



علم النفس والعلوم التربوية

القضايا الراهنة والمسارات المستقبلية :
الذكاء الاصطناعي وجودة التكوين وأساسيات الممارسة

Psychology and Education Current Issues and Future Directions:
Artificial intelligence, quality education and the foundations of practice

المركز الديمقراطي العربي

علم النفس والعلوم التربوية القضايا الراهنة والمسارات المستقبلية :
الذكاء الاصطناعي وجودة التكوين وأساسيات الممارسة



كتاب جماعي محكم

بالتعاون بين:

المركز الديمقراطي العربي

جامعة إب - اليمن

جامعة فزان - ليبيا

جامعة النيل الأبيض - السودان

المركز الليبي للدراسات الثقافية

الهيئة الليبية للبحث العلمي - ليبيا

Demokratisches Deutsches Zentrum
für MENA-Studien, Berlin, Deutschland



ISBN



9 783689 291211

DEMOCRATIC ARABIC CENTER

Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str. 112

<http://democraticac.de>

TEL: 0049-CODE

030-89005468/030-898999419/030-57348845

MOBILETELEFON: 0049174274278717



المركز الديمقراطي العربي واليمن - ألمانيا

المركز مؤسسة بحثية
مستقلة تعمل في إطار
البحث العلمي
الأكاديمي والتحليلات
السياسية والقانونية
والإعلامية
والاقتصادية حول
الشؤون الدولية
والإقليمية



2025

الناشر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراستات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

لايسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه
في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.
جميع حقوق الطبع محفوظة : المركز الديمقراطي العربي برلين -ألمانيا

All rights reserved No part of this book may by reproduced.

Stored in a retrieval system or transmitted in any from or by any means without

Prior permission in writing of the published

المركز الديمقراطي العربي

للدراستات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany

030-54884375

030-91499898

030-86450098

ISBN 9-783689-291211

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de



المركز الديمقراطي العربي
للدراستات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arab Center
for Strategic, Political & Economic Studies

كتاب وقائع المؤتمر الدولي العلمي الدولي

تحت عنوان:

المؤتمر الدولي علم النفس والعلوم التربوية القضايا الراهنة والمسارات المستقبلية: الذكاء الاصطناعي وجودة التكوين وأساسيات الممارسة

لا تعبر الدراسات البحثية إلا على آراء أصحابها، وهم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية حول
حجة البيانات، وما يتبع ذلك من قضايا الإخلال بقواعد الأخلاق العلمية والأمانة.
كما تخطى مسؤولية المركز ورئيس الملتقى والسادة أعضاء ورؤساء اللجان العلمية وأعضاء ورؤساء
اللجان التنظيمية عن أي إخلال بذلك من قبل المشاركين في مداخلاتهم.

من أجل تأسيس التواصل والتفاعل بين الثقافات المختلفة وتشكيل مجتمع علمي يضم
باحثين من المحيط إلى الخليج إضافة لمعالجة المشاكل الحضارية المشتركة.

كتاب وقائع المؤتمر الدولي العلمي تحت عنوان

المؤتمر الدولي علم النفس والعلوم التربوية القضايا الراهنة
والمسارات المستقبلية: الذكاء الاصطناعي وجودة التكوين
وأساسيات الممارسة

أيام 27 ديسمبر 2024

حضوريا القاهرة-مصر

تنظيم

المركز الديمقراطي العربي – برلين، ألمانيا

بالتعاون مع

جامعة إب اليمن

جامعة فزان ليبيا

جامعة النيل الأبيض السودان

المركز الليبي للثقافات الهيئة الليبية للبحث العلمي ليبيا

رئيس المؤتمر:

د. خرموش منى

الرئاسة الشرفية:

- أ.د. نصر محمد الحجيلي – رئيس، جامعة إب – اليمن
- أ.د. المهدي ميلاد الجدي – رئيس جامعة فزان – ليبيا
- أ.د. الشاذلي عيسى حمد عبد الله – مدير جامعة النيل الأبيض – السودان
- أ.د. فؤاد عبد الرحمن حسان – نائب رئيس جامعة إب للدراسات العليا والبحث العلمي – اليمن
- د. قمر الدولة عبدالمطلب احمد عبدالمطلب – نائب مدير جامعة النيل الأبيض – السودان
- د. يوسف زغواني عمر – المدير التنفيذي – المركز الديمقراطي العربي- ليبيا
- أ.د. نصرالدين البشير العربي – المركز الليبي للدراسات الثقافية- الهيئة الليبية للبحث العلمي – ليبيا
- أ.د. صلاح محمد إبراهيم أحمد – جامعة النيل الأبيض – كلية الاقتصاد والدراسات المصرفية – السودان

أ.عمار شرعان – رئيس المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة العلمية:

أ.د. بحري صابر

رئيس الهيئة الاستشارية د. فضل قاسم الحضرمي – جامعة إب – اليمن

مدير المؤتمر د. هنا علي – المركز الديمقراطي العربي – برلين – ألمانيا

التنسيق والنشر د. ربيعة تمار – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس لجنة والمتابعة د. حمدي سيد محمد محمود – المركز الديمقراطي العربي – القاهرة – مصر

رئيس اللجنة التحضيرية د. أحمد بوهكو – المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التنظيمية د. كريم عايش – المدير الإداري – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس المالية والإدارة أ. امال السيد ابراهيم – المركز الديمقراطي العربي – مصر – القاهرة

تقديم:

لقد أدت التطورات الحاصلة إلى بروز العديد من المجالات الحديثة في علم النفس التي تبلورت على أساس نتائج الدراسات الميدانية التي أكدت أن هناك العديد من المشكلات التي ينبغي إيجاد حلول لها من أجل خدمة الإنسان بالدرجة الأولى، وفي ظل ذلك أضحت من الأهمية بالأمر العناية الكاملة بجودة التكوين الذي يعد أساس نجاح الخدمات النفسية المقدمة للأفراد في المجتمع طالبي هذه الخدمة.

إن البحوث النفسية والتربوية اليوم أضحت تشكل فارقا يتم الإعتماد عليه لفهم الإنسان بالدرجة الأولى في محاولة لدراسة سيكولوجية الفرد خاصة وأن تلك النتائج المتوصل إليها تؤسس لمعرفة نفسية تربوية هادفة بنوع من الدقة والموضوعية التي تسعى العلوم النفسية والتربوية الوصول إليها باستخدام مختلف الأساليب اللازمة لذلك.

إننا في علم النفس اليوم لا نكتفي بمعالجة الظاهرة النفسية ودراستها ورصدها وفهم أسبابها ونتائجها بل إنه من المهم تعزيز السلوكيات الإيجابية والوقاية من مختلف الإضطرابات النفسية من أجل تحسين حياة الناس والدفع بهم نحو الرفاه النفسي المبتغى والمقصد.

إشكالية المؤتمر الدولي:

إن علم النفس كميدان تطبيقي يسعى لتحقيق ذلك التوافق بين الإنسان ومختلف مناحي حياته بحثا عن الإستقرار النفسي مما يعزز الصحة النفسية ويعمل على تحقيق الراحة النفسية والسعادة النفسية وهو الهدف الأسسى من خلال جعل علم النفس علما خادما للإنسان أينما كان وأينما وجد بدون أي تمييز لأي سبب كان

وعلم النفس اليوم يطرح العديد من القضايا التي ينبغي معالجته خاصة ما تعلق منها بمستقبل البحوث النفسية والتربوية في ظل إستخدامات الذكاء الإصطناعي والتكنولوجيات الحديثة التي أسست لمعرفة حديثة تتطلب العديد من المتطلبات أين تعمل على تغيير العديد من الإستراتيجيات والطرق البحثية في ظل تلك الحتمية التي لا بد منها ولا يمكن أن نكون في علم النفس عن معزل عنها

ولا يتوقف الأمر عند تلك المستجدات الحديثة بل إنه يبقى يطرح العديد من القضايا التي ينبغي دائما المرور عبرها من أجل تجويد الخدمات النفسية المقدمة خاصة حينما يتعلق الأمر بجودة التكوين الجامعي الذي يعد أساسا للإنطلاقة الحقيقية للأخصائي النفسي الذي يقدم رسالة في المجتمع لا يمكن نكرانها لكن من المهم أن يقوم بها على أكمل وجه وهو المطلوب في ظل صعوبات تتعلق بالتكوين والممارسة، مما يجعل من محاولة معرفة واقع الممارسة أمر ضروريا لفهم تلك الأساسيات المتعلقة بالمشكلات والأساسيات المرتبطة بالممارسات النفسية والمهنية التي يقوم بها المختصون في علم النفس من خلال مختلف الأدوار التي يقومون بها

سيحاول المؤتمر الإجابة عن عدة تساؤلات وإشكاليات تتعلق بالدرجة الأولى بثلاث محاور أساسية المحور الاول يتعلق بالذكاء الإصطناعي والتكنولوجيات الحديثة وتأثيراتها على البحوث النفسية والتربوية وعلى الممارسة النفسية والمهنية، المحور الثاني يتعلق بجودة التكوين كرهان حقيقي ينبغي التأكيد عليه، والمحور الثالث يتعلق بأساسيات الممارسة في ظل الواقع المعاش وتشابك مختلف العوامل الاجتماعية والإقتصادية في بلورته

أهداف المؤتمر الدولي :

تحديد تأثيرات الذكاء الإصطناعي على علم النفس وعلوم التربية.
معرفة كيفية إستخدام التكنولوجيات الحديثة والذكاء الإصطناعي في البحوث النفسية والتربوية
تحديد طرق تجويد التكوين من أجل ضمان التأهيل اللازم للأخصائيين النفسيين والتربويين
العمل على ترسيخ مبدأ التعاون الفكري والعلمي بين مختلف المهتمين والباحثين في علم النفس وعلوم التربية عبر مختلف دول العالم.
فهم أساسيات الممارسة النفسية ونقل التجارب والخبرات وتبادل الدراسات بين مختلف الباحثين لتحديد الإشكاليات المطروحة والحلول المقترحة
تبيان أهم الأدوار التي يمكن أن يلعبها علم النفس وعلوم التربية في معالجة وحل مختلف المشكلات الاجتماعية والنفسية خاصة في ظل المستجدات الحاصلة
بناء أطر التعاون العلمي الدولي بين مختلف الفاعلين في ميدان علم النفس وعلوم التربية

محاور المؤتمر الدولي :

محور علم النفس العام: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر
النظريات الكبرى في علم النفس التقليدية والحديثة
العمليات النفسية والإدارية والتنظيمية
سيكولوجية الشخصية والفرد
الاتجاهات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية
علم النفس التجريبي بين الماضي والحاضر
التوافق النفسي والمهني والاجتماعي

المشكلات النفسية لدى الشباب

المشكلات النفسية لدى الكبار

المشكلات النفسية لدى المرأة

سيكولوجية الشيخوخة والمسنين

محور علم النفس التربوي يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

التربية المقارنة

واقع التقويم التربوي

تقييم النظام التربوي في العالم

علم النفس الأسري

المناهج التربوية اليوم

التعلم والتعليم

تعليمية المواد

مقومات نجاح المعلم

التشريع المدرسي

أساليب التدريس

تكنولوجيا التعليم

إدارة الصف

القياس والتقويم

مشكلات التربية والتعليم

التعلم والفروق الفردية

التربية الأسرية والفنية

سيكولوجية الزواج

- محور علم النفس المرضي يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر
- المرض النفسي والعقلي وطرق التعامل والعلاج
- طرق التشخيص في علم النفس المرضي
- تصنيف الأمراض النفسية
- طرق التدريس في علم النفس المرضي
- مناهج البحث في علم النفس المرضي
- الاضطرابات النفسية والسلوكية
- علم النفس المرضي للراشد
- علم النفس المرضي للطفل والمراهق
- الإضطرابات النفسية والتكنولوجيات الحديثة
- تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على سيكولوجية الأفراد
- محور علم النفس العمل والتنظيم يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر
- إدارة وتسيير الموارد البشرية
- علم النفس التسويقي
- سلوك المستهلك
- علم النفس التجاري
- علم النفس الاقتصادي
- السلوك التنظيمي والعلوم المجاورة
- الأرغوميا وميادينها
- العبء الذهني في العمل
- أبعاد جسم الإنسان
- الظروف الفيزيائية في العمل

إدارة الصحة والسلامة المهنية

المقاولاتية

المؤسسات الناشئة

الصحة النفسية للعامل

الإختيار والتوجيه المهني

تحليل العمل في المؤسسة

التدريب المهني

إدارة الموارد البشرية الدولية

السلوك التنظيمي

القيادة التنظيمية وإدارة التميز

علم النفس العمل والتنظيم في المؤسسات الصناعية والخدماتية

محور علم النفس الإيجابي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

مجالات علم النفس الإيجابي

جودة الحياة والرفاهية

الشخصية الإيجابية

التمكين الوظيفي والنفسي

السعادة النفسية

الرضا عن الحياة

الاندماج في الحياة

الكفاءة الذاتية

فنيات علم النفس الإيجابي

التفكير الإيجابي

جودة الحياة

محور الإرشاد النفسي والتربوي والمهني: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل
الذكر

أسس الإرشاد والتوجيه

الإرشاد النفسي

الإرشاد التربوي والمدرسي

المشروع المهني

التمهين

التربية البيئية

البرامج الإرشادية

الإرشاد الزواجي

الإرشاد الجماعي

محور علم النفس المدرسي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

صعوبات التعلم

التأخر الدراسي

التسرب المدرسي

التكفل النفسي بالطفل المتمدرس

حماية الطفولة

المشكلات المدرسية الشائعة

التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي

مستقبل المدرسة اليوم

المدرسة والتكنولوجيات الحديثة

محور علم النفس الرياضي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

علم النفس الرياضي ومجالاته

تطبيقا علم النفس الرياضي

التدريب الرياضي

النشاط الرياضي المدرسي

الأخصائي النفسي التربوي الرياضي

الدافعية في المجال الرياضي

الفرق الرياضية

رياضة النخبة

الإنفعالات النفسية والدافعية

الرياضة والظواهر الإجتماعية

الرياضة والآفات الإجتماعية

محور علم النفس العيادي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

العلاج النفسي

علم النفس الجريمة

الإضطرابات السيكوسوماتية

تشخيص الأمراض النفسية

الطب النفسي اليوم

الممارسة النفسية

علم النفس السرطاني

الصحة النفسية

علم النفس الدوائي

علم النفس الجنائي

علم النفس ووسائل الإعلام والاتصال: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل
الذكر

علم النفس الاعلامي

الإعلام الجديد والفرد

الآثار النفسية للإعلام الجديد وتكنولوجيات الإعلام والاتصال

تكنولوجيا الإعلام والاتصال

علم النفس والشائعة

مواقع التواصل الاجتماعي والمشكلات النفسية

علم النفس والحروب والكوارث

سيكولوجية الإعلام والتكنولوجيا الحديثة

سيكولوجية الجماهير

علم النفس وأجهزة الإعلام

الإعلام والإشباع النفسية.

تكنولوجيات الإعلام والتربية.

الإغتراب النفسي

محور علم النفس الاجتماعي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

التنشئة الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية

دينامية الجماعة

السلوك الاجتماعي والانفعالي

التنظيمات الرسمية والغير رسمية في حياة الفرد

المعرفة الاجتماعية والقيم

التأثر الاجتماعي

دراسات في الاتجاهات

التربية التقليدية والحديثة

أدوار المربين والأسرة اليوم

محور علم النفس النمو: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

النمو واللغة

سيكولوجية المراهقة

علم النفس الطفل

رياض الأطفال

الموهبة والإبداع

الطفولة المبكرة

الطفولة الوسطى والمتأخرة

سيكولوجية الراشد

سيكولوجية الشيخوخة

رعاية كبار المسنين

الموهوبون والمتفوقون.

رعاية المسنين

رعاية المتقاعدين

محور مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى

سبيل الذكر

واقع البحوث النفسية والتربوية

الدراسات السابقة وأهميتها في العلوم النفسية والتربوية

تقنيات البحث النفسي والتربوي

مناهج البحث النفسي والتربوي

الإختبارات النفسية والتربوية

البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية

توظيف الإحصاء في العلوم النفسية والتربوية

النشر العلمي

أخلاقيات البحث العلمي

الأمانة العلمية

الذكاء الإطنصناعي في البحوث النفسية والتربوية

محور الإدارة التربوية: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

الإدارة والتخطيط التربوي

برامج التدريب والتكوين المهني

وظائف الإدارة وتطورها

الإدارة المدرسية

القيادة التربوية

الإدارة التعليمية

إقتصاديات التعليم

أصول التربية

التميز التنظيمي

سلوك المواطنة التنظيمية

الصحة التنظيمية

محور الأطفونيا: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس وعلى سبيل الذكر

علم النفس اللغوي

علم النفس الحيوي

إكتساب اللغة لدى الطفل

الإعاقة السمعية والحركية

التربية الخاصة

ذوي الاحتياجات الخاصة

واقع الإختبارات الأطفونية

علم النفس العصبي

علم النفس العصبي المناعي

علم النفس المعرفي

إضطرابات اللغة

التوحد

التشريع الفيزيولوجي

محور علم النفس الفيسيولوجي

تطور علم النفس الفيسيولوجي

الجهاز العصبي المركزي

تشريح جسم الإنسان

الأمراض الجسدية

الأمراض السيکوسوماتية

أقسام جسم الإنسان

الأمراض المهنية

الأمراض المزمنة

محور علم النفس المعرفي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس المعرفي وعلى سبيل الذكر

الإنتباه

الإدراك

الذاكرة

اللغة

حل المشكلات

الأسس البيولوجية للمعرفة

محور علم النفس والدراسات الإستشرافية والمستقبلية: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بعلم النفس
وعلى سبيل الذكر

أهمية إستشراف الدراسات النفسية

الدراسات الإستراتيجية في مجال علم النفس وعلوم التربية

مستقبل علم النفس

تقويم مسيرة علم النفس الحديث

علم النفس والواقع اليوم

رهانات علم النفس وتحدياته

البحوث والدراسات الميدانية الحديثة

محور التعليم العالي والبحث العلمي: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بالتعليم العالي والبحث العلمي
وعلى سبيل الذكر

إدارة التعليم العالي

واقع التعليم العالي اليوم

إشكاليات وتحديات قطاع التعليم العالي

المؤسسات الجامعة والمحيط السوسيو إقتصادي

البحث العلمي

واقع البحوث العملية ومخرجاتها

مراكز البحوث العلمية

السياسات التعليمية في قطاع التعليم العالي

التدريس في الجامعات

أخلاقيات المهنة وآدابها

محور الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات الحديثة في العلوم النفسية والتربوية: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا وعلى سبيل الذكر:

إستخدامات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات الحديثة في العلوم النفسية والتربوية (البحوث، التدريس، النشر العلمي، المعرفة، التعليم، التكوين.....)

الممارسة النفسية والمهنية والذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات الحديثة

أخلاقيات المهنة في ظل الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات الحديثة

علم النفس الاصطناعي ومختلف مواضيعه وبحوثه

محور الصحة النفسية: يتم تناول مختلف القضايا المرتبطة بالصحة النفسية وعلى سبيل الذكر

الصحة النفسية لدى الشباب

الصحة النفسية لدى الأطفال

سيكولوجية التوافق النفسي والمهني

تعزيز الصحة النفسية

العمل والصحة النفسية

الشيخوخة والصحة النفسية

الصحة النفسية كحق من حقوق الإنسان

ضغوط العمل والصحة النفسية

محور البحوث والدراسات النفسية والتربوية: يتم تناول مختلف البحوث والدراسات المرتبطة بالعلوم النفسية والتربوية وعلى سبيل الذكر

دراسات ميدانية

دراسات تحليلية

التأسيس النظري للمعرفة الإنسانية

البحوث النفسية

البحوث التربوية

دورات تدريبية: —

الفهرس:

الصفحة	المداخلات
21	الحمل المعرفي في تحمّل المخاطر عند اتّخاذ القرار لدى عيّنةٍ من طلبة جامعة القلمون د. رُبا محمود ياسين
54	دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية (بعض الدول نموذجا) د. شلابي عبد الحفيظ د. سجلماسي أمينة وفاء
69	التوجه الذاتي والقدرة على التعلّم المستمرّ دراسة حول التجارب الطلابية بجامعة صفاقس بالبلاد التونسية الأستاذ الدكتور شكري المامي الدكتورة إيمان بدور
95	Intersection between mental health and crime Professeur Hamouti nadia, El bakouhi safae
113	Towards an Inclusive Society for Children with Difficulties Pr. ASMAE MOUNTASSIR
133	تأثير انفعال الخوف على السيرورات الذهنية عند الطفل. الذاكرة العاملة اللفظية نموذجا د. كمال الزمراوي
170	الضبط الوالدي والشعور بالاستقلالية عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أ.د/ فتال صليحة د/ محالي ججيقة
196	دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي: نحو تعليم فعال وشامل "من وجهة نظر المعلمين د. خالد عوض مونس
231	محددات تكوين الشخصية في ظل مدخل علم النفس الشخصية –قراءة سيكولوجية في العوامل الداعمة- أ.د بحري صابر، د. خرموش منى، د. هوافد رايح
259	إدارة التحديات التربوية في زمن الذكاء الاصطناعي د. ايمان المهاجر
261	أنماط الاسرة و جودة حياة أولياء الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد : دراسة مقارنة بين الثقافات د. عشاشة أسماء

أثر الحمل المعرفي في تحمّل المخاطر عند اتّخاذ القرار لدى عيّنة من طلبة جامعة

القلمون

د. رُبا محمود ياسين

عضو هيئة تدريسية في جامعة القلمون الخاصة - سوريا

الملخص: يتخذ الإنسان الكثير من القرارات البسيطة والمهمة في مواقف حياته اليومية، تؤثر في هذه القرارات عوامل داخلية متعلقة بالفرد نفسه، وعوامل بيئية متعلقة بالظروف المحيطة به، مما يؤدي إلى قرارات عقلانية أو متهورة. ومن أجل المزيد من الفهم لدور هذه العوامل هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل يؤثر الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار؟ ولتحقيق هذا الهدف شارك 80 طالباً جامعياً في تجربة استُخدمت فيها مهمة البالون لتحمل المخاطر التناظرية (BART) نفذتها المجموعة الضابطة دون أي تعديل، بينما عُدلت المهمة وقُدّمت للمجموعة التجريبية بعد دمجها مع مهمة تذكر الأرقام (الحمل المعرفي)، لدراسة تأثيرها في متوسطات (زمن الاستجابة، وعدد الأخطاء، الأرباح، وعدد ضخات الهواء في البالونات). توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (الأزمنة - الأخطاء - الأرباح - الضخّات) لصالح العينة الضابطة عند مستوى دلالة 0.05، مما يعني ظهور أثر للحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: الحمل المعرفي - الذاكرة العاملة - مهمة تحمل المخاطر التناظرية - اتخاذ القرار.

The Effect of Cognitive Load in Risk-Taking While Decision Making On a Sample of Kalamoon University Students

Dr. Ruba Mahmoud Yasin - Faculty member at Kalamoon University - Syria

Abstract: People make many simple and important decisions in their daily life situations, the current research aims to answer the following question: Does cognitive load affect risk-taking when making decisions? To achieve this goal, 80 university students participated in an experiment that used “The Balloon Analogue Risk-Taking Task (BART)”, The control group performed it without any modification, while the task was modified and presented to the experimental group after incorporating the number recall task (cognitive load), to study its effect on the averages (response time, number of errors, profits, number of air pumps). The results showed that there were statistically significant differences between the performance averages of the experimental and control groups in each of (times - errors - profits – pumps) in favor of the control sample at a significance level of 0.05, that means that there is an effect of cognitive load on risk-taking when making a decision.

Keywords: Cognitive load - Working memory - Analogue Risk Taking Task - Decision making.

يتميز الإنسان بقدرته الفريدة على اتخاذ القرار بعد إدراك وتحليل وتفسير المعلومات في بيئته المتغيرة، وفي كل يوم يتخذ الأفراد العديد من القرارات المهمة في حياتهم اليومية، في أي مجال يدرسونه، أو يعملون فيه، في المجال الإنساني، الطبي، الهندسي، الاقتصادي وغيره... تنتج عن هذه القرارات نتائج مؤثرة، وقد تكون مصيرية لأولئك الأفراد أو لغيرهم؛ مثلما يفعل قرار اقتصادي، أو قاضي، أو طبيب، أو مهندس، في تغيير مسار حياة أشخاص، أو مؤسسات، أو دول.

إن فهم طبيعة العمليات المعرفية، وآلية معالجة المعلومات، وكيفية استثمار الإنسان لمحيطه، والعوامل المؤثرة فيه، واتخاذ قراراته بناءً على هذا الفهم؛ سبيلٌ لتقدم المجالات العلمية والعملية جميعها، هذا ما تنبّه له علماء النفس المهتمون بعملية اتخاذ القرار كونها عملية يترتب عليها نتائج فارقة، وهذا ما أكدوه في العديد من المؤتمرات الدولية المتخصصة، على سبيل المثال لا الحصر؛ المؤتمر الدولي الخامس للسلوك البشري واتخاذ القرار (2023 - BEST) الذي أقيم في بريسبان، أستراليا. والمؤتمر الدولي العاشر للتفكير (ICT-2024) في ميلانو، إيطاليا. ومؤتمر تمكين عملية صنع القرار البشري في عالم يعتمد على الروبوتات والبيانات (ISC-2024) الذي عقد مؤخراً في فالنسيا، إسبانيا. وقد أصبح من البديهي أن اتخاذ القرار يتأثر بالكثير من العوامل الداخلية التي تتعلق بالفرد نفسه، والعوامل الخارجية المحيطة به من ظروف مادية واجتماعية وغيرها، مما قد ينشأ عنه قرارات متحيزة، أو متهورة غير مدروسة العواقب، وهي ما يسمى المخاطرة عند اتخاذ القرار.

لقد طرح الباحثون عدة تساؤلات لم تجد إجابات حاسمة على الرغم من كمّ الدراسات التي أجريت حتى الآن. فلماذا يخاطر شخص ما عند اتخاذ القرار على الرغم من معرفته

بإمكانية الخسارة؟ ولماذا يكون البعض متأنياً؟ ولماذا يخاطر الفرد ذاته في بعض المواقف ولكن ليس في جميعها؟ افترض بعض العلماء أن الحمل المعرفي قد يكون متغيراً مؤثراً يُفرض على الفرد بوصفه عاملاً خارجياً، تتأثر به عملياته العقلية فتعيق سير عملية اتخاذ القرار، وينتج عن ذلك مخاطرة أو عدم مخاطرة عند اتخاذ القرار. قد يرجع ازدياد اهتمام العلماء بدراسة الحمل المعرفي بوصفه عاملاً خارجياً مؤثراً بسبب ازدياد تعقيد الوسائل البصريّة والسمعيّة المستخدمة في عالمنا المعاصر، في التعليم والتسويق والتوعية والتواصل...، وهذا ما يجعل دراسة تأثير تلك التعقيدات في شغل الذاكرة العاملة للمتلقين ذو أهمية، لفهم ما ينتج عنها.

وضع سويلر Sweller نظرية الحمل المعرفي في ثمانينات القرن الماضي. تصف النظرية نموذجاً للبنية المعرفية البشرية المتمركزة على قاعدة معرفية دائمة في الذاكرة طويلة المدى، ومعالج وإع مؤقت للمعلومات في الذاكرة العاملة. إن للذاكرة العاملة سعة ومدة محدودة، وكمية محدودة من المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها واستخدامها في تنفيذ المهام المعرفية (Moncur et al., 2023).

لقد قسّم سويلر (Sweller, 2011) الحمل المفروض على الذاكرة العاملة إلى فئات (حمل داخلي وحمل خارجي) اعتماداً على وظيفته. حيث يتم فرض جزء من حمل الذاكرة العاملة بسبب الطبيعة الجوهرية للمعلومات ويسمى "الحمل المعرفي الجوهري" Intrinsic Cognitive Load. وهو ناتج عن البنية الأساسية للمعلومات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها لتحقيق أهداف التعلم، بغض النظر عن الإجراءات التعليمية المستخدمة. والفئة الثانية التي تتطلب موارد الذاكرة العاملة يتم فرضها من خلال طريقة تقديم المعلومات أو الأنشطة التي يجب على المتعلمين المشاركة فيها. أي أن طبيعة التصميم التعليمي

المستخدم لتقديم المادة يمكن أن تفرض حملاً معرفياً قد يكون غير ضروري في معظم الظروف، ويُطلق عليه اسم "الحمل المعرفي الخارجي" Extraneous Cognitive Load. ويُستخدم مصطلح "الحمل المعرفي ذو الصلة" للإشارة إلى موارد الذاكرة العاملة المخصصة للمعلومات المتعلقة بموضوع التعلم، وهذا النوع لا يفرضه مواد التعلم أو طريقة تقديمها، وهي حمل معرفي داخلي أيضاً لأنها تساهم في ربط المعلومات معاً.

يذكر كولنس وكولنس (Collins & Collins, 2019) إمكانية تقليل الأحمال الجوهرية عن طريق تقسيم المعلومات أو تسلسلها. وتقليل الأحمال الخارجية عن طريق صنع مواد جديدة بالرجوع إلى المخططات العقلية الموجودة، والاختيار عبر فهمنا للوظيفة التنفيذية للذاكرة العاملة. لأن عدم الوضوح يؤدي إلى توليد أحمال معرفية بسبب شغل الجانب المنطقي بدلاً من إنشاء مخطط جديد مناسب. ويذكران وجود عاملين إضافيين يجعلان الحمل المعرفي مؤثراً عند صنع القرار هما: تعب اتخاذ القرار؛ وهو استخدام الموارد المعرفية من خلال اتخاذ قرارات متكررة أو معقدة. وهذا قد يؤثر على القرارات الإندفاعية، والقدرة على موازنة المعلومات المتعارضة، من خلال تجنب القرارات، وضعف التنظيم الذاتي. والثاني تناقض اتخاذ القرار؛ عندما يتم النظر في العديد من الاحتمالات.

في هذا الصدد بحثت الدراسات العالمية الحديثة موضوع تأثير الحمل المعرفي في عملية اتخاذ القرار، ودرسته من جهات متعددة، مثل علم النفس الاقتصادي (Gerhardt et al., 2016; Gu et al., 2018; Pande, 2023) (Bovan, 2022)، والفيزيولوجي (Schapkin et al., 2020)، والتربوي (Moncur et al., 2023).

لقد استخدمت معظم الدراسات مهمة تذكر الأرقام كمهمة حمل معرفي تضاف إلى مهمة اتخاذ قرار والتي تكون غالباً مهمة حساب أو مقاومة أو يانصيب أو مهمة البالون المستخدمة في البحث الحالي. ففي دراسة بنيامين وزملائه (Benjamin et al., 2013) كان على المشاركين الاختيار بين المكافآت (أمنة أو فيها مخاطرة، أو ذات مخاطرة كبيرة). وأظهرت النتائج أن الحمل المعرفي يزيد من المخاطرة، وكان التأثير ذو دلالة في حالة المقامرات الكبيرة. في دراسة ديك وجاهدي (Deck & Jahedi, 2015) لاحظ أن الأشخاص يصبحون أكثر نفوراً من المخاطرة، وأكثر نفاداً للصبر، وتصبح أخطأهم أكثر في الإجابة عن بعض المسائل الرياضية عندما يكونون تحت الحمل المعرفي. وتوصلت دراسة غيرهارد وزملاؤه (Gerhardt et al., 2016) إلى أن وضع المشاركين تحت الحمل يؤدي بشكل كبير إلى زيادة نفورهم من المخاطرة. ويدفع الأفراد لاختيارات أسرع بشكل ملحوظ تحت الحمل. وإن المشاركين استجابوا بشكل أسرع عند اختيار الخيار الأقل خطورة في التجارب الآمنة، وأبطأ في التجارب المحفوفة بالمخاطر. كما وجدت دراسة غو وزملاؤه (Gu et al., 2018) أنه مع زيادة مستوى المخاطرة المالية، أصبح المشاركون أقل استعداداً لاتخاذ قرار محفوف بالمخاطر، واحتاجوا إلى وقت استجابة أطول. وبينت دراسة لايوايس وروزنبويم (Blaywais & Rosenboim, 2019) أن الميل إلى المخاطرة وتجاهل التكاليف يكون أقوى في ظل الحمل المعرفي الأكبر. وأن الحمل المعرفي يجعل المشاركين يتحملون المزيد من المخاطر.

في عام 2021 درس ديك وزملاؤه (Deck et al., 2021) قوة اتخاذ القرار في ظل تقنيات حمل معرفي مختلفة: مهمة حفظ الأرقام، ومهمة النمط البصري، ومهمة الاستدعاء السمعي، وضغط الوقت، للتأكد من أن تأثيرات الحمل المعرفي لا ترجع إلى نوع المهمة

المستخدمة في معظم الدراسات وهي مهمة ذاكرة الأرقام. طلبوا من المشاركين إكمال سلسلة من المسائل الرياضية ومهام اليانصيب والألغاز المنطقية. أظهرت النتائج أن مهمة حفظ الأرقام والاستدعاء السمعي لهما تأثيرات مماثلة، وكان التأثير الأكبر لضغط الوقت لأنه يزيد من تكرار الأخطاء. وكانت أضعف التقنيات أثراً تقنية الأنماط البصرية حسب نتائجهم.

في دراسة تشو (Zhou, 2021) كان لدى مجموعة الحمل المعرفي زمن استجابة أعلى مقارنة بالمجموعة الأخرى، حيث أدت إضافة مهمة الذاكرة العاملة إلى زيادة في أزمنة الاستجابة. وقد أظهرت نتائج دراسة بوفان (Bovan, 2022) وجود تأثير مباشر للحمل المعرفي لدى المشاركين ذوي الدوافع السياسية المنخفضة، حيث أدت الزيادة في الحمل المعرفي إلى انخفاض احتمال التصويت بشكل صحيح بنسبة 25%. أما دراسة مونكور وزملائها (Moncur et al., 2023) وجدت أن معالجة كميات كبيرة من المعلومات في وقت واحد، خاصة في ظروف ضغط الوقت، يمكن أن تؤدي إلى ضعف عملية اتخاذ القرار بسبب الحمل المعرفي الزائد. وأن إدخال تسهيلات باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي المعزز لم تسهل أداء المهام.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن ملاحظة كثافة البحوث وتنوعها وغناها، واهتمامها بتأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار. لقد اهتم البحث الحالي بمحاولة دراسة وفهم تأثير الحمل المعرفي الذي يشغل موارد الذاكرة العاملة حين يعرض على المشارك رقم قبل مهمة نفخ البالون، ويطلب منه التأكد من مطابقة الرقم المعروض عليه بعد أداء مهمة البالون. بهذا يشبه البحث الحالي الدراسات السابقة، أما وجه الاختلاف فهو في زيادة العقوبة بحسم مبلغ مالي من الرصيد (بدلاً من عدم زيادة

الأرباح)، كما تم الاهتمام ببعدين إضافيين لأداء المشاركين، فبالإضافة إلى متوسطات زمن الاستجابة والأخطاء عند مقارنة الأداء بين المجموعة الضابطة والتجريبية؛ أضيفت الأرباح وأعداد ضخات الهواء للدلالة على تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار. ومن جهة أخرى فقد تطرّق البحث إلى موضوع يبدو مهمّشاً في الدراسات المحلية والعربية على الرغم من كثرة الدراسات التي اهتمت بالمتغيرين منفصلين، لكنها لأن لم تواكب المنهج التجريبي النوعي الذي تسعى له الدراسات النفسية عالمياً، والذي يطمح هذا البحث إلى الاقتراب منه للوصول إلى نتائج تجريبية أكثر ملامسة للواقع. وترى الباحثة نوره عبد الجواد (2023) في دراستها التحليلية لدراسات الحمل المعرفي العربية بين عامي 2012 - 2022م، أنّ أهمية هذا الموضوع ما تزال غير واضحة على الرغم من كمية الدراسات التي تناولته، فمعظم تلك الدراسات لا يدرس تأثيرات المتغير من منظور علم النفس، بل من منظور المناهج وطرائق التدريس. وهذا ما يجعل دراسة تأثير الحمل المعرفي ضرورة في عالمنا العربي، وبصورة تجريبية تحاكي موقفاً حياتياً في محاولة للوصول إلى نتائج تدعم أو تنفي دور الحمل المعرفي في عملية اتخاذ القرار، ولأنّ الأهمية الحقيقية للبحوث ترجع إلى إمكانية الاستفادة من نتائجها لاحقاً، يُرجّح أنّ تسهم نتائج هذا البحث في زيادة فهمنا لعملية اتخاذ القرار، كما قد تفتح باباً واسعاً للمزيد من البحوث العلمية العربية والمحلية. لتجيب عن العديد من الأسئلة التي لم تجد إجابات حاسمة لها حتى الآن.

مشكلة البحث:

تتسم الحياة المعاصرة بالتعقيد، وتسارع إيقاع الحياة، والتطور التكنولوجي المدهش، وانتشار وسائل الاتصال، وتعدد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في أرجاء العالم كافة. فرض ذلك على الدماغ البشري حملاً معرفياً هائلاً مرتبطاً بميادين الحياة

ونشاطاتها كلّها، مما يلقي على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية الاهتمام بالعوامل المتدخلة في التعلم المقصود وغير المقصود للوصول إلى تعلّم مفيد قابلٍ للتطبيق. لقد أصبح الحمل المعرفي مفهوماً هاماً في ميدان علم النفس التربوي والمعرفي لما تفرضه هذه المرحلة من ضرورة تطوير الذاكرة البشرية ومحاولة تحسينها، ورصد تأثيراتها في السلوكيات الأخرى، ومنها السلوكيات المتصلة باتخاذ القرار الذي يعد المخرج الواضح الذي تترتب عليه نتائج مباشرة قد تكون مهمة ومصيرية في حياة الفرد.

من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك طلبة جامعة "القلمون" في أثناء الاختبارات الجامعية المرحلية والنهائية، لاحظت الباحثة أنّ الطلبة عند الإجابة عن الأسئلة، وعند اتخاذهم القرار حول الخيار الصحيح من بين مجموعة من المُشَتَّات، كثيراً ما صرّحوا عن اختيارهم الإجابة الخاطئة تحت ضغط زمن الامتحان، ومخاطرتهم باختيار مشتت آخر على الرغم من تذكّركم الإجابة الصحيحة فعلاً بعد خروجهم من الاختبار، وزوال الموقف الضاغط. ولربما يكون هذا الحمل المعرفي الناشئ عن شغل موارد الذاكرة العاملة بعدة مشتتات خلال زمن معين عاملاً مؤثراً في مخاطرتهم باختيار إجابة خاطئة للتخلص من الموقف الضاغط. فعندما يواجه الطالب خيارات متعددة، يتم إجبار دماغه على معالجة كمية كبيرة من المعلومات في زمن محدد، وهذا قد يؤدي إلى الحمل المعرفي الزائد لأن الذاكرة العاملة لها سعة محدودة، وعند تجاوزها يصبح من الصعب اتخاذ القرارات. بعبارة أخرى، كلما زاد عدد الخيارات التي يتعين على الطالب التفكير فيها، زاد الجهد العقلي الذي يحتاجه لصنع القرار، لذلك قد يخاطر باتخاذ القرار الخاطئ، مما يؤدي إلى نتائج غير مُرضية.

وبما أن نتائج دراسات تأثيرات الحمل المعرفي في اتخاذ القرار متباينة، فإن تكرار الدراسات أمر ضروري لتعزيز فهمنا للعلاقة بينهما، ففي حين وجدت دراسة بنيامين وزملاؤه (Benjamin et al., 2013) أن الحمل المعرفي لا يؤثر في أداء المهام الحسابية، وجدت دراسة ديك وجاهدي (Deck & Jahedi., 2015) أن الحمل المعرفي يؤثر على الأداء في مسائل الضرب ولا يؤثر في مسائل الجمع. وبعدما وجدت الدراستان سابقا الذكر أن الحمل المعرفي يزيد من النفور من المخاطر، وجد بلايوايس وروزنبويم (Blaywais & Rosenboim, 2019) أن الحمل المعرفي يجعل المشاركين يتحملون المزيد من المخاطر، وعندما وجدت دراسة غيرهاردت (Gerhardt et al., 2016) أن الأفراد يقومون باختيارات أسرع بشكل ملحوظ تحت الحمل. توصلت دراسة تشو (Zhou, 2021) إلى أن إضافة مهمة الذاكرة العاملة أدى إلى زيادة في أزمنة الاستجابة. وبما أن الدراسات المتعلقة بتأثير الحمل المعرفي في اتخاذ القرار لم تنتج دائماً نتائج منسجمة، فمن الواضح وجود حاجة إلى مزيد من البحث لفهم مصدر هذا التناقض، أو على الأقل جمع المزيد من المعلومات حوله. وهو ما تحاول كل الدراسات المهمة بهذا الموضوع الوصول إلى إجابات حاسمة حوله، فُصّمت العديد من التجارب بغية الوصول إلى نتائج تمكننا من معرفة قاعدة نفسية قد تبدو بديهية، لكنّ الدراسات لم تستطع التوصل إلى نتائج قطعية بشأنها حتى الآن، فهل الحمل المعرفي يؤدي إلى تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار؟ أو أنه يؤدي إلى النفور منها؟ أو أنه لا يؤثر في عملية اتخاذ القرار؟ بناءً على ما سبق عرضه نتحدد مشكلة هذا البحث في السؤال التالي:

ما تأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة القلمون؟

أهمية البحث:

تتوضح أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي في نقاط أبرزها:

1. أهمية دراسة وكشف العوامل المؤثرة في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار، مما يؤدي لتحسين عملية اتخاذ القرار وجعلها منهجية وناجحة. حيث يعتبر أي تأثير في عملية اتخاذ القرار مهماً وإن كان القرار بسيطاً كاختيار إجابة لسؤال الاختيار من متعدد، أو اختيار شراء سلعة ما، مروراً بأصعب القرارات وأكثرها مصيرية.

2. قلة الدراسات العربية التي درست تجريبياً تأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار مقارنة بالدراسات الأجنبية.

3. من الأهمية التطبيقية للبحث أنه قد يفيد المتعلمين والمعلمين، ومصممي المحتويات التفاعلية التعليمية أو التسويقية أو الترفيهية، ومتخذي القرارات في مختلف المجالات، لأن مراعاة آثار الحمل المعرفي في العمليات المعرفية عند تصميم الأدوات والمنتجات يسهم في رفع كفاءة معظم المخرجات التعليمية والتسويقية، والتحكم في جودة القرار المتخذ.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف تأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة القلمون من حيث:

1. أزمنة الاستجابة (سرعة ضخ الهواء في البالونات).
2. عدد الأخطاء (عدد مرات انفجار البالونات).
3. الأرباح (المبلغ المالي الذي استطاع المشارك جمعه في نهاية التجربة).
4. عدد ضخات الهواء (عدد مرات ضغط زر "مضخة" قبل تثبيت الربح).

فرضيات البحث:

على ضوء أهداف البحث يمكن صياغة فرضياته على النحو الآتي:

1. توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أزمنة الاستجابة التي سجلها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.
2. توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أعداد الأخطاء التي سجلها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.
3. توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات الأرباح التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.
4. توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أعداد ضخات الهواء في البالونات لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.
5. يمكن التنبؤ بمتوسطات أزمنة استجابة اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار من خلال متوسطات أزمنة استجابة اختبار الحمل المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.05.
6. يمكن التنبؤ بمتوسط أعداد أخطاء اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار من خلال متوسط أعداد أخطاء اختبار الحمل المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.05.

مصطلحات البحث:

الحمل المعرفي: عرفه جون سويلر (Sweller, 2011) بأنه "الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين". ويعرفه قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA Dictionary of Psychology بأنه "المطلب النسبي الذي تفرضه مهمة معينة، من حيث الموارد العقلية المطلوبة". ويعرف إجرائياً بأنه أداء المشارك في مهمة الذاكرة العاملة (تذكر الأرقام) من حيث زمن الاستجابة وعدد الأخطاء.

تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار: يعرفه غريمانيم وزملاؤه (Grimanim et al., 2024) بأنه الاختيار بين خيارين، "خيار مؤكد" مضمون و"خيار عدم اليقين" المحفوف بالمخاطر، والذي يتمثل في نظرية الاحتمال. ويعرفه ليجويوز وزملاؤه (Lejuez et., 2002) بأنه اختيار ينطوي على بعض احتمالية الخطر أو الأذى بينما تتوفر أيضاً فرصة للحصول على شكل من أشكال المكافأة. ويعرف إجرائياً بأنه متوسطات أداء المشاركين في مهمة البالون لتحمل المخاطر التناظرية BART من حيث زمن الاستجابة، وعدد الأخطاء، والأرباح، وعدد ضخات الهواء في البالونات.

حدود البحث:

الحدود البشرية: تألفت عينة البحث من 80 طالباً وطالبة من طلبة جامعة القلمون (40 مجموعة تجريبية، و40 مجموعة ضابطة)

الحدود المكانية: جامعة القلمون الخاصة.

الحدود الزمانية: نُفذت التجربة خلال الفصل الثالث (الصيفي) للعام الدراسي

2023 - 2024 .

الحدود العلمية: تقتصر الحدود العلمية للبحث على دراسة أثر الحمل المعرفي من نوع ذاكرة الأرقام، في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار في مهمة البالون لدى عينة من طلبة جامعة القلمون.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي، وهو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة، التي تكون موضوعاً للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة. (محمد المحمودي، 2019، ص65).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من 5770 طالباً هم طلبة جامعة القلمون للعام الدراسي 2023-2024، شارك في البحث 80 طالباً وطالبة من الطلاب المسجلين في صفوف مادة علم النفس للفصل الصيفي من العام الدراسي نفسه، (بمتوسط عمر ~21 سنة). وقد تم اختيار العينة بطريقة لا عشوائية من نوع العينة المتاحة أو العرضية Available Sample "إذ يعتمد الباحث إلى اختيار عدد من الأفراد الذين يستطيع العثور عليهم، في مكان ما، وفي فترة زمنية محددة وبشكل عرضي أي عن طريق الصدفة." (السابق، ص175).

أدوات البحث:

تم اعتماد مهمة البالون لتحمل المخاطر التناظرية (The Balloon Analogue Risk Taking Task) كأداة رئيسية في البحث لقياس تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار. صمم الاختبار وطوره ليجويز وزملاؤه (Lejuez et al., 2002) وهي مهمة صنع قرار محوسبة تُستخدم لتقييم تحمل المخاطر، تحاكي موقفاً حقيقياً، يترتب

عليه ربحٌ أو خسارة. ومن أهم مبررات اختيار هذه الأداة مناسبتها لدراسة مشكلة البحث، وسهولة استخدامها وتعديلها، واعتمادها في الكثير من الدراسات الأجنبية، ولتقديمها مهمة اتخاذ قرار بصورة مقبولة في مجتمعنا العربي فهي ليست مهمة مقامرة أو يانصيب، ولتجربتها من العامل الثقافي.

وعلى ذلك تم بناء برنامج الاختبار بالاستعانة بمهندس برمجيات ليمثل ما قدمه ووصفه مصمموا الاختبار في بحثهم (Lejuez et al., 2002, p75) وما تقدمه العديد من مواقع الاختبارات النفسية التخصصية مثل (timo.gnambs.at/research/bart)، مع تعديلين هما تعريب العملة المستخدمة (الليرة السورية بدل الدولار الأمريكي)، وتعديل مقدار الخسارة، ففي المهمة الأصلية كانت الخسارة المترتبة على انفجار البالون هي خسارة الأرباح الناتجة عن نفخ البالون فقط، وأضيف لها في الاختبار الحالي خصم ثمن البالون (500 ليرة) في حال انفجاره، بهدف زيادة المخاطر عند اتخاذ القرار. يعطي البرنامج عدداً من المتغيرات التي تساعد في دراسة تحمل المخاطر (عدد ضخات الهواء للبالون الواحد، زمن الاستجابة التي استغرقتها الضخات، عدد البالونات التي انفجرت، وكمية الأرباح) يعطي البرنامج هذه البيانات مفصلة للبالون الواحد، وكمتوسطات أداء الفرد في الاختبار الكامل.

صدق وثبات الاختبار:

لحساب مؤشرات صدق وثبات الاختبار شارك 30 طالباً وطالبة من جامعة القلمون (10 ذكور/20 إناث) من المسجلين في صفوف مادة علم النفس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024، من خارج عينة البحث الرئيسية، خضع المشاركون للاختبار الأصلي دون إدخال متغير الحمل المعرفي للاختبار.

- صدق المقارنة الطرفية: قُسمت العينة حسب النتائج إلى ربيعيات، وتمت المقارنة بين طرفي الأداء الأعلى والأدنى حسب متوسط زمن الإستجابة (سرعة ضغط مضخة الهواء) وعدد الأخطاء (عدد مرات انفجار البالونات) باستخدام اختبار t-test. أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات أزمنة الاستجابة بين مجموعتي الأزمنة الأطول والأقصر، بلغت قيمة t (6.837) بقيمة احتمالية ($p = 0.00 < 0.05$) دالة إحصائياً. كما تبين وجود فروق في متوسطات عدد الأخطاء بين مجموعتي الأخطاء الأكثر والأقل، وبلغت قيمة t (9.667) بقيمة احتمالية ($p = 0.00 < 0.05$) دالة إحصائياً. وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بالقدرة على التمييز بين طرفي الأداء (القوي والضعيف) مما يدل على صدق الاختبار.

- الثبات بالإعادة: بعد الحصول على نتائج التطبيق الأول، أعادت العينة ذاتها الاختبار بعد مرور (14 - 17) يوم بهدف التحقق من ثبات الأداء، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لأزمنة الاستجابة وبلغ (0.823)، ولعدد الأخطاء وبلغ (0.800). بقيم احتمالية دالة إحصائياً ($p = 0.00 < 0.05$)، وتعتبر درجة ثبات جيدة.

- صدق المحكمين: عرض اختبار البالون لتحمل المخاطر التناظرية على مجموعة من السادة المحكمين في كلية التربية/ جامعة دمشق من تخصصات (علم النفس المعرفي - علم النفس العام - القياس والتقويم)، والذين أجمعوا على صلاحية الاختبار لقياس ما وضع له، وتجدره من أثر الثقافة، مما يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

وصف التجربة:

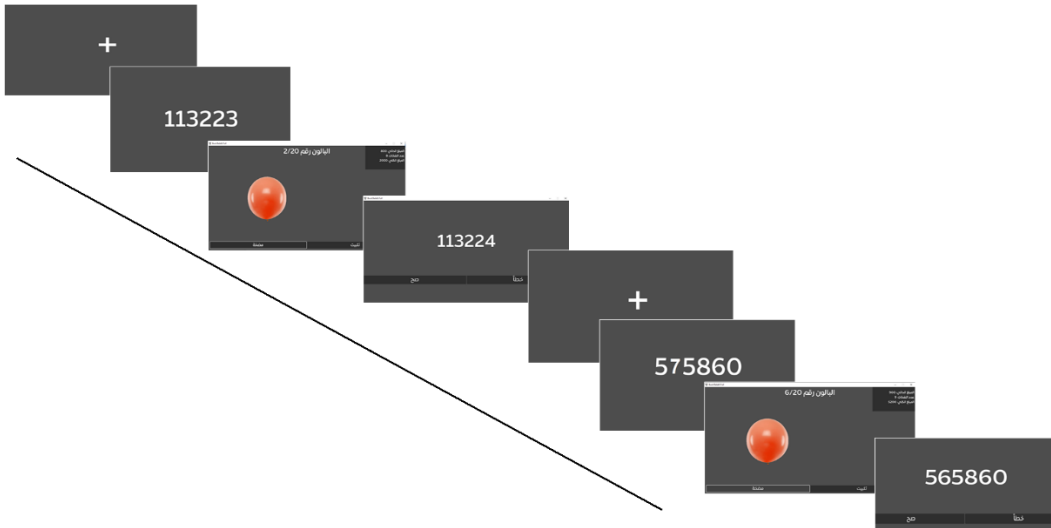
طُلب من كل مشارك نفخ مجموعة من 25 بالوناً إلى أكبر حجم ممكن دون أن تنفجر، وهذا ما سيحقق له أكبر ربح ممكن. بعد تسجيل الدخول وملء البيانات المطلوبة، يظهر على الشاشة بالون صغير وزر "مضخة" وزر "تثبيت" (الشكل: 1). في كل مرة ينقر المشارك زر المضخة يتوسع البالون، ويضاف مبلغ (100 ليرة) إلى البنك المؤقت (الأجر)، مثلاً إذا ضخ الهواء في البالون 10 مرات سيكسب (1000 ليرة) إن لم ينفجر البالون. بالتالي ستزيد كل ضخة من مبلغ الربح. في المقابل، تزيد كل ضخة من فرصة انفجار البالون، مما يؤدي إلى خسارة الأرباح من هذا البالون، كما يتعين عليه دفع ثمن البالون (أي خسارة 500 ليرة من رصيده المثبت). تختلف النقطة التي ينفجر عندها البالون من بالون لآخر، ويمكن تجنب انفجار البالون عن طريق النقر على زر "التثبيت"، والذي يحوّل رصيد الأرباح في البنك المؤقت (المبلغ الحالي) إلى البنك الدائم (المبلغ الكلي). وبمجرد أن ينفجر البالون أو تثبت عائداته يظهر بالون جديد، وتكرر العملية حتى إنهاء البالونات. ويتم تنبيه المشارك إلى أن زمن استجابته في الاختبار محسوب بالمللي ثانية.



