بين الدول تقوم على مدى امتلاك الأفراد من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر.

لقد كان قطاع التربية والتعليم من أبرز القطاعات التي شهدت تغيرات كبيرة، ومع هذا التطور التكنولوجي الهائل، ظهرت عدة تحديات ومنها سهولة وصول الأفراد إلى المعرفة، لم يعد يكفي امتلاكهم لمهارات القراءة والكتابة والحساب. إذ تشير اليونسكو إلى أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يجب أن يركز على دعائم أساسية وهي:

- **التعلم للمعرفة (Learning to know):** ويُقصد بذلك توفير الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم، والجمع بين الثقافة العامة وبين إمكانية البحث المتعمق في عدد من المواد.

- **التعلم للعمل (Learning to do):** ويشير إلى توفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعال في الاقتصاد، والمجتمع العالميين، واكتساب كفاءة تؤهلهم لمواجهة مواقف عديدة.

- **التعلم لإثبات الذات (Learning to be):** ويعني إتاحة القدرة على التحليل الذاتي، وتوفير المهارات الاجتماعية لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم¹. وهذه الدعائم تشكل النقاط الأساسية للتربويين في المدارس، بحيث أن التعليم وخاصة في ميدان العلوم- وكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياتنا اليومية يجب أن يسعى لتأمين تعلم فعال قادر على تأمين ما تسمو إليه الأجيال القادمة.

شهد البحث التربوي في تعليم العلوم تحولاً جوهرياً تمثل بالانتقال من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم المتعلم إلى العوامل الداخلية وما يجري داخل عقله. وقد واكب هذا التحول ظهور النظرية البنائية (Constructivism Theory)، ونظرية الذكاءات المتعددة، اللتان حلّتا محلّ النظرية السلوكية (Behavior Theory) وأثر ذلك كله في استراتيجيات تدريس العلوم والنماذج التدريسية المنبثقة من فكرها ومنطلقاتها².

ومن بين المواد الأكاديمية الأساسية في تعليم العلوم هي مادة الكيمياء، إذ تُشكّل أحد فروع العلوم الطبيعية، التي تهتم بدراسة تركيب المواد وخواصها، وطرق تحضيرها. وهي تتكامل مع العلوم الأخرى، كالفيزياء

¹ الحربي، عبد الله بن عبد الكريم والجبر، جبر بن محمد. (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(5)، 24-38.

² زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.

والبيولوجيا والجيولوجيا وعلوم البيئة. وبشكل تعليم الكيمياء مجالاً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية، فكل الظواهر التي تحيط بنا تنتج عن تفاعلات كيميائية لا تُرى بالعين المجردة. وقد أصبحت موضوعات التلوث وآثاره البيئية والصحية، الأمراض المزمنة، عالم الجينات والجراثيم، العلاجات الكيميائية، شغل العالم الشاغل. وهذا ما يدفعنا للقول بأن العلوم الطبيعية والكيميائية تشغل حيزاً مهماً في حياتنا.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبح هدف تنمية مهارات التفكير أساسياً في العملية التعليمية. إن التفكير مهارة ممكن أن تنمو لدى الفرد إذا وفرنا له الرعاية الكاملة والبيئة المناسبة لاكتساب المعارف والمعلومات والعادات. فالمعلومات التي يُزود بها الفرد تتفاعل مع ذاته وتقوده للبحث عن معلومات أخرى وأهم، ممكن أن يستخدمها بأنشطة أو في تفسير ظواهر مختلفة مما قد يكشف عن حلول إبداعية مثل حل المشكلات أو وضع خطة...وقد ميّز الباحثون بين مستويين من مستويات التفكير وهي: التفكير الأساسي، والتفكير المركّب، حيث يتضمن التفكير الأساسي حفظ المعلومات وتذكرها والفهم والتصنيف والملاحظة وعلى الفرد أن يتقنها قبل الانتقال إلى التفكير المركّب. ويتضمن هذا الأخير عدة أنواع ومنها: التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلة، اتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي¹. ويُعدّ التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة بتمكين المتعلمين من مهارات أساسية، إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد.

يُعتبر التفكير الناقد من المواضيع المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين عبر اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية. إذ إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم هذه المهارات هو تحسين مستويات التفكير لدى المتعلمين، التي تمكّنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أنه يشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف. كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق المتعلمين المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم².

¹ الهويدي، زيد. (2008). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. العين: دار الكتاب الجامعي.

² أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يبين واقع تعليم العلوم في المدارس أنه لا يؤكد ولا يركز على تدريس حلّ المشكلات المستخدمة من قبل الخبراء المهنيين المتمرسين في حلّ المشكلات. إن المعلمين غالباً ما يركزون على الجانب الحسابي أو الرياضي للحلّ بدلاً من الجانب المفاهيمي فيه، فعلى سبيل المثال تتألف استراتيجية حلّ المشكلات في العلوم من ثلاث خطوات أوتوماتيكية وهي:

- يقدم المعلم المفهوم أو المبدأ أو القانون.

- يبين كيف يمكن حلّ المشكلة من خلال توضيح بعض الإجراءات المعيّنة لذلك مع حلولها.

- يعطي المتعلمين مجموعة جديدة من الأسئلة لكي يحلّوها بأنفسهم.

وتتكرر الخطوات عبر الإلحاح والإصرار. ومن هنا يتقبّل المتعلمون الجانب الحسابي الرياضي، ويعتبرونه الشيء المهم بدلاً من الجانب المفاهيمي الذي يتمّ تجريده ويصبح له قدراً أقلّ في توليد الإجابات¹.

وفي قراءة لنتائج اختبار تيمس 2015 في مادة الكيمياء في لبنان، تبين أنه على المستوى المعرفي للإدراك تطابقت نتائج تلاميذ لبنان مع نتائج المتعلمين الدوليين. بينما على مستوى التحليل والتطبيق فقد ظهر فارق ملحوظ لمصلحة المعدّل الوسطي الدولي. وهذا ما يعني أن المتعلمين في لبنان قد حصلوا على نتائج متدنية على هذين المستويين من الإدراك مقارنة بالمعدل الوسطي الدولي. أما فيما يتعلق بالعوامل الأخرى فقد حصل المتعلمون اللبنانيون على نتائج أفضل فقط عندما كانت الأسئلة على شكل نص وحصلوا على نتائج متدنية عندما احتوت الأسئلة على مستندات مثل الرسوم البيانية أو التخطيط البياني أو الجداول التي غالباً ما تكون مرتبطة بأسئلة التطبيق والتحليل. وهذا ما يشرح حقيقة تدني نتائج المتعلمين اللبنانيين عندما تحتوي الأسئلة على هذا النوع من المستندات.

إن من أبرز التحديات التي تواجه التعليم في عصرنا الحالي هو انخفاض الحافز الدّاتي لدى المتعلمين نحو التعلّم، واعتقادهم بضرورة التعلّم فقط من أجل امتلاك الشهادة التعليمية. وهذا ما سبّب انخفاضاً بالقدرة لديهم على حلّ المشكلات، إذ دلّت دراسة (عبد الخالق، 2005)² التي أُجريت على متعلّمي الصفين السابع والثامن في لبنان، حول نظرتهم لطبيعة العلوم (Nature of science)، أنهم يرون العلوم كمادة أكاديمية

¹ المرجع نفسه.

² عبد الخالق، فؤاد. (2005). التكنولوجيا التعليمية في تعليم العلوم في المدارس الثانوية. تكنولوجيا المعلومات في البلدان العربية- الكتاب السنوي الرابع. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

فقط، هدفها تحضيرهم للصفوف الأعلى، ودخول الجامعة فيما بعد، والحصول على مهنة في المستقبل. وقد اختلفت نظرة المتعلمين بين المدارس الرسمية والخاصة حول الهدف من تعليم العلوم، فمتعلمو المدارس الرسمية يرون العلوم من ناحية تعليمية فقط، بينما متعلمي المدارس الخاصة يعتبرون أن العلوم تهدف إلى حلّ مشاكل مرتبطة بالحياة اليومية. وقد دلّت الدراسة أن المعلمين يملكون نفس النظرة للعلوم كـ"المتعلمين".

من المتعارف عليه في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دوراً مهماً وامتيازاً في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز المتعلمين على النشاط والتفكير المبدع بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية تعليمية تحيّر تفكيره وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار. تتعدّد الطرق التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد، ولكن ترتبط هذه الطرق بقدرة المعلم على تنمية هذه المهارة لدى المتعلمين. إذ أن الأساليب التي يتبعها المعلم في تقديم المعلومات لها دور أساسي في جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويؤدي ذلك إلى إعطاء العملية التعليمية جودة تضمن تحسين نواتج الكفاءات التي يسعى المعلم للوصول لها.