الشكل(1): مهمة البالون لتحمل المخاطر التناظرية (BART)

نقّذ المشاركون في المجموعة الضابطة المهمة سابقة الذكر، أما أفراد المجموعة التجريبية فقد نفذوا المهمة نفسها مع إدخال مهام الحمل المعرفي القائم على الذاكرة العاملة

قبل كل مهمة نفخ بالون، لإحداث حمل معرفي عند المشارك ودراسة تأثيره في تحمل المخاطر.



الشكل (2): خطوات التجربة بعد إدخال مهمة ذاكرة الأرقام على مهمة البالون.

في المهمة المعدلة يعرض رقم مكون من 6 خانات ولمدة 15 ثانية لدراسته (يحدد الزمن وعدد خانات الأرقام بناءً على الدراسات السابقة)، ثم يختفي الرقم المعروض تلقائياً، ويظهر البالون ليتم المشارك مهمة نفخه وجمع الأرباح، وبعد انفجار البالون أو تثبيت المبلغ تظهر لوحة عليها رقم وعلى المشارك أن يحدد إن كان الرقم المعروض هو الرقم الذي درسه قبل مهمة البالون (الشكل: 2).

عرض نتائج البحث:

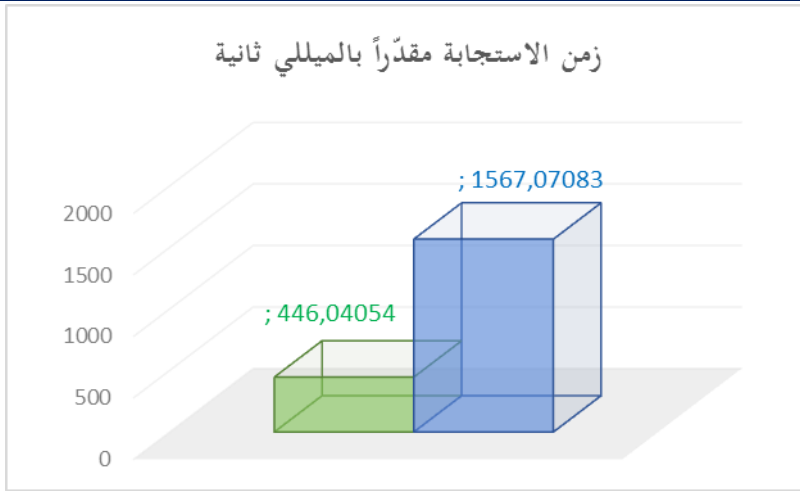
لم تظهر قيم شديدة التطرف يتوجب استبعادها، على ذلك تمت الدراسة الإحصائية واختبار الفرضيات.

الفرضية الأولى: توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أزمنة الاستجابة التي سجلها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار، عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (1): نتائج اختبار t لمقارنة متوسطات أزمنة اتخاذ القرار لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	المتوسطات	قيمة t	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	446.04	4.325	0.000	دال إحصائياً
الضابطة	1567.07			

يظهر الجدول (1) أن قيمة ($t = 4.325$) بقيمة احتمالية ($p = 0.00 < 0.05$) دلالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في زمن الاستجابة (سرعة ضخ الهواء في البالونات)، وبالنظر إلى المتوسطات الموضحة في الشكل (3) يظهر أن متوسط أزمنة المجموعة التجريبية أقل من متوسط أزمنة المجموعة الضابطة. بالتالي نقبل الفرضية الأولى.



الشكل (3): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في زمن الاستجابة.

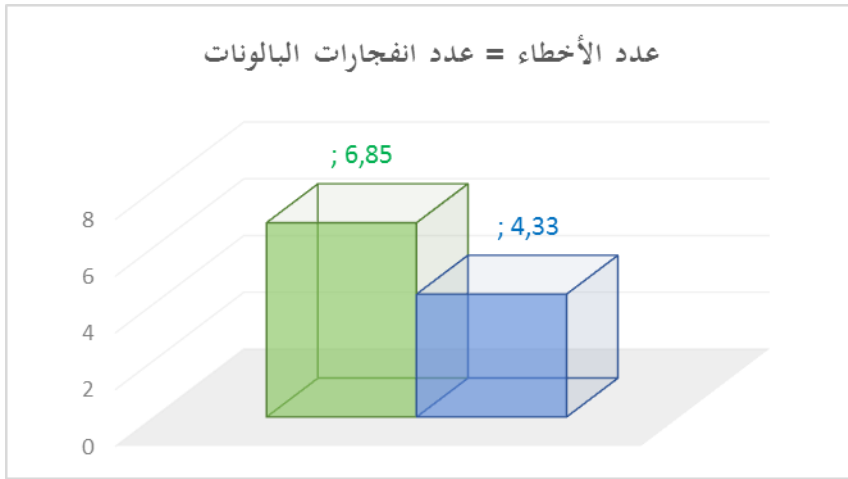
الفرضية الثانية: توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أعداد الأخطاء التي سجلها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (2): نتائج اختبار t لمقارنة متوسطات أخطاء اتخاذ القرار لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	المتوسطات	قيمة t	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	6.85	5.837	0.000	دال إحصائياً
الضابطة	4.33			

يظهر الجدول (2) أن قيمة $t = 5.837$ بقيمة احتمالية $(p = 0.00 < 0.05)$ دالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات أعداد أخطاء المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة (عدد مرات انفجار البالونات). وبالنظر إلى المتوسطات في الشكل (4) يظهر أن متوسط أعداد أخطاء المجموعة الضابطة أقل من متوسط أعداد أخطاء المجموعة التجريبية. بالتالي نقبل الفرضية الثانية.



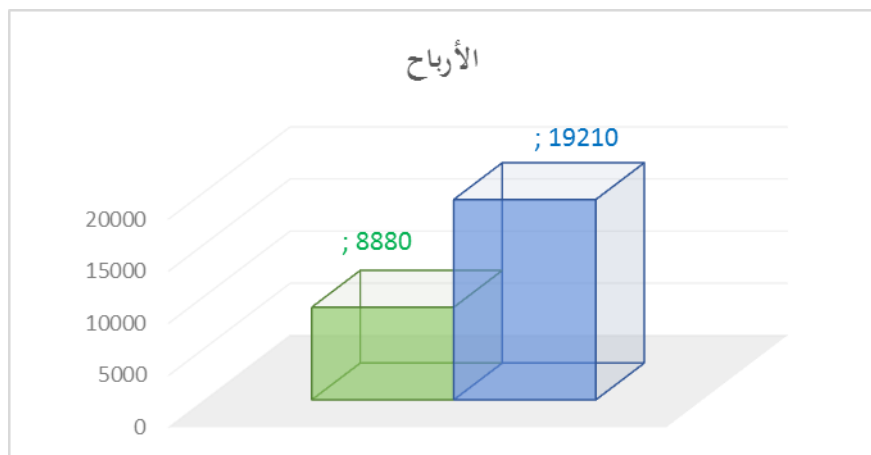
الشكل (4): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد الأخطاء.

الفرضية الثالثة: توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات الأرباح التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (3): نتائج اختبار t لمقارنة متوسطات الأرباح لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	المتوسطات	قيمة t	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	8880	2.171	0.033	دال احصائياً
الضابطة	19210			

يظهر الجدول (3) أن قيمة ($t = 2.171$) بقيمة احتمالية ($p = 0.033 < 0.05$) دالة إحصائياً، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات أرباح المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالنظر إلى المتوسطات في الشكل (5) يظهر أن متوسط أرباح المجموعة التجريبية أقل من متوسط أرباح المجموعة الضابطة. بالتالي نقبل الفرضية الثالثة.



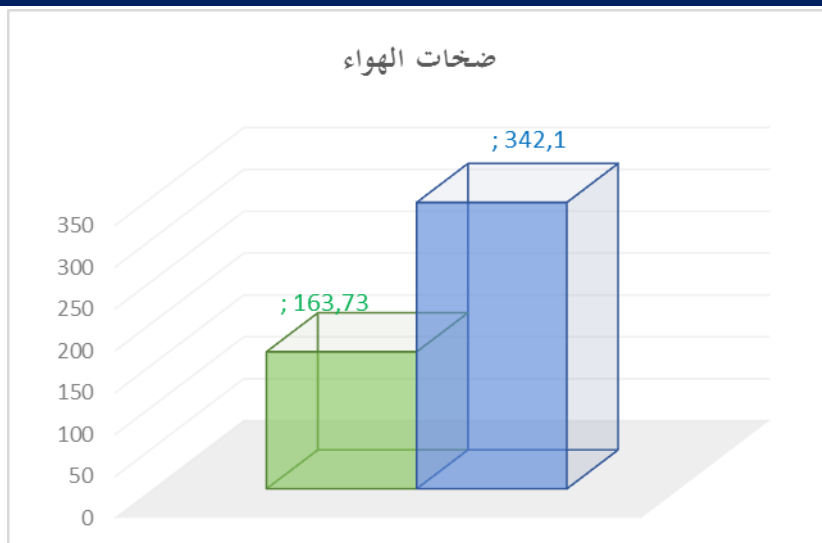
الشكل (5): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في كمية الأرباح

الفرضية الرابعة: توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أعداد ضخات الهواء في البالونات لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (4): نتائج اختبار t لمقارنة متوسطات عدد الضخات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	المتوسطات	قيمة t	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	163.73	6.543	0.000	دال إحصائياً
الضابطة	342.10			

يظهر الجدول (4) أن قيمة (t = 6.543) بقيمة احتمالية ($p = 0.00 < 0.05$) دالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات أعداد ضخات الهواء في البالونات لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالنظر إلى المتوسطات في الشكل (6) يظهر أن متوسط عدد الضخات لدى المجموعة التجريبية أقل منه لدى المجموعة الضابطة. بالتالي نقبل الفرضية الرابعة.



الشكل (6): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد ضخات الهواء.

الفرضية الخامسة: يمكن التنبؤ بمتوسطات أزمنة استجابة اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار من خلال أزمنة استجابة اختبار الحمل المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (5): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير زمن الحمل على زمن اتخاذ القرار

المتغيرات	معامل ارتباط R	مربع R	مربع R المعدل	b	قيمة F	قيمة t
زمن الحمل /	.654	.428	.413	114.101	28.463	5.335
زمن اتخاذ القرار	دال عند 0.000			.095	دال عند 0.000	دال عند 0.000

يتضح من خلال الجدول (5) أن قيمة F لنموذج الانحدار الخطي البسيط تساوي (28.463) عند مستوى دلالة (0.000) مما يدل على أنه يمكن التنبؤ بأزمنة استجابة اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار بدلالة أزمنة استجابة اختبار الحمل المعرفي، كما

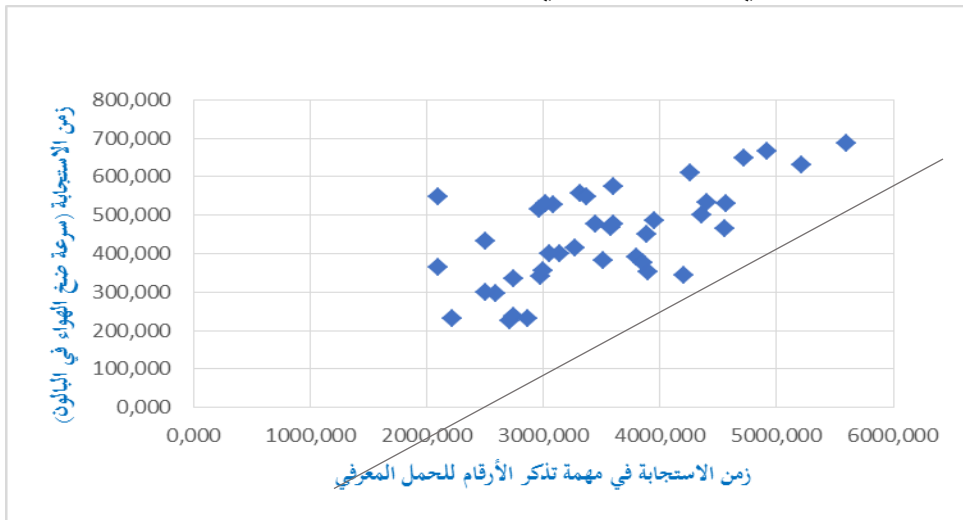
أن ($t = 5.335$) دالة احصائياً عند (0.000). وهذا يعني أن زمن الحمل المعرفي يسهم في تباين زمن اتخاذ القرار إسهاماً دالاً إحصائياً.

وتظهر قيمة R وجود علاقة متوسطة موجبة بين زمن الحمل المعرفي واتخاذ القرار دالة احصائياً لأن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.654) وعند تربيعها تساوي (0.428). وهي تدل على نسبة التباين المفسر، وتعني أن 43% من تباين زمن اتخاذ القرار يعود إلى فروقات في تباين زمن الحمل المعرفي، وأن الباقي 57% يرجع لعوامل أخرى.

معادلة الانحدار الخطي البسيط

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X = 114.101 + 0.095X$$

أي أن زيادة زمن الحمل المعرفي درجة واحدة ترافقه زيادة في زمن اتخاذ القرار مقدارها 114.101 ميلي ثانية، وهذا يعني قبول الفرضية الخامسة.



الشكل (7): رسم بياني يوضح شكل واتجاه معادلة الانحدار الخطي لزمن الاستجابة

الفرضية السادسة: يمكن التنبؤ بمتوسط أعداد أخطاء اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار من خلال متوسط أعداد أخطاء اختبار الحمل المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (6): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير أخطاء الحمل على أخطاء اتخاذ القرار

المتغيرات	معامل ارتباط R	مربع R	مربع R المعدل	b	قيمة F	قيمة t
أخطاء الحمل/ أخطاء اتخاذ القرار	-0.517	0.268	0.248	9.387	13.891	3.727
	دال عند 0.000			-0.663	دال عند 0.001	دال عند 0.001

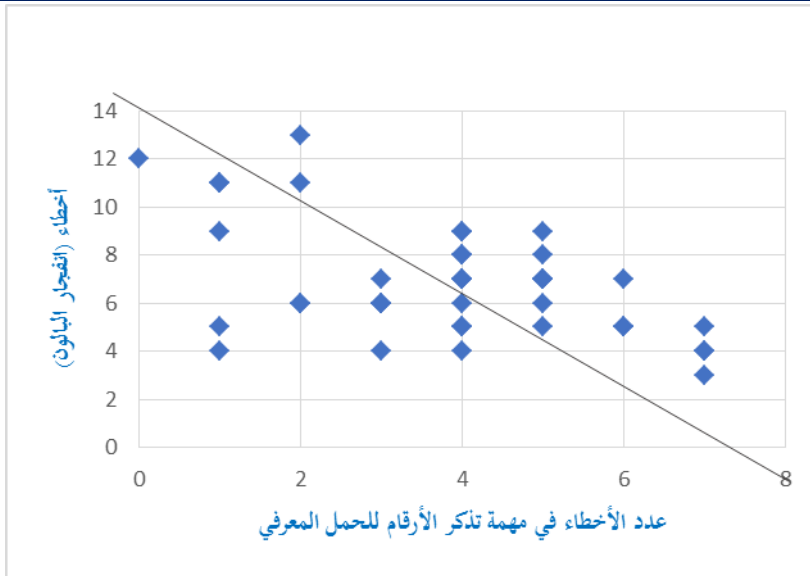
يتضح من خلال الجدول (6) أن قيمة F لنموذج الانحدار الخطي البسيط = (13.891) عند مستوى دلالة (0.001) مما يدل على أنه يمكن التنبؤ بالمتغير التابع عدد أخطاء اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار بدلالة المتغير المستقل عدد أخطاء الحمل المعرفي، كما أن ($t = 3.727$) دالة احصائياً عند (0.001). وهذا يعني أن عدد أخطاء الحمل المعرفي تسهم في تباين عدد أخطاء اتخاذ القرار إسهاماً دالاً إحصائياً.

وتظهر قيمة R وجود علاقة متوسطة سالبة دالة احصائياً بين عدد أخطاء الحمل المعرفي واتخاذ القرار، لأن قيمة معامل الارتباط تساوي (-0.517) وعند تربيعها تساوي (0.268). وتعني أن 27% من تباين عدد الأخطاء عند اتخاذ القرار يعود إلى فروقات في تباين الحمل المعرفي، وأن 73% يرجع لعوامل أخرى.

معادلة الانحدار الخطي البسيط

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X = 9.387 + -0.663X$$

أي أن نقص أخطاء الحمل المعرفي درجة واحدة ترافقه زيادة في عدد أخطاء اتخاذ القرار مقدارها 9.387 خطأً. وهذا يعني قبول الفرضية السادسة.



الشكل (8): رسم بياني يوضح شكل واتجاه معادلة الانحدار الخطي لعدد الأخطاء..

مناقشة النتائج:

في الباحث الحالي تم اختبار تأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار، وبينت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً، ظهر من خلال وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مهمة البالون في جميع الأبعاد التي يقيسها الاختبار وهي: أزمنة الاستجابة (سرعة ضخ الهواء في البالونات) - عدد الأخطاء (عدد مرات انفجار البالونات) - الأرباح (المبلغ المالي الذي استطاع المشارك جمعه في نهاية التجربة) - عدد ضخات الهواء (عدد مرات ضغط زر "مضخة" قبل تثبيت الريح). لقد أشارت جميع النتائج لميل المجموعة التجريبية لتحمل المخاطر مقابل المجموعة الضابطة، وجاءت على النحو التالي:

وجدت نتيجة الفرضية الأولى انخفاض أزمنة المجموعة التجريبية مقابل الضابطة، وهذا يشير إلى زيادة تحمل مخاطر أفراد المجموعة التجريبية لخسارة الريح عند نفخ

البالونات وإنهاء المهمة بأسرع وقت ممكن، قبل أن نسيان الأرقام التي احتفظوا بها في ذاكرتهم العاملة.

وجدت نتيجة الفرضية الثانية ارتفاع عدد الأخطاء، (أي انفجارات البالونات) عند المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الحمل المعرفي زاد من تحمل مخاطر انفجار البالونات لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقابل الاحتفاظ بالأرقام.

وجدت نتيجة الفرضية الثالثة انخفاض أرباح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الحمل المعرفي زاد من تحمل مخاطر خسارة المال لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهمة البالون، مقابل الاحتفاظ بالأرقام.

كما أظهرت نتيجة الفرضية الرابعة انخفاض متوسطات أعداد ضخات الهواء في البالونات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، هذا يشير إلى زيادة تحمل مخاطر أفراد المجموعة التجريبية لقلّة الربح الناتجة عن قلة نفخ البالونات لحساب مهمة تذكر الأرقام.

كما أظهرت نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة إمكانية التنبؤ بمتوسطات أزمنة استجابة وعدد أخطاء اختبار تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار من خلال أزمنة استجابة وعدد أخطاء اختبار الحمل المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وافقت نتائج البحث الحالي دراسة بنيامين وزملائه (Benjamin et al., 2013) التي أظهرت أن الحمل المعرفي يزيد من المخاطرة (نقص الأرباح مقارنة بالمجموعة الضابطة). كما وافقت نتائج دراسة (Blaywais & Rosenboim, 2019) في أن الميل إلى المخاطرة وتجاهل التكاليف يكون أقوى في ظل الحمل المعرفي الأكبر. فالأهم عند أفراد المجموعة التجريبية كان تذكر الأرقام على حساب الربح المالي. كذلك وافقت نتائج

دراسة (Gerhardt et al., 2016) التي وجدت أن الأفراد يقومون باختيارات أسرع بشكل ملحوظ تحت الحمل. ووافقت نتائج دراسة (Deck & Jahedi, 2015) التي وجدت أن الأخطاء تصبح أكثر في الإجابة عن بعض المسائل الرياضية عندما يكون الأفراد تحت الحمل. كما وافقت نتائج دراسة (Moncur et al., 2023) في أن معالجة كميات كبيرة من المعلومات تؤدي إلى ضعف اتخاذ القرار بسبب الحمل المعرفي الزائد. وخالفت نتائج البحث الحالي نتائج دراسة (Zhou, 2021) التي توصلت إلى أن إضافة مهمة الذاكرة العاملة أدى إلى زيادة في أزمدة الاستجابة. كما خالفت نتائج دراسة (Gu et al., 2018) التي وجدت أنه مع زيادة مستوى المخاطر أصبح المشاركون أقل استعداداً لاتخاذ قرار، واحتاجوا أيضاً إلى وقت استجابة أطول للقيام بذلك.

بعد عرض النتائج ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة؛ يمكن تفسير نتائج البحث عن طريق فهمنا لافتراض رئيس في نظرية الحمل المعرفي، التي تفترض حسب سويلر (Sweller, 2011) أن المعرفة يمكن تقسيمها إلى معرفة أولية بيولوجية تطورها خصيصاً لاكتسابها، ومعرفة ثانوية بيولوجية مهمة لأسباب ثقافية. وهذا يتفق من حيث السياق مع نظرية العملية المزدوجة The Dual Process Theory المدعومة بالأدلة العصبية والسلوكية، والتي تقترح أن الإدراك يتضمن مجموعتين رئيسيتين من العمليات، يشار إليها بالنظام 1 (سريع وتلقائي) والنظام 2 (بطيء وواعي). وعند عملية اتخاذ القرار تؤدي المعالجة الأولى إلى تشغيل النظام 1 "من أسفل إلى أعلى" للانتباه والإدراك، وتقوم الوظيفة التنفيذية الاستباقية بالتنسيق لالتقاط السمات التي تتوافق مع الأهداف "من أعلى إلى أسفل". بالنسبة للاختيارات المتصلة بالمهمة يتم تحفيز السلوك الموجه نحو الهدف. وبالتالي، هناك أداء من أعلى إلى أسفل. تتلقى القرارات جزءاً كبيراً من معالجة النظام 2

الخاضع للرقابة. نظراً لأن قدرة النظام 2 ثابتة، فإن السمات الأخرى غير المتصلة بالمهمة تتلقى الجزء الأكبر من أداء النظام الإدراكي¹. يعتمد الانقسام بين نتائج الآليتين على مقدار الوظيفة التنفيذية التي يمكن أن تستشعر أهمية الهدف، ومدى قدرتها على جذبه نحو معالجة النظام 2 بعد استشعار التوافق مع الأهداف من أعلى إلى أسفل. (Pande, 2023; Zhou, 2021). قد يقدم هذا تفسيراً لسرعة المعالجة عند المجموعة التجريبية التي تحملت مخاطر الخسارة المالية مقابل الاحتفاظ بالأرقام وأداء المهمة المطلوبة منهم بأفضل صورة، فقد يعتمد هذا على سمات الهدف، وعلى أساسه تم اتخاذ القرار السريع بأهمية هدف الأرقام على حساب هدف الربح المالي.

في الختام، إذا كانت نتائج البحث الحالي في تأثير الحمل المعرفي في تحمل المخاطر عند اتخاذ القرار تعود إلى نوع مهمة الحمل المعرفي، أو إلى نوع مهمة اتخاذ القرار التي نفذها المشاركون في التجربة، فهذا يدل على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول أنواع أخرى من مهمات الحمل المعرفي، مع ضرورة ابتكار نماذج جديدة تحاكي عمليات اتخاذ القرار الواقعية لدراساتها.

توصيات البحث ومقترحاته:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يوصى بما يلي:

1. توجيه أعضاء الهيئات التعليمية الجامعية ومصممي المحتوى التعليمي إلى مراعاة أسس نظرية الحمل المعرفي عند تصميم وتقديم المحتوى التعليمي وقياس التعلم.
2. دراسة العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار تجريبياً بصورة أكبر في البحوث النفسية العربية لما لها من أثر جوهري في مجالات الحياة اليومية التعليمية والاقتصادية، والمهن التخصصية العلمية والعملية والإبداعية.

كما يمكن اقتراح بحوث قد تقيد في معرفة المزيد من المعلومات حول تأثير الحمل المعرفي في عملية اتخاذ القرار :

1. إعادة التجربة باستخدام مهام حمل معرفي أخرى، مثل المهام البصرية والسمعية للذاكرة العاملة.

2. تأثير الحمل المعرفي على عملية اتخاذ القرارات الروتينية.

3. إقتراح نماذج جديدة تحاكي عمليات اتخاذ القرار اليومية، أكثر شبهاً بالمواقف الواقعية من النماذج المعتمدة في البحوث الحديثة.

قائمة المراجع:

- عبد الجواد، نوره. (2023). التوجهات المعاصرة في دراسات الحمل المعرفي "دراسة تحليلية". دراسات تربوية واجتماعية - جامعة حلوان، 19(فبراير)، 102-136.
- المحمودي، محمد سرحان (2019). مناهج البحث العلمي. الطبعة 3، دار الكتاب، اليمن.
- Benjamin, D.J., Brown, S.A., & Shapiro, J.M. (2013). WhoIs 'Behavioral'? Cognitive Ability and Anomalous Preferences. Journal of the European Economic Association, 11(6):1231– 1255. DOI: 10.1111/jeaa.12055.
- Blaywais, R., & Rosenboim, M. (2019). The effect of cognitive load on economic decisions. Managerial and Decision Economics, 8:993-999. DOI:10.1002/mde.3085.
- Bovan, K. (2022). How to Vote Correctly: An Experimental Study on the Impact of Political Sophistication, Cognitive Load, and Decision-Making Strategies. Anali Hrvatskog politološkog društva. 19(1). 0-32. DOI:10.20901/an.19.01
- Collins, L., & Collins, D. (2019). Managing The Cognitive Loads Associated With Judgment And Decision-Making In A Group Of Adventure Sports Coaches: A Mixed-Method Investigation. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 21(2), 1-16. DOI:10.1080/14729679.2019.1686041.

Deck, C., & Jahedi, S. (2015). The Effect of Cognitive Load On Economic Decision Making: A Survey And New Experiments. *European Economic Review*, 78, 97-119. DOI: 10.1016/j.euroecorev.2015.05.004

Deck, C., Jahedi, S., & Sheremeta, R. (2021). On the Consistency of Cognitive Load. *European Economic Review*, 134(5), 103695 DOI: 10.1016/j.euroecorev.2021.103695

Grimanim, A., Yemiscigil, A., Wang, Q., Kirilov, G., Kudrna. L., Vlaev, I. (2024). How Do Emotions Respond To Outcome Values And Influence Choice?. *Psychological Research*. 2024 Jul 10. doi: 10.1007/s00426-024-02001-3.

Gu, R., Zhang, D., Luo, Y., Wang, H., & Broster, L. S. (2018). Predicting risk decisions in a modified Balloon Analogue Risk Task: Conventional and single-trial ERP analyses. *Cogn Affect Behav Neurosci*, 18, 99–116. DOI: 10.3758/s13415-017-0555-3.

Lejuez, C. W., Read, J. P., Kahler, C. W., Richards, J. B., Ramsey, S. E., Stuart, G. L., Strong, D. R., & Brown, R. A. (2002). Evaluation of a behavioral measure of risk taking: The Balloon Analog Risk Task (BART). *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(2), 75–84. DOI: 10.1016/S0140-1971(03)00036-8.

Moncur, B., Galvez Trigo, M. J., & Mortara, L. (2023). Augmented Reality to Reduce Cognitive Load in Operational Decision-Making. *Augmented Cognition*. 17th International Conference, AC 2023, Held as Part of the 25th HCI International Conference, Copenhagen, Denmark, July 23–28, 2023, Conference paper: pp 328–346. DOI: 10.1007/978-3-031-35017-7_21.

Pande, S. (2023). Decision Making Under Scarcity: An Inquiry into The Effects of Cognitive Load. Doctor's Thesis, School of International Development, University of East Anglia, UK.

Schapkin, S. A., Raggatz, J., Hillmert, M., & Böckelmann, I. (2020). EEG correlates of cognitive load in a multiple choice reaction task. *Acta Neurobiol Exp (Wars)*, 80(1):76-89. DOI: 10.21307/ane-2020-008.

Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37-76. DOI:10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8.

Zhou, R. (2021). Dual-Process Modeling of Sequential Risk-Taking
Decisions. Doctor of Philosophy, Ohio State University, USA.

دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية (بعض الدول نموذجا)

د. شلابي عبد الحفيظ (أستاذ محاضر أ)

جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس الجزائر

د. سجلماسي أمينة وفاء

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر

ملخص: لقد تم استثمار مبالغ هائلة في جميع أنحاء العالم من أجل البحث وتطوير مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي وبمختلف التخصصات. ففي أوروبا مثلا، بلغت الاستثمارات حوالي 3.2 مليار أورو في عام 2016 مقابل 12.1 مليار يورو في أمريكا الشمالية و6.5 مليار يورو في آسيا، وذلك من أجل تطوير مختلف المجالات بما فيها مجال التربية والتعليم.

في هذا الصدد تهدف هذه المداخلة إلى إبراز دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال عرض مجموعة من التجارب التي خاضتها بعض

الدول في العالم وكذا اظهر انعكاساتها على نظم التعليم التقليدية، مع محاولة التعرف على أنشطة التطبيقات الذكية الاصطناعية في المجال التربوي والتعليمي، ومجالاتها الإيجابية، وكذلك المعوقات التي يمكن ان تواجه تلك التطبيقات.

في هذا السياق، سيتم عرض مختلف التجارب في هذا المجال وذلك في الدول التالية: الصين، كندا، اليابان وفي الوطن العربي بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، المهارات التربوية والتعليمية، التجارب في بعض دول العالم.

Abstract: Huge amounts of money have been invested around the world for research and development in the field of artificial intelligence technologies by various countries. In Europe, for example, investments amounted to about 3.2 billion euros in 2016, compared to 12.1 billion euros in North America and 6.5 billion euros in Asia, in order to develop various fields, including the field of education.

In this regard, this intervention aims to highlight the role of artificial intelligence in developing educational skills, by presenting a group of experiences that some countries in the world have undergone, as well as showing their repercussions on traditional education systems, while trying to identify the activities of artificial intelligence applications in the educational field. Its positive areas, as well as the obstacles that these applications may face.

In this context, various experiences in this field will be presented in the following countries: China, Canada, Japan and in the Arab world in general.

Keywords: artificial intelligence, educational skills, experiences in some countries of the world.

مقدمة:

في عصرنا الحالي أصبح الذكاء الاصطناعي لم يعد يقتصر على فئة معينة من المجتمع أو مجال أو تخصص معين بل أصبح متداولاً لدى الجميع وفي مختلف مجالات الحياة و التخصصات و العلوم.

مصطلح "الذكاء الاصطناعي متداول ومستعمل منذ خمسينيات القرن الماضي منذ اختراع عجلة السيارة، وهو يشير إلى مجال متخصص في دراسة آليات الذكاء من خلال نمدجتها بالاستعانة بالخوارزميات وبعدها القيام بتجريب ذلك على الآلات. وتشمل هذه الآليات على سبيل المثال القدرة على حل المشاكل تلقائياً وذلك من خلال القدرة على التخطيط ، التنبؤ، التحكم، التذكر والتعلم بصفة عامة.

من هنا نتطرق إلى الدور البارز والفعال الذي يؤديه الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم إذ يمكن لهذا الأخير تسريع عملية تحقيق الأهداف العالمية للتعليم عن طريق الحد من العوائق التي تعوق العملية التعليمية، جعل سيرورات الإدارة والتسيير أوتوماتيكية وكذا تحسين الأساليب التي تحسن من نتائج التعلم. علاوة على ذلك، بالنسبة

لعدد متزايد من الدول حث المتعلمين والمدرسين على العمل كمواطنين رقميين يشكل إحدى المهام الرئيسية للقرن الحادي والعشرين.

على هذا الأساس تهدف هذه المداخلة إلى إبراز دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تسليط الضوء على مجموعة من التجارب التي خاضتها بعض الدول في العالم وكذا اظهار انعكاساتها على نظم التعليم التقليدية، مع محاولة التعرف على أنشطة التطبيقات الذكية الاصطناعية في المجال التربوي والتعليمي.

1. تعاريف ومفاهيم أساسية:

1.1 الذكاء الاصطناعي:

يتم تعريف الذكاء الاصطناعي على أنه سلوك معين لبرامج الكمبيوتر تعطيها خاصية المحاكاة لقدرات وأنماط البشر العقلية وطرق عمله. وأن أهم خاصية هي امكانيته على الاستنتاج والتعلم والرد على المواقف التي لم تتم برمجتها في الجهاز(صلاح، 2023).

بصياغة أخرى هو عبارة عن مجال دراسة يهدف إلى التصنيع الاصطناعي للكياليات المعرفية للذكاء البشري، بهدف خلق البرامج أو الآلات (الروبوتات والمنصات وما إلى ذلك) القادرة على أداء الوظائف المتعلقة بالذكاء البشري. وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي هو أيضًا برامج كمبيوتر - أو آلات مثل الروبوتات - قادرة على التعلم وتطبيق المعرفة المكتسبة لحل المشاكل. وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي قادر على حل

المشكلات من خلال التعلم منها البيانات والأنماط والنماذج. الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته موجود في عدة مجالات في التعليم كما سنرى لاحقا.

2.1 Big data :

البيانات الضخمة هي نوع من النظام البيئي الرقمي الذي يجعل من الممكن جمع ونقل وأرشفة ومعالجة البيانات بكثرة. الارتباط بالذكاء الاصطناعي مهم. الأنظمة البيئية التي تجمع كميات كبيرة من البيانات تمكن الأنظمة التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي من استغلالها. نذكر على سبيل المثال منصة UTIFEN2 حيث يعمل بها حوالي 20.000 معلم من النيجر مسجلون للحصول على شهادة التدريس، من خلال التكوين عن بعد بالاستعانة بالهاتف الذكي. يجب على كل متعلم إكمال 8 إلى 12 وحدة دراسية يتطلب ذلك كل واحد ما يقرب من مائة مهمة. إذن هذا ما يقرب من 20.000.000 قطعة من البيانات (أو الإجراءات) والتي يمكن استخدامها لإنشاء "أنماط" أو نماذج من أجل فهم أفضل مسار المتعلمين الذين نجحوا والذين لم ينجحوا في هذا التعلم عن بعد. يتيح استخدام الذكاء الاصطناعي للمنصة التعلم من هذه النماذج لتتمكن من زيادة فعاليتها لضمان نجاح عدد أكبر من المتعلمين (karsenti, 2018).

3.3 الخوارزميات:

الخوارزميات هي جوهر الذكاء الاصطناعي، هي عبارة عن سلسلة من التعليمات التي تهدف إلى تحديد سلوك نظام ما وذلك لتمكين الحصول على نتيجة من البيانات المقدمة كمدخلات. على سبيل المثال، يتم استخدام الخوارزميات في التعرف المعالجة التلقائية للصور.

والخوارزميات هي مجموعة من الخطوات الرياضية، المنطقية و المتسلسلة التي يتم تطبيقها على مجموعة من البيانات المتاحة والتي تعرف بالمدخلات (inputs) لنحصل منها على نتيجة (حل المشكلة) وهو ما يعرف بالمخرجات (output).

4.3 المهارات التربوية:

هي عبارة عن خبرات فنية وتكنولوجية حديثة تتماشى مع متطلبات العصر، فعلى سبيل المثال أن يكون الفرد واعيا بقدرته على كيفية إدارة الوسائط المتعددة المتطورة بدلا من الأنماط التقليدية التي لا جدوى منها اليوم في تنمية قدرته على الاستخدام الأمثل وضمان التشغيل المثالي والقدرة على التوجيه الصحيح في الاستفادة من التقنيات والمعلومات المنتشرة بالشبكة المعلوماتية وطريقة الاستفادة منها وتدويرها داخل مؤسسات التعليم وإدارتها بشكل مثالي لتلاميذه في مختلف المراحل التعليمية التي يدرس بها، بالإضافة إلى الذكاء، الابداع والفكر البعيد المدى والطموح والقدرة على التنبؤ والتفكير العلمي، المنطقي، المنظم مع استغلال فرق العمل في اتخاذ القرارات وتنفيذ الأداء في مؤسسات التعليم (صلاح، 2023).

2. التأثيرات الإيجابية التي قد تحدثها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم:

لقد ذكر (karsenti, 2018) العديد من التأثيرات الإيجابية التي قد تحدثها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم، نذكر البعض منها فيما يلي:

- يتيح الذكاء الاصطناعي إمكانية جعل التعلم شخصي ومكيف حسب الفرد المتعلم، هذه بالتأكيد أكبر ميزة للذكاء الاصطناعي في التعليم.

- يمكن أن يساهم الذكاء الاصطناعي في النجاح الأكاديمي للمتعلمين.
- يتيح الذكاء الاصطناعي إمكانية تصحيح أنواع معينة من الأعمال تلقائيًا، وبالتالي تقديم إمكانية استثمار المعلمين هذا الوقت في مهام تعليمية أخرى. فمن المؤكد أن التطبيقات -خاصة المتوفرة باللغة الإنجليزية- حتى وإن كانت هذه التطبيقات التي تعمل على تصحيح الأخطاء تلقائيًا ليست جاهزة بعد، ولا يزال التدخل البشري ضروريًا، لكن التقدم في أدوات التصحيح التلقائي الملاحظة مؤخرًا مثير للدهشة.
- الذكاء الاصطناعي يسهل التقييم المستمر للمتعلمين. حيث أن الذكاء الاصطناعي يتيح فرصة متابعة المتعلم طوال مساره التعليمي، ومعرفة مستواه ومهاراته بشكل دقيق.
- يمكن للذكاء الاصطناعي أن يسمح للمعلمين بتعديل أجزاء من دروسهم. وهذا ما تسمح به منصة Coursera10 وهي منصة تقوم بإعلام المعلم بشكل سريع في حالة ما إذا كان العديد من المتعلمين يقدمون إجابة خاطئة على سؤال أو واجب ما.
- يتيح الذكاء الاصطناعي للمعلم إمكانية وضع أنظمة مراقبة ذكية في منصات التعليم عن بعد.
- يعمل الذكاء الاصطناعي على تغيير الطريقة التي نتفاعل بها مع المعلومات. على سبيل المثال، دون علم منا فإن Google يقوم بتكييف نتائج البحث وفقًا لموقعنا الجغرافي أو حتى الأبحاث السابقة التي قمنا بها. وتفضل أمازون الشيء نفسه من خلال تقديم عمليات شراء مرتبطة بما تم شراؤه سابقًا.
- يعمل الذكاء الاصطناعي على زيادة إمكانيات التواصل والتعاون بين المتعلمين.
- يتيح الذكاء الاصطناعي زيادة التفاعلات بين المتعلم ومحتوى التعلم، خاصة مع روبوتات الدردشة (chatbots)، وهي واجهات الاتصال بين الإنسان والبرمجيات. روبوتات الدردشة هذه، مثل مكبرات الصوت المتصلة بالمنزل (HomePod)،

و (google home، Amazon Echo)، لديهم القدرة على فهم لغة المستخدم وبالتالي يكونون قادرين على الرد عليه.

- يمكن للذكاء الاصطناعي أن يغير عمل المعلم من خلال قيادته، على سبيل المثال، إلى لعب دور ما لتيسير العملية التعليمية. ولكن لا ننفي أن دور المعلمين لا يزال محوريًا في المدرسة، واستخدام الذكاء الاصطناعي يدعمه فقط في مهامه المعقدة.
- يمكن للذكاء الاصطناعي أن يسهل المساعدة الشخصية في الواجبات المنزلية، المرتبطة بالتحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب.

3. التجارب التي خاضتها بعض الدول في العالم في مجال الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير المهارات التربوية:
1.3 الصين:

في ماي 2017، نشر مجلس الدولة التابع للحكومة الصينية "خطة تطوير الجيل القادم من الذكاء الاصطناعي (NGAIDP)". حيث قدم موقع New America ترجمة كاملة لهذا الأخير باللغة الإنجليزية. تحدد هذه الوثيقة الطموحة نهج البلاد في تطوير تكنولوجيا وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحدد أهدافًا واسعة: عند حلول عام 2030، ستصبح الصين مركزًا رائدًا للابتكار في مجال الذكاء الاصطناعي للعالم، مما يوفر أساسًا كافيًا لتصبح دولة رائدة في الابتكار، والقوة الاقتصادية، وسيتم استهداف مجالات مختلفة مثل الصحة والنقل والمدن الذكية والتعليم.

تتمتع الصين بأساس ملائم لتطوير الذكاء الاصطناعي: سوق محلية ضخمة، مغلقة إلى حد كبير بسبب الرقابة، والتطبيق الرائد WeChat، الذي يربط ملفات تعريف المستخدمين بحساباتهم المصرفية والذي يولد استخدامه كميات هائلة من البيانات (في

الواقع يدير WeChat كمية كبيرة من البيانات). جزء من بيانات الناس). وبالتالي فإن رواد الأعمال الصينيين لديهم كميات كبيرة من البيانات لتدريب وتحسين خوارزمياتهم. عدد السكان كبير وليس لديهم التزام كبير بخصوصية البيانات (خاصة عندما يكون من الممكن تحقيق فوائد مرغوبة مثل التطلع على النتائج المدرسية)، ويؤمن الآباء بقوة بإمكانيات التكنولوجيا في التعليم، بعد أن رأوا مدى نجاحها في تطوير البلاد في غضون بضعة عقود فقط. وذلك في العديد من المجالات (bruillard & al, 2021).

قد نكر على سبيل المثال منصة 17zuoye وهي أكبر منصة تعليمية عبر الإنترنت من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية، بدأت هذه الشركة على نطاق صغير من خلال تقديم حلول مخصصة للواجبات المنزلية ضمن نظام التعليم الحالي (17zuoye تعني "أداء الواجبات المنزلية معاً" باللغة الصينية): تمارين وتقييمات مجانية عبر الإنترنت للرياضيات واللغة الإنجليزية يمكن للمعلمين تخصيصها وتعيينها للطلاب داخل وخارج المنزل. وقد قامت تدريجياً بتوسيع عروضها، ولا سيما من خلال توفير أدوات بسيطة ومجانية للمعلمين، وموارد تعليمية مجانية وفردية للطلاب، وتعليقات حول التطور المحقق من طرف التلاميذ لأولياء الأمور. يمكن للطلاب المشاركة في التعلم الموجه ذاتياً باستخدام مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية المفتوحة. يمكن للمدرسين تبادل الأدوات والوسائل وإعدادها ومناقشتها في منتديات المنصة. يمكن للوالدين العثور على الموارد مع إمكانية التواصل المباشر مع المعلمين ومع الأولياء الآخرين.

استخدام التقنيات الذكية لتسريع وتعزيز نموذج التعليم الفردي وإصلاح أساليب التدريس؛ إنشاء أنظمة تعليمية ذات نمط جديد، بما في ذلك التعلم الذكي والتعلم التفاعلي. وتتمحور هذه التوصيات الخاصة بالتدريس حول ثلاث ركائز: البيانات الضخمة (Big

(data) الذي تم التطرق إليه أعلاه، والتعلم الذكي عبر الإنترنت (l'apprentissage intelligent en ligne)، والمنصات التعليمية (plates-formes éducatives).

ومع ذلك، قد تثار بعض المخاوف بشأن النهج المتبع فيما يتعلق باستخدام البيانات الخاصة. يُظهر (Liu, 2020) بوضوح الاختلافات في النهج بين المعلم البشري ونظام التدريس الذكي عند مواجهة خطأ الطالب. الأول سيساعده على التغلب عليه ونسيان هذا الخطأ، بينما الثاني فقد يقوم بتخزين هذا الخطأ مع إعداد مسار فردي خاص بهذا التلميذ ثم استقراء وإخراج هذه البيانات أو المعلومات بعد سنوات عديدة، عندما يكون الطالب في المدرسة الثانوية مع الاستعانة بها استخدامها للحكم أو التنبؤ بمصادقيتها.

2.3 كندا:

حتى لو كان لا يزال هناك عدد قليل جداً من المنصات الكندية التي تلجأ إلى استخدام الذكاء الاصطناعي، خاصة بسبب الاستثمارات الهائلة التي يتطلبها هذا الأمر، البعض منها سيكون متاحاً قريباً، كما هو الحال بالنسبة لـ Classcraft، وهي منصة تم إنشاؤها عام 2018، حيث تسمح هذه الأخيرة للمعلمين أن يقوموا بتنفيذ لعبة لعب الأدوار حيث يلعب طلابهم شخصيات مختلفة، وهي أداة رقمية تساعد على تحفيز العمل الجماعي وتحسين سلوك الطلاب في الفصل وزيادة دافعيتهم. في إطار هذا المشروع الذي هو قيد التطوير، ستلجأ Classcraft، التي لديها حوالي 2 مليون مستخدم، إلى استخدام الذكاء الاصطناعي قريباً لمساعدة المعلمين على الإدارة بكفاءة أكبر وجعل العملية التعليمية تتم بشكل أوتوماتيكي أكثر مما كانت عليه في السابق، وذلك من خلال البيانات التي تم جمعها في الفصل الدراسي (Karsenti, 2018).

في الوقت الحالي، يستعمل الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل بارز، وخاصة مع التطبيقات التي يستخدمها المتعلمون والمعلمون يوميًا على هواتفهم المحمولة، أو عندما يقومون بعمليات البحث على الإنترنت. مثلًا تطبيق Duolingo الذي يحتوي على نظام التعرف على الصوت، والذي لديه أكثر من 200 مليون مستخدم، فأصبح هذا الأخير اليوم أداة رقمية ذات ذكاء الاصطناعي حاضر بشكل كبير في مجال التربية والتعليم في العالم.

من الواضح أنه بالنسبة لعدد متزايد من الدول، حث المتعلمين والمدرسين على العمل كمواطنين رقميين يشكل إحدى المهام الرئيسية للقرن الحادي والعشرين، ونخص بالذكر هنا الكيبك، فمن خلال خطة العمل الرقمية التي تم تبنيها من طرفه، لم يشكل استثناءً من هذا الاتجاه العالمي، حيث يؤكد هذا الأخير أن هذه الخطوة تشكل فرصة ثمينة للتطور والنمو، كما أنه يلعب دورًا رئيسيًا "في نجاح مجال التربية والتعليم، من خلال تقديم طرق جديدة للتعلم والتواصل، للمشاركة والإبداع والتعاون، باختصار من خلال إعطاء نفس جديد لمدرسة اليوم.

3.3 اليابان:

تبنت اليابان نموذج تعليمي جديد يسمى بالتعليم 5.0، وهو عبارة عن مفهوم مستقبلي يهدف إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة في نظام التعليم بهدف تحسين تجربة التعلم وإزالة العوائق أمام التعليم فردي (Anfoud & al, 2023). وبالتالي، فإن أحد الأهداف الأساسية للتعليم 5.0 هو ترويج وتعزيز التعلم الشخصي والتعاون

والرفاهية من خلال استخدام الأدوات الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي وإنترنت الأشياء (Lantada, 2020).

إذ يمثل هذا الأخير (التعليم 5.0) الثورة الصناعية الخامسة في المجال التعليمي، واستغلال التقنيات الرقمية المتقدمة للقضاء على معوقات التعلم وتحسين أساليب التدريس وتعزيزها رفاهية المتعلمين. تتجلى هذه الثورة في استخدام قاعات الاجتماعات فصول دراسية وبيئات تعليمية ذكية مجهزة بالتكنولوجيا مثل الجداول والشاشات التفاعلية التي تدمج الواقع الافتراضي (koohang & al, 2023). وهذا يوفر تجربة غامرة، حيث يمكن للمتعلمين يتفاعلون مع هذه البيئة الاصطناعية كما لو كانوا جسديًا الحاضر، على الرغم من أن كل شيء يحدث افتراضيا. وينطبق التعليم 5.0 أيضًا الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، وبالتالي التخصيص تجربة التعلم لكل طالب من خلال البرامج التكيفية، والتي ضبط البرنامج على أساس الأداء والاحتياجات الفردية. يتم استخدام تحليلات البيانات الضخمة لتتبع تقدم الطلاب، تحديد المجالات التي تتطلب دعمًا إضافيًا وتمكينها المعلمين لتكييف خطط الدروس الخاصة بهم. بالإضافة إلى ذلك، تحدد التحليلات التنبؤية الطلاب المعرضين للخطر، مما يسمح للمعلمين بالتدخل وتقديم الدعم مناسب (Wahden & al, 2021).

عموما، تنفذ اليابان رؤية تعليمية طموحة تركز على إحداث ثورة في التعليم والتعلم من خلال دمج التكنولوجيا المتقدمة تتقدم كجزء من سعيها لإنشاء مجتمع فائق الذكاء 5.0.

4.3 الوطن العربي:

في دراسة قام بها (صلاح، 2023) من أجل معرفة مستقبل التطبيقات الاصطناعية الذكية في مجال التربية والتعليم، وكيفية تهيئة البيئة المناسبة لاستقبال مثل هذه التكنولوجيا التي تعتبر طفرة نوعية في المجال التربوي والتعليمي، حيث تمت الدراسة على مجموعة من الأكاديميين من الأساتذة الذين يدرسون في جامعات الوطن العربي وبشكل عشوائي، بدون تحديد جامعات معينة، وتم ذلك من خلال التواصل الإلكتروني من خلال تطبيق الواتس أب (whatsapp) مع أعضاء الرابطة العربية لعلوم الإعلام والاتصال والتي يتواجد مقرها في بيروت، حيث طلب الباحث من الأعضاء المنتمين لهذه المجموعة بملأ الاستمارة الخاصة بدراسته، حيث استجاب منهم 140 عضواً، تم جمع بياناتهم بهدف تحليلها ومناقشتها، واستخلص الباحث النتائج التالية (صلاح، 2023):

- استخدام أنشطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم يطور من المهارات التربوية والتعليمية أكثر من نظم التعليم التقليدية.
- إبراز المجال الإيجابي في تطبيقات الذكاء الاصطناعي مقارنة بنظم التعليم التقليدية في تطوير الواقع التربوي والتعليمي، هذا ما يجعل التعليم أكثر تفاعلاً ومتعة.
- المعوقات التي يمكن أن تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم تتمثل في احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات.
- لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دور في تطوير المهارات التربوية والتعليمية.

خاتمة:

تكمن أهمية إعداد مدرسة المستقبل للتمكن من الذكاء لأسباب في نقاط عديدة لا تعد ولا تحصى وذلك لكون الذكاء الاصطناعي يؤثر على حياتنا الفردية والجماعية ومن الضروري تطوير تنمية قدراتنا وفكرنا الانتقادي للوصول إلى استخدامه الأمثل. لأن تدريب

المعلمين على الذكاء الاصطناعي يعمل أيضًا بطريقة غير مباشرة على التنبؤ بالانحرافات المحتملة التي قد تحدث في المستقبل القريب. فإذا أردنا حقًا أن يساهم الذكاء الاصطناعي في النجاح الأكاديمي لجميع الطلاب، فالمعلمين دور جد مهم في تحقيق ذلك. لأن وصول الروبوتات الذكية سيغير الوظائف والمهن المستقبلية، وأنه من الضروري إعداد الطلاب لهذا الواقع منذ المرحلة الابتدائية. ومن الضروري عدم ترك هذا المجال المهم لشركات التكنولوجيا لوحدها فقط. كما تم توضيح ذلك في هذه المداخلة، فالذكاء الاصطناعي موجود بالفعل في مجال التربية والتعليم: الكتب الذكية، ومحركات البحث، والتطبيقات التعليمية، منصات التعلم... الخ. ولكن، على الرغم من هذا الحضور البارز، إلا أنه عند كتابة مصطلح الذكاء الاصطناعي، فلا نجد كلمة "التعليم" ولا مرة في الويكيبيديا مثلاً. ولذلك فمن الضروري أن اطرح السؤال: ما هو نوع المستقبل الذي نريده في مدارسنا؟ فعلينا بتطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم حيث يتمكن الطلاب والمعلمون من تحقيق الرقي المطلوب والتأثير بشكل بناء في المستقبل.

قائمة المراجع:

صلاح ساهي خلف، (2023)، دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية والتعليمية في الوطن العربي وانعكاساتها على نظم التعليم التقليدية – دراسة ميدانية، مجلة آداب الفراهيدي، المجلد 15، العدد 52، 327-351.

Anfoud, S, et Alami Talbi, F, (2023), ÉDUCATION 5.0 : PERSPECTIVES CROISÉES DU JAPON ET DU ZIMBABWE, Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, no 45, Issue 2, Supplement.

Bruillard éric, Eda, Aripéf, (2021), développer l'intelligence artificielle (IA) en éducation a très grande échelle : le cas de la chine,

extrait d'un livre à paraître en septembre 2021 intitulé « l'école digitale : une éducation à construire et à vivre ».

Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? Formation et profession, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a159>.

Koohang, A., et al. (February 2023). Shaping the metaverse into reality : multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and future research. *Journal of Computer Information Systems*, 63(3), 1-31. DOI : 10.1080/08874417.2023.2165.

Lantada, A. (2020). Engineering education 5.0 : Continuously evolving engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 36(6), 1814–1832.

, Yi-Ling (2020). The Future of the Classroom? China's experience of AI in education. In *The AI Powered State: China's approach to public sector innovation*. NESTA, https://media.nesta.org.uk/documents/Nesta_TheAIPoweredState_2020.pdf.

Wahdan, A., Hantoobi, S., Al-Emran, M., & Shaalan, K. (2021). Early Detecting Students at Risk Using Machine Learning Predictive Models. *International Conference on Emerging Technologies and Intelligent Systems*, 322, 321–330. Accessible sur : https://doi.org/10.1007/978-3-030-85990-9_27. Consulté le 28 novembre 2023.

التوجه الذاتي والقدرة على التعلّم المستمرّ دراسة حول التجارب الطلابية بجامعة صفاقس بالبلاّد التونسيّة

الأستاذ الدكتور شكري المامني

الدكتورة إيمان بدور

جامعة صفاقس - تونس

ملخص: يعرض هذا المقال خطّة بحثيّة تهدف إلى تعزيز قدرات الطلبة على الانخراط في التعليم الذاتي المستمرّ واكتشاف العراقيل الميدانية التي تقف أمام انتشار ثقافة التعلّم الذاتي في أوساط الطلبة. نقرّ منذ البداية بأهمية السياق والمحيط في فهم مسارات الطلبة الدراسية ودراسة الروابط بين الأساتذة والطلبة ومحورها التكوين والمعرفة. اخترنا مفهوم التجربة الطلابية مرجعا نظريا لبناء خطّة منهجية وعملية تخدم هدف البحث. أنجز هذا العمل بمشاركة أولية لفريق من الأساتذة من اختصاصات مختلفة وقد توصلنا إلى نتائج أولية نسعى إلى الاستفادة منها لتطوير التعلّم الذاتي عبر الفعل في العقد البيداغوجي بين الطالب والأستاذ.

الكلمات المفتاحية: مناهج التدريس - بيداغوجيا التعليم الجامعي - التنشئة الاجتماعية - علم اجتماع التربية - التعلّم الذاتي التوجيهي

Abstract : Self-direction and the ability to continuously learn: A study on student experiences at the University of Sfax in Tunisia
This article presents a research plan aimed at assisting students in self-directed learning. We initiate an action-research project with teachers to discuss self-directed learning at the introductory level. Initially, we acknowledge the importance of both context and the university curriculum. We chose the concept of student experience from sociology as a theoretical framework to build a systematic and practical plan that aligns with the research objective. This work was carried out with the initial participation of a team of professors from various disciplines, and we have achieved preliminary results that we aim to use in supporting students' self-directed learning.

المقدمة:

يهدف هذا المقال إلى دعم السياسات التربوية والتعليمية التي تشتمل مبدأ التعلّم الذاتي المستمر مدى الحياة وتسعى إلى هيكلة المنظومات التعليمية والتكوينية والتربوية تكريسا لمبادئ التعلّم مدى الحياة. إننا نسلّم مع واضعي نموذج التعلّم الموجه ذاتيا والمستمر مدى الحياة ونذكر من بينهم على وجه الخصوص قراو Grow (1991) في القول بأن هذا التعلّم لا يتوقّف على الدوام عند الأفراد والجماعات بشكل طبيعي أو تلقائي وأن الفرد بدوره حتى وإن توقّفت له قدرات واستعدادات سيكون في حاجة أكيدة إلى تطويرها ودعمها، إمّا بصفة ذاتية مستقلة أو بتدخّل عنصر مساعد يتولى مهمّة الارتقاء به على تطوير ذاته

واكتساب مهارات وقدرات التعلّم المستمر بقدر من الاستقلالية. وضمن هذا السياق التعلّمي التربوي لا يحيلنا مفهوم التعلّم الذاتي التوجيهي فقط إلى التساؤل كيف نتعلّم بل يتجاوزه إلى سؤال أكثر عمقا وهو كيف نطوّر قدراتنا على التعلّم ونرتقي بها في سلّم التعلّم الذاتي المستمرّ ضمن سياقات متنوعة وعبر مسارات شخصية متعدّدة؟ هذا في الواقع ما حاولت بعض النماذج البيداغوجيّة بلورته إجرائيا ونظريًا وقد اخترنا نموذج قراو مرجعا بوصفه محاولة في صياغة مقارنة تطبيقية تقوم على التفاعل بين المدرس والمتعلّم بما يدعم كفاءة التعلّم الذاتي ويساعد المتعلّم على التقدّم في مسار التعلّم الذاتي. إنّ المسار التعلّمي التعليمي وفق نموذج قراو هو ارتقاء بالمتعلّم من مستوى المقاومة وغياب الاستعداد إلى مستوى قدرة المتعلّم على التقويم الذاتي والتأقلم مع وضعيات جديدة بما يساعد على التقدّم التدريجي في تطوير القدرات الشخصية ويتحقق ذلك بمساعدة المشرف على مسار التعلّم الذاتي وهو المدرّس أو المدرب أو المؤطر وغيرها من الأسماء الدالّة على دور المساعد المحترف.

لنتساءل الآن ما الجدوى من استغلال نموذج قراو في سياق التدريس في التعليم العالي وكيف يمكن الاستفادة من هذا النموذج في سياق التعليم الجامعي في مرحلته الأولى وهي مرحلة الإجازة؟ هل يقدّم هذا النموذج حولا جذرية لتطوير القدرات الذاتية على التعلّم المستمرّ لدى عامّة الطلبة وتجاوز الصعوبات والعراقيل القائمة في سياق التدريس بالجامعة أم أنّه يقدم لنا مقومات التعلّم الذاتي ومسار الارتقاء التدريجي عبر مراحل وأشواط؟

بنصبّ اهتمامنا في هذا المقال نحو البحث في السياقات الثقافية والتعليمية والمؤسسية لانخراط الأفراد والمؤسسات ضمن ديناميكية التعلّم الذاتي المستمرّ. فيكون السؤال : كيف

نتوصل إلى فهم خصوصيات سياق التعليمي الجامعي وما هي المفاهيم والحقول المعرفية المساعدة على تشخيص الصعوبات وخصوصيات السياق الجامعي في مرحلته التعليمية الأولى وهي الإجازة اليوم؟ ما هي الحقول المعرفية التي قد تساعدنا على نشر ثقافة التعلم الذاتي في الأوساط الطلابية ومعرفة مصادر بنائها وما قد يعرقل التقدم في إرسائها على مدى قصير وطويل؟ لقد اخترنا من بين هذه الحقول المعرفية علم اجتماع المنهاج المدرسي ومفهوم التجربة الطلابية وهما ينتميان إلى اختصاص علم اجتماع التربية باعتبارهما أداة يمكن أن تساهم على مدى بعيد من نشر ثقافة التعلم الذاتي لتتحول إلى مكسب إنساني ثقافي، حتى لا يقتصر الأمر على مجرد كفاءة تتميز بواسطتها نخب قليلة من الأنفار في الأوساط الجامعية أو بعض الأفراد المستثنين من الاتجاهات والمسارات السائدة.

نسعى في هذا العمل إلى الإسهام في بناء مفهومين مرجعيين في مجال التربية والتعلم يتم بالرجوع إليهما ضبط السياسات التربوية والتعليمية وهما من جهة مفهوم القدرة على التعلم الذاتي المستمر وهو مفهوم مركب متعدد الاستعمالات نجد صداه في بحوث ناطقة بالفرنسية تحت عبارة *Auto-apprentissage* ويستند في الأصل إلى مرجعيات أمريكية انطلاقاً من نموذج *Self-Directed Learning* ومن جهة أخرى مفهوم التجربة الطلابية باعتباره اختزال لفعل مركب متعدد الأبعاد الفردية منها والجماعية الخاصة بالطلبة والتي تعبر عن تفاعل الفرد الطالب داخل محيطه في متابعته لأهدافه وبرامجه ومشاريعه. أمّا المفهوم الأول فإن استخدامه مشاع في البحوث التربوية الحديثة وفي علم النفس التربوي وأمّا المفهوم الثاني فإن له حضور مميز في علم اجتماع التربية عبر تطورات من

الكلاسيكي إلى الحديث وذلك انطلاقاً من دوركهايم ووصولاً إلى علم اجتماع المنهاج المدرسي البريطاني وعلم اجتماع التجربة الاجتماعية عند دوباي (1994).

يتنزل اهتمامنا بهذين المفهومين ضمن رؤيا تربوية حديثة تقرّ بمبدأ التعلم مدى الحياة وتسعى إلى تكريسه عبر حركات الإصلاحات التربوية وبالعودة إلى الاستراتيجيات التربوية المرجعية المعلنة في المناطق العربية والإفريقية وهذا في تناغم مع ما وضعته منظمات تعنى بالشأن التربوي في استراتيجياتها وتوجيهاتها مثل منظمة اليونسكو والألكسو ومنظمة الاتحاد الإفريقي. نهدف من خلال هذا العمل ضبط مقومات المفهومين وتحديد الصلات وعناصر التكامل بينهما من أجل المساهمة في إحداث نقل نوعية على مستوى التنمية البشرية ودعم قدرات الفرد والناشئة على خوض غمار التحولات الثقافية الكبرى ومواكبة عصر الرقمنة والاستفادة من الثورات لتكنولوجيا الحديثة المستمرة وذلك عملاً بمبدأ التعلم الذاتي المستمر.

ننطلق في هذا العمل في إنجاز بحث نشيط بمشاركة الأساتذة والطلبة في محاولة لتكريس مبدأ التعلم الذاتي المستمر وسنقدم أولاً الأسس النظرية المختارة ونوضح خطط الاستفادة منها ومبررات اختيارها قبل أن نتوجه إلى الميدان للنظر في استعدادات الأساتذة ومشاركتهم هذا النهج الجديد في التوجه التربوي المعلن محلياً ودولياً.

1- إشكالية البحث

يعلن مبدأ التعلم الذاتي المستمر منذ ما يناهز الثلاثين سنة ضمن استراتيجيات تربوية كبرى تمتد على مدى زمني طويل وتستهدف مناطق كبرى من أرجاء العالم معبرة عن نموذج للإنسان المستقل والقادر على التعلم بذاته مدى الحياة يمكن أن نصف القدرة على

التعلّم مدى الحياة بكفاءة تقبل التطوّر والصقل وهي ليس متاحة بشكل طبيعي أو تلقائياً فهي ضمن إشكالية أن نتعلّم كيف نتعلّم. معنى ذلك أنّه إن كان هذا المبدأ الإنساني المعلم والمنشود هو بمثابة الكفاءة العالية فإنّ الطريق إليها وعر ومفخّ ويهدّد بالانزلاق. ولا شك أنّ التناقض قائم بين إعلان هذا المبدأ المنشود ليشمل الإنسان في كلّ مكان وبين القدرات والاستعدادات المحدودة للتقدّم في اتجاه التعلّم الذاتي وتحويله إلى واقع مستبطن ذاتياً هو إشكال في حدّ ذاته. كيف يمكن تقليص الفجوة بين الهدف الطموح ثقافياً واجتماعياً إذ نستهدف البشرية جمعاء ومحدودية القدرات الفرديّة داخل محيط ثقافي ومؤسّساتي لم يؤهل بعد؟ يكون من الهام تبعاً لذلك البحث في آليات التنشئة الاجتماعيّة والمصادر الثقافيّة الميسّرة لدعم القدرات الفرديّة. يوفّر لنا علم الاجتماع الكلاسيكي مفاهيم تنسج الرابط بين الفردي والجماعي في مستوى التعلّم لعلّ أبرزها وأشهرها مفهوم "هابيتوس" عند بورديو وهو تجاوز وتطوير لمفهوم "الملكة" عند ابن خلدون (المأمني: 2009). نرى أنّه أكثر من ذلك إنّ نهج في التعلّم ونهج في الحياة في الآن نفسه، ذلك أنّ الملكة قرينة بالغة والصناعة نتعلّمها بحكم الممارسة والتكرار. وأمّا الهابيتوس فهو مستوحى من الملكة إلّا أنّ بورديو قد ضمّنه مضموناً ثقافياً واجتماعياً فكان الهابيتوس المدرسي والأكاديمي صعب المنال لدى الفئات الملتحقة حديثاً بعالم المدرسة بما يصنع تفاوتاً ملحوظاً في التعلّم والنجاح المدرسي. بقي أن نقول أن التعليم الذاتي المستمرّ بدوره قدرة فرديّة عصيّة على المنال على غرار الهابيتوس الثقافي وهو يحتاج إلى الثقافي والمشارك من أجل تحقيق انتشاره المنشود وضمان درجة ما من المشاركة من أجل إرساء ثقافة التعلّم الذاتي المستمرّ. فالتحدي مشترك والجميع معني به ولكن الانخراط فيه جماعياً وفردياً سيبقى رهن تجاوز عراقيل المقاومة والرفض والانخراط في الفعل الثقافي المستقلّ. وبناء عليه، يتجه

المقال إلى إرساء مشروع بحثي يساهم في إنجازه الفاعلون في المسارات التعليمية من طلبة وأساتذة باحثين.

2- منهجية البحث

يمثل هذا العمل حلقة أولى من بحوث نشيطة بيداغوجية وعلمية تستهدف الطلبة والأساتذة معا من أجل إكساب عادات التعلّم الذاتي وتنميته في أوساط الأساتذة والطلبة. نتوجّه في هذا العمل نحو إجراء مقابلات أولية مع الأساتذة المباشرين للبحث عن إمكانيات التحفيز لخلق ديناميكيات من التعلّم الذاتي المستمرّ في أوساط الطلبة وسبل تحقيقه والتعريف به. سنقوم بتحليل مضمون المقابلات باعتماد المنهج الكيفي استعدادا لتكوين فريق عمل ينجز بحثا نشيطا على مدى زمني طويل قد يستغرق سنتين من الأنشطة والأشغال المبرمجة والهادفة إلى دراسة استعدادات الطلبة والأساتذة لدعم بيداغوجيا المشروع والتقدّم وإرساء عادات التعلّم الذاتي المستمرّ. سيكون هدف هذا البحث في خطوة أولى خلق حوار في صفوف الأساتذة حول مسألة التعلّم الذاتي المستمرّ وأهميته ومدى إسهام التعليم الجامعي في مرحلته الأولى في تكريس هذا النهج والوقوف أمام الصعوبات والعراقيل لبسط المشكل والعمل على تقديم حلول وهو ما قد يساهم في إحداث النقلة النوعيّة في هذا الاتجاه.

3- المشهد الطلابي والفئات المستهدفة

أصبح المشهد الطلابي اليوم على درجة عالية من التنوّع في مستوى الاختصاصات والنوع الاجتماعي مع ميل مطّرد نحو مزيد من التأنيث خاصّة في شعب التدريس والتربية والبيولوجيا والصيدلة والآداب والعلوم الإنسانية والفنون. فعلى المستوى الوطني يناهز عدد الطالبات في التعليم العالي العمومي ضعف عدد الطلبة الذكور لتبلغ نسبة الطالبات 66%

من العدد الجملي للطلبة. وبحسب الاختصاص يتصدر اختصاص تكوين المدرسين بالتعليم الابتدائي النسبة الأهم من حيث التأنيث وهي 86,56 % إذ يبلغ العدد الجملي في هذا الاختصاص 7984 طالبا من بينهم 6911 من جنس الإناث. أما الاختصاصات التي تهتمنا بشكل مباشر في هذا العمل فهي الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وفي هذه الاختصاصات جميعا تتجاوز نسب الطلبة الإناث 73% فالنسبة الأدنى سجلت في الفنون 73,44% وتبلغ في الآداب 77,38%. أما في الشعب الاقتصادية والتجارية والإدارية وهي الأهم من حيث عدد الطلبة 55627 طالبا من جملة 260930 طالبا فإن نسبة التأنيث في أوساط طلبة هذه الشعب قد بلغت 66,31% لتقارب النسبة العامة الإجمالية على مستوى وطني. لا شك أن جميع هذه العناصر تشكل معطيات هامة تحدد فئات الطلبة وتوجه مشاريعهم الدراسية والمهنية والأسرية فضلا عن مشاريع الهجرة عند البعض (المامي، 2010). ونفترض وجود علاقة هامة بين الاختصاص وحضور المشاريع المهنية والدراية هذا فضلا عن البعد البيداغوجي المضمن في منهاج التدريس في بعض الاختصاصات العملية والقائمة على الإنجاز والمشرعة والتصميم. فالمشاريع البيداغوجية المنجزة في بعض الاختصاصات تساعد على تكريس ثقافة المشروع والإنجاز وتطوير القدرات والكفاءات وتبني الإنتاج المعرفي والثقافي والمادي تبنيًا ذاتيًا وهذا إجمالاً يقلّ حضوره في مستوى الإجازة لغلبة الدروس النظرية وتلقي المعارف. ونصيب بعض الاختصاصات من ممارسة المشروع البيداغوجي يختلف حسب الاختصاصات فيكون أكثر حضورا في الاختصاصات الفنية والعملية مقارنة بالاختصاصات النظرية من علوم ولغات. ولإبراز هذه المفارقة سنسعى في بحثنا إلى مقارنة تجارب طلبة الإجازة بكلية الآداب والعلوم

الإنسانية بصفاقس بتجارب طلبة الإجازة المعهد العالي للفنون والتصميم من حيث حضور المشروع الدراسي والمهني والتعامل مع ثقافة المشروع.

وقد اخترنا أن يكون الجمهور المستهدف والمعني بالمشاركة في هذا البحث هو جمهور طلبة الإجازة في العلوم الإنسانية والآداب والفنون إذ من المفترض أن تواجه هذه الفئة صعوبات خصوصية في التقدّم على درب التعلّم الذاتي المستمرّ وهؤلاء الطلبة يشغلون ضمن منظومة أمد¹ في هيكلّة الدروس وإسناد الشهادات الجامعيّة وهي المنظومة الأكثر هيكلّة والمستقطبة للعدد الأوفر من الطلبة على مستوى وطني لتجمع عامة الاختصاصات باستثناء الهندسة والطب والصيدلة والشعب القصيرة المختصّة في تكوين التقنيين السامين وقد اندمج معظمها في منظومة أمد. وضمن المنظومة ذاتها فإننا نفترض أن الاستعدادات للتعلّم الذاتي قد تختلف حسب المشاريع الدراسية والمهنية وحسب حضور تجارب المشروع الدراسي وتثمينه من قبل الطلبة والأساتذة والمؤسسة الجامعيّة.

ننجز عملنا الميداني داخل ثلاث مؤسسات تعليم عالي بجامعة صفاقس. وتمثل هذه المؤسسة فضاء مميّزاً للتنشئة واكتساب هوية طلابية خصوصية ومكاناً مميّزاً تتسج داخله الحياة اليومية المشتركة بأبعادها الدراسية والثقافيّة وهي من جهة أخرى تجسيد فعليّ لواقع التعلّم ضمن الاختصاصات الكبرى ذات حضور مميّز في المنظومة التعليمية من حيث عدد الطلبة والمسارات التعليمية. وقد تمّ اختيارنا لهذه المؤسسات بدافع خصوصي يخصّ فرضيات البحث فيما يتعلّق بالبعد الفرد وأهميّة حضور المشاريع المهنية والدراسية لتكوين

¹ منظومة إمد هي منظومة تكوين وإشهاد تمتدّ على ثلاث مراحل إجازة موحّدة لمدّ ثلاث سنوات تمكّن من الالتحاق إلى الماجستير بصفهيه ماجستير مهني وماجستير بحث وتدوم سنتين على الأقلّ يمكن للحاصلين على شهادة ماجستير بحث مواصلة الدراسة في مرحلة الدكتوراه والتي تدوم ثلاث سنوات.

ذات متعلّمة مستقلة بذاتها في سعي نحو الاستفادة من المعارف وتوظيفها عمليا خدمة للمشاريع ذات البعد الشخصي والخصوصي. حرصنا على حضور تنوّع في الاختصاصات له صلة بالمشاريع الفردية المهنية والدراسية ولذلك اخترنا المعهد العالي للفنون والحرف ويضم 1532 طالبا سنة 2023 من بينهم 1232 طالبة أي بنسبة تأنيث تبلغ 80,42 % ثم المدرسة العليا للتجارة وتضمّ 2064 من بينهم 1433 طالبة أي بنسبة تأنيث تساوي 69,42% ونلفت الانتباه أن اختصاص الاقتصاد والتصرف والإدارة والمالية يمثل الاختصاص الأكثر أهمية من حيث عدد الطلبة على المستوى الوطني والمستوى المحلي إذ تضمّ جامعة صفاقس ثلاث مؤسسات ضمن اختصاص الاقتصاد والتجارة وقد كان العدد الجملي لهذه المؤسسات 9100 طالبا من مجمل 31531 عدد طلبة جامعة صفاقس في السنة الجامعية 2023-2022. أما المؤسسة الثالثة التي تمّ اختيارها فهي تمثل اختصاص الآداب والعلوم الإنسانية وتضمّ 3599 طالبا من بينهم 2825 أي بنسبة تأنيث تناهز 78,5% ونهتّم بدرجة أولى باختصاصات العلوم الإنسانية في هذه المؤسسة بما يمكّننا لاحقا من مقارنة نتائج البحث مع بقية المؤسسات باعتبار القواسم المشتركة بينها من حيث الانتماء لدائرة معارف العلوم الإنسانية.

4- مقارنة متعدّدة الاختصاصات خدمة للتعلّم في الأوساط الجامعية

نسعى عمليا وعلى وجه الخصوص إلى تطبيق نموذج التعلّم الذاتي ونشره في الأوساط الجامعية انطلاقا من مرحلة الإجازة وبحثنا هذا لا يقتصر على اختصاص معين لأنه يهم مختلف الاختصاصات ونحن بواسطة هذه المبادرة البيداغوجية نسعى إلى مساعدة الطلبة والأساتذة على فهم مفهوم التعلّم الذاتي المستمرّ والعمل به، وتكوين رؤيا نقدية لثقافة نقل المعارف وهيمنة الأسلوب التلقيني والمتجلي في عبارة متداولة "بضاعتم ردت إليكم". إنّ

كثافة المواد في مرحلة الإجازة على وجه الخصوص لم تساعد عامّة الطلبة على إحداث نقلة تعليميّة وتطوير قدرات التعلّم الذاتي والسعي نحو بناء المعرفة وتوظيفها بشكل مستمرّ ونافع في شتى مجالات الحياة المهنية والدراسية والخاصّة، مما خلق عزلاً بين المؤسسات التعليمية والتكوينية ومحيطها الثقافي والاجتماعي. وقد لا حظنا أنّ التنشئة المدرسيّة تستمرّ في مستوى التعليم العالي على فكرة توظيف المعارف وتوظيفاً مدرسياً صرفاً يكاد يقتصر على غرض العبور في فترة الامتحانات أو ما يعبر عنه ببذل المجهود الأدنى بما يستتجبه النظام التعليمي كحدّ أدنى للنجاح، ممّا يعطلّ من ارتقاء الجامعة بمستوى كفاءات الخريجين وضمان الجودة المرجوّة في التكوين الجامعي. وبناء عليه، فإنّنا نفترض من موقعنا في علم الاجتماع أنّ الثقافة المدرسية التقليدية وهي حصيلة تنشئة مدرسيّة وتجارب مدرسيّة سابقة بالمعاهد قد تكون عائقاً أساسياً أمام تحقيق نقلة نوعية من تعليم إنجاز المهمّة وتحقيق العبور المدرسي نحو تكريس ثقافة التعليم الذاتي ودعم القدرات واتخاذ التعليم الذاتي المستمرّ نهجاً في الدراسة الجامعية والعمل الأكاديمي وهو ما لم يؤسس بعد ولم يفعل عملياً وميدانياً والحال أنه عنصر ضروري لخدمة جودة التكوين في التعليم العالي.

دعت الضرورة في هذا العمل إلى جمع مفهومين من حقلين معرفيين متباينين وهما علم النفس التربوي وعلم اجتماع التربية إذ أن العمل بمبدئ التعلّم الذاتي المستمرّ لا يمثل التزاماً ذاتياً أو اختياراً شخصياً فحسب، وإنما هو هدف مرجعيّ للسياسات التربوية الحديثة ولذلك استوجب الأمر النظر في منظومة التعليم العالي ورصد حلقة النقلة من التعليم التقليدي إلى البحث العلمي والتعلّم مدى الحياة وهذا ما دعانا إلى التفكير في استغلال المفهومين أي مفهوم التعلّم الذاتي المستمرّ ومفهوم التجربة الطلابية وفق مرجعيّة عالم

الاجتماع الفرنسي فراسوا دوبياي باعتبارها الحلقة الأرقى في معالجة علاقته المؤسسة بالفاعلين داخلها. يمكننا مفهوم التجربة الطلابية من البحث في معوقات التعلم الذاتي والبحث عن حلول تتفق واستعدادات الطلبة ومكتسباتهم الثقافية المشتركة.

نستهدف بشكل خاص في هذا البحث طلبة الإجازة من مختلف الاختصاصات في مجال الاقتصاد والعلوم الإنسانية والآداب والفنون ونتوجه في مرحلة أولى إلى الأساتذة للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم التعليمية والعمل على مشاركتهم في مشكل التعليم الذاتي المستمر. يكون الهدف من هذا العمل خلق مناخ إيجابي لتبادل الأفكار والتصريح بالتجارب الخصوصية على اختلاف الاختصاصات والإسهام في بناء مشروع لتطوير القدرات الذاتية عملاً بمرجعية التعلم الذاتي لدى جمع من الأساتذة وهي خطوة أولى نحو إجراء بحوث نشيطة تعمل على تشريك الطلبة من مختلف الاختصاصات وبعث مشاريع بحث وأنشطة تعليمية في هذا الاتجاه.

إن من أبرز التحديات القائمة في استراتيجيات التعلم الذاتي أن يجد مفهوم التعلم الذاتي تقبلاً وأن يعتمد ليصبح نهجاً توجيهياً لدى الطلاب والمتعلمين وقد نجد في النماذج المنظرة لها في مجال علم النفس التربوي ما يصف ويدقق مراحل تحقيق التعلم الذاتي وإدارة الذات. وعلى أهمية هذه النماذج والمقاربات فإنها تبقى بالأساس مرجعاً لتجارب في التكوين والتعليم وذلك في حدود لا ترتقي فيه إلى أن تكون سياسة تعليمية وتربوية تستهدف قطاعات وهياكل متنوعة ضمن خطط استراتيجية دولية شاملة. وفي مجال علم اجتماع التربية هناك اهتمام خصوصي بالواقع المدرسي والجامعي اليومي والتنشئة المدرسية وبناء الثقافة المدرسية وهي عناصر هامة الحضور في أدبيات علم اجتماع التربية وتنبور بشكل

خاص في مجال علم اجتماع المنهاج المدرسي (Kelly, 1977) وهو فرع من علوم التربية ذو نشأة بريطانية تعود إلى ستينات القرن الماضي وقد تولّد عنه بعض المقاربات الاجتماعية البيداغوجية المهمة بقضايا التعلّم والارتقاء، ومن أبرزها مقارنة تعلّم مهنة التلميذ (Perrenoud (1994) (فيليب بارنو مهنة التلميذ، 1994)² وتهتمّ بسبل النجاح واكتساب قدرات التعلّم.

وحديثاً نجد للمقاربة الاجتماعية المهتمّة بالتعلّم ومسائل المنهاج المدرسي امتداداً تطبيقياً في مستوى التعليم العالي، نخصّ بالذكر محاولات فلوزي على مستوى الجمهور الطلابي³ والأهمّ في مقاربتهم اهتمامه بشكل خاص بطلبة المرحلة الجامعية الأولى وتوصيفه إياها بحالة الضياع والتذبذب التي يعيشها الطلبة الملتحقين بالجامعة وذلك لضعف الهيكلة المدرسة المعتاد عليها في التعليم الثانوي. ومن وجهة نظرنا فإنّ حضور المنهاج الرسمي بشكل واضح في أذهان المدرسين والطلبة يمثل إطاراً مؤسسياً قد يكون له دور في ترشيد الفعل التعليمي في اتجاه ضبط قواعد النجاح المدرسي. على أنّ واقع التعليم العالي اليوم قد يختلف عن الواقع الذي وصفه فلوزي في منتهى التسعينات بفرنسا وما توفّر في كتابه حول التحولات الراهنة للجامعة والصادر عن ملتقى دولي حول التعليم العالي سنة 2003. أثّرت عدّة مسائل تتصل بالسياسات التعليمية وبظاهرة الجمهرة في الأوساط الجامعية وبمسارات الطلاب إلّا أنّ مسألة البرامج التعليمية والمقاربات البيداغوجية لم تأخذ حظها في تلك الفترة، وهذا ما يدعونا إلى لفت الانتباه إلى المسألة البيداغوجية ومقاربة المنهج

² Perrenoud. PH. (1994). Le métier d'élève. Paris : ESF.

³ Fellouzis. G (2001) . La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université. Paris, PUF, collections Sociologie d'aujourd'hui, p56.

التدريسي خاصة أمام التحولات الأخيرة في مستوى برمجة الدروس بالفضاء الجامعي في التجربة التونسية على وجه الخصوص.

ليست الغاية من هذا المقال إثارة نقاش أولي واسع النطاق حول إمكانية بناء الجسور بين حقل علم اجتماع التربية عبر علم اجتماع التجربة الطلابية وحقل علم النفس التربوي فذلك قد يستوجب لقاء أكاديميا متخصصا حول كتاب نظري مفصل وإنما الهدف هو توضيف المفاهيم والمعارف في مجالي علم النفس التربوي وعلم الاجتماع من أجل تكريس التعليم الذاتي المستمر انطلاقا من التعليم العالي زمن الالتحاق بمدارج الجامعات وفي فترة هامة من فترات المسارات التعليمية للطالب زمن انتقاله من ثقافة المنهاج المدرسي إلى فضاء المعرفة الأكاديمية ومجال التخصص والتعمق في تناول المعارف الجديدة والمتركمة.

هناك اليوم في النظم التعليمية المركزية جهد موجه نحو هيكلة التعليم العالي وضبط برامج التدريس بشكل لا يستهدف إرساء مركزية التعليم على منوال المدارس والمعاهد الثانوية وذلك حفاظا على خصوصية التعدّد والتنوع في الفضاء الجامعي، إلا أن هذه الهيكلة تسعى إلى برمجة المحتويات وتنظيم الزمن الدراسي داخل الفضاء الجامعي ضمن منظومة عقلانية للإشهاد، فهي بالأساس متعالية على استعدادات الطلبة وما يواجهونه من صعوبات في الاندماج والارتقاء في التعلّيمات. وتبعاً لذلك لاحظنا من موقعنا الأكاديمي وجود صعوبات لدى المتعلّمين إذ يجدون أنفسهم أمام تناقض بين كثافة المواد المدروسة وسرعة النسق في عرض المواد وتجميعها على عكس البطء المعتاد في التعليم الثانوي هذا فضلا على قلة المساعدة البيداغوجية والمرافقة المستمرة لطلبة مرحلة الإجازة بشكل خاص. وهنا تصبح الرؤيا ضبابية عند عامة طلبة الإجازة فيما يتصل بالمطلوب وبأسس التقويم

والنجاح. في هذا السياق سيعيش الطلبة حالات اضطراب ويسعون بدورهم إلى بعث مأسسة ثقافية موازية بقدر الإمكان وفقا لعاداتهم ومصالحهم وتصوراتهم وذلك من أجل تحقيق الحد الأدنى للنجاح والارتقاء وتحقيق الطموحات. وإزاء هذا الواقع المتقدّم في الجمهرة والمأسسة تبقى محاولة عالم اجتماع التربية الفرنسي فلوزي (Fellouzis 2001) على أهميتها محدودة لفهم ومواجهة واقع التعليم العالي اليوم ولكنها هامة بلا شك لأنها تهتمّ بشكل مباشر بالطلبة وتؤسس لعلم اجتماع الطلبة. إن تناول فلوزي لفضاء الجامعة واهتمامه بفئة الطلبة قد مهّد في العقد الأخير من الألفية السابقة إلى بروز محاولة جدية لعالم الاجتماع الفرنسي Dubet دوبي في تطبيق مقاربتة حول علم اجتماع التجربة الاجتماعية على مستوى الطلبة ودراسة جمهرة الجامعة والمسارات الدراسية في الأوساط الجامعية.

وضمن أدبيات التجربة الاجتماعية والمنظر لها عبر مؤلفات فرنسوا ديباي Dubet (1994) نهتمّ في هذا المبحث الخصوصي بمفهوم التجربة الطلابية لمعرفة وتقويم خصوصيات تجارب الأفراد والجماعات والفئات فيما يتعلّق بالتعلّم والثقافة المدرسية والتنشئة داخل الحقل الجامعي وذلك بحكم الاهتمام بالوسط الطلابي والجامعي. وبالعودة إلى دراسات ميدانية هامة في المجال الجامعي يمكن ضبط عدّة اتجاهات في سلوك الطلبة إزاء مسألة التعلّم الذاتي وهو ما يمثل محور نقاش أولي في هذا العمل ضمن خطة بحثية تعتمد تشريك الفاعلين في عملية التعلّم. لا شكّ أن صاحب الفعل والإرادة هو الطالب ذاته وهو ما يفسّر حضور مسألة الاستعداد وإرادة التعلّم الذاتي في صدارة مسار إدارة التعلّم الذاتي الواردة في نموذج قراو (Self-Directed Learning Grow 1991) وأيضا لدى شابمان (2003) Chapman.

إننا ننشر في هذا العمل مسألة الاستعدادات والمؤهلات لانخراط الطلبة في التعلم الذاتي حتى لا يكون ذلك حكرا على من يمتلك ملامح ومقومات شخصية صرفة تمكنه من التعويل على الذات واختيار النهج المساعد على التقدم في مسارات التعلم الذاتي المستمر. ووفقا لعلم اجتماع التجربة المدرسية إجمالا والطلابية على وجه الخصوص فإن العنصر المحرك والمقوم لتنشئة الأفراد والجماعات داخل الفضاءات والمؤسسات التعليمية إنما يتعلّق بالاندماج والنجاح باعتبارهما عنصرين متلازمين وموجهين في التنشئة المدرسية والطلابية. في مقال صادر سنة 1994 يؤكد فراسوا دوباى أن الجمهور الطلابي قد تغيّر وأن الجامعات قد عرفت حضورا لفئات جديدة من الطلبة تنحدر من أوساط اجتماعية متنوعة ومختلفة ولم يعد النموذج الطاعي ورثة الأجيال السابقة من الطبقات المميزة ثقافيا واجتماعيا. وبناء عليه، فإنّ عالم الطلبة قد أضحى متنوعا ولامح الطالب قد تعددت وتنوعت وبرزت عديد أشكال الاندماج والتنشئة الاجتماعية والثقافية في الأوساط الطلابية التي تشكل الفئات الطلابية.

يحولنا مفهوم التجربة الطلابية إلى أبعاد التنشئة والاندماج داخل الفضاء الطلابي كما يجسّدها الفعل الاجتماعي للأفراد والجماعات. ليس الطالب عنصرا آليا يشتغل داخل المنظومة وإنما هو فاعل يسعى إلى الاندماج في الوسط الطلابي واحتلال موقع داخله وهو في الوقت نفسه يمتلك قدرات متنوعة تمكّنه من تحقيق الاندماج عبر التفاعل مع المنظومة التعليمية وتحقيق النجاح، وفي هذا المستوى هناك تقارب بين الوسط المدرسي والوسط الطلابي بالعودة إلى أدبيات فرانسوا دوباى. بقي أن ما يميّز الطلبة على وجه الخصوص بالعودة إلى مقال دوباى (1994) هو حضور مشروع شخصي أو جماعي لدى الطلبة يوجه الفعل الدراسي والثقافي وقد اختار دوباى في تحديده لأبعاد التجربة الطلابية البحث

في المشروع الدراسي والمشروع المهني باعتبارهما أسس الفعل الطلابي العقلاني ومحددان هامين لمسارات الطلبة وأساليبهم في الدراسة وفي الحضور داخل الفضاء الجامعي. وضّحت في مقال سابق (المامي، 2010) أنّ المشروع الدراسي لا ينشأ دفعة واحدة في مرحلة التعليم العالي وإنما هو نتيجة تفاعل ثقافي عبر المسار الدراسي بين الفرد والوسط التلميذي أو الطلابي ولذلك تتعدّد المشاريع وقد تتشابه فيما بينها وهي نتيجة لمسارات شخصية وتراكم لتجارب فردية مميزة إلا أنها تخضع بدورها إلى قواسم مشتركة بين الأفراد وتتّزلّ ضمن ترتيبات تفاضلية سائدة توجّه الاختيارات الفردية.

يتّزل الاهتمام بمفهومَي المشروع الدراسي والمشروع المهني ضمن مقاربة علم اجتماع الفعل لاعتبار الطالب المتعلّم فاعلا عقليا إلى حدّ ما وليس مجرد عنصر يشغل بشكل آليّ داخل منظومة على درجة عالية من الانتظام والتنظيم. عالم الطلبة هو عالم الفعل والتفاعل داخل المنظومة وهو عالم التنوّع والاختلاف بعيدا عن النمطية السائدة في دراسة المنظومات وأشكال اشتغالها وظيفيا. إنّ عالم الطلبة هو عالم عقليّ إلا أن هذه العقلانية تعود إلى الأفراد والجماعات في متابعة أهدافهم الخصوصية في الاندماج والنجاح وهي بلا شكّ أفعال ظرفية ترتبط بسياقات وعناصر ذاتية لا يمكن التغافل عنها باعتبار أهميتها في الأداء الثقافي والدراسي.

يعدّ المشروع ببعديه الدراسي والمهني عنصر مفارقة هامة بين التجارب الطلابية بما يقود إلى اعتبار المشروع الدراسي العنصر الأهم في التجربة الطلابية وهو يختزل أساليب أداء الطلبة وحضورهم في الفضاء الجامعي وتوظيفهم للفعل الآني في المستقبل. ويختزل المشروع البعد الذاتي للتعبير عن هوية مهنية أو دراسية أنا طالب هندسة، مهندس في

القريب العاجل " أنا أشتغل في ميدان فني وصاحب مشروع فني" بما يدعم تتمين الطالب لذاته ويخلق دافعية نفسية ذات أهمية في بذل الجهد والحرص على بلوغ الهدف والفعل في الذات.

ولأهمية عنصر المشروع في بناء وتوجيه التعليم الذاتي فإننا من الضروري فهم التجارب الطلابية والحضور الجامعي انطلاقاً من حضور المشروع الدراسي والمشروع المهني لضبط علاقتها بالتعلم الذاتي المستمر. انطلاقاً من مقال دوباي (1994) ومن الدراسات الميدانية التي أنجزتها (2007، 2010) حول مشاريع الطلبة يمكن التسليم أولاً بالمفارقة القائمة بين حضور المشروع وغيابه فهناك فئة من الطلبة يمتلكون مشاريع دراسية ومهنية وآخرون لا يمتلكون مشروعاً واضحاً باعتبار المشروع فعلاً وممارسة هادفة وعقلانية وتعبيراً عن قدرة على التصميم والإنجاز والتنظيم من أجل التقدّم نحو الهدف. وهنا في حالة غياب المشروع الدراسي أو المهني سنلاحظ ضبابية في رؤى المستقبل وتحديد الأهداف الدراسية وقلة العمل على تطوير الذات بما قد يخلق نوعاً من التردد في التقدّم في مسارات التعليم العالي وقد يؤدي إلى الانسحاب المبكر والتسرب الطلابي أو قلة الاستثمار في التعلم وبذل الجهد وفي حال الاستمرار في الدراسة. وفي مثل هذا النموذج من التجربة الطلابية والفعل الاجتماعي للطلبة يختزل الفعل في متابعة هدف مركزي وهو الاندماج والنجاة من الفشل والاقتصاد في الجهد للحصول على ورقة العبور. وأمّا في مستوى الطلبة المالكين لمشروع دراسي ومهني يضمن استمرارية الفعل في الذات والتعلم الذاتي فإنّ الأفراد ضمن هذه الفئة يختلفون فيما بينهم في مستوى عقلانية الفعل والدافعية والخطط العملية ذات البعد الاستراتيجي في الفعل ويترجم ذلك عبر مهنية في التعلم وتطوير القدرات الفردية وتنظيم العمل وهي عناصر هامة يتطور بواسطتها المشروع الدراسي عبر تحقيق درجات مرموقة

من النجاح. يمكن أن نقف عند مستويين في مجال مشروع الطلبة إمّا غياب وضابطة المشروع وإمّا حضور المشروع وبلورته وتطويره، وفي حال حضور المشروع الدراسي والمشروع المهني فمن الهام النظر في العلاقة بين المشروعين وفي درجة التقدّم في بلورة المشروع وإنجازه عمليًا وهذا ما لاحظته عند إجراء دراسة حول طلبة النخبة في القسم التحضيري للهندسة. وتؤكد مجمل الملاحظات السابقة والدراسات المنجزة أنّ التنوّع في مدى حضور المشروع الدراسي والحرفيّة في التكوين وتنظيم العمل (مامني 2007) على صلة هامّة بالاختصاص والتوجّه إليه عبر آليات التوجّه الجامعي إثر النجاح في البكالوريا (امتحان نهاية المرحلة الثانويّة). يمثّل الاختصاص نظاما تدريسيا موروثا أكاديميا وجمهوريا طلابيا متجدّدا يلتحق كلّ سنة بفضاء الجامعة ليخوض مباشرة تجربة اندماج مزدوجة أوّلا في مستوى الفضاء الجامعي والحياة الجامعية إجمالا والمستوى الثاني يتحقّق ضمن الاختصاص ومنظومته التعليمية الخاصّة. ووفقا لفرضية البحث والمستوحاة من تنظيرات فرانسوا دوباي فإنّ عنصر الاندماج والحامل بدوره للمنهاج التعليمي المؤسّس سيكون على قدر كبير من الأهمية في تشكل وبلورة المشاريع الدراسية والمهنيّة ضمن السياقات الداخليّة والخارجيّة القائمة في المحيط المهني. ونحن نسلم أنّ في حضور هذه المشاريع دعم للتعلّم الذاتي المستمر وتطوير قدرات التعلّم وإرساء لبيداغوجيا ينخرط فيها الطالب أوّلا ثمّ الأستاذ بوصفه مساعدا ومؤظرا. وفي خطوة أولى من هذا المشروع البيداغوجي البحثي سندرس تصورات واستعدادات الأساتذة للعمل بمبدأ التعلّم الذاتي المستمرّ في الوسط الطلابي وفي مستوى الإجازة لنتخذ من نتائج هذا البحث أساسا لاستمراريّة البحث والفعل في اتجاه خلق نشاط تعليميٍّ مستمرّ من أجل التقدّم على درب التعلّم الذاتي المستمرّ في الوسط الطلابي.

5-دراسة استعدادات الأساتذة وتصوراتهم لواقع وآفاق التعلّم الذاتي المستمر في

الأوساط الطلابية

أجرينا مقابلات شبه موجهة ومعمّقة مع فريقين من الأساتذة ينتمي الفريق الأول إلى اختصاصات العلوم الإنسانية وينتمي الفريق الثاني إلى الاختصاصات الفنية والمهنية. والهدف من هذه المقابلات معرفة تصورات الأساتذة وممارساتهم في التشجيع على العمل الذاتي المستمر لدى الطلبة وحفزهم على التقدّم في هذا الاتجاه ومساعدتهم على تذليل العراقيل. تمّ إجراء 10 لقاءات مع الأساتذة 7 أساتذة ينتمون إلى الفريق الأول و3 أساتذة ينتمون إلى الفريق الثاني. وتعتبر هذه المقابلات خطوة أولية من مشروع البحث إذ سنواصل لاحقاً تشريك عدد أهمّ من الأساتذة وطرح الموضوع بأكثر عمق عبر الحوار الموسع المشترك والعمل بواسطة تقنية المجموعات بؤرية. أجريت المقابلات على إثر العودة الجامعية في شهر سبتمبر 2024 وأفضى تحليل النتائج إلى تثبيت المعطيات التالية.

من وجهة نظر أساتذة العلوم الإنسانية فإن أغلب الطلبة يعتمدون بالأساس الدروس لاجتياز الامتحانات ويختزل عملهم وحضورهم بالأساس في اجتياز الامتحان والعبور نحو السنة المقبلة إلى درجة يحاول فيها البعض تحقيق اتفاق مع الأستاذ حتى يكون الاختبار في حدود ما ورد نصّاً ومضموناً في الدرس. ويقدر أغلبهم أن نسبة الطلبة المهيّمة بالتكوين الذاتي والتحصيل المعرفي خارج نطاق الامتحانات زهيدة حتى بالنسبة لاختصاصات الاقتصاد والتصرّف في المدرسة العليا للتجارة. يعتبر الأستاذ في اختصاصات العلوم الاقتصادية والتصرّف والتسويق بالنسبة إلى الطلبة المصدر الأول ويكاد يكون الوحيد للتحصيل المعرفي ولذلك يسعى الطالب حصر مضمون الدرس لضمان

حظوظ أوفر في الامتحان هذا بالإضافة إلى خطط الرّهان على مواد والتفريط في مواد أخرى لذلك تكون العلاقة بالمعرفة علاقة نفعية عملية فتبقى خارج التعلّم المستمر ولا يسعى الطالب إلى حفظ الرصيد المعرفي وتدعيمه لأنّ زمن الامتحان هو الزمن العقدي للاتفاق حول الحفاظ على المعرفة على غرار ما يتوقّر لدى عامّة جمهور المدراس الإعدادية والثانوية. يمثل الدرس المرقون والمقدّم أساس اتفاق معلن أو ضمني من أجل تحقيق النجاح فالأستاذ واضع المعرفة والمقرّر في وضع الامتحان وتقييم العمل. أمّا بالنسبة للعلوم الإنسانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فإن الأستاذ ليس بالمصدر الرئيسي والوحيد للمعرفة الممتحن فيها لأنّ موضوع المعرفة على اتصال مباشر بما ينشر من كتب ومقالات ولذلك يحتاج الطالب إلى مساعدة أكبر من أستاذ الأشغال والنصوص المختارة للقراءة والفهم علاوة على العروض الجماعية. ورغم هذا الاختلاف الجزئي بين طلبة علم الاجتماع مثلاً وطلبة شعبة التصرف فإنّ طلبة علم الاجتماع وفقاً لتصريح أستاذة يطالبون بامتحانهم في حدود ما تعرّضوا إليه من نصوص في مستوى الأشغال المسيرة وهي امتحانات أقلّ قيمة في سلّم التقييم النهائي لامتحانات. ترتب المعرفة في بوتقة الامتحانات وتختزل مصادر المعرفة في درس الأستاذ تحت هاجس الفشل والإقصاء وتبقى مصادر أخرى للمعرفة والتعلّم على أهميتها متروكة أو مهملة ومن أبرزها المكتبات الورقية والرقمية.

بقي فريق ثالث والمتعلّق بالمعهد العالي للفنون والحرف وقد تأكّد أن العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ تختلف جوهرياً في هذه المؤسسة الجامعية عن بقية اختصاصات العلوم الإنسانية والاقتصاد إذ حسب تصريح الأستاذ حاتم يقوم الأستاذ بدور المؤطر منذ المرحلة الأولى أي مرحلة الإجازة كما تختلف قواعد التقييم والتي تمثل عقداً بيداغوجياً بين

المؤسسة والطالب. وبناء عليه يرشّح أن يكون نموذج اختصاص الفنون النموذج الأقرب إلى التعلّم الذاتي المستمرّ وهو ما يفضي إلى تجارب طلابية تختلف فيها قواعد النجاح والاندماج وبناء المشروع الدراسي والمهني، قد يكون مثال هذه التجارب الطلابية في اختصاصات الفنون المثال والنقيض يستفاد منه لتذليل العراقيل الهيكلية القائمة في بقية المؤسسات واستنباط حلول والاستفادة من التجارب البيداغوجية القائمة والفاعلة على مستوى التجارب الطلابية في اتجاه التعليم الذاتي المستمرّ (حسني زكريا السيد النجار، 2020) و (رهام محمد سامي إسماعيل، 2017).

سنسعى في مراحل لاحقة من إنجاز بحث نشيط خلق فرص حوار ولقاء بين الأساتذة فيما بينهم وكذلك بين الطلبة عبر أنشطة بيداغوجية علمية للمساعدة على تخطي التصورات التي تمثل عائقاً أمام تذليل الصعوبات وتأسيس عقد اجتماعي مؤسس يعيد ترتيب العلاقة الثلاثية بين الأستاذ والمعرفة والطالب.

الخاتمة

تبيّن لنا من خلال قراءتنا لنموذج قراو في التعلّم الذاتي في مرحلته الأربعة أنّ المرحلة الأولى تطرح صعوبة ليس من اليسر تخطيها إذ أن الانخراط في التعلّم الذاتي ليس تلقائياً ويحتاج إلى مساعدة الأستاذ من أجل التقدّم في اكتساب قدرات التعلّم الذاتي. ما نؤكدّه في عملنا هذا أنّنا نحتاج إلى فعل مؤسساتي نشيط تغيّر العقد البيداغوجي لمساعدة الأستاذ على إنجاز مهامه في مساعدة الطالب من أجل اكتساب قدرات ومهارات التعلّم الذاتي المستمرّ. ولنا أن ننّبّه أنّ دائرة الفعل المستهدف لا تستغني عن الأفراد وليست بدائرة متعالية عنه بالمعنى الكلاسيكي الدوركهايمي فهو يتوسطها فعلا وفكرا ووجدانا لأنها من

صنف فعل الذات في الذات. لا شك أنّ التعلّم فعل فرديّ إلّا أنّ هذا الفعل ليس بمعزل عن الفعل الجماعي تجاه المؤسسة وضمنها حسب ما يسلّم به علم الاجتماع الحديث كما بينا في هذا المقال. هذا ما يدفعنا إلى الاستفادة من مفهوم التجربة الطلابية وهو مفهوم مرجعيّ ضمن أدبيات علم اجتماع التربية لصاحبه فرانسوا دوباى عالم الاجتماع الفرنسي. تتشابه الأبعاد الفردية والجماعية في مفهوم التجربة الطلابية وتتناغم بدورها مع خصوصية السياقات الثقافية والمؤسسية وفعل الأفراد والجماعات الفاعلة في ذاتها. يمكن أن نعتبر التعلّم الذاتي المستمرّ من صنف الفعل في الذات والمؤسسة والثقافة في تناغم بين هذه الأبعاد جميعا وهو ما يدعونا إلى عمل بحثيّ نشيط بمشاركة الفاعلين المعنيين مباشرة من طلبة وأساتذة في اتجاه تأسيس عقد بيداغوجي أساسي لإرساء مؤسسة التعليم الذاتي المستمر وثقافة التعليم الذاتي المستمرّ بشكل مجتمعي تفاعليّ يرسم ملامح المجتمع الحديث بتحدياته التكنولوجية والمعرفية والثقافية.

قائمة المراجع:

حسني زكريا السيد النجار فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام WEB 2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المتعثّرين دراسيا. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور المجلد الثاني عشر - العدد الثالث - لسنة 2020 ص 218-286.

رهام محمد سامي إسماعيل & حنان محمد الشاعر & حنان إسماعيل محمد (2017). أثر تطوير نموذج لتنمية مهارات التوجيه الذاتي في بيئات التعلّم الإلكتروني مجلة البحث العلمي في التربية ع 18 ، ج4، ص 138-148.

المامني (شكري) 2015، "التشغيلية والكفايات المهنية في التكوين الأساسي: مثال ماجستير مهني في علم الاجتماع. أشغال الندوة الدولية 28-30 نوفمبر 2012. منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة صفاقس،: 9-22.

المامني (شكري)، " الفكر الاجتماعي التربوي عند ابن خلدون وإشكالية اختراق العصور". مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، كراسات المركز، سلسلة الدراسات التاريخية عدد 19، تونس 2009: 191-209 .

Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 238–253.

Cazan, A. M. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. *The International Scientific Conference Elearning and Software For Education* 3, pp. 90-95. Bucharest: "Carol I" National Defence University.

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13), 1-18.

Dubet François [2002], *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

DUBET François [2009], *Travail des sociétés*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

Dubet, F(1994).. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2001). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV. 1994, p.p. 511-532.

Dubet, F. (2001). Plaidoyer pour l'intervention sociologique, Vrancken Didier & Kutty Olg (dir.) 2001, pp.89-110.

Fellouzis (G.), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF, 2001.

Fellouzis (G.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

Gagnon, Christine, Rapport d'une participation à l'atelier recherche-action dans le cadre du symposium international de recherche-formation en éducation permanente, Chicoutimi, GRIR/UQAC, avril 1983, p25-32.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.

Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.

Grow, G. (2009). Teaching Learners to be Self-Directed. Retrieved from <http://longleaf.net/wp/articles-teaching/teaching-learners-text/>

Kelly, A .U (1977). The curriculum. Theory and practice. London : Harper.

Lapeyronnie, D (2004), L'académisme radical ou le monologue sociologique : avec qui parlent les sociologues ?, *Revue française de sociologie*, vol. 45, n°4, pp. 621-651.

Memni. C (2010). L'expérience étudiante et les portraits des étudiants de l'université de Sfax . *Cahiers CERES*, Tunis, Série Sciences de l'éducation, 2010 :15-62.

Morris, T.H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65, 633-653. Published Online by UNESCO Institute for Lifelong Learning and Springer Nature.

Morrison, D., & Premkumar, K. (2014). Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum. *International Journal of Self-Directed Learning*, 11(1), 1–12.

Touraine. A. et al. (1978), *Lutte étudiante*, Paris, Seuil, coll. « Sociologie permanente ».

VRANCKEN Didier et KUTY Olgierd (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques ».

Intersection between mental health and crime

Professeur Hamouti nadia

Professor at the University sidi mohamed ben abdellah of Fez, Morocco

Professor at University sidi mohamed ben abdellah de Fès, Morocco

El bakouhi safae

**Doctoral researcher at université sidi mohamed ben abdellah de Fès,
Morocco**

Phd student at university sidi mohamed ben abdellah de Fès, Morocco

Abstract: This study explores the link between mental disorder and crime, as well as the psychosocial factors that influence this relationship. It is important to define the concept of mental disorder, its diversity, how it manifests in the population, and its impact on criminal behavior.