الدراسات السابقة:

دلّت دراسة سامية السناني (2008)¹ التي هدفت إلى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها وذلك من وجهة نظرهم. تم اعتماد المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية. وتوصلت إلى ما يلي: تدني درجة معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد وكذلك الأمر بالنسبة لدرجة ممارستهم لها؛ فقد كانت النتائج أقل من المستوى المقبول تربوياً (76%). وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والخبرة والتخصص، وذوي الخبرة ولتخصص الدراسات الاجتماعية على التوالي. تختلف ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس والخبرة وذلك لصالح الذكور، وذوي الخبرة على التوالي.

¹ السناني، سامية عباس. (2008). معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. مجلة العلوم التربوية. (35)، 684-696.

أما دراسة خالد خليل (2015)¹ التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو ممارستهم لمهارات التفكير الناقد وعلى اتجاهاتهم نحو هذه الممارسة، وبيان أثر كل من المتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة ممارستهم. تكونت عينة الدراسة من (277) معلماً و(184) معلمة موزعين على (63) مدرسة في العام الدراسي 2014/2013. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة واتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

كما دلت دراسة بكر الحراحشة (2017)² التي هدفت هذه إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة. وتوصلت إلى نتائج متعددة من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة. وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي مهارات التفكير العليا ككل، وجاءت الفروق لفئة الخبرة (10) سنوات فأكثر.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ومعرفة احتمالية وجود فروق لدرجة ممارسة هذه المهارات تبعاً للمتغيرات الديمغرافية.

¹ خليل، خالد سليم. (2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس)، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

² الحراحشة، بكر عبد الكريم. (2018). درجة ممارسة معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير في مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية)، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات تقويم الحجج من وجهة نظرهم؟
- ما هي درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات الاستنتاج من وجهة نظرهم؟
- ما هي درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارة التعرف إلى الافتراضات من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة تم وضع الفرضيتين التاليتين بهدف التحقق من صحتها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعد أكثر استخداماً في دراسات العلوم الإنسانية، كما أنه يتلاءم وطبيعة الدراسة، من حيث إنه يهدف إلى دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً.

الإطار النظري للدراسة:

تعريف التفكير الناقد:

"تعتبر محاولة جون ديوي (John Dewey) عام 1983 من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرّفه بأنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف استناداً إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج"¹.

¹ أبو جادو ونوفل، 2007، ص 226.

وقد عرّف واطسون وجلاسر (Watson & Glaser) التفكير الناقد بأنه القدرة لدى الشخص على فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتيجة على نحو غير ناضج. ويتطلب التفكير الناقد قدرة الفرد على فهم اللغة واستخدامها في عملية اتصال دقيقة وتفكير مميّز مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا، وكذلك القدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة وتقويم الشواهد وتقويم الأحكام والحجج. وعرفه لورين وميشيل (Lauren & Michel) على أنه العملية التي يتم فيها السعي وراء الحقيقة من خلال التعامل المنطقي مع المعلومات والأفكار¹.

دور المعلم وطرق تنمية مهارات التفكير الناقد:

من المتعارف عليه في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دوراً مهماً و متميّزاً في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز المتعلمين على النشاط والتفكير المبدع بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية تعليمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار.

"يمكن تعليم التفكير الناقد بعدة طرق، ومنها:

- تعليم التفكير الناقد من خلال المنهج الدراسي: وينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج التفكير الناقد في المنهج الدراسي، بحيث يركّز المعلم على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية، وذلك من خلال:
 - المحاضرات: وتتطلب استخدام المحاضرة كطريقة لاستثارة تفكير المتعلمين بين حين وآخر عبر طرح أسئلة تثير تفكيره.
 - المختبرات: الاعتماد على البحث العلمي كمنهجية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
 - الواجبات البيتية والبحوث والتقارير.
 - التمارين الكمية: وتتطلب الانخراط في تمارين صفية جماعية وفردية من خلال التعامل مع مسائل حسابية ومحاولة تعليم المتعلمين تعميمها في مواقف جديدة والتأكد من صحة القوانين التي يتعاملون معها وتجريبها بطرق مختلفة.

¹ أبو الفخر، ظريفة وجمل، محمد جهاد. (2010). مهارات التفكير وفق المدخل الاجتماعي. العين: دار الكتاب الجامعي.