It is useful to study specific cases of disorders such as personality disorders, schizophrenia, or bipolar disorder, recognizing that people with mental disorders are more likely to commit crimes. Without neglecting to look at certain conditions that are associated with deviant behaviour, mainly impulsivity or delusions. Then, it's important to raise the issue of responsibility in such cases.

Keywords: mental health; crime; jurisdiction; expertise.

ملخص: يتركز موضوع هذه الدراسة حول البحث في العلاقة بين الاضطراب النفسي والجريمة، وكذا العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة على هذه العلاقة. من المهم تحديد مفهوم الاضطراب النفسي، تنوعه، وكيفية ظهوره بين السكان، وبالتالي تأثيره على السلوك الإجرامي.

ومن المفيد دراسة حالات محددة من الاضطرابات مثل اضطرابات الشخصية أو الفصام اضطراب ثنائي القطب، مع الاعتراف بأن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية هم الأكثر ارتكابا للجرائم. دون اغفال البحث في بعض الحالات ذات الارتباط بالسلوك المنحرف ونقصد اساسا الاندفاع أو الأوهام.

يتضح اذن اهمية طرح النقاش بخصوص المسؤولية القانونية في مثل هذ الحالات.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية؛ الجريمة؛ الولاية القضائية؛ الخبرة

Introduction:

Crime today is not what it used to be; nor is it what we think it is⁴. In primitive societies, the criminal's act is seen as the violation of a religious rule, a moral precept or the transgression of a social group's prohibition⁵.

In most contemporary societies, misdemeanors and felonies, distinguished according to their degree of seriousness, are offenses under penal law. What's more, most developed societies refuse to

⁴ Pierre Daco, les triomphes de la psychanalyse, du traitement psychologique à l'équilibre de la personnalité, marabout, 1978. P : 117

⁵ Ibid.

impose a dominant moral code on everyone. Nor could they, since the "right to be different" has generally replaced the "moral order"⁶. The image of the criminal has consequently evolved. It is no longer that of a being necessarily afflicted with exceptional antecedents, conditioned by heredity or belonging to the underprivileged classes of society. This miserabilistic vision of the criminal was predominantly that of the 19th century: it is now a thing of the past. Not only is criminality a social fact, and the most diverse individuals can be delinquents or considered as such⁷, but a criminal can also be mentally retarded. A distinction needs to be made between mental disorder in the medical sense and mental disorder in the legal sense, since for the law, mental disorder is seen as "any disorder of the mind or behavior which may abolish or merely alter the discernment of the person⁸". In fact, a mental disorder can refer to "diseases of the mind distinct from the body, as well as diseases of the cerebral system⁹".

In this contemporary context, the criminological approach appears resolutely new.

Its aim is to use a scientific and legal method to analyse the social phenomenon of crime at a sociological level, as well as the personalities of the perpetrators of particularly serious crimes, such as the mentally ill. It also aims to improve crime prevention and control procedures in criminal matters, i.e. police and justice¹⁰.

⁶ Philippe CASPAR, *Le peuple des silencieux, Une histoire du handicap et de la déficience mentale*, Editions Fleurus, 1994. P :77.

⁷ Ibid.

⁸ E. BONIS-GARÇON, *Troubles psychiques, maladies mentales, Répertoire de droit pénal et de procédure pénale*, 2014. P :32.

⁹ Ibid.

¹⁰ Philippe CASPAR. *Op.cit.* P : 83

The problem is to understand the complex relationship between mental health and crime. This leads us to ask a number of questions:

- What impact does mental health have on crime?**
- Can madness accompanied by a crime be cured or punished?**
- What are the causes of mental health-related crime?**
- How can mental disorders influence criminal behavior?**
- What are the various underlying factors and mechanisms that fuel them?**

To answer this question, we will first examine **a theoretical approach to pathologies ranging from depression to the psychopathic personality (Section I), and the legal approach to the mentally ill criminal. (Section II).**

Section I- theoretical approach to pathologies ranging from depression to the psychopathic personality

A crime is any behavior that does not respect the laws and norms in force in society. However, this behavior is not independent of the individual's psychological state. Indeed, psychological aspects play a central role in understanding the broader analysis of criminal behavior. Hence the importance of studying crime from a particular angle, highlighting psychological theories which suggest that crime may be the result of a range of geographical, demographic, political, economic or even family factors

However, we'll concentrate on the theories, which are crucial to understanding the relationship between crime and insanity.

Paragraph 1- Psychological theories of crime

Many theories have been developed on this subject. The most important include:

-The frustration-aggression theory

Sigmund Freud was the first to highlight the link between frustration and aggression in 1920¹¹.

Dollard¹² and his colleagues later took up this hypothesis. They demonstrated that the intensity of frustration and its capacity to provoke aggression stem from three factors:

- Intensity of purpose;
- The intensity of the interference with the goal pursued, e.g. when performing a task that requires concentration, a person who talks a lot represents a source of frustration compared to another who talks less;
- As the number of previous interferences with the goal increases through repetition, the intensity of frustration can only increase.

¹¹ Frustration occurs when the force that drives the organism to pursue a goal is stopped. If the organism displays aggressive behavior that reduces its frustration, deliverance occurs. But if the source of frustration is inaccessible or appears too dangerous, aggressive behavior may be displaced towards another target, a substitute target.

¹² Dollard J., The hypothesis suggests that the failure to obtain a desired or expected goal leads to aggressive behavior. Frustration and aggression, Yale University Press, New Haven, 1939. P:67-69.

Overall, research confirms the acceptability of the frustration-aggression model. Frustration at being blocked from completing a task leads to aggressive behavior. But the intensity of this behavior differs. It is higher in experiments where the triggers are insults rather than frustrations in the strict sense.¹³

As far as the actualization of aggressive behavior in a particular situation is concerned, frustration and anger play only a secondary role, as these states of emotional activation can be followed by a variety of behaviors - aggression, but sometimes also flight or silence¹⁴. So, there's no cause-and-effect relationship between frustration and aggression, because each situation is interpreted according to our own particular circumstances. Indeed, if a situation is perceived as arbitrary, the probability of aggressive behavior is higher than if it is judged as legitimate. Moreover, exposure to aggressive models and physiological and emotional activation prior to frustration encourage violent behavior.¹⁵

Ultimately, even if the frustration-aggression link is established, the fact remains that its scope is limited, since other triggers for aggression can be stronger than frustration. These include insults, for example, and aggression in general.

-Psychopathological theories of violence

The protagonists of these theories postulate that violent behavior is motivated by relatively stable intrapsychic factors, independent of

¹³ Hokanson J. E., "Psychophysiological evaluation of the catharsis hypothesis", Megargee E. I. and Hokanson J. E., Direction, the dynamics of aggression, Harper and Rowed, New York. 1970. P:75.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ L. GUIGNARD, Juger la folie, la folie criminelle devant les Assises au XIXème siècle, Texte remanié d'une thèse de doctorat d'Histoire, Paris I, 2006, PUF, coll. Droit et justice, 2010. P:13.

environmental factors. According to Freud, violent behavior towards a person is the result of anger developed against the father during an Oedipus complex. In this case, violent behavior enables the aggressor to escape certain anxieties.¹⁶

What's more, the violent actions of delinquents are the result of psychotic disorders stemming from hallucinogenic delusions. The delinquent imagines things and acts on what he believes to be true, the hallucinations he has. Psychopathy is a case in point. It's a personality disorder manifested by insensitivity to the suffering of others. The psychopath is incapable of projecting himself into the future, and acts to satisfy his present need by any means.¹⁷

While psychopathological theories help us to understand the abnormal motivations behind violent behavior, they are not valid for shedding light on the role of the aggression situation and decision-making processes, since it seems unlikely that the aggressor would not realize the contingencies of the situation before committing the act.

As a result, and based on the theories cited above, it can be included that so-called criminal offenders, who suffer from a mental illness, would present, to varying degrees, psychopathic personality traits, and it would then be erroneous to speak of so-called psychopathic individuals per se. Thus, the term psychopathic personality is preferred to reflect the continuum along which individuals may or may not display traits associated with psychopathy.

¹⁶ Leaff L.A., "The antisocial personality: Psychodynamic implications", in Reid W.H., *The Psychopath: A comprehensive Study of Antisocial Disorders and Behaviors*, ed. Brunner/Mazel, New York, 1978. P: 81.

¹⁷ Monahan J., Steadmann H. J., *Violence and Mental Disorder, Development in risk assessment*, The University of Chicago Press, 1994. P :45.

Paragraph 2- Symptoms of mental health disorders: The psychopathic personality¹⁸

Psychopathic personality has often been linked to the¹⁹ five-factor model of personality²⁰

Several studies have examined the links between psychopathic personality and mental health disorders. Individuals with a strong psychopathic personality are reported to have more externalized psychological disorders (alcohol/drug use, disruptive behaviors, etc.)²¹. However, this is not the case for internalized disorders (anxiety and depression)²².

On the one hand, six points characterize the psychopathic personality²³ :

Cold indifference.

People aren't sensitive, you can't "take them by the scruff of the neck".

Irresponsibility.

¹⁸ Psychopathy is a neurodevelopmental personality disorder characterized by antisocial behavior.

¹⁹ This model, widely recognized in scientific literature, suggests that personality can be divided into five major traits, which in turn can be divided into 30 facets: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness.

²⁰ McCrae, R. R. and John, O. P. An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*. 1992. P: 175-185.

²¹ Sevecke, K., Lehmkuhl, G. and Krischer, M. K. Examining relations between psychopathology and psychopathy dimensions among adolescent female and male offenders. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2009. P: 85-95.

²² Vahl, P., Colins, O. F., Lodewijks, H. P. B., Lindauer, R., Markus, M. T., Doreleijers, T. A. H. and Vermeiren, R. Psychopathic traits and maltreatment: Relations with aggression and mental health problems in detained boys. *International Journal of Law and Psychiatry*. 2016. P: 129-136.

²³ Edens, J. F., Marcus, D. K. and Vaughn, M. G. Exploring the Taxometric Status of Psychopathy Among Youthful Offenders: Is There a Juvenile Psychopath Taxon? *Law and Human Behavior*. 2011. P: 13-24.

This irresponsibility is often asserted, with constant disregard for social rules and constraints.

Difficulty maintaining a relationship with others

But paradoxically, psychopathic personalities find it easy to form relationships. They just don't last.

Frustration intolerance

The psychopathic personality can't stand not getting what it wants, and its aggression threshold is very low in this respect: it will get very angry very quickly.

Absence of guilt

There's no questioning after a crime has been committed. Even sanctions don't put the psychopath in question.

Tendency to blame others

The psychopathic personality will explain his or her difficulties with society very rationally, blaming others for them, and very convincingly.

What's more, these symptoms are not isolated. They are accompanied by frequent acts of violence and impulsivity. These acts can be directed against oneself (suicide attempts, self-mutilation...) or against others. The psychopath's impulsiveness, combined with his or her lack of guilt and irresponsibility, often leads to trouble with the law. In fact, a number of them end up in prison.

On the other hand, criminologists²⁴ have compiled a list of personality traits that they believe particularly characterize mentally ill inmates

²⁴ Santamour, M., & B. West. "The mentally retarded offender: presentation of the facts and a discussion of the issues", in Santamour & Watson. eds. The Retarded Offender, New York Praeger Publishers. 1982. P:30.

- low frustration threshold
- inability to postpone pleasure
- poor impulse control
- low level of motivation
- eager to be accepted
- demand attention
- easily convinced or manipulated²⁵

Given these facts, a criminal may be a psychopath, but a psychopath is not necessarily a criminal²⁶. It is for this reason that a legal study is needed to better determine the conditions of criminal irresponsibility of a mentally ill person, with reference to medical expertise.

Section II- The legal approach to the mentally ill criminal

In this section, we begin by examining the lack of penal responsibility of the mentally ill, and the role of medical expertise.

Paragraph 1- Penal irresponsibility of the mentally ill

In terms of Moroccan legislation, the Penal Code provides three clarifications concerning the penal responsibility of the mentally ill:

²⁵ Stephens, E. "Criminal justice in America: an overview", in Santamour & Watson, eds. *The Retarded Offender*. New York: Praeger Publishers. 1982. P : 94-99.

²⁶ Joseph B. Some characteristics of the psychopathic personality. *Rev. Fr. psychan.* 1961. P :977.

In the first place, and as a cause of irresponsibility, insanity prohibits the punishment of offences, but does not eliminate their existence²⁷.

Secondly, it distinguishes between insanity that has abolished discernment and insanity that has simply altered discernment, which translates into a difference in effects by adopting the notion of a disorder of mental faculties resulting in "the impossibility of understanding or willing", as well as that of an impairment of mental faculties of such a nature as to reduce understanding or willing.

Lastly, it specifies that the obligation to stay proceedings in the event of continued mental disorder impeding the course of the criminal trial, constitutes a guarantee of the rights of defence. Any person of sound mind and capable of discernment is therefore personally liable²⁸.

On the basis of these conditions, the Moroccan legislator has determined the total and partial penal irresponsibility of the mentally ill.

For there to be total irresponsibility, the offender must have lost his or her understanding or will as a result of the disorder of his or her mental faculties simultaneously with the commission of the criminal act²⁹.

For there to be partial irresponsibility, two conditions must be met: proof that the accused was responsible for the acts in question, and that he or she was mentally impaired³⁰.

²⁷ Article 132 of the Moroccan Penal Code.

²⁸ *ibid*

²⁹ Article 134 of the Moroccan Penal Code.

³⁰ Article 135 of the Moroccan Penal Code.

In terms of French legislation, the French Penal Code states that "a person is not penally responsible if, at the time of the acts, he or she was suffering from a psychic or neuropsychic disorder which has abolished his or her discernment or control over his or her actions."³¹

Thus, when the offender is suffering from a mental disorder, his or her responsibility may be attenuated or excluded. The justification of such a cause of penal irresponsibility and the presentation of its regime are the subject of the obligation of the presence of a medical expertise.

Paragraph 2- Medical expertise

Medical expertise is an important procedure adopted by the examining magistrate to determine certain scientific and technical details relating to the implementation of the criminal act. It is an evidentiary method used where necessary to uncover evidence or strengthen existing evidence, using the role of expertise, either automatically, or at the request of the public prosecutor or the parties to the case, by calling in an expert with particular scientific knowledge due to his or her experience in fields related to his or her specialization. Medical expertise is thus characterized by its optional nature, since the penal judge is not obliged to authorize its execution, and none of the parties to the dispute can compel him to do so, as stipulated in article 194-2 of the Moroccan code of penal procedure.³²

³¹ Article 122-1 of the French Penal Code.

³² ... when the court annuls certain acts only, it must expressly exclude them from the proceedings

The aim of medical expertise is to provide the file with objective data. This is to avoid imprecise judgements³³. In this context, the expert report is only one of the elements contributing to the formation of the judge's inner conviction, which he is totally free to accept or reject³⁴. The report must comply with certain formal and substantive requirements.

In this respect, we consider that the determination of the penal responsibility of any person suffering from a mental incapacity or deficiency is linked to the need for the intervention of an expert to carry out a mental expertise in order to determine his or her penal responsibility before the judicial authorities. The expert opinion also helps to form the conviction of the penal judge

Moroccan jurisprudence, in turn, confers on expertise a technical character as a procedure whereby the penal judge calls on experts with knowledge in a specific field to answer questions that do not fall within his competence, given that the latter has a purely legal training. In a ruling handed down by the French Supreme Court (Cour de cassation), it is stipulated that medical expertise is of a purely technical nature, and can only be carried out by persons mandated by law.³⁵

³³ Ballet, G. L'expertise médico-légale et la question de la responsabilité. Paris: L'Harmattan. 1999. P :51.

³⁴ in accordance with the provisions of article 2 of law n° 45.00 relating to legal experts as well as article 66-3 of the Code of Civil Procedure. The legal expert is a specialist appointed by the courts to investigate technical issues. He may not give an opinion on any point of law. The expert's opinions are received by the courts merely as information, but are not binding.

³⁵ قرار رقم 1692/3 ملف جنحي عدد 24691/91 بتاريخ 19 مارس 1996 منشور بمجلة المجلس الأعلى عدد 55

In another case law, it has been stated that determining the mental state of the offender is a technical matter for the competent authorities: experts.³⁶

On the other hand, it is the expert's duty to express his incompetence on questions that do not fall within his field. Clearly, if the judge asks him questions that go beyond his knowledge, it is deontologically incorrect for him to attempt to answer them. When the magistrate calls in the expert, it is because he expects to obtain information that he cannot obtain on his own, because he does not have the measuring instruments, methods or concepts necessary to interpret the facts he has to know.³⁷

Conclusion:

Criminology today presents us with the image of a delinquent and mentally retarded person, more active and aware of his resources, but also a victim of his personal history, and of the socio-economic, cultural and legal inequalities that exist between the sexes.

The increase in crime is now unequivocally proven. Evolving mores, changes in the perception of violence and in informal social control, as well as changes in the penal system, are all factors supporting the reported statistics.

³⁶ Décision n° 715, affaire délictuelle n° 99/7/1/17203 du 13/01/2000, publiée dans le Journal du l'institut supérieur de la magistrature n° 58.

³⁷ Ballet, G. *Op.cit.* P :

Crimino-psychological analysis must study the criminal phenomenon in its entirety and grasp its multiple facets. It must also take into account all factors, whatever their degree of determination.

Today, with so many offences being committed, and crime on the rise, we can see that the legal protection afforded to the mentally and intellectually disabled is inadequate, because socially, there is still a lot to be done. Even though the law grants these mentally ill people their rights, the people around them refuse to give them them.

To contain this phenomenon, real preventive work needs to be done upstream.

We need to improve the status of mental offenders in our country, so as to develop their role in society and benefit positively from their rich potential, with the aim of limiting the extent of criminal activity in our country.

Beyond repressive and dissuasive approaches, situational and material approaches, community and socio-political interventions, mentalities need to be sensitized. A social development approach must be adopted.

We are aware that the governing authorities have begun a process that will take time. But we need to be bolder and shake up preconceptions. Society needs to rise up and help delinquents to truly emancipate themselves, by raising social awareness of the importance of educating this category, the future fathers and mothers of future generations. Not forgetting the urgent need to implement an educational policy starting in elementary school, to inculcate the fundamental values of tolerance, respect and living together.

Bibliography :

Ballet, G. L'expertise médico-légale et la question de la responsabilité. Paris: L'Harmattan. 1999.

Dollard J., The hypothesis suggests that the failure to obtain a desired or expected goal leads to aggressive behavior. Frustration and aggression, Yale University Press, New Haven, 1939.

E. BONIS-GARÇON, Troubles psychiques, maladies mentaux, Répertoire de droit pénal et de procédure pénale, 2014.

Edens, J. F., Marcus, D. K. and Vaughn, M. G. Exploring the Taxometric Status of Psychopathy Among Youthful Offenders: Is There a Juvenile Psychopath Taxon? Law and Human Behavior. 2011.

French penal code

Hokanson J. E., "Psychophysiological evaluation of the catharsis hypothesis", Megargee E. I. and Hokanson J. E., Direction, the dynamics of aggression, Harper and Rowed, New York. 1970.

Joseph B. Some characteristics of the psychopathic personality. Rev. Fr. psychan. 1961.

L. GUIGNARD, Juger la folie, la folie criminelle devant les Assises au XIXème siècle, Texte remanié d'une thèse de doctorat d'Histoire, Paris I, 2006, PUF, coll. Droit et justice, 2010.

Law 45.00 on experts

Leaff L.A., "The antisocial personality: Psychodynamic implications", in Reid W.H., The Psychopath: A comprehensive

Study of Antisocial Disorders and Behaviors, ed. Brunner/Mazel, New York, 1978.

McCrae, R. R. and John, O. P. An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. Journal of Personality. 1992.

Monahan J., Steadmann H. J., Violence and Mental Disorder, Development in risk assessment, The University of Chicago Press, 1994.

Moroccan Code of Civil Procedure.

Moroccan code of penal procedure.

Moroccan Penal Code

Philippe CASPAR, Le peuple des silencieux, Une histoire du handicap et de la déficience mentale, Editions Fleurus, 1994.

Pierre Daco, les triomphes de la psychanalyse, du traitement psychologique à l'équilibre de la personnalité, marabout, 1978.

Santamour, M., & B. West. "The mentally retarded offender: presentation of the facts and a discussion of the issues", in Santamour & Watson. eds. The Retarded Offender, New York Praeger Publishers. 1982.

Sevecke, K., Lehmkuhl, G. and Krischer, M. K. Examining relations between psychopathology and psychopathy dimensions among adolescent female and male offenders. European Child & Adolescent Psychiatry.2009.

Stephens, E. "Criminal justice in America: an overview", in Santamour & Watson, eds. The Retarded Offender. New York: Praeger Publishers. 1982.

Vahl, P., Colins, O. F., Lodewijks, H. P. B., Lindauer, R., Markus, M. T., Doreleijers, T. A. H. and Vermeiren, R. Psychopathic traits and maltreatment: Relations with aggression and mental health problems in detained boys. International Journal of Law and Psychiatry. 2016.

Towards an Inclusive Society for Children with Difficulties

Pr. ASMAE MOUNTASSIR

National Institute of Social Action - Morocco

Abstract: In an inclusive society, human diversity is seen as an opportunity and a source of richness, not an obstacle. This perspective is based on a systematic evolution of educational, social, and psychological environments, with the aim of taking all differences into account and giving each individual fair access to societal opportunities. Such a society does not merely accept disparities; it values them and adapts its structures to meet the specific needs of each individual.

The variety of individuals encompasses different facets: physical, cognitive, cultural, socio-economic, and emotional abilities. However, dominant social norms tend to favor "normality," effectively excluding those who do not conform. In this situation, children with special needs, whether they are learning difficulties, disabilities, or social difficulties, are often excluded.

Schools play a central role in building an inclusive society by becoming a space where all children, regardless of their needs or specificities, can learn, interact, and thrive. To achieve this goal, it is essential to implement differentiated pedagogies, adapted to the cognitive and emotional needs of students, as well as specialized resources, such as trained teachers, specialized assistants for students with disabilities, and digital tools that facilitate learning. Moreover, an inclusive school culture, valuing differences as assets rather than obstacles, is essential.

Successful educational inclusion not only benefits the children concerned but also enriches the entire school community by cultivating values of empathy.

Vers une société inclusive des enfants en situation de difficulté

Pr. ASMAE MOUNTASSIR

Institut Nationale d'action sociale- Maroc

Résumé: La diversité humaine est perçue dans une société inclusive comme une opportunité et une richesse et pas un obstacle. Ce point de vue repose sur une évolution systématique des environnements éducatifs, sociaux et psychologiques, dans le but de prendre en considération toutes les différences et de donner à chaque individu un accès aux opportunités sociétales équitablement. Une telle société ne se limite pas à accepter les disparités ; elle les met en valeur et adapte ses structures pour répondre aux besoins particuliers de chaque individu.

La variété des individus comprend différentes facettes : compétences physiques, cognitives, culturelles, socio-économiques et émotionnelles. Cependant, les normes sociales dominantes ont tendance à favoriser la « normalité », excluant de fait ceux qui ne s'y conforment pas. Dans cette situation, les enfants qui ont des besoins particuliers soit qu'il s'agisse de difficultés d'apprentissage, de handicaps ou bien de difficultés sociales sont souvent exclus.

L'école joue un rôle central dans la construction d'une société inclusive, en devenant un espace où tous les enfants, quels que soient leurs besoins ou leurs spécificités, peuvent apprendre, interagir et s'épanouir. Pour atteindre cet objectif, il est indispensable de mettre en place des pédagogies différenciées, adaptées aux besoins cognitifs

et émotionnels des élèves, ainsi que des ressources spécialisées, telles que des enseignants formés, des accompagnants d'élèves en situation de handicap, et des outils numériques facilitant l'apprentissage. Par ailleurs, une culture scolaire inclusive, valorisant les différences comme des atouts plutôt que comme des obstacles, est essentielle. Une inclusion éducative réussie ne profite pas uniquement aux enfants concernés, mais enrichit l'ensemble de la communauté scolaire en cultivant des valeurs d'empathie.

Introduction

La société moderne est actuellement confrontée à une multitude de défis complexes et variés, tous liés à la richesse de la diversité humaine que l'on observe dans nos communautés, si diverses. Parmi ces défis, l'intégration harmonieuse et réussie des enfants en situation de difficulté se présente comme une question absolument cruciale et d'une grande importance sociétale. Ces enfants, souvent marginalisés, voire stigmatisés en raison de handicaps physiques ou mentaux, de troubles d'apprentissage significatifs ou de difficultés sociales, représentent une part non négligeable de la population scolaire actuelle et méritent donc une attention approfondie, soutenue et bienveillante. L'évolution progressive des mentalités, ainsi que des politiques éducatives mises en place au fil des années, a assuré une reconnaissance croissante de l'importance d'une société réellement inclusive et bienveillante pour tous. Cette reconnaissance repose sur une conviction fondamentale et universelle : chaque individu, quelle que soit sa situation personnelle dans la vie, a une valeur intrinsèque inestimable qui doit être respectée et célébrée.

I. La Diversité Humaine : Opportunité ou Obstacle ?

Les perceptions de la diversité varient considérablement selon les contextes et les expériences individuelles. Dans une société inclusive, où les valeurs de respect et d'acceptation prédominent, la diversité est perçue comme une richesse inestimable, contribuant à la dynamique sociale. En revanche, dans une société plus conservatrice, où les traditions et les normes établies peuvent dominer, la diversité peut malheureusement être considérée comme une source de division et de conflit, suscitant des craintes et des résistances au changement. La diversité humaine, dans toute sa complexité, représente à la fois une opportunité prometteuse et un obstacle difficile à surmonter dans la construction d'une société inclusive, surtout pour les enfants en situation de difficulté. D'une part, la richesse apportée par la diversité culturelle, ethnique, linguistique et cognitive offre des possibilités d'enrichissement mutuel, d'apprentissage varié et de croissance personnelle enrichissante. D'autre part, il est important de noter que les stéréotypes, la discrimination et les préjugés persistants peuvent devenir de véritables obstacles à l'inclusion effective, créant des barrières et des défis pour certains enfants, qui peuvent ainsi se retrouver marginalisés. Il est donc essentiel de reconnaître, de valoriser et de comprendre cette diversité pour surmonter ces obstacles nuisibles, mais aussi pour exploiter pleinement les opportunités qu'elle présente dans la construction d'une société inclusive et accueillante pour tous les enfants en situation de difficulté, quels que soient leurs parcours et leurs orientations. Une telle démarche nécessite une volonté collective de dialogue, d'éducation et de sensibilisation afin de bâtir un avenir où chaque enfant, indépendamment de ses différences, peut s'épanouir et participer pleinement à la vie sociale.

1.1 . Comprendre la diversité humaine

La compréhension approfondie de la diversité humaine nécessite non seulement la reconnaissance des différences fondamentales qui nous définissent, mais aussi l'acceptation authentique et sincère des multiples variations existantes entre les individus. Ces différences peuvent se manifester de façons significatives et nombreuses, que ce soit par le biais de l'ethnicité, du genre, de la religion, ou encore des capacités physiques ou intellectuelles. Chacun de ces aspects joue un rôle crucial dans la constitution de l'identité unique de chaque personne au sein de notre monde. Il est impératif de ne pas se limiter à la simple reconnaissance de ces différences, mais aussi de saisir pleinement que la diversité humaine constitue une réalité complexe et dynamique, qui enrichit nos sociétés de manière précieuse. Cela exige une volonté authentique d'apprendre, d'écouter attentivement et de comprendre les réalités variées, ainsi que les expériences vécues par les différentes communautés présentes au sein de notre société plurielle. Cette démarche inclut également la promotion active et continue de l'égalité des chances pour chaque individu, sans aucune exception ni distinction. Il est fondamental de se consacrer à cette entreprise avec sérieux, et un profond respect envers toutes les formes d'identité qui nous entourent. Un aspect tout aussi crucial de cette compréhension réside dans la reconnaissance, la mise en lumière et la confrontation des préjugés ainsi que des stéréotypes qui sont profondément enracinés dans notre tissu social complexe et souvent délicat. En effet, ces éléments préjudiciables peuvent influencer de manière significative nos interactions quotidiennes avec autrui, parfois de manière inconsciente et involontaire. Ils minimisent la richesse des échanges humains qui pourraient autrement se produire, entraînant ainsi des divisions non désirées qui appauvrissent notre expérience collective. En s'engageant

sincèrement à traiter ces problématiques et à surmonter ces barrières, nous favorisons non seulement le développement personnel et individuel de chaque être humain, mais également l'édification d'une société beaucoup plus inclusive et solidaire dans son ensemble. Dans ce cadre, où chaque individu se sent véritablement valorisé, accepté et respecté pour ce qu'il est réellement, cette démarche réfléchie et engagée devient non seulement bénéfique pour les individus pris séparément, mais elle renforce également de manière significative le tissu social de notre communauté dans son intégralité. En encourageant ainsi des relations harmonieuses et authentiques entre toutes les personnes, nous cultivons un environnement de convivialité, enrichissant et inspirant pour tous les membres de notre société. Ce cadre est particulièrement propice à l'épanouissement collectif et à l'empathie mutuelle, établissant des bases solides et durables pour un avenir commun où les différences sont considérées et prise en compte avec la plus grande attention possible. Un monde où chacun a sa place et peut contribuer de manière significative à l'enrichissement collectif, en apportant ses propres perspectives et expériences. Cela requiert un engagement partagé et une volonté collective de favoriser la solidarité, c'est par ces efforts que nous créerons un avenir véritablement inclusif, où la richesse des différences humaines est non seulement reconnue, mais également célébrée avec enthousiasme et respect.

1.2 Exclusion implicite et explicite

L'exclusion des enfants en situation de difficulté, qu'elle se manifeste de manière explicite ou implicite, représente un ensemble complexe et difficile de phénomènes qui s'avèrent à la fois délicats et particulièrement préoccupants. Ces divers effets se déploient inévitablement au sein de notre société contemporaine, soulevant des

questions fondamentales qui touchent à la fois aux droits de l'enfant, en n'oubliant pas leur dignité intrinsèque en tant qu'individus uniques. Cet aspect crucial de notre réalité sociale appelle à une analyse approfondie et nuancée de la situation, que l'on se penche sur les différentes dimensions de l'exclusion à travers une multitude de perspectives riches et variées. En effet, cette problématique peut revêtir plusieurs formes distinctes et simultanées, incluant des mécanismes d'exclusion qui sont délibérément et intentionnellement mis en œuvre, souvent en réponse à des peurs irrationnelles ou à des préjugés profondément enracinés qui entravent la compréhension et l'acceptation. Dans un grand nombre de cas, certaines institutions scolaires, par choix implicite ou explicite, prennent la décision regrettable de ne pas accueillir ces enfants vulnérables qui ont des besoins particuliers, souvent par une crainte éprouvée des difficultés qu'ils pourraient engendrer et par des stéréotypes solidement ancrés dans l'inconscient collectif de notre société. Cette situation, loin d'être anodine, engendre un environnement éducatif qui s'avère hostile, peu propice à leur développement personnel, social et académique, fragilisant ainsi leur parcours de vie. Une exclusion de cette nature, les rend en réalité très vulnérables à un échec tant scolaire que social, un échec qui est inévitablement accompagné de répercussions durables et qui peut avoir un impact significatif sur leur avenir, sur leur santé mentale, ainsi que sur leur vision d'eux-mêmes, déjà fragilisée par leur situation difficile. D'autre part, l'exclusion implicite se manifeste également à travers des comportements discriminatoires, trop souvent inconscients et involontaires. Ces comportements pénalisent ces enfants sans intention manifeste de leur causer du tort, mais en contribuant, par leur maladresse, à leur marginalisation croissante au sein de la

collectivité. Cela perpétue un cycle vicieux de rejet et de désespoir qui devient de plus en plus difficile à briser, tant pour les enfants concernés, qui souffrent parfois en silence, que pour la société dans son ensemble. Ces attitudes renforcent une culture d'exclusion au sein de notre société, nuisant à l'émergence d'un idéal d'inclusion véritable, essentiel pour notre progrès collectif. Cela rend la situation encore plus problématique et difficile à combattre sur le long terme, notamment dans les systèmes éducatifs déjà tendus et fragiles, qui doivent faire face à des défis considérables. Ce phénomène d'exclusion, également préoccupant, peut être observé à différents niveaux et contextes de la vie quotidienne. Il se manifeste, en particulier, au sein de la cellule familiale, où le soutien parental joue un rôle essentiel et déterminant pour le bien-être de chaque enfant. Mais aussi au niveau des relations plus larges au sein de la communauté. Dans le milieu éducatif, ces différences finissent souvent par être stigmatisées, amplifiées dans des interactions sociales quotidiennes avec des individus qui ne parviennent pas toujours à appréhender la complexité et la réalité vécue par ces enfants exclus. Cela engendre un profond sentiment d'isolement, de désengagement et de méfiance qui ne fait qu'aggraver leur situation, les isolant encore plus de leurs pairs et les rendant victimes d'une double peine silencieuse, souvent ignorée de la société. Il est donc primordial de comprendre et de reconnaître ces différentes manifestations de l'exclusion, car cela constitue une étape cruciale et incontournable pour établir une société plus équitable, offrant réellement une inclusion à tous les enfants, sans aucune exception ni réserve. En particulier, il est vital de se concentrer sur ceux qui se trouvent en situation de difficulté, où chaque jour représente à la fois un défi redoutable et une précieuse occasion de garantir un avenir

prometteur et plein de possibilités pour chaque individu, indépendamment de son parcours personnel ou de ses circonstances sociales.

II. Rôle de l'École dans une Société Inclusive

L'établissement scolaire joue un rôle fondamental dans la création d'une société inclusive. L'école, en tant qu'institution centrale, agit comme un levier d'inclusion et un catalyseur d'opportunités d'apprentissage enrichissantes. Ces expériences sont essentielles pour leur développement, cultivant des valeurs de respect et de tolérance. (Dutrévis et al., 2022) L'école contribue crucialement au développement personnel et collectif des élèves, renforçant des valeurs d'entraide et de solidarité. Elle doit aller au-delà de l'accès à une éducation de qualité pour promouvoir des valeurs humanistes, nécessaires à une communauté harmonieuse où chacun se sent valorisé. Cela requiert l'adoption de programmes innovants et d'une éducation réfléchie qui répond aux besoins divers des élèves, quelle que soit leur origine ou leur situation. Les établissements scolaires doivent avoir des ressources adéquates pour garantir une inclusion effective. Cela implique des financements pour des programmes spécialisés et des infrastructures accessibles aux élèves avec des handicaps divers. (Millau et al.2021) De plus, le personnel éducatif doit être qualifié et engagé, capable de soutenir chaque élève selon ses besoins spécifiques. La formation continue est essentielle pour que les enseignants s'adaptent efficacement aux défis variés. Un climat de classe positif est nécessaire pour l'inclusion. En cultivant une culture scolaire bienveillante, l'école devient un environnement où chaque enfant se sent reconnu et en sécurité, car tous méritent des chances égales de réussir. L'école joue un rôle stratégique dans la construction d'une société inclusive, particulièrement pour les enfants

vulnérables. Il est urgent que les communautés éducatives - parents, enseignants, éducateurs et responsables politiques - unissent leurs efforts pour instaurer des initiatives concrètes qui favorisent l'engagement de tous les élèves. Cela créera un cadre de collaboration et de solidarité, conduisant à une société plus juste. Transformer les établissements en lieux d'apprentissage inclusifs est une obligation morale et un investissement pour l'avenir. Cette transformation sera bénéfique si toutes les voix sont entendues et respectées, garantissant un épanouissement dans la diversité, source de perspectives prometteuses pour un monde inclusif où chaque enfant peut grandir et apprendre pleinement.

2.1 L'école comme levier d'inclusion

L'école joue un rôle absolument crucial, déterminant et fondamental dans l'inclusion des enfants qui se trouvent en situation de difficulté ou de vulnérabilité. Ces difficultés, qui peuvent se présenter sous diverses formes, varient considérablement en termes de nature et d'intensité. Il peut s'agir d'enfants présentant des handicaps physiques ou mentaux, de ceux ayant des troubles d'apprentissage spécifiques ou encore de ceux qui proviennent de milieux socio-économiques précaires. Ces facteurs rendent leur parcours scolaire encore plus complexe. En prenant en charge cette responsabilité d'une importance capitale, l'école ne se contente pas seulement de fournir un environnement d'apprentissage favorable, bienveillant, inclusif et adaptatif, mais elle propose également un soutien inestimable qui encourage et valorise la diversité sous toutes ses formes. Ces formes de diversité peuvent être culturelles, psychologiques ou intellectuelles. Par ce biais, l'établissement éducatif joue un rôle fondamental en contribuant à l'intégration sociale des élèves confrontés à des handicaps ou qui rencontrent des difficultés

particulières. L'impact de cette contribution est significatif tant pour leurs expériences au sein des salles de classe que pour leur vie en dehors de leur structure éducative. (Serir & Gremion, 2023) Pour que ces efforts précieux soient réellement efficaces et se traduisent par des résultats tangibles dans les meilleures conditions possibles, il est impératif d'appliquer des méthodes pédagogiques appropriées et personnalisées, finement ajustées aux besoins spécifiques de chaque enfant. Parallèlement à cette approche pédagogique, il est tout aussi crucial de fournir des ressources supplémentaires et diversifiées qui aident à surmonter les différents défis auxquels ces élèves sont confrontés quotidiennement dans leur apprentissage. Par exemple, il est fondamental de garantir la disponibilité d'enseignants spécialisés, capables d'apporter un soutien ciblé et individualisé pour chaque élève, afin qu'il puisse s'épanouir pleinement dans son parcours éducatif. Ces enseignants doivent toujours tenir compte de leurs particularités et de leurs besoins uniques, afin d'adapter au mieux leur enseignement en fonction des réalités quotidiennes rencontrées par chaque enfant. De plus, des aménagements physiques réfléchis, fonctionnels et accessibles doivent obligatoirement être mis en place dans les établissements scolaires. Ces aménagements visent à garantir que chaque enfant, quel que soit son degré de dépendance ou ses besoins spécifiques, puisse se déplacer librement et participer pleinement aux diverses activités scolaires proposées dans leur école. L'intégration de ces aménagements ne doit pas être considérée comme une option, mais comme une nécessité absolue pour promouvoir une véritable culture d'inclusion et d'égalité des chances au sein de l'environnement éducatif. En outre, la sensibilisation et la formation continue du corps enseignant sont absolument essentielles. Cela permet de créer une atmosphère véritablement inclusive, de

soutenir la cohésion et de favoriser l'esprit communautaire au sein de l'école. Cette dynamique bienveillante, proactive et inclusive permet à tous les élèves, peu importe leur situation personnelle ou leurs besoins particuliers, de se sentir acceptés, valorisés et soutenus tout au long de leur parcours éducatif. Il est également indispensable d'accompagner les familles dans ce processus d'inclusion, en favorisant des dialogues ouverts, réguliers et constructifs avec elles. Cela permet de garantir leur engagement actif dans la dynamique éducative, afin qu'elles se sentent pleinement impliquées dans le processus éducatif de leurs enfants. Une telle implication est essentielle pour qu'elles contribuent de manière significative au succès scolaire de leurs enfants, à leur épanouissement personnel, ainsi qu'à leur développement global et intégral au sein de la société. L'école peut ainsi transformer les défis en opportunités d'apprentissage enrichissantes et significatives pour tous les enfants sans exception, ouvrant la voie à un avenir où la diversité est au cœur des valeurs éducatives.

2.2 Ressources nécessaires pour une inclusion réussie

Pour garantir une inclusion véritablement réussie et efficace des enfants se trouvant en situation de difficulté, il est absolument essentiel de disposer de toutes les ressources appropriées qui répondent aux besoins variés et souvent complexes de ces enfants. Cela implique non seulement la nécessité d'avoir un personnel formé, mais également la mise en place de programmes éducatifs adaptés aux besoins spécifiques de chaque enfant. Parallèlement à cela, il est tout essentiel d'intégrer des méthodes d'enseignement innovantes et engageantes qui non seulement favorisent l'implication mais également la motivation des enfants dans leur apprentissage. En dernier lieu, il est impératif qu'un réseau solide et interconnecté de

soutien soit mis en place, tant sur le plan interne qu'externe. Cela devrait englober des partenariats bien établis avec diverses organisations communautaires, mais aussi la collaboration inestimable avec des professionnels de la santé, des psychologues et d'autres intervenants clés afin de garantir une inclusion réussie et durable au sein de notre société moderne. Cela permet non seulement d'atteindre des objectifs d'inclusion ambitieux, mais également de favoriser une communauté socialement dynamique et davantage inclusive et solidaire pour tous, où les échanges et les interactions entre les différents groupes sont enrichissants et bénéfiques. Dans un tel environnement, chaque enfant a l'opportunité de s'épanouir, de se sentir valorisé et véritablement reconnu à sa juste valeur, en développant confiance en soi et estime de soi.

III. Repenser les Systèmes Sociaux et Psychologiques

Promouvoir une société véritablement inclusive et accueillante nécessite une adaptation substantielle et efficace de notre approche actuelle, impliquant ainsi une révision complète et réfléchie des politiques publiques, des services sociaux, ainsi que des infrastructures existantes susceptibles d'attirer, d'impliquer et d'engager les jeunes citoyens et citoyennes désireux de participer activement à la vie communautaire. En effet, il devient essentiel de veiller à ce que chaque voix soit entendue et que chaque besoin, qu'il soit psychologique, physique ou émotionnel, soit pris en compte. Cette réévaluation méthodique et approfondie des systèmes en place est essentielle pour garantir un accès équitable à une éducation de qualité, à des soins de santé adaptés, mais également à de multiples opportunités de développement personnel et collectif pour chaque enfant sur notre territoire. Cela doit se faire sans exception ni discrimination, quelles que soient les circonstances de vie complexes

et variées ou les défis particuliers auxquels ils peuvent faire face, qu'ils soient d'ordre socio-économique, culturel ou liés à d'autres facteurs encore plus personnels et parfois délicats. En effet, chaque enfant a ses propres luttes et défis uniques que nous devons reconnaître et valider soigneusement. Ce soutien doit être soigné de manière profonde, soigneusement délégué et adapté aux problématiques variées rencontrées par ces jeunes, qui sont souvent confrontés à des réalités quotidiennes, marquées par l'instabilité, l'incertitude et l'insécurité. Cela peut les affecter profondément et nuire à leur développement global et intégral à plusieurs niveaux. La révision en profondeur et minutieuse des systèmes sociaux et psychologiques actuels constitue un véritable processus complexe et exigeant, qui nécessite une approche holistique et globale, à la fois collaborative et, surtout, inclusive et dynamique. Dans ce cadre essentiel, il est fondamental d'engager toutes les parties prenantes dans cette démarche cruciale de transformation. Cela inclut les institutions éducatives, les professionnels de la santé mentale, les familles, ainsi que les communautés locales dans leur ensemble. Un tel engagement est essentiel pour créer un véritable élan de changement significatif. Chaque acteur doit participer activement, constructivement et positivement à l'élaboration d'initiatives pertinentes, efficaces et durables. Cette coopération a pour but de créer un environnement véritablement inclusif et stimulant pour tous. En effet, dans un tel environnement, chacun se sent valorisé, écouté, respecté et soutenu sur son chemin d'apprentissage et de croissance personnelle, indépendamment de son origine ou de ses défis personnels. En veillant à ce que chaque enfant ait la possibilité de s'épanouir pleinement et sans obstacle, tout en cultivant ses talents uniques, en s'intégrant harmonieusement dans la société qui les

entoure, avec respect, dignité et un sens profond de la communauté, nous prenons non seulement une démarche en faveur de l'amélioration des conditions des enfants en difficulté, mais nous contribuons également à bâtir une société qui reconnaît la valeur inestimable de chaque individu. Cela permet d'établir et de renforcer un climat de confiance, de solidarité et d'innovation. Nous visons ainsi un avenir meilleur et plus radieux, en nous assurant que les besoins de chacun soient intégrés dans les objectifs collectifs. Il est donc primordial de favoriser cette dynamique critique en établissant des forums de dialogue ouverts et constructifs entre les différents acteurs impliqués, cela permet d'assurer que chaque voix soit réellement entendue, que chaque besoin soit pris en considération de manière équitable et justifiée dans le processus décisionnel. Il est tout aussi crucial que chacun soit en mesure de contribuer activement à cet élan commun et solidaire. Ce type d'effort concerté et axé sur l'action est fondamental pour renforcer la résilience de notre société face aux défis contemporains qui évoluent constamment. Cela permettra également à tous les membres de la communauté de se sentir concernés et soutenus par des programmes adaptés et pertinents. Tout ceci favorisera également l'émergence d'une culture de la prévention, de l'empathie et de l'inclusion, qui sera bénéfique non seulement pour les enfants concernés, mais aussi pour l'ensemble de notre société. Consolidons ainsi le tissu social en créant des liens significatifs entre les différentes communautés qui la composent. C'est ensemble que nous unirons nos forces et nos espérances pour un avenir radieux, riche d'opportunités et de promesses.

3.1 Adaptation des structures sociales

L'adaptation des structures sociales au sein de notre société actuelle revêt une importance capitale et primordiale pour garantir la création

d'une société réellement inclusive. Dans un tel cadre, chaque enfant éprouvant des difficultés pourra véritablement s'épanouir, profitant ainsi de conditions optimales qui favorisent leur développement et leur bien-être. Ces conditions ne sont pas seulement importantes ; elles constituent également les fondements essentiels pour l'avenir harmonieux de ces enfants. Cela nécessite une réflexion profonde sur la révision des politiques publiques et des pratiques en vigueur qu'il est urgent de réévaluer. Il faudra aller au-delà de simples ajustements et procéder à une évaluation exhaustive des programmes sociaux en place, des ressources à notre disposition et des services communautaires actuellement accessibles. Les mesures envisagées doivent répondre de manière encore plus efficace aux divers besoins de ces enfants vulnérables. Il s'agit de leur offrir un soutien nécessaire qui soit non seulement adéquat, mais aussi d'un accès facilité, tout en tenant compte des circonstances particulières que chaque enfant peut rencontrer, composées de multiples défis quotidiens. Il est impératif d'implémenter des mesures concrètes, réfléchies et personnalisées, destinées à supprimer les nombreux obstacles et barrières qui continuent d'entraver leur pleine participation à la réalité sociale, éducative et communautaire. Cela pourrait inclure des transformations majeures dans les politiques éducatives, ainsi qu'une révision attentive et minutieuse des programmes scolaires qui doivent garantir un accès juste et équitable aux soins de santé intégrés, capables de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Cela est vital pour leur croissance, leur bien-être et leur avenir. Une approche intégrative et inclusive, constatée dans cette démarche, joue un rôle clé dans la construction d'un avenir éclatant et rassurant où chaque enfant est en mesure de trouver sa place. Ce rôle exigeant d'inclusivité ne doit pas être pris à la légère,

car il requiert l'engagement et la coopération de tous les membres de notre société, sans exception. Ainsi, il est capital que ces enfants puissent bénéficier d'un environnement sûr, accueillant et véritablement stimulant, propice à leur épanouissement personnel et collectif, un environnement qui incarne notre devoir collectif envers eux ainsi que notre responsabilité en tant que membres conscients de cette société. Les choix et décisions pris aujourd'hui, dans les domaines des politiques et du soutien, façonneront indéniablement la société de demain.

3.2 Soutien psychologique et social

Le soutien psychologique et social, en effet, est non seulement d'une importance absolument cruciale, mais il se révèle également être d'une nécessité impérieuse pour les enfants qui se trouvent dans des situations de difficulté et de vulnérabilité. En réalité, cette forme d'accompagnement joue un rôle fondamental et primordial dans le choix de favoriser leur bien-être psychologique. Cela a un impact considérable sur leur quotidien, tout en facilitant leur intégration sociale au sein de leur communauté locale, une étape essentielle pour un développement harmonieux et équilibré. Cette assistance se traduit souvent par des séances de thérapie qui peuvent être organisées de manière individuelle, où chaque enfant a l'opportunité de s'exprimer librement sur ses préoccupations, tout en se sentant en sécurité et en toute confiance dans un espace bienveillant et accueillant. Par ailleurs, il est tout aussi fondamental de mettre en place des réseaux de soutien familial durables et solides, qui peuvent jouer un rôle tout aussi déterminant et influent pour le développement sain et équilibré des enfants au sein de la société. Ces différentes formes de soutien, qu'elles soient individuelles ou collectives, offrent aux enfants l'opportunité non seulement de

développer et d'enrichir leurs compétences sociales, mais aussi de leur enseigner à gérer leurs émotions de manière constructive et positive, compétences cruciales pour leur avenir, leur identité et leur capacité à faire face aux défis de la vie quotidienne. L'apprentissage de la gestion émotionnelle permet de ce fait d'alléger le poids des difficultés quotidiennes. Cela contribue également à renforcer leur estime de soi, si vitale pour leur développement tant personnel que social, car cela influence de manière significative leur confiance en eux sur le long terme, les préparant ainsi aux exigences futures de l'adolescence et de la vie adulte. En outre, le suivi psychologique et social, lorsqu'il est approprié et adapté aux besoins de chaque individu, peut contribuer non seulement à identifier les besoins spécifiques qui se posent pour chaque enfant, mais aussi à adapter les interventions de façon ciblée et personnalisée selon les circonstances uniques de chacun. Cela favorisera une prise en charge globale, plus adéquate et réfléchie des situations variées rencontrées par ces jeunes. En ce sens, il est également nécessaire d'entendre et d'impliquer activement les familles dans le processus d'accompagnement, car cela sera un facteur clé dans le renforcement des dynamiques familiales et qui contribuera à assurer une continuité dans l'aide apportée, élément non négligeable pour un soutien efficace à long terme. Cela permet en effet de créer un environnement également favorable et propice à leur épanouissement, au développement de leurs compétences personnelles et sociales, à leur croissance personnelle et à leur réussite future, qui sont tous interconnectés et interdépendants. De cette manière, les enfants se retrouvent ainsi mieux armés pour surmonter les divers obstacles rencontrés, tout en bâtissant un futur plus prometteur, rehaussé par des expériences positives et des

apprentissages valorisants dès leur jeune âge. Au fil du temps, ces interventions bien menées peuvent influencer de manière significative leur parcours de vie, transformant de potentielles difficultés en récits de résilience et de succès extraordinaires, marquant ainsi des tournants notables et durement acquis dans les vies des enfants concernés, impactant leur trajectoire de manière positivement durable et enrichissante sur le long terme.

Conclusion

Reconnaître la diversité humaine non seulement comme une caractéristique unique et précieuse, mais aussi comme une formidable opportunité à saisir, et non comme un obstacle à surmonter ou à éviter à tout prix. L'inclusion des enfants qui se trouvent en situation de difficulté nécessite un effort collectif et concerté, impliquant non seulement l'école, mais également les systèmes sociaux, les gouvernements, ainsi que les communautés dans leur ensemble. Pour bâtir une société véritablement inclusive et respectueuse des différences entre les individus, il est essentiel de repenser de manière approfondie les structures sociales existantes et de fournir un soutien psychologique et social adéquat, qui soit parfaitement adapté aux besoins spécifiques et diversifiés de chaque enfant en difficulté, quel que soit son contexte. Les bénéfices d'une telle société inclusive sont immenses et indéniables, tant pour les enfants qui éprouvent des difficultés que pour l'ensemble de la communauté qui les entoure et qui peut en bénéficier également de manière significative. En investissant dans une culture scolaire qui privilégie l'inclusion, mais également en offrant avec générosité les ressources nécessaires et appropriées pour soutenir ce processus, nous pouvons contribuer de manière significative à créer un environnement enrichissant et stimulant, où chaque enfant a

véritablement la possibilité d'apprendre, de grandir et de s'épanouir pleinement dans un cadre qui respecte ses spécificités. Nous devons également veiller à ce que chacun des défis individuels ou des circonstances personnelles particulières reçus par chaque enfant soient compris et pris en compte par des éducateurs formés qui peuvent alors leur offrir les moyens nécessaires d'exceller dans leur parcours éducatif et de devenir des membres actifs et épanouis de la société.

Bibliographie:

Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule. Erès.

Gardou, C. (2017). Le handicap et ses empreintes culturelles. Erès.

Kanor, K. (2021). L'inclusion sociale. L'Harmattan.

Mairesse, F. (2015). L'inclusion sociale : les enjeux de la culture et de l'éducation, L'Harmattan.

Rouquette R. (2024). L'inclusion des autistes asperger dans la vie personnelle et sociale. Autisme France Diffusion (AFD)

Dutrévis, M., Scalambrin, L., & Wettstein, J. (2022). Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination: quel vécu pour les élèves de l'école genevoise? Edudoc.ch.

Millau, M., Mercier, C., Rivard, M., & Guay, C. (2021). À la rencontre de la diversité: Être parent d'un enfant ayant un TSA en contexte d'immigration.

Serir, Z., & Gremion, F. (2023). Visible et invisible. De l'inclusion scolaire à la reconnaissance. La nouvelle revue - Education et société inclusives.