○ الامتحانات: يمكن للامتحانات أن تصبح وسيلة فعّالة في تنمية مهارات التفكير الناقد إذا وُجهت لتنمية القدرة على المحاكمات والاستنتاجات بدلاً من الاعتماد على أسئلة الحفظ والاسترجاع من الذاكرة، فقد يوجّه الامتحان ليركز على أسئلة المقارنات أو الافتراضات أو التطبيقات في مجالات جديدة.

● تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهج الدراسي: ويشير هذا الاتجاه إلى أن مهارة التفكير الناقد ممكن اعتبارها كمادة مستقلة عن المنهج الدراسي، باعتباره قدرة عامة. وبهذا يمكن تطبيق هذه البرامج خارج الغرفة الصفية¹. ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن رؤيتهم في هذه الطريقة من خلال اعتبارهم أن العمل على تعليم مهارات التفكير كمادة مستقلة يزيد من دافعية المتعلمين من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسون.

● الاتجاه التوفيقي: ظهر حديثاً اتجاه توفيقي يناهز بتعليم التفكير الناقد داخل المنهج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاهين الأول والثاني².

"يستطيع المعلمون أن يساعدوا المتعلمين في تقدير التفكير الناقد من خلال مشاركتهم في مناقشة القضايا والمشكلات التي يواجهونها، كما يستطيعون أن يساعدوهم على فهم الطبيعة الشخصية للتفكير الناقد من خلال تشجيعهم على إثارة الأسئلة حول سلطة الكتاب المقرّر، والهالة الخاصة التي تتمتع بها الكلمة المطبوعة.

أهمية التفكير الناقد:

إن تعليم التفكير الناقد يسهم في:

- تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره ووجهة نظره بحريّة.
- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
- تشجّع المتعلم على تطبيق أساليب التعلم الذاتي في عملية التعلم.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحزّره من التبعيّة والتمحور حول الذات.
- تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرّ.

¹ العتوم وآخرون. (2009). تنمية مهارات التفكير (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

² المرجع نفسه.

- جعل الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- رفع مستوى تحصيل المتعلم.
- جعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في التعلم.
- زيادة ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- أن يُكسب المتعلم مهارة الحوار والمرونة والميل إلى المناقشة والقدرة على توليد الأفكار.

الإطار الميداني للدراسة:

مجتمع الدراسة والعينة:

• مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الثانويات الرسمية في محافظة جبل لبنان، إذ يبلغ عدد الثانويات (71) ثانوية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي.

• عينة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة من المعلمين بالطريقة العشوائية للإجابة على بنود الاستمارة وقد تكونت من (154) معلماً، إذ تحتوي الثانويات على عدد من معلّمي الكيمياء يتراوح من اثنين إلى أربعة كحدّ أقصى. لذا فقد كانت العيّنة تمثّل (54.22%) من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس، سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	مستويات المتغير	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	30.52%
	أنثى	69.48%
سنوات التعليم	أقل من 5 سنوات	16.89%
	5-10 سنوات	28.57%
	10-15 سنة	29.22%
	15 سنة وأكثر	15.32%
المؤهل العلمي	إجازة في الكيمياء	46.75%
	كفاءة في تعليم الكيمياء	53.25%

أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة من الإناث (69.48%) مقابل (30.52%) من الذكور. كما أن نسبة كبيرة من المعلمين لديهم خبرة بين 10 و 15 سنة (29.22%)، يليها فئة 5-10 سنوات (28.57%)، ثم أقل من 5 سنوات (16.89%)، وأخيراً 15 سنة وأكثر (15.32%). أما على صعيد المؤهل العلمي، فقد بلغت نسبة الحاصلين على كفاءة في تعليم الكيمياء (53.25%)، في حين بلغت نسبة الحاصلين على إجازة في الكيمياء (46.75%).

متغيرات الدراسة:

تحاول الدراسة أن تربط بعض المتغيرات المستقلة مع المتغيرات التابعة. وانطلاقاً من أهداف وحدود الدراسة، تمّ اعتماد مهارات التفكير الناقد كإحدى المهارات الأساسية للقرن الواحد والعشرين بهدف قياس مدى لجوء المعلمين إليها، لذا فقد تضمنت هذه الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- جنس المعلم (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة (سنتان أو أقل، 2-5 سنوات، 5-10 سنوات، 10-15 سنة، 15 سنة أو أكثر).
- الشهادة التعليمية (إجازة في الكيمياء، كفاءة في تعليم الكيمياء).
- المتغير التابع: درجة ممارسة المعلمين لمهارات القرن الواحد والعشرين.