تأثير انفعال الخوف على السيرورات الذهنية عند الطفل. الذاكرة العاملة اللفظية نموذجا

The effect of fear emotion on mental processes in children

Verbal working memory as a model

د. كمال الزمراوي

أستاذ محاضر، شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة القاضي

عياض بالمغرب

ملخص: تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر انفعال الخوف على أداء الذاكرة العاملة اللفظية عند الأطفال البالغين من العمر عشر سنوات في المتوسط. وقد عمد الباحث إلى توزيع المفحوصين إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، متساويتين من حيث العدد والجنس (كل مجموعة ضمت 80 طفلا وطفلة). وقد اعتمد الباحث لقياس أداء البنيات اللفظية للذاكرة العاملة، على اختبار سعة الأرقام العادية. إضافة إلى ذلك تم الاستعانة بالنظام الدولي للصور والأصوات العاطفية المعيارية وذلك لإثارة انفعال الخوف. وقد تمت مقارنة أداء الذاكرة العاملة اللفظية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة التي عرض أفرادها لمثير مخيف ومثير محايد على التوالي - عبارة عن أشربة سمعية بصرية -، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن بين قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذا قيم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين. وقد كشف تحليل النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لاختبارات الذاكرة العاملة اللفظية عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير الخوف وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض

المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى لمتغير الخوف عند الحد $\alpha=0.01$.
وعليه، فإن انفعال الخوف يؤثر على سعتي الحلقة الفونولوجية .
الكلمات المفتاحية: الانفعالات، الذاكرة العاملة اللفظية، انفعال الخوف، الانفعال المحايد،
الحلقة الفونولوجية، الطفل.

Abstract: The study aims to reveal the effect of fear emotion on the performance of verbal working memory in children aged ten years on average. The researcher distributed the subjects into two groups: control and experimental, equal in number and gender (each group included 80 children). The researcher relied on the normal digit capacity test to measure the performance of the verbal structures of working memory. In addition, the International System of Emotional Pictures and Sounds Standard was used to induce fear emotion. The performance of verbal working memory was compared between the experimental group and the control group, whose members were exposed to a frightening stimulus and a neutral stimulus, respectively - in the form of audio-visual tapes - based on the descriptive comparative approach between the values of averages and standard deviations, as well as the values of the (t) test for two independent groups. The analysis of the results revealed the presence of statistically significant differences between the average scores of the post-measurement of the verbal working memory tests for the experimental group members after displaying the fear stimulus and the control group members after displaying the neutral stimulus in favor of the control group, attributed to the fear variable at the limit $\alpha = 0.01$. Accordingly, the fear emotion affects the capacity of the phonological loop.. These results are consistent with the conclusions of studies that addressed the relationship between the fear variable and verbal working memory in children.

Keywords: Emotions, verbal working memory. fear emotion, neutral emotion, phonological loop, child.

مقدمة

مع نهاية القرن العشرين، تحولت النظرة الطبيعية للإنسان من تجاهل الجوانب والقوى الانفعالية والتي تنظر إليها على أنها تؤثر على سلوكياتنا في الحياة اليومية، وتعيق مجمل الإواليات المعرفية، إلى الاهتمام بهذه الجوانب باعتبارها آلية تيسر الأنشطة الإبداعية والابتكارية والعمليات المعرفية.

فهناك تفاعل ملحوظ بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني لدى الفرد، وعلى هذا الأساس تمحور اهتمام علماء علم النفس المعرفي مؤخرًا على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية، حيث أكدت العديد من الدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات واللغة والذاكرة.

فقد أوضحت هذه الدراسات أن الانفعال يؤثر في السيرورات المعرفية على اعتبار أن توجه الانتباه (Scherer, 2003)، ويجعله انتقائياً وتفاضلياً (Kenseinger, 2013)، وكذا يقوم بتضييق البؤرة الانتباهية (Schmidt, 2003). وقد تبين كذلك، أن الأداء المعرفي للأفراد الذين لديهم انفعالات إيجابية أحسن عن أداء الأفراد الذين لديهم انفعالات سلبية، حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها.

ويؤكد جولمان (Goulmane, 2000) على أهمية أن يكون للفرد كفاءات أو قدرات انفعالية تؤدي إلى النجاح في الحياة، بينما تؤدي الاضطرابات الانفعالية إلى إعاقة

الوظائف الذهنية في الحياة، فالانفعالات السلبية القوية تلفت الانتباه بقوة وتسبب الانشغال بها وتعيق التركيز على أي موضوع سواها.

وهذا الأمر يمكن تأكيده حينما نكون بصدد إثارة مسألة العلاقة بين الانفعالات والذاكرة العاملة، فالعديد من الدراسات اهتمت بهذه العلاقة بين هاذين المتغيرين خصوصا ما يتعلق بنموذج بادلي وهيتش للذاكرة العاملة (1974)، بحيث تم دراسة تأثير الانفعالات على سعة المكونات اللفظي، خصوصا وأن نظام الذاكرة العاملة يلعب دورا مهما في تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها وكذا دورها في الأداء التعليمي واللغة والتفكير الإبداعي. إلخ.

إن الاهتمام بدراسة تأثير الانفعالات على نظام الذاكرة العاملة، يوضح بجلاء كيفية تفاعل المعرفي والانفعالي في توجيه السلوك الإنساني. فحسب الدراسات، فالمزاج السيئ يعيق الأداء الجيد في اختبارات الذاكرة العاملة (Spies, 1985)، كما أن الحالة الانفعالية السلبية تحد من قدرة الذاكرة العاملة بشكل ملحوظ (Spachthoz, 2014).

وحيثما نتحدث عن تأثير الانفعالات على نظام الذاكرة العاملة عامة والذاكرة العاملة اللفظية خاصة، فإننا لاحظنا أن أغلبها اختارت أن تقارن بين تأثير الانفعالات السلبية على الذاكرة العاملة ومقارنتها بالانفعالات المحايدة والإيجابية. ولعل أهم الانفعالات دراسة نجد الخوف، فهو انفعال يصنف كانفعال غير سار، ويتميز عن باقي الانفعالات بفجائيته وفجائية مثيراته من الوسط الخارجي. والخوف عندما يتزامن مع أنشطة ذهنية كاسترجاع المعلومات المخزنة، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على هذا النشاط.

ووفق هذا الاعتبار، تبحث دراستنا الحالية في تأثير انفعال الخوف على اشتغال نظام الذاكرة العاملة اللفظية عند الأطفال المتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادية عشر سنة.

2. إشكالية الدراسة:

تمثل الذاكرة العاملة اللفظية مكونا معرفيا يعمل على تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها، وذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة. فهي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها. وقد احتلت مركزا شديدا الأهمية في الدراسات السيكلوجية وغيرها، لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، كما أنها تمثل المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة، بحيث يمكن له أن يسترجعها عند الحاجة إليها.

فإذا كانت الذاكرة العاملة تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، فإن أهميتها تكمن في الموازنة بين العديد من العمليات المعرفية مثل: الإدراك الانتباه التفكير في كتاب المعارف والمهارات الحياتية. هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى، تعتبر الانفعالات من الموضوعات التي حظيت بكثير من الاهتمام من طرف الباحثين في تاريخ علم النفس الحديث، ومازالت، سواء من طرف الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أو مجال علم النفس العصبي أو غيرها من المجالات الأخرى. ويجد هذا الاهتمام مبرره في أهمية نظام الانفعالات بوصفه أحد أنظمة الشخصية التي يمكن أن يمارس أدوارا وتأثيرا متصلا بحياة الفرد والجماعات سواء أكان هذا التأثير متعلق بالسلوك أو الحالة النفسية أو الإوالات والقدرات المعرفية عند الفرد.

وبصدد التأثير الممكن للانفعالات على القدرات المعرفية للفرد، فإن العديد من الدراسات أثبتت أن الذاكرة العاملة اللفظية أو البصرية باعتبارها نظاما معرفيا يمكن أن يتأثر أدائها بمجموعة من المتغيرات ونخص بالذكر الانفعالات كحالات تغير ذهني ونفسي وفسولوجي ولاسيما الانفعالات غير السارة **كالخوف**. هذا الأخير يمكن أن يكون له تأثير لا على مكونات الذاكرة العاملة فحسب، بل يمكن أن يمتد تأثيره إلى كل العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه واللغة وهو ما أكدته العديد من الدراسات من قبيل دراسات سباشتولز (spachtolz, 2014) .

ولكن **بالمقابل**، هناك مجموعة من الدراسات أكدت على أنه من الممكن أن يتحسن أداء الذاكرة العاملة بفعل تأثير انفعال الخوف مثل دراسة لانغلي (langley, 2016) التي قارنت بين تأثير انفعال الخوف وتأثير انفعال المفاجأة على أداء الذاكرة العاملة.

لذا، من خلال هذه المفارقة وهذا الإحراج المعرفيين، تسعى دراستنا إلى الكشف عن التأثير المحتمل للانفعال الخوف على اشتغال نظام الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل، وذلك من خلال تحديد الأثر الذي يحدثه مثير الخوف على أداء مكونات الذاكرة العاملة اللفظية مقارنة مع أثر المثير المحايد انفعاليا.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن أن نطرح تساؤلا مركزيا نصيغه كالآتي:
- هل للانفعالات تأثير على أداء الذاكرة العاملة عند الطفل؟

هذا التساؤل يحيلنا على مجموعة من التساؤلات الفرعية، يمكن بسطها كالتالي:

-هل انفعال الخوف له تأثير على اشتغال نظام الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل؟

-وهل هذا التأثير سلبي أم إيجابي؟ بمعنى، هل انفعال الخوف يضعف أم يقوي ويحفز أداء هذا النظام المعرفي؟

وإذا كان لانفعال الخوف تأثير: فهل يمس نظام الذاكرة العاملة في بعده اللفظي أم يؤثر على جميع مكوناته (البصرية والتنفيذية)؟

-وهل يتأثر أداء الذاكرة العاملة بالمحتوى الانفعالي المحايد مقارنة بالانفعالات غير السارة ولاسيما الخوف؟

3. أهداف الدراسة:

تسعى دراستنا إلى تحقيق:

1.3 الأهداف العامة :

. تحديد طبيعة العلاقة بين النظام المعرفي و النظام الانفعالي عند الطفل

2.3 الأهداف الخاصة :

. تحديد أثر انفعال الخوف على أداء الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل

. تحديد أثر الانفعال المحايد على اشتغال الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل

. مقارنة التأثير المحتمل لانفعال الخوف على أداء الذاكرة العاملة اللفظية بتأثير الانفعال

المحايد.

4. أهمية الدراسة :

لقد حظي موضوع علاقة الانفعالات بالذاكرة العاملة باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، وهو بذلك يعكس أهمية تأثير بنية الذاكرة العاملة اللفظية بالانفعالات ولاسيما انفعال الخوف والانفعال المحايد. لذا، فإن دراستنا تحظى بقيمة معرفية تتجلى عبر مستويين:

1.4 الأهمية النظرية :

يعتبر هذا البحث، حسب علم الباحث، من بين الدراسات القليلة في المغرب التي تبحث في العلاقة بين الانفعالات والذاكرة العاملة. تعزز الدراسة رصيда معرفيا يعزز فهمنا لمفهومي الذاكرة العاملة اللفظية وانفعال الخوف من الناحية النفسية والعصبية، وكذا لكيفية تأثير الانفعالات في اشتغال الذاكرة العاملة عند الطفل.

2.4 الأهمية التطبيقية:

. تعتبر دراستنا دراسة تجريبية، تحاول فهم تأثير الانفعالات ولاسيما انفعال الخوف والانفعال المحايد على أداء الذاكرة العاملة اللفظية، وذلك من خلال تطبيق اختبارات ومثيرات معيارية دولية، يتم تحليل نتائجها إحصائيا كما وكيفا.

. إن نتائج الدراسة ومخرجاتها ستفيد كل من له ارتباط بالطفل سواء أكانت أسرا أو مؤسسات تعليمية أو أخصائيين. فتطوير قدرات الطفل

المعرفية عامة والتذكرية خاصة يستوجب فهم انفعالاته وتوجيهها توجيهها منظما.

5. حدود الدراسة:

1.5 حدود مكان الدراسة التجريبية:

طبقت هذه الدراسة بمؤسستين تعليمية وهما: "الشريف الإدريسي الخصوصية" بعمالة سيدي البرنوصي، وكذا مؤسسة "ماري كيري الخصوصية" بعمالة مديونة.

2.5 حدود زمان الدراسة التجريبية:

امتدت الدراسة التجريبية من 02 ماي إلى 25 يوليوز 2023.

3.5 حدود العينة التجريبية:

تقتصر الدراسة على 160 طفلا، متجانسين من حيث السن (10.02 سنوات في المتوسط) ومن حيث المستوى الدراسي (القسم السادس ابتدائي).

4.5 حدود الموضوع:

تتمثل متغيرات الدراسة في:

1.4.5 المتغير المستقل:

يتعلق الأمر بمتغير الانفعالات وتحديدا انفعال الخوف والانفعال المحايد وفق نموذج إكمان Ekman لتصنيف الانفعالات.

2.4.5 المتغير التابع :

يتمثل في متغير الذاكرة العاملة اللفظية وفق نموذج بادلي وهيتش (1974).

6. التحديد الاجرائي لمفاهيم البحث:

1.6 الانفعالات Emotions:

ونقصد بها تلك الحالات الذهنية والنفسية الناتجة عن تغيرات فيزيولوجية في مواجهة مثيرات بصرية وصوتية، سواء كانت هذه المثيرات غير مرغوب فيها كأنفعال الخوف أو محايدة، كما تستحثها قواعد بيانات الصور والأصوات العاطفية المعيارية. IAPS و IADS و NAPS.

2.6 الخوف the fear:

نقصد به في بحثنا، حالة انفعالية غير مرغوب فيها وغير سارة، ترافقها تغيرات فيزيولوجية ونفسية وسلوكية كرد فعل تجاه المثيرات البصرية والصوتية المعروضة من طرف الفاحص على المفحوص في الوضعية التجريبية أثناء قياس أداء الذاكرة العاملة.

3.6 الانفعال المحايد Neutral emotion:

حالة ذهنية ونفسية لا تتميز بأي إثارة انفعالية لا سارة ولا غير سارة أثناء عرض مثيرات بصرية وصوتية من طرف الفاحص.

4.6 الذاكرة العاملة اللفظية Working Memory:

تشير الذاكرة العاملة اللفظية في دراستنا إلى سيرورة أساسية للوظيفة المعرفية للفرد، وهي بنية من البنيات الذاكرية التي تسمح بتخزين ومعالجة المعلومات اللفظية كما تقيسها اختبارات الأرقام العادية.

5.6 الحلقة الفونولوجية Phonological Loop:

مجموع من العمليات التي تقوم بالتخزين المؤقت ومعالجة المعلومات اللفظية، وتحدد حسب الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين في اختبار الأرقام العادية.

7. منهج الدراسة Research methodology

نظرا لطبيعة البحث، تم الاعتماد على المنهج التجريبي وهو المنهج الذي يتناسب مع موضوع البحث، إنه منهج من مناهج البحث العملي يعتمد على التجربة بغية الحصول على معلومات عن الظاهرة المدروسة، فالتجربة هي أساس تلك البيانات والمعلومات، فيمكن التحكم في المتغيرات الخاصة بتلك التجربة، حيث أنه في هذا المنهج يحدث تدخل من الباحث بإحداث تغيرات معينة، فلا يقتصر دوره على وصف الظاهرة فقط، فيقوم بملاحظة النتائج بعد إحداث التغيرات.

فالهدف من هذا المنهج، هو التعرف على دور وأثر كل متغير في هذا المجال، بحيث يعمل على استكشاف العلاقة بين المتغيرات المسؤولة عن حدوث هذه الظاهرة، وبين التأثير فيها.

وذلك ما قمنا به من خلال مقارنة أداء الذاكرة العاملة اللفظية في زمنين مختلفين قبل وبعد إحداث تدخل تجريبي على الحالة الانفعالية لهؤلاء المفحوصين المقسمين إلى مجموعتين، إذ اعتمدت الدراسة المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في اختبارات الذاكرة العاملة

اللفظية خلال وضعية الخوف، وبين أداء الذاكرة العاملة اللفظية عند أفراد المجموعة الضابطة الذين واجهوا مثيرا محايدا. وهو مبدأ اعتمدته جل الدراسات (Yang, 2013)، (Langley, 2016)، (Spachtholz, 2014)، والتي تناولت أثر الانفعالات على الذاكرة.

8. فرضيات الدراسة Research hypotheses

بما أن بحثنا يسعى إلى الكشف عن تأثير الانفعالات، المتمثلة في انفعال الخوف والانفعال المحايد، على اشتغال الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل، فإننا سنحاول التأكد من صحة الفرضيات الإجرائية وهي:

الفرضية العامة:

-هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لاختبارات المكون اللفظي الفونولوجي للذاكرة العاملة عند أفراد المجموعة التجريبية بعد عرض مثير الخوف وأفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد لصالح المجموعة الضابطة، يعزى إلى مثير الخوف.

9. العينة التجريبية Experimental sample

بالنسبة لدراستنا، فقد تم اختيار العينة بالاستناد إلى مجموعة من المتغيرات، وهي:

-متغير الجنس

-متغير نوع المجموعة (التجريبية أو الضابطة)

-متغير المستوى الدراسي

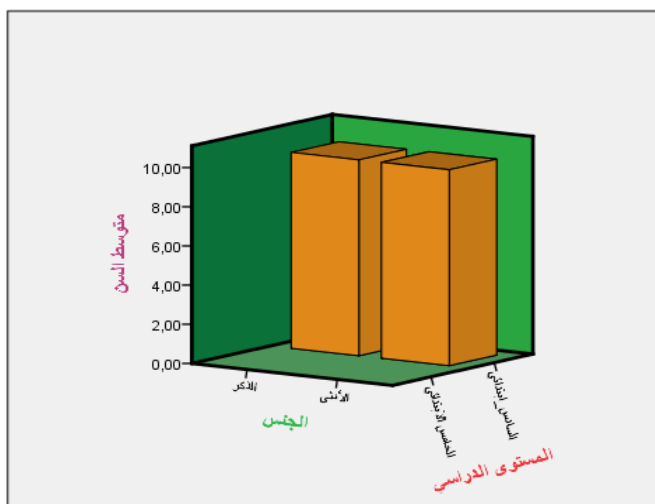
-متغير السن

جدول 1. يمثل توزيع عينة البحث حسب متغيرات الجنس ونوع المجموعة والمستوى الدراسي

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس أنثى ذكر	80	50
	80	50
المجموعة التجريبية الضابطة	80	50
	80	50
المستوى الدراسي السادس ابتدائي	160	100

جدول 2. يمثل توزيع عينة البحث حسب متغير السن

المتغير (V)	القيمة الدنيا (V.I)	القيمة القصوى (V.S)	المتوسط (X)	الانحراف المعياري (σ)
السن	9.5	10.9	10.02	0.13



الشكل يمثل توزيع العينة حسب متغيرات السن والجنس والمستوى الدراسي

انطلاقاً من معطيات الجدولين 1 و 2 وكذا الشكل 25، يتبين أن عينة بحثنا ضمت 160 طفل وطفلة، يتابعون دراستهم بالقسم السادس ابتدائي، موزعين على مجموعتين متكافئتين عددياً ومن حيث الجنس.

وبناء على معطيات الجدول 3، يظهر أن أفراد العينة يبلغ سنهم في المتوسط ($X=10.02$)، بانحراف معياري يقدر ب ($\sigma=0.13$)، بحيث يبلغ سنهم الأدنى تسع سنوات وخمسة أشهر وسنهم الأقصى عشر سنوات وتسعة أشهر.

10. التصميم التجريبي Experimental design

بما أننا ندرس أثر انفعال الخوف كمتغير مستقل على أداء الذاكرة العاملة اللفظية كمتغير تابع، وحيث أننا نريد مقارنة تأثير انفعال الخوف بتأثير الانفعال المحايد على المكون اللفظي للذاكرة العاملة، فإننا ارتأينا اختيار التصميم الثالث، الذي يقوم على اعتماد مجموعتين من المشاركين بهدف مقارنة أداء المبحوثين في المجموعة التجريبية قبل وبعد تعرضهم لمثير الخوف، ثم مقارنة ذلك بأداء المبحوثين في المجموعة الضابطة قبل وبعد تعرضهم للمثير المحايد.

11. إجراءات التجريب Experimental procedures

قبل إجراء الاختبارات التجريبية قمنا أولاً، بإخبار آباء وأمهات وأولياء كل الأطفال المشاركين بهدف البحث الذي نحن بصدد إنجازه، وذلك إما عن طريق إدارة المؤسسات، أو بشكل مباشر. ولهذا الغرض، أعدنا ترخيصاً/التزاماً كتابياً قاموا بتوقيعه، يسمح لأطفالهم بالمشاركة في هذه الاختبارات.

كما قمنا باختيار قاعتين تتوفران على كل الشروط الموضوعية لإجراء جميع الاختبارات التجريبية، وهما قاعتين متعددة الوسائط بمؤسستين تعليميتين وهما: "مؤسسة الشريف الإدريسي" بمقاطعة سيدي البرنوصي و"مؤسسة ماري كيري" بمديونة.

وقد تم عرض كل المشاهد بجودة عالية على حاسوب مكتبي، مع اعتماد سماعات عازلة للأصوات الخارجية وبجودة عالية لضمان وصول المؤثرات الصوتية لأذن المفحوص أثناء عرض الصور والأصوات المثيرة للخوف أو عند عرض شريط فيديو ذا المحتوى الانفعالي المحايد، وكذا لعزله عن المثيرات الخارجية التي قد تشوش على فعالية المثير التجريبي.

وقد دام إجراء الاختبارات ثلاثة أشهر، قمنا على امتدادها، بـ 160 اختباراً لفائدة 160 طفلاً وطفلة

12. إجراءات تحليل النتائج Results analysis procedures :

لقد ركز بحثنا لتحليل نتائجه، على الإحصاءات الوصفية Descriptive statistics التي تستهدف:

1. حساب المتوسطات
2. تحديد القيم الدنيا والقيم القصوى
3. حساب قيم الانحراف المعياري
4. حساب معامل التباين
5. ثم حساب دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لعينتين مترابطتين ومستقلتين لاختبارات الذاكرة العاملة اللفظية عند أفراد المجموعتين بالاعتماد على قيم اختبار **Test-T**، وقد تم ذلك بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي **SPSS21**.

13. أدوات البحث Search tools:

لقد اعتمدنا في تحضير هذه الأدوات أن تستهدف سيرورات بعينها قصد تقييم إما آثارها أو أدائها، فالقياسات التي سوف نعتمد في اختبارات الذاكرة العاملة، قمنا باختيارها استنادا إلى الأساسيات النظرية والمنهجية للبحث.

إضافة لاختبارات الذاكرة العاملة اللفظية، اعتمدنا على مجموعة من الصور والأصوات المعيارية دوليا والمعروفة اختصارا بـ "IAPS و IADS و NAPS"، وذلك إما لإثارة انفعال الخوف لدى أفراد المجموعة التجريبية أو تلك التي تتضمن صورا وأصواتا معيارية ذات محتوى انفعالي محايد وسيتم عرضها على أفراد المجموعة الضابطة. كما أننا اعتمدنا، من أجل عرض وتفسير ومناقشة النتائج، على أدوات إحصائية كمية وكيفية.

Working memory tests: 1.13 اختبارات الذاكرة العاملة

لقد قمنا باعتمادها في الجانب التجريبي للبحث، وذلك لقياس سعة وأداء البنيات الذاكرة الثلاث لنظام الذاكرة العاملة وفق نموذج بادلي 1974. وفيما يلي، نعرض بالتفصيل لهذه الاختبارات:

اختبار سعة الأرقام العادية Task Span Digit Forward

هو واحد من الاختبارات النفسية التي تقيس جانبا من النظام المعرفي لدى الإنسان وتحديدا ما يتعلق بنظام الذاكرة العاملة، وهو أحد روائز مقياس وكسلر للذكاء (1991). يهدف هذا الاختبار إلى قياس سعة الحلقة الفونولوجية في نظام الذاكرة العاملة لدى الأطفال. بحيث تتمثل مهمة المبحوث في تذكر واستعادة الوحدات الرقمية التي يقدمها

المجرب وفق نفس الترتيب. وتحدد سعة الأرقام العادية لدى المبحوث في عدد أرقام آخر سلسلة تذكرها بنجاح.

يكتفي فيه المبحوث بالاحتفاظ بالأرقام ثم استردادها وفق الترتيب الذي قدمت به، يتطلب اختبار سعة الأرقام المعكوسة أن يحتفظ الطفل بالأرقام بتواز مع إعادة ترتيبها عكسياً قبل استنكاره.

14. النتائج:

1. تحليل أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأرقام العادية

1.1 أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية قبل عرض مثير الخوف المعياري

جدول 3: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية وقيمه الدنيا والقصى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
80	العدد (N)
04.00	القيمة الدنيا (V.I)
08.00	القيمة القصوى (V.S)
6.20	المتوسط الحسابي (X)
1.15	الانحراف المعياري (σ)
1.32	معامل التباين (σ^2)

جدول 4: يوضح درجات أداء المجموعة التجريبية وتكراراتها ونسبها المئوية في الاختبار
القبلي للحلقة الفونولوجية

النسب المئوية(%)	التكرارات (N)	الدرجات (d)
7.5	6	4
22.5	18	5
25	20	6
32.5	26	7
12.5	10	8
100	80	المجموع

تشير معطيات الجدول 3 والمتعلقة بنتائج الاختبار القبلي للحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو ($X=6.2$) بانحراف معياري يقدر ب ($\sigma=1.15$). كما أن القيمة الدنيا للاختبار بلغت أربع درجات، وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم خمس أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالمتتالية الأخيرة في اختبار الأرقام العادية والتي تضم تسعة أرقام

وإذا انطلقنا من معطيات الجدول رقم 4، فإنه يظهر أن هناك تباين متوسط في الدرجات التي حصل عليها كل أفراد المجموعة التجريبية بمعدل ($\sigma_2=1.32$)، فالدرجة (4) حصل عليها ستة مفحوصين بنسبة مئوية تقدر (7.5%)، أما الدرجة (5) فقد حصل عليها ثمانية عشر مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (22.5%)، تليها الدرجة (6) وقد نالها عشرون مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (25%).

واستنادا إلى المعطيات الإحصائية المتضمنة في نفس الجدول، يلاحظ أن ستة وعشرون مفحوصا حصلوا على سبع درجات، وهي القيمة التي نالها أكبر عدد من المفحوصين بنسبة مئوية بلغت (32.5%). أما القيمة القصوى المتمثلة في الدرجة (8) فقد حصل عليها عشرة مفحوصين بنسبة مئوية بلغت (12.5%).

2.1 أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الأرقام العادية، أي بعد عرض مثير الخوف المعياري:

جدول 5: يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية وقيمته الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد (N)	80
القيمة الدنيا (V.I)	03.00
القيمة القصوى (V.S)	07.00
المتوسط الحسابي (X)	4.45
الانحراف المعياري (σ)	0.92
معامل التباين (σ ²)	0.85

جدول 6: يوضح درجات أداء المجموعة التجريبية وتكراراتها ونسبها المئوية في الاختبار البعدي للحلقة الفونولوجية

الدرجات (d)	التكرارات (N)	النسب المئوية (%)
3	11	6.7
4	32	59.1
5	30	18.3
6	4	4.2
7	3	1.8
المجموع	80	100

بعد عرض مثير الخوف، وإجراء القياس البعدي للحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وانطلاقاً من معطيات الجدول 21، يتبين أن متوسط الدرجات المحصل عليها هو ($X=4.45$) بانحراف معياري يقدر ب ($\sigma=0.92$). كما أن القيمة الدنيا الملاحظة لاختبار الأرقام العادية لهذه المجموعة هي ثلاث درجات وهي القيمة التي تناسب المتتالية التي تضم أربعة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار (7) درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالسلسلة ماقبلاً لآخرية في اختبار الأرقام العادية والتي تضم ثمانية أرقام.

وإذا تمعنا في معطيات الجدول 5، فإنها تشير إلى أن هناك تباين متوسط في الدرجات التي حصل عليها كل أفراد المجموعة التجريبية بمعدل ($\sigma_2=0.85$)، فالدرجة (3) حصل عليها إحدى عشر مفحوصاً بنسبة مئوية تقدر ب (6.7%)، أما الدرجة (4) فقد حصل عليها اثنان وثلاثون مفحوصاً بنسبة مئوية تقدر ب (19.5%)، وهي الدرجة الأكثر انتشاراً باعتبارها قيمة منوال درجات هذا الاختبار حسب معطيات الجدول 6. أما الدرجة (5) فقد نالها ثلاثون مفحوصاً بنسبة مئوية تقدر ب (8.3%).

وبالرجوع إلى معطيات الجدول 6، حصل أربعة مفحوصين على ستة درجات بنسبة مئوية بلغت (2.4%)، أما القيمة القصوى وهي الدرجة (7) فقد حصل عليها ثلاثة مفحوصين بنسبة مئوية بلغت (1.8%) وهي أدنى نسبة مسجلة في القياس البعدي للحلقة الفونولوجية.

3,1 المقارنة بين متوسط أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية ومتوسط أدائهم في القياس البعدي:

جدول رقم 7. يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (E.Appariés) لمعرفة دلالة
الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية لدى أفراد
المجموعة التجريبية

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Tقيمة	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الحلقة الفونولوجية	القياس القبلي	80	6.20	1.15	13.44	79	0.000	دال
	القياس البعدي	80	4.45	0.92				

يلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم 7، أن اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين
عينتين مرتبطتين، بين أن متوسط أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية
في القياس القبلي بلغ ($X=6.20$) وفي القياس البعدي بلغ ($X=4.45$)، إذ بلغت قيمة
 $t(13.44)$ ، ودرجة حريتها ($f=79$)، وبقيمة دلالة بلغت ($p=0.000$).

وبالتالي، هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات
القياس البعدي لاختبار الأرقام العادية الخاص بالحلقة الفونولوجية الخاص بالمجموعة
التجريبية لصالح القياس القبلي وذلك عند الحد $\alpha=0.01$.

ويمكن تفسير هذا الفرق، إلى كون أفراد المجموعة التجريبية قبل قياس أدائهم بعدياً،
شاهدوا فيديو يحتوي مشاهد مخيفة، فتشتت انتباههم نحوها، وبالتالي تراجع أدائهم في
القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية.

2. تحليل أداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأرقام العادية

1.2 أداء الحلقة الفونولوجية أفراد لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار الأرقام العادية قبل عرض المثير المحايد المعياري:

جدول رقم 8. يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار الحلقة الفونولوجية وقيمه الدنيا والقصى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
80	العدد (N)
04.00	القيمة الدنيا (V.I)
08.00	القيمة القصوى (V.S)
6.08	المتوسط الحسابي (X)
1.02	الانحراف المعياري (σ)
1.04	معامل التباين (σ^2)

جدول رقم 9. يوضح درجات أداء المجموعة الضابطة وتكراراتها ونسبها المئوية في القياس القبلي
لاختبار الحلقة الفونولوجية

الدرجات (d)	التكرارات (N)	النسب المئوية (%)
4	5	6.3
5	17	21.3
6	30	37.5
7	22	27.5
8	06	7.5
المجموع	80	100

جدول رقم 10. يوضح قيمة منوال درجات اختبار الأرقام العادية للقياس القبلي أداء الحلقة الفونولوجية
لدى أفراد المجموعة الضابطة

نوع الاختبار	المنوال (Mo)
القياس القبلي لأداء الحلقة الفونولوجية	6

تبين معطيات الجدول رقم 8، والمتعلقة بنتائج القياس القبلي للحلقة الفونولوجية لدى
أفراد المجموعة الضابطة إلى أن متوسط الدرجات المحصل عليها بلغ ($X=6.08$) مع
انحراف معياري يقدر ب ($\sigma=1.02$). كما أن الدرجة الدنيا التي حصل عليها المفحوصون
في هذا الاختبار هي أربع درجات، وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم خمس
أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي الدرجة التي تناسب
المتتالية المستدعة في اختبار الحلقة الفونولوجية والتي تضم تسعة أرقام.

وإذا استندنا لمعطيات الجدول رقم 9، فإنه يظهر أن هناك تباين متوسط في الدرجات
التي حصل عليها كل أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار بمعدل ($\sigma_2=1.04$).

فالدرجة (4) حصل عليها خمسة مفحوصين بنسبة مئوية تقدر ب (6.3%)، أما الدرجة (5) فقد حصل عليها سبعة عشر مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (21.3%). أما الدرجة (6) فهي درجة حصل عليها ثلاثون مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (37.5%).

وعلى ضوء معطيات نفس الجدول، حصل اثنان وعشرون مفحوصا على سبع درجات بنسبة مئوية بلغت (27.5%)، أما القيمة القصوى وهي الدرجة (8) فقد حصل عليها ستة مفحوصين بنسبة مئوية بلغت (7.5%).

وبناء على معطيات الجدول رقم 10، تبين بعد حساب منوال الدرجات التي المحصل عليها في اختبار القياس القبلي لأداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة، أن الدرجة (6) هي الدرجة التي حصل عليها أكثر عدد من المفحوصين.

2.2 أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية بعد عرض المثير المحاييد المعياري:

جدول رقم 11. يوضح المتوسط الحسابي الخاص بأداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية وقيمه الدنيا والقصوى والانحراف المعياري

اختبار الحلقة الفونولوجية	
العدد (N)	80
القيمة الدنيا (V.I)	04.00
القيمة القصوى (V.S)	08.00
المتوسط الحسابي (X)	6.13
الانحراف المعياري (σ)	1.00
معامل التباين (σ ²)	1.00

جدول رقم 12. يوضح درجات أداء المجموعة الضابطة وتكراراتها ونسبه المئوية في القياس البعدي
لاختبار الحلقة الفونولوجية

النسب المئوية(%)	التكرارات(N)	الدرجات (d)
5	4	4
21.3	17	5
36.3	29	6
30	24	7
7.4	06	8
100	80	المجموع

جدول رقم 13. يوضح قيمة منوال درجات اختبار الأرقام العادية للقياس البعدي لأداء الحلقة
الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة

نوع الاختبار	المنوال(Mo)
القياس البعدي لأداء الحلقة الفونولوجية	6

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم 11، أن متوسط الدرجات المحصل عليها في القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة هو ($X=6.13$)، بانحراف معياري يقدر ب ($\sigma=1.00$). كما أن الدرجة الدنيا المحصل عليها في هذا الاختبار بلغت أربع درجات وهي الدرجة التي تناسب المتتالية التي تضم خمسة أرقام، في حين بلغت القيمة القصوى في الاختبار ثمان درجات، وهي الدرجة المرتبطة بالمتتالية الأخيرة في اختبار الحلقة الفونولوجية والتي تضم تسعة أرقام.

كما تشير معطيات الجدول رقم 12، إلى وجود تباين متوسط في الدرجات التي حصل عليها كل أفراد المجموعة التجريبية بمعدل ($\sigma^2=1.00$). فمن أصل ثمانين مفحوصاً، حصل أربعة مفحوصين على الدرجة (4) بنسبة مئوية تقدر ب (5%) أما الدرجة

- (5) فقد حصل عليها سبعة عشر مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (21.3%)، تليها الدرجة (6) وقد نالها تسعة وعشرون مفحوصا بنسبة مئوية تقدر ب (36.3%).
- واستنادا إلى نفس معطيات الجدول، يتبين أن أربعة وعشرون مفحوصا حصلوا على سبع درجات بنسبة مئوية بلغت (30%). أما القيمة القصوى وهي الدرجة (8) فقد حصل عليها ستة مفحوصين بنسبة مئوية بلغت (7.4%).
- أما بالنسبة للدرجة الأكثر تكرارا وانتشارا، فالجدول رقم 13 يشير إلى أنها تتمثل في الدرجة (6)، وذلك بعد حساب قيمة المنوال.

3.2 دلالة الفرق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار الحلقة الفونولوجية ومتوسط أدائهم في القياس البعدي:

جدول رقم 12. يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (E.Appariés) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة الضابطة

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الحلقة الفونولوجية	القياس القبلي	80	6.08	1.02	-1.65	79	0.10	غير دال
	القياس البعدي	80	6.13	1.00				

يلاحظ من خلال معطيات الجدول 12، وبعد إجراء اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين عينيتين مرتبطتين، تبين أنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية الخاص بالمجموعة

الضابطة عند الحد $\alpha=0.01$. كما بلغت قيمة $t (-1.65)$ ودرجة حريتها (79)، فيما سجلت قيمة الدلالة ($p=0.10$).

ويمكن تفسير ذلك، بكون أفراد المجموعة الضابطة، لم يتأثروا بمشاهد الفيديو التي عرضت عليهم والتي تحتوي مشاهد محايدة انفعالياً قبل القياس البعدي لدرجات اختبار الحلقة الفونولوجية، وبالتالي لم يتراجع أدائهم بشكل دال إحصائياً. وهو عكس ما توصلنا إليه في القياس البعدي لدرجات اختبار الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3. الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبارات الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

جدول رقم 13 يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبار القياس القبلي لأداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	المجموعه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
القياس القبلي لاختبار أداء الحلقة الفونولوجية	التجريبية	80	6.20	1.15	13.4	158	0.069 $p>0.01$	غير دال
	الضابطة	80	6.08	1.02				

جدول رقم 14. يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات اختبار القياس البعدي لأداء الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	المجموعه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرا ر
القياس البعدي لاختبار أداء الحلقة الفونولوجية	التجريبية	80	4.45	0.92	13.4	158	0.000	دال
	الضابطة	80	6.13	1.00				

تشير معطيات الجدول رقم 13، المرتبطة بنتائج اختبار (ت) المقارن للأداء القبلي والبعدي للحلقة الفونولوجية لعينتين مستقلتين، أن أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي متقارب: إذ بلغ متوسط الأداء الخاص بالمجموعة الأولى ($X=6.20$)، أما متوسط الأداء المتعلق بالمجموعة الضابطة ($X=6.08$). ولأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت ($p=0.069$)، فإنه ليس هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فمن خلال معطيات الجدول رقم 14، فقد أشارت نتائج اختبار (ت)، إلى أن متوسط أداء الحلقة الفونولوجية في القياس البعدي تأثر بمثيرات الخوف عند أفراد المجموعة التجريبية، حيث تراجع مباشرة بعد عرض هذه المثيرات، إذ بلغ ($X=4.45$)، وهذا يدل على أن هناك تأثير سلبي لمثيرات الخوف على أداء الحلقة الفونولوجية إذا ما قمنا بمقارنته بأداء أفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد، حيث لم يسجل أي تراجع في متوسط القياس البعدي للحلقة الفونولوجية، بل عرف هذا الأداء تقدماً وإن كان طفيفاً.

وبالتالي، فهذا التراجع الذي حصل في متوسط درجات القياس البعدي للاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية دال إحصائياً عند الحد $\alpha=0.01$ ، وهذا ما يوافق فرضيتنا التي انطلقنا منها والتي افترضت أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الحلقة الفونولوجية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، تعزى إلى متغير الخوف"

ويجد هذا الفرق تفسيره في تعرض أفراد هذه المجموعة لمثير الخوف، فالإثارة الانفعالية غير المرغوب فيها كالخوف تسمح بتسلل أفكار وهواجس للمستودع الصوتي المؤقت في الحلقة اللفظية، إذ يحصل انحياز الانتباه إلى المثيرات الانفعالية، وهو الأمر الذي يشوش على المهمة التي يجري إنجازها من طرف المفحوصين أثناء القياس البعدي لاختبار الحلقة الفونولوجية، فتضيع في هذا المستودع الآثار الذاكرة. كما تتأثر سلباً سيرورة المراقبة التلفظية Articulatory control التي تتكفل أصلاً بصيانة وإنعاش الآثار الذاكرة في المستودع الصوتي. وبالمقابل لم يتراجع متوسط أداء هذه البنية الذاكرة الفرعية لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يعزى إلى عدم تعرض أفرادها لمثير الخوف.

4- مناقشة نتائج الفرضية:

لقد توصلنا بعد تحليل معطيات الفرضية الأولى، واستناداً إلى التحليلات الإحصائية لنتائج اختبار الأرقام العادية الخاص بقياس سعة المكون اللفظي في نظام الذاكرة العاملة لدى الأطفال المبحوثين، إلى نتيجة تفيد أن انفعال الخوف - بعد استثارته لدى أفراد المجموعة التجريبية - يضعف سعة الحلقة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بسعة المكون اللفظي لدى أفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثير المحايد. هذه

النتيجة تتطابق وجملة من الدراسات العلمية التي استهدفت قياس أثر الانفعالات على أداء الذاكرة العاملة وخصوصا أداء الحلقة الفونولوجية، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة **كالفو وإزنك** (Eysneck & Calvo, 1992) ، والتي أكدت على أن الإثارة الانفعالية عامة، والخوف على وجه التحديد، تؤدي إلى خفض أداء المكون اللفظي للذاكرة العاملة.

فقد قاما بمقارنة معدل درجات الأداء القبلي بمعدل درجات الأداء البعدي في اختبار المكون اللفظي للذاكرة العاملة عند عينة تتكون من 42 طفلا، قاما بتوزيعها ضمن مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد توصلا إلى أن المكون اللفظي في نظام الذاكرة العاملة يتأثر سلبا بعد عرض مثير الخوف مقارنة بأداء المفحوصين بعد عرض المثير المحايد.

هذه النتيجة هي نفسها التي توصلا إليها الباحثان كريستيانسون ونيلسون (Christianson & Nilson, 2002) اللذان أكدا في دراستهما بأن الذاكرة العاملة اللفظية عند الأطفال من الفئة العمرية 5 إلى 10 سنوات، تتأثر بشكل دال إحصائيا بالمثيرات الانفعالية السلبية وعلى رأسها القلق والخوف والحزن.

وقد أكدا أن الأطفال سريعا ما يتأثر أدائهم المعرفي بالحالات النفسية غير السارة وذلك بعد أن وضعهم تحت تأثير مثيرات انفعالية تجريبية باستخدام صور ومشاهد معيارية. وبالمقابل، أكدا بأن الانفعالات السارة كالفرح تقوي من أداء الكفاءات المعرفية عند الأطفال.

وفي نفس الإطار، انطلقت دراسة "فرتوخ" (Fartoukh, 2014) من فرضية مؤداها أن أداء الأطفال الذين يخضعون لتحفيز إيجابي أو سلبي يكون أداء المكون اللفظي نظام الذاكرة العاملة ضعيفا مقارنة مع التحفيز المحايد. وللتأكد من هذه الفرضية، اعتمد عينة

من الأطفال تكونت من 80 طفلا وطفلة، تم توزيعها ضمن ثلاث مجموعات: مجموعة التحفيز الإيجابي، ثم مجموعة التحفيز السلبي، فمجموعة التحفيز المحايد. ولقياس أداء الحلقة الفونولوجية، تم توظيف اختبار سعة الأرقام.

وقد خلصت هذه الدراسة، إلى أن الحالة المزاجية السلبية تؤثر على أداء الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة، في حين لم يتأثر أداء المفحوصين بعد عرض المثيرين الإيجابي والمحايد. وتفسير ذلك حسب الدارسين، هو أن انفعال القلق أو الخوف يستهلكان مجموعة من الموارد في نظام الذاكرة العاملة حين إجراء الاختبار البعدي لقياس أداء الحلقة الفونولوجية.

فسماع قصة عاطفية ذات محتوى سلبي يعمل على إضعاف أداء الحلقة التلفظية لدى الأطفال. بالمقابل يرى الباحثون، أن الانفعالات السلبية لا تؤثر على سعة الذاكرة العاملة عند الشباب (Fartoukh, Chanquoy, & Piolot, 2014).

كذلك تتطابق النتيجة الأولى لبحثنا بما راحت إلى تأكيده دراسة كراي وآخرون (Gray, 2002)، والتي أظهرت بأن انخفاض أداء الحلقة اللفظية في الذاكرة العاملة ينخفض بفعل المزاج السلبي ويرتفع عندما يكون المزاج إيجابيا.

فالانفعالات السلبية، ولاسيما الخوف والقلق، تؤثر على أداء الذاكرة العاملة اللفظية. فالمزاج السلبي يجذب الانتباه، وبالتالي التشويش على أداء المكون اللفظي للذاكرة العاملة. إننا حينما توصلنا في بحثنا إلى أن انفعال الخوف يؤثر على أداء الحلقة الفونولوجية عند الأطفال، قدمنا تفسيراً مفاده أن الخوف يعتبر متغيراً طفيلياً يعمل على تشتيت الانتباه في القياس البعدي، وبالتالي يعطل المعالجة المعرفية للمعلومات السمعية، هو ذات التفسير الذي تقدمه العديد من الدراسات حول الموضوع ومنها دراسة كنسنجر وكوركين (2003).

إذ انطلقت هذه الدراسة من أطروحة مضمونها أن الخوف والقلق وباقي الانفعالات غير السارة، تؤثر على الذاكرة العاملة اللفظية مقارنة بأداء الذاكرة العاملة البصرية، وذلك بسبب تحيز الانتباه نحو المنبهات الانفعالية السلبية، وهو ما يزيد من احتمالية تعطيل الانفعالات هاته للمهام المعرفية، فهي تأخذ الأولوية للمعالجة بدل معالجة المعلومات اللفظية أثناء اختبارات الحلقة الفونولوجية (Keseinger & Corkin, 2003).

والحديث عن مبدأ المعالجة ذات الأولوية Prioritized Processing ، معناه أن العناصر الانفعالية (مثلا انفعال الخوف في بحثنا) تبدو أكثر عرضة للمعالجة عندما يكون الانتباه محدودا، مما يشير إلى معالجة ميسرة أو مرئية حسب الأولوية للمعلومات الانفعالية، وقد تجلى هذا التأثير باستخدام نموذج "وميض" Attentive، حيث يتم تقديم عنصرين مستهدفين بالقرب من الزمان القريب ضمن مجموعة من المثيرات المقدمة بسرعة.

والنتيجة هي أن المشاركين غالبا ما يغيبون عن الهدف الثاني (في بحثنا: أداء الحلقة الفونولوجية)، كما لو كان هناك «وميض» الانتباه بعد عرض الهدف الأول. مما يقلل من احتمال حضور المثير الثاني المستهدف. ففي ظل ظروف من الانتباه المحدود، من المرجح أن تتم معالجة العناصر المثيرة للإثارة (الخوف) بدلا من العناصر المحايدة (استرجاع الأرقام).

لكن، إذا كانت فرضيتنا الأولى صحيحة بعد إجراء اختبار الأرقام العادية على عينة بحثنا، وإذا كانت هذه النتيجة تتوافق والعديد من الدراسات العلمية من جهة أخرى، فثمة دراسات علمية أخرى تتعارض نتائجها مع النتيجة التي توصلنا إليها.

ففي دراسة لانغلي (Langley, 2016) والتي قارنت بين تأثير انفعال الخوف وتأثير انفعال المفاجأة على أداء الذاكرة العاملة عامة والذاكرة اللفظية والبصرية، أكدت أن انفعال الخوف يحسن من أداء الذاكرة العاملة ولا يضعفها. ذلك لأن الحالة المزاجية الإيجابية قد تؤدي إلى استراتيجيات معالجة أقل في الجهد المبذول، عكس الحالة المزاجية السلبية التي يحاول أصحابها تحسين هذه الحالة الانفعالية بالزيادة من الجهد المعرفي، وهو ما يفسر تحسين انفعال الخوف لبعض المهام المعرفية الذاكرية، حسب الدراسة (Langley, 2016).

وتتعارض كذلك نتيجة البحث مع دراسة بوصبيعات (Bousbiaat, 2018)، التي توصلت إلى أن متوسط أداء الحلقة الفونولوجية لأفراد المجموعة التجريبية لم يتأثر بمثيرات الخوف. بل على العكس، تحسن متوسط الأداء بعد عرض هذه المثيرات، مما يعني حسب الباحث أن هناك تأثير إيجابي لمثيرات الخوف على أداء المكون اللفظي للذاكرة العاملة عند الأطفال من أفراد المجموعة التجريبية.

كما سجلت الدراسة، حدوث تحسن مماثل لأداء أفراد المجموعة الضابطة بعد عرض المثيرات المحايدة وبنسب شبه متقاربة، ليخلص الباحث إلى استنتاج مفاده أن أداء الحلقة الفونولوجية كان دائماً مرتفعاً إن بعد عرض مثيرات الخوف أو المحايدة (بوصبيعات, 2019).

والنفسير الذي قدمه الباحث للنتيجة التي توصل إليها يكمن في مجموعة من الحدود التجريبية إما المتعلقة بصغر المفحوصين أو ربما لعدم شدة المثير التجريبي لانفعال الخوف أو لعدم حيادية المثير المحايد.

كما تجب الإشارة إلى أن جملة من الدراسات التجريبية العلمية تؤكد وجود تأثير تفاضلي للانفعالات على أبنية الذاكرة العاملة. فإذا كان بحثنا توصل إلى تأثير مثيرات الخوف على المكون اللفظي، كما سبقت الإشارة إليه في المحور الأول من هذا الفصل المخصص لتحليل ومناقشة النتائج، وكذا تأثير هذه المثيرات على المكون البصري للذاكرة العاملة، فثمة دراسات أكدت على أن الانفعالات السلبية ولاسيما الخوف والقلق، تؤثر على المكون البصري لاغير دون المكون اللفظي.

ومن جملة هذه الدراسات نذكر، دراسة كزيوبينغ (Kziobingh, 2010) والتي أكدت أن الانفعالات السلبية لا تؤثر على مهام الحلقة التلفظية، بل تؤثر على مهام المفكرة البصرية المكانية، وذلك بالاعتماد على نظام الصور العاطفية المعيارية IAPS، حيث تم الاستعانة بشرائح صور مخيفة وأخرى محايدة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المفكرة البصرية هي أكثر عرضة للانفعالات السلبية لدى المفحوصين. فمزاج القلق أو انفعال الخوف الناتجين عن عامل التهديد، عادة ما يجذبان الانتباه البصري المكاني بدل الانتباه المرتبط بالمستودع اللفظي. فالمعلومات غير السارة تعمل كمؤثر خارجي قوي، يمكن أن يؤدي إلى الاستيلاء اللاإرادي للانتباه المكاني (EI Mir, 2018).

على سبيل الختم:

تأسيسا على ما سبق، يمكن أن نؤكد أن بحثنا سعى إلى الكشف عن علاقة الانفعالات بالإدراكات المعرفية وتحديد الذاكرة العاملة، من منطلق أن الانفعالات تتأسس على وسيط معرفي بغية تقييم الإثارة الانفعالية وانعكاساتها على المعرفية. فالانفعالات تؤثر على جملة من المهام المعرفية، والذاكرة العاملة واحدة من هذه المهام، فهي نظام يمتلك

كفاءة في الاحتفاظ بالمعلومات القادمة من المحيط صوتية أكانت أم بصرية مع معالجتها والتفاعل معها. فما كان منا إلا أن اخترنا انفعال الخوف والانفعال المحايد للكشف عن أثر الانفعالات على أداء الذاكرة العاملة عند الطفل.

وقد كشف بحثنا بعد التحليل الإحصائي على أن هناك تأثير سلبي لانفعال الخوف على سعة المكون اللفظي للذاكرة العاملة عند المفحوصين، وبالمقابل لم تتراجع سعة هذا المكون بعد عرض المثير المحايد

ولكن رغم ذلك، للباحث الجرأة المعرفية للقول: إن مخرجات بحثنا تبقى محدودة، فلا يمكن تعميمها لعدة مبررات منها أن الباحث في دراسته لآثار الانفعالات على أداء الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل، فقد اقتصر على اختبار انفعال سلبي غير سار يتمثل في الخوف والمثير الانفعالي المحايد لا غيرهما. والحال أن انفعال الخوف ليس إلا واحدا من الانفعالات السلبية المصنفة علميا في مجال سيكولوجية الذاكرة.

ثم، إن البحث لم يدرج الانفعالات الإيجابية السارة كالفرح لقياس آثاره على اشتغال الذاكرة العاملة اللفظية عند الطفل، وهو الأمر الذي سنعمل على استدراكه ضمن دراسة علمية مستقبلا.

قائمة المراجع:

- المير، محمد. (2018). دور السيوررات الانفعالية في اشتغال الذاكرة. *المجلة العربية لعلم النفس*، 3، 94-103.
- بوصبيعات، عمر. (2021). تأثير انفعال الخوف على الذاكرة العاملة عند الطفل. *المجلة العربية لعلم النفس*، (6)، 1. 118-130.

- Calvo, M., & Avero, P. (2005). Time course of attentional bias to emotional scenes in anxiety: Gaze direction and duration. *Cognition and Emotion*, 9, 433-451.
- Christianson, S., & Engelberg, E. (1944). Organization of emotional memories. *Cognition and Emotion*, 2, 211-227.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., & Piolot, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le resenti émotionnel. *Année Psychologique*, 114, 251-288.
- Kenseinger, E., & Corkin, S. (2003). Effect of Negative Emotional Content on Working Memory and Long-Term Memory. *Emotion*, 3(4), 378-393.
- Langley, T. (2016). The influence of Emotion on Memory for a crime. *Retrieved cognition*(2), 112-140
- Schaefer, A. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion eliciting films. *Cognition and Emotion*, 7, 1172-1153.
- Schafe, G. E., Atkins, C. M., Swank, M. W., Bauer, E. P., Sweatt, J. D., & LeDoux, J. E. (2000). Activation of ERKMAP kinase in the amygdala is required for memory consolidation of Pavlovian fear conditioning. *Neuroscience*, 20, 8177-8187.
- Schmidt, S. (n.d.). Outstanding memories: The positive and negative effects of nudes on memory. *Journal of Experimental Psychologist*, 28, 353-361.
- Schnieder, W. (1999). Visual-spatial working memory, attention and scene representation: a neuro-cognitive theory. *Psychological Research*, 62, 220-236.
- spachtolz. (2014). Negative affect improves the quality of memories: Trading capacity for precision in sensory and working memory. *Experimental Psychology*, 143, 1450-1456.