نتائج الدراسة:

تتألف مهارات التفكير الناقد من (تقويم الحجج، الاستنتاج، والتعرف إلى الافتراضات). يهدف معرفة درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد، ثم الإجابة على درجة ممارسة كل مهارة من خلال عدّة عبارات وكانت وفق مقياس ليكرت الخماسي.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة تقويم الحجج:

يُظهر الجدول رقم (2) مدى لجوء معلمي الكيمياء لمهارة تقويم الحجج، وقد تمّ حساب النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا المحور.

جدول رقم (2): درجة ممارسة المعلمين لمهارة تقويم الحجج									
العبارة	المقياس	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1. أوجّه محتوى الدرس بطريقة تسمح للمتعلم بإعطاء رأيه.	تكرار	0	10	61	60	23	3.62	0.81	عالية
	نسبة %	0%	6.5%	39.6%	38.9%	14.9%			
2. أوجّه المتعلمين للبحث في صحة المعلومات ونقد مصادر التعلم ثم إصدار الحكم عليها.	تكرار	28	38	50	29	9	2.69	1.14	متوسطة
	نسبة %	18.1%	24.68%	32.4%	18.8%	5.84%			

متوسطة	1.08	3.27	19	47	57	19	12	تكرار	3. أ طرح أسئلة تتضمن وجهات نظر مختلفة و أفاضل بين المعلومات المقدمة من المتعلمين وأختار الأفضل.
			12.34	30.5	37.1	%12.34	%7.79	نسبة %	
متوسطة	0.94	3.38	23	50	63	14	4	تكرار	4. أعطي وقتاً كافياً للمتعلمين للتفكير بعد طرح السؤال عليهم وأ طرح أسئلة مفتوحة النهاية.
			%14.94	32.4	%40.9	%9.1	2.60	نسبة %	
عالية	1.09	3.51	27	54	50	17	6	تكرار	5. أشجع المتعلمين على تقويم الآراء بموضوعية بعيداً عن التحيز والذاتية.
			%17.53	%35.1	%32.4	%11.1	%3.90	نسبة %	
متوسطة	1.00	3.31							

يتبين من الجدول رقم (2)، أن درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارة تقويم الحجج الموجودة ضمن مهارات التفكير الناقد عامة كانت متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع العبارات في هذا المحور (3.31) أي ما نسبته (66.32%).

وظهر لنا أن هناك عبارتين قد حصلتا على درجة عالية، وهما:

- العبارة رقم (1) وهي "أوجّه محتوى الدرس بطريقة تسمح للمتعلّم بإعطاء رأيه" بمتوسط حسابي (3.62). وهذا يدلّ على اهتمام المعلمين بمشاركة المتعلمين أفكارهم حول مضمون الدرس، والسماح لهم بالتعبير عن أفكارهم، وهذا ما ينبغي لديهم مهارات التفكير العليا.

- العبارة رقم (5) وهي "أشجع المتعلمين على تقويم الآراء بموضوعية بعيداً عن التحيز والذاتية" بمتوسط (3.51). وهذا يعني أن معلمي العينة يهتمون بتشجيع المتعلمين على التأمل في محتوى الدرس، ومشاركة أفكارهم بطريقة موضوعية، خالية من الانقياد للعاطفة، والتحيز للفكرة المطروحة. وهذا ما يساعدهم في المشاركة ومحاولة إعطاء رأيهم بالمعلومات المقدمة إليهم دون أن يكونوا فقط الطرف المتلقي لها.

أما العبارات المتبقية فقد حصلت على درجة متوسطة وهي:

- العبارة رقم (3) "أطرح أسئلة تتضمن وجهات نظر مختلفة وأفاضل بين المعلومات المقدمة من المتعلمين وأختار الأفضل" بمتوسط يساوي (3.27)، ذلك كون مادة الكيمياء تتطلب قيام المعلم بطرح أسئلة متعددة الأوجه، تتطلب التأمل في الحلول وعدم التسرع في إصدار الأحكام.

- العبارة رقم (4) وهي "أعطي وقتاً كافياً للمتعلمين للتفكير بعد طرح السؤال عليهم وأطرح أسئلة مفتوحة النهاية" بمتوسط (3.38)، لذا يحاول المعلمون طرح أسئلة مفتوحة النهاية مما يسمح للمتعلم بالتفكير بإجابات غير محددة للسؤال، وهذا ما يساعده على تنمية مهارة التفكير والابتعاد عن الإجابات المحددة التي لا تتطلب تفكيراً عميقاً.

- أما العبارة رقم (2) وهي "أوجه المتعلمين للبحث في صحة المعلومات ونقد مصادر التعلم ثم إصدار الحكم عليها" فقد حصلت على متوسط أقل من المهارات الباقية أي (2.69)، وذلك كون هذه المهارة غير متضمنة في المنهج، ولم يتعود المعلمون على الطلب من المتعلمين التدقيق في مصادر المعلومات، إذ عادة يعتمد المعلمون على الكتاب المدرسي ويتقيدون بالمنهج، ولا يطلبون من المتعلمين نقد المعلومات الموجودة به.

تشير النتائج المرتبطة بمهارة تقويم الحجج إلى قيام المعلمين باستثارة دافعية المتعلمين للتعلم، من خلال السماح لهم بالتعبير عن رأيهم في محتوى الدرس، والتحلي بالموضوعية، بدرجة متوسطة مما يساعدهم على اكتشاف حلول جديدة للمشكلات المطروحة، أما في المواقف التي تتطلب وقتاً خلال الحصّة الدراسية فقد كانت درجة الممارسة أقل، وهذا يعني أن المعلمين يرتبطون بعامل الوقت المخصص للإجابة.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة الاستنتاج:

يُظهر الجدول رقم (3) مدى لجوء معلمي الكيمياء لمهارة الاستنتاج، والتي تتضمن أربع عبارات، وقد تمّ حساب النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا المحور.

جدول رقم (3): درجة ممارسة المعلمين لمهارة الاستنتاج

العبارة	المقياس	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسطات	الانحراف المعياري	النتيجة
	تكرار	18	35	66	26	9	2.82	1.03	متوسطة

			5.84%	16.9%	42.8%	22.7%	11.7%	نسبة %	1. أطلب من المتعلمين استنتاج عنوان الدرس من خلال عرض مشكلة.
عالية	0.81	3.96	39	78	30	6	1	تكرار	2. أتيح للمتعلمين ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية.
			25.3%	50.6%	19.4%	3.90%	0.65%	نسبة %	
عالية	0.88	3.79	34	67	43	8	2	تكرار	3. أطلب من المتعلمين تحليل الموقف التعليمي إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية.
			22.1%	43.5%	27.9%	5.19%	1.30%	نسبة %	
عالية	0.90	3.88	40	69	34	9	2	تكرار	4. أدرج في المحتوى من العام إلى الخاص.
			25.9%	44.8%	22.1%	5.84%	1.30%	نسبة %	
عالية	0.91	3.61							

يتبين من الجدول رقم (3) أن درجة ممارسة معلّمي الكيمياء لمهارة الاستنتاج عامة كانت عالية، فقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع العبارات في هذا المحور (3.61) أي ما نسبته (72.32%).

وقد ظهر لنا أن ثلاث عبارات ضمن مهارة الاستنتاج قد حصلت على متوسط يتراوح بين (3.78) و(3.96) بدرجة عالية، في حين حصلت عبارة واحدة على درجة ممارسة متوسطة.

وقد حصلت عبارة "أتيح للمتعلمين ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية" على أعلى متوسط حسابي هو (3.96). وهذا يدل على اهتمام المعلمين بجعل المتعلم يدرك العلاقة بين الأفكار التي تم عرضها سابقاً بهدف ربطها بالأفكار المطروحة حديثاً، مما يعزز لدى المتعلمين القدرة على تطبيق ما اكتسبوه من مهارات وأساليب عند مواجهة مواقف جديدة، ويساعدهم في عملية البناء المعرفي الجديد.

وحصلت عبارة "أُدرج في المحتوى من العام إلى الخاص" على متوسط حسابي يساوي (3.88)، وهذا يدلّ على أن المعلّمين يقومون بتنظيم الأفكار المطروحة، مما ينعكس إيجاباً على المتعلمين ويساعدهم على معرفة تسلسل المعلومات، إذ أن بناء المعرفة يتطلب فهم العلاقة بين الأجزاء والكلّ.

وقد حصلت العبارة "أطلب من المتعلمين تحليل الموقف التعليمي إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية" على متوسط حسابي يساوي (3.79)، ويدلّنا ذلك أنّ المعلمين يساهمون بدرجة مرتفعة في توضيح العلاقات بين الأجزاء، والكلّ بطريقة منطقية تجعل المتعلم يستخدم ما يتوصل إليه في تصحيح ما يواجهه من مشكلات في الحياة اليومية.