Spies, K., Hesse, F., & Hummitzsh, C. (1996). Mood and capacity in Baddeley's model of human memory. *Zeitschrift fur Psychologie*, 204, 367–381

الضبط الوالدي والشعور بالاستقلالية عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

**Parental control and the feeling of psychological independence
from parents among second-year secondary school students**

د/ محالي جبيقة

أ.د/ فتال صليحة

جامعة مولود معمري- تيزي وزو- الجزائر

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الضبط الوالدي (الأم/الأب) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والكشف عن الفرق بين متغيرات البحث وفقا لمتغير الجنس، وتحقيقا لأغراض البحث تم تطبيق مقياسين: مقياس الضبط الوالدي (PCS) Parental Control Scale من اعداد رونر وآخرون (Rohner et al, 1987) ومقياس الاستقلال النفسي عن الوالدين، من إعداد فوقيّة حسن عبدالحميد رضوان (2004)، على 200 تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضبط الوالدي (الأم/الأب) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الضبط الوالدي (الأم/الأب) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الأبناء.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الاستقلال النفسي عن الوالدين (الأم/الأب) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الأبناء

الكلمات المفتاحية: الضبط الوالدي (الأم/الأب)، الاستقلال النفسي عن الوالدين
(الأم/الأب)، تلاميذ السنة الثانية ثانوي

Abstract : The aim of this study is to investigate the relationship between parental control (mother/father) and psychological independence from parents among second-year secondary school students, and to reveal the difference between the research variables according to the gender variable. To achieve the research purposes, two scales were applied: the Parental Control Scale (PCS) prepared by Rohner et al. (1987), and the Psychological Independence from Parents Scale, prepared by Fawqiya Hassan Abdel Hamid Radwan (2004), on 200 second-year secondary school students. After statistical processing of the data, the study reached the following results:

- There is a statistically significant relationship between parental control (mother/father) and psychological independence from parents among second-year secondary school students.
- There are statistically significant differences in parental control (mother/father) among second-year secondary school students attributed to the gender
- There are statistically significant differences in psychological independence from parents (mother/father) among second-year secondary school students attributed to the gender.

Keywords: parental control (mother/father); psychological independence from parents (mother/father); secondary school students.

1- الإشكالية:

يُعد الاستقلال النفسي من السمات الرئيسة في شخصية الفرد، فهو سلوك ايجابي يتسم بالاعتماد على النفس والقدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة المواقف الاجتماعية الصعبة واتخاذ القرارات المناسبة وهو قيمة اجتماعية عالية يشجع عليها المجتمع ويحاول جميع الأشخاص تنميتها وتطويرها.

يتم إشباع الحاجة إلى الاعتماد على النفس والاستقلالية من خلال استجابة الآباء لمحاولات أبنائهم الاستقلال في العمل واللعب وهم صغار، فتشجيع الوالدين أبنائهم على الاعتماد على النفس ومنحهم حرية التصرف واحترام آرائهم وتدريبهم على تحمل المسؤولية تدريجياً، وإشراكهم في اتخاذ القرارات الاسرية، يساعد على تنمية الثقة والشعور بالكفاءة والاستقلالية لديهم. (الحسني، التيمي، 2011، ص 23)

تظهر المؤشرات الدالة على الاستقلالية في عمر ثلاث سنوات، حيث تظهر قدرة الطفل في هذا السن الاعتماد على نفسه في تناول الطعام دون مساعدة الأم وفي لبس حذائه وبعض ملابسه، رغم بعض الأوامر التي توجه إليه عند رفضه لتناول الطعام أو الكف عن اللعب ببعض الأجهزة الضارة الموجودة في المنزل، بسبب خوف الوالدين على طفليهما وتعلقهم الشديد، فيتولد لديه إحساس بالخجل من أفعاله والتشكك من حبهما له (علاونه، 2004، ص 260). غير أنه في مرحلة المراهقة تزداد رغبته في الاستقلالية والابتعاد عن الأسرة ويحاول باستمرار أن يتحرر ويستقل في كل شيء من ارتداء الملابس ونوع الطعام ومدة النزهة واختيار الأصدقاء، في بعض الأحيان تتولد حالات من الصراع في الرغبة في الاستقلال بالذات بعيداً عن وصايا الإطار الأبوي وبين الحاجة إلى الانتماء إلى رباط أسرى، الذي يوفر له المراقبة والمساندة للتجسيد استقلاله وتحقيق طموحاته والتمايز

بشخصيته عن غيره، فكثير من الأولياء يجدون صعوبة في التعامل مع المراهقين وهذا لعدم ثبوت سلوكهم فهو تارة يبدو راغبا في الحرية والاستقلال والشعور بالمسؤولية وتارة أخرى نجده يشعر بالشك وعدم النجاح في أعماله. (القذافي، 2000، ص 374).

بالمقابل يعتبر بعض الأولياء أن نمو استقلالية الأبناء خطر على علاقتهم بأبنائهم، وقد تؤدي إلى انفصالهم عنهم، مما يكون لديهم قلق الانفصال والخوف من عدم تمكنهم من البقاء بقربهم وابتعادهم عنهم، لهذا يستعمل البعض منهم الضبط النفسي نتيجة القلق من نمو استقلالية الأبناء والخوف من انفصالهم عنهم، بينما يستعمله البعض الآخر كوسيلة لإخضاع الأبناء للامتثال لمعاييرهم وأهدافهم الخاصة، مما يدفعهم إلى الاعتماد على تقنيات الحب المشروط كأسلوب من أساليب الضبط النفسي لإبقاء الأبناء إلى جانبهم، وجعلهم يشعرون أن حب الوالدين لهم واستحسانهم لتصرفاتهم وتحقيق ما يرغبون فيه مرتبط بتبعيةهم والبقاء بالقرب منهم والخضوع والامتثال لما يطلبونه منهم (Soenen et al, 2006 p542). يؤكد باربر (1998) أن الضبط النفسي والتشجيع على الاستقلالية الذاتية حدين متناقضين للسلوك الوالدين، فهذا النوع من الضبط لا يسمح بالنمو المراهق كشخص سوي مستقل عنهما (Sher et al, 2011, p553) و يعيق تكون ونمو الاستقلالية لدى الأبناء، فالاعتماد على التحكم الانفعالي في تعاملهم مع المراهق لا يساعد على تحقيق حاجاته النفسية و يؤدي إلى الحد من النمو النفسي الاجتماعي والانفعالي لديه وشعوره بالقلق، تدني تقدير الذات ،قلة الكفاءة ،انخفاض الشعور بالأمن والراحة النفسية (عن: Sher et al, 2011, p541)

يميل بعض الآباء والأمهات إلى التقييد والسيطرة على الأبناء والضغط عليهم وضبطهم، وعدم إتاحة الفرصة لهم للتصرف في أي شيء حتى يرجعوا إليهم ولا يسمحون

للأبن باتخاذ أي قرار ولو كان بشخصيته دون أن يبدي فيه رأيه (عامر مصباح، بدون سنة، ص 96). والتدخل المستمر في لباس الأبناء، المظهر الخارجي بصفة عامة وأيضا التدخل في اختيار الأصدقاء، يؤكد العديد من الباحثين على أن للضبط النفسي تأثير سيئة على المراهقين حيث يرى (Ballash et al 2006) و(Combelle 2000) أنَّ الضبط النفسي يتسبب في ظهور الاكتئاب والقلق وقلة التكيف الاجتماعي، وعدم الشعور باستقلالية المعرفية والسلوكية لدى الأبناء (Smith, 2008, p9).

في الاتجاه نفسه توصلت دراسة (Finkenouer , Engels, & Boumester 2005) إلى أن ظهور السلوك الاجتماعي وانتشاره بين المراهقين ينتج عن التطبيق السيئ للضبط الوالدي الذي يتمثل في الاكراه كأسلوب للتربية وقمع الحرية الفردية (Engels, 2005, p1945) كما أوضحت (Ahmadi Chamila, 2009) أنَّ الضبط النفسي المرتفع وما ترتب عنه من حماية مفرطة للأبناء واتخاذ القرارات الأسرية دون إشراكهم، من المؤشرات الأولى للأسرة المولدة للانتحار (Ahmadi, 2009, p 44) .

في ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الضبط الوالدي (الأم/الأب) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الضبط الوالدي والاستقلال النفسي عن الوالدين وفقا لمتغير الجنس، من الاجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الضبط الوالدي (الأم/الأب) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الضبط الوالدي (الأم/الأب) يعزى إلى متغير الجنسين.

-هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الاستقلال النفسي عن الوالدين (الأم/الأب) يعزى إلى متغير الجنس.

وعليه نفترض ما يلي:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين الضبط الوالدي (الأم/الأب) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الضبط الوالدي(الأم/الأب) يعزى إلى متغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الاستقلال النفسي عن الوالدين (الأم/الأب) يعزى إلى متغير الجنس.

2- الجانب النظري

2-1- الضبط الوالدي : قدم العديد من الباحثين تعريفات مختلفة حسب توجهاتهم واهتماماتهم النظرية، فيعرفه (Mucchelli,2001) بأنه المكانيزمات السلوكية والنفسية المعتمدة من طرف الوالدين لإحاطة بأبنائهم (Mucchelli, 2001a, p67) ، أما (Grootevant,1998) فيرى أنه مختلف الأدوار الفعالة التي يتبناها الوالدين في تنمية كفاءة الأبناء في تفهمهم الاجتماعي مع قوانين ومعايير المجتمع ،فهي مرتبطة بالحدود والقواعد الأسرية التي يجب على الأبناء تطبيقها والالتزام بها، وتشمل العقوبات التي يفرضها الوالدين على الأبناء في حالة عدم احترامهم لها والتزامهم بها (p36 ,Ahmadi,2009) ، في نفس السياق يعتبره (Claes, 2004) أنه الدور الفعال الذي يقوم به الوالدين اتجاه أبنائهم، من حيث تشجيعهم على احترام القوانين والقواعد الاجتماعية، وتحقيق الإدماج الاجتماعي والنجاح ، كما أوضح Mc Mahon et al (1998, al 1984 Loeber et al) أنه يتضمن مراقبة الوالدين لسلوك الأبناء والتي

تجعلهم متقنين وعلى علم بنشاطات أبنائهم اليومية خاصة خارج البيت (فتال، 2015، ص 85).

كما عبر (Barber , Stolg , Olson , 2006) عن الضبط الوالدي من خلال السلوكيات الوالدية المنظمة لحياة الأبناء والمؤدبة لسلوكهم، والأساليب التي يعتمدانها لفرض الانضباط والنظام داخل الأسرة (Smith, 2008, p10). بينما خص (Grolmic, 2007) الضبط الوالدي للتعبير عن الضغوط التي يطبقها الوالدين على أبنائهما، من خلال ما يقومون به لحل المشاكل السلوكية التي يتسبب فيها الأبناء دون الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم، ويقومون بإجبارهم على الامتثال لمتطلباتهما ورغباتهما (Smith, 2008, p9).

يتضح مما سبق، أن هناك اختلاف بين الباحثين في معنى الضبط الوالدي، وهذا تبعاً للزاوية التي تناولوها و المؤشرات التي استعملوها في تفسير هذا المصطلح، لكنهم جميعاً ركزوا في تعريفهم له على سلوك الوالدين المنظمة والموجهة لسلوك الأبناء وفقاً للمعايير والقوانين الأسرية، وعليه يمكن القول أنه يشمل كل السلوكيات التي يتبناها الوالدين لإلزام أبنائهم بالامتثال والانضباط والتقيد بالقواعد والمعايير الاجتماعية، ويضم مراقبة سلوك الابن داخل وخارج الفضاء الأسري والتقطن والوعي بنشاطاته اليومية، وإعلامه بالسلوك المقبول والمرفوض، وتحديد العقوبات التي تطبق عليه في حالة التعدي عليها وعدم الالتزام بها. لهذا يعتمد الوالدين على أساليب معينة لضبط أبنائهم والتي هي :

2-2- أساليب الضبط الوالدي: اختلف الباحثين في تحديد الأساليب التي يعتمدها الوالدين في ضبط سلوك الأبناء، حيث فرق (Barbar, 2000 Ballash, 2006) بين الضبط السلوكي والسيكولوجي والضبط السلوكي، وحددها (Rollins & Tomas, 1989) في نوعين الضبط

بالإكراه والضبط بالتحريض، وميز (Mucchelli, 2001) بين الضبط الشكلي أو غير الشكلي، نعرض أهم هذه الأساليب فيما يلي :

الضبط السيكولوجي (Psychological contrôle) : هو الشكل التطفلي للضبط الوالدي يستعمل فيها الآباء والأمهات الأساليب الحازمة والقاهرة للتحكم في سلوك أبنائهم، من خلال التدخل في حياتهم الشخصية، فيمليان عليهم باستمرار السلوك الذي يجب القيام به، ويفرضان عليهم الامتثال لأوامرهم ورغباته

(Ahmadi, 2009 , p36). فقد أرجعه (Barbar, 1996 Assor et al,1998) إلى الأساليب التي يعتمدها الوالدين للتحكم في نفسية الأبناء، من خلال التطفل على حياتهم الخاصة وفرض عليهم الامتثال لأوامرهما، مما يشكل ضغطا عليهم ويجعلهم يفكرون ويستجيبون وفقا لرغبتهم والمعايير التي وضعوها، الأمر الذي يؤثر سلبا على نموهم النفسي والانفعالي (فتال، 2015، ص86)

الضبط السلوكي (Comportemental contrôle) : حسب بربر يشمل الضبط السلوكي على الممارسات الوالدية التي يحاول من خلالها الوالدين ضبط سلوك الأبناء (Barbar, 1996b, p3269). ويشير حسب (Shek, 2007) إلى القواعد والقوانين والقيود التي يضعها الوالدين بهدف توجيه وتنظيم سلوك الأبناء، مما يلزمهم احترامها والتقيدها بها (Shek , 2007, p 7).

2-3- مفهوم الاستقلال النفسي عن الوالدين: يعتبر بياجيه الاستقلال النفسي عن الوالدين بأنه سلوك ايجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية (عبد الرحيم، 1986، ص11). ويعرفه معروف رزق (1986): على انه التحرر النفسي لا الانفصال الجسدي وهو تحرير عواطف الشاب وانفعالاته من سيطرة أبويه النفسية حتى لا تقف هذه السيطرة في سبيل نموه الطبيعي، وفي اختيار الطريق الذي يسلكه في الحياة كفرد بالغ عاقل (معروف، 1986، ص132).

في حين يرى هرمز و ابراهيم(1988): أن الاستقلال النفسي هو العملية التي يصبح فيها المراهق مستقلا عن تحكم الوالدين وغيرهما من الراشدين في سبيل الاعتماد على الذات (هرمز، إبراهيم، 988، ص733) أما مخول (1992) فيعرفه بأنه العملية التي يبلغ فيها المراهق مكانة يقف فيها على قدميه ويختار ولائه وقيمه بنفسه وينساق مع أفكاره الفردية ويبني نظريته الخاصة عن الحياة (مخول 1992، ص428).

2-4- مظاهر الاستقلال النفسي: يرى هوفمان (Hoffman J. A, 1984) أن هناك أربع مظاهر للاستقلال النفسي عن الأب والأم، وتعد هذه المظاهر امتداد لعملية الاستقلال النفسي التي تتحدد في مرحلة الطفولة وما يقوم به الطفل من عمليات عقلية كالتمثيل والمواءمة ونجد أربعة مظاهر و هي:

-الاستقلال الوظيفي: إن جهود الطفل العمل باستقلال تتمثل خلال مرحلة المراهقة في قدرته على استثمار جهوده الشخصية والعملية وتوجيهها بشكل مباشر في مجال المهنة أو العمل من دون مساعدة من الأب أو الأم ويسمى هذا بالاستقلال الوظيفي. (السيد 1988، ص324-325)

- استقلال الاتجاهات: يميز الطفل بين التصورات العقلية الخاصة بنفسه والخاصة بالآخرين تتم في مرحلة المراهقة وتتمثل في القدرة على التمييز بين اتجاهاته وقيمه واعتقاداته وقيم الآخرين واتجاهاتهم واعتقاداتهم، وهو ما يدل على استقلال الاتجاهات. (السيد ، 1988 ، ص 325). فبعد أن كان طفلا يعتمد على والديه وعلى غيره، يصبح المراهق في مرحلته هذه ينمي في نفسه اتجاهات جديدة تختلف عن اتجاهات الطفولة، وهي اتجاهات تميز فكرته عن نفسه واتجاهاته مع والديه وزملائه ومن يكبرونه. (الحسني، وفاء شاكر والتميمي، محمود كاظم محمود. 2011، ص 88).فهو في هذه المرحلة يريد

أن يعتنق القيم والمبادئ التي يقتنع بها هو لا تلك التي لقتها له الأسرة (العيسوي، 1979، ص88)، ينقسم هذا المجال إلى قسمين هما:

- **الاستقلال العاطفي:** وهو التحرر من الحاجة المفرطة للقبول والاندماج والتدعيم العاطفي المستمد من العلاقة مع الوالدين. (السيد، 1988، ص 325-324) ، فمهما يكن فان الصلات والعلاقات الانفعالية تبقى ماثلة بين الفتیان الفتيات و الأهل، وأن هذه الصلات لابد أن تضعف نظرا لأنهم أصبحوا في ظرف يحتم عليهم تكوين علاقات انفعالية من نوع آخر. (الغزي، 1976، ص136).

- **استقلال الصراعات :** وهو تحرر الطفل من الشعور المفرط بالذنب والقلق وضعف الثقة والمسؤولية والاستياء والغضب في علاقته مع والديه (السيد، 1988، ص325-324). فعادة ما تضعف ثقة المراهق بنفسه إذا كان هناك تناقض بين ما يدركه المراهق عن ذاته وإدراك الآخرين، له، فمثلا إذا وبخ احد المعلمين تلميذه بعدم تحصيله الجيد فان التلميذ المراهق سيفقد ثقته بنفسه، إذ أنه كان يرى ذاته قادرة على التحصيل بينما يرى معلمه العكس، وبعبارة أخرى فإنه يترك معرفة هويته إلى الآخرين ويتخلى هو عنها وينجر عن ذلك شعور باللامبالاة وعدم الاكتراث والبلادة الوجدانية(الجسماني، 1994، ص229).

3- الجانب التطبيقي :

3-1- منهج الدراسة: إن اختلاف المناهج يعود أساسا إلى اختلاف طبيعة المواضيع المتناولة قصد الدراسة، وحسب الدراسة الحالية ارتأت الباحثين استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يوضح العلاقة بين متغيرات البحث، يعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يهدف الى جمع البيانات لمحاولة اختبار فروض او تتعلق بالحالة الجارية او الراهنة لأفراد عينة البحث.

3-2- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة 200 تلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي- يدرسون بثلاث ثانويات ،ثانوية بويري بوعلام ببسر ولاية بومرداس، ثانوية موساوي محمد بايت يحيى موسى وثانوية متعددة التخصصات بتيزي غنيف ولاية تيزي ،الجزائر .

الجدول (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الثانوية		الذكور		الاناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
بويري بوعلام	09	4,50%	20	10%	29	14,50%	
موساوي محمد	19	9,50%	52	26%	71	35,50%	
ثانوية متعددة الخدمات	31	15,50%	69	34,50%	100	50%	
المجموع	59	29,50%	141	70,50%	200	100%	

من خلال هذا الجدول يظهر أن نسبة عدد التلاميذ من ثانوية متعددة التخصصات يمثل 50 % من العينة الكلية أما ثانوية بويري بوعلام فيمثل 29 % في حيث أن ثانوية موساوي محمد تمثل 71 %.

3-3. أدوات الدراسة:

- مقياس الضبط الوالدي(PCS)Parental ContralScale: أعد هذا المقياس (Rohneret al, 1987) لغرض قياس الضبط الوالدي لسلوك الأبناء ترجمة فتال صليحة(2015); يسمح المقياس بتقييم إدراك الأطفال لضبط لوالدين لسلوكهم من خلال تحديد السلوك المسموح والسلوك المحظور ويطبق عند الأبناء الذين تتراوح أعمارهم بين(7-19سنة).

اعتمدت رونر في إعداد مقياس الضبط الوالدي على ثلاث مقاييس فرعية لمقياس شيفر (Schaefer) الذي هو "تقرير الأطفال حول السلوكيات الوالدية" Behavior Children's inventory Scale Raport of Parental البنود والتي كانت حسب المقاييس الفرعية الثلاث (أربع بنود من مقياس الضبط، خمسة بنود من مقياس الاستقلالية الذاتية، أربع بنود مقياس الضبط العدائي) كما اعتمدوا في طرحهم لأسئلة هذا المقياس على المترادفات التي استعملها شيفر في بنائه لمقياس تقرير الأطفال حول السلوكيات الوالدية (CRPBIS) كما قاموا بتعديلات طفيفة في صياغة البنود التي أخذت من المقاييس السابقة. (صليحة فتال، 2015، ص253).

-وصف المقياس: يطبق المقياس على نسختين متماثلتين واحدة خاصة بإدراك الأطفال للضبط السلوكي المطبق من طرف الأم، والثانية خاصة بإدراك الأطفال للضبط السلوكي المطبق من طرف الأب، حيث تتكون كل نسخة من 13 بند، تسعة بنود منها ايجابية، تتمثل في البنود 1-2-3-4-6-8-10-11 وأربع بنود سلبية وهي البنود 5-7-9-12.

ج-الخصائص السيكومترية في البيئة الأجنبية:

صدق وثبات المقياس: طبق رونر وآخرون (Rohner et al 1987) هذا المقياس على عينة من الأطفال عددها 4203 تتراوح أعمارهم بين (7-19 سنة) وتأكدوا من أنه يتميز بالتناسق الداخلي، أما بالنسبة لثباته فقد تراوحت قيمة الفا كرنباخ بين 0.78 و0.70 (فتال، 2015، ص254).

- الخصائص السيكومترية في البيئة الجزائرية:

- صدق المقياس: اتبعت الباحثة فتال صليحة (2015) للتحقق من صدق المقياس على عدة إجراءات شملت ما يلي:

- **الاتساق الداخلي للمقياس:** للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم تطبيق النسختين (نسخة ضبط الأم ونسخة ضبط الأب) على عينة الدراسة استطلاعية، من تم حساب معاملات الارتباط برسون بين درجة كل بند والمجموع الكلي للمقياس، باستخدام برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 19). فكانت النتائج كما يلي:
- بالنسبة للنسخة الخاصة بضبط الأم: جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي: جدول (03): معامل الارتباط بين درجات كل بند والمجموع الكلي لدرجات لنسخة ضبط الأم.

رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.423	**	5	0.307	*	9	0.292	*
2	0.375	**	6	0.399	**	10	0.659	**
3	0.297	*	7	0.298	*	11	0.512	**
4	0.355	**	8	0.525	**	12	0.416	**
/	/	/	/	/	/	13	0.416	**

* دالة عند 0.05، ** دالة عند 0.01

نجد من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين كل بند مع المجموع الكلي لدرجات لنسخة ضبط الأم لسلوك الابن دالة عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05. أما بالنسبة للنسخة الخاصة بضبط الآباء: توصلنا في حساب معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي للدرجات كما يلي:

جدول (04): معامل الارتباط لدرجات كل بند والمجموع الكلي لدرجات نسخة ضبط الأب.

رقم العبارة	معامل ارتباط	الدالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدالة الإحصائية
1	0.641	**	5	0.334	*	9	0.427	*
2	0.616	**	6	0.588	**	10	0.515	**
3	0.610	**	7	0.299	*	11	0.504	**
4	0.440	**	8	0.502	**	12	0.305	*
/	/	/	/	/	/	13	0.505	**

* دالة عند 0.05 و** دالة 0.01

من كل معاملات الارتباط بين كل بند مع المجموع الكلي لنسخة ضبط الأب لسلوك الأبناء دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 (صليحة فتال، 2015، ص256). من خلال النتائج المتحصل عليها في الاتساق الداخلي وصدق المحتوى، فإن مقياس الضبط الوالدي صادق (CPS).

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الضبط الوالدي (CPS) اعتمدنا على طريقة ألفا كرنباخ، فقد تم حساب معامل ألفا كرنباخ للقيم المتحصل عليها في نسخة ضبط الأم والنسخة الخاصة بضبط الأب فكانت النتائج ما يلي:

- معامل α ألفا كرنباخ بنسبة لضبط الأم $\alpha = 0.62$ وهو معامل ثبات متوسط ومقبول
- وبنسبة لضبط الأب α ألفا كرنباخ $\alpha = 0.68$ وهو معامل ثبات مقبول (صليحة فتال، 2015، ص255).

طريقة التصحيح: ينقط مقياس الضبط الوالدي CPS على أربع نقاط حسب مقياس ليكرت من 1 - 4

أكبر درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث 52 درجة، ويمكن تصنيف المبحوثين حسب درجة إدراكهم لضبط والديهم ، يمكن تفسير النتائج كما يلي:

جدول (06) : تفسير النتائج حسب مستويات الضبط الوالدي.

الدرجات	التفسير
26-13	ضبط والدي منخفض (مرتخي)
39-27	ضبط معتدل
45-40	ضبط حازم
52-46	ضبط صارم / متشدد

(فقال، 2015، ص256)

4. 2 مقياس الاستقلال النفسي عن الوالدين: من إعداد فوقية حسن عبدالحميد رضوان (2004) ، فبعد الاطلاع على بعض المقاييس (مقياس الباحث "جيفري"(1984): للاستقلال النفسي عن الوالدين ومقياس الباحثان "ستينبرج و سيلفبرج": قامت الباحثة بإعداد مقياس يشمل على (80) عبارة موزعة على صورتين:

الصورة الأولى (أب): وتتكون من 40 عبارة تقيس الاستقلال النفسي عن الأب، الصورة الثانية (أم): وتتكون من 40 عبارة تقيس الاستقلال النفسي عن الأم، تتوزع عبارات كل صورة على أربعة أبعاد للاستقلال وهي: الاستقلال الأيديولوجي ،الاستقلال الوظيفي، استقلال النزاعات، الاستقلال الوجداني، ويشمل كل بعد في كل صورة من الاستقلال (أب - أم) على عشر عبارات (دليلة بوصفر، 2010، ص124) ، ويمكن توضيح عبارات كل بعد كما يلي :

جدول (8) : عبارات أبعاد الاستقلال النفسي عن الوالدين (أب - أم).

الصورة	أبعاد الاستقلال	العبارات
الخاصة بالأم	الاستقلال الايديولوجي	1-5-9-13-17-21-25-29-33-37.

38-34-30-26-22-18-14-10-6-2	الاستقلال الوظيفي	
39-35-31-27-23-19-15-11-7-3	الاستقلال النزاعات	
40-36-32-28-24-20-16-12-8-4	الاستقلال الوجداني	
37-33-29-25-21-17-13-9-5-1	الاستقلال الايديولوجي	
38-34-30-26-22-18-14-10-6-2	الاستقلال الوظيفي	الخاصة بالأب
39-35-31-27-23-19-15-11-7-3	الاستقلال النزاعات	
40-36-32-28-24-20-16-12-8-4	الاستقلال الايديولوجي	

(بوصفر، 2010، ص125)

تصحيح المقياس وتفسير الدرجات : أمام كل عبارة من عبارات المقياس ثلاث إجابات (غير صحيحة على الإطلاق (درجة واحدة)، صحيحة إلى حد ما (درجتان)، صحيحة تماما (ثلاث درجات).

فكلما ارتفعت الدرجة في أي من المقاييس الفرعية دل على الاعتمادية على الأب أو الأم، بينما إذ انخفضت دل على اعتماد الابن على ذاته أي استقلاله.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات: اعتمدت فوقية حسن عبدالحميد رضوان (2004) على حساب معامل ألفا كرونباخ، للتحقق من ثبات المقياس لكل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس الاستقلال النفسي عن الوالدين ، وكانت معاملات ألفا كرونباخ على الترتيب: الاستقلال الايديولوجي (0.936)، استقلال النزاعات (0.94)، الاستقلال الايديولوجي (0.94)، الاستقلال الوظيفي (0.96)، أما بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.96) مما يدل على ثبات المقياس. (بوصفر ، 2010، ص 130)

- الصدق: طبقت الباحثة طريقتين لحساب الصدق وهي :

- **طريقة التحليل العاملي:** استخدم صدق الثبات الكامن لمقياس الاستقلال النفسي عن الوالدين، بطريقة التحليل العاملي، وذلك باختيار نموذج العامل الكامن العام، والذي حاز على مطابقة تامة للبيانات، حيث كانت ($\chi^2=0$) مستوى دلالتها 0.001 ودلت النتائج عن صدق البناء الكامن لهذا المقياس وبذلك يمكنها استخدامه في دراستها.
 - **طريقة الاتساق الداخلي:** بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، تبين أن معظم العبارات دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، والقليل دالة عند مستوى (0.05).
- (بوصفر 2010، ص، 126-127).

4- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج:

- 4-1 - عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على ما يلي:
- توجد علاقة دالة إحصائياً بين الضبط الوالدي للأب والاستقلال النفسي عن الأب لدى المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي.

جدول (09): العلاقة الارتباطية بين الضبط الوالدي (الأب/الأم) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

المتغيرات البحث	العينة	معامل r	مستوى الدلالة	التفسير
(الضبط الوالدي للأب/ الاستقلال النفسي عن الأب)	200	-0,48	($\alpha = 0.05$.dl=198) p=0.02	علاقة دالة دالة إحصائياً
(الضبط الوالدي للأم/ الاستقلال النفسي عن الأم)	200	-0,34	($\alpha = 0.05$.dl=198) P=0.031	علاقة دالة دالة إحصائياً

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباطية بين الضبط الوالدي للأب والاستقلال النفسي عن الأب لدى المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي، حيث قدر بمعامل ارتباط بيرسون ب -0,48، وهي دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$ ، و أنه توجد

علاقة ارتباطيه بين الضبط الوالدي للأم والاستقلال النفسي عن الأم لدى المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي، حيث قدر بمعامل ارتباط بيرسون ب $-0,34$ ، وهي دالة عند مستوى الدلالة $a=0,05$ و أنه وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية القائلة: "توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضبط الوالدي (الأب/الأم) والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي"، قد تحققت.

يمكننا تفسير هذه النتائج أن المراهق كلما تعرض لضبط والدي مرتفع من طرف الأب أو الأم تزداد لديه الرغبة في الاستقلالية عنهم، فعندما يتعرض المراهق للضبط من طرف والديه يلجأ إلى أطراف أخرى، كالرفاق، وهذا لتحقيق رغبته في الشعور بالاستقلالية عنهم، ونجد أن في الأسرة الجزائرية أن الأب ذو سلطة على بقية الأفراد خاصة الأبناء ، فيرسم لهم حدود سلوكياتهم، وحتى خياراتهم في الحياة ،حيث يكون رأي الأب مقدما على رغبات أبنائه، ما يجعل الأبناء يرغبون في فرض آراءهم و اتخاذ قراراتهم الخاصة، والبحث عن متنفس لتحقيق الاستقلالية عن الأب، ويظهر هذا من خلال بحثه عن وظيفة ما ليكون له دخله الخاص.

وهناك بعض الآباء يعتمدون الضبط كوسيلة للحفاظ على مكانتهم في الأسرة ،وكذلك للحفاظ على تماسك الأسرة ، فيتجه إلى تحديد كل ما هو مسموح وممنوع داخل البيت، وهذا راجع إلى خوف الأب من فقدان سلطته ومكانته في الأسرة، وتقاديا للتصدع والمشاكل داخلها، إذ أنه يعتبر رمز للسلطة والصرامة في الأسرة الجزائرية، لكن يمكن للضبط أن يكون سلبي إذا زاد عن حده ،فيساهم في تكوين شخصية اعتمادية غير مستقلة .وقد جاءت هذه النتائج موافقة لدراسة ديمو وآخرون 1987 بعنوان العلاقات الأسرية وأثرها على المراهق، وقد أشارت أن إدراك الأبناء للضبط من قبل والدهم يرتبط سلبا بتقدير الأبناء

لذواتهم، وإن ظروف التربية الأسرية التي مر بها الأبناء، والتي تتسم بالشدة والاعتماد على الرقابة ينعكس سلباً على نظرتهم لأنفسهم وعلى شخصيتهم. (خليفة، 2003، ص 182). كما يرى بلاش 2006 وكامبل 2000 أن الضبط النفسي الذي يعتمد الأب نتائج سلبية على الأبناء، كنقص التكيف الاجتماعي وعدم الشعور بالاستقلالية. (Smith 2008 p6) كما يرى (Ballash et al 2006) و (Combelle 2000) أن الضبط النفسي يتسبب في ظهور الاكتئاب والقلق وقلة التكيف الاجتماعي، وعدم الشعور باستقلالية المعرفية والسلوكية لدى الأبناء (Smith, 2008, p9)

كما أن اعتماد الأمهات على القسوة في ضبط سلوك أبنائهن، والتشدد في تطبيق القوانين وإلزامهم بالقيام بأشياء لا يرغبون فيها يحد من شعورهم بالاستقلالية والحرية الفردية ويشعرهم بالرفض وعدم القبول خاصة إذا استخدمهن أساليب الإكراه والعقاب للتأكيد على ضرورة الامتثال لأوامرهن وتكثيرهم بمساوئهم وكل السلوكيات السيئة، فإدراكهم لوضعهم هذا لا يساعدهم على تحقيق أهدافهم قد يبعث فيهم الشعور بالدونية والتشاؤم من كل حياته، و يتوقعون أن هذه الوضعية لن تتغير مهما يحدث. (فتال صليحة، 2015، ص305). في حين أنت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة بارسيل ومناغان (1994) حول دور الأسرة في ضبط سلوك الأبناء التي توصلت الدراسة إلى أن البيئة الأسرية وضبط الأم الإيجابي للأبناء يؤدي إلى حماية الأبناء من الوقوع في السلوك الخاطئ . ومخالفة لنتائج دراسة سانتوروكرافن وزروف (2000) إلى وجود علاقة بين تفاعل الأم السلبي، المتمثل في الإهمال والسيطرة، وشعور المراهق بالفشل والاعتمادية (الحسني، والتميمي، 2011، ص).

4-2- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية الضبط الوالدي (الأب/الأم) لدى المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي

تبعاً لنوع الأبناء، وللتحقق من صحة استخدام اختبار (test.t) لدرجات " الذكور، والإناث" في مقياس الضبط الوالدي فكانت النتائج كالتالي.

جدول (10): الدلالة الإحصائية للفرق للاستقلال النفسي عن الوالدين (الأب/الأم) تبعاً لمتغير الجنس

متغيرات البحث	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
الضبط الوالدي للأب	الذكور	59	35.46	13,25	-4,68	= 0.05.DI=198) (α p=0,03	فروق دال إحصائياً
	الإناث	141	84 42.	12,68			
الضبط الوالدي للأم	الذكور	59	27.64	14,85	-2,56	= 0.05.DI=198) (α p = 0.00	فروق دال إحصائياً
	الإناث	141	31.57	13,50			

يتضح من خلال الجدول أنه يوجد فرق في الضبط الوالدي الذي يعتمده الأب تبعاً لنوع الأبناء وهذا لصالح الإناث حيث قدر المتوسط الحسابي الضبط الوالدي للأب بالنسبة للذكور بـ 35,46 في حين قدر المتوسط الحسابي الضبط الوالدي للأب بالنسبة للإناث بـ 42,84 ، و قدر الفرق بـ 7,32 وهذا الفرق دال إحصائياً حيث قدر اختبار T بـ -4,68 و $P < a = 0.05$ ، كما يظهر وجود فروق بين الجنسين في الضبط الوالدي

المعتمد من طرف الأم ، لصالح الإناث حيث قدر المتوسط الحسابي الضبط الوالدي للأم بالنسبة للذكور بـ 27,64 في حيث قدر الضبط الوالدي للأم بالنسبة للإناث بـ 31,57، أي بفرق يقدر بـ 3,93 وهذا الفرق دال إحصائيا حيث قدر اختبار T بـ 3.64 و P < a

يمكن تفسير هذه النتائج في أن الوالدين يتعاملان بحزم مع الإناث مقارنة بالذكور ، في حين انهما يتعاملان بالأساليب اللينة مع الذكور مع تفضيلهم عن الاناث في كل الأمور أي أنهما يعتمدان التمييز تبعا لنوع الأبناء في التنشئة الاجتماعية بين الذكور والاناث، الذي يبدوا واضحا منذ الطفولة، حيث غالبا ما يفضل الذكر عن الأنثى ، وأول ما تبدأ التفرقة بين الأخ والأخت بواسطة المهام المخصصة لكل منهما على حدا، فتعلم البنات الأعمال والأشغال المنزلية في سن لا يزال سن اللعب وبالتالي تلتحق هذه الأخيرة (البنات) بجماعة النساء في سن مبكرة و بصفة عفوية ،ويتلقى بالمقابل الذكور عناية فائقة من الرجال وكل أفراد الأسرة فالذكر بمجرد تلقيه هذا الشعور الباطني بأهميته داخل الأسرة، وإنه الجنس الأفضل والأجدر و الأقوام، الشعور الذي يستمر حتى بلوغه و رشده إلى غاية زواجه . (Zerdoumi, 1982, p37). جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج

دراسة مريم علي عيشة 2021 حول أساليب الضبط الوالدي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر في مدارس ببلدية القدس، والتي وصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب الضبط الوالدي حسب المتغير الجنس خاصة تلك المطبقة من طرف الأب، الذي يكون حازما مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث ،لذلك عادة ما يكون أسلوب الإيجابي من نصيب الإناث أكثر من الذكور أكثر من الذكور، بينما يسعى الوالد إلى الشدة في التعامل مع الذكور كي يكونوا على قدر من المسؤولية ن في المقابل يكون

الأسلوب اللين ولتتعامل بهدوء، أما الأم فتتعامل بإيجابية مع الذكور (عيشة، 2021، ص 36)

في حين جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة زردومي (1982) أن الأم في المجتمع الجزائري غالبا ما تفضل الذكر عن الأنثى وتشعره بأنه الجنس الأفضل والأجدر والأقوى، يستمر هذا الشعور مع بلوغه ورشده إلى غاية زواجه، وأنها تتساهل مع أبنائها الذكور إلى حد الابتهاج عندما يضايقونها بكثرة مطالبهم، فهي تنظر إليهم بعين الرضا وتسعى إلى تأكيد وتحسين العلاقات الأولى التي تربطها بهم لغرض إثبات رجولتهم والتأكيد عليها (Zerdoumi, 1982, p37).

4-3- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية للاستقلال النفسي عن الأب لدى المراهق المتمدرس في السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس

جدول (11): الدلالة الإحصائية للفرق للاستقلال النفسي عن الوالدين (الأب/الأم) تبعا لنوع الأبناء

متغيرات البحث	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
الاستقلال النفسي عن الأب	الذكور	59	79,64	13,25	2,24	= 0.05.DI=1 (α 98) p=0,04	فروق دال إحصائيا
	الاناث	141	84,49	12,68	-		
الاستقلال النفسي عن الأم	الذكور	59	82,08	14,85	3,64	= 0.05.DI=198) (α 0,02=p	فروق دال إحصائيا
	الاناث	141	87,36	13,50	-		

يتضح من خلال الجدول أنه توجد فروق بين الاستقلال النفسي عن الأب بين الذكور والإناث وهذا لصالح الإناث حيث قدر المتوسط الحسابي للاستقلال النفسي عن الأب بالنسبة للذكور 79.64 في حيث قدر المتوسط الحسابي للاستقلال النفسي عن الأب بالنسبة للإناث 84.49، حيث قدر الفرق بـ 4,75 وهذا الفرق دال إحصائياً حيث قدر اختبار T بـ -3.64 و $P < a = 0.05$ ،

كما يظهر توجد فروق بين الاستقلال النفسي عن الأم تبعا لنوع الأبناء ، لصالح الإناث حيث قدر المتوسط الحسابي للاستقلال النفسي عن الأم بالنسبة للذكور 82,08 في حيث قدر المتوسط الحسابي للاستقلال النفسي عن الأب بالنسبة للإناث 87,36، أي بفرق يقدر 4,75 وهذا الفرق دال إحصائياً حيث قدر اختبار T بـ 3.64 و $P < a = 0.05$ ، جاءت دراسة الباحث موور 1987 منافية لنتائج دراستنا، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جنسية، في أبعاد مقياس الاستقلال النفسي بما فيه بعد الاستقلال المالي إلى جانبها دراسة الباحث محمد السيد عبد الرحمن 1998 التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الاستقلال النفسي، و أوضحت نجوى سيد عبد الجواد 2003 وجود تأثير لجنس المراهق في الاستقلال النفسي وخاصة بعد الاستقلال العاطفي عن الأم. كما جاءت عدة دراسات منافية لنتائج دراستنا، ونجد دراسة الباحث " موور 1987 " ودراسة "محمد السيد عبد الرحمان ومحمد محروس الشناوي 1992 " حيث أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجات الاستقلال النفسي عن الأم.

الخاتمة:

انتهت الدراسة الحالية إلى ان الضبط الذي يعتمد عليه الوالدين مع الأبناء له تأثير على الشعور بالاستقلالية عنهما، وأن هناك فروق دالة إحصائية في كل من الضبط الوالدي

والشعور بالاستقلالية تبعاً لنوع الأبناء ، هذا النتائج تبرز أهمية الاهتمام بكفاءة الوالدين في تنشئة أبنائهم بالاعتماد على الرقابة والانضباط، واحترام القوانين والمعايير الأسرة، وذلك لأن قدرة الوالدين على اعتماد الضبط بصفة معتدلة تساعد الأطفال على تحقيق النمو السليم والصحي، فإذا زاد مستواه عن الحد المطلوب أدى ذلك إلى نتائج سلبية عليهم كالشعور بالوحدة النفسية، وعدم الثقة في النفس والاكتئاب والقلق ونقص التكيف الاجتماعي عدم الشعور باستقلالية المعرفية والسلوكية ، ويولد لديهم سلوك الانحراف، في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج نقترح التوصيات التالية :

-توعية الوالدين على الآثار السلبية لعدم الاعتدال في استخدام الضبط، وإعطاء الحرية لأبنائهم في تحقيق اختياراتهم و تحمل مسؤولية قراراتهم، الأمر الذي يساعدهم على تنمية تأكيد ذات لديهم وبث الثقة في أنفسهم، ليكونوا قوة فعالة يعتمد عليها المجتمع

- اقتراح إجراء دراسات عن العلاقة بين الاستقلال النفسي عن الوالدين بمتغيرات مرتبطة بالمرهق نفسه كالصلاية النفسية، الذكاء الانفعالي، المهارات الحياتية، التنظيم الذاتي والقيام بدراسات حول علاقته بالمتغيرات المرتبطة بمحيطه الاجتماعي كأساليب التنشئة الاجتماعية، الظروف الاجتماعية للأسرة

- إعداد برنامج تجريبي لتنمية الاستقلال النفسي لدى المراهقين ويزيد من الاعتماد على النفس وليتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، ويتحمل مسؤولياته في المواقف الاجتماعية

قائمة المراجع:

- الحسني، وفاء شاكر والتميمي، محمود كاظم محمود. (2011). الاستقلالية لدى طالبات المرحلة الإعدادية مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مج. 19، ع. 3.
- حسين الغزي، (1976)، علم النفس الطفولة و المراهقة، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق.

- مخول، مالك سليمان (1992): علم النفس الطفولة والمراهقة. المطبعة الجديدة، دمشق، الطبعة 2.
- دليلة بوصفر، (2010) ، الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة تيزي وزو
- رمضان القذافي،(2000)،علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ،المكتبة الجامعية ،الإسكندرية.
- صليحة فتال، (2015)، النسق الأسري وعلاقته بالتوجه نحو الحياة (التفأول، التشاؤم) لدى الأحداث الجانحين، اطروحة الدكتوراه ،جامعة الجزائر 2.
- عبد الرحمان العيسوي،(1979)،أصول علم النفس الحديث، المكتب العربي الحديث والإسكندرية.
- عبد الرحيم،1986، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية القاهرة.
- عبد العلي الجسماني. (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، لبنان.
- علاونه، ستقين فلاح، (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة الرشيد ،عمان: دار العشيرة للنشر والتوزيع .
- محمد السيد، (1988)، حلول صحتك النفسية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، الطبعة 1.
- مريم علي عيشة، (2021)، أساليب الضبط الوالدي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر في مدارس ببلدية القدس، رسالة الماجستير . جامعة الخليل . فلسطين .
- معروف رزيق (1986)، خفايا المراهقة دمشق: دار الفكر للتوزيع والنشر الطبعة 2.
- هرمز، صباح حنا؛ وابراهيم، يوسف حنا: علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة. الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، (1988).

Ahmadi, S. (2009). The Relationship between Parental Practices and Suicidal Behaviors in Québec Adolescents, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue d'obtention du grade de docteur en psychologie, Département de Psychologie, Université de Montréal, Québec

Barber, B.-K. (1996b). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct, *Child Development*, N°67, pp3296-3319.

Mucchielli, L. (2001a). Le contrôle parental du risque délinquance juvénile. *Société, recherches et prévisions*, n°63, pp3-18. p 7

Shek, D.-L. (2007). Perceived parental control in Chinese adolescents in Hong Kong: Three-year longitudinal study, *The Open Family Studies Journal*, (1), N°7, pp7-16

Sher, E., Perke, R. & Coltrane, S. (2011). Parents' promotion of psychological autonomy, Psychological control, and Mexican-American Adolescent's Adjustment *Journal Youth Adolescence*, N°40, pp620-632.

Smith, T.-L. (2008). Conformity orientation, The interpersonal communication, control motive, and parent-child dynamics, a Thesis submitted to the college of communication and information Science of Kent State University.

دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي: نحو تعليم فعال
وشامل من وجهة نظر المعلمين

**“The role of artificial intelligence in improving educational
psychology practices: Towards effective and comprehensive
education” from her point of View of Teachers**

د. خالد عوض مونس

أستاذ علم النفس المشارك - جامعة القدس المفتوحة

فلسطين - قطاع غزة

ملخص: هدفت الدراسة إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي لتحقيق تعليم فعال وشامل من وجهة نظر المعلمين. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث استُخدمت استبانة أعدها الباحث، وُزعت على عينة مكونة من 200 معلم ومعلمة في قطاع غزة خلال العام الدراسي (2025/2024). أشارت النتائج إلى ثقة المعلمين في قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل الأداء التعليمي والنفسي من خلال أنظمة التعلم التكيفي، التي تقدم خططاً مخصصة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية. أكدت الدراسة على أهمية التدريب المستمر للمعلمين والتعاون الدولي، حيث أيد (60%) من المشاركين دور التجارب الدولية، بينما شدد (70%) على ضرورة تكييف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتتلاءم مع السياقات المحلية. بالإضافة إلى ذلك، شددت الدراسة على

ضرورة وضع سياسات صارمة لحماية بيانات الطلاب وضمان الاستخدام الأخلاقي لهذه التقنيات. الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، ممارسات علم النفس التربوي، المعلمين.

Abstract: The study aimed to investigate the role of artificial intelligence (AI) in enhancing educational psychology practices to achieve effective and inclusive education from teachers' perspectives. The descriptive-analytical approach was adopted, utilizing a researcher-designed questionnaire distributed to a sample of 200 teachers in Gaza during the 2024/2025 academic year. The results indicated teachers' confidence in AI's ability to analyze educational and psychological performance through adaptive learning systems, which provide tailored plans to meet individual student needs. The study emphasized the importance of continuous teacher training and international collaboration, with 60% of participants strongly affirming the value of international experiences and 70% highlighting the necessity of adapting AI technologies to local contexts. Additionally, the study stressed the need for robust policies to protect student data and ensure the ethical use of AI.

Keywords: Artificial Intelligence, educational psychology practices Education, Teachers.

مقدمة

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، أصبح الذكاء الاصطناعي واحدًا من أبرز المجالات التي تسعى إلى تغيير وجه العديد من القطاعات، بما في ذلك التعليم. حيث يوفر أدوات وتقنيات مبتكرة تعزز من ممارسات علم النفس التربوي وتلبي احتياجات الطلاب على اختلاف مستوياتهم. كما برز الذكاء الاصطناعي كأداة مبتكرة لتحليل

البيانات التعليمية وتقديم حلول تعليمية مخصصة، ما يسمح بتلبية احتياجات الطلاب الفردية بطرق أكثر كفاءة وفعالية ومن بين الجوانب التي تأثرت بشكل ملحوظ بالذكاء الاصطناعي هو علم النفس التربوي، الذي يسعى إلى فهم سلوكيات الطلاب ودوافعهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية بهدف تعزيز تجربتهم التعليمية.

ويشكل الذكاء الاصطناعي حلاً واعدًا لتحسين ممارسات علم النفس التربوي، حيث يتيح فهماً أعمق للطلاب ويساعد في تقديم دعم فردي يعزز تجربتهم التعليمية ويحسن الأداء التعليمي من خلال تحليل العوامل النفسية التي تؤثر على التعلم، مثل التحفيز والانتباه والضغط النفسية. وفقاً لدراسة عبدالمقصود (2024)، يُعد فهم احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية عاملاً رئيسياً في تحسين نتائج التعليم. ومع تطور الذكاء الاصطناعي، أصبح من الممكن تحليل سلوكيات الطلاب بدقة غير مسبوقة، ما يتيح للمعلمين اتخاذ قرارات تعليمية قائمة على البيانات. كما أظهرت دراسة بن صالح (2024) أن المعلمين الذين يستخدمون الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات الطلاب يتمكنون من تقديم خطط تعليمية موجهة تعزز من دافعية الطلاب وتكيفهم النفسي مع البيئة التعليمية.

يعتمد الذكاء الاصطناعي على تقنيات مثل التعلم الآلي وتحليل البيانات الضخمة لتقديم محتوى تعليمي مخصص يساعد في فهم الفروق الفردية بين الطلاب. وتشير دراسات مثل وحيد. (2024) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي بنسبة تصل إلى (30%) في بعض الحالات. علاوة على ذلك، يساعد الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات النفسية والسلوكية للطلاب، مما يسهم في تحديد احتياجاتهم وتقديم الدعم اللازم لتعزيز صحتهم النفسية. حيث أكدت دراسة أجراها فهد

وأخرون. (2024). أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكشف عن مشاكل مثل القلق أو التوتر من خلال تحليل أنماط السلوك الطلابي أثناء التفاعل مع الأنشطة التعليمية. كما أظهرت الدراسات أن الأنظمة التكيفية، التي تعتمد على خوارزميات تعلم الآلة، لديها القدرة على تقديم خطط تعليمية مخصصة تستند إلى الفروق الفردية بين الطلاب، مما يساهم في تحسين تجربتهم الأكاديمية زهران (2024) Zahran علاوة على ذلك، يمكن استخدام تحليل البيانات الضخمة لتقديم رؤى دقيقة حول السلوكيات النفسية للطلاب، مثل مستويات التوتر والدافعية، مما يُمكن المعلمين من توفير دعم مناسب يعزز العلاقة بين الطالب والمعلم. (Kumar et al., 2022) وفقاً لدراسة يوسف (2024)، أصبح من الممكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الطلاب لاكتشاف العوامل النفسية التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

رغم هذه الفوائد، لا تزال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تواجه تحديات كبيرة، خاصة في البيئات ذات الموارد المحدودة على سبيل المثال، تركز معظم الأبحاث السابقة على البيئات الغنية بالبنية التحتية التقنية، بينما تُظهر البيئات المحرومة، مثل قطاع غزة، حاجة ملحة لتطوير حلول تعليمية مستدامة ومبتكرة. يعاني التعليم في غزة من مشكلات مثل الاكتظاظ الطلابي، نقص الموارد، والانقطاعات المتكررة للكهرباء، مما يجعل استخدام الذكاء الاصطناعي في هذه البيئة تحدياً يستحق الدراسة. إلى جانب ذلك، ركزت الأدبيات السابقة بشكل رئيسي على تحسين الأداء الأكاديمي، مع إغفال نسبي للجوانب النفسية والاجتماعية التي تعد محورية لتحسين تجربة التعلم، خاصة في البيئات التي يتعرض فيها الطلاب لضغوط نفسية شديدة نتيجة للظروف المعيشية الصعبة (الحاج، 2023).

تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوات البحثية من خلال تحليل كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لدعم التعليم في غزة يمكن للأنظمة التكيفية تقديم محتوى تعليمي مخصص، يتناسب مع مستوى كل طالب، مع تقديم توصيات فورية لتحسين أدائه في الوقت ذاته، يمكن لتقنيات معالجة اللغة الطبيعية تحليل ردود الطلاب لاستنباط مؤشرات حول حالتهم النفسية، مما يساعد المعلمين على تقديم دعم مخصص يعزز من رفاههم النفسي والاجتماعي. حيث يعاني العديد من الطلاب في القطاع من تفاوتات تعليمية ناتجة عن ضغوط نفسية أو صعوبات تعلم. هنا تبرز أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل الأداء الأكاديمي والسلوكيات التعليمية لهؤلاء الطلاب، وتقديم استراتيجيات تعليمية تلائم احتياجاتهم. على سبيل المثال، يمكن لمنصات التعلم الإلكتروني التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي توفير مواد تعليمية مخصصة، مع إمكانية الوصول إليها عبر الهواتف المحمولة حتى في ظل انقطاع الكهرباء. (عبدالفتاح وآخرون، 2023).

رغم هذه الإمكانيات، تظهر قضايا أخلاقية تتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. يعتمد الذكاء الاصطناعي على جمع كميات كبيرة من البيانات لتحليل أداء الطلاب وسلوكياتهم، مما يثير مخاوف حول كيفية ضمان خصوصية هذه البيانات وعدم استخدامها بطرق تمييزية أو استغلالية. (Ozkula et al., 2019) كما أن العدالة في الوصول إلى هذه التقنيات تمثل تحديًا كبيرًا في غزة، حيث لا تتوفر الأجهزة الذكية أو الاتصال بالإنترنت بشكل متساوٍ بين جميع الطلاب. لذلك، يمكن تصميم حلول تعليمية منخفضة التكلفة تعتمد على أجهزة بسيطة لتقليل الفجوة التكنولوجية (منصور و آخرون، 2024).

تمثل التجارب الدولية في هذا المجال مصدر إلهام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في غزة. على سبيل المثال، تم استخدام تطبيقات تعليمية تعتمد على تعلم الآلة في مناطق ريفية

بالهند لتحليل أداء الطلاب وتقديم محتوى تعليمي مخصص بأسعار منخفضة (الفانز وآخرون، 2024). تقدم هذه التجارب نموذجًا يمكن تعديله ليأخذ في الاعتبار التحديات الثقافية والاجتماعية الخاصة بقطاع غزة، مما يتيح حلولًا تعليمية فعالة ومستدامة.

تأتي هذه الدراسة لتقديم رؤية شاملة حول إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وعلم النفس التربوي في قطاع غزة. وجاءت هذه الدراسة إلى استكشاف تطبيقات مخصصة تجمع بين التحليل الأكاديمي والنفسي للطلاب، مما يساهم في تقديم حلول تعليمية شاملة. كما تركز على تصميم استراتيجيات تدعم المعلمين وتعزز من دورهم في العملية التعليمية، دون إغفال الأبعاد الأخلاقية المرتبطة بحماية الخصوصية وضمان العدالة. يمثل هذا الجهد خطوة نحو تطوير أنظمة تعليمية مستدامة تعكس التوازن بين الابتكار التكنولوجي والقيم الإنسانية.

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على دور الذكاء الصناعي في الممارسات التربوية منها: دراسة الفاي & عبد العزيز. (2024): التي سلطت الضوء على التحديات الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل الخصوصية والتحيز الخوارزمي، استعرضت الدراسة كيفية تأثير هذه التحديات على المخرجات التعليمية ودعت إلى تطوير خوارزميات أكثر إنصافًا تأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين. واستعرضت دراسة الحاج (2023): إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم في قطاع غزة. حيث تناولت كيفية استخدام الأنظمة التكيفية لتقديم خطط تعليمية مخصصة للطلاب مع مراعاة التحديات المحلية مثل الاكتظاظ ونقص الموارد. أكدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في تقليل الفجوة الأكاديمية وتحسين الصحة النفسية للطلاب، أما دراسة سميث وأندرسون: (2023) Smith & Anderson فقد ركزت على استخدام الأنظمة

التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي لتحليل الفروق الفردية بين الطلاب. أشارت النتائج إلى أن هذه الأنظمة قادرة على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تقديم محتوى تعليمي مخصص. أكدت الدراسة أن التعليم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي يقلل من الفجوات التعليمية، خاصة بين الطلاب ذوي القدرات المتباينة.

أما دراسة الكوري (2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أن أبرز المقترحات لدور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، المقترح الذي أشار إلى "استمرار تجديد وتطوير وتحديث البرامج والتخطيط الاستراتيجي باستمرار للقدرة على مواكبة التطورات التكنولوجية مع اعتماد الجودة العالمية"، جاء بأعلى تكرار. و ركزت دراسة عبد الرحمن و آخرون (2023): تصورات المعلمات نحو توظيف بيانات التعلم التكيفية في العملية التعليمية. المدعومة بالذكاء الاصطناعي في المدارس. أظهرت النتائج أن هذه المنصات ساعدت في تحسين أداء الطلاب في المواد الأساسية مثل العلوم، مع تقليل الفروق التعليمية بين الطلاب ذوي الأداء المنخفض والعالي.

وتناولت دراسة: Sharma, Patel, & Gupta (2023) تناولت الدراسة استخدام تطبيقات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي في المناطق الريفية في الهند. أوضحت كيف يمكن لهذه التطبيقات تقديم تعليم مخصص بـموارد محدودة، مما ساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب في المناطق الحضرية والريفية. أكدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون حلاً مستداماً في البيئات ذات الموارد المحدودة.

تشير الدراسات السابقة، سواء الأجنبية أو العربية، إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح ركيزة أساسية في تحسين ممارسات علم النفس التربوي وتعزيز ممارسات علم النفس التربوي. إلا أن هذه الدراسات تختلف من حيث تركيزها، التحديات التي تناولتها، والبيئات التي جرت فيها. فيما يلي فالدراسات الأجنبية ركزت بشكل كبير على استغلال الذكاء الاصطناعي لتحسين التعلم الشخصي، إذ استعرضت تقنيات الأنظمة التكيفية وخوارزميات تعلم الآلة التي تسهم في تقديم محتوى تعليمي مخصص لكل طالب. هذه الدراسات، مثل دراسة (Smith & Anderson (2023)، أظهرت تأثير الذكاء الاصطناعي في تقليل الفجوات الأكاديمية بين الطلاب، مما يعزز التجربة التعليمية بشكل جذري. على الجانب الآخر، ركزت الدراسات العربية على معالجة التحديات المحلية مثل الاكتظاظ الطلابي، نقص الموارد، وتأثير الصراعات النفسية والاجتماعية على العملية التعليمية. دراسة الحاج (2023)، على سبيل المثال، أبرزت كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعالج الفروق الفردية بين الطلاب في بيئة مثل قطاع غزة

على الرغم من وجود دراسات متعددة تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلم النفس التربوي، إلا أن هناك فجوات واضحة تتطلب مزيداً من البحث: فمعظم الدراسات الأجنبية تمت في سياقات ذات بنية تحتية قوية، مما يجعل نتائجها أقل قابلية للتطبيق في البيئات محدودة الموارد.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطور السريع في مجال التكنولوجيا التعليمية، أصبح الذكاء الاصطناعي أداة رئيسية لتحسين ممارسات علم النفس التربوي وتلبية احتياجات الطلاب. إلا أن هذا التطور يرافقه تحديات كبيرة تتعلق بدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في ممارسات علم النفس

التربوي. تكمن المشكلة في أن العديد من المؤسسات التعليمية تواجه صعوبات في فهم
الإمكانات الكاملة لهذه التقنيات، إلى جانب قلة التطبيقات العملية الموجهة نحو دعم
الصحة النفسية للطلاب ومعالجة الفروق الفردية بينهم.

على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يوفر أدوات مثل تحليل البيانات السلوكية وتصميم
خطط دعم نفسي مخصصة، فإن هناك فجوة في كيفية استفادة المعلمين من هذه الأدوات
بشكل فعال داخل الفصول الدراسية. إضافة إلى ذلك، توجد تحديات تتعلق بالخصوصية،
ونقص التدريب اللازم للمعلمين لاستخدام هذه التقنيات، وصعوبة التأكد من دقة البيانات
النفسية المجمعة عبر أنظمة الذكاء الاصطناعي. (Kim, Smith, & Jones, 2023)
وتركز هذه الدراسة على بيئة تعليمية تعاني من نقص الموارد، مثل قطاع غزة، مما يعالج
فجوة كبيرة في الأدبيات المتعلقة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في السياقات ذات التحديات
الفريدة. وتسلط الضوء على إمكانية تطبيق حلول تقنية منخفضة التكلفة وفعالة في البيئات
المحرومة. وتشير الدراسات إلى أن حوالي (40%) من طلبة قطاع غزة يعانون من
مشكلات نفسية تؤثر على أدائهم الأكاديمي، بينما تفتقر غالبية المؤسسات التعليمية إلى
حلول تقنية مستدامة لمعالجة هذه المشكلات. (مونس وشقورة، 2024)

وعليه، تكمن المشكلة في غياب فهم واضح لكيفية استثمار الذكاء الاصطناعي لدعم
ممارسات علم النفس التربوي بشكل فعال ومستدام، مما يؤثر سلبًا على قدرة المؤسسات
التعليمية على تحسين تجربة التعلم وتلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب. لذلك،
تسعى الدراسة إلى استقصاء دور الذكاء الاصطناعي في دعم ممارسات علم النفس
التربوي من وجهة نظر المعلمين، باعتبارهم طرفًا محوريًا في تطبيق هذه التقنيات داخل
البيئات التعليمية، وذلك بهدف تسليط الضوء على التحديات القائمة واقتراح اجابات عملية

لتحسين فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في بناء أنظمة تعليمية أكثر شمولية وإنصافاً في عصر الذكاء الاصطناعي. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تعزيز العملية التعليمية وتحقيق أهداف علم النفس التربوي، مع الحد من المخاطر الأخلاقية والتحديات التقنية التي قد تؤثر سلباً على جودة التعليم وخصوصية المتعلمين؟

وينتزع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: كيف يمكن للذكاء الاصطناعي دعم التعليم الشخصي وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة؟

السؤال الثاني: ما هي الأدوات والتقنيات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي التي يمكن تطويرها لتحليل الأداء التعليمي والنفسي بشكل أكثر دقة وفعالية؟

السؤال الثالث: ما هي المخاطر المتعلقة بخصوصية بيانات الطلاب عند استخدام الذكاء الاصطناعي؟

السؤال الرابع: كيف يمكن تصميم سياسات تضمن الاستخدام المستدام والمسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم؟

السؤال الخامس: ما هو الدور الذي يجب أن يلعبه المعلمون والتربويون لضمان استفادة شاملة من هذه التقنيات؟

السؤال السادس: كيف يمكن تعزيز التعاون الدولي لتبادل الخبرات حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

السؤال السابع: ما هي الدروس المستفادة من التجارب الدولية في دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية؟

أهداف الدراسة:

إلى جانب تناول الجوانب المحلية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في قطاع غزة، وفتح آفاق للتعاون الدولي في مجال التعليم وعلم النفس التربوي. حيث تُعتبر التجارب الدولية نموذجاً يُحتذى به يمكن أن يساعد على نقل الخبرات وتبادل المعارف لتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتلاءم مع التحديات المحلية وتهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحقيق هدف المؤتمر في تعزيز التعاون الفكري والعلمي بين الباحثين.
2. المساهمة في توضيح كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي.
3. تقديم حلول عملية لمواجهة التحديات التربوية والنفسية في ضوء التطورات الحديثة.
4. الإجابة عن الأسئلة السابقة والوصول إلى توصيات ومقترحات لتطوير العملية التربوية في قطاع غزة.

أهمية الدراسة:

تضيف هذه الدراسة بعداً جديداً للأدبيات السابقة من خلال الجمع بين التحليل الأكاديمي والنفسي في استخدام الذكاء الاصطناعي. تقدم الدراسة فهماً معمقاً لكيفية تصميم أنظمة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب، وهو ما يفتقر إليه الكثير من الدراسات السابقة

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من الإسهام في سد الفجوات البحثية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلم النفس التربوي في البيئات المحرومة. كما تكتسب أهميتها التطبيقية من خلال تقديم حلول عملية منخفضة التكلفة، تهدف إلى تحسين ممارسات علم النفس التربوي وتعزيز الصحة النفسية للطلاب، مع مراعاة الخصوصية والعدالة في الوصول إلى التكنولوجيا. هذه الجوانب تجعل الدراسة ذات قيمة علمية وعملية عالية، يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على السياسات التعليمية وأساليب التدريس في البيئات ذات التحديات الكبيرة.

إن أهمية هذه الدراسة تنبع من الحاجة الملحة لتطوير استراتيجيات تعليمية حديثة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما يعزز ممارسات علم النفس التربوي ويساهم في تحقيق الإنصاف الأكاديمي. إضافة إلى ذلك، فإن فهم التحديات الأخلاقية والتربوية المتعلقة باستخدام هذه التقنيات، مثل قضايا الخصوصية والتمييز الخوارزمي، يمثل جانباً حيوياً لضمان تطبيق مستدام وآمن لهذه الابتكارات.

كما أن الإجابة عن أسئلة الدراسة قد توفر رؤى واضحة حول كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي بشكل فعال وأخلاقي لتحسين التعليم، وتساعد في توجيه السياسات التربوية ودعم الأبحاث المستقبلية لتحقيق تعليم أكثر شمولية وابتكاراً. وقد توفر نتائج الدراسة وتوصياتها إطاراً عملياً لتوظيف الذكاء الاصطناعي في علم النفس التربوي بشكل يُعزز ممارسات علم النفس التربوي، مع الالتزام بالقيم الإنسانية والمهنية لتحقيق تعليم شامل ومستدام.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي: يشير إلى الأنظمة البرمجية التي تحاكي التفكير البشري لأداء المهام مثل التعلم، التنبؤ، التحليل، وحل المشكلات. (Russell & Norvig, 2020) ويعرف إجرائيًا: في استخدام أدوات وتقنيات مثل التعلم الآلي، وتحليل البيانات الذكية، وبرامج التفاعل (مثل Chat GPT) أو (Google AI) لتحسين الممارسات التربوية. يتم قياس مدى استخدام هذه الأدوات من خلال استبيانات موجهة للمعلمين.

ممارسات علم النفس التربوي: تشير ممارسات علم النفس التربوي إلى تطبيق المبادئ النفسية لفهم السلوكيات التعليمية وتطوير استراتيجيات لتحسين التعليم (Woolfolk, 2019). وتُقاس هذه الممارسات باستخدام أدوات بحثية مثل: استبيانات تقيس مدى تكرار استخدام تقنيات تركز على الفروق الفردية.

التعليم الفعال: هو العملية التعليمية التي تحقق أقصى استفادة تعليمية بأقل جهد ووقت، مع مراعاة أساليب مبتكرة لتحفيز الطلاب. (Biggs & Tang, 2011) ويقاس إجرائيًا: من خلال نتائج الطلاب في الاختبارات النهائية، معدلات التفاعل مع الأنشطة التعليمية، استطلاعات رضا الطلاب والمعلمين عن الأدوات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

التعليم الشامل: يُعرّف على أنه توفير بيئة تعليمية تراعي تنوع احتياجات الطلاب، بما يشمل الطلاب ذوي الإعاقة واحتياجات التعليم الخاصة. (Ainscow, 2020) ويقاس إجرائيًا: عبر توافق الأدوات التعليمية مع احتياجات الطلاب المختلفين (مثل تصميم المواد بطريقة تناسب الطلاب ذوي الإعاقة تقارير المعلمين حول مدى استفادة جميع الطلاب من أساليب التعليم المطبقة باستخدام الذكاء الاصطناعي).

محددات الدراسة

تتناول محددات الدراسة مجموعة من العوامل التي تؤثر على نطاق تطبيق النتائج وتعميمها، وتتمثل فيما يلي:

المحددات الموضوعية: تركز الدراسة على دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي، مما يعني أنها تتناول تطبيقات الذكاء الاصطناعي فقط دون التطرق إلى تقنيات تكنولوجية أخرى. تركز على التعليم الفعال والشامل كإطارين أساسيين، ما يجعل نتائج الدراسة مرتبطة بهذين المفهومين تحديداً.

المحددات الزمانية: أجريت الدراسة في عام (2024 - 2025)، مما يعني أن التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي بعد هذا العام قد لا تكون مشمولة ضمن تحليل الدراسة. **المحددات المكانية:** تركز الدراسة على بيئة قطاع غزة بشكل رئيسي، مما يجعل نتائجها ذات صلة خاصة بالبيئات ذات الموارد المحدودة أو البيئات المتأثرة بالصراعات، وقد تكون أقل قابلية للتعميم على البيئات ذات الموارد الغنية أو المستقرة.

المحددات البشرية: تعتمد الدراسة على وجهة نظر المعلمين بالدرجة الأولى في قياس تأثير الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية وممارسات علم النفس التربوي. ولم تشمل الدراسة وجهات نظر الطلاب أو صناع القرار في المجال التربوي.

المحددات التكنولوجية: ترتبط النتائج بمدى توفر الأدوات التكنولوجية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. في البيئات ذات ضعف البنية التحتية التقنية، قد تكون الاستفادة من هذه النتائج محدودة.

المنهج المستخدم في الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي كأساس لهذه الدراسة، حيث يتيح هذا المنهج استعراض الدراسات السابقة والأدبيات العلمية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في

مجال علم النفس التربوي، وتحليل التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في التعليم وتأثيرها على جودة العملية التعليمية، كما يصف الوضع الحالي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الأنظمة التعليمية والتربوية، واستعراض أبرز التحديات التي تواجه المعلمين والأخصائيين التربويين عند استخدام هذه التقنيات. ويعد هذا المنهج مناسب لتحليل ظاهرة معقدة كدمج الذكاء الاصطناعي في مجال علم النفس التربوي، حيث يساعد في فهم التأثيرات وتقديم حلول عملية قابلة للتطبيق.

مجتمع الدراسة:

يتكون من جميع المعلمين والذين لديهم خبرة أو معرفة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أو الرغبة في تطبيقها في مجال التعليم العاملين في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، الإعدادية، والثانوية)، يتم تحديد المجتمع من خلال الموقع الجغرافي (مثل مدينة أو مخيم أو قرية) أو النوع التعليمي (مدارس حكومية، مدارس خاصة، مدارس دولية). فيما يخص تخصص الحاسوب، لا توجد إحصاءات دقيقة تفصيلية منشورة حول عدد معلمي هذا التخصص تحديداً، لكن التعليم في غزة يظهر توجهاً متزايداً نحو استخدام التكنولوجيا في التدريس، بما في ذلك التعليم الإلكتروني، كما يتم تشغيل مختبرات الحاسوب لتطوير المهارات الرقمية للطلاب. تركز الجهود على إدماج التعليم الرقمي لمواجهة التحديات الناتجة عن الظروف المعيشية المعقدة والقيود المفروضة على القطاع).

وكالة الرأي الفلسطينية، 2023)

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة من الذين لديهم خبرة أو معرفة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أو الرغبة في تطبيقها في مجال التعليم تم اختيارها بطريقة العينة المتيسرة لظروف قطاع غزة الحالية.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة أساسية في جمع البيانات والمعلومات، وجاءت الاستبانة في ضوء بعض الدراسات والبحوث ذات العلاقة بمتغيري الدراسة. وتحقق الباحث من صدق الاستبانة وثباتها باستخدام عينة الدراسة الفعلية، وتم الاعتماد على مجموعة من الطرق والإجراءات:

صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق أن تقيس الاستبانة الأغراض التي صممت لأجلها، وأن تكون فقرات كل مقياس قادرة على قياس ما وضعت لأجل قياسه، وجرى التحقق من الصدق من خلال الطرق التالية:

أ - صدق المحكمين:

عرضت الاستبانة على (7) من الخبراء في مجالات التعليم والتقنيات التربوية وعلم النفس التربوي للتحقق من مدى شمولية ووضوح الأسئلة، وقام المحكمون بتقييم ما إذا كانت الفقرات تغطي المحاور الأساسية للبحث بشكل متكامل وتتناسب مع الأهداف. واتفق المحكمين على شمولية الفقرات للمحاور وحصلت الاستبانة على تقييم عالٍ من المحكمين ($\geq 85\%$).

صدق البناء: (Construct Validity)

يتم اختبار العلاقة بين المحاور المختلفة للتأكد من أنها تقيس المفهوم الأساسي للبحث، وهو "دور الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات علم النفس التربوي". يمكن استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) لتحديد ما إذا كانت الفقرات تنتمي إلى المحور المناسب.

جدول (1) يوضح النتائج لتحليل صدق البناء:

م.	المحور	النسبة المئوية للتباين المفسر	قيم التحميل لعناصر المحور (Range)
1	دعم التعليم الشخصي	52%	0.55 – 0.77
2	أدوات وتقنيات الأداء التعليمي	56%	0.60 – 0.79
3	مخاطر الخصوصية	60%	0.58 – 0.80
4	السياسات المستدامة	58%	0.56 – 0.82
5	دور المعلمين	54%	0.60 – 0.78
6	التعاون الدولي	53%	0.55 – 0.75
7	الدروس المستفادة من التجارب الدولية	55%	0.58 – 0.79

تظهر قيم التحميل (Factor Loadings) مدى قوة العلاقة بين العبارات ومحاورها. عندما يتم التعبير عنها كنطاق (Range)، فهي توضح الحد الأدنى والأقصى لارتباط العبارات بمحورها، مما يساعد في تقييم جودة الاستبانة ومدى صلاحية العبارات المستخدمة لقياس المفاهيم المستهدفة. وتفيد النسبة المئوية للتباين المفسر: أن المحاور تفسر ما بين (52 % و 60%) من التباين، مما يشير إلى أن المحاور محددة بوضوح وتغطي المفاهيم بشكل جيد

ثانياً: الثبات (Reliability)

الثبات يشير إلى مدى اتساق نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها في ظروف مشابهة.

لضمان الثبات، تم استخدام الأساليب التالية

حساب درجة ثبات كل عبارة في الاستبانة

لحساب درجة ثبات كل عبارة بشكل منفصل، يتم الاعتماد على معامل الاتساق الداخلي

باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) أو معامل ارتباط بيرسون بين

العبارة وباقي العبارات داخل المحور. تُحسب الدرجة بناءً على إجابات المشاركين في

الاستبانة.

جدول (2): يوضح درجة الثبات باستخدام معاملات الارتباط ومعامل ألفا كرونباخ بين كل فقرة من فقرات:

م.	عبارة	معامل الارتباط	معامل ألفا كرونباخ
1	يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم خطط تعليمية مخصصة تناسب قدرات الطلاب المختلفة.	0.78	0.85
2	يوفر الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة فورية لتحسين أداء الطلاب.	0.81	0.84
3	يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تحديد الفروق الفردية بين الطلاب بدقة.	0.75	0.86
4	تساعد أنظمة التعلم التكيفي في تقديم محتوى تعليمي ملائم لمستوى الطلاب.	0.80	0.83
5	تساهم أدوات تحليل البيانات في فهم احتياجات الطلاب النفسية والتعليمية.	0.77	0.84
6	يمكن لتقنيات التعرف على المشاعر تحديد مشكلات الطلاب النفسية أثناء التعلم.	0.75	0.85
7	يثير استخدام الذكاء الاصطناعي قلقاً حول حماية بيانات الطلاب الشخصية.	0.82	0.83
8	يمكن أن تُستغل بيانات الطلاب لأغراض تجارية غير مصرح بها.	0.79	0.84
9	هناك حاجة ماسة إلى سياسات محلية لحماية بيانات الطلاب في بيئات الصراع.	0.85	0.82
10	ينبغي وضع لوائح تنظيمية صارمة لضمان الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي.	0.88	0.81
11	تشجيع الشفافية حول كيفية جمع واستخدام بيانات الطلاب أمر ضروري.	0.86	0.82
12	يمكن تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والحكومات لتطوير سياسات مستدامة.	0.80	0.83
13	حاجة المعلمين للتدريب المستمر على الذكاء الصناعي.	0.81	0.84

0.83	0.76	دور المعلمين في توجيه استخدام التقنيات	14
0.86	0.77	تحليل البيانات يساعد المعلمين في تحسين طرق التدريس	15
0.85	0.83	التعاون الدولي يوفر حلولاً للبيئات ذات الموارد المحدودة	16
0.83	0.78	تحسين التعليم المحلي من خلال مشاركة التجارب الدولية	17
0.84	0.85	تنظيم مؤتمرات وورش عمل دولية حول الذكاء الاصطناعي	18
0.88	0.86	تطوير حلول تعليمية محلية مستفادة من التجارب الدولية	19
0.83	0.85	تكيف التكنولوجيا الدولية مع السياقات المحلية	20
0.85	0.82	التدريب المستمر على التجارب الدولية عامل حاسم لنجاح التقنيات	21

يتبين من الجدول السابق أن معظم العبارات تسجل معاملات ارتباط مرتفعة على معامل الارتباط (بيرسون (≤ 0.75))، مما يشير إلى ارتباط قوي بين العبارات ومحاورها. كما تمتعت العبارات بثبات مرتفع، على معاملات ألفا كرونباخ حيث تتراوح بين (0.83 و0.88).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

للإجابة على التساؤل الأول: "كيف يمكن للذكاء الاصطناعي دعم التعليم الشخصي وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة في قطاع غزة؟"، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضًا حساب متوسط النسب المئوية للإجابات. وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (3).
جدول (3): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم خطط تعليمية مخصصة تتناسب قدرات الطلاب المختلفة.	4.01	0.90	40%	35%	15%	5%	5%
2	يوفر الذكاء الاصطناعي تغذية	4.15	0.85	50%	30%	10%	5%	5%

							راجعة فورية لتحسين أداء الطلاب.	
%5	%5	%15	%30	%45	0.88	4.06	يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تحديد الفروق الفردية بين الطلاب بدقة.	3
%5	%5	%13	%32	%45	0.88	4.07	متوسط المحور.	

نتائج هذا المحور تشير إلى قبول المعلمين لفكرة أن الذكاء الاصطناعي يمكنه تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب. والمعدلات العالية للإيجابية في الفقرات تدل على وعي بأهمية التعليم الشخصي ودوره في تعزيز تجربة التعلم. وأن الذكاء الاصطناعي يوفر خطأً مخصصة للتعليم مما يدعم الاحتياجات الفردية للطلاب، ولكن هناك تفاوت طفيف يعكس الحاجة لتحسين ثقة المعلمين بدقة هذه الخطط. كما يعتقد معظم المشاركين أن الذكاء الاصطناعي يقدم تغذية راجعة فورية تدعم تحسين أداء الطلاب، وهو ما يعكس دور الذكاء الاصطناعي في التعلم المستمر، ونتائج هذا المحور متسقة مع الدراسات التي تؤكد قدرة الذكاء الاصطناعي على تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب. حيث تشير دراسة (Holmes et al. (2019 إلى أن أنظمة الذكاء الاصطناعي مثل التعلم التكيفي (Adaptive Learning Systems) قد حسنت أداء الطلاب عبر خطط تعليمية مخصصة. كما أشارت دراسة Luckin et al. (2018 إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكنها تحديد الفروق الفردية بين الطلاب بشكل دقيق، وهو ما يدعم نتائج هذا المحور.

للإجابة على التساؤل الثاني: ما هي الأدوات والتقنيات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي التي يمكن تطويرها لتحليل الأداء التعليمي والنفسي بشكل أكثر دقة وفعالية في قطاع غزة؟، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة

إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضًا حساب متوسط النسب المئوية للإجابات. وذلك
كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	تساعد أنظمة التعلم التكيفي في تقديم محتوى تعليمي ملائم لمستوى الطلاب.	4.23	0.80	55%	25%	10%	5%	5%
2	تساهم أدوات تحليل البيانات في فهم احتياجات الطلاب النفسية والتعليمية.	4.15	0.85	49%	31%	9%	5%	6%
3	يمكن لتقنيات التعرف على المشاعر تحديد مشكلات الطلاب النفسية أثناء التعلم.	4.01	0.90	40%	30%	14%	7%	9%
	متوسط المحور.	4.13	0.85	48%	28%	11%	6%	7%

يتبين من نتائج الجدول السابق أن المعلمون أظهروا ثقة في قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل الأداء التعليمي والنفسي من خلال أنظمة التعلم التكيفي وأدوات تحليل البيانات لما توفره من محتوى تعليمي يتلاءم مع مستوى الطلاب، مما يساهم في تحسين تجربة التعلم. ومع ذلك، تقنيات التعرف على المشاعر سجلت نسبة أقل من الإيجابية، مما قد يعكس شكوكًا حول فعاليتها أو دقتها في البيئات التعليمية. وهذا المحور يدعم الدراسات التي أكدت على أهمية الأدوات التقنية في تحليل الأداء التعليمي والنفسي، مع الحاجة لتحسين

تقنيات التعرف على المشاعر. حيث أكدت دراسة (Fryer & Bovee 2016) على فعالية أدوات التعلم التكيفي في تقديم محتوى يتماشى مع مستوى الطلاب. ومع ذلك، دراسات مثل Zhou et al. (2020) تناولت قضايا حول دقة تقنيات التعرف على المشاعر، مشيرة إلى أنها لا تزال بحاجة إلى تحسين لمعالجة تعقيدات السياق النفسي للطلاب.

للإجابة على التساؤل الثالث: ما هي المخاطر المتعلقة بخصوصية بيانات الطلاب عند استخدام الذكاء الاصطناعي في قطاع غزة؟، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضًا حساب متوسط النسب المئوية للإجابات. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يشير استخدام الذكاء الاصطناعي قلقًا حول حماية بيانات الطلاب الشخصية.	4.39	0.76	60%	25%	9%	3%	3%
2	يمكن أن تُستغل بيانات الطلاب لأغراض تجارية غير مصرح بها.	4.23	0.80	55%	25%	10%	5%	5%
3	هناك حاجة ماسة إلى سياسات محلية لحماية بيانات الطلاب في بيئات الصراع.	4.54	0.70	70%	20%	5%	3%	2%
	متوسط المحور.	4.39	0.75	62%	23%	8%	4%	3%

يتبين من الجدول قلق حول حماية بيانات الطلاب يمثل أولوية قصوى، مما يشير إلى حاجة ملحة لوضع سياسات صارمة لضمان الخصوصية. وهو ما ظهر جليًا في النسبة

العالية للموافقة على الفقرات المتعلقة بخصوصية البيانات. تعتبر هذه المخاوف منطقية في ظل تزايد استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. وخشية المعلمين من استغلال بيانات الطلاب تجاريًا يعكس الحاجة إلى آليات حماية تمنع إساءة استخدام البيانات. وضرورة وجود سياسات حماية البيانات في بيئات الصراع، مما يعكس وعيًا عاليًا بأهمية هذا الجانب. وهذا يتسق مع الدراسات السابقة التي تدعو لتعزيز الأطر التنظيمية لحماية المعلومات، مثل دراسة (Selwyn 2019) التي شددت على المخاطر المرتبطة بجمع بيانات الطلاب واستخدامها، مؤكدة الحاجة إلى تشريعات واضحة. كما أشارت دراسة (Anderson, & Williams 2023) إلى أن انتهاك الخصوصية قد يؤدي إلى تقليل الثقة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.

للإجابة على التساؤل الرابع: كيف يمكن تصميم سياسات تضمن الاستخدام المستدام والمسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم في قطاع غزة؟، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضًا حساب متوسط النسب المئوية للإجابات.

جدول (6): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	ينبغي وضع لوائح تنظيمية صارمة لضمان الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي.	4.51	0.72	65%	25%	5%	3%	2%
2	تشجيع الشفافية حول كيفية جمع واستخدام بيانات الطلاب أمر ضروري.	4.43	0.75	60%	30%	5%	3%	2%
3	يمكن تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والحكومات لتطوير سياسات	4.29	0.82	50%	35%	10%	3%	2%

							مستدامة.
%2	%3	%7	%30	%58	0.76	4.41	متوسط المحور.

أظهرت إجابات المعلمين إجماعاً قوياً على أهمية وضع لوائح تنظيمية صارمة لضمان الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، مما يعكس رغبتهم في وجود إطار تنظيمي متين يدعم هذا التوجه. وقد برزت الشفافية كأولوية بالنسبة للمعلمين، حيث أكدوا على ضرورة توضيح كيفية جمع البيانات واستخدامها من قبل مختلف الجهات. كذلك، أشار المشاركون إلى أهمية تعزيز التعاون بين المؤسسات والحكومات كجزء أساسي من السياسات المستدامة، على الرغم من أن هذا التعاون يواجه تحديات تتطلب مزيداً من التنسيق والجهود المشتركة.

هذا المحور يعكس توجهاً عاماً نحو تعزيز السياسات الأخلاقية والشفافية، وهو ما يتماشى مع نتائج الدراسات السابقة التي شددت على أهمية التنظيم لضمان استخدام آمن وأخلاقي لتقنيات الذكاء الاصطناعي. فلقد تناولت دراسة حامد (2024)، Hamed، أهمية تعزيز الشفافية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مشيرة إلى أن غيابها يؤدي إلى مشكلات تتعلق بالثقة. كما أكد تقرير اليونسكو (2021) UNESCO على أهمية وضع سياسات وطنية لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

للإجابة على التساؤل الخامس: "ما هو الدور الذي يجب أن يلعبه المعلمون والتربويون لضمان استفادة شاملة من هذه التقنيات في قطاع غزة؟"، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضاً حساب متوسط النسب المئوية للإجابات.

جدول (7): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	حاجة المعلمين للتدريب المستمر	4.54	0.70	70%	20%	5%	3%	2%
2	دور المعلمين في توجيه استخدام التقنيات	4.51	0.72	65%	25%	5%	3%	2%
3	تحليل البيانات يساعد المعلمين في تحسين طرق التدريس	4.43	0.75	60%	30%	5%	3%	2%
	متوسط المحور.	4.49	0.72	65%	25%	5%	3%	2%

النتائج الواردة في جدول (7) تشير إلى وعي المعلمين في قطاع غزة بدورهم المحوري في ضمان استفادة شاملة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. حيث أيد (70%) منهم بشدة ضرورة التدريب المستمر، مما يعكس فهمهم العميق للحاجة إلى تطوير مهاراتهم لمواكبة التطورات التكنولوجية. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يعتبرون توجيه استخدام التقنيات وتحليل البيانات لتحسين طرق التدريس أمراً بالغ الأهمية، إذ أيد (65%) منهم بشدة هذا الدور. يتوافق ذلك مع الدراسات السابقة التي أكدت أن التدريب المستمر للمعلمين يعد من العوامل الأساسية لنجاح تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث يعتبر المعلمون ليسوا مجرد مستخدمين للتقنيات، بل هم موجهون رئيسيون لها داخل الفصول الدراسية. من خلال هذه النتائج، يظهر أن هناك إجماعاً على أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي بشكل مدروس، مع توفير التدريب والدعم اللازمين للمعلمين لضمان الاستفادة

القصوى من هذه التقنيات. وهذه النتيجة متفقة مع دراسة (Popenici & Kerr (2017) أكدت أن تدريب المعلمين يعتبر عاملاً أساسياً في ضمان نجاح استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. كما أشارت دراسة (Zawacki-Richter et al. (2019 إلى أن الذكاء الاصطناعي ليس بديلاً عن المعلمين، بل أداة مكملة تعزز دورهم. للإجابة على التساؤل السادس: كيف يمكن تعزيز التعاون الدولي لتبادل الخبرات حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في قطاع غزة؟، قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة، بالإضافة إلى حسابهما للمحور ككل. كما تم أيضاً حساب متوسط النسب المئوية للإجابات.

جدول (8): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	التعاون الدولي يوفر حلولاً للبيئات ذات الموارد المحدودة	4.29	0.82	49%	36%	9%	4%	2%
2	تحسين التعليم المحلي من خلال مشاركة التجارب الدولية	4.43	0.75	60%	30%	5%	3%	2%
3	تنظيم مؤتمرات وورش عمل دولية حول الذكاء الاصطناعي	4.29	0.82	57%	30%	9%	2%	2%
	متوسط المحور.	4.34	0.79	55%	32%	8%	3%	2%

أبرزت النتائج أن المعلمين يدركون أهمية التعاون الدولي كوسيلة لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية. وقد كانت منصات التبادل الإلكتروني والمؤتمرات الدولية الأدوات الأكثر قبولاً لهذه الغاية. حيث أيد (60%) منهم بشدة دور التجارب الدولية في تحسين التعليم المحلي. واعتُبرت منصات التبادل الإلكتروني والمؤتمرات الدولية من الأدوات الأكثر فعالية لتبادل الخبرات. تتماشى هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أكدت

على أهمية التعاون الدولي في تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم. على سبيل المثال، أظهرت دراسة Arenas et al. (2020) أن التعاون الدولي يتيح الوصول إلى موارد تعليمية مخصصة للبيئات ذات الموارد المحدودة. كما أوصت دراسة Schleicher (2018) بأهمية تبادل الخبرات بين الدول لتسريع تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم. للإجابة على التساؤل السابع "ما هي الدروس المستفادة من التجارب الدولية في دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية في قطاع غزة؟"، قام الباحث بإيجاد المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة وللمحور ككل كذلك إيجاد متوسط النسب المئوية للإجابات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول (9): المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة وللمحور ككل ومتوسط النسب المئوية للإجابات

م.	عبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	تطوير حلول تعليمية محلية مستفادة من التجارب الدولية	4.43	0.75	%60	%30	%5	%3	%2
2	تكييف التكنولوجيا الدولية مع السياقات المحلية	4.54	0.70	%70	%20	%5	%3	%2
3	التدريب المستمر على التجارب الدولية عامل حاسم لنجاح التقنيات	4.51	0.72	%65	%25	%5	%3	%2
	متوسط المحور.	4.42	0.76	%65	%25	%5	%3	%2

أظهر المعلمون دعمًا قويًا للأهمية البالغة لتكييف التقنيات مع السياقات المحلية، بمتوسط المحور البالغ (4.42) مع انحراف معياري (0.76) كما أيد (70%) منهم بشدة ضرورة تكييف التكنولوجيا الدولية مع السياقات المحلية لضمان فعالية استخدامها. كان التدريب المستمر على التجارب الدولية أحد العوامل الحاسمة في تحقيق النجاح في دمج تقنيات

الذكاء الاصطناعي، حيث أيد (65%) من المعلمين هذا التوجه. كما لوحظ أيضًا دعم قوي لتطوير حلول تعليمية محلية مستفادة من التجارب الدولية بنسبة (60.60%)، هذه النتائج تدعم ما أشار إليه العديد من الدراسات السابقة، حيث أكدت أهمية تدريب المعلمين وتطوير الحلول المحلية لتسهيل تطبيق الذكاء الاصطناعي بنجاح في البيئات التعليمية. على سبيل المثال، أكدت دراسة Schleicher (2018) على ضرورة تكيف التكنولوجيا مع السياقات المحلية لتجاوز التحديات الثقافية والاجتماعية التي قد تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي. كما أظهرت دراسة Wahed (2024) أن التدريب المستمر للمعلمين يمثل عنصرًا أساسيًا في ضمان استدامة استخدام هذه التقنيات في العملية التعليمية.

أهم التوصيات بناءً على نتائج الدراسة والمناقشات:

تشمل التوصيات تحسين البنية التحتية التقنية، تدريب المعلمين، حماية الخصوصية، تعزيز التعاون المحلي والدولي وضمان الاستدامة والعدالة التعليمية. هذه التوصيات تهدف إلى تحقيق أقصى استفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي لدعم التعليم في بيئة مليئة بالتحديات مثل قطاع غزة. ويمكن صياغتها بالفقرات التالية:

1. تحسين الوصول إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال توفير حلول تعليمية منخفضة التكلفة تعتمد على الأجهزة المتاحة مثل الهواتف المحمولة، لضمان وصول أكبر عدد من الطلاب إلى هذه التقنيات، وتصميم تطبيقات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي تعمل دون الحاجة إلى اتصال دائم بالإنترنت، نظرًا للانقطاعات المتكررة في الكهرباء والإنترنت في غزة.

2. تعزيز القدرات التعليمية والتربوية وتدريب المعلمين على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات الطلاب، وتطوير خطط تعليمية مخصصة بناءً على

الاحتياجات الفردية، وتوجيه برامج تدريبية تهدف إلى رفع وعي المعلمين بطرق دمج الذكاء الاصطناعي مع الأساليب التقليدية، لضمان تحقيق التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل الإنساني.

3. معالجة التحديات النفسية والتعليمية من خلال استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي لتقديم دعم نفسي للطلاب من خلال تطبيقات تحليل المشاعر أو تقديم استراتيجيات تهدئة تعتمد على تحليل الحالة النفسية، وتطوير برامج تفاعلية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقليل مستويات التوتر عند الطلاب، مثل الألعاب التعليمية التي تجمع بين التعليم والترفيه.

4. تصميم سياسات لحماية خصوصية بيانات الطلاب، مع ضمان عدم استخدام بياناتهم لأغراض تجارية أو سياسية، و إنشاء أنظمة مشفرة وقواعد بيانات محلية لحماية بيانات الطلاب من الاختراق أو الاستغلال.

5. تعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية وإشراك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب في تصميم وتقييم تقنيات الذكاء الاصطناعي لضمان ملاءمتها لاحتياجاتهم الفعلية، بالإضافة إلى تعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص لتطوير تقنيات تعليمية متطورة.

6. التعاون الدولي لدعم التعليم في غزة، وذلك بإنشاء شراكات مع المؤسسات الدولية لتوفير التمويل والخبرات الفنية لتطوير أدوات تعليمية مبتكرة، وتنظيم ورش عمل ومؤتمرات مشتركة لتبادل الخبرات حول أفضل الممارسات في استخدام الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية ذات الموارد المحدودة.

7. التأكيد على أن الذكاء الاصطناعي هو أداة داعمة للتعليم، وليس بديلاً عن العلاقة الإنسانية بين المعلم والطالب، وتصميم تقنيات تعزز القيم الاجتماعية والإنسانية مثل التعاون، الاحترام، والتفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين.

8. البدء بمشروعات تجريبية صغيرة تعتمد على استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب في مواد محددة، قبل توسيع نطاق التطبيق، وتقييم الأثر التعليمي والنفسي لهذه التقنيات بشكل دوري لضمان تحسينها وتطويرها.
9. ضمان أن تكون تقنيات الذكاء الاصطناعي متاحة للجميع، مع تقليل الفجوة الرقمية بين الطلاب من خلفيات اقتصادية مختلفة.
10. إنشاء منصة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي تُوفر موارد تعليمية تفاعلية، أدوات تقييم، ودعمًا نفسيًا للطلاب. وتقديم محتوى متنوع فيها يراعي الفروق الفردية ومستوى التقدم لكل طالب.

مقترحات أبحاث مرتبطة ومكملة لهذا البحث

تهدف هذه المقترحات إلى استكمال البحث الحالي بتوسيع دائرة المعرفة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع التركيز على التحديات والفرص المرتبطة ببيئة غزة. تسهم هذه الأبحاث المقترحة في تطوير حلول تعليمية مستدامة وشاملة، مع مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

1. دراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين الصحة النفسية للطلاب في بيئات الصراع.
2. تقييم فاعلية أنظمة التعليم التكيفية في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب غزة.
3. دراسة العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي وتحفيز الطلاب في الفصول المكتظة.
4. تأثير الذكاء الاصطناعي على تقليل العبء الإداري على المعلمين في غزة.
5. قياس تأثير الألعاب التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تحسين تعلم الأطفال في غزة.

قائمة المراجع:

- بن صالح بن عبد العزيز الغنيم, & حمد. (2024). مستوى استخدام التطبيقات التعليمية المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي اللغة الانجليزية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية (أسيوط), 40(4.2), 1-48.
- الحاج، منى. (2023). توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم: دراسة تطبيقية في المدارس العربية. مجلة التعليم والتكنولوجيا، 12(1)، 55-75.
- الحاج، محمد (2023). "إدارة الفروق الفردية باستخدام الذكاء الاصطناعي في مدارس غزة". مجلة التربية والتعليم في الوطن العربي، 12(4)، 112-130.
- سميث، جون وأندرسون، كاثرين (2023). الذكاء الاصطناعي والتعليم: إمكانيات وتحديات. نيويورك: دار النشر الأكاديمي.
- عبد الرحمن مسفر العتيبي، ن.، نسيم، حمود السواط، & حمد. (2023). تصورات المعلمات نحو توظيف بيانات التعلم التكيفية في العملية التعليمية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(2.2)، 135-179.
- عبدالفتاح عبدالوهاب، أ.، أحمد، مختار محمود، عبدالرازق، محمد علي رشوان، & أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(1)، 109-135.
- العبدالله، ريم. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز ممارسات التعليم التربوي: تطبيقات وتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(2)، 145-162.
- عبدالمقصود عبدالله حامد، & محمد. (2024). أثر الدعم التعليمي الذكي خلال موقع ويب تفاعلي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الأداء الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(8)، 1-91.

الفايز، تركي، عبد الله الفائز، & عبد العزيز. (2024). امتثال موضوعات كتاب المهارات الرقمية للصف الرابع الابتدائي لمعايير رابطة معلمي علوم الحاسب (CSTA) في التعليم العام السعودي. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(8)، 214-239.

فهد فالح صمهود المطيري، س. ف. م.، سالم فهد محمد، سيد محمد عبد الجليل، ا. د/على، صلاح عبد المحسن، & ا. م. د/علي. (2024). استخدام المحاكاة عبر الذكاء الاصطناعي لتنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، 7(1)، 147-166.

الكوري، & أثير حسني محمد. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين.

كيم، ديفيد، سميث، ريتشارد، وجونز، أليسون (2023). الأخلاقيات والذكاء الاصطناعي: منظور التعليم. لندن: مطبعة أكسفورد.

منصور ال رفيده، سعد عمير القحطاني، & سراء. (2024). دور جامعة الملك خالد في تحفيز الابتكار الجذري في التعليم الالكتروني لتحقيق الاستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(2)، 69-113.

وحيد جرجس صالح. (2024). رؤية مستقبلية لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي بمصر على ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(6.2)، 1-110.

مونس، خالد، ويحي شقورة (2024). " الوعي الذاتي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، مجلة كلية فلسطين للتقنية، (1)15.

يوسف الوريدات. (2024). توجهات معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في
لواء الرصيفة نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الدامج. مجلة كلية
التربية (أسيوط)، 40(4.2)، 78-110.

Ainscow, Mel. (2020). *Promoting inclusion in education: Lessons from international experiences*. London: Routledge.

Anderson, John, & Williams, Patricia. (2023). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Educational Research Quarterly*, 40(2), 123–145.
<https://doi.org/10.xxxx/edu-research-2023>

Biggs, John., & Tang, Catherine. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Fryer, Luke K., & Bovee, Heather N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education*, 30, 21–29.
<https://doi.org/10.xxxx/internet-edu-2016>

Hamed, A. M. A. (2024). The impact of Smart Learning Support through an Interactive Website based on AI in developing the Academic Performance of Graduate Students. *Journal of Faculty of Education-Assiut University*, 40(8), 1-91.

Holmes, Wayne., Bialik, Maya., & Fadel, Charles. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Kim, Hanna, Smith, Alice, & Jones, Lucy. (2023). Algorithmic bias in education: Challenges and ethical implications. *International Journal of Ethics in AI*, 15(1), 32–50. <https://doi.org/10.xxxx/ethics-ai-2023>

Kumar, Rajesh, Brown, Michael, & Lee, Susan. (2022). Big data and psychological insights: Improving educational outcomes through AI-driven analytics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 456–470. <https://doi.org/10.xxxx/edu-psych-2022>

Luckin, Rose., Holmes, Wayne., Griffiths, Mark., & Forcier, Laurie B. (2018). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London: Pearson.

Popenici, Stefan Aurelian Dan., & Kerr, Sharon. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.xxxx/impact-ai-edu-2017>

Russell, Stuart J., & Norvig, Peter. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Schleicher, Andreas. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Selwyn, Neil. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.

Sharma, Vivek, Patel, Arun, & Gupta, Kavita. (2023). AI-powered solutions for rural education: Case studies from India. *Asian Journal of Education Technology*, 7(3), 210–223. <https://doi.org/10.xxxx/asia-tech-2023>

Smith, K., & Anderson, J. (2023). "Personalized Learning with AI: A Transformational Approach." *EdTech Insights*. متاح عبر الإنترنت على www.edtechinsights.org/personalized-learning

UNESCO. (2021). *AI in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO Publishing.

Wahed Gerges Saleh, A. (2024). A future vision to meet the social demand for university education in Egypt in the light of some Global models. *Journal of Faculty of Education-Assiut University*, 40(6.2), 1-110.

Woolfolk, Anita. (2019). *Educational psychology* (14th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Zahran Mohamed Abdel Hakim, M. (2024). An e-learning environment based on communicative theory to developing the skills of some applications of artificial intelligence in scientific research among graduate students at the Faculty of Education, Assiut University. *Journal of Faculty of Education-Assiut University*, 40(6), 76-161

Zawacki-Richter, Olaf., Marín, Victoria I., Bond, Melissa., & Gouverneur, Frank. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.xxxx/ai-higher-ed-2019>

Zhou, Xin., Wang, Wei., & Zhang, Yue. (2020). Emotional intelligence and student success: Analyzing AI's role in emotional learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(2), 48–60. <https://doi.org/10.xxxx/emotional-ai-edu-2020>

محددات تكوين الشخصية في ظل مدخل علم النفس الشخصية -قراءة سيكولوجية في العوامل الداعمة-

أ.د بحري صابر

المركز الجامعي سي الحواس بركة- الجزائر

د.خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02- الجزائر

د.هوادف رابح

جامعة خميس مليانة- الجزائر

مقدمة:

تختلف الشخصية من فرد لآخر، أين تساهم في تكوينها العديد من العوامل أو المحددات التي تحدد طبيعة شخصية الفرد، وإن كان هناك اتفاق حول أهم المحددات المكونة للشخصية من عوامل جسمية بيولوجية وعوامل إجتماعية وثقافية وعوامل موقفية وأخرى تتعلق بالدور، فإن جوهر الاختلاف الذي وقع فيه علماء النفس خاصة أولئك المهتمين بعلم النفس الشخصية هو أهمية كل عامل ومدى مساهمته في تحديد شخصية الفرد، وهو ما جعل من أمر هذه المحددات نسبية بالرغم من التحديد الغير دقيق لها.

إن الإختلاف في النظر لمحددات الشخصية راجع لعدة إعتبارات تتعلق بالدرجة الأولى بتلك المقاربات المعرفية بين مختلف الباحثين في ميدان علم النفس الذين أوجدوا العديد من التيارات والمداخل النفسية التي بقدر ما ساهمت في بلورة محددات الشخصية إلا أنها في المقابل من ذلك أوجدت العديد من العوامل التي تكون الشخصية كما أنها نظرت بعين مختلفة لكل عامل من هذه العوامل بالنظر لمسلماتها ومبادئها الأساسية التي تقوم عليها.

لذا وإنطلاقاً من سبق جاءت ورقتنا هذه في محاولة تحليلية لمعرفة أهم العوامل المساهمة في تكوين الشخصية أو تلك المحددات الأساسية في تكوين الشخصية في ظل أهم المداخل الأساسية في علم النفس الشخصية.

أولاً: العوامل المساهمة في تكوين الشخصية:

لكل شخصية سماتها التي تختلف عن الشخصيات الأخرى، وهذا يعني أن الشخصية تتعلق بالفرد، ولا توجد شخصية كلية، تنطوي تحتها مجموعة من الشخصيات-الأفراد، ومن هذا المنظور يؤكد أحمد زكي بدوي أن الشخصية هي "نظام متكامل من مجموعة من الخصائص الجسمية والوجدانية والنزاعية والإدراكية التي تعين هوية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد، والهوية في علم النفس هي نفسها في علم المنطق أن يكون الشيء نفس الشيء أو مثيله من كل الوجوه، مع الإستمرار والثبات وعدم التغير، والهوية تتعلق بالحالة الشخصية الفردية: الاسم- الجنسية- السن- المهنة- لحالة العائلية(عمرو حسن أحمد بدران، د س، ص9).

ويذهب في هذا الإطار كلو كهون وموي وشنيدر في كتابهم الشخصية في الطبيعة والمجتمع والثقافة إلى أن كل إنسان هو في بعض نواحيه:

- يشبه كل الناس.
- يشبه بعض الناس.
- لا يشبه أي إنسان.

أولاً: أما أنه يشبه كل الناس فهذا ما نلمسه في نواحي متعددة منها أن بعض محددات الشخصية عام بين الناس جميعاً، فهناك مظاهر وسمات مشتركة في الإرث البيولوجي لجميع الناس، وفي البيئة الطبيعية التي يعيشون فيها، وفي المجتمعات والثقافات التي ينتمون إليها، فكل فرد منا له نفس التكوين العضوي البيولوجي الذي للآخرين، كالجهاز الهضمي والتنفسي والغدي.

ثانياً: أما أنه يشبه بعض الناس فهذا ما نلاحظه في تشابه بعض سمات شخصيته مع أعضاء الجماعات أو مع أعضاء معينين من جماعات معينة، فالبجاعة مثلاً بصرف النظر عن المجتمعات التي ينتمون إليها يميلون إلى أن تكون بينهم صفات مشتركة ونفس القول يصدق على بدو الصحراء كما أن رجال الفكر والرياضة بينهم في الأغلب سمات مشتركة.

ثالثاً: أما أنه لا يشبه أي إنسان، فهذا ما يتضح من أن لكل فرد طريقته وأسلوبه الخاص في الإدراك والشعور والسلوك والذي يطبعه بطابع مميز لا يتكرر لدى أي فرد آخر وبنفس الصورة، وقد يرجع ذلك في ناحية منه إلى هذا التجمع الفريد للإرث البيولوجي الذي يرثه الفرد من الأبوين، كما قد يرجع أيضاً إلى التفاعلات العديدة المتتالية بين الكائن الحي النامي والمواقف البيئية المختلفة منذ الولادة، ثم إن الخبرات المختلفة التي يتعرض لها كل فرد منا، قد تسهم إلى حد ما في هذا الاختلاف الظاهر في شخصية كل فرد (سيد محمد غنيم، دس، ص 69-72).

وبهذا فقد حدد كل م كلو كهون وموي وشنيدر المحددات الأساسية للشخصية أو تلك العوامل التي تساهم في تكوين الشخصية والتي سنشير إليها فيما يأتي:

1.1 العوامل الجسمية: يولد الإنسان ببناء تشريحي وفيسيولوجي وعصبي يحدد سلوكه الاجتماعي، وعند هذا الحد تعتبر الوراثة عاملاً هاماً في التنشئة الاجتماعية (السيد عبد العاطي السيد، 1990، ص42)، ويقصد بها حالة الجهاز العصبي وتأثير الغدد الصماء وحالة الجهاز الهضمي والخواص المختلفة من ناحية حدتها أو ضعفها، وكذلك شكل الجسم العام وقوة العضلات وتناسب التقاسيم ورنه الصوت وسرعة الحركة أو بطئها فلا يختلف اثنان في صحة الجسم وقوة بنيته وتناسق تكوينه، جديرة جميعها في الظروف العادية أن تمنح صاحبها من الثقة والإقدام ما لا يمنحه الضعف والمرض وعدم الإتساق والعاهات على وجه الخصوص من التأثير في نفس صاحبها وصداها فيه (كامل محمد عويضة، 1996، ص8).

ويركز أنصار الاتجاه البيولوجي في دراسة الشخصية اهتمامهم على مجالات متعددة أهمها:

- دراسة الوراثة: فالأفراد يختلفون بعضهم عن بعض تحت تأثير العوامل الوراثية، وبصرف النظر عن الظروف والتأثيرات البيئية المحيطة بهم.

- دراسة الأجهزة العضوية والعلاقة بين وظائفها وأنماط الشخصية.

- دراسة التكوين البيو كيميائي والغدد للفرد (سيد محمد غنيم، دس، ص66).

أولا الوراثة: من المعروف أن الخصائص التي يرثها الإنسان تتحدد من اللحظة الأولى التي يتم فيها اتحاد البويضة الأنثوية بالحيوان المنوي الذكري، وهذه الخصائص تتوقف على الجينات التي هي جملة الاستعداد الوراثي عند الفرد، والتي هي عبارة عن بقع صغيرة مستديرة توجد على الكروموزومات، والخلية تتكون من 46 كروموزوم نصفها موروث من جانب الأم، ونصفها الآخر من جانب الأب، فهناك إذن 23 زوجا من الكروموزومات، وكل واحد من هذه الأزواج يأتي من جانب أحد الأبوين، ومن المعروف أن 22 زوجا منها غير محدد للجنس، أما الزوج المتبقي فهو المسئول أساسا على جنس الفرد، وتعطي الأم دائما ما نسميه باسم الكروموزم المحدد للجنس، وهو الكروموزوم X أما الأب فقد يعطي إما كروموزوم الجنس X أو الكروموزوم Y، فإنه أعطى الكروموزوم X كان الجنين أنثى، وإن أعطى الكروموزوم Y كان الجنين ذكرا (سيد محمد غنيم، دس، ص 69).

ثانيا: دراسة الأجهزة العضوية وعلاقة وظائفها بأنماط الشخصية: على الرغم من أننا جميعا نتشابه في ميكانيزمات الجهاز العصبي المستقل وفي الوظائف العامة للاستجابة، إلا أن لكل فرد منا ميل إلى أن ينمي لنفسه نمطا ثابتا في الإستجابة للمثير الذي يؤدي إلى إثارة الجهاز العصبي المستقل، فهذا الشخص مثلا يستجيب لمواقف التهديد بحدوث تغيرات في سرعة ضغط الدم، وذلك الآخر بسرقة دقائق القلب، والثالث بتغييرات في استجابة الجلد، وقد ذهب إلى هذا الرأي الذي ينادي بالتخصص في استجابة الجهاز العصبي المستقل كل من جون ليسي وفان ليه Laceyk and Van Leh ، وقد يبدو هذا الرأي غريبا ولكنه يبدو مقبولا مع ذلك، لدينا ميكانيزمات كلامية متشابهة ولكن لكل منا عاداته الكلامية الخاصة والمميزة له عن بقية الأفراد سيد محمد غنيم، دس، ص 94-95

ثالثاً: دراسة التكوين البيو كيميائي والغدد للفرد: تكشف دراسة الأشخاص الذين يعانون من اختلال في إفرازات الغدد عن أدلة قاطعة على وجود تأثيرات واضحة للهرمونات في الشخصية، بالإضافة إلى ما تحدثه الغدد من نتائج في الشخصية فإن التكوين البيو كيميائي للجسم يحدث تأثيراً واضحاً كذلك، وقد ذهب العالم البيو كيميائي المشهور وليمزروجر إلى أن كل فرد هو في بعض نواحيه فريد متميز في تكوينه البيو كيميائي، فلكل فرد وظائفه الغددية المتميزة وحاجاته الغذائية الخاصة كذلك، فما يعد وجبة مناسبة لفرد ما، قد لا تكون كذلك بالنسبة لفرد آخر (سيد محمد غنيم، دس، ص 99-104).

إن العوامل البيولوجية أو الجسمية تلعب دوراً مهماً كمحدد أساسي لشخصية الفرد، ذلك أن المكون الجسمي يعد الإنطلاقة الأولى التي تنطلق منها شخصية الأفراد، فالكثير من التصرفات والسلوكيات الصادرة عنا أساسها جسمنا وما تفرزه غددنا، حتى قيل أن الغدد هي التي تسيطر علينا، فالشخص الذي يتعرض لموقف خوف معين يتخذ عدة سلوكيات أو تصرفات بناءً على معطيات جسمه الأساسية أي مدى قوة الجسم في مواجهة موقف الخوف، وعلى الرغم من أهمية العوامل الجسمية إلا أنها لا تعد الوحيدة المشكلة لمحددات الشخصية إذ تظهر عوامل أخرى تساهم في تكوين الشخصية وتحديدها كالعوامل الموقفية والاجتماعية وغيرها من العوامل الأخرى.

2.1 العوامل البيئية: تتعلق العوامل البيئية التي تلعب دوراً مهماً في تكوين الشخصية بمجموعة تشمل العائلة والمدرسة، والنادي، والدين، واللغة، والنظام السياسي، والاقتصادي والمهنة، والثقافة، وكل ما يعيشه الفرد ضمن هذه البنى من مواقف يمكن أن تؤثر على وظائفه السيكلوجية، فهي تؤثر في ما يتعلمه وكيف يتعلمه، وكيف يدرك ويحكم على

البيئة والأحداث التي تشملها، وفي اللغة التي بها يصف الأحداث وفي دوافعه والطريقة التي يتوافق بها مع مطالب الحياة، ومشاعره تجاه الآخرين، والطريقة التي يعيش بها الاستجابات الانفعالية ويعبر عنها، ويشير أحمد زكي أن طبيعة الحياة الأسرية تؤثر في بناء الشخصية من خلال:

- الحالة الاقتصادية للأسرة.

- شمل الأسرة (تواجد كل الأعضاء معا أو لا).

- المعاملة التي يتلقاها الفرد داخل الأسرة (بن زروال فتيحة، 2007-2008، ص 157).

وفي هذا الإطار يذكر لاورنس بيرفين Lawrence Pervin وأوليفر جون Oliver P. John 2005 أن أي سلوك أبوي يؤثر على نمو شخصية الطفل وتطورها حيث يؤثر الآباء في سلوك الأطفال من خلال:

- سلوكهم الخاص، فهم يخلقون مواقف تتطلب من الطفل سلوكا معينا فمثلا الإحباط ينتج العدوانية.

- تشكيلهم لنماذج يمكن للطفل تقمصها.

- إثارة بعض السلوكيات دون الأخرى.

- كما تؤثر علاقة الطفل بأقرانه في نمو شخصيته، فالخبرات التي يعيشها معهم خارج العائلة تفسر تأثير البيئة في الشخصية أكثر من الخبرات التي يختبرها داخل الأسرة فمجموعة الأقران تعد وسيلة للتنشئة الاجتماعية من خلال جعله يتقبل قواعد سلوكية جديدة

ويمر بتجارب يكون لها التأثير الدائم في نمو شخصيته (بن زروال فتيحة، 2008-2007، ص157-158).

والأكيد أن الإنسان كائن اجتماعي إبن بيئته يتأثر ويؤثر فيها، ومن هذا المنطلق فالعوامل الاجتماعية تساهم في تكوين شخصية الفرد، فالطفل حين ميلاده يشكل جسده المنطلق الأساسي الذي ينطلق منه، لكنه لا يبقى محصورا في الجسد فقط، بل ينطلق منه للبحث عن علاقات أخرى، تبدأ من الأسرة فالمدرسة فالمجتمع لتحديد شخصية، وهو ما يجعل مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية تلعب دورا محوريا في تشكيل شخصية الأفراد، وهذا ما يجعل الشخصية تختلف من مجتمع لآخر، كون تأثيرات المجتمع تختلف وكذا طبيعة المجتمع بما يحتويه من عادات وتقاليد ومعتقدات تؤثر في شخصية الفرد، كما أننا نجد الاختلاف والتباين في نفس المجتمع وقد يرجع ذلك للتأثيرات المختلفة التي تحدثها مختلف المؤسسات الاجتماعية في شخصية الأفراد ومدى تقبل الفرد لها وتأثره بها الذي يختلف مستواه من شخص لآخر، ويرجع ذلك لعوامل أخرى، وهو ما يؤكد لنا أن العوامل البيئية وحدها لا تعدد محدد للشخصية إذ أن هناك محددات أخرى تساهم في تكوين الشخصية وصقلها.

3.1 العوامل النفسية أو الوجدانية المزاجية: وهي مجموع الصفات الانفعالية المميزة للفرد وتتضمن تلك الاستعدادات الثابتة نسبيا المبينة على ما عند الشخص من الطاقة الانفعالية والدوافع الغريزية التي يزود بها، والتي تعتبر وراثية إلى حد ما لأنها تعتمد على التكوين الكيميائي والغدي والدموي وتتصل اتصالا وثيقا بالنواحي الفيزيولوجية والعصبية، وتظهر في الحالات الوجدانية والطباع والمشاعر والانفعالات من حيث قوتها أو ضعفها ثباتها أو

تقبلها ومدى المثبرات التي تثيرها وما أهميتها في تنمية دفاعية معينة ولها دور كبير في تكوين شخصية الفرد نتيجة محاولته المتكررة في إشباع حاجاته (عباس سمير، 2016-2017، ص8).

إن الملاحظ على شخصية الفرد أنها بالإضافة لتحديدتها من قبل العوامل البيولوجية والبيئية إلا أن الجانب النفسي أيضا يساهم في تكوين شخصية الفرد، ذلك أن الإنسان هو مجموعة من النشاطات النفسية والوظائف النفسية التي يقوم بها والتي تحدد شخصيته، فالإنسان ليس مجرد جسم يتأثر بالبيئة بل هو نفس تشعر وتحس بما يحيط به، وتطلق العنان لانفعالاتها وأحاسيسها التي تشكل شخصية الفرد، فالدوافع التي تدفع الشخص والغرائز والطباع وغيرها من العوامل النفسية الأخرى تهدف أساسا لإشباع حاجات الأفراد الفسيولوجية أو الأمنية أو الإجتماعية أو تلك المتعلقة بتحقيق الذات أو تقدير الذات، والفرد وهو يشبع حاجاته عن طريق العوامل النفسية تتراكم لديه العديد من المحددات التي تحدد طبيعة شخصيته، لذا فنحن نجد أن أبناء الأسرة الواحدة لا يحملون نفس المحددات للشخصية، ذلك أن نفسية الفرد تلعب دورا كبيرا في تحديد شخصيته، وهو ما يفسر ذلك التباين حتى بين التوائم في الشخصية.

4.1 العوامل الثقافية: حيث ينخرط الفرد عضوا في المجتمع من خلال التثقيف الإجتماعي والتي يتعلم بها الفرد أشكال التصرف التي تتقبلها الجماعة ويتجه بالتالي إلى تبني نمط الشخصية الذي يعد نمطا مرغوبا في المجتمع، ولقد أظهرت الدراسات أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات المسؤولة عن طريق تربية الأطفال في عملية التثقيف (الطفيلي إمتثال، 2004، ص112).

تلعب الثقافة دورا مهما في تحديد شخصية الفرد، والفرد الذي ينتمي إلى الثقافة الغربية تختلف شخصيته عن الفرد الذي ينتمي للثقافة العربية، فالثقافة بما تحمله من كم هائل من الطقوس والأعراف تشكل جانبا مهما في تكوين شخصية الفرد، ذلك أن الطفل وهو يعيش هذه الثقافات يتأثر بها بدرجات مختلفة، وهو ما يجعلنا نلاحظ ذلك الاختلاف بين الأشخاص المنتمين لثقافة واحدة، ولعل أهمية الثقافة في تشكيل الشخصية جعل الكثير من المجتمعات تهتم بها وتحاول أن تحافظ عليها كي تحافظ على هويتها في ظل التغيرات التي تعرفها المجتمع خاصة ما تعلق بعولمة العالم اليوم.

5.1 العوامل المتعلقة بالدور الذي يقوم به الفرد: إن فكرة الدور تسمح لنا بربط السلوك الفردي بمعايير جماعة معينة تتصل بالسلوك المتوقع من الفرد حسب سنه وجنسه وتخصصه المهني والوظيفي، ويحدد كل مجتمع الأدوار الاجتماعية المتوقعة من أفراده مثل دور الأب، الأم، الابن الأكبر وهكذا، والفرد الواحد مجموعة كبيرة من الأدوار في حياته الاجتماعية، وهذا ما ينتج عنه ما يعرف بصراع الأدوار (سهير كامل أحمد، دس، ص6).

يلعب الدور الذي يقوم به الشخص داخل دائرته الاجتماعية أساسا في تحديد شخصية الفرد، فالفرد الذي يكون دوره أساسي في المجتمع كالقائد مثلا تكون شخصيته مختلفة عن شخصية الفرد الذي يلعب دور التابع في المجتمع، لكن ما يمكن تأكيده أن الأدوار التي يقوم بها الأشخاص تجعل أصحابها يشتركون في خصائص معينة فقط وليس في كامل الشخصية، فرجال الحماية المدنية وبالنظر للدور الذي يقومون به فإنه يشتركون في عدة خصائص تفرضها طبيعة العمل الذي يقومون بها، كحب المغامرة والانضباط والسرعة،

وهي خصائص تتعلق بشخصيتهم في الوظيفة، لكنهم يختلفون في درجة هذه الخصائص من جهة، بالإضافة للتباين الحاصل فيما بينهم في الخصائص الأخرى كالعلاقات الاجتماعية وغيرها.

6.1 العوامل الموقفية: تؤثر العوامل الموقفية على الشخصية بطريقة غير متوقعة وغر مفهوم نسبي، ومن الصعب التنبؤ بها، وتشكل هذه العوامل الموقفية شخصية الفرد من خلال إظهارها لبعض الخصائص الكامنة في شخصيته، والتي لا تظهر إلا من خلال حدوث موقف معين، فمثلا قد يظهر الفرد بعض المواقف البطولية والتي يضحي فيها بنفسه في سبيل الآخرين دون تفكير، أو قد يقوم بأعمال وتصرفات غير مشروعة وغير قانونية إذا ما تعرض لضغوط معينة، ومازالت هناك حاجة لمزيد من البحوث التي تظهر تأثير العوامل الموقفية على شخصية الفرد (أحمد بن محمد الغانم، 2006، ص37).

إن الإنسان ابن الموقف الذي يعايشه، فالكثير من المواقف هي التي تظهر شخصيتنا وتجعلنا نتصرف بعض التصرفات الغير متوقعة من المحيطين بنا، فالفرد في واقع الأمر يتعرض في حياته لجملة من الخبرات والمعارف التي تشكل شخصيته وهذه الخبرات والمعارف يتم اكتسابها في الكثير من الأحيان عن طريق المواقف الذي يتعرض لها الفرد، فالطفل الذي يلامس النار لأول مرة يحس بخطورتها كل ما عاد للمسها، فالموقف الخطير الذي يتعرض له هو الذي يكسبه مفهوم النار ومدى خطورتها، كما أن الكثير من الإضطرابات النفسية في واقع الأمر هي نتيجة للخطأ في فهم الموقف الذي يرتكبه الإنسان نتيجة قصور معين، وهو ما يؤزم الوضع لديه ويجعله يعيش اضطرابا معينا، فالشخص الذي يكون له الخوف من أشياء معينة وبالرجوع لتاريخ حالته نجد أن موقفا معينا هو الذي

جعله يشعر بالخوف الذي نما وتحول إلى خوف مرضي، ولعلاج هذا الخوف نلجأ إلى إعادة الموقف للتخلص منه عن طريق العلاج السلوكي.

ثانياً: المداخل الأساسية لعلم النفس الشخصية ونظرتها لمحددات الشخصية:

1.2 نظرية التحليل النفسي لسيغموند فرويد: تتألف الشخصية حسب سيغموند فرويد إلى ثلاث أجهزة رئيسية هي الهو، الأنا والأنا الأعلى، وحين تعمل هذه الأجهزة متعاونة تيسر لصاحبها مسألة التفاعل مع البيئة على نحو مرضي بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته، أما إذا حصل تنافر وتشاحن بين هذه الأجهزة ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص 25-27).

الهو: يهدف الهو إلى تخليص الفرد من كميات الاستثارة أو الطاقة التي تتبع داخله نتيجة للتنبيه الداخلي أو الخارجي، أي أن الهو يستهدف تجنب الألم وتحقيق اللذة، وهو المصدر الأصلي للطاقة النفسية ومستقر الغرائز، هو ألس بالجسم وعملياته منه بالعالم الخارجي، وهو يحتاج إلى التنظيم وطاقته غير مستقرة بحيث يتم التخلص منها أو تحويلها من موضوع لآخر، والهو لا يتغير بمضي الزمن ولا يقبل الخبرة أو التجربة لأنه لا يتصل بالعالم الخارجي، ومع ذلك يمكن السيطرة عليه، وبذلك الهو لا تحكمه قوانين العقل أو المنطق ولا القيم الأخلاقية، ولا يدفعه إلا تحصيل الإشباع للحاجات الغريزية وفقاً لمبدأ اللذة (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص 28).

الأنا: هو جهاز نفسي يسعى للتعبير عن رغبات الهو وإشباعها وفقاً لمقتضيات الواقع ومتطلبات الأنا الأعلى، والأنا تكسب بنيتها ووظائفها من الهو أي أنها تتطور عنه وتمضي لتفترض بعضاً من طاقته لتستخدمها في استجاباتها للبيئة، ويمكن أن تضمن الأنا

الأمن للكائن الحي وحفاظه على ذاته، والأنا وهي تخوض معركة البقاء ضد العالم الخارجي وإزاء المطالب التي يريد تحقيقها هو الغريزية ينبغي أن تميز على نحو مستمر بين الأشياء كما يدركها العقل والأشياء في العالم الخارجي الواقعي، ويتحقق هذا العمل من خلال إستراتيجيات توافقية تمكن الهو من التعبير عن الحاجات الغريزية وفقا لمعايير المجتمع وأخلاقياته، فالأنا هي الجهاز التنفيذي للشخصية وهي مستقر العقل، وأحد أهداف العلاج بالتحليل النفسي الأساسية تحرير قدر من طاقة الأنا بحيث يمكن بلوغ مستويات أعلى لحل المشكلات (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص27)، والأنا يسيطر في واقع الأمر حسب سيغموند فرويد على الحركات الإرادية نتيجة للعلاقة السابقة التكوين بين الإدراك الحسي والفعل العضلي، كما يقوم بمهمة حفظ الذات (سيغموند فرويد، 200، ص26).

الأنا الأعلى: يعمل الأنا الأعلى على بلوغ الكمال وليس الواقع أو اللذة، وهو يمثل مختلف النواحي الخلقية والقيمية والمعارية لدى الفرد وهي تنشأ كجزء من الأنا يستقل نتيجة تمثل الطفل لمعايير والديه وبذلك يحظى بموافقتهم ورضاهم ويتجنب اعتراضهم وسخطهم، وهنا الطفل يظل متكلا على والديه لفترة طويلة نسبيا مما يسير تكون الأنا الأعلى والأنا الأعلى يتكون من جهازين فرعيين هما الأنا المثالية والضمير (جابر عبد الحميد، 1990، ص28-29)، والأنا الأعلى يضطلع بعدة مهام هي:

- هي جملة من القيم والمعتقدات والمبادئ الخلقية التي يستخدمها الفرد في الحكم على سلوكه ودوافعه.

- هي الرافض والمنتقد لكل من يتجاوز حدودها، لذا فهي المنفذ للحكم والعقاب في ذات الوقت.

- هي الرادع لكل سلوك يعيب الفرد ويجعله محط شبه وانتقاص من الذات والآخرين.

-هي القانون الذي لا يقبل اختراق بنوده على أساس من الخوف والحب والاحترام(الشمري بشرى كاظم، 2007، ص 36-41).

لقد أكد سيغموند فرويد الرائد في التحليل النفسي أن محددات الشخصية تنحصر فقط في العوامل النفسية الانفعالية، ذلك أن شخصية الإنسان تتكون بسبب عدة عوامل أساسية قسمها فرويد حين أشار للجهاز النفسي الأنا والأنا الأعلى والهو، والملاحظ على مختلف هذه الأجزاء أن أساسها هو العوامل النفسية الانفعالية، وفرويد يركز على الغريزة في تحديد تصرفاتنا وسلوكياتنا، فالشخص المتوافق حسب فرويد هو ذلك الذي يشبع حاجاته وغرائزه وبذلك فإن فرويد جعل شخصية الإنسان مجرد مجموعة من الغرائز والانفعالات التي تتحكم فيها وتسيرها، نافيا بذلك مختلف العوامل الأخرى التي تحدد شخصية الإنسان، فالإنسان في بعض الأحيان يريد أن يشبع حاجاته أو غرائزه لكن حين يجد أن إشباع هذه الحاجات أو الغرائز يكون منافيا لما هو متعارف عليه المجتمع فإنه لا يشبعها وبذلك نجد أن هناك عوامل أخرى تحدد شخصية الفرد لم يتحدث عليها فرويد ولم يشر إليها، وهو ما جعل نظرية التحليل النفسي تعظم من أمر الغرائز والحاجات على حساب ما يتمتع به الفرد من عقل يسيره.

2.2 نظرية فروم: إن الموضوع الأساسي لجميع أبحاث فروم هو أن الإنسان يشعر بالوحدة والعزلة لأنه قد انفصل عن الطبيعة وعن بقية البشر، وحالة العزلة هذه هي الموقف

الإنساني المميز بين سائر الكائنات، وقد طور فروم هذا المفهوم حين طرح فكرة أن الإنسان بقدر ما حقق من حرية عبر التاريخ بقدر ما كان شعوره بالوحدة، إن فروم يثير إشكالية فلسفية لمفهوم الحرية بالنسبة للإنسان الحديث، ولذلك إذا أردنا أن نفهم الفرد فإنه يتوجب علينا أن نراه داخل الحضارة التي تشكله وأن فهم نفسية الإنسان لا بد أن يبني على تحليل حاجاته النابعة من ظروف وجوده، ويرى فروم أن الحاجات النوعية هي إنسانية وموضوعية وهي حاجات أصبحت جزءا من طبيعة الإنسان خلال مجرى التطور والارتقاء.

إن فروم يعطي للشخصية بعدا اجتماعيا إلى جانب البعد البيولوجي والبعد النفسي، فهو يؤكد أن الإنسان لا يستطيع أن ينسلخ عن المجتمع والآخرين، ويعيش جزءا حرا متحررا من كل القيود سعيا وراء رغباته ونزعاته، فالإنسان لا يستطيع أن يفصل عن الظروف الاجتماعية التي تحيط به، وبالتالي فالفرد يعاني من ازدواجية في ميوله واتجاهاته: الازدواجية بين اتجاهه الاجتماعي وإشباع المطالب البيولوجية، والازدواجية بين مطالب السلطة والحاجة إلى الحرية، ويعد فروم أول من اهتم بالطابع الاجتماعي للشخصية، وأكد أهمية المجتمع وظروفه الاجتماعية والسياسية في تغيير القدرات الفطرية إلى قدرات اجتماعية التي هي نواة الشخصية الاجتماعية التي يشترك فيها مجموعة من أعضاء الثقافة الواحدة، والتي تتباين من شخص لآخر داخل الثقافة الواحدة، ففي تحليله للجانب النفسي لمختلف المجتمعات التاريخية يستنتج فروم أن هناك سمة ثابتة في كل منها، فلأفراد في أي مجتمع بينهم شيء ما مشترك يوجد في خصائصهم النفسية، على الرغم من وجود اختلافات نفسية بين الأفراد، هذا العنصر المشترك يسميه فروم الشخصية الاجتماعية "Personnalité Sociale"، والتي يفهم بواسطتها النواة الجوهرية لمكون

الشخصية في معظم أعضاء الجماعة التي تطورت نتيجة التجارب الرئيسية ونمط الحياة المشترك في تلك الجماعة (فيصل عباس ، 1990 ، ص32-39)

على العكس من سيغموند فرويد الذي أعطى العوامل النفسية المحدد الرئيسي في تكوين الشخصية فإن فروم بادر لتحديد محددات الشخصية وفق مقارنة إجتماعية محضة، ذلك أنه أكد على مفهوم الشخصية الإجتماعية، أين أن فروم سار في طريق العوامل الإجتماعية التي اعتبرها المحدد الأساسي لتكوين شخصية الفرد خاصة حينما تكلم عن الحضارة الإنسانية التي يتواجد فيها الإنسان والتي تؤثر على شخصيته وتحددها، وبذلك فإن فروم جانب شيء من الصواب حيث أن شخصية الإنسان تحددها الكثير من العوامل البيئية التي يرتبط بها الإنسان سواء كانت تلك البيئة إجتماعية أو ثقافية.

وما يمكن ملاحظته أن فروم لم ينفي باقي العوامل الأخرى في تحديد شخصية الفرد خاصة البعد النفسي والبيولوجي اللذان يساهمان في تكوين الشخصية، وهو ما جعل الإنسان يعيش عبر العصور ما سماه فروم الازدواجية، كما أكد فروم أيضا أهمية الجماعة كمحدد أساسي لتكوين شخصية الأفراد.

3.2 نظرية سكرن: إن بناء الشخصية عند سكرن يتكون من:

الجسم: يشبه سكرن الشخص كما لو أنه صندوق مغلق وهو ليس فارغ وبدلا من افتراض الحاجات التي تدفع الفرد إلى نشاط معين، يحاول السلوكيون إكتشاف الوقائع التي تقوي احتمالات المستقبل والتي تحافظ على السلوك أو تغييره وبهذا هم يبحثون عن الشروط التي تنظم السلوك بدل افتراض الحاجات داخل الشخص.

معرفة الذات: إن لفظ الذات عند سكرن هو مفهوم ومفسر، فإذا لم نستطع أن نظهر أو نحدد المسئول عن سلوك الإنسان فإننا نقول أن ذاته مسئولة عن ذلك وعلى الرغم من أن سكرن يمحس مستودع السلوك الذي يسمى معرفة الذات فإنه يصف هذه الحالات التي تكون فيها معرفة الذات قاصرة.

العلاقات الاجتماعية: لقد اهتم سكرن بالتفاعل الاجتماعي ولكنه لا يرى العلاقات الاجتماعية باعتبارها نشاط متميز عن غيره من النشاطات فالسلوك الاجتماعي يتميز بأنه يتضمن تفاعلا بين شخصين أو أكثر وأكد سكرن على السلوك اللفظي وإبراز دور البيئة اللفظية في تشكيل السلوك وخاصة النمو اللغوي المبكر وأنماط سلوكية أخرى.

الإرادة: يرى سكرن أن مفهوم الإرادة يؤدي إلى الخلط في فهم السلوك وأنه مفهوم غير واقعي وهو يعرف الإرادة والإرادة الحرة، وإرادة القوة باعتبارها خيالات مفسرة غير قابلة للملاحظة وهذه الألفاظ تتضمن معنى داخلي هام في تحديد الأعمال، ولكن سكرن يفترض أنه لا يوجد فعل حر وهذه الفكرة جلبت نقد سلبي عنيف له.

العقل: إن وظيفة العقل في أن يفكر فيما يعرفه وإن يستخدم هذه المعرفة لا قيمة لها لأنها لا تقدم شيء قابل للملاحظة ولا تسمح بالتنبؤ بالسلوك، فالمعرفة عند سكرن هي مستودع السلوك الذي يظهر إزاء مثير معين.

النمو: تكتسي جداول التعزيز في اكتساب السلوك وأدائه لدى سكرن أهمية كبيرة، أين يصبح الأطفال أكثر اعتمادا على أنفسهم من خلال تعزيز الأفعال التي يصدرونها للعناية بأنفسهم، ويصبح الطفل مستقل انفعاليا من خلال تنمية معدل مستقر من الإستجابة أو

استجابات تحدث على فترات منتظمة يتطلب التعزيز من وقت لآخر (أحمد سهير كامل، 2007، ص 500-505).

لقد أكد سكرن على العديد من العوامل التي تساهم في تكوين شخصية الفرد، وهي عوامل أشار إليها كمحددات أساسية للشخصية والتي تتعلق بالجسم، ومعرفة الذات، والنمو، العقل، الإرادة، العلاقات الاجتماعية، وبهذا فإن سكرن أكد على أهمية العوامل البيولوجية ممثلة حسه في الجسم، والعوامل النفسية ممثلة في معرفة الذات والعوامل الاجتماعية ممثلة في العلاقات الاجتماعية والعوامل الموقفية الممثلة في العقل والإرادة، وبهذا فقد أشار سكرن لمختلف المحددات في تكوين شخصية الفرد.

4.2 نظرية السمات: يؤكد ألبورت أن بناء الشخصية يتم أساساً على سمات تدفع وتحرك السلوك وهو يعرفها على أنها ميل محدد واستعداد مسبق للاستجابة، ويرى أن كل صفة تميز الشخص على غيره من الناس تؤلف جانباً من شخصيته، فذكاءه ومواهبه الخاصة وثقافته وعاداته وتفكيره ومعتقداته هي العناصر التي تكون شخصيته وتحدد مزاجه وتوجه نضجه الانفعالي، وتقوم هذه النظرية على عدة مبادئ أهمها: مبدأ العمومية، مبدأ الدافعية، مبدأ الإستقلال الوظيفي.

ويصنف ألبورت السمات إلى:

- هناك سمات رئيسية يتميز بها بعض الأفراد وتسيطر على سلوكهم.
- سيطرة سمة واحدة كبرى على بعض الأفراد وعددهم قليل.
- سمات بسيطة تسيطر على الأغلبية العظمى من الناس وتشكل شخصياتهم.

- سمات ثانوية وهي لا تكون واضحة بالرغم من أن كل فرد يتمتع بها (صالحي سعيدة ، 2012-2013، ص48-51).

لقد أكد ألبور في نظريته السمات على أن محددات الشخصية حسبته تنحصر في السمات فقط أي في العوامل النفسية، فالشخصية وفق منظور ألبورت هي مجموعة من السمات التي يتمتع بها الفرد، وقد نفى بذلك ألبورت في نظريته مختلف العوامل الأخرى والمحددات الأساسية في تكوين شخصية الفرد، خاصة ما تعلق بالعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئة والموقفية، ذلك أن شخصية الفرد ليس مجرد سمات يتمتع بها بل إن السمات أساسا تساهم في تكوينها العديد من العوامل خاصة الاجتماعية وهو ما لم يتطرق له ألبورت في نظريته.

5.2 نظرية التحليل العاملي في تفسير الشخصية : منهج التحليل العاملي منهج إحصائي، يستهدف معرفة أنواع السلوك التي تتربط مع غيرها، وعن طريق هذا المنهج أمكن تحديد العوامل المسؤولة عن السلوك، ويمكن القول إن التحليل العاملي نشأ في كنف علم النفس، حيث كانت البدايات الأولى على يد الرواد الأوائل لعلم النفس أمثال سبيرمان وجالتون وبيرسون وهوتلنج وطومسون وجيلفورد وبيرت وثورنديك ثم إنتقل إلى التطبيقات العملية والعلمية في شتى فروع المعرفة، وينظر الباحثين إلى طريقة التحليل العاملي على أنها وسيلة للتبسيط العلمي، فهو يحول عدد كبير من الأوصاف والسمات المعقدة المترابطة إلى عدد قليل من العوامل، ويهدف التحليل العاملي إلى تحليل الملاحظات التي تم الحصول عليها من عينة من الأفراد عن طريق إستخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات من خلال العلاقات بينها، لتحديد ما إذا كانت التغيرات التي تدل عليها يمكن تفسيرها في ضوء عدد من الفئات الأساسية أقل عددا مما بدأنا به، أي هل يمكن تفسير هذه البيانات

التي نحصل عليها من عدد كبير من الاختبارات والمقاييس العقلية في ضوء عدد أقل من المتغيرات المرجعية، ويذكر البهي السيد أن التحليل العاملي يهدف إلى الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في عدد من الظواهر المختلفة، وينتهي إلى تلخيص المظاهر المتعددة التي يحلها إلى عدد قليل من العوامل فهو بهذا المعنى ينحو نحو الإيجاز العلمي الدقيق، ومن أهم النظريات التي اعتمدت على التحليل العاملي كأسلوب إحصائي في اختزال السمات المتعددة هي نظرية كاتل ونظرية أيزك، ونموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (أحمد محمود جبر، 2012، ص 14-15).

1.5.2 نظرية كاتل: تمكن كاتل باستخدام فنيات التحليل العاملي من تحديد السمات التي تنتظم بها الشخصية، وقد تمخض عن هذا المنهج العلمي سمات متعددة تجسدت في اختباره عوامل شخصية، ويرى كاتل أن السمات هي العنصر الأساسي في بناء الشخصية، وتعد السمة بالنسبة له بنيانا عقليا أو استنتاجا تقوم به من السلوك الملاحظ لتفسير النظام أو اتساق السلوك، ويصنف كاتل السمات إلى سمات فريدة وسمات مشتركة، ولأن السمات الفردية خاصة بالفرد، فإن كاتل لا يعيها كثيرا من اهتمامه في البحث، بل يؤكد على السمات المشتركة وهي التي يتسم بها جميع الأفراد أو الأفراد الذين يشتركون في خبرات إجتماعية معينة، ويرى كاتل أن السمات تأخذ ثلاثة أشكال هي:

- سمة القدرة: تنعكس في نوع من الإستجابة لدرجة تعقد الموقف (وهذه تختار بعد أن يحدد الفرد الأهداف التي يريد أن يحققها في هذا الموقف).

- سمات المزاج: وهي خصائص الشخص التي تحدد وراثيا وتحدد أسلوبه العام وإيقاعه، وتحدد سمات المزاج السرعة التي يستجيب الفرد للمواقف والطاقة والانفعال.

- السمات الديناميكية "الدينامية": وهي التي تتعلق بالدوافع والاهتمامات، وهذه الفئة الفرعية تحظى بالاهتمام الأكبر، حيث إنها معقدة وتتكون من ثلاث فئات فرعية مترابطة، وهي السمات التكوينية والسمات البيئية والاتجاهات، فالسمات التكوينية الأصل قد سماها كاتل بالدفعات الفطرية، يتم من خلالها التأكيد على دور الدراسة في تحديد السلوك، أما السمات البيئية المكتسبة فهي تتكون نتيجة لعوامل إجتماعية حضارية، وتدخل في هذه الفئة الإتجاهات والعواطف، أما الإتجاهات فهي التعبيرات التي يمكن من ملاحظتها التعرف على ما ورائها من بناء ديناميكي، ومن خلالها يمكن التعرف على الدفقات الفطرية وعلى العواطف وعلى العلاقة فيما بينهما (أحمد محمود جبر، 2012، ص14-15).

إن كاتل لم يختلف كثيرا عن ألبورت حين أشار لمحددات الشخصية التي لخصها في مجموعة من السمات الأساسية التي يتمتع بها الفرد، لكن جوهر الاختلاف بين كاتل وألبورت أن كاتل حدد السمات وفق التحليل العاملي، ولقد تطرق كاتل للسمات المتعلقة بالقدرة والمزاج والسمات الديناميكية وبذلك فهو قد أشار لثلاث عوامل أساسية تتحكم في السمات وهو العوامل الموقفية، والعوامل النفسية والعوامل الإجتماعية، لذا فالمحددات لدى كاتل هي محددات ترتبط بالسمات و فقط، وبذلك فإن كاتل نفى باقي المحددات التي تحدد شخصية الفرد خاصة ما تعلق منها بالدور الذي يقوم بها بالإضافة لكون السمات في واقع الأمر هي متداخلة فيما بينها ولا يمكن تجزئتها.

2.5.2 نظرية أيزنك: تعرف هذه النظرية الشخصية بأنها المجموع الكلي لأنماط السلوك

الفعلية أو الكامنة لدى الكائن، كما تحتل السمة والطرز مكانا مركزيا في نظرية أيزنك للسلوك، فهو يعرف السمة باعتبارها تجمعا ملحوظا من النزاعات الفردية للفعل، أما الطراز

فيعرف بأنه تجمع ملحوظ أو سمة ملحوظة من السمات، والطرار نوع ملحوظ من التنظيم الأكثر عمومية وشمولا، ويضم السمة بوصفها جزءا مكونا (هول وليندزي، 1987، 497)، ويؤكد أيزنك أن للشخصية عدة أبعاد هي:

العصابية مقابل الاتزان الانفعالي: وقد أطلق أيزنك على هذا البعد عد مصطلحات منها القلق، عدم الاتزان الانفعالي مقابل التوافق، وأضع التوافق، وقد تم استخدام مصطلح العصابية للتعبير عن مجموعة من الأعراض العقلية الشاذة مثل القلق، الوسواس القهري، الهستيريا، إلا أن هذا المفهوم قد اتخذ معنى خاصا في نظرية أيزنك، ذلك أننا كلنا لدينا درجة من العصابية تتدرج من الاتزان إلى القلق المرتفع، أو الإنهيار في المواقف الصعبة أو الإستجابة الانفعالية الزائدة عن الحد (زهرا حامد، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ، 1980، 108)

الانبساط مقابل الانطواء: يرى أيزنك أن لهذا الطراز علاقة تشابهية بالتشريح الفرو يدي العقلي بمعنى أن الهو تبدو مسيطرة لدى المنبسط في حين أنا الأعلى هو الأقوى لدى المنطوي، كما يرى أيزنك أن لهذا البعد أساسا تشريحيًا هو التكوين الشبكي، ويعتمد على المستوى الفيزيولوجي على توازن الاستثارة والكف بوصفها وظيفيتين للجهاز العصبي، ويرتبط على المستوى السلوكي بالمقابلة للاشتراط (محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2010-2011، ص 26-27).

إن الشخصية عن أيزنك هي كل ما يمكن ملاحظته من سلوكيات وتصرفات صادرة عن الشخص، وبذلك فمحددات الشخصية حسب أيزنك هي محددات إنفعالية نفسية تتعلق بالسمات وترتبط بها، والتي تتلخص في العصابية والانبساطية، وبهذا فإن أيزنك لخص

محددات الشخصية في عاملين من العوامل الانفعالية المتعلقة بالعصابية والانبساطية في حين لم يشر لباقي العوامل الاجتماعية والموقفية التي تلعب دورا مهما في تكوين شخصية الفرد.

3.5.2 نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: يعد هذا النموذج من أكثر نماذج الشخصية إنتشارا، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم الشخصية، وعلم النفس الإجتماعي، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق بين الأفراد(نافر أحمد عبد بقيعي، 2015، ص428).

ويرى ديقمان Dogman بأن العوامل الخمسة أعطت مجموعة مفيدة من الأبعاد الواسعة جدا والتي تميز الإختلافات الفردية، كما أنها تعطي جوابا واضحا حول تركيب الشخصية وتتبدى أهميتها في أنها:

- متسقة مع النظريات الشخصية العاملة وكذلك نظريات التحليل النفسي.
- القدرة على التجريب.
- قابليتها للقياس.

كما تقدم وصفا كاملا للشخصية، وهي مستقاة من التحليلات العاملة للتقارير الذاتية، والصفات الشخصية ومواضيع الأسئلة، والاختبارات الشخصية، وتتميز العوامل الخمسة للشخصية بأنها:

- أبعاد وليس نماذج، لذلك يتفاوت تقدير الناس في الأداء عليها، مع الإشارة إلى أن معظم الناس يقعون في الوسط.
- مستقرة نسبيا لدى الفرد.

- ربما تملك قيمة تكيفية.
- مفيدة للتبصر والفهم العميق للشخصية أثناء العلاج النفسي.
- تعد عالمية من حيث وجودها في معظم الثقافات، حيث ثبت صدقها وثباتها في العديد من الدول مثل ألمانيا والصين والسويد والبرتغال والنرويج (مازل ملحم، 2010، ص 639).
- وتتضمن قائمة العوامل الخمسة الكبرى بعض السمات الشخصية (العصابية والانبساطية والانتفاع على الخبرة، والمقبولية ويقظة الضمير، وفيما يلي تعريف لكل عامل:
- العصابية Neuroticism: وهي مجموع السمات التي تركز على عدم التوافق والسمات الانفعالية السلبية، وكذلك السلوكية مثل القلق والاكتئاب، السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في القلق، الغضب، العدائية، الاكتئاب، الشعور بالذات، الإنعصاب والقابلية للإنجرار.
- الانبساط Extraversion: ويشمل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والاستقلالية والفتح الذهني، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء والهدوء، والتحفظ، السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في الدفء أو المودة الاجتماعية، تأكيد الذات، النشاط، البحث عن الإثارة، الانفعالات الإيجابية.
- الانتفاع على الخبرة Openness to Expérience: ويعني النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والتفوق وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة، والسيطرة والطموح، والمنافسة والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون، مبتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماماً أقل بالفن، وأنهم عمليون بالطبيعة.

المقبولية Agreeableness: يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع والحرص والمحافظة ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون.

يقظة الضمير Conscientiousness: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على ضبط الذات والترتيب في السلوك والالتزام في الواجبات (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2015، ص10-11).

إن نموذج العوامل الخمسة الكبرى كأحد النظريات التي حاولت أن تحدد محددات الشخصية وفق المنهج العاملي، تعد من أهم النماذج وأكثرها إنتشارا خاصة وأنها تناولت المحددات من الناحية الإحصائية، وقد أشار هذا النموذج لخمسة عوامل تساهم في تكوين شخصية الفرد وهي العصابية (العوامل النفسية والإنفعالية)، الإنبساط (العوامل الموقفية)، الإنفتاح على الخبرة (العوامل الإجتماعية)، المقبولية (العوامل البيئية)، يقظة الضمير (العوامل النفسية والإنفعالية)، وبهذا فقد أكد هذا النموذج على أن محددات الشخصية لا تنحصر في عامل أو بعد دون الآخر، بل إنها تتشكل من العديد من الأبعاد والعوامل، وهو ما يفسر الانتشار الذي عرفه نموذج العوامل الخمسة الكبرى على مستوى الدراسات التي قام بها الباحثين المهتمين بالشخصية في مختلف مجالات علم النفس، خاصة وأن هذا النموذج تم تكييفه على مستوى العديد من البيئات الغربية والعربية وحتى الجزائرية.

خاتمة: ما يمكننا تأكيده من خلال هذه الورقة أن هناك العديد من المحددات الأساسية في تكوين شخصية الفرد، وهي العوامل البيولوجية من وراثة والغدد والتي تعد منطلقا لشخصية

الفرد، والعوامل النفسية التي تتعلق بمختلف السمات والانفعالات الصادرة عن الفرد أين يحاول الفرد أن يوفق بين بيولوجيا جسمه ونفسيته، وكذا العوامل الاجتماعية التي تترجم في المجتمع بكل ما يفرضه على الفرد بالإضافة لمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تلعب هي الأخرى دورا جوهريا في تحديد محددات الشخصية، والعوامل الموقفية والتي تتعلق بالدور الذي يقوم به الفرد، ذلك أن الفرد يتعرض لجملة من المواقف ويقوم بالعديد من الأدوار تحدد شخصيته.

إن دراسة شخصية الإنسان يعد من الدراسات المعقدة ذلك أن تركيب شخصية الإنسان ومحدداتها ليست بالأمر الذي يمكن توضيحه ببساطة ذلك أنها مركب معقد من العديد من العوامل والمحددات وهو ما لاحظناه خلال عرضنا لمختلف المدارس التي خاضت في دراسة الشخصية والتي انطلقت من مقاربات معرفية مختلفة، وهو ما أنتج الكثير من المحددات، ولعل نموذج العوامل الخمسة الكبرى وبالرغم من نسبته إلا أنه يعد اليوم الأكثر انتشارا في دراسات علم النفس الشخصية اليوم.

قائمة المراجع:

أحمد بن محمد الغانم، العوامل الشخصية والوظيفية للعاملين بخدمات الجمهور وعلاقتهم بأدائهم، ماجستير في العلوم الإدارية، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006.

أحمد سهير كامل، سيكولوجية الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2007.

أحمد محمود جبر، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، ماجستير في علم النفس كلية التربية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2012.

بن زورال فتية، أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، وإستراتيجيات المواجهة)، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007-2008.

جابر عبد الحميد جابر، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1990.

زهران حامد، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1980.

سهير كامل أحمد: الصحة النفسية لذوي الإحتياجات الخاصة، الدبلوم المهني في التربية الخاصة في رياض الأطفال والتعليم الإبتدائي بنظام التعليم المفتوح، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

السيد عبد العاطي السيد، المجتمع والثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعة، القاهرة، مصر، 1990.

سيد محمد غنيم، سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

سيغموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، مكتبة الأسرة، القاهرة، مصر، 2000.

الشمري بشرى كاظم، علم النفس الشخصية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

صالحى سعيدة، تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه في علم النفس الإجتماعي، جامعة الجزائر 2، 2012-2013.

الطفيلي إمتثال، علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط1، دار المنهل اللبناني، بيروت، لبنان، 2004.

عباس سمير، مطبوعة محاضرات نظريات الشخصية سنة ثانية علم النفس، شعبة علم النفس، قسم العلوم الإجتماعية، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، الجزائر، 2016-2017.

عمرو حسن أحمد بدران، تحليل الشخصية، مكتبة الإيمان، القاهرة، مصر.
فيصل عباس، أساليب دراسة الشخصية التكتيكات الإسقاطية، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1990.

كامل محمد عويضة، علم النفس الشخصية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996.

مازل ملحم، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية، مجلة جامعة دمشق، م26، ع4، جامعة دمشق، سوريا، 2010.

مجنوب أحمد محمد أحمد قمر، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى أسر المعاقين عقليا، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، ع12، جامعة الشهيد حمة لضر، الوادي، الجزائر، سبتمبر 2015.

محمد مصطفى شحدة أبو رزق، السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالإنبتاه وبعض المتغيرات، ماجستير في الصحة النفسية، قسم علم النفس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2010-2011.

نافر أحمد عبد بقيعي، العوامل الخمسة الكبير للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م11، ع4، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2015.

هول وليندزي، نظريات الشخصية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1987.

" إدارة التحديات التربوية في زمن الذكاء الاصطناعي "

"Managing Educational Challenges in the Era of Artificial Intelligence"

د. ايمان المهاجر

عبد المالك السعدي بتطوان - المملكة المغربية

ملخص: عرف تاريخ البشرية التطور الصناعي والتكنولوجي، منذ بداية الثورة الصناعية، إذ شكلت هذه التحولات تحديات كبيرة للإنسان غيرت جوهرها من نمط حياته وأسلوب تفكيره، وجلبت معها إمكانيات هائلة لم تكن متاحة للإنسان قبل تحقيق التقدم العلمي. لقد أصبحت المنظومة التعليمية و التربية الكلاسيكية، تواجه تطورات متسارعة لآليات التطبيقات الذكية، ، فبالرغم من كون تقدم التكنولوجيا الحديثة يشكل فرصاً متجددة لتجويد العملية التربوية والتعليمية، إلا أنها تثير تحديات تقتضي العمل على تبني نظام تعليمي يعزز الفكر النقدي ويكرس، في الوقت ذاته، الالتزام بالقيم الاجتماعية و الثقافية للبلد و بأخلاقيات البحث بمساعدة الذكاء الاصطناعي.

Abstract:The history of humanity has witnessed industrial and technological advancements since the onset of the Industrial Revolution. These transformations have posed significant challenges to humans, fundamentally altering their way of life and mode of thinking, while also bringing about immense possibilities that were previously unavailable before the achievement of scientific progress.

The traditional educational system is now facing the rapid evolution of smart applications. While the advancement of modern technology offers renewed opportunities to enhance the educational process, it also raises challenges that necessitate the adoption of an educational system that fosters critical thinking. At the same time, it must uphold the country's social and cultural values and adhere to the ethics of research with the assistance of artificial intelligence

Family Patterns and parental Quality of Life in Autism spectrum disorder:

A cross-cultural Comparison

أنماط الاسرة و جودة حياة أولياء الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد : دراسة مقارنة
بين الثقافات

ACHACHERA Asma, lecturer class-A- at University of Tlemcen
(Algeria)

د. عشاشرة أسماء ، أستاذة محاضرة أ بجامعة تلمسان (الجزائر)

Abstract:: The current study is a comparative study focus on the quality of life (QOL) of parents of children with autism spectrum disorder (ASD) from three different societies: France, Germany and Algeria. It examines whether the clinical characteristics of the children, family characteristics influence this quality of life. To achieve this objectives, 24 parents of children with ASD from each country participated by completing a questionnaire measuring the impact of ASD on their QOL at two points in time (T1 and T2) with an interval of 48 months.

The results indicate that French, Algerian, and German parents perceive a moderate impact of their children's ASD on their overall, emotional, and adaptive QOL, with this impact remaining stable over time and being slightly more pronounced in mothers, particularly in the emotional aspect.

In France and Germany, the father's QOL is strongly correlated with mother's QOL, both at T1 and T2. In Algeria, this correlation is significant only at T1, between the emotional life of the mothers and the general quality of life of the fathers. The number of dependent children only influences the adaptive life of Algerian mothers at T1 and their general QOL at T2. This is attributed to cultural factors, as in Algerian society, the mother is considered to be more present involved in the child's daily life. When the father is responsible for the financial aspects, unlike European societies where both spouses share various tasks. Finally, despite the structural differences between the family systems in the three countries, this research does not reveal significant differences in the results.

Keywords: family systems, quality of life, parents, ASD, children, comparative study.

ملخص: الدراسة الحالية عبارة عن دراسة مقارنة لجودة حياة لأولياء أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد منحدرين من 3 مجتمعات مختلفة : فرنسا، ألمانيا و الجزائر، وتخصص ما إذا كانت الخصائص الاكلينيكية للأطفال، والخصائص الأسرية تؤثر على هذه الجودة. من أجل تحقيق ذلك شارك في الدراسة 24 عائلة (والد ووالدة) لأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد من كل بلد في ملء استبيان يقيس تأثير الاضطراب على جودة حياتهم في مرحلتين (ز 1-ز 2)بفاصل زمني قدره ب 48 شهرًا.

أظهرت النتائج أن الآباء والأمهات الفرنسيين، والألمان و الجزائريين حسب الدراسة التي أجريها سنة 2015 يتأثرون بشكل متوسط بطيف التوحد الذي يعانيه أطفالهم على جودة حياتهم العامة، العاطفية والتكيفية، مع بقاء هذا التأثير ثابتًا بمرور الزمن ويكون أكثر تأثيرا

على الأمهات، خاصة في الجانب العاطفي و هذا حسب دراسة (Astruc,2010) و دراستنا التي اجريناها في الجزائر سنة 2015. في فرنسا وألمانيا، ترتبط جودة حياة الآباء بقوة مع جودة حياة الأم، سواء في ز 1 أو ز 2. في الجزائر، تكون هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية فقط في ز 1، بين الحياة العاطفية للأمهات وجودة الحياة العامة للآباء بينما يؤثر عدد الأطفال في الأسرة فقط على الحياة التكيفية للأمهات الجزائريات في ز 1 وعلى جودة حياتهم العامة في ز 2 و هذا يرجع الى العامل الثقافي حيث في المجتمع الجزائري تعتبر الام هي الأكثر حضورا و تكفلا بالطفل في الحياة اليومية بينما يتكفل الأب بالجانب المادي في أغلب الاحيان عكس المجتمعات الأوروبية أين يشترك كلا الزوجين في مختلف المهام . في الأخير نشير الى أنه على الرغم من الاختلافات الهيكلية بين الأنظمة الأسرية في الدول الثلاث، لا تكشف هذه الدراسة عن فروق كبيرة في النتائج.

الكلمات المفتاحية: الانماط الأسرية، جودة الحياة، الأولياء، اضطراب طيف التوحد (TSA)، الأطفال، دراسة مقارنة.