أما العبارة الأولى وهي "أطلب من المتعلمين استنتاج عنوان الدرس من خلال عرض مشكلة" فقد حصلت على متوسط أقل من باقي العبارات وهو (2.82)، وتعتبر هذه المهارة ضمن المهارات العليا في الاستنتاج، وهي أقل ممارسة من قبل المعلمين، وهذا يعني أنّ المعلمين قد اعتادوا على وضع عنوان الدرس ثم عرض الأفكار أمام المتعلمين.

عرض النتائج المتعلقة بمهارة التعرف على الافتراضات:

يُظهر الجدول رقم (4) مدى لجوء معلّمي الكيمياء لمهارة التعرف على الافتراضات، التي تتضمن عبارتين. وقد تم حساب النسب المئوية، المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا القسم.

جدول رقم (4): درجة ممارسة المعلمين لمهارة التعرف على الافتراضات									
العبارة	المقياس	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسطات	الانحراف المعياري	النتيجة
1. أطلب من المتعلمين صياغة افتراضات أثناء شرح الدرس.	تكرار	6	43	71	30	4	2.88	0.85	متوسطة
	نسبة %	3.9%	27.9%	46.1%	19.5%	2.60%			

متوسطة	0.92	3.02	7	40	64	36	7	تكرار	2. أطلب من المتعلمين التمييز بين الافتراضات الصحيحة وغير الصحيحة.
			%4.55	%25.9	%41.5	%23.4	%4.5	نسبة %	
متوسطة	0.89	2.95							

نستدل من الجدول رقم (4) أعلاه أن:

مجموع عبارات المحور قد حازت على متوسط (2.95) بدرجة متوسطة، أي ما يساوي (59.14%). فحصلت العبارة الأولى "أطلب من المتعلمين صياغة افتراضات أثناء شرح الدرس" على متوسط (2.88)، هذا يدل على أن المعلمين يقومون بطلب صياغة الافتراضات من المتعلم بدرجة متوسطة، وذلك كون هذه المهارة تتطلب ربما عوامل أخرى كالوقت والتجاوب من قبل المتعلمين.

وقد حصلت عبارة "أطلب من المتعلمين التمييز بين الافتراضات الصحيحة وغير الصحيحة" على متوسط يساوي (3.02). أي أن المعلمين يقومون بإعطاء الفرضيات للمتعلم والطلب منه التمييز بين الصحيحة والخاطئة. وهذا يعني أنهم يضعون المتعلم أمام الحكم على الفرضية الصحيحة، وذلك بهدف تنمية مهارة التحليل والتمييز المنطقي بين المعلومات التي تُقدم له.

وتُعتبر طريقة طرح الفرضيات أساسية في مادة الكيمياء، إذ أن محاولة المتعلم التحقق من صحة فرضية ما ينمي لديه القدرة على التمييز بين المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة.

لذا يتبين لنا من نتائج ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل المعلمين أن:

- مهارة الاستنتاج قد حصلت على أعلى درجة ممارسة بمتوسط (3.616)، وبدرجة ممارسة عالية، وهذا يعود لأهمية هذه المهارة، وذلك يتناسب مع ما تقوم عليه مادة الكيمياء من استنتاج للحقائق والتعميمات والنظريات.

- مهارة تقويم الحجج قد حصلت على متوسط (3.316)، بدرجة ممارسة متوسطة، وتتميز مهارة تقويم الحجج بقدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة.

- مهارة التعرف على الافتراضات قد حصلت على أقل متوسط وهو (2.957)، وهي قدرة الفرد على التعرف إلى الافتراضات المتضمنة في قضية ما.

الإجابة على فرضيات الدراسة:

نصت فرضيات الدراسة على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم القيام باختبار Anova كما يظهر في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): العلاقة بين درجة ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد ومتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي								
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة		
سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.77	1	0.77	0.66	0.416	درجة ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد	
	داخل المجموعات	177.8	152	1.17				
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.37	1	0.27	1.10	0.360		
	داخل المجموعات	36.95	152	0.24				

نستدل من الجدول رقم (5) أن القيمة المعنوية لإختبار F (Anova) أكبر من (0.05). وهذا يعني بقبول الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا يدل أن المعلمين يمارسون مهارات التفكير الناقد منذ بداية مسيرتهم التعليمية، كون مادة الكيمياء تتطلب منهم تنمية مهارات التفكير، وربما يستعين المعلم المبتدئ بالمرشد التربوي في المادة، أو من خلال الدورات

التدريبية التي يخضع لها خلال فترة ممارسته للمهنة. كما أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية خلال العام الدراسي. وهذا يدلنا على أهمية دور المرشد التربوي في متابعة المعلم، ودور الدورات التدريبية التي يقوم بها المعلمون خلال العام الدراسي، وهي مشتركة بين جميع المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بأن المعلمين بخبراتهم المختلفة يستفيدون من تبادل الخبرات في العديد من جوانب التدريس، ومن ضمنها كيفية تعليم المادة. فالمعلم الحديث يعين في مدرسة فيها معلمون من خبرات متوسطة وطويلة. وفي حال كان هناك معلم ذو خبرة في التعليم الثانوي، فهو يأخذ دور التنسيق ويقوم بتحديد توزيع الدروس وباقي المتطلبات للمعلم الحديث في المهنة. مما يجعل المعلمين داخل نفس المدرسة يملكون نظرة وطريقة تعليمية متقاربة، وهذا ما يعمل أحياناً على التقليل من آثار عامل الخبرة التدريسية على مدى تطبيق المعلم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخليل، 2015) التي دلت على عدم وجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة في ممارسة مهارات التفكير الناقد، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة (السناfi، 2008) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة، ودراسة (الحراحشة، 2017) حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة.

- كذلك أظهرت النتائج أن القيمة المعنوية لاختبار F (Anova) أكبر من (0.05)، وهذا يعني بقبول الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يمكن أن نستدل على عدم وجود فروق بين المعلمين في طرق تعليمهم تعود لمتغير المؤهل العلمي، بأن مادة الكيمياء تتطلب تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وهذا ما يجعل المعلم سواء كان حائزاً على شهادة الكفاءة أم لا قادراً على تمكين المتعلمين من المهارات اللازمة للنجاح في المادة، كما أن المعلمين على اختلاف شهاداتهم يتلقون دورات التدريب المستمر التي تتمحور حول الطرق الناشطة في التعليم والمهارات الواجب تنميتها لدى المتعلمين.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الخليل، 2015) و(الحراحشة، 2018) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

خاتمة:

تبين من خلال هذه الدراسة أنّ درجة ممارسة معلمي الكيمياء لمهارات التفكير الناقد جاءت بين المتوسطة والعالية، حيث برزت مهارة الاستنتاج بمستوى ممارسة أعلى مقارنة بمهارتي تقويم الحجج والتعرف على الافتراضات. وتشير هذه النتائج إلى أن هناك وعياً لدى المعلمين بأهمية التفكير الناقد، غير أنّ هذا الوعي لم يترجم بشكل كافٍ إلى ممارسات عملية، خصوصاً فيما يتعلق بتوجيه المتعلمين للتحقق من صحة المعلومات أو التمييز بين الافتراضات. ومن هنا تؤكد الدراسة على ضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي الكيمياء، تركز على استراتيجيات تدريس تفاعلية تدمج التفكير الناقد في المواقف الصفية اليومية، كما توصي بضرورة تحديث المناهج بحيث تعزز دور المتعلم كمشارك فاعل في بناء المعرفة، بما يواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين ويؤهل المتعلمين لمواجهة التحديات العلمية والمجتمعية المتجددة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو جادو، صبيح حسن، ونوفل، محمود عبد الحليم. (2007). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
2. أبو الفخر، أحمد، وجمل، فاطمة. (2010). التفكير الناقد وتنميته. عمان: دار الفكر.
3. الحربي، فاطمة، والجبر، محمد. (2016). "التعليم في القرن الحادي والعشرين: مقارنة تحليلية". المجلة العربية للتربية.
4. الحراحشة، بكر. (2017). "درجة ممارسة معلمي مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير العليا". مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
5. السناني، سامية. (2008). "معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها". مجلة العلوم التربوية والنفسية.
6. عبد الخالق، أحمد. (2005). "نظرة تلاميذ الصفين السابع والثامن في لبنان إلى طبيعة العلوم". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
7. العتوم، عاطف، وآخرون. (2009). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
8. قطامي، يوسف. (2002). استراتيجيات التفكير. عمان: دار الفكر.

9. زيتون، كمال. (2007). التدريس: نماذجه واستراتيجياته. عمان: دار الشروق.

10. خليل، خالد. (2015). "اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو ممارسة مهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية.



DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي