جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية الدراسية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية

إعداد الطالب: كتاش مختار سليم **إشراف الأستاذ: بحري نبيل**

2015/2014

ملخص الدراسة

إن المعلم هو العنصر القيادي في العملية التربوية، وأنه يمثل السلطة المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ ليتمثل التعلمات ويستوعب الخبرات التربوية، ولأن التلميذ يحتاج إلى من يعزز إنجازاته ويشيد بها ليستمر في بذل الجهد كعلامة اهتمام به، فأنه يتوجب على المعلم أن يقوم بهذا الدور بمقتضى المكانة التي يتبوؤها في المدرسة، فالمعلم هو المحرك الذي يثير دافعية التلميذ نحو الخبرة التربوية، وعليه فقد انطلق هذا البحث، من ادعاء مؤداه أن الكفاءة العلمية في مادة التخصص لا تكفي لكي يقوم المعلم بالمهام الجديدة المنوطة به. بل لابد له من التمكن من مجموعة من المهارات المرتبطة بحسن وعي انفعالاته وانفعالات تلاميذه، ثم فهمها والعبير عنها بشكل مناسب، ثم حسن إدارة انفعالاته وانفعالات تلاميذه، بما يجعلها لا تؤثر على بلوغ أهداف التعليم، بل وتوظيف هذه الانفعالات في حفز دافعيته ودافعية تلاميذه. وهذا ما يسمى في الأدب النفسي اليوم بالكفاءة الوجدانية.

الإهداء

أهدي هذا البحث إلى كل قارئ ناقد جاد.

أهدي هذا الجهد إلى كل من ينافح عن نفسه، وعما أقيم فيه حتى لاتطاله الرداءة الطموحة

إلى كل من يتعرف على نفسه في هذا العمل، فيثمر ذلك عنده مواصلة لهذا الجهد.

إلى كل المعالم الثابتة التي لا تبغي عن مقامها حولا.

إلى أسرة مكتب "المَعْلَمِ" كافة فردا فردا.

إلى الأستاذ القدير"إدغار موران" الذي ثبت قائما معلما للإنسانية قاطبة.

إلى أستاذي الفاضل الشيخ محمد الطاهر آيت علجت أطال الله عمره وبارك فيه.

إلى روح الأستاذ حمودة بن ساعي رحمه الله.

إلى روح أستاذي مولاي إدريس شابو رحمه الله.

إلى روح أخي صالح بوطبة رحمه الله.

إلى كل من خالي محمد وخالي مصطفى.

إلى روح أبي وأمّي وجدتي يمينة رحمهم الله.

إلى زوجتي التي صبرت معي وكانت لي خير سند ونعم الرفيق وإلى أبنائي أمين وأمينة.

كلمة الشكر

يطيب لي في هذا المقام ان أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، إلى الأستاذ/ الفاضل بحري نبيل، الذي تميز بكفاءة وجدانية عالية، إذ صبر علينا حتى إتمام هذا البحث، والذي لم يدخر جهدا ولا وقتا في إفادتنا وفق مقتضى تقدم البحث، فله جزيل الشكر والامتنان، ولا يسعني هنا إلا أن أعتذر له عن عدم استيفاء حق الشكر له في هذه الكُليمات، علَّ اعتذاري يشفع لي عنده. فأطال الله عمره ووفّر حظه من العلم والإيمان.

كما أتوجه بالشكر كل الأساتذة الذين تعاونوا معنا في إنجاز هذا البحث، وأخص منهم بالذكر، الأستاذ/ أحمد دوقة، والأستاذ/ عمر النقيب، والأستاذ/ عبد الرحيم تلي. كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري لبعض الأساتذة الذين ساعدونا بما تيسر لديهم، وحسبنا منهم صدق التعامل والتعاطف معنا كباحثين، وهم الأستاذة/ غادة الشريم و الأستاذة/ جيهان مطر من الجامعة الأردنية، والأستاذ/ فرانسوا مارتي المدير السابق لمعهد هنري بيرون بباريس.

آخر كلمتي أتوجه بها إلى كل المعلمين والأساتذة الذين تتلمذنا على أيديهم والذين لهم الفضل في أن نكون إن شاء الله من حسناتهم وفي صحائفهم والذين نسأل الله لهم الرفعة وأن يجعل كتابهم في علِّيين. والفضل كله لله.

الفهرس

المقدمة

الفصل التمهيدي: إشكالية البحث

1- الإشكالية 17

2- الفرضيات 25

3- تحديد المفاهيم 26

4- أهمية البحث 29

5- أهداف البحث 31

6- مراجع الفصل 33

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

- تمهيد

1- من الذكاء إلى الكفاءة الوجدانية 35

2-الذكاء الوجداني 36

2-1الانفعالات الأساسية 37

2-1-1-الغضب 37

2-1-2-الخوف 38

2-1-3-السعادة 39

2-1-4-الحب 39

2-1-5-الاشمئزاز 39

2-1-6-الدهشة 39

2-1-7-الحزن 40
2-2- مفهوم الذكاء الوجداني 40
2-3- أبعاد الذكاء الوجداني 43
2-3-1- التعرف وفهم انفعالات الذات 43
2-3-2- التعرف وفهم انفعالات الآخرين 44
2-3-3- إدارة الانفعالات 44
2-3-4- تحفيز الذات 44
2-3-5- توجيه العلاقات الإنسانية 44
3- تعريف الكفاءة الوجدانية 45
4-العلاقة بين التفكير والانفعالات والسلوك 45
5-التفاعل بين العمليات المعرفية والوظائف الوجدانية 47
5-1- التفهم والتحليل الانفعالي 47
5-2- الإدارة الانفعالية 48
6- دور الأسرة في تنمية الذكاء الوجداني 48
7- مراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة 49
8- الكفاءات القاعدية للذكاء الوجداني 49
9_ التعلم والذكاء الوجداني 49
9-1-إدارة الانفعالات السلبية في عملية التعلم 50
9-2-كفاءة التعاطف 51
10- مجالات الكفاءات في العملية التعليمية التعلمية 51
مجالات الكفاءات ومميزاتها 52

11- الكفاءة الوجدانية في التربية والتعليم 52
11-1- الكفاءات الوجدانية 53
11-1-1-التعرف على الانفعالات 53
11-1-2- التعبير على الانفعالات 54
11-1-3-فهم الانفعالات 54
11-1-3-1-فهم الفوارق بين الكلمات الدالة على الانفعالات 54
11-1-3-2-ربط الانفعال بأسبابه الحقيقية 55
11-1-3-3-فهم الانفعالات المعقدة 55
11-1-3-4-فهم انتقال أو تحول الانفعالات 55
11-4-إدارة الانفعالات 55
11-4-1-إدارة انفعالات الذات 55
11-4-2- إدارة انفعالات الآخرين 57
11-4-3- مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم 58
11-5-توظيف الانفعالات في حفز الدافعية 58
12- تنمية الكفاءة الوجدانية من خلال المنهج التعليمي 58
13- الكفاءة الوجدانية لدى المعلم 61
13-1-كفاءة التعرف على انفعالات التلميذ 61
13-2-الاستماع المتعاطف 62
13-2-1- إعادة الصياغة 63
13-2-2-الإرجاع 63
13-2-3-التركيز 63
13-2-4-المواجهة 63
13-2-5-التلخيص 64

13-3- كفاءة إدارة الانفعالات 65
13-3-1-إدارة الانفعالات الأساسية 65

13-3-2-إدارة الانفعالات السابقة 66
13-4-إدارة العمليات المعرفية 67
13-5-إدارة الحاجات الوجدانية 67
13-6- مجالات الكفاءة الوجدانية لدى المعلم 68
13-7-مساعدة التلاميذ على الشعور بالانفعالات الإيجابية نحوالتعلم 69
13-8 -تنمية حسن التعامل مع الزملاء 70
تنمية الكفاءة الوجدانية لدى التلميذ 70
14-العبارات المحطمة وجدانيا 71
خاتمة الفصل 73

الفصل الثاني: الدافعية الدراسية والانفعالات

1-مفهوم الدافعية 75
1-1-تعريف أتكنسون (J.ATKINSON) 75
1-2- تعريف فرانكين (FRANKIEN) 75
1-3- تعريف كوني (CONNIE) 76
2- وظائف الدافعية 77
3-أهمية الدافعية 77
4- أسس تصنيف الدوافع 78
5-الفرق بين التحفيز والدافعية 79
6-علاقة الدافعية بالانفعالات 79
7-الفرق بين الانفعالات و المشاعر 80
8- وظائف الانفعالات 80

9- الانفعالات والتعلم 81
10-علاقة الدافعية بالتعلم 81
11-تعريف الدافعية نحو التعلم 82
12-أبعاد الدافعية في سياق التعلم 83
12-1- التركيز العقلي 83
12-2- التوجه نحو التعلم 83
12-3- حل المشكلات إبداعيا 84
12-4- التكامل المعرفي 84
13- نظريات الدافعية الدراسية 84
13-1- النظرية السلوكية 84
13-2- النظرية المعرفية 85
13-3- النظرية الإنسانية 85
13-4- نظرية دافعية الانجاز 86
13-5-نظرية الاستثارة الوجدانية 87
13-5-1-العجز المكتسب 87
13-6- دافعية العزو 89
13-6-1-أثر العزو على أداء التلميذ 90
13-6-1-1-الأثر الوجداني للنجاح أو للفشل 90
13-6-1-2-توقعات النجاح أو الفشل 90
13-6-2-نظرية العزو السببي للنجاح والفشل (واينر ,Weinner) 91
14- إثارة دافعية التلميذ خلال عملية التدريس 94

14-1-نموذج كيلر (Keller,1983) 94
14-2-نموذج فلودكوفيسكي (Wlodkowski,1985) 95
15-عناصر دافعية التعلم 96
15-1-الدافعية الداخلية 96
15-1-1-الحاجة 97
15-1-2-حب الاستطلاع 97
15-1-3-الكفاية الذاتية 97
15-1-4-الاتجاه 98
15-1-5- دافع الانجاز 98
15-2- الدافعية الخارجية 98
15-2-1- الدوافع الاجتماعية الخارجية 98
15-2-2-دافع الانتماء 99
15-2-3- دافع التنافس والسيطرة لإثبات التفوق 99
15-2-4-دافع الاستقلال عن الآخرين 99
16- الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية نحو التعلم لدى التلميذ 100
17-دافعية النجاح في المدرسة والنجاح في الحياة 100
18-دور المعلم في تنمية دافعية التلميذ نحو التعلم 100
19- العوامل التي تؤثر على دافعية التلميذ نحو التعلم 102
20-الدافعية والإدارة الصفية 104
21- استراتيجيات عامة لاستثارة الدافعية لدى التلميذ 105
22-اللادافعية المؤقتة عند التلاميذ 107

الفصل الثالث: التواصل والتفاعل داخل القسم

تمهيد

تعريف التواصل 109

التواصل البيداغوجي 110

عناصرالتواصل 110

وظائف التواصل البيداغوجي 113

سيرورة التفاعل أثناء عملية التواصل 114

التواصل البيداغوجي بين النموذجين 115

التفاعل اللفظي داخل القسم 117

التفاعل الاجتماعي 117

التفاعل اللفظي 117

عناصر التفاعل 118

صور التفاعل داخل القسم 119

التفاعل متعلم/ متعلم 119

المناقشة الصفية 121

التفاعل معلم/ متعلم 122

اللغة والتفاعل اللفظي في القسم 125

تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز 126

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1-حدود البحث 134

2- عينة البحث 134

3- منهج البحث 134

4- أدوات البحث 134
4-1- مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم 134
4-2- مقياس دافعية التعليم لدى المعلم 136
4-3- مقياس دافعية التلميذ نحو التعلم 137
5- طريقة التطبيق 138
6- طريقة التصحيح 138
7-التقنيات الاحصائية المستخدمة 138

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسيرالنتائج

1-عرض وتحليل وتفسيرالنتائج 141
2-إختبار الفرضيات 146
2-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأساسية الأولى 146
2-1-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 146
2-1-2 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 148
2-1-3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 149
2-1-4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 151
2-1-5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 154
2-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية للأساسية الثانية 155
2-2-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 156
2-2-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 157
الخاتمة 162
الاقتراحات 164
قائمة المراجع 169
الملاحق

المقدمة:

يهدف علم النفس إلى دراسة سلوك الإنسان من أجل التعرف على أوجه العلاقة بين السلوك ومجموعة العوامل الداخلية الذاتية والخارجية، التي تقف وراء هذا السلوك، ومن أهم هذه العوامل الانفعالات، إذ تلعب دورا رئيسيا في إنتاج الكثير من السلوكات، وتعتبر محركا أساسيا يدفع المرء طوعا أو كرها، قاصدا واعيا به أحيانا، وأحيانا كثيرة يأتي السلوك كرد فعل سريع تحت وطأة انفعال ما، فيخرج عن السيطرة والتحكم، خاصة إذا تعلق الأمر بانفعالات قوية، كالخوف أو الغضب، وعليه فإن موضوعي الدافعية والانفعالات ، من المجالات المتماسة و المتقاطعة في الكثير من النقاط، إلى درجة يعسر التمييز بينهما .فالدافعية مفهوم افتراضي، نستدل عليه وعلى مستوياته من خلال السلوك المثار، كمستوى الحضور والانتظام والالتزام في العمل أو في المدرسة، ومستوى مواظبة التلاميذ على أداء واجباتهم والمهام المسندة إليهم، ويختلف الأفراد في مستوى الدافعية ارتفعا أو انخفضا، بل يختلف مستوى الدافعية حتى بالنسبة للفرد نفسه من وقت إلى وقت ، ومن حال إلى حال، ومن مهمة إلى مهمة ، فالذي يحفزه اليوم ويجعله حريصا على الأداء أكثر ، قد لا يكون له الأثر نفسه في الأسبوع التالي، و مستوى الدافعية الذي يقبل به على أداء واجباته في حال الفرح و الشعور بالسعادة يختلف عن مستوى الدافعية في حال الحزن أو الشعور بالملل .

إن من الأهداف الأساسية للعملية التعليمية، تنمية الشعور بالسعادة والانسياب لدى المتعلم، وهو يؤدي المهام التربوية، ويتفاعل مع زملائه أو مع المعلم، ويأتي هذا الشعور عندما يحقق التلميذ شيئا من الانجاز الذاتي، وما يورثه من شعور بالقدرة على المساهمة الفعالة، وشعور بالثقة بقدراته، واحترامه لنفسه واحترام الآخرين له. إن مبدأ المشاركة الفعالة يقتضي توفير بيئة تعليمية تعلمية استثارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعليم أن تتجنب مواقف التعزيز السلبي؛ كالتخويف أو التجريح أو التقريع أو التوبيخ، بل ينبغي أن ينتهز المعلم كل فرصة ليشجع فيها التلميذ مهما كانت مبادرته أو مشاركته بسيطة أو حتى خاطئة.

لقد غدا دور المعلم أكثر من مجرد مسهل للتعلم، ليتعداه إلى أدوار أخرى، ومن أهمها العمل على تطوير المهارات والاستراتيجيات التي تجعل التلاميذ أكثر كفاءة وقدرة على بناء بيئة تعلمية إيجابية، بحيث يملك التلميذ تعلمه ويساهم فيه بفعالية، بل ينبغي أن يعمل المعلم على رفع الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، عن طريق الإثارة التي تنشأ من داخل التلميذ، فهو مثلا يتعلم بدافع الفهم الذي ينشأ من دافع حب الاستطلاع والفضول، فنجد المعلم أحيانا كثيرة

يركز على المكافآت الخارجية، لكنه قد لا ينتبه إلى ضرورة تحفيز التلميذ داخليا، بإظهار القيمة الحقيقية للتعلم. إن اعتبار التعليم عملية تقوم على الكفاءات المعرفية، لأمد طويل بين الكثير من المشتغلين بالتربية، أورث لديهم قصورا، في بناء تصور كامل للعملية التعليمية ، ثم تسبب في عجزهم عن اقتراح طرق تعليمية تستجيب لصعوبات العملية التعليمية، وجعل المقاربات البيداغوجية، والأسئلة المفرزة حولها جزئية، وعلى الرغم من دقتها، إلا أنها تعتمد أساسا على نظرة معرفية للعملية التعليمية التعلمية، لأنها تعتقد أن التعلم عملية معرفية بحتة، أي تقوم أساسا على نشاطات معالجة المعلومات، ووفق هذا المنظور، فإن أي صعوبة تعترض المتعلم لا تكون إلا معرفية، فهي أسئلة نابعة عن تصور لا يغطي إلا جزء من سيرورة العملية التعليمية، ومن هنا تأتي أهمية الكفاءة الوجدانية في عملية التعليم. إنه مما لا يسع المربي جهله، أن نجاح العملية التربوية يتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم، ولأن أغلب الكفاءات التي تقف وراء نجاح هذه العلاقة، إنما هي كفاءات وجدانية، وعليه فإن نجاح العملية التربوية، يتأثر كثيرا بمدى توفرها لدى المعلم، الذي أنيطت به مسؤولية بناء وتنمية وتوجيه وتسيير هذه العلاقة، ومن ثمَّ فعلى المعلم فهم انفعالاته وانفعالات التلاميذ وحالاتهم الوجدانية عموما، وأن يستمع إلى انشغالاتهم ويفهم مشكلاتهم، وأن يرافقهم ويرفق بهم عندما تعترضهم صعوبات تعيق تعلمهم، وأن يتعاطف مع إخفاقاتهم، كما يبادلهم سرورا بنجاحهم، وأن يعمل على بث روح المبادرة والعمل الجماعي والتعاون فيما بينهم، وهذا كله لن يتأتى له إلا بعد تمكنه فيما يسمى في الأدب النفسي التربوي، بالكفاءة الوجدانية.

إن مفهوم التربية قد توسع ليتعدى مجرد التمكن من بعض الكفاءات والمهارات التي يقيسها إختبار الذكاء؛ إلى تعليم وتربية الأطفال على ما ينبغي معرفته من كيفية إستثمار استعداداتهم الوجدانية، وتنميتها وتوظيفها لكي تكون سلوكاتهم في توافق مع القواعد الإجتماعية التي تحكم الواقع الذي يعيشون فيه. هذا من الناحية النظرية، لكن واقع الممارسة التربوية في الجزائر، أبعد ما يكون عن الإلتزام بهذه النظرة، ولعل أول خطوة نبدأ بها في سد هذه الهوة، هي الإهتمام بالمعلم الذي قلما يُنتبه إليه من حيث الإهتمام العلمي، إذا ما قورن بالتلميذ والمحتوى، فهذا البحث يرى بأن مفتاح كل تغيير في التربية ينبغي أن يدرج المعلم تكوينا وتدريبا ومتابعتا وتقويما.

ووفقا لهذه المقاربة فقد حاولنا في هذا البحث، فحص العلاقة التي تبدو منطقية من خلال الأدب النظري، بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والدافعية، والإجابة على التساؤل الذي كان

محفزا لهذا البحث، أي هل هذ العلاقة المنطقية نظريا، هي كذلك في الواقع التربوي الجزائري، من خلال دراسة ميدانية لبعض المدارس الإبتدائية في ولاية بومرداس. هذا وقد جاءت ورقات هذا البحث في بابين، خصص الباب الأول لاستعراض الرصيد النظري لمتغيرات البحث، والذي قسم إلى ثلاثة فصول، الفصل الأول للتعريف بالكفاءة الوجدانية، وكيف تطور هذا المفهوم تاريخيا من الذكاء إلى الذكاء الوجداني، إلى الكفاءة الوجدانية في ميادين النشاط الإنساني عموما إلى ميدان التربية خصوصا، ثم استعراض أبعاد هذا المفهوم ومختلف الإسقاطات، والفوائد العملية في مجال التعليم، وبعض المفاهيم النفسية المرتبطة به.أما الفصل الثاني فقد خصص للتعريف بالدافعية الدراسية عموما وما تعلق بها من حيث هي آلية نفسية مستقلة، ثم استعراض أهم النماذج النظرية والتطبيقات العملية في ميدان التعليم. أما الفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى استعراض المبادئ الأساسية للتواصل والتفاعل داخل القسم، باعتبار أن الكفاء الوجدانية لا يمكن أن تمارس وتبرز إلا ضمن سياق تواصلي تفاعلي داخل القسم.

أما الباب الثاني فقد خصص للدراسة الميدانية، وجاء في فصلين، فصل عرضنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية، بحيث أوردنا فيه ملخصا عن مختلف الأدوات و المقاييس التي استخدمت في البحث، وبعض الأساليب الإحصائية التي وظفت في التعامل مع المعطيات التي تمَّ جمعها. أما الفصل الآخر فقد تم من خلاله عرض وتحليل النتائج، وانتهى البحث بخاتمة لخصت فيها جمع المراحل التي مر بها البحث.

الفصل التمهيدي: إشكالية البحث

الإشكالية:

الإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه، فكلمة اجتماعي تعني وجود مجموعة من العلاقات الدينامية تتأسس عبر مجموعة من السلوكات، وقبلها عبر مجموعة من الدوافع؛ فالسلوك قبل أن يصدر إنما يصدر عن دافع داخلي نفسي أو خارجي اجتماعي بيئي؛ فعندما أريد مد يد المساعدة إلى جاري إنما هو بدافع حب التعاون، وحب التعاون دافع فطري في الإنسان لأنه يورث شعورا بالسعادة، وعندما نقف عند كلمة حب، نجدها تنم على الجانب الوجداني في الإنسان، والذي يترجم في مظاهر سلوكية كالتعاون وبذل المساعدة للآخرين، وهذا من المظاهر الدالة على ارتباط السلوك بالوجدان، فالسلوك يرتبط بعملية معرفية ووظيفة وجدانية واحدة على الأقل، أي أن هناك علاقة دينامية تفاعلية، بين السلوك والوظائف الوجدانية والعمليات المعرفية. وعليه يمكن القول أنه كلما كانت العاطفة قوية نحو موضوع ما، تولدت نتيجة لذلك دافعية قوية نحو نفس الموضع، وكان الاستثمار فيه أكثر، و بالتالي كان السلوك أكثر فعالية.

إن المعلم لا يشذ عن هذه القاعدة، باعتباره مكلّفا للاضطلاع بمجموعة من المهام التربوية، ويُفترض أن تتوفر فيه مجموعة من الكفاءات الوجدانية والمعرفية تمكنه من ذلك فالمعلم قبل مزاولته مهامه، يتلقى تكوينا نظريا عن المبادئ التربوية الكبرى، التي تقوم عليها التربية الحديثة، ويكتسب خلال تكوينه مجموعة من المعارف، التي لها علاقة بالتطبيقات الميدانية لهذه المبادئ، غير أن الذي نلاحظه اليوم في مدارسنا، الكثير من الممارسات التي تنقض هذه المبادئ؛ فنجد مثلا المعلم الذي تكوَّن لكي يجعل التلميذ محور اهتمامه ويستمع إلى انشغالاته، نجده يمارس شتى أنواع التهميش على بعض التلاميذ، ولا يعير انجازاتهم الاهتمام اللائق بها، أو نلاحظ أن المعلم الذي من مهامه التفاعل مع التلاميذ بإيجابية؛ بتقبل أرائهم وإثارة و تنمية الدافعية لديهم، و جعل البيئة الصفية بيئة نشطة، يعمل بما يخالف هذا المبدأ، فلا ينتبه إلى طريقة تفاعله معهم، بإهمال بعضهم أو التركيز على مجموعة دون الباقي من التلاميذ، أوقد يكون فيها ما يضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم، فينعكس ذلك سلبا على تفاعلهم معه وعلى المشاركة والانسجام والاندماج مع زملائهم في الدرس، نتيجة لما يشعرون به من التهميش أو قلة الاهتمام. (كتاش، 2001).

ويمكن أن نستدل على هذا الفصام بين التكوين والتطبيق، من خلال تحليل ظاهرة خطأ التلميذ وكيف يتعامل معها المعلم؛ فالتلميذ الذي يقترح عليه المعلم وضعيات ومواقف تعليمية ليؤدي فيها مجموعة من المهام التربوية، حسب مبدأ المشاركة، يحق له أن يرتكب بعض الأخطاء،

وعلى الرغم من أن المعلم يدرك جيدا، أن الخطأ من طبيعة العمل، بل هو حق محفوظ للتلميذ، قد ينزعج أو يمتعظ من خطأ تلميذه، بل يعنفه أحيانا أو يشهر بخطئه أمام زملائه. فالمعلم هنا في حالة انفعالية سلبية ما كان ليشعر بها أصلا؛ فهذا الشعور السلبي مرده إلى نظرته نحو الخطأ، فهو يرى في خطأ التلميذ إخفاقا له، أو ينم عن عجزه في أدآء دوره على الوجه الذي ينبغي، فهو يرى في إنجازهم إنجازا له، وهذا الشعور تترتب عليه آثار سلبية على تواصل وتفاعل المعلم والمتعلم؛ فالمعلم سيشعر بالإحباط بمجرد ما يصدر خطأ من تلميذه، وعليه فإنه يقصي التلميذ الذي يَحتمل أن يكون مصدر تجدد هذه الخبرة، فيحرمه بذلك من حقه في المشاركة من حيث يشعر أو لا يشعر. (كتاش، 2001).

أما من حيث ما يترتب عن التعبير عن هذه المشاعر عند التلاميذ؛ فبالنسبة للتلميذ الذي أخطأ، فإن خطأه كان بدافع إيجابي، و هو حب المبادرة، ويدل على الشجاعة والرغبة في المشاركة، فإذا به يخطئ، والخطأ يمثل إحباطا بالنسبة له، فهو يتألم لخطئه، ونتيجة لهذا الألم فهو في وضع نفسي، أحوج ما يكون إلى من يواسيه ويرافقه في محنته لا من يوبخه. فإذا لم يضطلع المعلم بهذا الدور وزاد في تشحيم المنزلق، بالتعليق والتشهير بالخطأ، فإن هذا من شأنه أن يحط من معنويات التلميذ، وأن يضعف دافعيته نحو التعلم. فالمخطئ في حالة ضعف وتألم وجداني، يحتاج إلى تفهم و أخذ برفق، وإذا تكررت هذه الخبرات المؤلمة فإن الخوف سيستقر في نفس التلميذ، وقد يصبح لا يثق في قدراته، و سوف يخاف من المبادرة مرة أخرى، وعندما يكون التلميذ تحت وطأة انفعال شديد، فإن ذلك من شأنه أن يضعف قدراته المعرفية على معالجة المعلومات بطريقة مناسبة وهي ما يسمى بحالة الانسداد الوجداني.(monnier, 2005)

أما بالنسبة للتلاميذ الآخرين، فسوف يورث لديهم خوفا من المشاركة أيضا، مخافة أن يدركهم ما أدرك زميلهم، وسوف يضعف بذلك فيهم روح المبادرة، ويعرقل فرص التعاون بينهم وبين معلمهم، وهذا ما يفسر إلى حد ما، التفاعل المباشر والسلبي داخل القسم؛ فبدافع الخوف من الإهانة و التوبيخ، يحدث نفور نفسي داخلي لدى أغلب التلاميذ، و لسوف يصعب على المعلم رأب هذا الصدع، مهما كان متمكنا من مادة تخصصه. ومن ثمَّ هناك فرق بين المعلم الذي ينوه بإنجازات التلميذ مهما كانت بسيطة، ومن يقلل من شأنها ولا يعيرها اهتماما كافيا، فإنجازات التلاميذ جزء من ذواتهم، وتعبر بصدق عن هويتهم؛ فعدم مواساة التلميذ ومرافقته في المبادرات الخاطئة، قد يؤدي إلى اقتناعه بعجزه وهذا ما يندرج ضمن التعلمات أو الاكتسابات

التربوية السلبية اللآواعية وهو **تعلم العجز**. (f.FENOUILLET,2003)؛ بحيث يقتنع التلميذ بفعل تراكم تلك الخبرات بعجزه عن القيام بمهام تربوية في تلك المادة، ويمكن للعدوى أن تنتقل إلى مواد أخرى أو إلى تعميم هذه القناعة على سائر مجالات الحياة مستقبليا، وتكون المدرسة قد أنتجت إنسانا كلا عاجزا اجتماعيا، والشعور بالعجز يورث عجزا عن تقدير المشاعر الوجدانية للآخرين، والذي يؤدي إلى فقدان القدرة على التواصل معهم، علما أن "التوازن الوجداني للإنسان يتوقف إلى حد بعيد على نوعية العلاقات التي ينسجها مع الآخرين". (D.GOLEMAN , 1999 :34).

هذا ما أشار إليه **بلوم** في دراسته عن الآثار الوجدانية للتعلم، والتعلمات اللآواعية وعن المنهاج الخفي، إذ يرى أن هناك دورا مهما للخصائص المعرفية والوجدانية للتلميذ، في تحديد مستوى أدائه ونوعية مخرجات التعلم، قبل بداية عملية التعلم نفسها، بحيث أن هذه الخصائص تتفاعل مع نوعية التعلم، ومع نوعية المهام التي تقدم للتلميذ، لتحدد مستوى ونوع الأداء وسرعة التعلم، وبعض النتائج والتغيرات الوجدانية، التي تحدث للتلميذ بعد تعلم ما، وقد أكد على ثلاثة أنواع من المخرجات الوجدانية للتعلم وهي، الاهتمام والاتجاه نحو المادة، والرغبة في الاستمرار والمثابرة في ذلك النوع من التعلم، كما أشار إلى أن بعض الخصائص الوجدانية تتأثر إيجابيا بالنجاح في التعلم، وأن هذا الأثر الإيجابي يمتد ويستمر مع الإنسان في الحياة الاجتماعية مستقبلا، وأن هناك علاقة قوية ومباشرة بين أداء التلميذ والآثار الوجدانية المترتبة عنه وإدراك التلميذ لكفاءته المدرسية. إن الخصائص الوجدانية للتلاميذ تتكون خلال فترة طويلة نسبيا، وذلك من خلال تراكمات تعلُّمية مرتبطة بتاريخ التلميذ المدرسي، فالنجاح في مادة دراسية ما يجعلها مهمة لدى التلميذ والعكس صحيح، مما سيؤثر على اهتمامه بها، ومنه على أدائه فيها، بل وفي كل المواد ذات الصلة . (Bloom,1979)

هذا وقد دلت الدراسات ضمن السياق نفسه، على أهمية الخصائص الوجدانية والدافعية نحو التعلم، مثال ذلك ما ورد في دراسة **فوي وكوبر** (1966) Foy & Cooper، واتضح أن الطلبة الذين حصلوا على أفضل الدرجات، هم الذين يجدون دراساتهم سارة ومدعاة للبهجة، وأنهم يعملون جيدا عندما يُدفعون إلى ذلك، وأن النجاح المدرسي له علاقة بالاتجاهات والدافعية، والقيم والتغيرات المزاجية والانفعالية. أما دراسة **سابنجتون وآخرون** (1980) Sappington & al، فقد وجدت أن ضبط النفس يساعد في مضاعفة الوقت الكلي للدراسة،

وتقدير فاعلية وزيادة المعدل التحصيلي، و في هذا دلالة على أن سلوك ضبط النفس، حالة من حالات الدافعية يتميز بها الناجحون دون غيرهم .

وفي دراسة **فوستر ونلسون** (1985) Foster & Nelson، عن العلاقة بين مهارات التعلم والدافعية والابتكارية لدى طلاب الجامعة، إذ بينت أن هناك أربعة عوامل ترتبط بمهارات التعلم، وهي وضع العلامات في الكتاب، تدوين الملاحظات، البحث المثابر عن المعلومات، والانتباه إلى النقاط الهامة. وأن هناك أربعة عوامل لقياس الدافعية نحو التعلم وهي؛ حب الاستطلاع والمثابرة والتنظيم أوالتخطيط والقيادة الجماعية.

أما في دراسة **سليمان الخضري** و**أنور رياض** (1993) فقد كان هدف الدراسة معرفة مهارات التعلم والاستذكار كمؤشرات للدافعية وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والذكاء والدافعية نحو التعلم، بينت النتائج أن أفراد العينة لا يتمتعون بمهارات تعلم واستذكار عالية، وأن مستوى الدافعية لديهم متدنى، كما ارتبطت كل مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية بالتحصيل، ومن ناحية أخرى كانت هناك ارتباطات دالة بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية، وكان هناك تفاعل دال بين مهارات التعلم والدافعية، في تأثيرهما على التحصيل في حالة الدافعية المرتفعة فقط. بينما كان للذكاء تأثير على التحصيل بغض النظر عن مستوى الدافعية، واتضح أن متغيرات المهارات والدافعية والذكاء استطاعت أن تفسر 84.1 % من تباين العينة في تحصيلهم الدراسي.(عبورة ،2009)

هذا وقد أوضح كل من **أشتون و بونونن** (Paunonen and Aston,2001) ، أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي، بفضل سمات الشخصية الدقيقة، مثل دافعية الإنجاز وحب الفضول العقلي. كما بينت العديد من الدراسات أن الذكاء عامل أساسي للأداء والتحصيل الدراسي الجيد، إلا أنه لوحده لا يفسر إلا نسبة لا تزيد عن 25 % من التباين في التحصيل، وأن الدافعية من المكونات التي تغطي نصيبا من التباين في التحصيل الدراسي الذي لا يمكن تفسيره بالذكاء، وأن ضعف الدافعية يؤثر سلبا على الأداء في الامتحانات بدرجة أعلى، من تأثير مستويات القدرة المعرفية .

(sunder,1999)(kuncel et al ...2004) (steinmayer and spinath,2009)

وفي دراسة **لان** و روزر (Lan and Roeser, 2002) ، وجدا أن العلاقة قوية بين العوامل المعرفية والدافعية، بالتحصيل الدراسي والالتزام والاختيار لدى طلبة الثانويات، وأن إدراج عامل

الدافعية، يزيد من إمكانية التنبئ بالفروق الفردية في نتائج التحصيل الدراسي. وهذا ما وافق دراسة **سبيناث** و آخرون(spinath,B and al, 2006)إذ تبيَّن أن هناك علاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي خاصة فيما تعلق بالادراك الذاتي للقدرة، والتي بلغت في الرياضيات 0,40 وفي اللغة الإنجليزية 0,39، إلا أنها كانت ضعيفة في مادة العلوم الطبيعية إذ بلغت 0,11 فقط. كما تأكدت نفس النتائج تقريبا، في دراسة **ستاينماير** وآخرون (steinmayer and spinath,2009)، حيث تبين ارتباط الدافعية بالتحصيل، وأنها علاقة أقوى من ارتباط الذكاء بالتحصيل .

كما أكد العديد من الباحثين أن دافعية التلميذ نحو التعلم تزداد، عندما يدرك التلميذ أن المعلم يهتم به، و أن المعلمين المهتمين بتلاميذهم، هم الذين يستخدمون الأساليب الديمقراطية في التفاعل الصفي، و ينمّون أو يرفعون من مستوى توقع أداء تلاميذهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، بقولهم مثلا "**يمكنك إنجاز ذلك**"، "**كلي ثقة فيك**"، بحيث يكون اهتمام المعلم مكيفا حسب مستوى التلميذ و أدائه، مع منحه فرصة للتغذية الراجعة، وأن يجعل كل تلميذ مرجعا لذاته، أي بالنسبة لما أنجز وهو أوبالنسبة لما يمكن أن ينجز، كما تبين أن التلميذ لن يطلب المساعدة من المعلم إذا كان يتوقع أن قيمته الذاتية مهددة، أو أن يعتقد أن قدراته العقلية ضعيفة، أو أن الفائدة المجنية من طلب المساعدة بسيطة.

(Annick M. Brennen, 2011)

(P. Pokay , P. Blumenfield,1990)(T.Bernt, A.Laychak, K.Park,1990)

(K.Wentzel,1997)(A.Ryan and P. Pintrich,1997)

وفي دراسة جزائرية **لمحمد عبو**رة سنة 2008، حاول الباحث أن يدرس الدافعية ضمن المقاربة النسقية، كمنهج تفكير ومنهج عمل، وجاء النتائج على النحو التالي، هناك فئة من المعلمين يستثيرون الدافعية الداخلية لتلاميذهم، وهناك فئة ثانية تستثير الدافعية الخارجية، وفئة ثالثة تستثير اللاّدافعية أو الإعراض، كما برز بعض التناقض في سلوكات المعلمين؛ إذ يثير المعلم من جهة دافعية التلميذ الداخلية، ويثير اللاّدافعية لدى تلميذ آخر، وقد يكون هذا التناقض ظرفيا؛ حيث يكون المعلم في حالة نفسية جيدة، فيثير النقاش ويحمس التلاميذ، أما عندما يمر بظروف نفسية غير سارة، فيتحول تدريسه إلى عامل تنفير وإثارة للإعراض واللاّدافعية. (عبورة ، 2008)

كما نجد دراسة **لسمير بوطمين**، سنة 2011، والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين دافعية الانجاز، و التحكم المدرك وقلق الامتحان، واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي، عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وقد دلت النتائج على أن دافعية الانجاز ترتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي، وأن العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم الذاتي كانت إيجابية.

(سمير بوطمين، 2011)

أما من جانب الاهتمام العلمي بالكفاءة الوجدانية، فإننا نجد في طليعة الدراسات دراسة "**ماير**" وآخرون (Mayer. & al ,1999) التي هدفت إلى معرفة مكونات الذكاء الوجداني من خلال 12 قدرة فرعية، ومعرفة علاقة الذكاء الوجداني، بالذكاء اللفظي والتقمص العاطفي، والرضا عن الحياة، والدفء الوالدي، والإدراك الفني، وتحسين الذات وبينت النتائج وجود علاقة دالة عند مستوى 0.01 بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي، و أن هناك فروقا دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، ووجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني، وكل من التقمص العاطفي، والرضا عن الحياة، والدفء الوالدي، والإدراك الفني وتحسين الذات.

أما دراسة **أبي سمرا** (2000) فقد حاول الباحث دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

أما دراسة "**بتاشتيني** "(Batastini, 2001) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الوجدانية والقدرة الابتكارية والقدرة القيادية. بينت النتائج وجود علاقة قوية بين الكفاءة الوجدانية و القدرة الابتكارية، والقدرة القيادية. هذا وقد جاءت بعد ذلك دراسة **عبد النبي** (2001) والتي وافقت النتائج المحصل عليها في الدراسة السابقة، حيث حاول الباحث، التعرف على تأثير كل من الذكاء الوجداني، والتفكير الابتكاري والتفاعل بينهما على التحصيل، وعلى الفروق بين التخصصات الأكاديمية في كل من الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي. تلخصت النتائج في عدم وجود فروق دالة، بين الطالبات حسب التخصصات الأكاديمية، بالنسبة للذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري .

أما دراسة **براكيت وآخرون** (Brackett, and al, 2001)؛ فقد حاولت معرفة دلالة الفروق، في الذكاء الوجداني بين بعض تلاميذ المتوسطة، إذ حاولوا استخراج 05 مؤشرات لها علاقة

بسمات الشخصية الكبرى، والتي تعتمد على سلوكات لها علاقة بخدمة الذات، والانسيابية في العمل، والإنجاز الأكاديمي والعلاقات البينشخصية. تبين أن الإناث تفوقن في مقياس الذكاء الوجداني على الذكور، في حين تفوق الذكور في مهارات الحياة العامة، وقد كان مرد تأخر الذكور في الذكاء الوجداني، إلى إدراك وتوظيف الانفعالات في تسهيل التفكير، وأن ذلك له علاقة بظهور بعض السلوكات السلبية كتعاطي الكحول و المخدرات، وفقر العلاقات مع الأقران، هذا وقد تبين في هذه الدراسة أن هناك علاقة بين سمات الشخصية ومستوى الإنجاز الأكاديمي، وأن الذكاء الوجداني يرتبط بشكل دال مع ظهور السلوكات السلبية لدى الذكور في مرحلة المتوسط، ولا يصدق ذلك على الإناث.(Ciarrochi and al,2001) (Brackett,Mayer,2003)

كما دلت بعض الدراسات أن مستوى الذكاء الوجداني المتدني، له علاقة ببعض السلوكات المدمرة للذات والمنحرفة، وعلى العكس فإن مستوى الذكاء الوجداني المرتفع، له علاقة بالسلوكات الإجتماعية الإيجابية، كالعلاقات الإجتماعية الجيدة مع الأقران، العلاقات الحميمة مع العائلة و مع الأبناء .(Mayer and al,1999) (Rice and Salovey and al,2001)

كما جاءت نتائج دراسة قام بها **براون** (Brown,2003) ودلت على وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وفعالية الأنا والإلتزام المهني. وفي السياق ذاته، قام **بترايدس** و آخرون (Petrides and al,2004) بدراسة أجريت على مجموعة من المراهقين، وقد أكدت النتائج أن هناك علاقة بين القدرات التي تشكل الذكاء الوجداني و السن، وأن الإناث كنَّ متفوقات على الذكور فيما تعلق بإدراك الانفعالات والتعبير عليها، وأن هناك علاقة بين نتائج المراهقين في الاختبار و سلوكاتهم الاجتماعية و التربوية.

هذا وقد جاءت دراسة **حمود خضر** و**هدى ملوح فضلي** سنة 2007 بعنوان هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة؟ درست العلاقة بين الذكاء الوجداني و السعادة، أظهرت النتائج أن هناك ارتباطا إيجابيا بين السعادة ودرجات الذكاء الوجداني، كما بينت أنه يمكن التنبؤ بدرجة السعادة من خلال أربعة أبعاد فرعية للذكاء الوجداني، وهي تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، الوعي الذاتي والتقدير والتعبير عن الوجدان .

إلى جانب ذلك فقد كشفت دراسة **نيوسام وكاتانو** (M ، V ، s.Day.AL&Catan ، Newsman) أن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي

قوية، وأوضحت النتائج وجود معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الوجداني والقدرات المعرفية والتحصيل الدراسي .

هذا وقد جاءت دراسة **كوالتر، وآخرون** (Qualter and al,2009) لبحث العلاقة بين مستوي الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية والنجاح الدراسي، وتوصلت إلى أن الطلبة الذين يتميزون بمستوى عالي من الذكاء الوجداني، هم أكثر قدرة على النجاح، وأنهم أكثر مثابرة في دراستهم من الذين يتميزون بمستوى منخفض من الذكاء الوجداني.

يتبين مما سبق استعراضه، أن هناك اهتماما لدى الباحثين، بعلاقة الدافعية بمجموعة من المتغيرات التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي أو الأداء الدراسي بوجه عام. ومن جهة أخرى نجد الاهتمام نفسه بالبحث في علاقة الخصائص الوجدانية أو الذكاء الوجداني بمجموعة من المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي، لكننا لا نجد فيما نعلم دراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الوجدانية من حيث هي ترجمة عملية للذكاء الوجداني في مجال التعليم، والدافعية نحو التعليم أو نحو التعلم. ومما لا يسع المربي جهله، أن نجاح العملية التربوية يتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم، ولأن أغلب الكفاءات التي تقف وراء نجاح هذه العلاقة، هي كفاءات وجدانية، وعليه فإن نجاح العملية التربوية، يتأثر كثيرا بمدى توفرها لدى المعلم الذي أنيطت به مسؤولية بناء وتنمية وتوجيه وتسيير هذه العلاقة، ومن ثمَّ فعلى المعلم فهم انفعالاته وانفعالات التلاميذ وحالاتهم الوجدانية عموما، وأن يستمع إلى انشغالاتهم ويفهم مشكلاتهم، وأن يرافقهم ويرفق بهم عندما تعترضهم صعوبات تعيق تعلمهم، وأن يتعاطف مع إخفاقاتهم، كما يبادلهم سرورا بنجاحهم ، وأن يعمل على بث روح المبادرة والعمل الجماعي والتعاون فيما بينهم، وهذا كله لن يتأتى له إلا بعد تمكنه فيما يسمى في الأدب النفسي التربوي، بالكفاءة الوجدانية. (B. Gendron et L.Lafotune,2009) (Chabot,2009)

وعليه يتسنى لنا فهم وتمثل أهمية الكفاءات الوجدانية لدى المعلم، والتي تُترجم في بعض المظاهر السلوكية الدالة على الحالة الانفعالية التي يشعر بها المعلم تجاه تلاميذه فطريقة كلامه ونبرة صوته وتفاعله مع التلاميذ يختلف وفقا لاختلاف شعوره نحوهم فالعلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ نجيب ومهذب هي غير العلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ ضعيف أو مشوش، وعليه يتأثر تفاعله معهم تبعا لهذه المشاعر، والتلاميذ من جهتهم يعون جيدا هذا الاختلاف، بل يتفاعلون معه وفقا لتفاعله معهم، والمعلم قد لا يعي هذه المشاعر ولا ينتبه إليها، وإن انتبه إليها ووعاها، فإنه لا يسعه أن ينتبه إلى أثرها على أدائه وعلى أداء

تلاميذه. إذن هناك كفاءات وجدانية تتضافر في صياغة وبناء كل المواقف التربوية، والتي هي التنزيل العملي لما يعرف اليوم في الأدب النفسي بالذكاء الوجداني؛ والذي يعرِّفه كل من ما ير وسالوفي بأنه: " مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد نفسه ومع الآخرين واستخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة ". (Mayer & Salovey, 1997)

وبهذا الاعتبارفإن المعلم الذي يفتقر إلى الحد الأدنى من الكفاءة الوجدانية الكفيلة بأن تدفعه إلى العمل أكثر، وأن يبذل جهدا إضافيا ليحسن عمله شكلا ومضمونا، وأن يتناغم عمله مع مقتضيات العمل التربوي الفعال، وأن يتجاوز الإكراهات التي تواجهه في الميدان، بل أن يستجيب بإيجابية نحو المواقف التي تزعجه وتعرقل عمله، وأن ينتبه إلى أفعاله حين انفعاله، قد لا يجد في نفسه قوة تدفعه لأن يستثمر جهدا إضافيا مع تلاميذه، وعليه فإننا نتوقع أن تكون هناك علاقة قوية بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ودافعيته نحو التعليم ودافعية تلاميذه نحو التعلم. ومن ثمّ نطرح السؤالين التاليين:

1- هل هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم و دافعيته نحو التعليم؟

2- هل تؤثر الكفاءة الوجدانية لدى المعلم في دافعية التلاميذ نحو التعلم ؟

الفرضيات:

الفرضية الأساسية الأولى:

هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية للمعلم و دافعيته نحو التعليم .

الفرضية الجزئية الأولى:

هناك علاقة بين التعرف على الانفعالات من قبل المعلم و دافعيته نحو التعليم.

الفرضية الجزئية الثانية:

هناك علاقة بين التعبير على الانفعالات من قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك علاقة بين فهم الانفعالات من قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم.

الفرضية الجزئية الرابعة:

هناك علاقة بين إدارة الانفعالات من قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم.

الفرضية الجزئية الخامسة:

هناك علاقة بين توظيف الانفعالات في حفز الدافعية من قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم.

الفرضية الأساسية الثانية:

تؤثر الكفاءة الوجدانية لدى المعلم في دافعية التلاميذ نحو التعلم.

الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق في الدافعية الداخلية للتلاميذ نحو التعلم راجعة إلى مستوى الكفاءة الوجدانية للمعلم.

الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق في الدافعية الخارجية للتلاميذ نحو التعلم راجعة إلى مستوى الكفاءة الوجدانية للمعلم.

تحديد المفاهيم :

1- تعريف الكفاءة الوجدانية:

حسب **ماير** و **سالوفي** فإن الكفاءة الوجدانية، تضم مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه، وانفعالات الآخرين واستخدامها في حفز الدافعية الذاتية وقيادة الأفكار والأفعال، للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة. (P.Salovey .J.Mayers,1997)

وترى **ميكولاجزاك**، أن الكفاءة الوجدانية تشير إلى قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم و التعبير وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.(Moira Mikolajczak,2009)

فالذكاء الوجداني قدرة تتضمن مجموعة من سمات الشخصية، و ينبغي أن يُفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه.وعليه فإن الترجمة العملية لهذه القدرة في مجالات الحياة المختلفة هي التي نسميها **بالكفاءة الوجدانية**.

(Funder,2001)(Mangunsson &Torestad,1992)

(Moira Mikolajczak,2009) (Paunonen & Ashton,2001)

يطلق **جولمان** على نموذجه في الذكاء الوجداني مصطلح "**نظرية الأداء**" إذ يركز على توظيف الذكاء الوجداني الذي يقدم في شكل نماذج سلوكية، والذي ينبغي أن يدرس من خلال التطبيقات العملية له، في ميدان من ميادين العمل، وخاصة للتنبئ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الإجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني والتي تتشكل فيما بينها ما أسماه بالكفاءة الوجدانية. . (Emotional Competence)

2- التعريف الإجرائي للكفاءة الوجدانية لدى المعلم :

هناك فرق بين القدرة والكفاءة من حيث أن الذكاء الوجداني قدرة كامنة، والكفاءة الوجدانية سلوك وممارسة وأداء في ميدان التربية والتعليم. كل الدراسات المتاحة لدى الباحث درست الذكاء الوجداني، في علاقته بمتغير نفسي أو تربوي، في حين يحاول هذا البحث الدخول إلى الموضوع من مدخل الكفاءة وليس القدرة، وعليه فإن الكفاءة الوجدانية لدى المعلم في هذا البحث هي؛ مجموع درجات المعلم المحصل عليه من إجاباته على بنود مقياس الكفاءة الوجدانية المعد من قبل الباحث نفسه.

3-تعريف الدافعية:

يرى **بياجيه** أن الدافعية هي الطاقة النفسية الكامنة وراء جميع التصرفات .

و يعرفها **نوتان** (Nuttin) أنها ذلك الجانب الدينامي للسلوك.

(F.Raynal, A.Rieunier, 1997)

ويرى كل من ***فاليران و ثيل*** أن "مفهوم الدافعية يمثل البناء الافتراضي المستعمل في وصف القوى الداخلية و الخارجية التي تكون وراء إنتاج وتوجيه سلوك ما وتحديد شدته وقوته" .)

Vallerand et Thill in, F.Fenouillet, 2003 :19)

كما يعرف **عبورة محمد** الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على استثارته ليسلك سلوكا ما تجاه العالم الخارجي، ويحدث ذلك باختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف مع البيئة الخارجية، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة، أو الوصول إلى هدف ما. **(عبورة محمد ، 2008).**

3-1-تعريف الدافعية نحو التعليم:

الدافعية للتعليم لدى المعلم؛ أن يجد في نفسه ما يحفزه للقيام بكل المهام الموكلة إليه وأن يظهر ذلك في تفاعله مع تلاميذه، بل في تفعيل العلاقة معلم تلميذ محتوى، وأن يحتفظ بمستوى عال من الأداء، فيتجاوز كل العقبات التي تعترض عمله، كدليل على احتفاظه وتجديده للطاقة النفسية التي تحركه و تحرك تلاميذه.

3-2-التعريف الإجرائي لدافعية المعلم نحو التعليم:

دافعية المعلم نحو التعليم في هذا البحث هو مجموع درجات المعلم المحصل عليه من إجاباته على بنود مقياس الدافعية نحو التعليم المعد من قبل الباحث نفسه.

3-3- تعريف دافعية التلميذ نحو التعلم:

يعرفها **فيو** بقوله:" إنها حالة داخلية، تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه، وتحثه على مواصلة النشاط إلى غاية بلوغ الأهداف المنشودة".

(17 : 2007،**دوقة** في viau,1997)

أما **تارديف** (Tradiff,1992)، فيرى أن الدافعية هي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة، علما بأنّ مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة عن الإدراك الذي يحمله التلميذ، عن الأهداف المنشودة من المدرسة، وعن بقية النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والقدرة على التحكم في تلك النشاطات، إلى جانب ما يشعر به التلميذ تجاه المادة والمحيط التربوي بصفة عامة. (أحمد دوقة، 2010: 12).

وعليه يقصد بدافعية التلميذ نحو التعلم، أن يشارك التلميذ بالحد الأدنى في الأنشطة المعروضة والمقترحة عليه في المواقف التربوية، بما يمكنه من الإندماج مع جماعة القسم والمشاركة الفعالة في تكوينه، وهذا بصفة مستمرة وأن يشعر التلميذ وهو يؤدي هذه المهام بحالة من الإنسياب والمتعة، وأن يجد في نفسه قوة تحمله على تحمل المشاق بل وتجاوز العقبات والمشكلات التي تواجهه وهو يؤدي هذه المهام .

الدافعية الداخلية:

تعبر الدافعية الداخلية، عن رغبة ملحة من قبل التلميذ في بذل الجهد الكافي والعمل المستمر، من أجل التعلم دونما حاجة إلى أي شكل من أشكال التعزيز الخارجي.

الدافعية الخارجية:

هي بذل الجهد من أجل التعلم تحت أي طائل إجتماعي، أو تحت أي شكل من أشكال الرغبة الاجتماعية، والتي تكوّن محركا للتعلم، كدافع نيل الحب، أو الخوف من أي شكل من أشكال العقاب أو الإقصاء الاجتماعي، أو ببساطة التظاهر بالوجه المُرْضِي، فيكون التلميذ بذلك لا يريد التعلم و إنما ما يحققه التعلم.(P. PERRENOUD,2009)

3-4-التعريف الإجرائي لدافعية التلميذ نحو التعلم:

نقصد بدافعية التلميذ نحو التعلم في هذا البحث، مجموع درجات التلميذ المحصل عليها من إجاباته، على بنود مقياس الدافعية نحو التعلم، المعد من قبل الباحث نفسه.

4-أهمية البحث

يشتمل السلوك الإنساني على مجموعة من الديناميات النفسية المتفاعلة، ولا يمكن فهم هذه الديناميات إلا بالنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة، وأن كل نظرة جزئية أو تجزيئية إنما تجني على فهمنا للسلوك الإنساني، ومن ثم فإن هذا البحث يحاول تعميق الفهم فيما يرتبط بالكفاءات الوجدانية التي لها علاقة بعمل المعلم، وأن ما يأتي من تخصيص أو تجزيئ فإنما هو من قبيل تسهيل الدراسة والفهم ليس إلا. وتتلخص أهمية هذا البحث فيما يلي :

1-إثارة الاهتمام العلمي بالتربية الوجدانية في المدرسة وبالدور الشامل الذي ينبغي للمدرسة أن تلعبه، إذا أرادت أن تنخرط في الأفكار الجديدة للتربية، إذ يجمع التعليم بين الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي، وعليه ينبغي للمدرسة أن تسعى إلى توفير خلفية معرفية ومواقف تعليمية لتنمية الذكاء الوجداني، وأن تتضمن مناهج لغرس كفاءات وجدانية مثل؛ التعاطف وضبط النفس والوعي بالذات وفن الاستماع للرأي المخالف وحل الخلاف والتعاون ...إلخ، بل ينبغي للمدرسة أن تنجح في تحبيب نفسها للطفل، وتحبيب القيم التي قامت المدرسة من أجلها والتي على رأسها؛ احترام وقبول الآخر وترغيب التلميذ في الحضور الفعال في أقسامها وهذا أساس كل تعليم، فعلى المدرسة أن تبني جسرا وجدانيا بينها والتلميذ، حتى يؤمن لها وللمجتمع تمرير كل الوسائل التي يبني بها الأفراد أهدافهم وأهدافه.

2-إن مفهوم التربية قد توسع ليتعدى مجرد التمكن من بعض الكفاءات والمهارات التي يقيسها إختبار الذكاء، إلى تعليم وتربية الأطفال على ما ينبغي معرفته من كيفية إستثمار استعداداتهم الوجدانية، وتنميتها وتوظيفها، لكي تكون سلوكاتهم في توافق مع القواعد الإجتماعية التي تحكم الواقع الذي يعيشون فيه. هذا من الناحية النظرية، لكن واقع الممارسة التربوية أبعد ما يكون عن الإلتزام بهذه النظرة، ولعل أول خطوة نبدأ بها في سد هذه الهوة، هي الإهتمام بالمعلم الذي قلما يُنتبه إليه من حيث الإهتمام العلمي، إذا ما قورن بالتلميذ والمحتوى، فهذا البحث يرى بأن مفتاح كل تغيير في التربية ينبغي أن يدرج المعلم تكوينا وتدريبا ومتابعتا وتقويما.

(J.F. MARMION, 2008) (Thibault, Hess, 2009)

3-يكتسي البحث أهمية علمية لاهتمامه بالمعلم، بعتباره العنصر القيادي في العملية التربوية، وأنه يمثل السلطة المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ ليتمثل التعلمات ويستوعب الخبرات التربوية، ولأن التلميذ يحتاج إلى من يعزز إنجازاته ويشيد بها ليستمر في بذل الجهد كعلامة اهتمام به، فإنجازاته جزء من ذاته والمعلم هو الذي يكفل هذه الحاجة لأن التلميذ يلتمسها عنده أولا، لما للمعلم من مكانة عنده.

4-إن المعلم هو المحرك الذي يثير دافعية التلميذ نحو الخبرة التربوية، وهو الذي يحييها من جديد إذا خبت، والذي يحافظ عليها إذا اتقدت، وهذه الوظيفة والمهمة الحساسة للمعلم لن يتمكن من تأديتها على أحسن وجه إذا لم يكن على وعي بأهمية بعض الخصائص والكفاءات الوجدانية التي لها علاقة بحفز الدافعية، يحاول هذا البحث التنبيه إلى الكفاءات الوجدانية التي يحتاج إليها المعلم، إذ يدَّعي أن الكفاءة العلمية في مادة التخصص وحدها لا تكفي لكي يقوم المعلم بالمهام الجديدة المنوطة به.

5-ترجع أهمية الموضوع إلى أهمية الكفاءة الوجدانية، ذلك بإعتبار موضوع الوجدان يتميز بصعوبة دراسته. ويرى جولمان أن موقع أو مجال العواطف والإنفعالات لقي إهمالا غريبا من جانب الباحثين، وتركت العواطف أرضا مجهولة بالنسبة للعلم السيكولوجي .(Goleman, 1997) فالاستدلال على الوجدان عند الإنسان يحتاج إلى قرائن سلوكية يصعب على الدارس رصدها، إضافة إلى ذلك يسعى هذا البحث إلى ربط هذا المفهوم الجديد بآلية نفسية لا تخفى على أحد أهميتها في صياغة السلوك الإنساني عامة وفي التربية خاصة، وهي الدافعية، من حيث هي الطاقة المحركة والموجهة للسلوك، وأن كل طاقة عرضة للنقصان والضعف، ولابد لهذه الطاقة من تعهدٍ و تجديد، كل هذا ضمن سياق الإكراهات الواقعية والمفارقات بين المبدأ والتطبيق.

6-الإنسان كائن حيوي يؤثر ويتأثر بمحيطه، كما أنه يتعرض إلى مواقف حياتية قد تكون سارة أو مؤلمة، وهذه المواقف تؤثر على الحالة المزاجية الإنفعالية للإنسان وذلك بحسب عمقها الوجداني و تكرارها واستمرارها، وعليه إذا تأثرت الحالة الإنفعالية للإنسان، فسوف يصطحبها

معه، ويظهر ذلك في تعاملاته اليومية مع غير الموضوع الذي كان سببا في إفراز تلك الحالة، فيتعامل مع المواضيع والمواقف الحياتية الأخرى، برواسب الخبرات الوجدانية السابقة، ومادام المعلم يخضع لهذه القاعدة، فإن عمله عرضة لمثل هذا التأثر؛ فقد يأتي المعلم في الصباح ليدرس فيمر به موقف يزعجه أو يغضبه في ساعة مبكرة من النهار فإن ذلك من شأنه أن يجعله يعيش النكد طول النهار، فينغص عليه عزيمته ويضعف دافعيته للعمل، ومادام العمل مع التلاميذ، فسوف تنتقل العدوى إليهم، دون وعيهم وفي غفلة منه، وقد يكون الأثر أبلغ مما لو كان مع غيرهم، فترى المعلم يتحدى كل من يقابله وينفعل لأدنى الأسباب ويرى المعلم في كل تدخل تشويشا، و في كل خلاف تحديا، وفي كل اعتراض قلة احترام، وقد يؤدي ذلك إلى التصرف مع التلاميذ على غير الوجه اللائق، فيكون التلميذ ضحية تراكمات لم يكن سببا فيها، و هذا كله يبدر من المعلم غير وعي منه. من الواضح إذن أن هناك تأثيرا أكيدا للخبرة الوجدانية على سلوك المعلم، وهذا البحث سوف يحاول تقديم خدمة عملية للمعلم، كي يعي هذه الإنفعالات ويحاول وفقا لوعيه بها، الحد من تدخلها في عمله، بل توظيفها لجعل عمله أكثر فعالية ومتعة.

أهداف البحث :

تتلخص أهداف هذا البحث فيما يلي :

1-يحاول هذا البحث أن يميط اللثام على أهمية الحياة الانفعالية عموما، والخبرات الوجدانية للمواقف التربوية خصوصا، في علاقتها بالدافعية للتعليم لدى المعلم وبالدافعية للتعلم لدى التلميذ، أي أن وراء كل موقف تربوي خبرة وجدانية خاصة بكل تلميذ وبكل معلم، باعتبار أن التلميذ لا يتعلم وحده، بل ضمن سياق تفاعلي، وهذا التفاعل من شأنه أن يفرز خبرات معرفية ووجدانية مع أقطاب التربية الثلاث، بل ومع التلميذ تجاه نفسه من حال إلى حال.

2-لفت انتباه القائمين على تكوين المعلم إلى إدراج محور تدريب المعلم على الكفاءات الوجدانية التي يحتاج إليها المعلم في عمله، عملا بمبدأ " **أنا لا أستطيع أن أقرر متى أغضب لكنني أستطيع أن أتحكم في سلوكي إتجاه موضوع الغضب** " (Golmane)

3-الوصول إلى فهم أعمق لبعض الكفاءات الوجدانية لدى المعلم، والتي قد يكون لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدافعية، ثم كيفية توظيفها في حفز دافعية المعلم لذاته نحو التعليم، وحفز المعلم لدافعية التلاميذ نحو التعلم .

4-إجلاء الغموض على بعض الكفاءات الوجدانية الفاعلة في صياغة علاقة المعلم بالتلميذ والمعلم بالمحتوى التعليمي والتلميذ بالتلميذ والتلميذ بالمحتوى ضمن المواقف التربوية المختلفة.

5-بناء أداة تقيس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم.

6-بناء أداة تقيس دافعية المعلم نحو التعليم ، و بناء أداة تقيس دافعية التلميذ نحو التعلم.

مراجع الفصل:

1- رونيه أوبير .التربية العامة.ترجمة عبد الله عبد الدايم،دار العلم للملايين،ط8،بيروت 1996.

2- جابر عبد الحميد جابر.سيكلوجية التعلم ونظريات التعليم.دار الكتاب الحديث،ط1،الكويت 1984.

3 - محمد عبورة . الدافعية الدراسية مقاربة نسقية . رسالة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية ، جامعة الجزائر 2008.

4 - عبد الرحمان قنديل .التدريس وإعداد المعلم.دار النشر الدولي،ط2،الرياض 1998 .

5- B.Bloom. Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. ed Labord, Bruxelles, Nathan ,Paris 1979.

6- D.Goleman. intelligence émotionnelle. Traduction de .D. Roche. ed. Robert Laffont.SA. Paris.1997.

7 -D.Goleman and al. L' intelligence émotionnelle au travail .Ed, Pearson éducation Paris 2005.

8- Fabien Fenouillet.la motivation. ed Dunod ,Paris 2003

9 - Gerald Matthew &Moshe Zeidner. emotional intelligence science and myth. M.I.T. press paper book ed,2004.

10 - Seteven Hein. E.Q. for every body. 1/6 Aristot Press. Florida. 1995.

11-Jean François Marmion.Au delà du QI. Les autres intelligences.ed sciences humaines n°190 fev 2008.

12- www.ordp-vsnet.ch/fr/resonance/2002/Pascal Thibault et Ursula hess.laboratoire de psychologie sociale , université du Québec++75.

13-) F.Raynal, A.Rieunier. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. 2 ed E.F.S, Paris 1997.

14-D.Chabot , M.chabot. PEDAGOGIE EMOTIONNELLE .ed Trafford, Canada 2005.

15-Emanuel Monier. L'empire caché de nos émotions. Science et vie N°232 sept 2005.

16- P.Carré et al. Traité de la psychologie de la motivation.ed Dunod,Paris 2009.

17- R. Vallerand et E. Till. Introduction à la psychologie de la motivation.ed Etudes vivantes/ Vigot 1993.

18- Moria Mikolajczak et al. Les compétences Emotionnelles.ed Dunod,Paris,2009.

الباب الأول : الجانب النظري

تمهيد:

يتقدم العلم بما ينجزه أهله من النجاحات في مجالات الحياة، وما يقترحه من حلول لمشكلات الناس اليومية. ومجال التربية و التعليم هو أحد هذه الميادين الذي لازال يساهم في تيسير حياة الناس، بما يحققه من إنجازات، ومن جملة هذه الإنجازات تطويره لمفهوم جديد نسبيا، ساهم في تقدم فهم الجانب الوجداني الذي لايزال غامضا في سلوك المعلم بالنسبة للجوانب الأخرى، وهو ؛ مفهوم الكفاءة الوجدانية، والذي سنحاول التعريف به من خلال استعراض أهم ما تيسر لنا الإطلاع عليه من الأدب الذي عني بالبحث فيه.

1- من الذكاء إلى الكفاءة الوجدانية:

من المعلوم أن لكل كلمة أو مصطلح يتداول بين الناس اليوم امتداد تاريخي، أي أن كل مصطلح إنما يولد نتيجة تفاعل مجموعة من الأحداث التاريخية، ومصطلح الكفاءة الوجدانية لا ينفك عن هذه القاعدة، فهو أيضا تطور عبر ظروف ساهمت في إنضاجه، على مستوى الفكر و الممارسة، حتى أُخرج إلى التعامل في المجال النفسي والتربوي بالمعنى الذي هو عليه اليوم، وفيما يلي نحاول أن نستقرئ جملة من المحطات التاريخية، حتى يتسنى لنا معرفة أهم الأحداث التي ساهمت في صياغة مفهوم الكفاءة الوجدانية.

لقد أدى انشغال الحكومة الفرنسية بالنجاح المدرسي، و العوامل التي تكمن وراءه، إلى أن طلبت وزارة التربية من **بنيه** (A.Binnet) إن كان في الإمكان بناء أداة تسمح بالتنبئ بالرسوب المدرسي، وعلى هذا الأساس أعد **بنيه** أداة تقيس ما الذي يفترض أن يعرفه الطفل في سن معينة، وأخذ عينة من الأطفال بأعمار مختلفة، و كان ذلك في سنة 1905، فمقياس **بينيه**، كان يقيس النجاح المدرسي، ومن ثم قيل أن الذي يمكِّن من النجاح في المدرسة هو الذكاء.

وجدت هذه الأداة، قبولا واسعا في الأوساط الرسمية و العلمية، ما جعلها تعبر الحدود، إلى أن تصل إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد سنوات من التعامل بها، تقدم **سبيرمان** (Spearman Charles) سنة 1927 ، بمجموعة من الانتقادات لهذه الأداة، واقترح نموذجا ينطلق من فرضية مفادها؛ أننا إذا كنا أذكياء في جانب معين، فنحن أذكياء في كل الجوانب، وطور مفهوم الذكاء العام (G) الذي يضم جميع الوظائف المعرفية.

في سنة 1938 تقدم **ثيرستون** (Louis Thurstorne) ، بنموذج آخر يقوم على تصور مفاده؛ أن الذكاء ليس عاملا واحدا، وإنما سبعة عوامل وهي، الذاكرة وسرعة الإدراك، والقدرة العددية أو الرياضية والقدرة اللغوية للفهم، والتفكير المنطقي، والسلاسة اللغوية واستعداد الإدراك الفضائي، ويرى أنه إذا طال خلل ما واحدا من هذه العوامل، فإن كل الذكاء يتأثر. هذا واستمر الاعتقاد بصحة هذا النموذج إلى غاية 1983، أين اقترح هوارد **جاردنر** (Howard Gardner)، تصورا آخر للذكاء؛ وهي فكرة الذكاء المتعدد

(Intelligence multiple) ، حيث يرى أن هناك ثمانية أنواع من الذكاء، ، واستعرض مجموعة من الأنواع منها، الذكاء الرياضي، المنطقي والموسيقي، كما تكلم عن الذكاء العلاقاتي وقسمه قسمين: ذكاء في علاقة الإنسان بنفسه وهو نوع من الاستبطان، والذكاء في بناء وتسيير العلاقات بين الفرد والآخرين، ولقد لقي هذا التصنيف قبولا واسعا في مجال التربية .

في عام 1990، برز كل من **ماير وسالوفي** (J.Salovey&P.Mayer) بطرح جديد حول الذكاء و كان مبنيا على مساهمة جاردنر، لقد ركزا اهتمامهما على الذكاء العلاقاتي، وقدما له جملة من الانتقادات، واعتبرا بأنه يفتقر إلى الجانب الوجداني، وأن الذكاء الوجداني هو شكل من أشكال الذكاء قائم بذاته، لأن الإنسان يواجه انفعالاته وانفعالات غيره باستمرار في الحياة. فكانت بذلك ولادة مفهوم جديد وهو **الذكاء الوجداني**. و قد ساهم في إشاعته و تبسيط استخداماته، ظهور كتاب الذكاء الوجداني **لجولمان** سنة1995(D.Goleman) وقد شرح فيه هذا المفهوم الجديد للذكاء وصاغه صياغة عملية، بحيث أعطى فيه مجموعة من الصور التطبيقية للمفهوم. ويطلق جولمان على نموذجه في الذكاء الوجداني مصطلح "**نظرية الأداء**" إذ يركز على توظيف الذكاء الوجداني الذي يقدم في شكل نماذج سلوكية، والذي ينبغي أن يدرس من خلال التطبيقات العملية له، في ميدان من ميادين العمل، وخاصة للتنبئ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الإجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني والتي تتشكل فيما بينها ما أسماه بالكفاءة الوجدانية. (Chabot,2005)

2-الذكاء الوجداني:

تعزى الكثير من المشكلات والنزاعات بين الأفراد في الأسرة أو في المجتمع عامة، إلى عدم القدرة على التحكم في الانفعالات، ومنه غلبة هذه الانفعالات على العقل، وعدم القدرة على توقع عواقب السلوكات، التي تنتج كرد فعل عنها، بدليل أنه بمجرد ما تهدأ عاصفة

الانفعال، كثيرا ما يندم الإنسان على ما فعل، ويود لو أن ذلك لم يبدر منه، هذا بالنسبة للانفعالات السلبية. أما بالنسبة للانفعالات الإيجابية؛ فكثيرا ما يُفرط المرء في حب امرئ أو امرأة، أو يولي صديقا ثقة كبيرة، ثم يكتشف خلال موقف حياتي أنه ليس أهلا لذلك، كأن يكتشف جانبا من جوانب شخصيته، كالأنانية المفرطة، وتعقبه خيبة أمل يتجرع مرارتها مدة طويلة.

إن نظريات الذكاء الحديثة تؤكد على تعدد الذكاء، وأن الفرق بين الأفراد ليس في درجة الذكاء فحسب، وإنما في نوع الذكاء كذلك، ومن الأنواع التي لاقت قبولا واهتماما علميا كبيرا في الآونة الأخيرة، الذكاء الوجداني، والذي تبين أن له أهمية بالغة، في قدرة تحكم الفرد وتسيير انفعالاته الإيجابية والسلبية. وما دام الذكاء الوجداني مرتبط بالانفعالات كان لزاما أن نعرف بها قبل التعريف به.

2-1الانفعالات الأساسية:

لن يتسنى لنا معرفة وفهم الذكاء الوجداني، إلا بعد معرفة وفهم الانفعالات الأساسية، التي يتعرض لها الإنسان في حياته اليومية، لأن المادة الأولية التي يتعامل معها هذا المفهوم هي الانفعالات. فهذه الأخيرة تجعل الجسم جاهزا من الناحية الفيزيولوجية للاستجابة، بما يتطلبه الموقف من سلوك استعجالي، ومن أشهر التصنيفات في مجال الانفعالات، تصنيف **بول إيكمان** (P.Ekman)، والذي أحصى سبع انفعالات أساسية، وأخرى ثانوية تتفرع عنها وهي : الخوف والغضب، والحزن والاشمئزاز والمفاجأة، والحب والسعادة، ، وهي انفعالات نجدها في كل الثقافات، وتتخلل عملية التواصل، ولقد ساهم هذا التصنيف في تيسير عملية الربط بين الانفعال والسلوك الناتج عنه، فالانفعالات الأولية تضمن استمرار حياة المخلوق البشري، والتي نستعرضها فيما يلي:

2-1-1-الغضب:

يشعر الإنسان بالغضب عادة إذا أدرك أن شيئا ما يصده أو يعيقه في تحقيق مصلحة حيوية بالنسبة إليه، وبمجرد ما يشعر به، تحدث مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية في الجسم، إذ يتدفق الدم إلى اليدين ليجعلهما قادرتين على القبض أو الضرب، وتتسارع ضربات القلب، وتندفع دفقة من الهرمونات، مثل هرمون الأدرينالين، فتتولد طاقة قوية تكفي للقيام برد فعل عنيف يدفع الضرر عن الجسم. وقد يكون محرك الغضب هو إحساس الشخص أنه مهدد، حسب ما يراه **زيلمان** (Doff Zillman)، ولا يكون التهديد بالضرورة جسديا، بل قد يكون

معنويا أيضا، كالإحساس بعدم الاحترام، والشعور بالإهانة أو الشعور بالإحباط جراء التعرض للظلم. فهذه المدركات تؤثر على المخ، فيرسل تنبيهات إلى الغدد، فتفرز هرمون **الكتيكولامينز** (Catecholamins)، الذي يولد طاقة هائلة، تكفي لرد فعل عنيف. ويرى **زيلمان** أن الغضب سلسلة متلاحقة من الإفرازات الهرمونية، من شأنها أن تؤثر على العمليات المعرفية، وتجعلها تحوم حول أفكار الانتقام والانقضاض، مع حجب ما يمكن أن تؤول إليه مثل تلك السلوكات وعواقبها، كما يرى أن التحكم في الغضب يبدأ بالتحكم في الأسباب التي تثيره، فالمعاني والقيمة التي يضفيها المرء على مثير الغضب، تفسر إلى حد كبير الشعور المتولد عنه، والسلوك المنتج كرد فعل لتلك الوضعية، فلا بد من إعادة تقييم مثير الغضب، إذا أردنا أن نحتوي وضعية الغضب. ثم إنه من الأهمية بمكان، الاستثمار في مفهوم الزمن، فهو عامل مهم في التعامل مع موضوع الغضب والتحكم في ردود الأفعال، كالابتعاد عن الشخص أو عن المكان الذي حدث فيه مثير الغضب، ثم محاولة تعريض الذهن إلى خبرات ونشاطات، تصرفه عن الانشغال بالتفكير في موضوع الغضب. وفي هذا جاء التوجيه النبوي بالوضوء، لأن الغضب قبضة من نار لا يطفئها إلا الماء.

2-1-2-الخوف:

يشعر الإنسان بالخوف عادة إذا أدرك أن شيئا ما يهدده في نفسه أوفي أهله، أو تجاه موضوع يهدد مصلحة حساسة بالنسبة إليه، وفي حالة الخوف يندفع الدم إلى أكبر العضلات حجما، مثل عضلات الساقين فيسهل الهرب، ويصبح الوجه شاحبا، لأن الدم ينصرف إلى غيره، كما تنبه مراكز عصبية خاصة، فتفرز هرمونات تجعل الجسم في حالة يقظة، تسمح له بالقيام برد فعل لتجاوز الخطورة وتأمين الجسم من الهلاك. ويختلف الناس في فهمهم لمواضيع الخوف، سواء كانت من البيئة المادية أو البيئة الاجتماعية و الثقافية، فمثلا هناك بعض القبائل في الهند، تشتغل مع الأفاعي السامة جدا **(الكوبرا)**، ولاشك أن بيئة هذا شأنها، ستجعل أفرادها لا يشعرون بنفس حالة الخوف، التي يشعر بها من يعيش في الجزائر العاصمة نحو هذه الأفاعي، وبكل تأكيد سيختلف سلوكهما لاختلاف شعورهما تجاه نفس الموضوع. وعلى العموم فإن الناس يسلكون بطريقتين تجاه مواقف الخوف، فمنهم من يواجهه و يحاول أن يقي نفسه من الخطر بالوسائل المتاحة لديه، ومنهم من يجنح إلى الهروب وعدم مواجهته، وكلا الآليتين النفسيتين هما في الغالب لا إرادية أو انعكاسية، فهي عبارة عن رد فعل غير اختاري. إلا أنه يمكن للمرء، أن يغير من رد فعله تجاه موضوع محدد، إذا تدخل عامل التربية و الخبرة مع

ذات الموضوع، فكل الناس مثلا يخافون من النار، لكن رجال الإطفاء أقل خوفا، لأن معرفتهم بكيفية مواجهتها، وسابق خبرتهم معها، يجعلهم أقل خوفا منها بالنسبة لعموم الناس.

2-1-3-السعادة:

هي حالة من الارتياح و الانتشاء، يحدث خلالها نشاط متزايد في مراكز معينة في المخ ، ويرتبط الشعور بالسعادة، بجملة التصورات التي يحملها الإنسان على المواضيع المختلفة في الحياة، وتحتل ثقافة المجتمع المكانة الأولى، في بناء هذه التصورات لدى الإنسان، فيشعر المرء بالهدوء والراحة والطمأنينة، وهي الأخرى ترتبط بإفرازات هرمونية، ما يجعل مناطق معية من الدماغ تنشط، ويثير هذا النشاط، جملة من التغيرات والإفرازات الهرمونية، تطال الجسم كله.

2-1-4-الحب:

يرتبط الشعور بالحب، بالمضامين الثقافية والاجتماعية، التي يكتسبها الفرد أساسا خلال عملية التنشئة الاجتماعية، سواء كان موضوع الحب ماديا أو معنويا، وإذا شعر المرء بالحب، فإن إثارة في الجهاز القرب ودي تحدث، ويسمى ذلك بالاستجابة المسترخية، فتتولد حالة من الرضا فيُسر المرء بالحالة التي تعيشها، ويرغب في أن تطول وتدوم تلك الحالة، ويساعد هذا الشعور، على حسن أداء المهام المنوطة به، فيشعر بالانسياب، كما تسهل هذه المشاعر حسن التفاعل والتعاون مع الآخرين.

2-1-5-الاشمئزاز:

يثير الشيء كريه الرائحة أو المنظر أو المطعم، أو المسمع أو الملمس، شعورا بالانقباض أو النفور، يجعل الإنسان في حالة غير مريحة و غير متوازنة، ما يدفعه إلى تجنب ذلك الموقف و الهروب منه حين حدوثه أو العمل على تغييره، أو عدم الإقبال عليه مرة ثانية، إن علم مسبقا أنه سيتعرض له، لأن لديه سابق خبرة وجدانية غير سارة معه.

2-1-6-الدهشة:

يدل على الشعور بالدهشة ارتفاع الحواجب واتساع العينين لتسمح بدخول مزيد من الضوء، لإدراك تام لموضوع الدهشة، لتصديق ما يرى وحسن التعامل معه قبولا أو رفضا، ويثير هذا الشعور التعرض لمواقف حياتية غير مألوفة، أو خارقة للعادة، أي عادة الناس الاجتماعية المحلية، أو ما ارتبط منها بثقافة مجتمع ما، أو عادة البشر جميعا مما لم يألف الناس رؤيته، أو سماعه.

2-1-7-الحزن:

يحدث الشعور بالحزن عادة، إذا فقد الإنسان قريبا أو صديقا أو شيئا عزيزا عليه، أو فاتته فرصة ربما لا تعوض في الحياة، سواء تعلق الأمر بمنفعة مادية أو معنوية. والوظيفة الأساسية للشعور بالحزن هي مساعدة الفرد على تجاوز موقف الحزن واستعادة التوازن والتوافق النفسي، فالحزن يؤدي إلى انخفاض في الطاقة النفسية، والحماسية في مزاولة النشاطات الاعتيادية في الحياة اليومية، وتجنب مجالات اللهو والترويح.(P.Ekman,2005)

الانفعالات الأولية حسب إيكمان (P.EKMAN)

الدافع	الانفعالات	السلوكات
الحاجز	غضب	هجوم
التهديد	الخوف	الهروب أو الاختفاء
وضعية مرغوبة	سعادة	اقتراب
القبول و الميل	الحب	الإقبال
مادة أو وضعية مقرفة	اشمئزاز	الإعراض
وضعية غير متوقعة	الدهشة	التوجه
خسران	حزن	الانطواء

2-2- مفهوم الذكاء الوجداني:

لقد كان علماء النفس يدرسون الذكاء بمعزل عن الوجدان، إلا أن العديد من الباحثين أشاروا إلى علاقتهما ببعضهما، وفي بداية التسعينات من القرن الماضي، بدأ الاهتمام بدراسة الجانب الوجداني للإنسان يعرف تزايدا، إلى أن نشر كل من **جون ماير و بيتر سالوفي**، مجموعة من المقالات حول مفهوم جديد، وهو الذكاء الوجداني؛ إذ يريان أن الذكاء الوجداني، يضم مجموعة من المهارات، التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق، والتنظيم الفعال للانفعالات التي يشعر بها الفرد نفسه، والتي يشعر بها الآخرون، واستخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة، كما يضم القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، واستخدامها لقيادة الأفكار والأفعال.

(P.Salovey .J.Mayers,1997)

ويرى كل من **ماتيوس و زاينر** ، بأن الذكاء الوجداني، يتضمن القدرة على التعرف والعبير و فهم الانفعالات، واستيعابها لتنسجم مع التفكير، و إدارة الانفعالات السلبية والإيجابية للفرد وللآخرين. **(G. Matthews and Moshe Zeidner, 2004)**

أما **جولمان**(D.Goleman)، فيرى بأن الذكاء الوجداني عبارة عن قدرة الفرد، على تنظيم وإدارة الانفعالات الذاتية و انفعالات الآخرين، واستخدامها لقيادة الأفكار والأفعال، ضمن مجال من مجالات الحياة. (D.Golman, 1999)

ويرى جولمان بأن الذكاء الوجداني يضم مجموعتين من الكفاءات؛ كفاءات شخصية وكفاءات اجتماعية. وهي تنقسم كما يأتي:

2-2-1-**الكفاءة الشخصية** Personal Comptences : وتضم الكفاءات التالية:

2-2-1-1-**الوعي بالذات** Self awarness : ويقصد به **جولمان** أن يكون الفرد دائم الوعي بانفعالاته، وأن له القدرة على استخدام نوازعه الغريزية، لتوجيه اختياراته وتقييم ذاته بكل موضوعية، مع امتلاك ثقة كبيرة بالذات. ويرى أننا بحاجة لمعرفة أوجه القوة والضعف فينا، وينبغي أن نتخذ من هذه المعرفة، أساسا لقراراتنا وسلوكاتنا وثقتنا بأنفسنا، ويتضمن هذا البعد الكفاءات التالية:

*كفاءة الوعي الانفعالي.

* كفاءة الثقة في الذات.

* كفاءة الدقة في تقدير الذات.

2-2-1-2-**التنظيم الذاتي** Self Regulation : ويعني به التحكم في الانفعالات، على نحو يسهل أداء الأعمال ولا يعيقها، وينبغي أن نكون مثلا قادرين على تأجيل أخذ الأجر إلا بعد تحقيق الأهداف، والتميز بالقدرة على استعادة التوازن بسرعة، بعد أي حالة ارتباك أو اضطراب.ويتضمن الكفاءات التالية:

*كفاءة التحكم أو الضبط الذاتي.

* كفاءة الجدارة بالثقة .

* كفاءة يقظة الضمير .

* كفاءة تحقيق التكيف مع المواقف الجديدة.

* كفاءة التجاوز والتجديد للنماذج السابقة.

2-2-1-3-**الدافعية** Motivation : وهي استخدام رغباتنا كمحرك يوجهنا نحو أهدافنا، ويحملنا على المبادرة والتفاؤل بإمكانياتنا، والوقاية من الاحباطات، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة، لتحقيق الأهداف.ويتضمن الكفاءات التالية:

* كفاءة الدافعية للانجاز أو التحصيل .
* كفاءة الالتزام بالوعود والتعهدات.
* كفاءة التفاؤل والمبادرة.

2-2-1-4-**التعاطف** Empathy : وهي القدرة على تفهم انفعالات الآخرين، وتبني وجهات نظرهم وبناء علاقات منسجمة، مع أصناف كثيرة من الأشخاص. ويقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات، فبقدر ما نكون قادرين على إدراك انفعالاتنا وتقبلها، نكون قادرين على حسن قراءة انفعالات الآخرين وتفهمها، وابتغاء العذر لهم بل و التعاطف معهم. ويتضمن الكفاءات التالية :

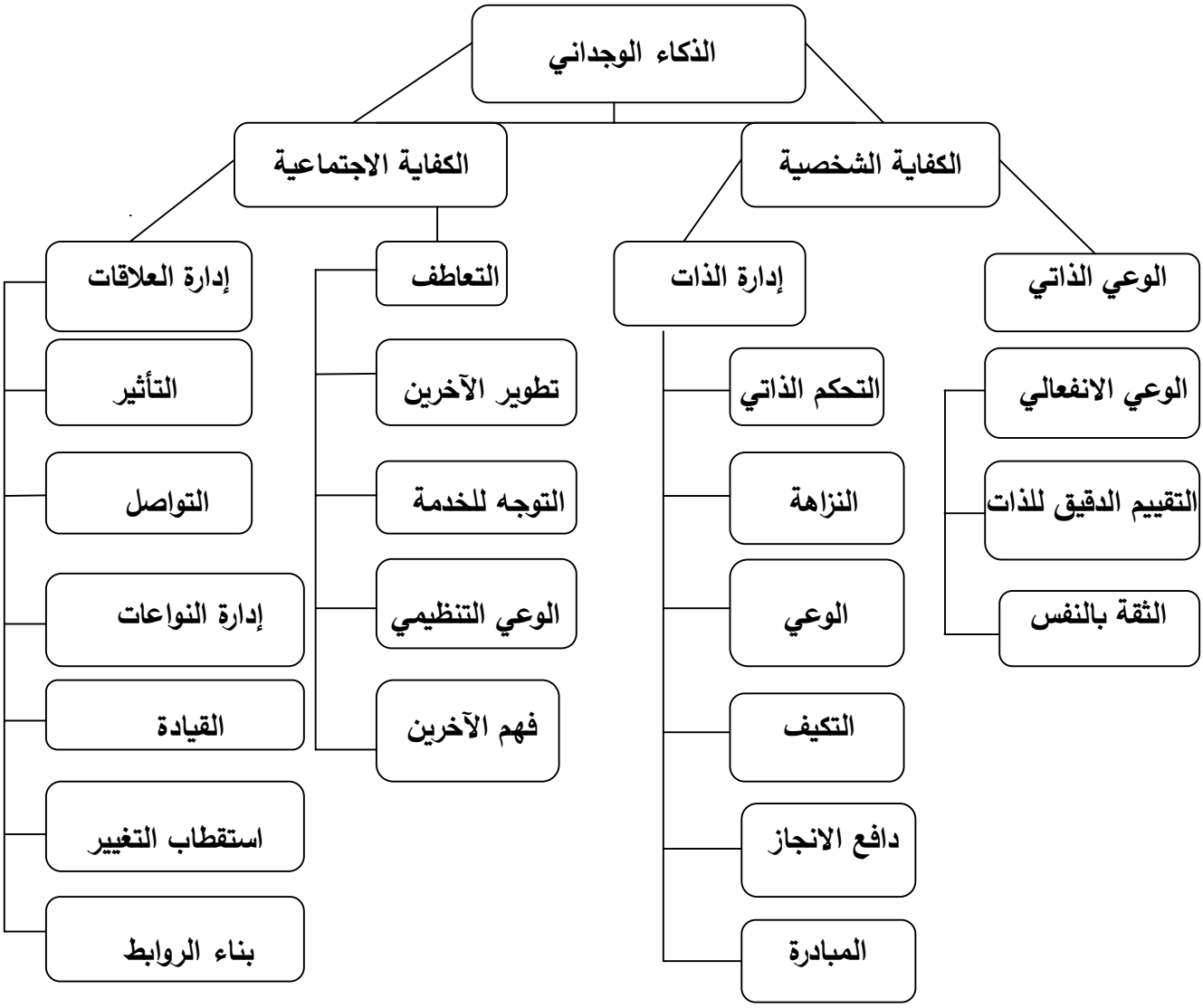
* كفاءة فهم الآخرين.
* كفاءة الإحساس بضرورة مساعدة الآخرين، لتطوير حاجاتهم، وتدعيم قدراتهم.
* كفاءة تنوع الفاعلية .
* كفاءة الوعي السياسي.

2-2-2-**المهارات الاجتماعية** Social Skils :وهي قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته في علاقته مع الآخرين، والتمتع بنظرة دقيقة للكشف عن الأوضاع ، وشبكات العلاقات الإنسانية، وفهمها والتصرف بمقتضاها، واستخدام القدرات المختلفة للإقناع والتوجيه والتفاوض وحل النزاعات، لمساعدة وتشجيع الجماعة أو الفريق. وتتضمن الكفاءات التالية:

* كفاءة الاتصال.
* كفاءة التأثير.
* كفاءة إدارة الصراع.
* كفاءة القيادة.
* كفاءة تحفيز التغيير.
* كفاءة بناء العلاقات أو الجماعات.
* كفاءة التنسيق والتعاون . (Goleman, 1999)

وفيما يلي نستعرض مخططا، يلخص الكفاءات الوجدانية، كما يراها كل من **شيرنيز** و **جولمان**

جدول كفاءات الذكاء الوجداني لكل من تشيرنس وجولمان



2-3- أبعاد الذكاء الوجداني:

يحدد كل من **ماير** و**سالوفي** خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني :

2-3-1- التعرف وفهم انفعالات الذات: فالوعي بالنفس، والتعرف على الانفعال وقت حدوثه، هو الحجر الأساس في الذكاء الوجداني، فالقدرة على رصد الانفعالات من لحظة لأخرى، عامل حاسم في تحقيق نظرة نفسية دقيقة وخطوة مهمة في فهم الذات، كما أن عدم القدرة على ملاحظة انفعالاتنا بطريقة صحيحة ودقيقة، يجعلنا نقع تحت رحمتها، فالأشخاص الذين يثقون بأنفسهم هم من أفضل من يعيشون حياتهم، لأنهم واثقون في كل ما يتخذونه من قرارات، مثل اختيار زوجاتهم أو الوظائف التي يشغلونها.

2-3-2- **التعرف وفهم انفعالات الآخرين:** أو التقمص الوجداني أو التعاطف «Empathy» وهو قدرة تتأسس على الوعي بالانفعالات، إنه «مهارة إنسانية» جوهرية. و سوف نتعرض لاحقا جذور التقمص الوجداني و التعاطف مع انفعالات الآخرين، والأسباب التي تجعل التقمص الوجداني يدفع الإنسان إلى الإيثار أو الغيرية. فالأشخاص الذين يتمتعون بالقدرة على التقمص الوجداني، يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية، التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم، وهذا يجعلهم أكثر استعدادا لأن يتولوا المهام التي تتطلب رعاية الآخرين، مثل مهن التعليم والتجارة والإدارة.

2-3-3- **إدارة الانفعالات:** إن التعامل مع الانفعالات لتكون ملائمة للمواقف الحياتية المختلفة، قدرة تنبني على الوعي بانفعالات الذات، وهي القدرة على تهدئة النفس، والتخلص من القلق والتهجم وسرعة الاستثارة. إن من يفتقرون إلى هذه القدرة، يظل كل منهم في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر.

2-3-4- **تحفيز الذات:** أي توجيه الانفعالات لخدمة هدف ما، بحيث يعمل الفرد على تحفيز النفس وانتباهها، وعلى التفوق والإبداع أيضا. ونعنى بالتحكم في الانفعالات، تأجيل إشباع بعض الدوافع المكبوتة، التي قد تتسبب في الشعور بانفعالات معينة، وهي أساس مهم في كل انجاز، وكذلك القدرة على عدم الانغماس في الانفعالات، حين يستلزم ذلك التوصل إلى أعلى أداء، في ميدان من ميادين النشاط الاجتماعي أو المهني، وقد تبين أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه الكفاءة الوجدانية، أعلى مستوى في الأداء، كما أنهم يتمتعون بالفعالية في كل ما يكلفون به.

2-3-5- **توجيه العلاقات الإنسانية:** إن فن إدارة العلاقات بين البشر، هو في معظمه مهارة في تطويع انفعالات الآخرين، أو ما يسمى بالكفاءة الاجتماعية، والمهارات المميزة التي تستلزمها هذه الكفاءة، هي القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية، والقيادة والفعالية في بناء علاقات مع الآخرين والحفاظ عليها بل وتنميتها. ومن الطبيعي أن يختلف الناس في قدراتهم في هذه المجالات المختلفة، فقد يكون بعضنا ذكيا في معالجته للقلق الذي ينتابه، لكنه لا يستطيع أن يقوم بالدور نفسه مع شخص آخر.(Chabot,2005)

إن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، واشتغال الباحثين حوله و به، أفرز ما يعرف اليوم في الأدب النفسي بالكفاءة الوجدانية، وهي في حقيقة الأمر، الصياغة العملية للذكاء الوجداني، أي

باعتبارها مجموعة من المهارات التي تتجلى في ميدان معين، بحيث تمكِّن من الاستدلال على مستوى الذكاء الوجداني.

3- تعريف الكفاءة الوجدانية:

يُعرف كل من **ماير** و **سالوفي** الكفاءة الوجدانية، بأنها مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه، وانفعالات الآخرين واستخدامها في حفز الدافعية الذاتية، وقيادة الأفكار والأفعال، للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة. (P.Salovey .J.Mayers,1997)

وتعرفها **ميكولازاك**، بأنها تشير إلى قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم والتعبير، وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، بما يخدم تحقيق أهدافهم.(Mikolajczak,2009)

فالذكاء الوجداني قدرة تتضمن مجموعة من سمات الشخصية، وينبغي أن يُفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه. ومن ثمَّ فإن الترجمة العملية لهذه القدرة، في مجالات الحياة المختلفة، هي التي نسميها **بالكفاءة الوجدانية**.

(Funder,2001) (Mangunsson &Torestad,1992)

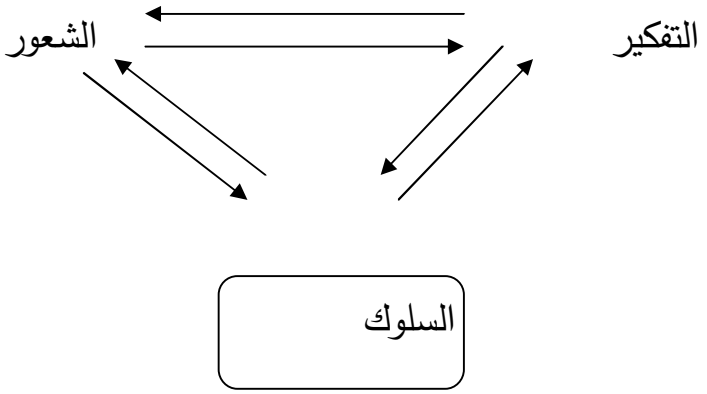
(Moira Mikolajczak,2009) (Paunonen & Ashton,2001)

ويطلق **جولمان** على نموذجه في الذكاء الوجداني، مصطلح "**نظرية الأداء**" إذ يركز على توظيف الذكاء الوجداني الذي يقدم في شكل نماذج سلوكية، و الذي ينبغي أن يدرس من خلال التطبيقات العملية له، في ميدان من ميادين العمل ، وخاصة للتنبئ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد في السيطرة على مهارات الوعي بانفعالات الذات وإدارتها، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني، والتي تتشكل فيما بينها، لتكوِّن ما أسماه **بالكفاءة الوجدانية**.

(Emotional Competence)

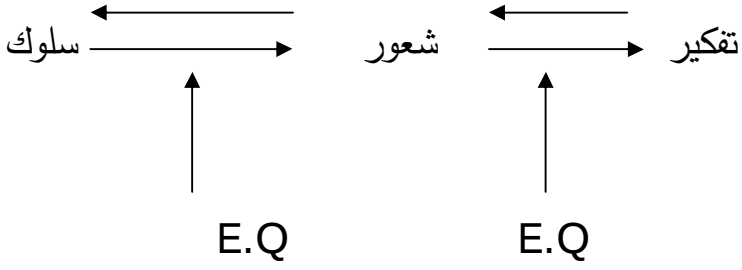
4-العلاقة بين التفكير والانفعالات والسلوك :

من المعلوم بالضرورة في علم النفس، أن هناك علاقة ارتباطية ثلاثية، بين كل من السلوك والوجدان والتفكير؛ فقد ينتج شعور ما عن نمط معين من التفكير، والشعور بدوره قد يؤدي إلى نمط معين من التفكير، ثم يأتي السلوك ليدل على نمط التفكير أو نوع الشعور، أوقد يؤثر سلوك معين على شعور ما، أو قد يكون السلوك أصلا لشعور معين أو لتفكير ما، فالعلاقة ثلاثية متبادلة على النحو المبين في الشكل التالي:



إننا لا نستطيع أن نتحكم في انفعالاتنا، وفي لا زمن حدوثها ولا في الشدة التي تأتي بها، لكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل تجاهها. فأنا لا أستطيع أن أقرر متى أحب أو أكره، متى أغضب أو أخاف، لكنني أستطيع أن أقرر كيف أتعامل مع خوفي ومع غضبي، أو تجاه الموضوع الذي أحب أو أكره، أو تجاه الموضوع الذي أغضبني، لكن هذا يستلزم طول مراس و تدريب. ومما لا ريب فيه، أن الناس يختلفون في انفعالاتهم التي يشعرون بها نحو نفس الموضوع، فهناك من يغضب بسرعة وهناك الهادئ وهناك الحساس، إلى غير ذلك من السمات، التي تصطبغ بها شخصيات الناس، وذلك ينسحب على كل الانفعالات، والذكي وجدانيا، هو الذي يعي انفعالاته، ويعرف نفسه ويحاول ترويض نفسه على حسن فهم و إدارة انفعالاته والتعايش معها، ولا يجعلها تهيمن على سلوكاته.

ويرى **هاين** (Steven Hein) أننا نستطيع أن نتحكم في مشاعرنا إما بالتدخل ما بين التفكير والشعور أو بين السلوك والشعور على النحو المبين في الشكل التالي:



أما التدخل بين التفكير والشعور، فيكون بتغيير نمط تفكيرنا، أي الزاوية التي ننظر منها إلى الأشياء، وتغيير التصور الذي نكونه عنها، فعندما نغير نمط تفكيرنا تجاه أمر معين، تتغير مشاعرنا نحوه، وبالتالي يتغير سلوكنا حياله.(S.Hein,1995)

لقد ربطت دراسة أجريت على مديري التسويق، بين نجاح المدير وقدرته على التحكم في القلق الذي يسببه العمل، وعندما سئل الفريقان، تبين أنه عندما تصادف مشكلة ما الفريق الأول، فإنه يفكر بطريقة ما الحل؟ أما الفريق الثاني فيفكر بطريقة ما العواقب؟!

إن الخطوة الأولى للتحكم في الانفعالات هي تسميتها، أي التعرف عليها، فنحن لا نستطيع التعامل بذكاء مع موضوع ما، إذا لم تكن لدينا الكلمات المناسبة لوصفه.(Goleman,1998)

5-التفاعل بين العمليات المعرفية والوظائف الوجدانية:

تقوم الانفعالات بترتيب الأولويات الوجدانية والفكرية، وتوجه انتباهنا إلى المعلومات الأكثر أهمية، فالنضج الانفعالي هو الذي يوجه صاحبه إلى تركيز التفكير بما هو أهم، لتحديد الأولويات، كما تساعد الانفعالات في توجيه الذاكرة والحكم على الأشياء في المواقف الحياتية المختلفة، واتخاذ القرارات. كما تؤثر التقلبات الانفعالية في تحول الإنسان من موقف التفاؤل إلى موقف التشاؤم أو العكس، تجاه موضوع معين، وقد تساعده على تقبل وجهات نظر مختلفة، أو تؤثر على الطريقة التي يتخذها في التعامل مع المشكلات وفهمها وحلها، فالإحساس بالسعادة مثلا، يشجع على ابتكار حلول جديدة لنفس المشكلات.

5-1- التفهم والتحليل الانفعالي:

هي عبارة عن قدرة مركبة، تنضوي تحتها القدرة على تحليل الانفعالات، والقدرة على حل المشكلات الانفعالية، وهي القدرة التي تمكن الفرد من التفريق بين الانفعالات المتشابهة أو المتعاكسة، كما تمكنه من استخدام الخبرة الوجدانية، في حل المشكلات الانفعالية المشابهة في المستقبل، والقدرة على تسمية الانفعالات، وملاحظة الارتباط بين الاسم والمسمى، والقدرة على تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات؛ فالحزن يشير إلى الفقدان والخسارة، و الشعور بالسعادة يدل على الكسب والنجاح، والغضب يدل على التهديد، و الحب على الرغبة و الإقبال، إلى غير ذلك من المعاني التي تتضمنها الانفعالات المختلفة. كما توصل تلك المعاني بالدرجة المناسبة، وبحسب ما يستلزمه التعامل مع الموقف الذي تسبب في الشعور بها، كما تتضمن القدرة على فهم الانفعالات المتداخلة والمعقدة؛ كما في حال تعارض مشاعر الحب والخوف من عنصر المفاجأة. كما تنضوي تحتها القدرة على ملاحظة تقلب الانفعالات من حال إلى حال، كما في الانتقال من الغضب إلى الرضا.

5-2- الإدارة الانفعالية:

وهي قدرة تجعل الإنسان يتمكن من إدارة انفعالاته، ويساهم ذلك في فهمه لمدى تأثير السلوك الاجتماعي على الانفعالات، وتساعده على ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين، كما تعينه على تحمل المسؤولية تجاه انفعالاته، وتمكنه من تحويل الانفعالات السلبية إلى عملية تعليمية إيجابية.وتتضمن مجموعة من القدرات هي:

-القدرة على المراقبة الواعية للانفعالات الذاتية ولانفعالات الآخرين، من حيث معرفتها، ووضوح معانيها ومدى تأثيرها في الحاضر والمستقبل، على الذات وعلى العلاقة مع الآخرين.

-القدرة على مساعدة الآخرين على التعرف على انفعالاتهم وحسن التعبير عنها.

-القدرة على الاقتراب أو الابتعاد الواعي، من انفعال ما بحسب ما يحمله من معاني.

-القدرة على حسن إدارة انفعالات الذات، وانفعالات الآخرين، وذلك بالتخلص من آثارها السلبية، أو على الأقل إضعاف وطأتها، وتقوية الإيجابية، من دون كبت المعلومات التي تنقلها هذه الانفعالات، ومن دون المبالغة فيها.(مأمون مبيض،2008)

6- دور الأسرة في تنمية الذكاء الوجداني:

باعتبار الأسرة أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فإن الأطفال يتعلمون فيها الكثير من السلوكات، عن طريق التقليد والتقمص وخبرات التعلم الاجتماعي، وذلك من خلال أساليب المعاملة الوالدية للأبناء، ومن خلال تعامل الوالدين فيما بينهم، وكيفية حل النزاعات الأسرية، فالأسرة هي المدرسة الأولى، التي يتعلم ويكتسب فيها الطفل خبرات وجدانية، يتخذها كمرجع لتحليل سائر المواقف الحياتية اللاحقة، لفهم وتفسير وتصنيف ودمج الخبرات الوجدانية و المعرفية. ولما كانت المدرسة أولى المؤسسات الاجتماعية تأثرا بهذا الرصيد، فهي أولى المؤسسات التي سيسحب عليها الطفل خبراته الوجدانية والاجتماعية الأسرية، فيرى في المعلم والمعلمة والديه ويرى في زملائه إخوة له، فحسن علاقاته الأسرية، من شأنه أن يهيئ أرضية خصبة، لتأسيس علاقات مماثلة في المدرسة، أي مع معلمه وزملائه، وكل العناصر الفاعلة في المدرسة، أو العكس. فعمليات التبادل الوجداني داخل الأسرة تُنحت في شخصية الطفل نحتا، ولا شك أن الأجواء الوجدانية الإيجابية في الأسرة تُكسب الفرد ثقة في نفسه، فيُقبل إلى المجتمع وكله مشاركة فعالة، في بناء علاقات إيجابية مع البيئة الخارجية. (Goleman , 1995)

7- مراحل النمو الوجداني للطفل في المدرسة:

من المفيد معرفة أن الانفعالات السلبية تؤثر على القدرات المعرفية سلبا وتحد من كفاءتها، كما تؤثر الانفعالات الإيجابية إيجابا وتزيد من فعاليتها، والطفل يمر بمراحل نمو وجداني في المدرسة قد تؤثر على أدائه ، لذلك كان على المعلم أن يراعيها وهو يؤدي مهامه، ومن أهم هذه المراحل ما يلي:

1-يتعلم الطفل خلال المرحلة الابتدائية العناصر الأولى لمعرفة الذات وبناء بعض العلاقات مع الآخرين والتموقع بينهم.

2-ثم يتعلم التعبير عن مشاعره، ويستمع لمشاعر الآخرين، بل يتمكن من قراءة انفعالات الآخرين من خلال ملامح الوجه وتعبيرات الجسد.

3-ثم يعمل على تعزيز العلاقات الاجتماعية مع الزملاء، فيعينه ذلك على القدرة على التعاطف، وضبط النفس، كما يستطيع التكيف مع الإحباط.

8- الكفاءات القاعدية للذكاء الوجداني:

لقد استنبط **شابو** و**شابو** مجموعة من الكفاءات الوجدانية، بالاعتماد على تعريف **ماير** و **سالوفي** للذكاء الوجداني وهي كالآتي:

1- كفاءة التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين.

2- كفاءة التعبير الصحيح على هذه الانفعالات ومساعدة الآخرين على التعبير عنها.

3- كفاءة فهم انفعالات الذات وانفعالات الآخرين.

4- كفاءة إدارة انفعالات الذات ومساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم.

5- كفاءة توظيف انفعالاته وسائر المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي، في مختلف مجالات النشاط خاصة حسن التواصل عند اتخاذ قرارات، وترجيح الأولويات، وإثارة دافعيته ودافعية الآخرين، ورعاية العلاقات مع الآخرين وتعهدها، وتحسين الأداء، والقيادة الجيدة.(Chabot,2005)

9_ التعلم والذكاء الوجداني :

إنه لمن الأهمية بمكان، أن نعي أن لانفعالات التلاميذ تأثيرا كبيرا على أدائهم المعرفي، ومنه على تحصيلهم و أدائهم المدرسي، وعلى العملية التعلمية، ومن أبلغ هذه الآثار، ما تتركه انفعالات التلميذ على دافعيته نحو التعلم، وعلى رغبته في المشاركة مع زملائه في القسم، ويزداد الموضوع أهمية عندما نعلم أن لكل تلميذ جملة من الخصائص تميزه عن الآخرين، من

الناحية المعرفية والوجدانية، وعلى المعلم أن يعيها، ويعامله بمقتضى ما تستلزمه هذه الخصائص، من العناية والرعاية، فكما أن هناك فروقا فردية في الجوانب المعرفية، هناك فروق فردية في الجانب الوجداني. و لعل من أشد الأمور التي يستاء التلميذ منها، عدم انتباه المعلم لحالته الوجدانية، أو تجاهل مشاعره الخاصة.

إن من الأهداف الأساسية للعملية التعليمية، تنمية الشعور بالسعادة والانسياب لدى المتعلم، وهو يؤدي المهام التربوية، ويتفاعل مع زملائه أو مع المعلم، ويأتي هذا الشعور عندما يحقق التلميذ شيئا من الانجاز الذاتي، وما يورثه من شعور بالقدرة على المساهمة الفعالة، وشعور بالثقة بقدراته، واحترامه لنفسه واحترام الآخرين له. ومما يجب أن تهدف إليه العملية التربوية ما يلي:

1-تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية للتلميذ.

2-تنمية الحرية والاعتماد على الذات.

3-تنمية احترام الذات وتقديرها.

4-تنمية الرغبة في التعاون.

5-تنمية الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين.

6-تنمية مهارات حسن التعبير عن انفعالاته ومساعدة الآخرين للتعبير عن انفعالاتهم.

7-تنمية القدرة على التكيف والتعامل مع المستجدات.

8-رفع مستوى الشعور بالسعادة والانسياب.

9- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحوكل الفاعلين فيها.(مأمون مبيض،2008)

9-1-إدارة الانفعالات السلبية في عملية التعلم:

إن الشرط الأول للتعلم الجيد هو الإحساس بالراحة وأنت تتعلم، فالانفعالات السلبية تؤثر سلبا على كل العمليات المعرفية، انطلاقا من الانتباه إلى أعقد العمليات العقلية ، وفق ما بينت تجارب كل من **زالت** Zaltو **أوهمان**Ohman. فكما أن الانفعالات السلبية تؤثر على القدرات المعرفية سلبا و تحد من كفاءتها، فإن الانفعالات الايجابية تؤثر إيجابا عليها وترفع من مستوى فعاليتها، وعليه فمن المنطقي أن تتأثر عملية التعلم بذلك وتكون تابعة للحالة الوجدانية التي يمر بها المتعلم. ومن ثم فإنه يقع على المعلم دور توفير بعض الشروط الضرورية التي تجعل التلميذ يحس بالارتياح، ولن يستطيع أن يقوم المعلم بذلك إلا بتميزه بكفاءة وجدانية عالية، وهي كفاءة التعاطف مع التلاميذ.(Chabot,2005)

9-2-كفاءة التعاطف:

إن الأفراد الذين يتميزون بالتعاطف، يعرفون كيف يستمعون إلى مختلف الإشارات الوجدانية، التي تصدر من محيطهم الاجتماعي، مما يمكنهم من الإحساس بالانفعالات غير المعبر عنها لفظا من قبل فرد أو جماعة. (Goleman, 1999).

و من وجهة نظر العلوم العصبية (Neurosciences)، فعندما نحس بالانفعالات التي يعاني منها الآخرون حولنا، فإن ذلك يرجع إلى أن لدينا مجموعة من الخلايا العصبية الخاصة، التي تتيح للإنسان أن يتعرف على ذاته من خلال الآخرين، وهي ما يسميها الباحثون بال**عصبونات المرايا**، هذه العصبونات قادرة على إنتاج نفس الأحاسيس التي يشعر بها الأشخاص الذين نلاحظهم، ونتأثر لتأثرهم. ويشرح **برور** ذلك(Breur.H)؛ بأن هذه العصبونات تقوم بوظيفة مزدوجة، فمن جهة تلعب دور المدرك للآلام ولانفعالات الآخرين، ومن الجهة الثانية تسمح بتمثل تلك الخبرات الوجدانية لدى من يلاحظها، وأن هذه الآلية يمكن أن تساعد في عملية التعلم بالقدوة والتقليد، أو كل عمليات التعلم التي تقوم على الملاحظة.(H.Breur inChabot,2005).

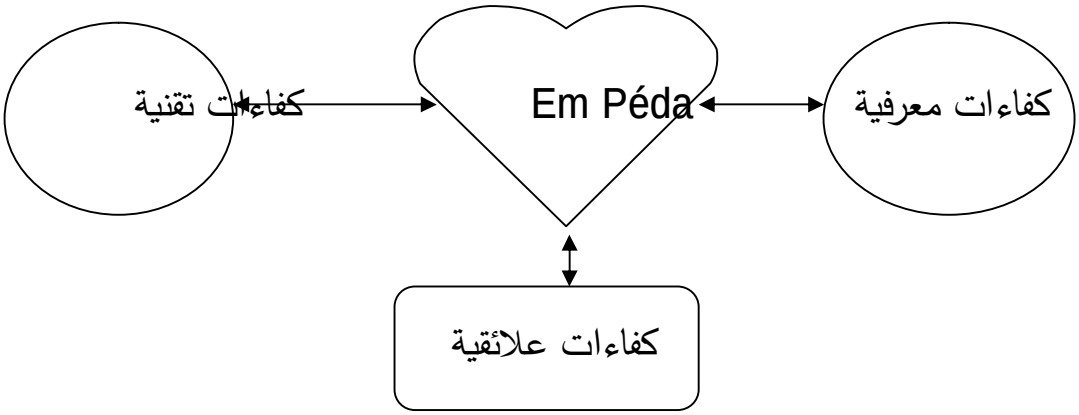
10- مجالات الكفاءات في العملية التعليمية التعلمية:

1-**الكفاءات المعرفية:** وهي التي تمكننا من المعرفة والتعلم والتي يُركز عليها في المدرسة.

2-**الكفاءات التقنية (الأدائية)**(Procédurales): وهي التي تمكن من أداء عمل ما أو مهمة معينة .

3-**الكفاءات العلائقية** (Interpersonnelles): التي تمكن من التفاعل مع الآخرين.

4-**الكفاءات الوجدانية: (Emotionnelles)** وهي التي تمكن من الوعي بالانفعالات، وتسمح بالتصرف وفق شعور معين، وهذه الكفاءات قد تدعم أو تعرقل التعلم، في مجالات الكفاءات السابقة.(Chabot,2005)



مجالات الكفاءات ومميزاتها

الكفاءات / مميزاتها	المعرفية	التقنية	العلائقية	الوجدانية
الوظيفة الأساسية	التفكير	العمل-الأداء	الاتصال	الشعور
طريقة العمل	منطقية عقلية	حركية-حسية +عقلية	لفظي + غير لفظي	غير منطقية، اندفاعية
نوع التعلم	معرفي	إجرائية	تجربي	مشترك
نوع الذاكرة	تصريحية	إجرائية (أدائية)	علائقية	عاطفية
بنية الدماغ	وقشرة المخ	قشرة المخ + المخيخ	قشرة المخ	اللوزتين

11- الكفاءة الوجدانية في التربية والتعليم:

إن اعتبار التعليم عملية تقوم على الكفاءات المعرفية، لأمد طويل بين الكثير من المشتغلين بالتربية، أورث لديهم قصورا، في بناء تصور كامل للعملية التعليمية ، ثم تسبب في عجزهم عن اقتراح طرق تعليمية تستجيب لصعوبات العملية التعليمية، وجعل المقاربات البيداغوجية، والأسئلة المفرزة حولها جزئية، وعلى الرغم من دقتها، إلا أنها تعتمد أساسا على نظرة معرفية للعملية التعليمية التعلمية، لأنها تعتقد أن التعلم عملية معرفية بحتة، أي تقوم أساسا على نشاطات معالجة المعلومات، ووفق هذا المنظور، فإن أي صعوبة تعترض المتعلم لا تكون إلا معرفية، فهي أسئلة نابعة عن تصور لا يغطي إلا جزء من سيرورة العملية التعليمية، ومن هنا تأتي أهمية الكفاءة الوجدانية في عملية التعلم والتعليم.(chabot,2009)

11-1- الكفاءات الوجدانية:

لن يتمكن المعلم من الالتزام بما تقتضيه الكفاءة الوجدانية، إلا إذا فهمها وتدرب عليها وتمثلها، وعليه سوف نستعرض فيما يلي جملة الكفاءات الوجدانية، التي لا يسع المعلم جهلها في سياق القيام بدوره كقائد مربي.

11-1-1-التعرف على الانفعالات: لكي نفهم على أي أساس يتم التعرف على انفعال معين، ينبغي أن نأخذ فكرة عن كيفية تكوُّن الانفعال، عموما هناك خمسة مكونات لأي انفعال :

*التعبيرات اللفظية: وهي كل الكلمات والعبارات اللفظية، التي تصاحب الشعور بانفعال ما، سواء قصد به الشخص إرسال رسالة عما يشعر به تجاه شخص أو موقف، أو لم يقصد إلى ذلك.

*التعبيرات غير اللفظية: وتعبر عنها إيماءات الوجه أو حركات الجسد، كتطبيق الحاجبين، أو الضغط على الكف، أو رفع الكتفين، أو التحديق و غيرها.

*التغيرات الفيزيولوجية: كسرعة دقات القلب، أو ارتفاع ضغط الدم، أو التعرق أو تشنج العضلات، أو ارتفاع نسبة الأدرينالين، وغيرها.

*السلوكات التكيفية: كالاقتراب أو الاجتناب، الهروب أو المقاومة، أوالاختباء أو المواجهة...إلخ

*التقييم المعرفي: والمتمثل في الأفكار المصاحبة للموقف المعيش، ويحاول الفرد من خلال هذه الأفكار تقييم الموقف، وتحديد ما إذا كان يشكل تهديدا أو خطرا، أو مدى تطابقه مع قيمه ومعتقداته، فالتقييم المعرفي يمثل ذلك الحديث الداخلي الذي يدور بين الإنسان ونفسه، حول الموقف الذي يساعده على التعرف وعلى تسمية الانفعال الحاصل. وعليه عندما نشعر بانفعال ما، فإن العناصر الخمسة السابقة تدخل في تفاعل معا، وبفضلها مجتمعة نتمكن من التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين. فعندما يكلف المعلم تلميذا بإلقاء عمل أمام زملائه، فقد يخاف التلميذ فيشعر بزيادة في التعرق، وتسارع دقات القلب وتلعثم اللسان، فعلى التلميذ أن يعي حالته تلك، حتى يستطيع إدارتها ثم يتجاوزها، وعلى المعلم كذلك أن يعي حالة التلميذ ويساعده على تجاوزها.

والجانب الثاني من هذه الكفاءة هي، التعرف على انفعالات الآخرين، وهذا يستلزم حسن قراءة الآثار الملاحظة للانفعال لدى الآخرين، كما يجب على المعلم أن يتيح الفرصة للتلاميذ،

أن يعبروا عما يشعرون به، بل حتى التلاميذ فيما بينهم، فهم قادرون على التعرف على انفعالات زملائهم من خلال الإيماءات وتعبيرات الوجه فقط في سن مبكرة.

فهذه الكفاءة تعني القدرة على التعرف على الانفعالات والتمييز بينها، سواء كانت حقيقية أو مفتعلة ظاهرة أو خفية، كما يفعل التلميذ مبديا اهتماما بما يقدمه المعلم من شروح، وهو في الحقيقة غير آبه لما يحدث حوله، أو محاولة إعطاء صورة عن جديته، وهو يحاول أن يشوش أو يغش.

11-1-2- **التعبير على الانفعالات** : هذه الكفاءة تحتوي على جانبين، القدرة على التعبير على انفعالات الذات، والقدرة على مساعدة الآخرين على التعبير عن انفعالاتهم، ولا يمكن التعبير عن الانفعالات إلا بعد التعرف عليها، وهناك من الناس من يجد صعوبة في التعبير عما يحسون به، وهذا إن تكرر أو استفحل سيصبح مرضا وهوما يعرف بمرض **الأليكسيثيميا** Alexithymia، وهو ناشئ عن صعوبة التعرف عما يشعر به الفرد، والعجز على التعبير عن الانفعال سواء كان لفظيا أو غير لفظي .

أما بالنسبة للجانب المرتبط بمساعدة الآخرين على التعبير عن انفعالاتهم، فهي أحد أهم العوامل التي تساهم في نجاح عملية التواصل، ولا يمكن مساعدة الآخرين، إلا بعد مهارة عالية في تحليل مظاهر الانفعالات وفهمها عند الآخرين، ثم تمكينهم من التعبير عنها، أي مهارة القراءة الصحيحة لمظاهر انفعالات الآخرين، ما يمكِّن المعلم من فهمم وتمثل ما يشعر به تلميذه، وبالتالي القدرة على مساعدته وهو ما يسمى بالتعاطف، وأكدت ذلك دراسات عديدة منها دراسة **كوفمان** (Coffman, Stephan) حول دور تعاطف المعلمين وكيف أن التعاطف معهم يؤثر إيجابيا على الاستقلالية.(Chabot,2005)

11-1-3-**فهم الانفعالات**: هذه الكفاءة تتضمن عدة جوانب:

11-1-3-1-**فهم الفوارق بين الكلمات الدالة على الانفعالات**: هناك العديد من الكلمات الدالة على حالات الانفعال المختلفة، وهذه الكلمات تمكِّن من التمييز بينها، كما تمكِّن من التميز بين درجات نفس الانفعال، بحسب السياق الذي ترد فيه الكلمة، كما في كلمة خوف أو حب، فالحب في المعنى يختلف بحسب السياق الذي يرد فيه، والذي يمكن من إدراك هذه المعاني حسب السياق هي العمليات المعرفية، مما يجعل لها أثرا بالغ الأهمية عندما يرتبط الموضوع بالتواصل الاجتماعي و بفهم الآخرين.

11-1-3-2-ربط الانفعال بأسبابه الحقيقية : إن لكل انفعال سببا ما أو مجموعة من الأسباب فمثلا الحزن يسببه الفقدان أو الخسران، والخوف يسببه التهديد، والغضب يسببه العائق أو العقبة نحو تحقيق الهدف، وعليه فربط الانفعال بالسبب الصحيح يسمح بالفهم الصحيح للانفعال، ما يجعل الإنسان يسلك وفق مقتضى الموقف، فالخوف من الامتحان يعني أن التلميذ يشعر بأنه مهدد، لذلك ينبغي على المعلم أن يطمئنه ليتجاوز هذا الشعور، حتى يستثمر التلميذ جهده في التعامل مع الامتحان، بدل أن يصرف طاقته النفسية في التعامل مع الخوف من الامتحان نفسه.

11-1-3-3-فهم الانفعالات المعقدة:

هناك بعض الانفعالات المعقدة وأخرى بسيطة، كالألوان القاعدية، فكلما مزجت بين هذه الألوان أعطت لونا آخر، وقد يصعب عليك التعرف على الألوان القاعدية التي أنتجته، فمثلا الحسد انفعال مركب من الخوف والحزن والغضب والتذمر، و تتيح عملية فهم الانفعالات المعقدة التمييز الدقيق بين الانفعالات الأساسية والثانوية أوالانفعالات الضمنية أو السياقية.

11-1-3-4-فهم انتقال أو تحول الانفعالات:

من خصائص الانفعالات أنها دينامية، فهي غير مستقرة ومتفاعلة؛ فقد تزداد حدة بين فترة وأخرى أو تقل، وقد تتحول من انفعال إلى آخر، فمثلا قد يشعر التلميذ بالإحباط وهو يؤدي مهمة تعليمية معينة، لكن سرعان ما يتحول إلى غضب عارم دون سابق إنذار. فعلى المعلم أن يكيف تدخله بحسب تطور حالة التلميذ الانفعالية.(Salovey,Sluyter,1997)

11-4-إدارة الانفعالات :

تتضمن هذه الكفاءة شقيين، جانب خاص بإدارة انفعالات الذات، وآخر مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم.

11-4-1-إدارة انفعالات الذات:

لا يمكن إدارة الانفعالات إلا إذا تدخلت في إدارة عناصر الانفعال نفسه أي ضرورة الانتباه إلى العناصر التي يتكون منها الانفعال، والتي تترك أثرا لدى التلميذ، من حيث لا يعيه المعلم ولا التلميذ نفسه، وتتلخص في ما يلي:

1-إدارة التعبيرات غير اللفظية: إن التعبيرات غير اللفظية سواء كانت إيماءات الوجه أو حركات الجسد المصاحبة لانفعال ما، تساهم في زيادة الإحساس بالانفعال الذي أحدثها، فتشنج بعض عضلات الوجه يرسل رسالة إلى المخ، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة تنشيط الأجهزة والغدد

المختلفة، مما يؤدي إلى تأجج وتوهج الانفعال أكثر فأكثر، وعليه فالتحكم أو إدارة الانفعالات تبدأ من الابتسامة، أومن وضعية جسمية إيجابية، تدل على شعور إيجابي نحو الذات أو نحو الآخرين.

2-إدارة العناصر الفيزيولوجية، كالتدرب على التحكم في التنفس، كذا عمليات الاسترخاء والعبادة. وقد بينت العديد من الدراسات أن العبادة تحد من الآثار السلبية للانفعالات. كما يلاحظ أننا عندما نكون مضطربين وجدانيا، فإن الوظائف الحيوية الفيزيولوجية تكون مضطربة أيضا ، بحيث تضطرب عملية الهضم ولا ننام جيدا، وحتى الجهاز المناعي يضعف، كما تضعف الوظائف المعرفية، فيقل التركيز ويكون فكرنا مشتتا.(Delmonte in Chabot,2005). وفي ذات السياق يرى **دماسيو**، أن الانفعالات تؤثر على الجسم من خلال ما تتركه من آثار وعلى القدرة على الحكم، كما تساهم في توجيه تفكيرنا. (AntonioR.Damasio, 1994).

3-إدارة رد الفعل السلوكي: كل انفعال من الانفعالات يؤدي إلى إنتاج مجموعة من ردود الأفعال، كالهروب أو العدوان أو الانطواء، أو الرفض أو الغضب، فمن الضروري البحث عن كيفية التحكم في السلوك المرتبط بالانفعال، ومن بين الوسائل التي تقرب من هذه الغاية الرياضية.

4-إدارة الوظائف المعرفية:تنقسم عملية إدارة العمليات المعرفية إلى قسمين:

أ-إدارة التفكير السلبي؛ إن إدارة التفكير السلبي تستلزم إعادة تقييم الموقف، وتغيير الاتجاهات المرتبطة به، كما تستلزم إعادة بناء وتنظيم الأفكار المتلقاة أو المكتسبة، عن الحدث المسؤول عن الانفعال، وإذا كنا عاجزين عن تغيير الوضع، فإننا قادرون على تغيير المعاني التي نضفيها على الحدث، ومن ثم نؤثر على رد الفعل الانفعالي. و لقد نجح **لازاروس**(Richard Lazarus) في التدليل على تأثير العمليات المعرفية على الانفعالات منذ1960، بمدينة Barkely، من خلال جملة من التجارب، بيَّن من خلالها أن العمليات المعرفية، تؤثر على ردود الأفعال الفيزيولوجية، للأفراد الذين وضعوا في مواقف انفعالية في تجربة على المراهقين قبل أن يصبحوا راشدين.

ب - إدارة الحاجات الضمنية للانفعالات: يحدث انفعال كلما وقع اعتداء أو تعطيل لحاجة فردية أو جماعية للإنسان كالحاجة للاحترام، أو الحاجة إلى القبول كما يلخص ذلك الجدول التالي: (Chabot,2005)

الحاجة إلى أن يكون الحق من جانبه	الحب.
المراقبة.	
الحاجة إلى أن يكون محبوبا.	الأخوة.
الحاجة إلى التقدير من قبل الآخرين.	المساواة.
الحاجة إلى القبول من قبل الآخرين.	العهد.
الحاجة إلى الشعور بالكمال.	الصراحة.
الإحساس بالخدمة.	الشرف.
الحاجة إلى الامتلاك.	الاعتدال، الاستقامة.
الحاجة إلى السلطة.	العدل.
الحاجة إلى الشعور بالأمن.	الحرية.

إذن لإدارة هذه الانفعالات علينا أولا أن نتعرف على الحاجات الكامنة وراءها، وهذه الحاجات في الغالب هي حاجات غير منطقية، وهي مرتبطة بالآخرين أي الآخر هو الذي يحققها لي. بعد ذلك نقابل بين الحاجة والواقع هل يمكن تلبية هذه الحاجة في الظرف الحالي أم يمكن تأجيلها أم تصحيح النظر إليها، أو حتى إلغائها وتعلم التحرر منها، خاصة ونحن نعلم أن الحاجات لا تنقضي ولا يمكن تلبيتها جميعا وأنها متجددة. الحل الآخر أنه ينبغي أن نوجه جهودنا إلى تلبيتها بأنفسنا، ولا ننتظر من يلبيها لنا، والحل الثالث هو الفطام النهائي منها .

11-4-2- إدارة انفعالات الآخرين:

إذا أراد المعلم أن يتحكم في الانفعالات السلبية، عليه أن يثير الانفعالات الإيجابية سواء بطريقة مقصودة وواعية ومباشرة، أو بطريقة غير مباشرة ، بحسب ما يقتضيه الموقف، كأن يبتسم في وجه التلميذ، أو أن يبتغي لذلك سبيلا بالنكتة الهادفة، أو الاستماع إلى قطعة موسيقية مهدئة. إلا أن الوسيلة الأكثر فعالية في نقل التلميذ من الانفعال السلبي إلى الإيجابي هي العبادة. فقد قام **نيوبرج** Newberg بملاحظة الرسم العصبي للرهبان، في إقليم **التبت** عند الراحة وخلال العبادة، فلاحظ أن الفص الدماغي قبل جبهي الأيسر، أكثر إثارة من

الأيمن، مما يوضح أن للعبادة دورا إيجابيا، على ضبط الانفعالات. (Newberg in Chabot ,2005)

11-4-3- مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم :

تبدأ مساعدة الآخرين على إدارة انفعالاتهم، من الاستماع إليهم والتعاطف معهم فالمعلم المتفهم المتعاطف مع تلاميذه، يعطي دعما معنويا كبيرا للتلاميذ، ما يجعلهم أقدر على تجاوزا العقبات بالتعامل الإيجابي مع انفعالاتهم.

11-5-توظيف الانفعالات في حفز الدافعية:

ينبغي للمعلم أن يتميز بحسن توظيف انفعالاته، وسائر المهارات المرتبطة بالذكاء الوجداني، في مختلف مجالات النشاطات والأدوار التربوية، لحسن التواصل عند اتخاذ قرارات، وترجيح الأولويات، و إثارة دافعيته ودافعية الآخرين، ورعاية العلاقات مع الآخرين وتعهدها، وتحسين الأداء، والقيادة الجيدة. ما من شأنه أن يجعل التلاميذ أكثر استثمارا واستمرار في العمل، وأكثر اندفاعا إلى أداء المهام المقترحة عليهم، ويمكنهم ذلك من تجاوز حالة ضعف الدافعية التي تنتابهم من حين لآخر. فالمعلم هنا يحاول أن يحيِّد الآثار السلبية للانفعالات، على الأداء المعرفي لتلاميذه، والتي تؤثر في تعلمهم من خلال إضعاف العمليات المعرفية كالانتباه، والإدراك والذاكرة والحكم، فالمعلم له دور حيوي يقوم به في علاقته مع التلاميذ، فهو يعينهم على التعرف وعلى التعبير وفهم وإدارة الانفعالات، التي قد تؤثر سلبا على سيرورة العملية التعليمية، وتقوض جهود المعلم في بلوغ الأهداف التعليمية عموما. والتيتؤثر في الحلقة الوجدانية الأولى وهي الرغبة والدافعية نحو التعلم (Chabot,2005)

12- تنمية الكفاءة الوجدانية من خلال المنهج التعليمي:

لقد أدى الوعي بالكفاءة الوجدانية لدى القائمين على الشأن التربوي، إلى التفكير في تنميتها لدى التلميذ، من خلال العناصر التالية:

1-إدماج عوامل تنمية الكفاءة الوجدانية في المواد التعليمية المختلفة، كدروس القراءة خلال تحليل النصوص واستغلال المواقف التي تتضمن بعض الانفعالات، وفي المواد العلمية و الأدبية والرياضيات، بتنمية القدرة على الصبر أثناء حل العمليات، كتذوق معاني الجمال لاحترام البيئة مثلا.

2-تنمية الكفاءة الوجدانية، من خلال تعامل المعلم مع التلاميذ وهو يتدخل لإصلاح أو لتقويم بعض أعمالهم أو سلوكاتهم، عند تفاعلهم معه أو فيما بينهم، وفي مثل هذه المواقف يمكن

للمعلم أن يجعل منها فرصا حقيقية لبث وغرس العديد من الكفاءات الوجدانية، كأن يعلمهم كيفية ضبط النفس وتقبل مشاعر الآخرين وآرائهم وعدم الغضب، وكيف يتعامل مع حل مشكلة وجدانية قد تعترضه مع زملائه.

3-تنمية الكفاءة الوجدانية لدى التلاميذ تتأتى للمعلم، من خلال استغلال فرص الأحداث الاجتماعية الهامة ومساعدتهم على فهمها وتحليلها، كالأعياد الدينية أو الوطنية، ويمكن تنظيم نشاطات تبعا لتلك المناسبات، من خلال اقتراح خبرات اجتماعية مصغرة، من خلال توزيع مجموعة من الأدوار يقوم بها التلاميذ داخل القسم، أو داخل المدرسة كلها أو حتى في المجتمع. (مأمون مبيض،2008)

انفعالات التلميذ المرتبطة بالمدرسة

العوامل المثيرة	الانفعالات	السلوكات
الشعور بالتهديد	الخوف	الهروب(التسرب المدرسي)
صعوبة مع بعض المواد (حاجز)	إحباط (غضب)	تهجم و انتقاد النظام المدرسي
اخفاق	خيبة (حزن)	ضعف الدافعية (انعزال عدم المشاركة)
قمع + احتقار	إهانة	رفض
خبرة سلبية مع المعلم	احتقار	ردود أفعال وقلة احترام تجاه المعلم
نتائج غير متوقعة أو مفاجئة	الشعور بالمفاجأة	غضب
نجاح وتشجيع أوضعية مرغوبة	سعادة	دافعية – اهتمام - تقارب

لقد ركز **جون ديوي** على أهمية التفاعل الإيجابي والديمقراطي بين المعلم والمتعلم وأكد أنه لا يمكن أن يحدث تعلم مثمر وإيجابي، إلا في بيئة وسياق ديمقراطي، فكما يجب تعلم مهارات التفكير، من الضروري تعلم المهارات الوجدانية الاجتماعية، من خلال سياق تفاعلي تعاوني بين المعلم والمتعلم، وضرورة تشجيع التلاميذ على المشاركة الاجتماعية. وينبغي أن

يكون المنهاج متكاملا، ويركز على توفير فرص تفاعل إيجابية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين، وعلى بناء مهارات اجتماعية؛ كالاحترام المتبادل وتنمية العواطف، كحب الذات وحب الآخرين، وحسن التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، ثم حسن التعبير عنها وحسن إدارتها، ومساعدة الآخرين على إدارتها داخل حجرة الدراسة، وتنمية الخبرات الاجتماعية، التي تساعد على تنمية علاقات حميمة بين أفراد القسم كالتعاطف والمساهمة في حل المشكلات الصفية بفعالية، وتعزيز الشعور بالانتماء، ومواساة من تعترضهم مشكلات تعليمية داخل القسم أو خارجه. كما ينبغي أن يهدف المنهاج المدرسي إلى تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، إذ يعتبر هذا الجانب مطلبا أساسيا وهدفا عاما من أهداف وضع المنهاج، لأنه يهدف إلى تنمية جميع جوانب الطفل، المعرفية والاجتماعية والوجدانية والجسمية. ينبغي للمدرسة أن تُعِدَّ إنسان الغد، ومن بين ما يحتاج إليه المجتمع أفرادا قادرين على تحمل المسؤولية ، و هذا لا يمكن تعلمه إلا في المدرسة، من خلال اكتساب التلميذ لخبرات اجتماعية مصغرة، يتعلم فيها تقلد أدوار مختلفة، وتحمل مسؤولية تجاه خياراته، وهو يؤدي مهمة في موقف تربوي معين، فمن واجبات المدرسة المستحدثة اليوم أن تتيح فرصا للتلاميذ، لتنمية مجموعة من المهارات، الكفيلة بأن تجعل منهم مواطنين ناجحين ، مندمجين و فعالين في مجتمع الغد، وتتلخص هذه المهارات فيما يلي:

1-مهارات الحياة :

وتتضمن مهارات الكفاءة الاجتماعية، كالمواطنة الصالحة، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية، واتخاذ القرار، ومهارات الثقة بالنفس دون إفراط ولا تفريط، والقدرة على حسن إدارة وحسم وحل المشكلات الأسرية.

2-مهارات تجنب المشكلات:

وتحتوي على مهارات الابتعاد عن المخاطر، ومهارات التعامل السليم، والتعرف والتحليل المرتبطة بمواقف إشكالية قبل حدوثها، كذا الابتعاد عن العنف، وعن السلوكات الجنسية غير السوية.

3-مهارات اتخاذ القرار وحل النزاعات وتحمل المسؤولية:

وينضوي تحتها، تقديم التلاميذ الخدمة والدعم لزملائهم عند وقوع أزمات أو مشكلات، وبذل الوسع في مساعدتهم على حسن تجاوزها، وتنظيم الحفلات في المناسبات السارة، والقدرة على حسن إدارة النزاعات، أو حوادث ذات شحنات وجدانية سلبية؛ كحادث طلاق أو وفاة أو مرض وغيرها مما قد يقع لأحد التلاميذ.

4-مهارات تقديم الخدمة الاجتماعية:

وذلك داخل قاعات الدرس، كخدمات الوسيط بين التلاميذ والإدارة، خاصة الجدد منهم كذا تقديم الخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، أو الذين يعانون من صعوبات معينة، سواء كانت مرتبطة بمقرر من القرارات الدراسية، أو بموقف تعليمي معين.(مأمون مبيض،2008)

13- الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

لا بد للمعلم أن يكون على وعي بحاجاته غير المشبعة، سواء كانت مادية أو معرفية أو وجدانية، لأنها ستؤثر على تفاعله مع التلاميذ وعلى أدائه كمعلم. ومن هنا كان عليه أن يتميز بجملة من الكفاءات الوجدانية؛ كوعيه بانفعالاته، وانفعالات تلاميذه، ومساعدة التلاميذ على التعرف على انفعالاتهم وعلى انفعالات زملائهم والتمييز بينها، ومساعدتهم على حسن التعبير عنها وإدارتها، ثم مساعدة التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض على حسن التعبير عنها وإدارتها، وفيما يلي نورد أهم هذه الكفاءات في صياغة عملية، حتى يتسنى للمعلم الاستفادة منها :

13-1-كفاءة التعرف على انفعالات التلميذ :

1-ينبغي أن يتميز المعلم بكفاءة الإصغاء للتلميذ، بمنحه فرصا للتعبير عما يختلج في ذهنه، أو بما يشعر به، فغالبا ما يطلب من التلميذ التعبير عن رأيه، و نادرا ما يطلب منه التعبير عن شعوره.

2-ضرورة فهم ثلاثية العلاقة بين (المثير← الانفعال ← السلوك)، فالتلميذ الذي لا يفهم الدروس قد يغضب، وقد يصاب بإحباط، وبفعل التراكم يمكن أن يخاف من عواقب عدم فهمه للدروس، كما يمكن أن يحتقر ذاته بفعل عدم قدرته على الفهم، او يشك في قدراته، خاصة إذا كان زملاؤه قد فهموا جيدا، أو أنجزوا من المهام ما لم يتسن له. فهذا التضاد يؤثر بشكل سلبي على أداء التلميذ وعلى علاقته بالمعلم والمادة والمؤسسة، بل على علاقته بنفسه، فدور المعلم ابتداء يكمن في تمكين المتعلم ومنحه فرصا للتعبير عما يعانيه، ثم التعرف على الانفعالات

المصاحبة وفهمها وفهم ما هو مصدرها. غير أنه غالبا ما يجد التلميذ بعض الصعوبات النفسية في البوح بما يشعر به كما هو في الحقيقة، بل يرفض أحيانا الاعتراف بذلك، لأن بعض الانفعالات مؤلمة، أو مخجلة، فيخشى من التبعات الاجتماعية لبوحه بسرّهِ، أو على الأقل ما يعتقد أنه كذلك. فعلى المعلم أن ينتبه لهذه الدينامية النفسية التي يشعر بها التلميذ، فقد يكون ما يدلي به التلميذ ليس هو المشكل الحقيقي الذي يعاني منه. وهنا يدخل الجانب الفني في التواصل الوجداني مع التلميذ، فمن المهم جدا التفريق بين أعراض ومظاهر المشكلة الوجدانية، التي يعاني منها التلميذ والمشكلة نفسها، فالمعلم يحاول أن يرافق التلميذ في التعرف على انفعالاته، ثم التعبير عنها ثم فهمها جيدا، ثم محاولة مساعدته على إدارتها، حتى لا تكون عائقا للنجاح وتحقيق الهدف.

3-على المعلم أن يتعرف على الانفعالات من خلال ما يعبر به التلميذ عن شعوره، ثم لا بد أن يقرن المعلم تعبير التلميذ اللفظي بالتعبير السلوكي المصاحبين للحالة الانفعالية أو اللَّذين يليانها، أو يدع التلميذ يقص له خبرته كما وقعت، إذا كانت خارج القسم (كحاله عند المراجعة)، وبقدر توفيقه في حسن التعبير عما يشعر به، يفهم التلميذ ويعي حالته الانفعالية.

4-على المعلم أن يلاحظ من غير أن يحكم، وألا يقول نعم فهمت مما تعاني، بل عليه أن يساعد التلميذ على أن يفهم وضعه بنفسه، لا أن يفهم عوضا عنه، وعليه ينبغي قبول كل ما يبدر منه، بل ينبغي أن يشعره بثقة كاملة وأن يشعره بأنه في مأمن من العقاب، أو المتابعة من أي جهة كانت. ولكي يتسنى للمعلم ذلك عليه أن يحسن الاستماع.

13-2-الاستماع المتعاطف:

لا يعني التعاطف أن نتأثر ببكاء الحزين أو أن نغضب لغضب الآخرين، فهذا قد يعني تشجيعهم على ما هم فيه ولو ضمنيا، أو أن لهم الحق في الحزن، أو أنهم على حق إذا ما غضبوا، وهذا يتعارض مع أهداف التربية والتعليم. فالتعاطف لا يعني الاتحاد العاطفي، بل يعني توجيه المتعلم نحو حل مشكلته أو تجاوزها، بعد فهمها وحسن التعبير عنها، ولا ينبغي التسرع في اقتراح حلول جاهزة، للمشكلات والصعوبات الوجدانية.

إن مبدأ التعاطف يقوم على حسن الإصغاء، ويرى **كارل روجرز**(C. Rogers) ، أن لحسن الاستماع فوائد عظيمة لدى المتكلم ولدى المستمع، ومن حسن الاستماع أن يبرهن المعلم بطريقة خفية، ويرسل رسالة ضمنية، مفادها أن المستمع يعطي قيمة وأهمية للمتحدث، وهذا من

شأنه أن يبعث الثقة في نفس التلميذ، ويجعله أكثر مبادرة في المستقبل. ومن بين الأساليب التي تشعر التلميذ بالتعاطف ما يلي:

13-2-1- إعادة الصياغة (La reformulation):

وهي إعادة المعلم لما يقول التلميذ بكلماته، وتحول المستمع إلى متكلم، وتكمن قوة الإعادة، في شعور التلميذ بأنه مسموع ومفهوم، ما يجعله يستمر في الحديث لشعوره بالاهتمام، وبأنه مسموع وأن رسالته قد وصلت، وقد يحصل له من الوعي بانفعاله بما عبر به. فهناك الكثير ممن يتكلم لكنه لا يشعر بأن الآخرين يستمعون إليه، ثم إن الكثير من المتكلمين لا يعون جيدا ما يقولون، فتكرار قول المتكلم بمثابة المطرقة للنجار. وتأخذ الإعادة أربعة أشكال؛ الإعادة المطابقة بنفس الكلمات، أو الإعادة بكلمات مرادفة، أو بتلخيص الكلام، أو عن طريق طرح سؤال لتأكيد الكلام الأول.

13-2-2-الإرجاع:

وهي تقنية تستخدم لاسترجاع الانفعال الذي شعر به التلميذ، وذلك لإثارة انتباه التلميذ إليه، تمهيدا للوقوف عنده، قصد فهمه وتحليله ثم تجاوزه، أو استثماره بما يخدم هدفا تعليميا ما.

13-2-3-التركيز:

يقتضي التركيز على انفعل واحد فقط مما عبر عنه التلميذ، فيحاول المعلم أن يسبر غور شعور وجداني واحد، يعتقد أنه الأساسي، وذلك بتوجيه التلميذ نحو مزيد من الحديث عنه بمجموعة من الأسئلة.

13-2-4-المواجهة:

الهدف من هذا الأسلوب، هو الفهم العميق لتصرفات التلميذ مع تلميذ آخر، وهذا يحتاج إلى شيء من الاعتراف والجرأة والنقد الذاتي، وليس الهدف المواجهة بين التلاميذ، وإنما إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يفهم نفسه وغيره أكثر، لذلك فهي تحتاج إلى تحين الوقت المناسب وتحتاج إلى أخذ برفق، وإلا سيتهرب التلميذ وسينغلق كليا. ثم إن التلميذ لا يستطيع أن يغير أي شيء في نفسه إلا إذا فهم جيدا ما الذي يحدث لديه.

13-2-5-التلخيص :

يهدف هذا الأسلوب إلى تلخيص عناصر المشكلة ثم ربطها فيما بينها، ثم محاولة رسم ملمح عام للمشكلة وعرضه على التلميذ، ما من شأنه أن يعينه على تكوين صورة مجملة وواضحة عن الوضعية، ويستعين بها في اتخاذ القرار الذي يراه مناسبا لتجاوزها.

الأثر الإيجابي للتعاطف مع التلميذ على أدائه المدرسي (Chabot,2005)

الأثر الإيجابي للتعاطف	الوصف	المرجعية
تحسين القدرة على التكيف	القدرة على فهم انفعالات الآخرين من خلال مؤشرات غير لفظية مما يمكن تكييف انفعالات الذات مع موقف ما	روزنتال وآخرون 1977
تحسين مستوى العلاقات	الأقران يشعرون بحسن التفاهم عندما يظهر الآخر تعاطفا تجاه مشاعره وانفعالاته	Carmier N. et D.Julien 1996
حسن إدارة وحل النزاعات	المتعاطفون يحلون بسهولة فائقة الخلافات ذلك لأنهم أكفاء في التقاط وفهم التعبيرات غير اللفظية للانفعالات	Gottman et Silver 1999
تحسين عملية الاتصال	المتعاطفون لا يجدون صعوبة في التفاهم مع اللذين يأتون من أوساط مختلفة ومن ثقافات متباينة	GolemanD.R.Baytzis 2002
تحسين إدراك آلام الآخرين وعواطفهم	فخ المتعاطفين يستجيب بطريقة خاصة لآلام ولعواطف الآخرين	Mackey ,S . 2003 La Coboni , M.2003
تحسين فهم احتياجات الآخرين وصعوباتهم	المتعاطفون يدركون أكثر صعوبات الآخرين ومشاكلهم وعليه يمكنهم مساعدتهم بطريقة أحسن	Boyatzis. R .2002
دعم النجاح المدرسي	المعلمون المتعاطفون يدعمون أكثر نجاح تلاميذهم	Hughes White, Sharpen Dunn, 2002 Nowicki, Dukk , 1989

		Assir, Kaplan, Roth Coffman , Stephan, 1981
تحفيز الدماغ والعواطف الإيجابية	المتعاطفون يظهرون نشاطا متصاعدا ومرتفعا للفص الما قبل جبهي الأيسر	David Son. R,2002

13-3- كفاءة إدارة الانفعالات :

13-3-1-إدارة الانفعالات الأساسية:

يتوجب على المعلم أن يتكيف مع انفعالاته، غير أنه لن يتأتى له ذلك، إلا إذا كان على وعي تام بها، ولعل ما يعينه على ذلك، أن يسأل المعلم نفسه بما أشعر، بعد ذلك عليه أن يجد العبارات الموافقة و الصحيحة لتسميتها، لأن ذلك يعينه على حسن التعرف عليها وحسن التعريف بها، وعدم الخلط بينها، كما يجب عليه أن يحذر من الخلط بين ما يثيره التلاميذ من انفعالات، ومشاعر هو محروم منها، أي هي حاجات المعلم الوجدانية خارج القسم، والتي لم يتمكن المعلم من إشباعها، وألا يجعلها تؤثر على علاقته بالتلاميذ.

إن أهم عنصر في عملية إدارة الانفعالات هو الوعي بها، ويقتضي ذلك أن يحاول المعلم التعرف على انفعالات التلميذ والتمييز بينها، ذلك حتى يعينه على تسميتها، وعليه أن يصطحب حالة التلميذ الوجدانية، في عملية فهم أسباب انفعالاته، ثم الآثار الناجمة عنها. ومن بين النقاط العملية التي يمكن للمعلم الاستعانة بها في إدارة انفعالات تلاميذه ما يلي:

*تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم، المدرسة والزملاء.

*مساعدة التلميذ على تجاوز الضغوطات وإدارة التوتر أو الشعور بالملل.

*مساعدة التلميذ على حسن إدارة النزاعات داخل وخارج القسم.

*تنمية الشعور بمسؤولية التلميذ عن خياراته وقراراته وسلوكاته.

*تنمية روح المبادرة والانجاز، ما يشكل دافعا للاستمرار والاستثمار، في المهام التعليمية المقبلة.

*تحسين إدارة انفعالات الغضب وخيبة الأمل، بأن يدعم ثقته بنفسه، وأنه قادر على السيطرة على نفسه حال الغضب. أو على الأقل تحسين طرق التعبير عن الغضب، دون اللجوء إلى العنف بكل أنواعه.

13-3-2-إدارة الانفعالات السابقة :

كثيرا ما يتعرض المعلم أو التلميذ إلى مواقف تثير انفعاله، وهي انفعالات تخص الحياة اليومية، أي قبل الدخول إلى القسم، وهي المقصودة بالانفعالات السابقة في هذا المقام، أي سابقة للفعل التعليمي، و لابد أن ينتبه المعلم لها ولتأثيرها عليه وعلى تلاميذه. إن حسن إدارة الانفعالات السابقة، يرتبط بعدم إكراه أو الضغط على الذات أو على الآخر، بل ينبغي أن يتحكم فيها بشكل انسيابي عفوي دون معاناة، عن طريق محاولة إدخال متغيرات جديدة تثير انفعالات بديلة وإيجابية تمحوا سابقاتها، وقد يكفي أن يبتسم المعلم في وجه التلميذ. كما بينت ذلك تجارب (R.Davidson and al)حول الصلاة والعبادة بصفة عامة ودورها في قطع الطريق أمام هذه الانفعالات السلبية وكيفية تأثيرها على التعليم والتعلم، ويمكن تلخليص تلك النتائج في النقاط التالية:

1-الانفعالات الإيجابية، لا تساعدنا فقط على الشعور بالسعادة وإنما تجعلنا أكثر قابلية لحسن التصرف أمام مختلف المواقف الحياتية، وعليه ينبغي محاولة إثارة السعادة لدى التلميذ حتى نجعله أكثر قابلية للتعلم.

2-العبادة أو الصلاة، والاسترخاء عموما له آثار جد إيجابية على الحالة الوجدانية للمعلم وللتلميذ، ما يجعله أكثر دافعلية للتعليم و أكثر قابلية للتعلم، بل ويجعل أداءهما يحقق أهداف التعلم بشكل فعال. ويجب إدراج هذه التطبيقات داخل القسم لمساعدة التلميذ على الاسترخاء والحفاظ على اتجاه إيجابي نحو التعلم. ومن أنجع الطرق في تحقيق حسن إدارة الانفعالات السابقة إثارة المتعة بكل أنواعها ومن أهمها ما يلي:

أ-إثارة المتعة والسعادة الحسية:

عن طريق الإثارة الحسية، كتذوق طعام لذيذ أو حلوى، والشم كاستخدام العطرالجيد كنوع من المكافأة، أو السمع واستخدامه كمحفز، مثل الاستماع إلى أغنية مهدئة، إذا قدَّر المعلم أن التلاميذ قد سئموا، أو أصابهم شيء من الملل.

ب-إثارة السعادة عن طريق المتعة الاجتماعية:

ويخص ذلك كل النشاطات الجماعية الممتعة، كالألعاب الجماعية و الرياضة الجماعية وهنا يمكن الاستفادة من البيداغوجيا التعاونية، أوطريقة المشروع، لجعل الدرس ممتعا.

ج-إثارة المتعة النفسية:

وهي كل النشاطات التي تعنى بإتاحة الفرصة للتلميذ أن يعبر عن ذاته، أو استخدام كل الوسائل التي من شأنها أن ترفع من دافعية التلميذ. الكثير من الناس يعتبرون أن المدرسة ليست فضاء للمرح والمتعة، وهذا خطأ جسيم، بل قد يقضي على دافعية التلميذ نحو التعلم، إذا اعتبرنا أن الدافعية فرع عن حب التلميذ للمدرسة وللتعلم.

د- إثارة الأفكار الممتعة :

ونعني به كل ما له علاقة بالمتعة الفكرية، من إبداع وجمال في شتى المجالات، وتطوير الجانب الروحي والأفكار الفلسفية، وإتاحة الفرص للمتعة التأملية والتفكر في الآفاق وفي الخلق، فإثارة الأفكار الممتعة تعني، إثارة كل ما له علاقة بالجانب الوجودي الروحي للإنسان، لأنه يعنيه مباشرة وهو لابد مهتم به، وقد يساعده على فهم وجوده وإعطائه معنى لحياته. وهذه الأفكار تدور حول ثلاثة محاور أساسية:

- الحاجة إلى إعطاء معنى لحياة الإنسان.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة.
- الحاجة إلى المساهمة في الحياة.

13-4-إدارة العمليات المعرفية:

هناك حوار داخلي معرفي ينشأ حول الموقف الذي كان وراء إنتاج حالة انفعالية معينة، وبقدر ما يوجه المعلم التلميذ إلى التعبير عما يحس به وعن انفعالاته وحاجاته، بقدر ما يمكنه ذلك من فهم لماذا يسلك كذلك، ووعي انفعالاته والحاجات المرتبطة بها، ما من شأنه أن يجعله يعي الأفكار السلبية المرتبطة بها، والتي يمكن أن تكون عائقا لتحقيق مبتغاه، بل قد تصل إلى درجة هدم ونقض ما حققه من انجازات.

13-5-إدارة الحاجات الوجدانية:

من بين الأشياء التي ينبغي للمعلم أن يعين التلميذ على تحقيقها إن أمكن ذلك، أو تأجليها إلى حين أو تجاوزها، هي حاجاته الوجدانية، والتي قد تبدوا في بعض الأحيان أنها غير منطقية، ولكي يستطيع المعلم مساعدة التلميذ على حسن إدارة الحاجات الوجدانية، ينبغي الوصول معه إلى حسن التعبير عنها، ولهذا الغرض يحتاج المعلم إلى مهارات الاستماع التعاطفي. وتتلخص أهم هذه الحاجات في الجدول التالي:

أهم الحاجات الوجدانية(Chabot,2006)

الحاجات الوجدانية
*الحاجة إلى الحرية.
*الحاجة إلى الشعور بالأمن.
*الحاجة إلى الشعور بأن الحق معه.
*الحاجة إلى المراقبة والتحكم.
*الحاجة إلى المحبة (المحبوبية).
*الحاجة إلى التقدير.
*الحاجة إلى الموافقة.
*الحاجة إلى الشعور بالإتقان.
*الحاجة إلى الاعتراف من قبل الآخرين والقبول.
*الحاجة إلى الشعور بالقيمة الوظيفية être utile.
*الحاجة إلى حب التملك.
*الحاجة إلى الشعوربالقدرة.

13-6- مجالات الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

*مساعدة التلاميذ على التعرف على انفعالاتهم وحسن تسميتها والتمييز بينها.

*مساعدة التلاميذ على حسن التعبير عن انفعالاتهم ومساعدة زملائهم على ذلك.

*على المعلم أن يحترم أراءهم وخياراتهم وقراراتهم.

*على المعلم احترام مشاعر تلاميذه، بأن يقترب منهم فيحاول أن يعيش ما يجدون آلامهم وآمالهم، وذلك بالسؤال عن أحوالهم داخل وخارج القسم وخاصة في أسرهم، فيشعر التلاميذ بذلك أن المعلم مهتم بهم، وحريص عليهم رءوف رحيم بهم مؤنس لهم ويأخذ بأيديهم برفق إلى بر الأمان.

*على المعلم أن يساعد التلاميذ على إظهار الشعور الحقيقي، وعدم محاولة إخفائه وأن يشجعهم على التعاطف مع بعضهم البعض.

*تجنب إصدار الأحكام والنعوت السلبية تجاه تلميذ بعينه، أو مقارنة التلاميذ ببعضهم، لأن ذلك من شأنه أن يؤجج الغيرة والتحاسد بينهم، وهذا يؤدي إلى التنافر والتحاسد والانغلاق، وعدم التعاون بل ربما إلى هدم العلاقات، وربما أدى ذلك إلى التفاعل السلبي في القسم.

*لا ينبغي للمعلم أن يجزع من الاعتذار عندما يتوجب عليك ذلك، وألا يخجل من الاعتراف بخطأ بدر منه، أو عدم معرفته بأمر ما. وفي ما يلي جدول يلخص مجالات الكفاءة الودانية لدى المعلم:

مجالات الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

الاتصال	الدافعية	التكيف	تسيير الذات
القدرة على إدراك الاتصال غير اللفظي الكارزمية صفاء الذهن حسن الإنصات التعاطف الحس الفكاهي القدرة على إثارة التعاطف	حب العمل المصداقية الالتزام روح الجماعة القدرة على إحساس الآخر بالثقة الاهتمام الاستمتاع، الانسيابية	القدرة على التكيف روح التوفيق الإبداع الدبلوماسية الليونة الانفتاح الإستراتيجية	الهدوء الثقة في الذات التركيز التحكم في الذات التفاؤل الصبر المثابرة اتجاه إيجابي الاطمئنان

13-7-مساعدة التلاميذ على الشعور بالانفعالات الإيجابية نحوالتعلم:

دلت الكثير من الأبحاث على أهمية تعزيز الشعور بالكفاءة لدى التلاميذ، وليس الاقتصار على مجرد تعزيز الرغبة في الحصول على النقطة، أو على نتائج جيدة في الامتحانات فقط، وهذا من أهم العوامل لرفع دافعية التلاميذ نحو التعلم.

(Pelletier L.G ,J. Vallerand,1993).

وفي دراسة قام بها كل من **شابو** و **شابو**، وجدا أن هناك علاقة مباشرة بين المهام المنجزة ونوعية الانفعال. وقدرت قوة العلاقة بـ r=0.79، على عينة حجمها يساوي n=109، و أنه كلما كان التلاميذ يشعرون بانفعالات إيجابية أثناء أداء المهمة التعليمية، كلما كانوا أكثر رضا

على أدائهم، وذلك مهما كانت النتيجة، مما يدل على أن تصورنا للموضوع وحكمنا عليه يتأثر بنوعية الوجدان تجاهه. وإذا كان هدفنا هو التعلم الممتع وإثارة متعة التعلم، فينبغي أن نحسن إدارة الانفعالات السلبية المصاحبة للتعلم ابتداء من الملل، وهذا يحتاج إلى كفاءة وجدانية عالية من قبل المعلم، لتيسير عملية التعلم، ثم جعلها ممتعة وانسيابية. (Chabot,2005)

13-8 -تنمية حسن التعامل مع الزملاء:

لقد أصبح مما لا يسع المربي جهله، أن التلميذ لا يتعلم لوحده، فللبيئة الصفية و التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، الأثر البالغ على مستوى أداء التلاميذ، وعليه كان لزاما على المعلم أن ينمي مجموعة من المهارات لدى التلميذ، التي من شأنها أن تعينه على بناء علاقات تعاونية مع زملائه، وذلك من خلال مجموعة من العناصر أهمها ما يلي:

*تنمية قدرة التلميذ على فهم طبيعة العلاقات الإنسانية.

*تدريب التلميذ على مهارات التفاوض مع زملائه، والتشاور والتعاون والتوصل إلى قرارات مشتركة.

*تنمية قدرات التلميذ على إدارة النزاعات بالطرق الحضارية.

*تنمية ثقة التلميذ بنفسه عند تعامله مع الآخرين.

*تنمية فرص التفاعل والاحتكاك والاندماج مع زملائه.

وفيما يلي نستعرض أهم الممارسات التربوية التي تنمي الكفاءة الوجدانية لدى التلميذ، والممارسات التي تعيقها:

تنمية الكفاءة الوجدانية لدى التلميذ

ممارسات تعيق نمو الكفاءة الوجدانية	ممارسات تنمي الكفاءة الوجدانية
1-عبارات الاحتقار والتوبيخ.	1-احترامهم وتشجيعهم وإن أخطأوا.
2-الكلمات الجارحة أو حتى نبرة الصوت.	2-الكلمات الرقيقة الودودة والحديث برفق.
3-اتخاذ القرارات نيابة عنهم.	3-إشراكهم في اتخاذ القرارات.
4-التدخل المفرط من قبل المعلم.	4-الاقتصار على التدخل التوجيهي .
5-الرغبة المفرطة في السيطرة.	5-بث روح المشاركة والتواضع.
6-غياب الابتسامة والمداعبة من عملية التعليم.	6-البهجة والسرور وبث الطمأنينة بالابتسامة.
7-عدم الانتباه لمشاعر التلاميذ.	7-الإصغاء والتعاطف وتفهم انفعالاتهم.
8-تجنب ما يود التلاميذ الحديث عنه.	8-اعتبار ما يشغل بالهم في النقاش.

9-الحكم على التلاميذ من خلال نتائج تحصيلهم. 10-المعلم يحتكر تنظيم النشاطات داخل وخارج القسم. 11-إلقاء مشاكله خارج المدرسة على تلاميذه فيدخل القسم مثقلا بالانفعالات.	9-إشراكهم في تقدير نتائج عملهم وعدم الحكم عليهم. 10-التلاميذ هم الذين يقومون بترتيب الأنشطة على ضوء من توجيهات المعلم. 11-بث روح التفاؤل، وبناء ثقة التلاميذ بأنفسهم وببعضهم البعض وتحرير آمالهم.

(مأمون مبيض،2008).

14-العبارات المحطمة وجدانيا:

كثيرا ما يستخدم المعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات، التي تسمح له بالتحكم في القسم، أو إعادة الهدوء إليه، سواء تعلق الأمر بتلميذ بعينه، أو بمجموعة من التلاميذ أو بالقسم كله. لكنه في الغالب لا ينتبه إلى الأثر الذي تتركه في نفسية التلاميذ، وفي الصورة التي سوف يبنيها التلاميذ عنه، وقد يكون الأثر بالغا لهذه الكلمات، بحيث يستطيع أن يتسبب في إحباطهم، أو في إضعاف دافعيتهم نحو التعلم، لذلك كان عليه أن ينتبه إلى الكلمات التي يستخدمها، وإلى المعاني التي ترشح منها، أي كما يفهمها التلميذ، لا كما يفهمها هو. ومن جملة هذه الكلمات أو العبارات، كأن يتضمن كلامه ما يلي:

- عبارات السباب والمعايرة؛ أو التوبيخ، ومثالها" أيها الأحمق، الغبي، الحمار".
- لقد خاب ظني فيك، كلامي يدخل من أذن ويخرج من أخرى.
- "أيها الأصم"،"أيها الكسول".
- أكتب جيدا ولا تكتب كالأطفال الصغار.
- أنا أحاول مساعدتك ولن يكون بوسعي ذلك إن لم تساعد نفسك بنفسك.
- أنظر إليَّ عندما أتكلم إليك. أنت قليل الأدب " ماشي مربي"
- أنت لا تفهم. " في راسك الحجر"،"رأسك يابس".
- إنك تثير زملاءك وكأنك بهلواني.

- لماذا لا تفعل كما يفعل زميلك أو زملاؤك.

- لن أكرر ثانية "فهمت ولا الله لا فهمت".

- "ليس عندي وقت أضيعه معك"، أنت لست وحدك في القسم عندي.

- لا تقاطعني عندما أتكلم معك.

- أنت تلميذ مشوش أو مشاغب، مكانك ليس في المدرسة.

- التهديد بالخصم من العلامات.

- سوف أرسلك إلى المدير.

- أو التهديد بإحضار الأولياء.

خاتمة الفصل:

كثيرا ما يتجاهل المعلمون والأولياء الخبرات الوجدانية التي يعيشها التلميذ في المدرسة أو في القسم، ويركزون فقط على ما تعلمه، أو بالأحرى ما حفظه. وفي الكثير من الأحيان ينظر إلى التلميذ الذي تلقى معاملة سيئة في المدرسة، أنه تلميذ بحاجة إلى تهذيب، أو أنه تلميذ مشاغب أو كسول أو حتى أنه يحاول عرقلة سير الدرس، فيشعر التلميذ أنه في حلبة صراع يحكمها منطق غالب ومغلوب وقوي وضعيف، فهناك ظروف تمر على الطفل يشعر فيها بحاجة ملحة، إلى يد حانية تمسح برأسه، أو كلمة رقيقة تواسيه، أو التعبير عن ألم غائر في صدره، أو إلى حيّز من الحرية والتعبير عن الذات، أو شعور بالأمان والاطمئنان، أو حاجة إلى رد الاعتبار والاحترام، وبقدر تلبية هذه الحاجات الوجدانية بقد ما يصبح أكثر تعاونا مع زملائه في القسم، و أكثر تفاعلا وفعالية وأكثر اندفاعا وحماسا للتعلم، وأكثر احتراما للمعلم وزملائه."إنه من الخطأ تربويا أن ننظر إلى حاجات التلميذ المعرفية أو الحسية أو الحركية ولا نولي اهتماما لحاجاتهم الوجدانية". (مأمون مبيض،2008: 111).

فالمعلم بهذا الاعتبار لا يعلم فقط ما يقدمه أثناء الدرس، وإنما كذلك ما يعتقده، ويقتنع به في حياته الخاصة، وما يستحسنه وما يستقبحه، وما يشعر به من مواجيدَ، تجاه مختلف الموضوعات في الحياة، وقد يغيب ذلك على أهميته وحيويته عن وعي المعلم. إن الدور الرئيسي للمعلم ليس فقط التعليم المباشر، والاشراف على عملية التعلم عموما، وإنما كذلك في تحفيز التلميذ وإثارة دافعيته، وتشجيعه على التعلم الذاتي، بل وفي تأمين الجو المشعر بالأمن والطمأنينة، وإذكاء شعوره بالحاجة إلى التعلم الذي فطر عليه كل إنسان، فعلى المعلم أن يجعل التعلم أمرا ممتعا ومشوقا.

الفصل الثاني: الدافعية الدراسية والانفعالات

تمهيد:

يقف الدافع وراء كل سلوك يقوم به الإنسان، وهو عبارة عن قوة محركة تدفعه إلى العمل من أجل إشباع حاجة ما، فعلم النفس يهدف إلى دراسة سلوك الإنسان من أجل التعرف على أوجه العلاقة بين السلوك ومجموعة العوامل الداخلية الذاتية والخارجية التي تقف وراء هذا السلوك، ومن أهم هذه العوامل الانفعالات، إذ تلعب دورا رئيسيا في إنتاج الكثير من السلوكات، وتعتبر محركا أساسيا يدفع المرء طوعا أو كرها، قاصدا واعيا به أحيانا، وأحيانا كثيرة يأتي السلوك كرد فعل سريع تحت وطأة انفعال ما، فيخرج عن السيطرة والتحكم، بل يغيب وعي الإنسان أحيانا أخرى، من حيث اعتبار مآلات سلوكاته، خاصة إذا تعلق الأمر بانفعالات قوية، كالخوف أو الغضب، وعليه فإن موضوعي الدافعية والانفعالات، من المجالات المتماسة و المتقاطعة في الكثير من النقاط، إلى درجة يعسر التمييز بينهما، مما يشفع لنا في إيرادهما مجتمعين في هذا الفصل.

1-مفهوم الدافعية:

يشير مصطلح الدافع إلى ذلك الشعور بالتوتر الناتج عن مجموع الظروف الداخلية أو الخارجية، والذي يحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة، سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، لذا فمفهوم الدافع يرتبط بالحاجة، حيث تعني الحاجة نقصا أو زيادة تسبب شعورا بالتوتر، ويسعى هذا الشعور إلى الرجوع إلى حالة التوازن. فوظيفة الدافع هي وظيفة إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه، ولذلك ارتبط مفهوم الدافع والحاجة بمفهوم التوازن والذي يعني نزوع الفرد إلى تحقيق التوازن والتكيف، فالدافع يدل على وجود رغبة في بلوغ هدف معين، أو إرضاء حاجات داخلية أو خارجية.

1-1-تعريف أتكنسون (J.ATKINSON 1978):

إن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

1-2- تعريف فرانكين (FRANKIEN,1994):

أن الدافعية هي كل ما يثير سلوكا ما ويعمل على توجيهه و استمراره . فالدافعية تتلخص حسبه فيما يلي:

*ظرف داخلي يعمل على تفعيل السلوك وتوجيهه.

*رغبة تعمل على تحضير السلوك للوصول إلى الهدف المنشود.

*مجموع الحاجات والرغبات وتأثيرها على شدة واتجاه السلوك.

(أبو رياش وآخرون،2006)

1-3- تعريف كوني (CONNIE, 1997):

"هي حافز داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة الكسل والقصور." (غباري، 2008 : 17)

من استقراء التعاريف السالفة الذكر، نلاحظ أن هناك مجموعة من النقاط المشتركة بينها وهي كالآتي:

1-الدافعية تعني تعبئة الطاقة، وهي حالة الاستعداد والتأهب لإصدار السلوك، وما يرتبط به من يقظة وتوتر عام، يشعر به الإنسان إبان إقباله على القيام بسلوك ما، ذلك التوتر الإيجابي الذي يحمل على تركيز الانتباه. (كما يستعد المتسابقون قبل الانطلاق).

2- الدافعية تساعد على تنظيم السلوك وتوجيهه نحو هدف محدد، فبعد حالة تعبئة الطاقة، يتجه الفرد بسلوكه إلى هدف بعينه ، بحيث يكون هذا الأخير كفيلا بإشباع الحاجة التي أثارته.

3-تتناسب قوة الدافع ومقدار الطاقة الناتجة عنه، مع الشعور بالحاجة الذي كان سببا في إنتاجه؛ فالشخص الجائع سيعمل بقوة أشد، لإشباع حاجته إلى الطعام، من الذي تناول وجبته منذ ساعة فقط.

4-القابلية لتغيير مسار الهدف، إذا تأكد لدى الفرد بأن المسلك الأول الذي اختاره لتحقيق الهدف غير مجد، فإنه يغير المسار لتحقيق نفس الهدف.

فالدافعية بهذه الاعتبارات مفهوم افتراضي، نستدل عليه وعلى مستوياته من خلال السلوك المثار، كمستوى الحضور والانتظام والالتزام في العمل أو في المدرسة، ومستوى مواظبة التلاميذ على أداء واجباتهم والمهام المسندة إليهم. ويختلف الناس في مستوى الدافعية ارتفعا أو انخفضا، بل يختلف مستوى الدافعية حتى بالنسبة للفرد نفسه من وقت إلى وقت، ومن حال إلى حال، ومن مهمة إلى أخرى؛ فالذي يحفزني اليوم ويجعلني حريصا على الأداء أكثر، واستثمار جهد معتبر، قد لا يكون له الأثر نفسه في الأسبوع التالي إقبالا أو إدبارا، فمستوى الدافعية الذي أقبل به على أداء واجباتي في حال الفرح و الشعور بالسعادة، يختلف عن مستوى الدافعية في حال الحزن أو الغضب أو الشعور بالملل.

إن معرفة ودراسة الدوافع التي تحرك الإنسان، إنما تزيد من فهم سلوكه وتفسيره والتنبؤ به في مختلف مواقف الحياة ومجالاتها، وعليه يكون ذلك مخوِّلا لحسن توجيهه واختصار الجهد والوقت المبذولين لبلوغ أهدافه، من خلال ترتيب الظروف المناسبة لذلك والتي من شأنها أن تثير فيه دوافع كفيلة بتحفيزه وتحريكه، للقيام بأعمال و مهام معينة أو على العكس، للحيلولة دون القيام بعمل ما، لذلك فدراسة الدوافع تجد مسلكها التنظيري والتطبيقي، في كل مجالات الانجاز البشري، والتي من بينها ميدان التربية والتعليم، وعليه فإن مجموعة من الأسئلة التي تحفز البحث في مجال التربية والتعليم، ومن بين هذه الأسئلة، لماذا يختار أحد التلاميذ العمل مع تلميذ دون آخرين؟ ولماذا يفضل مهمة تربوية معينة، فيستثمر فيها جهدا ووقتا، في حين يهمل أخرى؟ ولماذا يستمر التلميذ نفسه في العمل مدة أطول من غيره في مهمة ما، ولا يستمر في العمل في غيرها؟ ولماذا يترك العمل قبل الآخرين؟ كل هذه الأسئلة وغيرها حاول الباحثون الإجابة عنها، من خلال جهد علمي معتبر استغرق أعواما عديدة. وفيما يلي سنعرض ملخصا عن أهم ما جاء في الأدب النظري وعصارة الأبحاث حول الدافعية الدراسية.

2- وظائف الدافعية :

1-تحريك وتنشيط السلوك، بعد أن يكون في حالة السكون والاستقرار.

2-توجيه السلوك نحو هدف معين، فالدوافع قصديه واختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل التي بها يحقق الهدف .

3-المحافظة على استمرار السلوك حتى يصل إلى الهدف.

(أبو رياش وآخرون،2006)

3-أهمية الدافعية :

يفترض المختصون في الدافعية، بأنها مرتبطة بأداء جميع ردود الأفعال السلوكية المكتسبة، والسؤال المطروح اليوم بين الباحثين هو، هل للدافعية تأثير أساسي أم ثانوي على السلوك؟ أي هل من الأفضل تفسير السلوك وفقا لتأثيرات البيئة، أم تفسيره بالإدراك الحسي أو الذاكرة أو النمو المعرفي وجملة العمليات المعرفية، أم من الأحسن تفسيره بالمشاعر والانفعالات أم بالنمط التفسيري أم بخصائص الشخصية، أم أنه يعزى إلى مفاهيم مرتبطة بالدافعية؟

لقد أصبح من المعلوم أن الإنسان إنما يميل إلى الاستجابة، وتتم إثارته بشكل متزايد، كلما كانت الأحداث معقدة وجديدة، وتشكل تحديا معقولا بالنسبة إليه، ثم تبدأ هذه الاستجابات في التناقص تدريجيا .

وفي هذا الصدد يرى **دوس** (Daus,1983) أن الدافعية أهم المبادئ التربوية، فبدون الرغبة في التعلم أو في التعليم، فلن يكون هناك تعلم. والمثل الانجليزي يقول "إنك تستطيع أن تجر الحصان إلى النهر، لكن لا يمكنك أن تكرهه على الشرب." وعليه فإن رفع الدافعية لدى التلاميذ أصبح هدفا بحد ذاته، فهي غاية ووسيلة في آن واحد.

ويرى كل من **بيتري و جوفرن** (Petri & Govern,2004) أن الدافعية طاقة كامنة إذا انطلقت تؤدي إلى رفع مستوى الأداء، واكتساب معارف ومهارات جديدة، وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية جديدة وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات. إن مستوى الدافعية هو الذي يحدد وجهة التلميذ والمعلم ويحركها، كما يحدد المدة الزمنية التي يتوقع أن يقضيها كل منهما في القيام بنشاط معين بل ودرجة الحماس والمتعة التي سيشعران بها وهما يقومان بالمهام المنوطة بهما.

4- أسس تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع بطرق مختلفة، وعليه تجدر الإشارة إلى بعض الاعتبارات النظرية التي تعين على فهم الأسس التي قامت عليها التصنيفات المختلفة للدوافع حسب الأطر النظرية المنتجة لها وهي:

1-يختلف شكل التعبير عن الدوافع من ثقافة إلى أخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى في نفس الثقافة، ومن شخص لآخر داخل الثقافة الواحدة، وتنشأ هذه الفروق لأن العديد من الدوافع يتم تعلمه نتيجة الخبرات المعرفية و الوجدانية، التي يمر بها كل شخص أو التي يتلقاها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فهي خبرات أصيلة وحميمة، وفي كل الحالات يتم التعبير عن الدوافع في الغالب من خلال سلوك متعلَّم.

2-يمكن التعبير عن نفس الدوافع من خلال سلوكات مختلفة، سواء من شخص إلى شخص ومن ثقافة إلى أخرى وفي بعض الأحيان حتى بالنسبة لنفس الشخص لاعتبارات دينامية معرفية أو وجدانية أو اجتماعية، فدافع الكراهية تجاه شخص ما مثلا، يمكن التعبير عنه بالعنف الجسدي، كالاعتداء بالضرب، أو الانسحاب من المكان الذي يوجه فيه الشخص المكروه.

3-يمكن التعبير عن بعض الدوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك فالتلميذ قد يندفع إلى الدراسة لخوفه من الرسوب، أو يدرس لأنه يبتغي تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة.

4-تظهر بعض الدوافع في أشكال مستترة، أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافعا آخر كأن يسرق أحد بدافع الانتقام وليس بدافع الحاجة.

5-قد يعبر السلوك الواحد على دوافع عديدة، فالفنان مثلا يريد أن يحقق كسبا ويمارس هواية ولكنه في الوقت نفسه يريد شهرة.

6-التفاعل بين الدوافع الفيزيولوجية والنفسية؛ فهناك تأثير وتأثر بين الدوافع وهناك أولويات في الإشباع؛ فالغضب يؤثر على سلوك الإنسان بفعل تأثيره على الوظائف الوجدانية من جهة، وتأثيره على العمليات العقلية، والجوع يسبق كل الدوافع الأخرى فلا يمكن مثلا لشخص يتعرض لدافع الجوع أن يستجيب لدافع آخرمهما كان ملحا في طلب الإشباع. (Ormrod 1995 ، في أبو رياش وآخرون،2006)

يتبين حسب هذه الاعتبارات، أن مختلف التصنيفات النظرية، تصنف الدوافع حسب المنشأ؛ أي أنها فيزيولوجية المنشأ أو نفسية المنشأ، وتسمى الأولى الدوافع الأولية، والأخرى ثانوية، أي أن الدوافع الأولية لها أولوية الإشباع.

5-الفرق بين التحفيز والدافعية:

التحفيز هو التحريك إلى الأمام، وهو كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الفرد إلى سلوك أفضل، أو تساعده على استمراره فيه، والتحفيز ينمي الدافعية أويقود إليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج، أي أنه الحث أو التحريض من قبل الآخرين، لكي يقوم الفرد بالسلوك المرغوب.

6-علاقة الدافعية بالانفعالات:

تختلف الانفعالات عن الدافعية لكونها غير مشروطة بحديد الهدف بشكل واع ومحدد، وتنتج الانفعالات عن تفاعل بين إدراك الفرد لمثير بيئي(مادي أو اجتماعي)، أو نفسي داخلي، مع رد فعل هرموني أو عصبي، ويمثل الجانب الانفعالي عنصرا مهما في فهم العلاقة بين الشعور والتفكير و السلوك؛ فالانفعالات نوع من الدوافع يمكنها أن تنشِّط سلوكا ما. وتعمل الانفعالات كنظام مراقبة يجمع وينظم مؤشرات عن حسن أو سوء سير الأمر بالنسبة للإنسان. فالانفعالات تؤثر على الانتباه، وتعطي معنى للمثيرات فتصنفها وتضيف إليها مسارات خاصة في الذاكرة، حتى يسهل التعامل معها في المستقبل إن تعرض إليها الانسان، أو تعرض إلى مثيرات مشابهة، أي مثيرات تنتج نفس الحالة الانفعالية، فتسهل بذلك على الجهاز العصبي

عملية التعامل معها، وتسهل وتسرع عملية استصدار السلوك، بل تجعله أكثر فعالية وتناسبا مع ما تستلزمه المواقف الحياتية التي كانت سببا في الشعور بتلك الانفعالات .

7-الفرق بين الانفعالات و المشاعر :

تعتبر الانفعالات في الغالب أنها ردود أفعال بيولوجية، لأحداث مهمة تصادف الفرد خلال حياته، فهي تنتج عن مسارات بيولوجية وهرمونية آلية، ويلخصها **بول إكمان** في سبعة انفعالات رئيسية هي، الحب والخوف و الدهشة و الاشمئزاز و الغضب والحزن والسعادة. أما المشاعر فتمثل استجابات عميقة ومستديمة تجاه مواضيع قد لا تتعلق بحدث حيوي في الحياة، وإنما ترتبط بالمنظومة الثقافية التي يفسر الفرد بها الحدث، وتكون صعبة التحديد حتى من قبل من يشعر بها، أما الانفعالات فلدينا مجموعة من المؤشرات التي يمكن ملاحظتها أو قياسها للاستدلال عليها، بحيث يمكن تمييز انفعال عن غيره، بل يمكن وصف شدته ومدته، ورد الفعل المقترن به، من خلال قياس سرعة ضربات القلب وضغط الدم، واستجابات الجلد، ونشاط الرسم الكهربائي للدماغ (EEG)، وسرعة النفس وارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها، وتقلص العضلات واضطرابات الجهاز الهضمي، أو التعرق، أو اصفرار الوجه أو احمراره... الخ. (Ekman,2005)

8- وظائف الانفعالات:

هناك مجموعة من الوظائف الحيوية تؤديها الانفعالات نلخصها ما يلي:

*تجعل الانفعالات الجسم مستعدا للاستجابة المناسبة للمواقف الحياتية المختلفة، فبتغير معدل نبضات القلب والإفرازات الهرمونية

* تجعل الاستجابة تلقائية وسريعة.

*تلعب الانفعالات دور الحافز للسلوك، فارتباط الانفعال بمثير ما يجعل التلميذ مثلا يقدم أو يحجم عن سلوك ما، بحسب ما يخلفه المثير من انفعال سلبي أو ايجابي.

*تسمح الانفعالات بالاتصال، فمن خلال التغيرات الفزيولوجية، ينقل المرء رسالة عن الحال التي يعانيها أو يشعر بها للآخر.

*تعزيز العلاقات الاجتماعية، فالعواطف المرتبطة بالحب، كحب الآباء لأطفالهم من شأنه أن يعززالعلاقات بينهما.

*تأثير الحالة الانفعالية على التقييم المعرفي للأحداث والذكريات ومنه على اتخاذ القرار و إصدار الأحكام.

*تساهم الانفعالات في رفع مستوى أداء الذاكرة، فكلما كان الانفعال قويا سلبا أو إيجابا سهل على الفرد تخزينه وتذكره. (Rolls 1998 ، في أبو رياش وآخرون،2006).

9- الانفعالات والتعلم :

الانفعالات مصدر مهم جدا للمعلومات بالنسبة للتعلم، ويترتب عن هذه المعلومات جملة من القرارات التي يحتاج إليها الفرد ليتصرف بمقتضى ما تستلزمه مختلف المواقف في الحياة، ولنتصور ماذا يحدث لو أننا تجاهلنا مشاعرنا في كل مرة، أمام شيء خطير أو غير لائق، ولحسن الحظ أن مشاعر الندم والذنب تحول دون تكرار تلك الأفعال. إن اتخاذ القرارات إنما يستند إلى حد كبير على انفعالاتنا، فالانفعال الشديد يعود بالضرر على جودة التفكير، أما الانفعال المعتدل فيساعد على اتخاذ قرارات صحيحة و في الوقت المناسب.

(أبو رياش وآخرون،2006)

10-علاقة الدافعية بالتعلم:

تدل معظم الأبحاث على وجود علاقة قوية بين الدافعية والتعلم عموما، ويمكن تلخيص مظاهر قوة تلك العلاقة في النقاط التالية:

1-توجه الدافعية سلوك التلاميذ نحو أهداف التعلم، وعليه فإن الدافعية تؤثر على الخيارات التي يقوم بها التلميذ.

2-الدافعية تؤثر في مضاعفة الجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم، وتساعده على المثابرة وتحمُّل المشاق، والصبر على تخطي الصّعاب التي تعترض مساره نحو الأهداف.

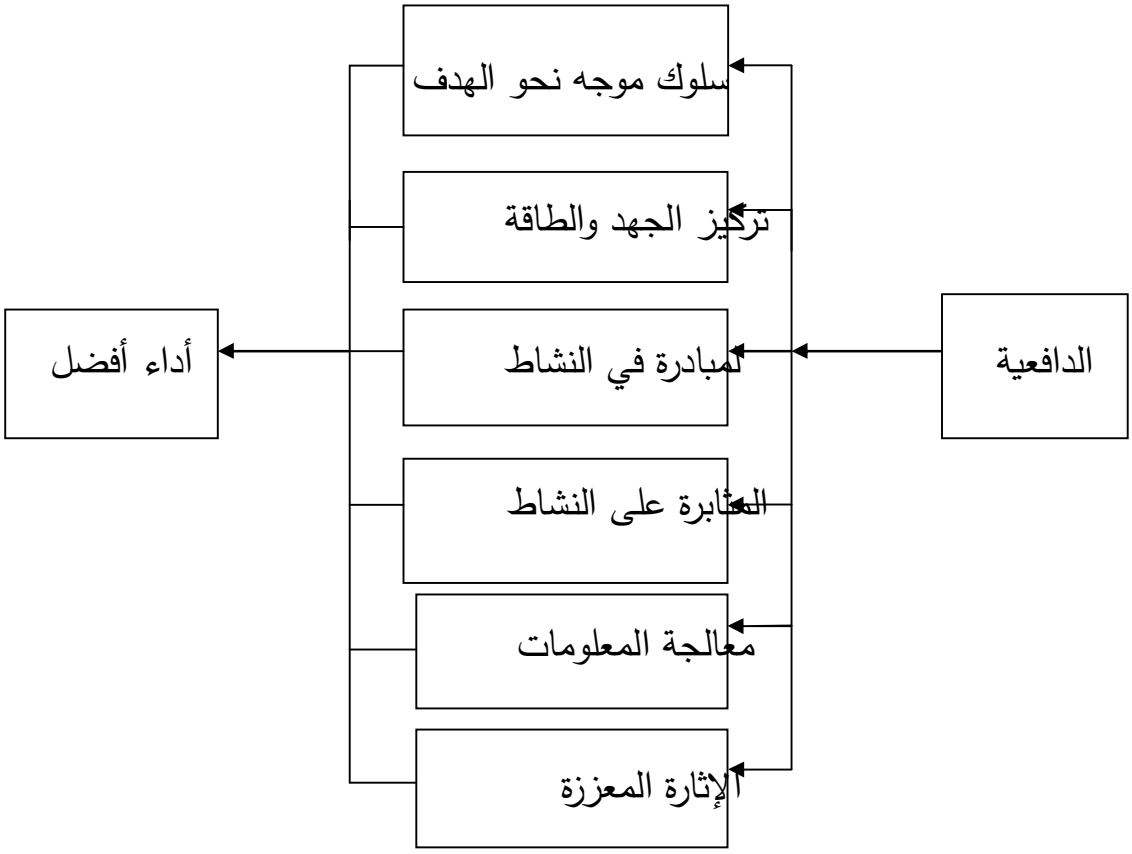
3-تؤثر الدافعية على تنمية الحرص و الاهتمام لدى المعلم للقيام بالأدوار التعليمية على أكمل وجه، وتمني لدى التلميذ روح المبادرة والمثابرة على الأداء والمشاركة في النشاطات والمهام التربوية، من أجل المساهمة في تحقيق أهداف التعلم.

4-تنمي الدافعية كفاءة التلميذ في معالجة المعلومات، فهي تؤثر في الكيفية التي يعالج بها التلميذ المعلومات والوقت المخصص لها، وذلك ابتداء من الانتباه باعتباره الحلقة الأولى في عملية المعالجة المعرفية.

5-الدافعية تساعد في تحقيق الانجازات المعزِّزة للتعلم، إذ كلما حقق التلميذ نجاحا تحول ذلك النجاح إلى معزِّز في حد ذاته، فيشعر بالثقة في الذات وما يترتب عليها من شعور بالفخر والإعتزاز.

6-الدافعية تساعد التلميذ على أداء مدرسي أفضل، وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من فوائد.

شكل يوضح علاقة الدافعية بالتعلم (Ormod,2004)



11-تعريف الدافعية نحو التعلم:

11-1-تعريف محمد حسن عمران (2006) تعبر الدافعية عن مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم، التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورية لحدوث التعلم.

11-2-تعريف أحمد ثائر غباري(2008) "الدافعية حالة من الشعور تدفع التلميذ إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه، حتى يتحقق التعلم."

(أحمد ثائر غباري، 2008 : 18)

11-3- **تعريف أورمود** "هي الميل للبحث عن نشاطات تعلمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها." (Ormod 1995 ، في أبو رياش وآخرون،2006).

11-4 يرى **سبيتزر** (Spitzer Dean) ، أن الدافعية هي عبارة عن إطلاق للطاقة البشرية لتحقيق هدف ما، فالتلاميذ أنفسهم الذين يمكن أن يكونوا كسالى في المدرسة، غالبا ما يكونون على طاقة وحيوية فائقة وهم يؤدون أعمالا أخرى يرغبون في أدائها، بل وفي تعلمها خارج المدرسة .(أبو رياش،2006)

فالدافعية نحو التعلم بهذا الاعتبار، قوة كامنة محركة لسلوك التلميذ نحو أداءٍ تعلُّمي معين تتغذى هذه القوة من الخبرات الوجدانية السابقة في المواقف التعليمية والتعلمية المشابهة، ما يجعل التلميذ يدخرها كرصيد يتخذه مرجعا في الحكم على سائر المواقف التعليمية والتعلمية مستقبلا وفي كافة مجالات الحياة بصفة عامة.

12-**أبعاد الدافعية في سياق التعلم** :

تتضمن الدافعية نحو التعلم مجموعة من الأبعاد نوجز أهمها فيما يلي:

12-1- **التركيز العقلي** (Mental Focus):

من المتعلمين من يتميز بالقدرة على التركيز بحيث نجدهم مثابرين لا تفتر عزيمتهم ويتميزون بالنظام في أعمالهم، كما يتميز التلميذ بمنهجية في العمل تجعله أكثر انجازا، كما يتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة، ويشعر بالراحة والانسياب أثناء القيام بالمهام الموكلة إليه، أو المقترحة عليه .

12-2- **التوجه نحو التعلم**: (Learning orientation) :

يتمثل هذا البعد في قدرة المتعلم على توليد دافعية لاكتساب المزيد من المعارف باعتبار التعلم وسيلة لتحقيق التحكم في المهمات التعلمية التي تواجهه في المواقف التربوية المختلفة. كما يتميز بالفضولية وحب الاستكشاف والاستطلاع، ويكون التلميذ في هذه المواقف صريحا وواضحا، بحيث يفهم جيدا مالذي يريد أن يحققه من نشاطه، ويبدي اهتماما للاندماج في أنشطة التحدي، كما أنه لا يقبل أي شيء بدون دليل، ويتخذ الموقف ذاته لدعم رأيه أو قناعته. ونجد أن التلاميذ الذين يتصفون بروح المبادرة وتحمل المسؤولية تجاه الخيارات والقرارات التي يتخذونها دون تذبذب أو تردد، أكثر دافعية نحو التعلم، من الذين ينتظرون اقتراحات المعلم عليهم، أو أنهم يتريثون في الإقدام على المهام التربوية التي تستلزم اتخاذ القرارات وتغليب بعض الخيارات على بعض.

12-3- **حل المشكلات إبداعيا** : (Creative problem solving):

هنا يتميز المتعلم بقدرة غير عادية على حل المشكلات بأفكاره ومن إبداعه، كما يستثيره التحدي، و يولد عنده إحساسا قويا بالرضا عن الذات، ويجعل من المواقف الصعبة فرصا لإثبات الذات، فيقتحمها وكله ثقة في نفسه، وأنه قادر على رفع التحدي. هنا وجب على المعلم أن يشذِّب اندفاع التلميذ ويهذبه، لأن الإفراط في الشعور بالثقة في النفس يجعله متوترا وقد يدفعه درء التوتر إلى التسرع أو التهور، فيعمى عن تقدير المواقف و ما تسلتزمه من استعداد وبذل جهد ووقت وصبر على ذلك كله، بل ربما و تعاون مع الآخرين إذ كثيرا ما تحل الأنانية لدى التلاميذ محل روح التعاون مع الزملاء.

12-4- **التكامل المعرفي** (Congtive Integrity):

يظهر هذا البعد من خلال قدرة المتعلم على استخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي بحيث يكون على استعداد لتقبل كل الأفكار، واختبارها والتعامل معها بموضوعية وحيادية فالذي يهمه هو البحث عن الحقيقة والوصول إليها، فيكون منفتحا على وجهات نظر الآخرين، إذ تجد التلاميذ يتفاعلون بإيجابية مع الآخرين، وإن تباينت وجهات نظرهم، وذلك بهدف الوصول إلى الحل الأمثل في جو تفاعلي تعاوني. فعلى المعلم أن يدعم هذه الأجواء ويثمنها، ويشجع كل التلاميذ لأن ينخرطوا فيها، وعليه أن يُلحق بهم كل من تخلف عنهم. (نوفل محمد بكر في أبو رياش،2006)

13- **نظريات الدافعية الدراسية** :

يمكن الإستعانة ببعض الأطر النظرية في فهم الدافعية الدراسية، وفيما يلي نستعرض أهم الأفكار التي وردت فيها بهذا الخصوص :

13-1- **النظرية السلوكية:**

إن الترجمة السلوكية للتعلم تساعد في الإجابة على السؤال التالي، لماذا يفضل التلاميذ بعض الدروس ويكرهون بعضها؟ لقد أنتجت هذه النظرية منظومة من المفاهيم، تستخدمها لمحاولة فهم وتحليل وتفسير الدافعية الدراسية، ومن أهم هذه المفاهيم، مفهوم الأثر و التعزيز و الحافز والحرمان. ويرى **ثورندايك** أن الإشباع الذي يلي أية استجابة هو الكفيل بإحداث أثر التعلم ويستوي في ذلك الانسان والحيوان، فالتلميذ بهذا الاعتبار يتعلم انطلاقا من شعوره بالرغبة في إشباع حاجة ما، وهذا الاشباع يحقق له حالة من المتعة والارتياح، فتزداد رغبته في تثبيت الاستجابة ومساراتها، وكل الوسائل الميسرة لتحقيقها، ما يؤدي إلي تنشيط الذاكرة والعكس

بالنسبة لحالة الألم أو الضجر و الاشمئزاز، فإن التلميذ يحيد عن كل الاستجابات التي كانت مصدرا لخبرة مؤلمة، أو غير مرغوبة، أو يعتبرها مصدر تهديد لمكانته بين أصدقائه، أو من شأنها أن تهدد مفهومه لذاته.

ومن جهة أخرى يؤكد **ستانلي هل**، أن تأثير تقليد التلاميذ لشخص ما، قد يحمل دلالة على مدى تحقيق النتائج التعليمية، أو قد يؤدي إليها. لكن هناك من يرى أن الاستخدام المفرط لأشكال التحفيز الخارجي، قد يقود إلى الاستياء أو الاعتماد الكلي على المعلمين، وتشجيع التلميذ على الاتكالية، وهذا مناف لمبادئ وأهداف التربية.

13-2- النظرية المعرفية :

تولي هذه النظرية إثارة عدم التوازن المعرفي كوسيط لتحفيز التلاميذ اهتماما بالغا في فهم وتفسير الدافعية في مجال التعلم، فعندما يواجه التلميذ مشكلة ما، فإنه سيسارع إلى البحث عن حل لها، فالتلميذ عندما يواجه تعارضا بين شيء جديد ومعرفة قديمة لديه، تتولد لديه حالة عدم التوازن، وهي ما يعرف بالتنافر المعرفي؛ فحالة التنافر المعرفي التي تنشأ لديه تدفعه إلى ضرورة التخلص منها والرجوع إلى حالة التوازن، وللرجوع إليها يحتاج إلى توجيهات المعلم، عن طريق تصحيح المسار بمجموعة من الأسئلة، أو بواسطة تعليقات يبديها المعلم على طريقة تعامل التلميذ مع الموقف التربوي الجديد، ما يجعل التلميذ يكتشف ثغراته وعثراته خلال عملية التفكير.

13-3- النظرية الإنسانية :

يعتبر تصنيف **أبراهام ماسلو** للدوافع من أشهر التصانيف، إذ يعتمد فيه على ترتيب حاجات الإنسان من الأهم إلى الأقل أهمية، وتتلخص فيما يلي:

*الحاجات الفيزيولوجية: وهي الحاجات الأساسية لاستمرار حياة الإنسان، من طعام وشراب وحاجة إلى النوم و الحاجة إلى التناسل وغيرها.

*الحاجة إلى الأمن: وتتمثل في الحاجة لإيجاد بيئة آمنة، يحافظ فيها الإنسان على حياته وحياة عائلته، ويحفظها من شتى أنواع المخاطر.

*الحاجة إلى الانتماء: وتمثل الحاجة إلى أن يكون الفرد مقبولا بين أفراد المجتمع عموما، و الشعور بالقبول بين أفراد عائلته أو قبيلته أو جماعته.

*الحاجة إلى الاعتبار والاحترام: وهي الرغبة في الحصول على صورة إيجابية واحترام من قبل الآخرين.

*الحاجة إلى الفهم والمعرفة: وينبثق عنها حب الاستطلاع و الاستكشاف والفضول *الحاجات الجمالية والفنية: ويتفرع عنها كل أشكال التعبير الفني والأدبي في شتى مجالات الحياة.
*الحاجة إلى تحقيق الذات: وهي الحاجة إلى تنمية الإمكانات والقدرات.

يرى ماسلو أن الأشخاص لن يسعوا إلى تحقيق وإشباع حاجة عليا، إذا لم يشبعوا التي هي أدنى. وعملا بمقتضى هذا المبدإ في المدرسة، فإن التلميذ لن يشارك في القسم مع زملائه ولن يشعر بضرورة الاندماج معهم، إلا بعد تحقيق الحاجة إلى الأمن والطمأنينة والانتماء لذلك فالمعلم هو مفتاح هذه الحاجات، والتلميذ يرى أن المسؤولية تقع على معلمه في تحقيقها، أو على الأقل هو الذي ينبغي أن يدله عن كيفية تحقيقها.(غباري،2008)

13-4- نظرية دافعية الانجاز :

تعتمد هذه النظرية على مسلمة مفادها، أن معظم الأفراد يسعون لتحقيق مستويات أعلى من الطموح، وعليه يولد ذلك رغبة في النجاح، إذ أن تحقيق الطموح مرهون بنسبة النجاح في المهام التي تسبق المكانة التي يطمحون إليها، والحاجة إلى النجاح تزداد خاصة بعدما يجرب الفرد طعمه ونشوته، خاصة إذا رافق ذلك اعتبارات اجتماعية، كالمدح والمفاخرة أمام الآخرين، فالتلميذ تزداد حاجته إلى الانجاز كلما حقق مستويات من النجاح، ومن بين أهم المفاهيم التي تقوم عليها نظرية دافعية الانجاز مفهوم العزو (Attribution)؛ أي العوامل التي يعزو إليها التلميذ فشله، فالتلميذ الذي يحقق إنجازا ضعيفا يعزو فشله إلى أسباب خارجية في الغالب، ويعزو النجاح إلى الحظ، أما التلميذ الذي يحقق إنجازات كبيرة فيعزو الفشل إلى عدم بذل الجهد. ومن المبادئ التي ينصح بها أصحاب هذه النظرية المربين ما يلي:

*على المعلمين عدم تقديم المساعدة غير الضرورية للتلميذ أثناء القيام بمهامه الصفية البسيطة، حتى لا يفهم التلميذ أن قدرته ضعيفة، مما قد يؤدي إلى تقليل الجهد.
*شعور التلميذ بقدرته على الانجاز بشكل جيد، من شأنه أن يحفزه للتصرف بشكل يعزز أداءه.
*التلميذ المشارك في تعلم التنظيم الذاتي ستزداد ثقته في قدراته، ما يجعله يشعر بالمتعة أثناء التعلم.
*المفهوم الذي يكونه التلميذ عن ذاته وعن قدراته، سيؤثر على الانجازات اللاحقة.

(أبو رياش وآخرون،2006)

13-5-نظرية الاستثارة الوجدانية :

من أشهر رواد هذه النظرية **مارتين سليجمان** (Martin Sligman,1975) **وماك لالاند** (Mcc Lelland,1953)، وتفترض هذه النظرية أن الفرد يقوم بسلوك معين كلما اعتقد أن ذلك السلوك كفيل بأن يحقق له إشباعا لحاجة معينة، أو كان مصدرا للإحساس بالمتعة والسعادة، بينما يتجنب السلوكات التي تشكل مصدر إزعاج أو ضجرأو توتر، وعليه يعد الانفعال محددا مهما ودافعا قويا للسلوك. فالدافع حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة متوقعة لبلوغ هدف ما، وللخبرة المعرفية والوجدانية السابقة دورهام في توقع الاستجابة. فالدافع رابطة انفعالية قوية بين السلوك والأثر الوجداني الذي يورثه هذا السلوك، وكلما كان السلوك مورثا للشعور بالسعادة والسرور، كان أدعى لأن يسلك الفرد كذلك، والعكس بالعكس؛ أي كلما اقترن سلوك ما بأثر وجداني سلبي، جنح الفرد إلى تجنبه أو استبداله بآخر، ليس اعتقادا في صحته أو موافقته لمقتضى الموقف، وإنما تفاديا للخبرة الوجدانية السلبية.

هذا وقد تطورت هذه النظرية بفعل التطبيقات التي انبثقت عنها، فأنتجت مجموعة من المفاهيم التي دعمت بها المقدمات الأولية التي قامت عليها، ومن أبرز هذه المفاهيم مايلي:

13-5-1-العجز المكتسب:

هو حالة نفسية تنتج عندما يعتقد الفرد بأن عواقب الحياة غير متوقعة، أو لا يمكن التحكم فيها، أو أن يعتقد بعدم جدوى ما سوف يقوم به، أو أن سلوكه أو الجهد المبذول لايحقق ما يقابله من النتائج المرجوة. و ينتج العجز عادة في الحالات التالية:

1- **حالة الصدمة:** إذا تعرض التلميذ في ظرف من الظروف لحدث لم يتمكن من السيطرة عليه، فإن ذلك الموقف يترك انطباعا سلبيا عن قدرته في التعامل مع مثل ذلك الموقف مستقبلا. ومثال ذلك، أن يتعرض التلميذ للمعاملة بقسوة أو للقمع من قبل المعلم، ومن شدة الإحباط، وعمق الأثر الوجداني الذي تتركه تلك المعاملة في نفسية التلميذ، يؤدي ذلك إلى أن يشعر بعدم القدرة على الحركة، أو حتى على الكلام بسبب الإحراج الناتج عن رد فعل المعلم، ما من شأنه أن يورثه عجزا آنيا، أي عجزا مرتبطا المهمة في الزمن الذي عاش فيه خبرة الإحراج، وقد يمتد ذلك الشعور بالعجز، ليطال مفهوم التلميذ عن ذاته وعن قدراته وكفاءاته في كل المواد، وإذا حدث وأن عزز ذلك الشعور بموقف مشابه مع نفس المعلم أو مع معلم آخر ، فإن ذلك الشعور يتحول إلى قناعة راسخة، ولك أن تتصور العواقب إن لم يتدخل أحد

المختصين النفسيين أوأحد الفاعلين التربويين أو الأولياء في رأب هذا الصدع النفسي. (Seligman,1983)

2- **أخذ قرار بعدم القدرة على القيام بمهمة معينة:** كقول التلميذ "أنا لا أستطيع أن أنجح" أو "حظي سيء" أو "أنا مظلوم" أو "هذا قدري"، ومنه تكون النتيجة عدم بذل أي جهد، ويمكن لهذه القناعات أن تنتج عن الانتقادات المتكررة الموجهة للتلميذ من قبل المعلم، أو ممن لديهم قيمة واعتبار في نظر التلميذ، تبعا للتفسير الذي يضيفه التلميذ للخبرات المدرسية المتعلقة بالنجاح أو الفشل، ومع تكرار هذه الخبرات فإن هناك صنفان من التلاميذ يفترقان عن بعضهما، الفريق الأول هم الذين يكونون واثقين من أنفسهم متأكدين من نجاحهم، ويسمون المتفوقين، أما الفريق الثاني فهم الذين يعتقدون بأنهم لن ينجحوا مهما بذلوا من جهد، وبذلك يتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام وهو العجز المكتسب أو المتعلم.

.(Learned Helplessness)

فهو حالة من الشعور بالإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل، ما يجعل التلميذ يعتقد أنه غير قادر أو ليس في مستوى أداء أي مهمة فيتوقف عن العمل، وهناك ثلاث مكونات للعجز المكتسب:

1-الفشل في العمل، أي أن التلميذ سوف يجرب العجز المكتسب، ويميل إلى عدم محاولة تعلم مواد جديدة وسوف تصطبغ سلوكاته بالسلبية واللآمبالاة.

2-الفشل في التعلم، أي حتى إذا تلقى التلميذ توجيهات جديدة ومساعدة، فإنه لن يتعلم شيئا، لأنه طور رفضا داخليا ومقاومة لاشعورية للتعلم.

3-هناك بعض المشكلات الوجدانية تصاحب العجز المكتسب؛ مثل الغيرة أو العدوانية تجاه الآخرين، أو الشعور بعدم الكفاية، أو الشعور بالإحباط والاكتئاب. وهي حالات قد تكون عارضة أي غير مستمرة في الزمن، أو أنها حالات مزمنة يعاني منها التلميذ مدة طويلة نسبيا، ومثل هذه الحالات لابد أن تستدعي انتباه المعلم، إذ التلميذ في هذه الحالة يحتاج إلى رعاية وربما إلى عناية نفسية، وذلك لما تؤثر فيه على سائر العمليات المعرفية الضرورية للتعلم، وبما

قد يؤثر به التلميذ الذي يعاني تلك الحالة على زملائه ومنه على أدائهم في الدرس بل حتى على أداء المعلم نفسه. (Wood, Schan and Fiedlar, 1990)

13-6-نظرية دافعية العزو :

العزو هو الاعتقاد الذي يؤمن به الفرد بالنسبة للأسباب التي تقف وراء نجاحه أو فشله في أداء مهمة ما. أما بالنسبة للتلميذ، فإن هذا الاعتقاد يؤثر على الجهد المستثمر في الدراسة، والمراجعة والمشاركة والمثابرة والاندفاع، والإقبال والإحجام نحو المهام والمواقف التربوية بصفة عامة، وعليه فإذا كان التلميذ يعتقد أن نجاحه في الامتحان، كان نتيجة للجهد الذي بذله، فإن ذلك من شأنه أن يدفعه إلى مزيد من الجهد والاستثمار، أما إذا عزا نتيجته وأداءه العالي، إلى أسباب خارجية كسهولة الامتحان، أو الحظ أو تعاطف المعلم معه، فإن ذلك مدعاة إلى ألا يبذل التلميذ جهدا إضافيا في الفصل المقبل، أما إذا كان معتقد التلميذ أن فشله بسبب تفريط من قبله، وأنه لم يخصص الوقت والجهد الكافيين للدراسة والمراجعة، فإنه سوف يحاول تدارك ذلك بمحاولة مضاعفة الجهد، والتركيز على نقاط ضعفه في الفصل التالي، أما إذا اعتقد التلميذ أن فشله راجع إلى تحيز المعلم أو صعوبة الامتحان، فسوف يكون ذلك الاعتقاد، أدعى لتبرير مزيد من التفريط في القيام بالواجبات المدرسية وعدم الانسجام والمشاركة في القسم.
وبصفة عامة يعزو التلاميذ فشلهم أو نجاحهم إلى مجموعة من العوامل نوجزها ما يلي:

*الإمكانيات والقدرات العقلية.

*الجهد والوقت المستثمرين في الدراسة والمراجعة.

*صعوبة أو سهولة الامتحانات والمهام المدرسية.

*المزاج الوجداني، أو التعب أو المرض.

*الحظ، أو المظهر الخارجي. (Shunk,1990) (Weiner,1986).

ويختلف التلاميذ من حيث تأثير هذه الأسباب على دافعيتهم وبالتالي أدائهم حسب ثلاثة أبعاد:

1-موقع السبب (داخلي، خارجي).

2-مدى ثبات السبب (ثابت، متغير).

3-مدى إمكانية التحكم في السبب، أي أن يعتقد التلميذ أنه يستطيع التحكم فيه أم لا.

13-6-1-أثر العزو على أداء التلميذ:

13-6-1-1-الأثر الوجداني للنجاح أو للفشل:

غالبا ما يشعر التلميذ بالفرح عندما ينجح في الامتحان، لكنه لا يشعر بالفخر والاعتزاز إلا إذا اعتقد أن سبب نجاحه يكمن في عوامل داخلية ترجع إليه، أي إذا اعتقد أن نجاحه متوافق مع منطق الاستحقاق، أما إذا كان يعتقد أن نجاحه كان بفضل مساعدة خارجية أو عوامل خارجية، فإنه سوف يشعر بالامتنان لصاحب الفضل عليه، وفي حال الإخفاق فإن التلميذ يشعر بالأسى والحزن، إذا اعتقد بأنه مسؤول عن ذلك الإخفاق، وأنه يرجع بالدرجة الأولى إلى عوامل داخلية، وعليه سوف يخالط شعورُه بالحزن شعورَه بالذنب والخجل، فيشعر بالندامة والتحسر واللوم. أما إذا اعتقد بأن ذلك الإخفاق كان سببه عوامل خارجية، فإنه سيشعر بالغضب، وعليه فإن الشعور الوجداني المرافق للنجاح أو الفشل، يدور مع السبب الذي يعتقد التلميذ أنه كان وراءه. "**إنه لا شيء يُشعر التلميذ بأنه قادر على النجاح أكثر من النجاح نفسه**".(John Dewey,in Deladalle)

13-6-1-2-توقعات النجاح أو الفشل :

إذا توقع التلميذ أنه سوف ينجح في المستقبل، فإن ذلك من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيته نحو البذل واستثمار الجهد في الدراسة، والعكس بالنسبة للمتشائمين؛ فإن توقعهم بالفشل يجعلهم يتقاعسون عن بذل الجهد. ويرى كل من **جراهام** و **ستيباك** أنه من الأفضل أن نعزو فشل التلميذ، إلى نقص في استخدام الاستراتيجيات الفعالة والمناسبة، بدلا من عزوه إلى نقص الجهد المبذول. (Graham,1991) (Stipek & Gralinski) .

وعليه فمن واجب المعلم أن يقدم قدرا من الدعم للتلاميذ، حتى يصلوا إلى مستوى الدافعية الذي يسمح لهم بتوقع النجاح، ذلك عن طريق إكساب التلميذ معايير النجاح الموضوعية، وجعله يقتنع بأن لكل إنجاز ما يكافئه من الجهد والوقت، ويتبنى منطق الاستحقاق في تحقيق أي إنجاز (Logique méritocratique)، أي أن النجاح يتحقق بالجهد المناسب للهدف المنشود، زائد عامل الوقت الذي يقتضيه تحقيق الهدف نفسه، أي أنه لا يتحقق فورا وإنما هو إنجاز تراكمي، ولكل إنجاز ما يوافقه وما يستلزمه من وقت، وأن الأخطاء جزء طبيعي ومنطقي في مسار النجاح، مع ضرورة التركيز على المقارنة الذاتية (الانجازات السابقة) بدل المقارنة مع الآخرين، أي تبيان مستوى التقدم والتحسن الذي أحرزه التلميذ، بالنسبة لمستوى إنجازه السابق، فقد نجد من التلاميذ من يتحصل على علامة جيدة، ولكنها بالنسبة

إليه تمثل إخفاقا، مادام هناك تلميذ آخر تحصل على علامة أعلى، أو لأنه تحصل على علامة أعلى منها في السابق، خاصة إذا كانت المهام متقاربة من حيث الصعوبة والتحدي الذي تمتله للتلميذ.

13-6-2-نظرية العزو السببي للنجاح والفشل (واينر ,Weiner) :

أثناء علمية التعلم قد ينجح التلميذ أو يفشل في أداء بعض المهام التعليمية، ومن الطبيعي أن يحاول التلميذ فهم الأسباب التي تقف وراء نجاحه أو فشله، وهذا ما يسمى بالعزو. ويعمل العزو على إرشاد التلاميذ إلى توقعهم عن نجاحهم أو فشلهم في المهام اللاحقة. وتركز نظرية العزو على ثلاثة افتراضات:

1-يريد الناس معرفة سبب سلوكهم وسلوك الآخرين، خاصة السلوكات المهمة.

2-هناك تفسير منطقي للأسباب التي تكمن وراء السلوك.

3-السبب الذي نعزو إليه سلوكنا الحاضر، سوف يؤثر على سلوكنا اللاحق، فإذا عزا التلميذ سبب فشله إلى المعلم، بأن يعتقد أنه لم يمنحه العلامة الجيدة، فإنه سوف يكرهه ويعمل على تجنبه والتعامل معه في المستقبل.

ومن بين الأسباب التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم ما يلي:

1-القدرة:

يعتقد التلميذ أنه يستطيع أو لا يستطيع أداء مهمة تعليمية ما، وهذا الاعتقاد يبنيه التلميذ تدريجيا، بحسب الخبرات التعلمية السابقة.

2-الجهد:

اعتقاد التلميذ أن مهمة ما تستلزم جهدا معينا، وقد يتناسب ذلك الجهد مع النجاح أو لا والتلاميذ الناجحون يعتقدون أنهم بذلوا جهدا أكبر من الفاشلين. وهنا تحصل لدى التلميذ قناعة مهمة، وهي أن النجاح يزيد من الجهد ويدفعه إليه ،والجهد يولد النجاح.

3-الحظ:

إذا لم يكن هناك رابط مادي واضح بين السلوك وتحقيق الهدف، يميل التلميذ إلى عزو النجاح إلى الحظ، وهذا نجده خاصة لدى التلاميذ الذين لديهم مشكلة ضعف الثقة بقدراتهم فإنهم يعزون نجاحهم إلى الحظ. وعليه فإن النجاح هنا لا يدفعهم إلى الزيادة من الجهد، ولا تكون لديهم رغبة في تحقيق المزيد من التقدم والانجاز.

4-صعوبة المهمة:

يميل التلاميذ إلى الحكم على المهمة من خلال أداء الآخرين فيها، فإذا نجح الجميع فمعنى ذلك أن المهمة سهلة والعكس بالعكس. ولقد حدد كل من **ألكسندر** و**شينك** و**ستيبك** (Alexander & SChunk,1996, & Stipek)، بعض العوامل التي تؤثر على زيادة الدافعية كما يلي :

1. التعليقات الايجابية على عمل التلميذ.
2. تنمية رغبة التلاميذ في بذل الجهد، وعدم الاستسلام إلى فكرة الحظ.
3. منح مرونة أثناء أداء الواجبات.
4. الاتصال مع التلاميذ باحترام مهما اختلف المعلم معهم.
5. اقتراح النشاطات الفعالة والممتعة، و تنويع الأهداف .
6. اقتراح وضعيات تعليمية في سياق تفاعلي مع المجموعة.
7. عدم تعريض التلميذ إلى المقارنات الاجتماعية، خاصة مع الأقران.
8. استخدام مثيرات كالتحدي، وإثارة الفضول، واقتراح وضعيات تعلمية جديدة.
9. بث روح التعاون بين التلاميذ.(أبو رياش،2006)

13-6-3-تطبيق نظرية العزو:

إذا أردنا الإستفادة من نظرية العزو، في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلميذ، علينا اعتبار العناصر التالية:

1-تحديد الهدف النهائي بوضوح، وعدم التركيز على الأهداف الجزئية الخاصة بالمهمات المستقبلية.

2-بناء توقعات نجاح عالية لأداء التلاميذ وإخبارهم بأنهم قادرون على تحقيق ذلك.

3-الانطلاق من الانجازات والنجاحات التي حققها التلميذ، خاصة عندما يكون لديه خبرات وجدانية سلبية مع الفشل.

4-تهيئة التلميذ لتوقع الأخطاء وتقبلها، وأنها من طبيعة الطريق، بل هي جزء لا يقل أهمية عن الصواب في عملية التعلم وأن للتلميذ الحق في الخطأ. مع تدعيم ذلك بأمثلة ونماذج لإنجازات

إنسانية عظيمة خضعت لهذا المنطق. بل والتذكير به من حين لآخر، ذلك لأن الرغبة في النجاح إذا صادفت إخفاقا فمن شأن ذلك أن يجعل التلميذ ينسى هذا المبدأ، وقد يسقط في معترك اللوم والعتاب لنفسه.

5-مساعدة التلميذ على بناء اعتقادات صحيحة، يعزو إليها نجاحه أو فشله، أي يعزو مستوى إنجازه إلى عوامل موضوعية وقابلة للتحكم، مثل الجهد و التركيز و التنظيم والمثابرة واستراتيجيات التعلم المناسبة.

6-تثمين مبادرة التلميذ والنجاح والتوقف عنده، بما يستحق من التنويه والتشجيع.

7-تعليم التلميذ أن يضع لنفسه نظام الأولويات، وأن يركز جهده على تحقيق الأولى فالأولى.

8-مساعدة التلميذ على اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف في طريقة تعلمه.

13-7- نظرية تطوير الكفاية الذاتية لـ "باندورا":

إن التلاميذ يأتون كلهم بمجموعة من القدرات، كما يتميزون بالرغبة في تقليد ومحاكاة من يهتم بهم، أو كل من يعتقدون أنه مهم في محيطهم الاجتماعي، وكل الذي ينبغي فعله هو أن يتوفر لديهم نموذج يمكن تقليده، فعلى المعلم أن يجعل من سلوكه قوة دافعة لسلوك التلاميذ، ثم إن سلوك التلاميذ يتأثر بشكل كبير بملاحظات المعلم، وردود أفعال زملائهم في القسم، ويتعلم التلاميذ بذلك تدريجيا الاستجابات الصحيحة والمرغوبة، ويرى **باندورا** أن التلميذ يتحصل على المعرفة الذاتية، من خلال الخبرات الشخصية والاجتماعية. وهناك أربعة مصادر لهذه الخبرات:

1-الانجاز والأداء:

يتعلم التلميذ من خبرات تعليمية بأنه كان ناجحا في أداء نشاطات تعليمية سابقة فالعلامة التي يتحصل عليها، وثناء المعلم وتعليقات الزملاء، كل هذه الخبرات تجعل التلميذ يعيش خبرة سارة داخل القسم، أورثها إياه النجاح في مختلف المهام التربوية، ويصطحب معه في ذاكرته خبرات وجدانية إيجابية، وهذا من شأنه أن يشجعه وأن يدفع به إلى المبادرة والمثابرة في المستقبل، بما تمنحه هذه الخبرات من ثقة في نفسه.

2-الخبرة البديلة:

يرى **باندورا** أن التلميذ عندما يشاهد الآخرين وهم يؤدون مهاما تعلمية بنجاح، فإن نجاح الآخرين يورث لديه شعورا بالتفاؤل بالنجاح، والعكس صحيح، وهذه الخبرة مصدر ورصيد مهم

من المعلومات، بحيث تؤدي إلى إقدام أو إحجام التلميذ عن المهام التعليمية، فعلى المعلمين أن يدركوا أثر النمذجة، ويستخدموها في حث التلاميذ على تحسين أدائهم، كما يجب أن يتخيروا المهام التعلمية التي تتناسب مع قدراتهم، فإذا لاحظ التلميذ أن زملاءه يبذلون جهدا كبيرا في مهمة ما دون جدوى، فإنه يصاب بالإحباط وسيستسلم للفشل، قبل أن يبذل أي جهد، بل لا يجد في نفسه ما يحركه نحو المشاركة أو حتى المحاولة.

3-الإقناع اللفظي:

يرى **باندورا** أنه يمكن التعامل مع التلاميذ، من خلال عملية الحوار والإقناع لنحسن أداءهم، وإذا كان المعلم مقبولا بين التلاميذ، ويتمتع بصورة إيجابية لديهم، فإن ذلك كفيل بأن يجعل اقتراحاته ذات مصداقية، وقوة مؤثرة ومحركة، ما يجعلهم يندمجون ويتفاعلون بشكل إيجابي مع المعلم ومع زملائهم ومع المهام والمحتويات التربوية المقترحة عليهم.

4-المواقف الضاغطة :

يرى **باندورا** أن المواقف الضاغطة قد تشكل حافزا لأداء أفضل، فإذا كان التلميذ خائفا من الفشل في بعض المواقف التعلمية، فإن ذلك من شأنه أن يدفعه إلى بذل جهد مضاعف، لكي يتجاوز ذلك الشعور، وليكتسب ثقة أكبر في نفسه، على ألا يكون الخوف شديدا أي أن يحتوي الموقف التعليمي شحنة من التوتر، لا تزيد على القدر اللازم لشحذ همّة التلميذ. وتتطلب النمذجة الفعالة ثلاثة عناصر أساسية هي الانتباه، ثم الاحتفاظ أو التذكر، ثم التعزيز باستخدام السلوك المدعم في المواقف التربوية المختلفة، فالتلميذ ينتبه ويقلد، و المعلم ينتبه ويعزز، فالتقليد الفعال لا يعكس فقط كفاية التلميذ، لكنه يعكس أيضا كفاية النموذج وهو المعلم، والتقليد ضروري لإكتساب الصورة الصحيحة عن السلوك المناسب، ثم هو ضروري قبل مرحلة تمثله وتبنيه من قبل التلميذ. (غباري،2008)

14- إثارة دافعية التلميذ خلال عملية التدريس : هناك مجموعة من النماذج التربوية التي اعتنت بإثارة دافعية التلميذ نحو التعلم ضمن عملية التدريس نستعرض أهمها فيما يلي:

14-1-نموذج كيلر (Keller,1983):

يقترح **كيلر** أربعة عناصر رئيسية ينبغي اعتبارها، عند تصميم الوضعيات و المهام التعلمية، لإثارة دافعية التلميذ نحو التعلم و هي:

1-**الانتباه:** باعتبار الانتباه الحلقة الأولى والأهم في العمليات المعرفية، فإن التعلم لن يتم دونها، ولا ينبغي للمعلم أن يغفل عن ذلك، وعليه فإن الجهد الأول في عملية إثارة الدافعية إنما يبدأ بإثارة انتباه التلميذ إلى أهمية وقيمة المحتوى التعليمي أو الموقف التربوي الذي هو مقبل على تعلمه، ومنه ضرورة المشاركة فيه بجد وفعالية، وإلا أدى ذلك إلى تقويض جهود النعلم كلها، ولن ينتبه المعلم ذغلى ذلك إلا بعد نهاية الدرس أو عند الامتحان، وربما لن يسعفه الوقت في تدارك ذلك أو حتى على إعانة التلميذ في تدارك ما فاته، وإذا تكرر ذلك فإن التلميذ يشعر بالخيبة والاحباط والمعلم كذلك، والعلاقة التي يحكمها منطق الإحباطات لن يكتب لها النجاح.

2-**التوافق أو المطابقة:** ينبغي أن تكون الأهداف التعليمية المعلنة متطابقة مع توقعات التلاميذ وطموحاتهم ، ولا ينبغي بحال من الأحوال أن تبدو الأهداف التعليمية مفروضة عليهم، بل لابد أن يتعرف التلميذ على ذاته فيها، وأن يتبناها. ثم لابد أن تكون المهام المقترحة عليهم موافقة لقدراتهم واستعداداتهم، أي أن يراعى في تصميمها مستوى نموهم في كل جوانب النمو؛ الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية.

3-**الثقة:** لايقوم التعلم إلا على الثقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ وهذه الثقة لا تتأسس بين عشية وضحاها، وإنما تتأسس عبر خبرات وجدانية إيجابية متراكمة، يخبر صحتها وصدقها التلميذ خلال المواقف التربوية الختلفة.

4-**الرضا أو الإشباع:** لابد أن تحقق الخبرات و المهام التربوية المقترحة على التلاميذ إشباعا لحاجاتهم، و أن يرضوا على أدائهم فيها، وإلا كان ذلك مدعاة للتخوف منها مستقبلا أو من كل خبرة مشابهة لها.

14-2-نموذج فلودكوفيسكي (Wlodkowski,1985) :

يرى هذا النموذج أن الدافعية عملية متسلسلة ومستمرة، وأنه ينبغي تنمية دافعية التلميذ نحو التعلم كجزء أساسي من تصميم التعليم، ويراعى في ذلك ستة عناصر أساسية:

1-الاتجاهات.

2-الاحتياجات.

3-المثيرات.

4-الانفعالات والمشاعر.

5-القدرة.

6-التعزيز.

15-عناصر دافعية التعلم :

إن الدافعية ترتبط طبيعيا برغبة التلميذ في المشاركة في عملية التعلم، لكن مصادر تلك الدافعية تختلف باختلاف مصادر الأهداف والمهمات التربوية، فالتلميذ المدفوع بعوامل خارجية، كأن يقوم بالمهمة للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب الخارجي، دون التركيز على أداء المهمة نفسها. غير أن الدافعية الداخلية هي أقوى أنواع الدافعية، إذ تشير إلى المتعة المرجوة من أداء نشاط معين، فهي تعبر عن الحاجات الداخلية والأصيلة للفرد.

15-1-الدافعية الداخلية :

وهي كل الدوافع التي من شأنها أن تساعد الفرد على تحقيق ذاته، وتعيد إليه توازنه وهذا النوع من الدوافع هو الذي يقف وراء الانجازات المتميزة للفرد وإبداعاته المختلفة وهي التي يكون مصدرها من ذات التلميذ، بحيث يقبل على التعلم وهو مدفوع برغبة داخلية لتحقيق هدف شخصي؛ كالرغبة في الحصول على الإحساس بالمتعة والرضا عن الذات. فالتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع لا يعزون مصيرهم إلى الحظ، ولكن إلى جهدهم وقراراتهم الشخصية، ومع أن الدافعية قد تنشأ لسبب خارجي، فإنه على المعلم أن يرافق التلميذ حتى يجعله يندفع بنفسه، ويجعل دافعيته ذاتية المصدر، بما يتيح له من فرص ليكتشف فيها قدراته واستعداداته وميوله، فينشأ بذلك دافع داخلي للتعلم فالدافعية الداخلية أبلغ أثرا وأطول عمرا، ولا بد لها من تعهد وتجديد . (Sprinthall, 1966) (Huit,2001).

فالدافعية الداخلية بهذا الاعتبار، نزعة فطرية تجعل الإنسان يهتم بموضوع ما، أو يجعله ذلك الاهتمام يسلك بطريقة معينه، أو يظهر حرصا وأداءً متميزا ومستمرا في مجال من المجالات، وقد تعبر الدافعية الداخلية عن حاجات نفسية خاصة أثناء النمو، كما يمكن أن ينزع الفرد إلى القيام ببعض السلوكات نتيجة لخبرته السابقة مع الموضوع، والتي يمكن أن تكون اتجاهات نحو

ذات الموضوع، فالدافعية الداخلية تزودنا بالاهتمام الشخصي وبالطاقة التي من شأنها أن تجعلنا نبذل الجهد الضروري لتطور استعدادات معينة، أو التفاعل بإيجابية مع مثيرات بيئية دون أخرى. أما الدافعية الخارجية، فتستمد حوافزها من مثيرات البيئة المادية أو الاجتماعية.(عبورة،2009)

لقد غدا دور المعلم أكثر من مجرد مسهل للتعلم، ليتعداه إلى أدوار أخرى، ومن أهمها العمل على تطوير المهارات والاستراتيجيات التي تجعل التلاميذ أكثر كفاءة وقدرة على بناء بيئة تعلمية إيجابية، بحيث يملك التلميذ تعلمه ويساهم فيه بفعالية، بل ينبغي أن يعمل المعلم على رفع الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، عن طريق الإثارة التي تنشأ من داخل التلميذ، فهو مثلا يتعلم بدافع الفهم الذي ينشأ من دافع حب الاستطلاع والفضول، فنجد المعلم أحيانا كثيرة يركز على المكافآت الخارجية، لكنه قد لا ينتبه إلى ضرورة تحفيز التلميذ داخليا، بإظهار القيمة الحقيقية للتعلم. وفي هذا المعنى يرى **ثيروكس** أن التحصيل يعتمد على الرغبة في قبول التحدي والمخاطرة، وارتكاب الأخطاء، وأن يعتقد التلميذ أنه يستطيع التحكم في مخرجاته. ويعيق التحصيل كل من الخوف من المستقبل والاتكال، أو اللوم من قبل أشخاص آخرين. (Theroax, 1994 في أبو رياش وآخرون،2006) .

15-1-1-الحاجة:

إنها شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيء معين، فهي نقطة الانطلاق والاندفاع نحو تحقيق وإشباع رغبة معينة، وقد تكون فيزيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والشراب وغيرها أو نفسية اجتماعية كالحاجة إلى تقدير الذات، أو الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية بين الأقران.

15-1-2-حب الاستطلاع:

الإنسان فضولي بطبعه، فهو يحب أن يبحث عن خبرات جديدة ويشعر بالمتعة عندما يتعلم شيئا جديدا، وعليه فإن تقديم مثيرات جديدة وغريبة للتلميذ، من شأنها أن تثير لديه حب الاستطلاع، ويُقصد بها رغبة الإنسان في استكشاف البيئة المحيطة به، وسبر جوانبها الغامضة.

15-1-3-الكفاية الذاتية:

وهو اعتقاد الفرد أنه قادر على القيام بعمل ما وبشكل مرضٍ، أو الوصول إلى هدف محدد، أي أنه يعتقد أنه كفء في مجال من مجالات الأداء، ووفق المنطق ذاته فإن التلميذ الذي يعتقد أنه يستطيع القيام بمهمة تعلمية معينة، نجده مندفعا مقبلا، يستثمر جهدا معتبرا في

القيام بها، والعكس صحيح بالنسبة للتلميذ الذي لا يجد في نفسه كفاءة في أداء مهمة تربوية معينة.(Ormod, 1995)

15-1-4-الاتجاه:

إن الاتجاهات التي تتكون لدى التلميذ تجاه مادة معينة أو معلم ما، يؤثر على دافعيته نحو استثمار الجهد في تلك المادة. وتنشأ هذه الاتجاهات غالبا من سابق خبرة مع موضوعها أو مع مواضيع مشابهة لها ، فيسحب التلميذ تلك الخبر على المواقف الجديدة ويتعامل معها وفق الخبرة السابقة، وفي الغالب تكون الخبرة مشحونة بمضمون وجداني، إذ هي الأكثر أثرا في بنا الاتجاهات نحو مختلف المواضيع.

15-1-5- دافع الانجاز:

كفاح الفرد للحفاظ على مكانة عالية في كل ما يقوم به، والتي يحقق بها معايير التفوق حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنجاح أو الفشل بين أقرانه، أي حسب تقييم أقرانه له وتعليقاتهم على إنجازاته. فالتلميذ يشعر بالسعادة الغامرة عندما يحقق إنجازا ما، أو تستطيع تخطي عقبة معينة، ما يجعله يشعر بثقة في نفسه، ويدفعه إلى تحدي المزيد من المهام، ويتشجع لاقتحام صعاب جديدة وتحديات أعلى وأرقى.

15-2- الدافعية الخارجية :

وهي عبارة عن كل مثير بيئي أو اجتماعي، من شأنه أن يحفز التلميذ إلى القيام واستثمار الجهد و الاستمرار فيه، قصد تحقيق هدف معين.وهي تنقسم إلى مجموعة من الأنواع أهمها ما يلي:

15-2-1- الدوافع الاجتماعية الخارجية:

تنشأ هذه الدوافع نتيجة لتفاعل الإنسان بالآخرين، خلال مختلف المواقف الحياتية، أما في مجال التربية و التعليم، فهي كل الدوافع التي يكون مصدرها خارجيا، كالمعلم أو إدارة المدرسة أو الأولياء أو الأقران، فقد يندفع التلميذ إلى بذل الجهد لإرضاء المعلم أو الوالدين وكسب حبهم والثناء عليه، أي للحصول على تعزيز مادي أو معنوي. إن مبدأ المشاركة الفعالة يقتضي توفير بيئة تعليمية تعلمية استثارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعليم أن تتجنب مواقف التعزيز السلبي؛ كالتخويف أو التجريح أو التقريع أو التوبيخ، بل ينبغي أن ينتهز المعلم كل فرصة ليشجع فيها التلميذ مهما كانت مبادرته أو مشاركته بسيطة أو حتى خاطئة، بل إن المخطئ أولى بالتشجيع من غيره . (Connie,1997).

في دراسة **سانتروك** (Santrock,2003) أوضح أن الدافعية نحو التعلم مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، و قد أظهرت النتائج، أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية مرتفعة نحو التعلم كانت أمهاتهم يحرصن على استقلالهم في البيت، أي أنهم كانوا يؤدون بعض المهام المنزلية بأنفسهم، خاصة منها مهارات خدمة الذات.

15-2-2-دافع الانتماء:

يشعر التلميذ برغبة ملحة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق، و أن يحضى بمكانة محترمة بينهم، بحيث توكل إليه مجموعة من الأدوار، يحاول من خلالها أن يبرهن على أنه محل ثقة وكفاءة، وأنه عضو فعال في تحقيق أهداف تلك الجماعة.

15-2-3- دافع التنافس والسيطرة لإثبات التفوق:

وهي رغبة تتفرع عن سابقتها، إذ بمجرد الالتحاق بجماعة الرفاق و تحقيق مكانة ضمنها، إلا و يطمح التلميذ لأن يحضى باحترام أعضائها، ويبتغي التلميذ إلى ذلك كل الوسائل التي تجعله يتميز عن الآخرين و يتفوق عليهم في أداء بعض المهام، وقد يضطره ذلك إلى الزيادة في النشاط و التصدي لبعض الأدوار التي لم توكل إليه في الأساس، ذلك من أجل البروز والتميز والارتقاء في المكانة.

15-2-4-دافع الاستقلال عن الآخرين:

إن الارتباط بجماعة الرفاق لا يعني أن شخصية التلميذ سوف تمحى، بل بالعكس سوف يتخذ منها مجالا يمارس فيها حريته، ومساحة يعبر فيها عن ذاته و قدراته و رأيه، وميدانا يتعلم فيه تدرجيا، أن له وجودا خاصا و مستقلا عن الآخرين، من خلال عمليات التعلم الاجتماعي، (غباري،2008)

16- الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى التلميذ نحو التعلم

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
*يعتقد أن الكفاءة تتطور بالتمرين والجهد. *يحبون المهام التي تمنح فرصا للتعلم. *المهام السهلة تثير لديهم مشاعر الملل. *الجهد شرط أساسي في تحصيل الكفاءة. *إستراتيجية التعلم تقوم على الفهم. *تقويم الأداء على أساس إنجازالفرد. *يتقبلون نتائج أدائهم وإن كانت فاشلة. *الفشل دال على ضرورة بذل الجهد. *المعلم موجه للتعلم.	*الكفاءة سمة ثابتة غير قابلة للنمو. *يحبون المهام التي تمنح فرصا لاستعراض الكفاءة. *المهام السهلة مصدر فخر واعتداد بالنفس. *الأكفاء لا يبذلون جهدا كبيرا في أداء المهام. *إستراتيجية التعلم تعتمد على الحفظ. *تقويم على أساس أداء الآخرين (المقارنة). *يتقبلون أداءهم إذا أدى إلى النجاح فقط. *الفشل دال على القدرة المتدنية. *المعلم هو الحكم ومصدر للمعرفة والتعزيز.

(عدنان العتوم ، بدون تاريخ)

17-دافعية النجاح في المدرسة والنجاح في الحياة:

لقد أصبح مستقرا في الأذهان لدى العام والخاص وفي كل المجتمعات، أن النجاح في المدرسة يساعد إلى قدر كبير على النجاح في الحياة، أو على الأقل أن النجاح في المدرسة يوفر فرصا كبيرة للنجاح في الحياة مستقبلا، وعليه فإن حرص الأسر والوالدين على نجاح أبنائهم في المدرسة ينبع من هذا الاعتقاد، ونجاح الأبناء بعد ذلك يشكل مصدر فخر واعتزاز بالنسبة للأولياء ، بل أحيانا يعتقد أن كرامة وشرف الأسرة مرتبط به، وعليه فهناك ضغط ممارس من قبل الأسرة على التلميذ، عن وعي أو عن غير وعي، حتى يحقق هذا النجاح في المدرسة.

18-دور المعلم في تنمية دافعية التلميذ نحو التعلم :

هناك جملة من الأدوار الأساسية التي ينبغي للمعلم أن يقوم بها، فيما يتعلق بإثارة بدافعية التلميذ نحو التعلم، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1-مساعدة التلميذ على صياغة أهدافه: إن التأطير والتوجيه والمرافقة التي يقدمها المعلم للتلميذ، من شأنها أن تشعره بالأنس والاطمئنان، فعلى المعلم أن يستثمر هذه العاطفة الإيجابية

حتى يعينه في تحديد أهدافه التعليمية وتوضيحها، وأن يناقشه فيما إذا كانت في متناوله وممكنة التحقيق، وما تستلزمه من وقت وجهد ومثابرة، ويساعده على صياغتها بلغته الخاصة، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها. بل عليه أن يجعله يشعر أنها أهداف أصيلة شخصية، وبذلك يضمن قدرا كبيرا من الدافعية في الدأب وبذل الجهد، والمثابرة من أجل تحقيقها.

2-ربط المواد الدراسية بحاجات التلميذ الحالية أو المستقبلية، يجعله يندفع نحو التعلم باستخدام استراتيجيات فعالة في معالجة المعوقات، كربط مهارات الحساب بالتعامل اليومي في البيع والشراء.

3-استثارة وتنمية الشعور بالحاجة إلى مزيد من الانجازات والتقدم والنجاح، فالحاجة إلى الانجاز والنجاح تتباين بين التلاميذ، بل وتختلف مستوياتها عند التلميذ نفسه، من حال إلى حال و من زمن إلى زمن، وعليه ينبغي للمعلم أن ينتبه لهذه الحالات التي تعتري التلاميذ، خاصة عندما يظهرون عدم رغبة في أداء عمل ما، أو يرفضون التعاون معه أو مع زملائهم.

4-إظهار الاهتمام بالتلميذ وإشعاره بقيمته عند المعلم، والتنويه بقدراته وجعله يؤمن بأنه قادر على التفوق في مهمة معينة، أو المادة وذلك كلما سمحت الفرصة، بل لا ينبغي أن يدخر فرصة ولا مناسبة في إشعاره بذلك.

5-على المعلم أن يتيح للتلميذ فرصا للتغذية الراجعة عن أعماله، وكل ما يقوم به من مهام، حتى يقف بنفسه على نقاط قوته وضعفه، ويكتشف بنفسه مواطن الخلل والنقص والضعف، ما من شأنه أن يجعله يعي ذاته وقدراته، ويمكنه من بناء مفهوم إيجابي عن ذاته، واكتساب ثقة بنفسه في تعلم المهام الجديدة.

6-تقديم المكافأة و التشجيع للجهد المبذول، قصد الحفاظ على مستوى الانتباه واليقظة عند التلميذ، كما يجب تشجيع التلميذ حين الخطأ أو فشله في بعض المبادرات.

7-يلعب المعلم دور الضابط لسلوكات التلاميذ، خاصة إذا بدا منهم انحراف يعيق تحقيق الأهداف التربوية، وذلك باستخدام التعزيز السلبي بأنواعه، تحذيرا لمن أخطأ منهم، حتى لا يعود إليها، وتنبيها لغيرهم حتى لا يقعوا فيها .

8-التقليل من المنافسة بين التلاميذ، وتشجيع جو التعاون بدل التنافس، واتخاذ التقدم والانجاز الشخصي معيارا للمفاضلة. (العتوم،بدون تاريخ)

19- العوامل التي تؤثر على دافعية التلميذ نحو التعلم :

تعتبر الخبرة العامة حصيلة كافية لإثارة الدافعية لدى التلميذ، كما أنها تتقد وتتوهج بدرجة كبيرة من خلال النموذج أو التوجيه المباشر عبر عمليات التنشئة الاجتماعية، وتمثل البيئة الأسرية المصدر الرئيسي لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم، فعندما تنشرح صدور الآباء بأسئلة أبنائهم فيجيبوا عنها، أو يشجعوا أبنائهم على اكتشاف الإجابة عنها، فهم يبلغونهم بذلك رسالة ضمنية قوية عن أهمية التعلم، وعندما يربى الطفل في البيت على معنى احترام الذات واحترام رأي الآخر، وتقدير الكفاءة والفعالية، سيكونون أكثر تحملا لمتاعب التعلم، وعلى العكس إذا لم يجد الطفل هذه الأجواء الإيجابية في بيته، ولا يشعر بحرية المشاركة في القرارات التي تتخذ ضمنه ، فإن من شأن ذلك أن يثني عزيمته و أن يخفض دافعيته نحو التعلم في القسم.

إن من بين المصادر التي ينسب إليها النجاح المدرسي، بذل الجهد والقدرة على استيعاب وحفظ المادة التعليمية، ومستوى صعوبة المادة أو المهمة، كما أن لمعتقدات المعلمين وتوقعاتهم، تأثير على دافعية تلاميذهم، كما تؤثر الأهداف المدرسية والسياسات التربوية على الاتجاه الذي يكونه التلميذ نحو المدرسة، ولكل ذلك دور في خفض أو رفع دافعية التلاميذ نحو التعلم.(Dedorah stipec,1988 في أبو رياش ،2006).

وعليه كان لزاما على المعلم أن يتحمل همَّ و مسؤولية إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم بما يوفره في القسم من فرص المشاركة؛ بأن يجعل منه مناخا تفاعليا إيجابيا وانسيابيا مشجعا، يُشعرهم بالانتماء والتقدير والاحترام، ما يجعل التلاميذ يميلون إلى المشاركة أكثر، ويمكن تلخيص العوامل المساعدة على إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم فيما يلي:

1-التركيز على أداء المهمات بدلا من الخوف من الفشل.

2-بحث الأسباب التي أدت إلى حدوث الأخطاء، والعمل على اكتشاف طرق بديلة لحل المشكلات.

3-تقوية اهتمام التلميذ بالمادة التعليمية المقترحة، باستجلاء الفائدة المرجوة من جلب مصلحة أو درء مفسدة.

4-مراعاة شعور التلميذ نحو مادة تعليمية معينة، أو نحو زملائه أو نحو المعلم نفسه، بل نحو ذاته ونحو المدرسة، فهذا الشعور قد يكون محركا دافعا أو كابحا للتلميذ عن التعلم. فإذا كان إيجابيا وجب إذكاؤه والحفاظ على جذوته، أما إن سلبيا فينبغي مساعدته على تصحيحه، أو تجاوزه عن طريق خبرة وجدانية بديلة.

5-أن يرغِّب المعلمُ التلميذَ فيما هو مقبل على تعلمه، فالتلميذ يندفع إلى تعلم شيء يحبه ويستثمر فيه جهدا ووقتا ما كان ليستثمره لولا حبه له.

6-ضرورة الوعي بمبدأ، "النجاح يولد النجاح" لما له من تولد خبرة سارة عند التلميذ. فعلى المعلم أن يجعل التلميذ يعيش أكبر قدر من خبرات النجاح وهو يتعلم، وذلك عن طريق تقسيم المهام التربوية إلى مهام جزئية بسيطة، يحقق فيها التلميذ التقدم تدريجيا وإذا حدث إخفاق فعليه مرافقته، أو مواساته في بعض الأحيان، والتخفيف من وطأة الحزن و الإحباط الذي يشعر به التلميذ بعد الإخفاق.

7-إن درجة صعوبة المهمة التي تعترض التلميذ في مختلف المواقف التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بدافعية التلميذ نحو التعلم، فإذا كان العمل الذي كلف به صعبا للغاية أو سهلا جدا ، تسبب ذلك في إضعاف دافعيته نحو التعلم .

8-التلميذ يتوق إلى معرفة نتائج عمله، لكي يعلم أين يضع نفسه بالنسبة للهدف المنشود، وبالنسبة للآخرين. (Brophy,1986 في أبو رياش ،2006).

جدول تطبيقات التربوية للدافعية نحو التعلم (العتوم ،بدون تاريخ :202)

المبدأ	التطبيق التربوي
يميل التلاميذ إلى الدافعية الداخلية عندما تكون لديهم فاعلية ذاتية عالية وشعور بالتصميم على العمل.	يجب توفير النجاح الكافي لإيجاد الكفاءة الذاتية عند التلاميذ، مع منحهم الاختيارات المرتبطة باهتماماتهم من الأنشطة الصيفية.
التلاميذ ذوو الأهداف التعليمية ينهمكون في	يجب توجيه اهتمام التلميذ نحو اكتساب معارف

عمليات عقلية تنمي التعلم الفعال أكثر من ذوي الأهداف الأدائية.	ومهارات جديدة، أكثر من التركيز على إحراز علامات عالية في الاختبارات.
يكون التلميذ أكثر تركيزا على التعلم واندفاع إلى الانجاز عندما تُشبع الدوافع والحاجات الأهم.	يجب التأكد من أن الحاجات الشخصية والاجتماعية للتلميذ قد أشبعت سواء داخ القسم أو خارجه.
يكون احتمال النجاح في المهام الصيفية التي تتحدى التلميذ عندما يرغب في الحصول على درجات جيدة لكن من دون قلق حول أدائهم.	يجب المحافظة على توتر التلميذ من الأنشطة الصيفية في المستوى الميسر (بين المستوى المتوسط والمتدني).
يميل التلميذ إلى بذل وسعه في المهام الصيفية عندما يعزو نجاحه أو فشله إلى عوامل يمكنه السيطرة عليها.	يجب تطوير معتقدات التلميذ، بأن النجاح هو نتيجة للجهود المناسبة للهدف، والاستراتيجيات المناسبة للتعلم المرغوب.

ملخص نظريات الدافعية

الاسم	النظرية	الفكرة الأساسية	تفسير الدافعية
هل	الحافز.	الحاجة .	خفض الحاجة.
ماك لالاند	الاستشارة الوجدانية	توقع السرور.	القيام بالأفعال السارة.
فستنجر	التنافر المعرفي.	الاتساق.	الاتساق بين المعتقدات.
ماسلو	الإنسانية.	سلم الحاجات.	إشباع الحاجات.
برونر	المعرفية.	العمليات الداخلية.	الدوافع المختلطة.
واينز	العزو.	أسباب السلوك.	تحديد أسباب السلوك.
سكييز	الاشتراط الإجرائي.	التعزيز.	جداول التعزيز.
باندورا	المعرفة الاجتماعية.	التقليد.	النمذجة.

20-الدافعية والإدارة الصفية :

الإدارة الصفية هي مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في القسم الدراسي، أو أنها مجموعة من النشاطات التي يؤكد المعلم من خلالها على حرية التفاعل في القسم. فالادارة الصفية تمثل مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها، إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم داخل القسم.

وتقوم الإدارة الصفية على مفهومين أساسيين هما النظام والانضباط؛ والنظام يعني توفر الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم، بينهما يشير الانضباط إلى حالة من الالتزام التي يتمثلها التلميذ من تلقاء نفسه، والتي يفرضها التعلم ليبلغ أهدافه، وهو سلوك ذاتي لا يحتاج إلى متابعة أو تركيز، وعليه فإن مفهومي النظام والانضباط، شرطان لازمان لحدوث عملية التعلم، واستمرارها في أجواء خالية من المثيرات التي تشتت الانتباه، وعلى المعلم أن يساعد التلاميذ ويصبر نفسه معهم ويصطبرعليهم، حتى يكتسبوا سلوك الانضباط، وذلك من خلال قيام المعلم بمجموعة من المهام نلخصها فيما يلي:

1-يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلميذ.

2-يحدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها كل تلميذ ليساهم في تحقيق الأهداف.

3-يوزع مسؤولية إدارة الصف على التلاميذ.

4-ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بأن ينمي الثقة والاحترام المتبادل بينهم.

5-يوضح للتلاميذ النتائج المباشرة والبعيدة، من وراء تحقيق الأهداف التعليمية.

6-يعمل على إثارة التلاميذ وتنمية حب الاستطلاع والاستكشاف لديهم.

7-تشجيع وتوفير فرص التعلم التعاوني، من خلال تقسيم القسم إلى أفواج صغيرة وتشجيع عمل الورشات.

8-يستخدم أسالب التفاعل الصفي اللفظي التي تشجع على مشاركة التلاميذ، خاصة الخجولين منهم، كما يشجعهم على المبادرة.

9-يعتمد في تعامله مع التلاميذ أساليب الإدارة الديمقراطية، بأن يضمن لكل منهم الحق في المشاركة، وتحقق مبدأ العدل والتسامح والتشاور.

10-ينوع في الوسائل الحسية للإدراك، ويستشير كل الحواس ما أمكن ذلك.

11-يعالج المعلم حالات الفوضى بسرعة وحزم، مع الحفاظ على التوازن الانفعالي.

12-يعمل على توفير أجواء تعليمية تتسم بالجدية والحماس. (غباري ،2008).

21- استراتيجيات عامة لاستثارة الدافعية لدى التلميذ:

حتى تستثار دافعية التلاميذ نحو التعلم، على المعلم أن يقوم مجموعة من الأدوار:

1-أن يعين المعلم التلميذ على فهم معنى وقيمة المادة التعليمية.

2-ربط التعلم بحاجات التلميذ.

3-جعل التلميذ مشاركا فعالا في عملية التعلم.

4-أن يضمن وجود فرص لنجاح التلميذ.

5-منح فرص للتلميذ لأن يقوم بتغذية راجعة مبكرة، وأنه قادر على القيام بمجموعة من المهام وبصورة جيدة.

6- أن يساعد التلميذ على تكوين شعور بالأهمية ضمن مجتمع القسم.

7-إتاحة الفرص للتعبير عن المشاعر والانفعالات مع حسن الإصغاء والتعاطف.

8-استخدام الطرفة العلمية School Jokes ، والنكت والحكايات.

9-التقليل من حدة التنافس بين التلاميذ، من خلال التقليل من مقارنة التلاميذ بزملائهم وتشجيع التعاون.

10-ينبغي أن يكون الانتقاد بناء، مع تجنب أن يكون جارحا أو تقريعا، أو التعليقات الساخرة، أو الأنشطة التي تضع التلاميذ ضد بعضهم البعض انتقاد الأفكار أو الأعمال لا الأشخاص. **(إيل 1988)**

11-تخفيف التوتر مع التعبير عن الحب والمودة بين التلاميذ.

12-الإعراب على قبول الأفكار ودعمها وتعليم التلاميذ تقبل الآراء المخالفة.

لقد اقترح **(ساس، 1989)** مجموعة من محددات دافعية التلاميذ نحو التعلم، وجعلها تتمحور حول جملة من المميزات أهمها ما يلي:

*حماس المعلم، من شأنه أن يعدي التلميذ، فالحماس يبعث الحماس.

*مناسبة المادة التعليمية لما ينتظره التلميذ منها، بالنسبة لتحقيق الحاجة المعرفية أو العملية منها.

*تنظيم السياق التعليمي، مع مراعاة التنوع تجنبا للرتابة ودفعا للملل.

*المستوى المناسب لصعوبة المادة، مع استخدام الأمثلة المناسبة والواقعية، والقريبة من خبرة التلميذ.

*المشاركة الايجابية للتلاميذ، ما يعززالمحبة والألفة بين المعلم والتلميذ.

22-اللادافعية المؤقتة عند التلاميذ:

يمكن تلخيص أسباب اللادافعية المؤقتة عند التلاميذ في ثلاثة أسباب رئيسية :

1-منها ما يتعلق بعمل بالذاكرة، إذ يمكن أن تشير إلى حالات مشابهة لخبرة سلبية عاشها التلميذ في الماضي، فقد يجد التلميذ في مظهر أو هندام المعلم، أو في نبرة صوته أو إشاراته، ما يذكره بمعلم سابق لا يحبه، لخبرة سلبية في موقف تربوي معين مرت معه، وقد تثير الإخفاقات السابقة مثل تلك المشاعر، كما يمكن أن تثيرها ذكرى الفشل المستمر في مادة معينة أو ذكرى عثرة محرجة في حصة ما. وهو ما يسميه بلوم بالمنهاج الخفي،(curriculum lattent)، الذي يمثل رصيد الخبرة الوجدانية المكتسب من التفاعلات السابقة مع عناصر المنهاج الرسمي، فقد لا يعي التلميذ ولا المعلم تأثيرات هذا المنهاج على الخبرة الوجدانية للتلميذ ، ومنه على دافعيته نحو التعلم. (Bloom,1979)

2-قد تتعلق اللآدافعية المؤقتة بأساليب التعليم التي تثير الشعور بالفتور والرتابة والملل لدى التلميذ، وقد يرجع كذلك إلى نقص المصادروالمراجع أو إلى الضعف اللغوي، أو سوء التغذية أو الإضاءة الضعيفة، أو المقاعد غير المريحة أو درجة الحرارة غير المناسبة، أو الخوف من الفشل أو التحيز، أو الخوف من التعرض للإهانة وعدم الاحترام. كما يمكن لغموض الأهداف لدى المتعلم والمرتبطة بالمستقبل أن تثير حيرته، خاصة إذا لم يجد التلميذ من يفك أسره منها، وعليه لا يجد مبررا ولا جدوى في الاستمرار في العمل، أو الحفاظ على مستوى الأداء الذي انطلق به ابتداءً، فتخبو جذوة حرصه ويحل الملل و التثاقل في أداء المهام الموكلة إليه.

(WLODKOWSKI في، أبو رياش ،2006).

الفصل الثالث: التواصل والتفاعل داخل القسم

تمهيد:

يعتمد التعليم على عملية أساسية في بلوغ أهدافه، وهي عملية التواصل فالتعليم مبني على التبليغ والتبادل لمجموعة من الخبرات التربوية عبر مواقف ونشاطات تعليمية تعلمية، وهذه النشاطات تتم في جو من الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم، إذ كثيرا ما يتعلم الزملاء من بعضهم البعض بمجرد ملاحظة سلوكاتهم، سواء كانت صحيحة فتحضى بالمحكاة، أو كانت خاطئة فتُتجنب من باقي التلاميذ الملاحظين، وهذه الفائدة الجليلة إنما تتم في جو من التفاعل والاتصال الذي ينبغي أن يتم عن وعي داخل حجرة الدراسة؛ أي أن يحضى بالتوجيه اللازم والتخطيط، حتى يدخل هذا العامل بشكل فعال في سيرورة تحقيق الأهداف التربوية.

1- تعريف التواصل:

يعرف تشارلزكولي (C.Coley,1961) لتواصل فيرى: "أنه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم، والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ماتم من الاكتشافات في الزمان والمكان".

(Coley In.Lohisse, 1969 :42)

هذا التعريف يشير إلى أن فهم العلاقات الإنسانية لن يكون متاحا للدارس إلا من خلال فهم وتحليل الرموز و الأدوات التي تتحرك بها ووفقها هذه العلاقات، سواء تعلق ذلك برموز اللغة أو بأي شكل من أشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة والإيماءات وغيرها. وفي هذا الصدد يرى **رولان بارتز** أنه ليس هناك ما يمنع الأشياء من الكلام، لأن ما يحيط بنا يشكل لغة ما وراء اللغة أو لغة العلامات.

فالتواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي، ووسائل التواصل في الزمان والمكان كلها تشكل لغة ينبغي فهمها إذا أردنا تحليل العلاقات الإنسانية، وهذه العلاقات ترتبط فيما ترتبط بوسائل الاتصال وعناصر ومضمون الرسالة الإتصالية والوظائف المرجوة.

(R. Barthes, 1974)

1-1- تعريف وظيفي للتواصل: يعرف الفاربي التواصل: " التواصل يعني كل عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر وفي الغالب مرسل وملتقي، تنجز برسائل داخل سياق محدد في المجال والزمان قصد التبادل والتبليغ والتأثير". **(الفاربي وآخرون، 1991: 59)**

1-2. التواصل البيداغوجي:

أما التواصل البيداغوجي فيضم جميع أشكال وسيرورات العلاقة بين المتواصلين سواء كانت بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ضمن سياق تربوي. ونسمي تواصلا بيداغوجيا، كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلميذ، فهو يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي المباشر وغير المباشر، بين المدرس والتلاميذ فيما بينهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية بمختلف أشكالها، والمجال الزماني والمكاني الذي يقع ضمنه التواصل، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي. **(الفاربي وآخرون، 1991).**

إذن هناك علاقات تواصل بين المدرس والتلاميذ باعتباره قائدا لهذه العلاقة وعلاقات تواصل بين التلاميذ على أساس مبدأ حرية المبادرة والتدخل والمشاركة في صياغة الخبرة التربوية ضمن المواقف التعليمية. كما أن هناك سياقا للتواصل البيداغوجي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية، وللتواصل البيداغوجي وظائف قد تكون تأثيرا أو تبادلا أو تبليغا، وقد تكون مجتمعة، غير أنه لا يمكن أن يحدث تواصل بيداغوجي من خلال عناصره ومن خلال بعض المظاهر التي يؤدي بها التواصل الوظائف الذكورة.

1-3. عناصر التواصل:

1-3-1.المرسل:

أ- الخلفية المرجعية: هناك ثلاثة عناصر أساسية تشكل الإطار المرجعي لعملية التواصل.

*المعارف: أي كل المعارف والأفكار التي تشكل مضمون الرسالة، فالمفترض في كل معلم أن يبلغ للتلاميذ معارفا وأفكارا، باعتباره وسيطا بين المعرفة والتلاميذ، بل عليه أن يدله على وسائل إكتشاف وتحصيل المعرفة بنفسه، خاصة مع انتشار وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة، فإن المعارف أصبحت متاحة أكثر من أي وقت مضى.

*تنمية الشخصية: يتعلق هذا الجانب بالقيم السائدة والمواقف المراد إثارتها أو تنميتها لدى التلاميذ، والتي غالبا ما تمثل مواقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية، أي باعتبار المدرسة مؤسسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

*المهارات: وتتلخص في كيفيات العمل التي يحاول المدرس من خلالها أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على الفعل والإنجاز.

ب- المواقف تجاه الآخرين: تتدخل المواقف تجاه الآخرين في عمليات الإرسال والتي تنتج عن تجارب الحياة بصفة عامة ومكونات الشخصية والمزاج والمواقف الخاصة اتجاه التلاميذ بين مشاعر الحب والكراهية، الاهتمام واللامبلاة، الرضى والسخط وكل ما يشكل صورة المدرس عن نفسه وعن التلاميذ وصورة التلاميذ عنه.

ج- وضعيات الإرسال: ويقصد به الأثر المراد إحداثه من طرف مرسل متلقي وقد قسم هذه الوضعيات إلى ثلاثة أنماط من التواصل وهي:

1- تواصل عرضي: وذلك عندما يقدم المرسل أخبارا دون أن يقصد ذلك. فمن خلال كلامه تظهر مؤشرات وعلامات لم تكن مقصودة بالذات من فعل التواصل.

2- تواصل استهلاكي: وذلك عندما يعبر المرسل عن انفعالاته، مثل الفرح والغضب والقلق والإعجاب.

3-تواصل أداتي: وهو كل تواصل مقصود بالذات، يهدف أساسا إلى إحداث أثر لدى المتلقي وإثارة ردود فعله. (R.B.Zajonc, 1996)

1-3-2. الرسالة: في علاقة بين المدرس والتلاميذ هناك مراوحة بين نظام من الدلالات والمعاني، وقد يكون لفظيا أو لغويا أو غير لفظي (حركات، إشارات، إيماءات...) تتبادله الأطراف المتواصلة، وهذه الرسالة يمكن تحديدها من خلال ثلاثة أبعاد.

أ-الشفرة: وهي الخزان الذي نختار منه الوحدات لبناء رسالات، أو بيان يسمى الشفرة والحقيقة أن الشفرة تتضمن القواعد التي من خلالها يتاح تنسيق الوحدات فيما بينها، فكل نسق من العلاقات اللفظية وغير اللفظية خاضع لقواعد، يشكل شفرة، ففي المجال اللفظي اللغوي يمكن استعمال شفرة تتكون من مجموعة من الكلمات أوالتراكيب، وفي المجال الحركي نسق من الحركات الجسمية، يشكل بدوره نظاما تواصليا مثل لغة الصم البكم. فالفعل اللفظي يعبر عن اختيار لغوي، وهو اختيار يؤشر على ذاتية الشخص المتكلم.

ب- الشكل: قد تكون الرسالة في شكل بسيط مختزل ومباشر، وفق ما تفترضه طبيعة القناة، وهو تصريحي إخباري، كما قد يتضمن إفصاحا عن مواقف وانفعالات، مع كونه تصريحيا إخباريا، مثلما يكون معززا بالقناة البصرية كالحركات والإيماءات، والمتلقي هنا لا يستقبل كل الرسالة بقدر ما يعزل وينتقي الجمل ويؤوِّلُ مدلولها ويقوم بردود أفعال، ويشترط في ذلك تناسب

الرسالة مع المتلقي، من حيث القدرة على استيعابها، وأن تكون على قدر كاف من الوضوح والإثارة، وتناسب سياق الزمان والمكان والهيئة التي يحدث فيها التواصل.

يتخذ شكل الرسالة مستوين من الخطاب التربوي:

*- الأول وهو المستوى التصريحي (Déclaratif) يمثل كل خطاب يحمل دلالة مباشرة؛ أي المعنى المقصود بذاته، فكل تواصل بيداغوجي يفترض فيه أن يكون تصريحيا، إنما يقصد بالدرجة الأولى الإخبار عن موضوع ما أو وضعية تربوية معينة بطريقة مباشرة.

* - أما الثاني فهو المستوى التضميني (Connotatif) ويتضمن دلالة غير مباشرة للخطاب التربوي، أي خطاب ما وراء الخطاب المقصود لذاته.

ج- المحتوى: ويقصد به المضمون التعليمي ويتخذ بعدين أساسيين:

*بعد مؤسسي: وهو جملة المعايير الضابطة للكلام داخل القسم، فهو تحديد لما ينبغي أن يقال، وغالبا ما تمثل المقررات والتوجيهات الرسمية الحدود بين الممنوح أو المسموح به والمحظور.

* بعد ذاتي: وهو أسلوب المدرس في التعامل مع هذا المحتوى، فهو يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية والثقافية والنفسية والمعرفية. (الفاربي، 1991)

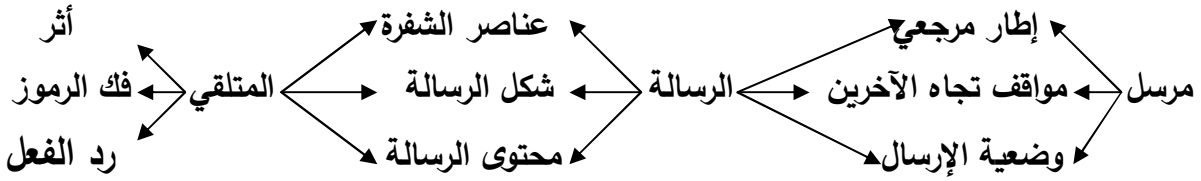
1-3-3. المتلقي: وهو المقصود بالأثر في عملية التواصل، أي إبلاغ أو مرافقة التلميذ إلى الهدف التربوي من خلال الوضائف التالية:

أ- الأثر: ويقصد به الأثر الذي تحدثه الرسالة لدى المتلقي من خلال تغيير في عقله أو سلوكه، أو في اتجاهاته، وهناك جملة من العناصر تحدد مدى عمق هذا الأثر، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال القرارات العقلية، والعلاقة الوجدانية بالمرسل، وعلى مستوى الدافعية نحو التعلم، وهل يشكل محتوى الرسالة محل اهتمام بالنسبة له أم لا؟

ب- فك رموز الرسالة: ويستلزم معرفة المتلقي لفك رموز الرسالة، وذلك بمعرفة عناصر الشفرة؛ أي نظام العلاقات المكونة للرسالة واشتراكه في الخلفية المرجعية للرسالة.

ج-رد فعل المتلقي: فالمتلقي يقوم بردود أفعال ظاهرة أو خفية، لفظية أو غير لفظية سلبية أو إيجابية تجاه ما يتلقاه، وهذا يساعد على تحديد سيرورة العلاقة بين المرسل والمتلقي أثناء فعل التواصل البيداغوجي.

شكل رقم(03): مخطط يوضح التواصل البيداغوجي (الفاربي، 1991: 68)



1-4. وظائف التواصل البيداغوجي:

1-4-1. التبليغ: فالمعلم عندما يكون في علاقة تواصلية مع تلاميذه إنما هو بصدد تبليغ مضمون معين، وهنا يولي المعلم أهمية بالغة للمعارف والخبرات المنقولة، وهذا الفعل يتم عموديا من المدرس إلى التلميذ، لذلك غالبا ما يأخذ شكل الإلقاء أو الحوار الموجه.

1-4-2. التأثير: هنا يولي المعلم أهمية لكيفية إحداث تغيير في سلوك المتعلم، إذ هو الهدف من عملية التواصل، والحقيقة أن قيمة الفعل التعليمي، تتلخص في هذا الهدف، لكنه لاينحصر في إحداث تغيير في سلوكه الحركي أو المباشر، وإنما يكمن في التدليل على تغيير المجالات الأخرى؛ أي الحسية- الحركية، اوالوجدانية أوالمعرفية، من خلال ما يصدر عنه من سلوكات أثناء معالجته لشتى المواضيع وتعرضه لمختلف المواقف.

1-4-3. التبادل: وقد يكون التبادل أحيانا هدفا تربويا مقصودا، وهو تبادل الخبرات والمعارف والمواقف فهذا يفترض أن تكون العلاقة بين المدرس والتلاميذ مبنية على التوازن والمساهمة في عملية التواصل. وفي هذا المقام يجب أن يعتبر المعلم المخاطب والذي هو التلميذ هنا، شريكا مستقلا وخارجا عن الذات، فهو جزء من الواقع المنفصل عن الذات، والذي يتميز بالقدرة على الفعل ورد الفعل، وعلى اتخاذ القرار وإنجاز المهام، ولا بد من تشجيعه على المبادرة. (الفاربي، 1991).

ولفهم عملية التواصل داخل القسم، اقترح عدة باحثين نماذج يمكن من خلالها تحليل العلاقة التواصلية من خلال عناصرها، ومن خلال محاولة فهم منطق العلاقات الوظيفية بين هذه العناصر.ومن هذه النماذج، نموذج **جاكوبسون** (R.JAKOBSON,1964) والذي ركز فيه على تحليل وظائف التواصل، ويولي هذا النموذج أهمية بالغة لطبيعة الرسالة التي تحدد وظائف التواصل وقد حصرها فيما يلي:

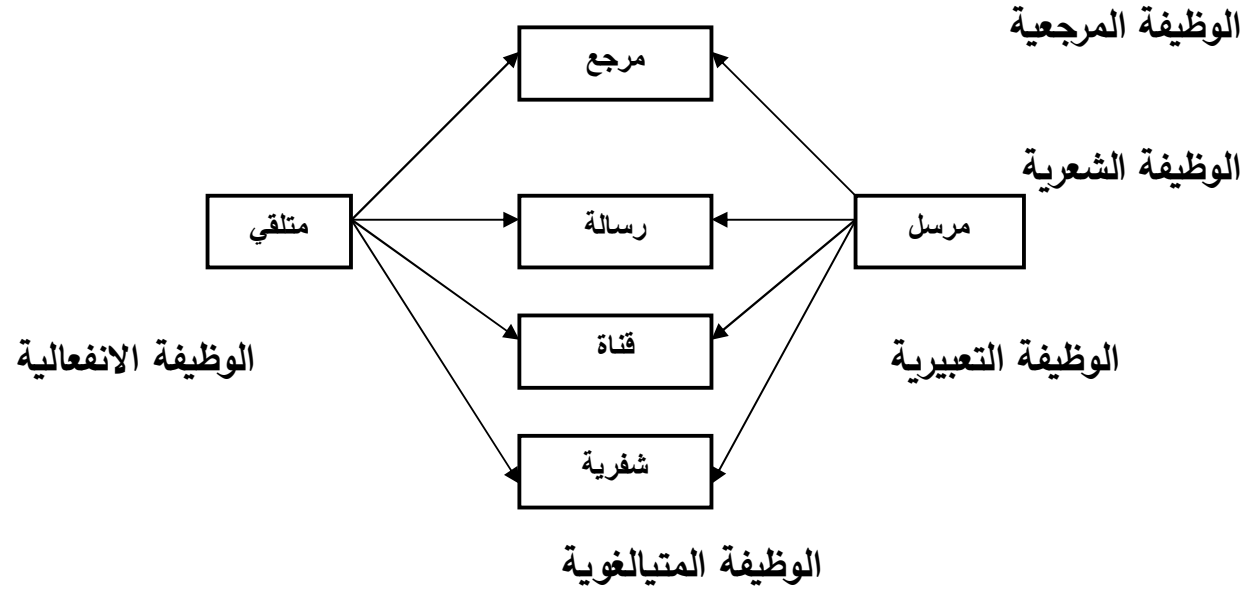
*وظيفة الفعالية: وذلك عندما يكون هدف الرسالة هو التأثير على مواقف وأفكار واتجاهات وسلوكات المتلقي، فيكون الخطاب مثيرا لإحدى هذه الجوانب.

*الوظيفة الشعرية: وفيها يكون الهدف في الغلب الرسالة نفسها، أي إبراز الجانب الفني فيها، من حيث مضمونها أو شكلها، إذ يقصد المدرس إظهار خصائص جمالية في مضمون الرسالة، كما قد يكون هناك هدف ضمني أي تابع وهو تنمية الذوق الجمالي لدى التلميذ.

*الوظيفة الإفهامية: هدف الرسالة، تنبيه المستقبل لضمان استمرارية الاستقبال والتعزيز.

*الوظيفة الميتالغوية: تركز الرسالة هنا على توضيح عناصر الشفرة المستعملة، مثل شرح قواعد اللغة، أو مبادئ رياضية أو مصطلحات ميدان معين.

الشكل رقم (04): رسم تخطيطي لنموذج التواصل: (الفارابي، 1991: 63).



1-5. سيرورة التفاعل أثناء عملية التواصل

باعتبار أن التواصل تكتنفه عمليات تأثير متبادلة بين المدرس والتلميذ، على الأقل على المستوى النظري، فهو مسلم به إلا ما شذ، فإنه يحسن التعرض إلى مسألة التفاعل خلال وضعيات تعليمية تعلمية مختلفة، وهي وضعيات يكون فيها المدرس الحكم والقائد و الموجه لفعل التعلم، ويكون التفاعل إذ ذاك منحصرا بين المدرس والتلميذ. وعندها يكون التلاميذ هم من يسير فصل التعلم، من خلال النشاطات التعلمية، فترتفع بذلك درجة التفاعل، وتتحسن نوعيته، ذلك بما يتركه من أثر وجدانية على التلرميذ وعلى المعلم، من شعور بالمتعة والراحة

والانسياب، مايجعلهم مندفعين أكثر للقيام بالمهام التعليمية والتعلمية، وما يجعل العلاقة بين التلاميذ والمعلم علاقة حميمة ويعزز روح التعاون و التعاطف بين التلاميذ.

1-5-1. شبكات التواصل:

وهي مجموع الإمكانيات المادية للتواصل، أوالإجراءات المقبولة التي تتيح الكلام في لحظة أو أخرى، وفي مستوى أو آخر. وعليه فالأمكنة التي يتموضع فيها التلاميذ داخل حجرة الدراسة لها دور أساسي في سيرورة التفاعل، فمثلا في قسم يقوم على مركزية المدرس، فإن التموضع الطولي للتلاميذ يتيح التبليغ والأخبار فقط. في حين إذا كان التمركز على التلميذ، فإن التموضع يسمح بالتبادل والمبادرة من قبل المتعلمين. (الفاربي، 1991)

1-5-2. تأثر التواصل والتفاعل بتوزيع الأدوار:

والأدوار كما يعرّفها **روش بلاف**، هي كل نموذج منظم يتعلق بوضع شخص ما داخل نظام تفاعلي معين.(Rochblave, 1962)

وعليه فتنظيم هذه التصرفات والأدوار، يؤثر على شكل التواصل التربوي، وعلى نظام التفاعلات داخل القسم، فعندما يكون النظام متمركزا على المدرس كمرسل، فإنّ الخطاب المدرسي يفترض أن يتدخل التلميذ ثم يتأثر به من خلال ما يظهر من سلوك، على اعتبار أن المعلم يقدم له نموذجا مثاليا. أما إذا كان التعليم متمركزا على التلميذ، فإنّ دور المدرس يتقلص ليصبح هو نفسه متكيفا مع الأدوار التي تبرز خلال التواصل.

1-6. التواصل البيداغوجي بين النموذجين:

1-6-1. النموذج المتمركز حول المدرس:

هذا النموذج يتصور العلاقة التواصلية بين المدرس والتلميذ من خلال ما يقوم به المدرس، بهدف تبليغ جملة من المعارف، وعليه يشكل المحتوى محور الفعل التعليمي، فالمتعلم عليه أن يخزن المعرفة ويستوعبها. وهذا النموذج يخول للمعلم كل السلطات، ابتداء من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط والتقييم، ويقوم هذا النموذج على افتراض، مفاده أن المعلم هو الذي يملك المعرفة، وعليه تقع مسؤولية التبليغ، وما على المتعلم إلا الإستماع والانتباه، وتمثل كل ما يقدمه المعلم، ثم يسترجعها عندما يطلب منه ذلك، استدلالا على تحقيق الأهداف التربوية، وهذا النموذج انتقد بشدة في بداية الخمسينات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أبرز هؤلاء المنتقدين **جون ديوي** و **باولو فرايري** وهو أحد الفلاسفة التربويين والمفكرين البرازليين ، ودعى إلى تأسيس التعليم الحواري المتمركز على المتعلم. وعلى غرار دعواه نادى **إفان إليش**، بل

كان أشرس منه، إذ دعى إلى هدم المدارس التي تدرس بهذا النموذج، والذي كان يلقب هذا النموذج بالتعليم البنكي، وكان ذلك في كتابه "**مجتمع بلا مدارس**". تلك الحركية والدينامية الفكرية أخذت تتسع رقعتها عبر العالم وكان لها الفضل أن مهدت لنضج الأفكار والوعي بضرورة التأصيل وتأسيس نموذج بديل وهو النموذج المتمركز حول التلميذ.

1-6-2. النموذج المتمركز حول المتعلم:

وينقسم إلى قسمين؛ النموذج المتمركز حول التلميذ، والقسم المتمركز حول الجماعة؛ فالأول يرتكز على حرية المتعلم وقدرته الذاتية على مباشرة المواقف التعليمية بنفسه، فمن خلال المهام والأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما ومتداخلا، حسب إمكانياته في عمل الجماعة، وعليه فمن أهداف هذا النموذج، جملة من سلوكات التعاون والتفاعل الإيجابي، ومجالا للتبادل بين الأفراد.

جدول يوضح اختلاف فعل التواصل التربوي حسب نموذج التعليم (الفاربي، 69:1991)

النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
المرسل: المدرس محور فعل التواصل، فهو الذي يقود سيرورة التعليم والتعلم وينظمها، وهو الوسيط بين التلميذ والمعرفة، فالتواصل يأخذ شكلا عموديا، يعتمد فية المعلم على الإلقاء والعرض أو الحوار الموجه. **الرسالة:** كثيفة، لأن هناك نصيب من المعرفة يجب تبليغه، ومن ثم فشكل الرسالة يتخذ طابع التصنيف والترتيب وفق النسق الداخلي لكل مادة من المقرر، وهو في الغالب يقيد الأخبار ومعلومات تنتمي في مجملها إلى زمن مضى وتتميز بنوع من السكون (عكس الإبداع). **المتلقي:** التلميذ هو الذي يقوم بفعل التلقي؛ فعقله فارغ لابد أن يملأ بأساسيات المعرفة، وهنا يأخذ التعلم الوجهة الكلاسيكية الاشتراط. (مثير ⟵ تعزيز). فاستجابة المتعلم تتم انطلاقا من مثيرات لفظية تأتي	**المرسل:** انطلاقا من الفعالية الإيجابية للمتعلم، يصبح محور عملية الإرسال، بينما يتحول المدرس إلى متلقي يكتفي بمساعدة التلاميذ، فهو إرسال أفقي بين أفراد الجماعة تتوزع خلاله أدوار الكلام حسب سيرورة التفاعلات وديناميةالجماعة. **الرسالة:** فصل التواصل يتجه إلى تنمية شخص المتعلم وتعزيز مبادرته ومواقفه، فليس هناك صحيح مطلق بما أن الذات قادرة على الإبداع والتغيير، وتعطى هنا أهمية للمهام التي تنجزها الجماعة، فتكون الرسالة في شكل تفاعلات وتبادلات للكلام ومنه للخبرات. **المتلقي:** المعلم هو المتلقي، فهو يمارس أساسا وظيفة المستمع، وأن تسمع الآخر، يعني أن تنفتح على عالمه وتقبل به شريكا ومبدعا وليس مستهلكا، إن سيرورة التفاعلات قائمة على أساس أن أسمع الآخر

في شكل إخبار، أو أسئلة موجهة فيرفع المتعلم إصبعه للإجابة لكي يتلقى تعزيزا إيجابيا أو سلبيا من لدن الأستاذ.	حين يتكلم وأن يسمعني حين أتكلم.

2-التفاعل اللفظي داخل القسم:

2-1. التفاعل الاجتماعي:

يعتبر التفاعل الاجتماعي عملية حيوية للحياة البشرية، وعليه لا يمكن فهم السلوك الإنساني إلا بعد إدراك أن السلوك الفردي يتأثر بسلوك الأفراد المحيطين به، كما يؤثر هو بدوره في سلوكهم، فسلوك الأفراد ظاهرة تنتج من التفاعل المستمر بين الشخص وسلوك الآخرين. وقد أطلق علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي، على أنساق التفاعل الاجتماعي، مصطلح العمليات الاجتماعية (Social process)؛ ويقصد بها الطرق الرئيسية الانتظامية والتكرارية الشمولية التي من خلالها يتفاعل الأشخاص ويتعاملون.

وتتأثر معظم الخصائص النفسية، المعرفية والاجتماعية بالتفاعل الاجتماعي، من خلال القيم والاتجاهات المبثوثة في المجتمع، ويشير التفاعل الاجتماعي إلى سلسلة المؤثرات والاستجابات التي ينتج عنها تغير في الأطر المتفاعلة، بالنسبة للحال التي كانت عليها قبل التفاعل، وتكون استجابة فرد ما دافعا ومحركا لاستجابات وتحركات الطرف أو الأطراف الأخرى. (محمد عمر الطنوبي، 1999)

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي، مجموعة من النشاطات التي نجد خلالها شخصين أو أكثر على اتصال هادف وله معنى، وقوامه تبادل التنشيط من جهة، والاستجابة من جهة أخرى، وتنقسم العمليات التفاعلية إلى قسمين رئيسيين:

1- العمليات الانفكاكية: (Dessociative Process) وتشمل عمليات المنافسة أو الندية والنزاع أو الصراع .

2- العمليات الارتباطية: (Associative Process) وتشمل عمليات التعاون والتوافق والتمثل الاجتماعي والقيادة. (محمد عمر الطنوبي، 1999: 67)

2-2. التفاعل اللفظي:

التفاعل اللفظي هو تبادل بين أعضاء الجماعة أو بين عضو وباقي أعضاء الجماعة. على أن يكون هذا التبادل لفظيا وذا معنى(R. Mucchielli, 1980)

ويعرفه **ميزونوف** (Maisonneuvre, 1973) ، إذ يرى أن التفاعل يقع عندما يؤثر طرف فاعل وليكن"أ" على طرف منفعل وليكن "ب" والعكس، ويسمح التفاعل بالتعرف على آراء أفراده وتقابلها، وبانتقال المعلومات من طرف إلى آخر، والكشف عن آراء جديدة. ويؤدي تطور هذه العناصر وتداخلها إلى تخاذ قرارات ومواقف لها تأثير على حياة الجماعة.

فيتبين من خلال التفاعل، مدى حيوية الجماعة أو جمودها، كما تتبين من خلاله أشكال العلاقات بين أعضائها ومدى تماسكها ونضجها، كما يتيح هذا المفهوم التعرف على الإيجابية لدى بعض الأعضاء في تكوين حيوية داخل القسم ومدى سلبية البعض الآخر، كما يعطينا فكرة عن مظاهر الزعامة أوالانحرافات التي يمكن أن يرتكبها بعض الأفراد، بالنسبة للنظام العام الذي يحكم سير الجماعة.

2-3. عناصر التفاعل:

2-3-1. اللغة: فهي الأداة الأساسية لعملية التفاعل باعتبار أن الواصل اللغوي هو أول مرحلة في عملية التفاعل.

2-3-2. الإشارة والرموز: هناك مؤشرات على مواقف بعض الأعضاء داخل الجماعة من خلال إشارات تدل على الرفض أو القبول أو الامتناع والنفور، وما لها من انعكاس على الأفراد الآخرين.

2-3-3. توزيع الأدوار والمهام على أفراد الجماعة: ومدى قدرتها ورضى عناصرها لتحمل المهام المنوطة بهم، وهذه الخدمة للهدف التربوي الذي تعمل الجماعة على تحقيقه.

2-3-4.المعارف والمعتقدات: فالمعارف والمعتقدات التي يحملها عناصر الجماعة، و التي يكونون قد اكتسبوها في مراحل سابقة، داخل أو خارج المدرسة، تؤثر على طريقة عمل وفعالية الحلول المقترحة، وهذا ما يشترط انتقال المعارف والمقترحات بين الأعضاء.

2-3-5.حاجات أعضاء الجماعة: فالحاجة إلى توفير جو حميمي، من شعور بالمحبة والحاجة إلى الشعور بالانتماء، تدفعهم إلى التفاعل والمشاركة في أعمال الجماعة، فالشعور بالاحتضان والتقبل الذي يحضى به الأفراد داخل جماعة معينة، كفيل بأن يجعل الأفراد يشعرون بالطمأنينة والارتياح، ما يدفعهم إلى المساهمة أكثر لتحقيق أهدافها.

2-3-6. شبكات التفاعل: فكلما تعددت علاقات العضو مع باقي الأعضاء كلما كان التفاعل أكبر وكانت الجماعة أكثر حيوية. والتفاعل داخل حجرة الدراسة، يحدث بين أطراف الجماعة التي يفترضها بلوغ الهدف التربوي معا، فكل فرد في الجماعة له الحق في الإستفادة من النتائج

التي تحققها، وهذا التفاعل يتم من خلال أنماط وأشكال معينة وبين العناصر المكونة لهذه الجماعة. **(جنسون وجنسون، 1998).**

2-4. صور التفاعل داخل القسم:

2-4-1. تفاعل متعلم / متعلم:

ينبغي على المعلم أن يصيغ أو يصمم دروسا تهيئ الفرصة أمام التلاميذ للوصول إلى أغراض مشتركة من خلال تنفيذ عمل جماعي، يحكمه منطق التعاون، بحيث يوزع التلاميذ ضمن مجموعات عمل، ويقوم الدرس على أساس مراجعة مسؤولية الفرد داخل الجماعة عن طريق الاختيار العشوائي، كما يجب على المعلم أن ينظم وضعيات تعليمية تجعل كل تلميذ قادرا على المساهمة في بلوغ أغراض الجماعة ومنه بلوغ الهدف من الدرس.

يساهم هذا النوع من التفاعل في إثارة دافعية المتعلم وتطوير العلاقات الشخصية بين التلاميذ، كما يعطي قيمة للمادة التعليمية، ويزيد من ثقة التلميذ بنفسه ويكسبه بذلك مهارات إدارة التفاعل الشخصية، كما يتدرب التلميذ على استخدام استراتجيات التفاعل، وأنّه يمكنه تحقيق استفادة أكبر من التعليم، عندما يقومون بتعليم بعضهم البعض.

وعليه فالمفترض في المدرس أن ينمي لدى التلميذ شعوره بالآخرين، والسعي نحو تحقيق الأغراض النافعة لكل من تربطه بهم علاقة، فيناقش التلميذ مع زملائه المادة، ويحاول أن يساهم في إفهامها لزملائه، والمعلم يشجع مثل هذه الأجواء والمبادرات، و يعمل على تطوير الأهداف التالية عند التلاميذ:

1- بناء مواقف تعاونية، يعمل فيها التلاميذ من أجل تحصيل مشترك.

2-التركيز على النتائج الجماعية أكثر من النتائج الفردية.

3-تدريس المهارات الشخصية التي يحتاج إليها في بناء علاقات تعاونية بين التلاميذ.

4- تشجيع مشاعر التدعيم والقبول والمودة والاحترام والالتزام، والتي تمثل أجزاء أساسية في الموقف التعليمي التعاوني.

5- تحمل كل فرد من المجموعة المسؤولية والوفاء بالتزاماته نحو بقية أعضاء المجموعة.

6- التأكد من نجاح خبرات الأطفال في التعليم التعاوني. **(جنسون وجنسون، 1998)**

كثيرا ما يشكوا المدرسون من الفوضى والتشويش داخل القسم، وبحجة أن ذلك يعرقل سير الدرس يلجؤون إلى أساليب عقابيه لحفظ النظام، غير أن الفوضى التي تظهر كذلك لدى بعض

التلاميذ هي في الحقيقة طاقة حيوية، ينبغي توجيهها واستغلالها ضمن سياقات تفاعلية بناءة، وذلك من خلال بناء مواقف تعليمية من شأنها أن تستجيب لحاجات التلاميذ، وتنسجم مع هذه الطاقة. ومن التعلمات التي يمكن الحصول عليها من تفاعل التلاميذ مع بعضهم ما يلي:

1-يتعلم التلميذ أثناء تفاعله مع زملائه، مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات قد يصعب عليه الحصول عليها في تفاعله مع المعلم فقط.

2-تلعب جماعة الزملاء دورا هاما في تعلم المهارات المتعلقة بضبط الوقت وإدارته، بتعلم الانصراف من تلبية الحاجات الظرفية إلى الحاجات والأهداف البعيدة، كما تعدل الجماعة السلوكات العدوانية لأفرادها.

3-اختزال التلميذ لذاته وتمركزه حولها، وزيادة قدرته على أخذ صورة أكثر اتساعا، مما يساعده على إدراكه للمشكلات بمختلف أبعادها.

4-يتيح التفاعل فرص تكوين علاقات مشابهة خارج المدرسة وتحاشي العزلة، كما ينمي القدرة على المشاركة والاتحاد، وتتأثر تطلعاته التربوية برفقائه إيجابا.

5-تقوم مجموعة القرناء بدور هام في تطوير حرية الإرادة والاستقلالية لدى الفرد، وبذلك يتمكن الفرد من التوقع، فعندما يتخذ التلميذ قرارا ما فإنه يأخذ في اعتباره السلوك الاجتماعي المناسب وذلك من خلال مراعاة كل من القيم الذاتية ومتطلبات الموقف ذاته.

6- زيادة الخبرات مع الآخرين، وزيادة المسؤوليات مما يؤدي إلى التطور المعرفي والاجتماعي، والتي تمثل عوامل تساهم في إحداث تغيرات في مفهوم الذات، وتقوم جماعة القرناء بدورها في تنمية مفهوم الذات، إذ يقوم التلميذ بتمثل عدة أدوار اجتماعية، تساعده على تناسق وتكامل نظرته عن ذاته، كما يبني إطاره المجعي الذي يفيده في إدراك ذاته.

7-تقوم جماعة الرفاق بدور هام في الحفاظ على التعاون والتفاعل بين الأعضاء، ويمثل ذلك مظهرا من مظاهر الصحة النفسية، حيث تنبئ العلاقات الفقيرة مع القرناء في المرحلة الابتدائية عن خلل نفسي، وغياب عناصر الصداقة أثناء هذه المرحلة يزيد من احتمال مخاطر الإصابة بالاضراب النفسي.

8-تؤمِّن مجموعة القرناء في كل من مؤسسات العمل والتربية تأثيرا قويا على إنتاجية الفرد، لأن مجموعة القرناء تقوم على أساس مواقف تعاونية يعمل فيها التلاميذ معا أكثر من تلك التي يعمل فيها الفرد بمفرده.

9-نمو الشعور بالانتماء والقبول والتدعيم ، وممارسة المهارات الاجتماعية اللازمة للإبقاء على علاقات التفاعل، وتطوير حساسية التلميذ لما هو متوقع منه عن طريق إسناده دورا في مسار تحقيق الجماعة للهدف التربوي. **(جنسون وجنسون، 1998)**

2-4-2. المناقشة الصفية:

"هي الاندماج في تناول لفظي ومنظم، والتعبير عن الأفكار التي تتعلق بموضوعات معينة والمناقشات، من خلال مواقف تربوية يتحدث فيها المعلمون والتلاميذ أو التلاميذ مع بعضهم، ويشتركون في الأفكار والآراء". (جابر عبد الحميد جابر، 1982: 195).

فالمناقشة بهذا الاعتبار تمنح التلميذ فرص الأخذ والعطاء، بل اكتساب مهارة الفرز والانتقاء فيما يأخذ وعمَّن يأخذ معلوماته، ويتخير مما يعطيه ولمن. كما يكتسب بالممارسة مهارات فنية في كيفيات الإنتاج للخطاب والتي يراعي مستلزمات الذين يتجاذبون معه أطراف الحديث.

2-4-2-1. أهداف المناقشة الصفية: تستخدم المناقشة لتحيق ثلاثة أهداف تعليمية:

- تساعد المناقشة على تحسين تفكير التلاميذ، وعلى تشكيل فهمهم للمحتوى الأكاديمي، وتقويم معارفهم وتوسيعها وزيادة قدراتهم على التفكير في الموضوع.

- تزيد المناقشة من اندماج التلميذ في التفاعل مع زملائه، بحيث تمنحه فرصا للإداء عن أفكاره، وتزيد من دافعيته للاندماج وتبادل الرأي، في مواقف تتعدى حجرة الدراسة، وتساعده على تعلم مهارات الاتصال وعمليات التفكير. كما تعلمه الاستماع إلى الآخرين والاستجابة لهم بطرق مناسبة وتعلم طرح الأسئلة الجيدة.

- كما توفر للمعلم وسيلة ليتبين ما يفكر فيه التلميذ، وكيف يعدّه ويعالج أفكاره، وعن كيفية استخدام المعلومات المقدمة له وتحليل عمليات تفكيره.

2-4-2-2. العوامل التي تتأثر بها المناقشة:

أ-حديث المعلم: فإذا كان المعلم متسلطا يحب السيطرة على الدرس، فإن ذلك من شأن أن يحد من مبادرة التلاميذ، ولقد وجد كل من (Schmuch And Schmuch, 1989)

أن المعلمين يتحدثون ويشرحون ثلاثة أرباع الوقت.

ب- أسئلة المعلم:

فأنماط أسئلة المعلمين تؤثر على عملية التفاعل ومبادرات التلاميذ، وقد وجد **راسنراين** (B.Rasenrine) أن الأسئلة الضيقة المحددة تبدو أفيد لتوجيه التعلم، خاصة عندما يقدم المعلم تغذية راجعة مباشرة عن إجابات التلاميذ. كما توصل كل من **راد فيلد** و **روسو** إلى أن

اعتماد أسلوب الأسئلة التي تستلزم مستوى عال من التفكير، لها أثار موجبة على التحصيل.) Redfield & Rousseau, 1981)

ج-وقت الانتظار: فالوقت الذي يقضيه التلميذ للإجابة عن أسئلة المعلم أو معدل التبادل بينهما، أي الوقت الفاصل بين سؤال المعلم وإجابة التلميذ وبين الاستجابة ورد فعل المعلم اللاحق، له أثر على نمط المناقشة داخل الفصل الدراسي.

د-معرفة التلميذ: أي أن تكون لدى المعلم صورة واضحة عن التلميذ، من حيث خصائصه الوجدانية (هل هو خجول، اندفاعي...)، والجوانب المعرفية، والحسية الحركية، خاصة ما يتعلق بالسمع والبصر، وقدرات النطق من حيث سلامتها.

2-4-2-3. طريقة المناقشة الصفية: هناك عدة طرق لتسيير المناقشة الصفية منها:

أ-طريقة تبادل التسميع والأسئلة والأجوبة: ويتوقف ذلك على طبيعة الموضوع المعالج والهدف التربوي إذ تتأثر الأسئلة بذلك طولا وتعقيدا.

ب-المناقشة القائمة على المشكلة: تستعمل لدمج التلاميذ في تفكير عالي المستوى، ولإثارة دافعيتهم للاستقصاء الفكري، وغالبا ما يختار المعلم من المشكلات التي تسبب تنافرا معرفيا لدى التلاميذ.

ج-**المناقشة القائمة على المشاركة**: يساعد فيها المعلم التلاميذ على تشكيل استدلالاتهم على نحو مستقل، وعن طريق الخبرات المشتركة ومناقشة معنى هذه الخبرات، وتوسيعها مع طرح أسئلة للدراسة المستقبلية. فعلى المعلمين أن ينتبهوا إلى المستوى المعرفي لدى التلاميذ، وما تقتضيه هذه الطريقة من مكتسبات وخبرات سابقة، ومراعاة قدراتهم على استيعاب بعض المشاكل والمواضيع والتعامل معها. (جابر عبد الحميد جابر، 1982)

2--4-3. التفاعل: معلم/ متعلم:

لقد بات من المؤكد أن للمعلم أثرا بالغ الأهمية في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي لدى التلاميذ، إذ يمكن للمعلم أن يطور بعض الجوانب في شخصية التلميذ تؤثر على حياته المستقبلية، ولقد أشارت إلى ذلك بعض الدراسات فقد وجد (EATON et al, 1978) أن هناك علاقة إيجابية بين فعالية أداء بعض المعلمات في المرحلة الابتدائية، والنجاح في الحياة عموما، مع العلم أن جميع أفراد العينة كانوا ينتمون إلى طبقة اجتماعية محرومة ثقافيا. (عبد المجيد النشواتي، 1998)

على إثر ما سبق يتبين أن هناك عوامل عديدة تؤثر على عملية تفاعل المعلم/ المتعلم يمكن تلخيصها فيما يلي:

1-التكوين الإدراكي للمعلم وتقييم التلاميذ:

إن جملة الأحكام التي يصدرها كل من المعلم والتلميذ على بعضهما، أو التي يطلقها كل منهما على شخصه، لها علاقة بالتكوين الإدراكي لكل منها، ويتم التفاعل بينهما على أساس التفضيلات القيمية التي يطلقها كل منهما على الآخر. وقد كشفت دراسات عديدة، أن المعلمين يتخذون اتجاهات ومواقف مختلفة إزاء تلاميذهم، ويتفاعلون معهم على نحو مختلف مما يؤدي إلى تباين تحصيلهم وسلوكهم داخل القسم.(Helton And Oakland, 1977)
(Willis And Brophy, 1974)

وقد لخص الباحث (Silberman, 1969) اتجاهات المعلمين نحو تلاميذ هم في أربع فئات أساسية؛ اتجاهات التعلق، الاهتمام، واللامبالاة أوالنبذ.

2-أثر الشكل الخارجي:

حاول بعض الباحثين معرفة ما إذا كان للمظهر الخارجي للتلاميذ أثر على تقدير المعلمين لهم، على حساب الذين لديهم مظهرا خارجيا أقل جاذبية، وقد وجد **ساهريا** (Sahria, 1975) بعد دراسة حالات لتلاميذ معوقين، فأفاد المعلمون بأن هؤلاء التلاميذ، يعانون من مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية، كما كانت توصياتهم بوضع هؤلاء التلاميذ في أقسام خاصة.

3- أثر المستوى الاقتصادي-الاجتماعي:

أشارت بعض الدرسات إلى أن المعلمين كثيرا ما يتأثرون بالطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ، حيث ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين إلى مستويات اقتصادية-اجتماعية راقية، على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة.(De Meis and Turer, 1977) وعلى الرغم من أن نتائج بعض الدراسات تقر بوجود علاقة ارتباطية بين القدرات العقلية والمستويات الاقتصادية- الاجتماعية والثقافية للأسرة، إلاّ أن ذلك لا يعني تمكن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه. (طحان، 1997)

4- أثر توقعات المعلم:

كثيرا ما ينشئ المعلمون توقعات على تلاميذهم، تؤثر على طريقة تفاعلهم معهم، مما يؤثر على تحصيلهم وسلوكاتهم داخل حجرة الدراسة. وقد أكد ذلك كل من جاكبسون وروزنتال) Jacobson and Rosental, 1968) في دراسة تجريبية، فكان أن ازداد معدل ذكاء العينة التجريبية ب 12.22 درجة بعد إخبار المعلمين بأنهم أذكياء، فإذا كوّن المعلم صورة عن تلميذ ما بأنه ذكي، فإنه يتوقع منه سلوكا يتفق مع هذا التوقع ويتعامل معه وفق هذا التصور، وإذا أدرك التلاميذ بأن المعلم يحمل مثل هذه التصورات عنهم، فسوف يعدلون سلوكاتهم لتتفق مع هذه التوقعات. غير أن هذه الحقيقة ليست حتمية، فقد فنّد بعض الباحثين النتائج التي توصل إليها جاكبسون وروزنتال، أي عدم تحريف المعلمين لأداء تلاميذهم نتيجة معرفة درجات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم(Wiltroche and Lumsdaine, 1977) وذلك مع إقرارهم بأن لهذه التوقعات تأثيرات على تفاعل المعلمين مع تلاميذهم كما ونوعا.

5- أثر جنس المعلم:

تبين الدراسات أن الفتيان أقل قدرة من البنات في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية وقرائية. (Bloom, 1971) في حين يتفوق الصبيان على البنات في مجال المهارات الرياضية في بداية سن المراهقة.(Maccdey and Jaclin, 1974) ولقد عزى الباحثون هذا التباين بين التلاميذ إلى افتراضات، مفادها أن المعلمات يعاملن الصبيان على نحو يختلف عن معاملة البنات، وأنهن غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنموذج الذكري المناسب، الذي يساعدهم على فهم دورهم.(Travis, 1977) (Vroegh, 1976) .

6- أثر التلاميذ:

يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلميهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم، خاصة منها ما تعلق بضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية وتوقعاتهم حول كفاءة معلميهم، فيؤدي ذلك إلى إصدار سلوكات وفق هذه التوقعات، فيكون رد فعل المعلمين وفق سلوك التلاميذ، كما يدرك المعلمون أن التلاميذ هم المصدر الأساسي لسمعتهم المهنية.

وقد قامت بعض الدراسات بالتدليل على أن التلاميذ يستطيعون تغيير سلوك معلمهم اللفظي، من خلال أنماط استجاباتهم لسلوك معلمهم، كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو إيجابية، فتنشأ علاقات إيجابية أو سلبية بينهم.(Nalon and Noble, 1976). كما قد يستجيب المعلم

لمجموعة دون باقي التلاميذ، بحيث يتخذ هذه المجموعة كمرجع يعتمده في طريقة تقديمه للمادة الدراسية، تبسيطا وتعقيدا سرعة وبطأ.(Schleclty and Atwood, 1977)

والغالب على ما يبدو أن المعلمين يمارسون أنماطا تفاعلية معينة دون وعي كامل منهم، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهل بقية التلاميذ وعدم التفاعل معهم فينسحبون تدريجيا ويهمشون. (عبد المجيد النشواتي، 1998).

2-5. اللغة والتفاعل اللفظي في القسم:

يتوقف النجاح في الحياة اليومية إلى حدّ كبير على استخدام اللغة، والصورة نفسها تنتقل إلى المواقف التي يتعرض لها التلميذ داخل القسم، فاللغة هي الوسيط الذي يتم من خلاله قدر كبير من المهام التدريسية، والذي من خلاله يبرهن التلاميذ للمعلمين على أنهم بلغوا أهدافا تربوية، وأنهم يحضون بقدرلا بأس به من الخبرة التربوية، واللغة المنطوقة تتيح للتلاميذ تشكيل معان عن معارفهم الجديدة وتركيبها إلى المعاني المشفرة قبلها، وتؤثر اللغة على عمليات تفكير التلاميذ كما تسمح لهم بتحقيق هويتهم كمتعلمين وكأعضاء داخل جماعة القسم.

"إن العجز أو الضعف في اللغة واستعمالاتها، يضعف حظوظ التلميذ في المشاركة والتبادلات اللفظية وبالتالي يعيق التعلم المدرسي والنمو المعرفي بشكل عام". (لورسي، 1997: 81).

فهناك علاقة بين اللغة والمنطق وكلاهما يؤدي إلى القدرة على التحليل والتفكير، وتتيح اللغة تنمية القدرة على ربط الجوانب المعرفية من التعلم بالجوانب الاجتماعية. إن التفاعل ينتج بمقدار ما يحصل من الفهم لدى التلميذ، ويحصل الفهم لدى التلميذ بمقدار قدرة المعلم على إفهام وتبسيط مضمون الرسالة التعليمية، وقدرة التلميذ على استيعابها، ويحصل مقدار الاستيعاب والفهم بمقدار ما يملك التلميذ من كفاءة لغوية تمكنه من تمثل الرسالة في ذهنه.

فاللغة في المدرسة تشكل مجالا للفهم والتواصل، باعتباره علاقة بين شخصين يقعان في هذا المجال الذي يمنحهما ميدانا مرجعيا مشتركا، ويكون خلفية بفضلها تنتقل علاقتهما إلى عناصر أخرى في مجالهما الحيوي.

ترى **نونون** أن اللغة هي ثمرة تلاقي نوعين من النمو أحدهما النمو الحركي الذي ينتج عنه في نهاية المطاف التصور، والآخر هو أنماط التفاعل مع الأشخاص الآخرين الذي يؤدي بدوره إلى التبادلات اللفظية وتطويرها. (لورسي، 1997).

2-6. تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز:

يرى **فلاندرز** أن التدريس يكون أكثر فعالية كلما كان البرنامج الدراسي يعتمد على ما يلي: 1- هيئة تدريس مختصة.

2-تهيئة الجو التعليمي المناسب والحافز على العمل.

3-إتاحة الفرصة للمتعلم بأن يشارك مشاركة فعلية.

4-تشجيع المتعلم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي واستخدامها.

5-استخدام نظام التغذية الراجعة بفعالية. **(نيد فلاندرز، 1967).**

والحقيقة أن الحرية المتاحة للمتعلم في اختيار النشاط التعليمي، يجعله أكثر قدرة على استعمال وانتقاء التقنيات التي تناسبه لاستيعاب المادة الدراسية، كما تقل نسبة احتمال الخطأ فيه، كما يقل استمرار الخطأ في حالة وقوعه، حسب مفهوم "**برايس لويس لنظرية عوامل الخطأ**". أي لابد من تحليل العوامل النفسية و الاجتماعية والموضوعية التي أدت بالتلميذ إلى الخطأ. ويتأثر العمل داخل حجرة الدراسة بجملة من العوامل الاجتماعية، وذلك بطريقة يصعب فصلها عن العوامل الأخرى، مما يجعل عملية تحليلها وتفسيرها من جنس نفس الصعوبة، لذا كان المحبذ في مثل هذه المواضيع تحديد مجالات العمل والدراسة، بشكل دقيق حتى يتمكن من الوصول إلى نتائج ذات فائدة عملية، ومن المفترض أن يكون السلوك اللفظي عينة ممثلة للسلوك الكلي أثناء عملية التفاعل الصفي، لأنه يحتل معظم الوقت الدراسي، وباعتباره يتميز بدرجة ثبات أكبر مقارنة بالسلوك غير اللفظي، كما يركز الاهتمام على درجة حرية التلاميذ في حجرة الدراسة والتي يمنحها المدرس إيّاهم.

لقد قسم فلاندرز كلام المدرس إلى قسمين، مباشر وغير مباشر فيكون المدرس مباشرا ويعني ذلك أنه يمنح التلاميذ الحد الأدنى من الحرية في الاستجابة وهذا من شأنه أن يؤثر على مبادراتهم، ويكون غير مباشر إذا منح تلاميذه الحد الأعلى من الحرية في الاستجابة أثناء الدرس واختيار المدرس لنوع السلوك سواء كان شعوريا أم غير شعوري، فهو يعتمد على عدة عوامل منها، إدراك المعلم لنمط التفاعل اللفظي الحاصل في القسم، وعلى نوع الأهداف الخاصة بمواقف تعليمية معينة.

كما قدم فلاندرز تقسيما لكلام التلاميذ، وذلك ليكون التفاعل الكلي أثناء الدرس ذا معنى، كما تضمن قسما خاصا بالصمت والاضطراب أو أي شيئ آخر يحدث، غير كلام المدرس أو كلام التلاميذ وفيما يلي تفصيل هذه الأقسام:

1- كلام المدرس: وقسم إلى قسمين: التأثير المباشر والتأثير غير المباشر:

1-1.التأثير غير المباشر:

يتقبل المدرس ما يشعر به تلاميذه ويتعرف بأن لهم الحق في التعبير عن مشاعرهم ولا يعاقبون عليه، حيث يستعمل المدرس ما يساعده من العبارات على قبول وتوضيح شعور تلاميذه، كما يتضمن تعبير التلميذ عن مشاعره في مواقف سابقة أو مستقبلية وتشير إلى شعور بالارتياح أو عدمه، أو تتنبأ بأحداث سارة أو مؤلمة.

1.1.1-الثناء والتشجيع: يقصد به إزالة التوتر دون أن يكون على حساب التلميذ أو مجموعة من تلاميذ القسم (رصد معاني الثناء).

2.1.1-تقبل الأفكار: تقبل اقتراحات التلاميذ وتبسيطها، وتبين أنها من فكر التلميذ، خاصة إذا كانت صائبة، وتقويم اعوجاجها بطريقة لا تشعر التلميذ بعظم خطئه.

3.1.1-توجيه الأسئلة: الأسئلة التي يتوقع المعلم منه إجابة التلاميذ عليها فقط فنوعية الأسئلة تعطي فكرة عن تصور المعلم لحرية التلميذ، فالأسئلة المغلقة مثلا (صح، خطأ، نعم، لا) تحد من حرية التلميذ في الإفصاح عن رأيه، كما تجعل التلميذ يخشى من التعليقات المباشرة، لأنه يخاف أن يقع في الخطأ، وهذا النوع من الأسئلة يركز على الإجابة وليس على التلميذ.

1-2. التأثير المباشر: وينقسم إلى ثلاثة أقسام:

1-2-1. الشرح والتلقين: بحيث يقدم المدرس معلومات، أفكارا وآراء، محاولا تركيز انتباه التلاميذ على موضوع معين.

1-2-2.تقديم توجيهات: يقدم المدرس توجيهات وأوامر إلى التلاميذ ويتوقع منهم الالتزام بها وتنفيذها، ويستعان في تحديد عبارة المدرس فيما إذا كانت توجيها أو أمرا، بدرجة حرية التلميذ في الاستجابة.

1-2-3.النقد وتبريرات السلطة: عبارات النقد لتغيير سلوك التلاميذ نحو الاتجاه المرغوب، وينضم إلى هذا النوع كل أشكال التبرير أو الدفاع عن سلوك المعلم أو توجيهاته.

2-سلوك التلميذ: وينقسم إلى جزئين:

2-1 الاستجابة للمدرس: يدرج في هذا الجزء كل مبادرة للتلاميذ قصد الإجابة عن سؤال المدرس، أو عندما يستجيب التلميذ لفظيا لتوجيه وجهه إليه المدرس، فيدرج فيه، كل إجابة من التلميذ جاءت لبناء على تكليف من المدرس وكل تعقيب من التلميذ على الموضوع الذي يقدمه المدرس أو أي استفسار عن القضية التي يتحدث عنها في لحظة التدخل.

3-سلوك مشترك: ويضم قسما واحدا وهو الصمت أو الفوضى، فكل شيئ يحدث في القسم، ويسجل في فترة التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، خاصة فيما يعسر على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث. كما نسجل فيه لحظات السكون التام. (نيد فلاندرز وأمدون إدمون، 1986).

أقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري: (فلاندرز وأمدون، 1986: 15)

كلام المدرس	**كلام المدرس غير المباشر**	1- **تقبل المشاعر:** إدراك المدرس لمشاعر تلاميذه، ويؤكد حقهم في التعبير عنها ولا يقابل ذلك بأي من أشكال الاعتراض أو العقاب. 2- **الثناء أو التشجيع:** عبارات الثناء والتشجيع وقد يكون ذلك في صورة إيماءات يؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، وكل الدعابات المزيلة للتوتر دون أن يكون على حساب التلاميذ. 3- **تقبل الأفكار:** تقبل المدرس لأفكار تلاميذه، بتوضيحها أو تلخيصها. 4- **توجيه الأسئلة:** الأسئلة الموجهة حول صلب الموضوع والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجابتها.
	كلام المدرس	5- **الشرح والتلقين:** تقديم معلومات، حقائق، آراء، تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس كما يتضمن بعض الأسئلة التعبيرية. 6- **توجيهات:** يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتنبيهاته وأوامره. 7- **النقد وتبريرات السلطة:** وتشمل ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب. ويتضمن استخدام المدرس لسلطته الذاتية إلى حد بعيد.
كلام التلميذ	/	8- **الاستجابة للمعلم:** يسجل كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو لسؤال موجه إليه (التلميذ). 9- **تحدث التلميذ بمبادرة منه:** هو بدء التلميذ الحديث دون طلب من المعلم ودون أن يكون نتيجة توجيه سؤال من المعلم.
سلوك مشترك	/	10- **الصمت أو الفوضى:** والمقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقا في حجرة الدراسة.

2-6-1. إجراءات تصنيف تفاعل المدرس مع التلميذ:

يسجل الملاحظ السلوكات التي تقع في القسم كل ثلاث ثوان، وذلك حسب ما يوافق السلوك من رقم، فيدرج الأرقام بشكل متسلسل وعمودي، ويمكن للملاحظ أن يسجل ملاحظات هامشية، إن غمّ عليه تصنيف السلوك حتى يهتدي بها بعد حصة التسجيل وتفريغ هذه الأرقام في المصفوفة. ومن المستحسن أن يمضي الملاحظ فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق من بداية الحصة لا يسجل فيها شيئا، وذلك لغرض التهيئ وأخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي وعندما يتغير النشاط، على الملاحظ أن يوقف التسجيل ، ويعمل وكأن حصة أخرى قد بدأت، ومثال ذلك عندما يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة، مع العلم أنه لابد من تسجيل نوع النشاط الجديد، على شكل ملاحظات هامشية.

2-6-2.القواعد والأحكام الأساسية لرصد التفاعل اللفظي: تحسن هذه القواعد من درجة ثبات استعمال هذا النظام ودقة الملاحظة:

القاعدة الأولى: عندما يقع لبس في انتماء العبارة بين قسمين يختار دائما القسم الأبعد من القسم (5) باستثناء عندما يكون القسم(10) طرفا أو واحدا من الأقسام التي حصل فيها اللبس، فلا نختار القسم (10). والسبب في عدم اختيار القسم (5) لأنه أكثر تكرارا وكلما ابتعدنا عنه قل التكرار، فإذا وقع اللبس مثلا بين(2) والقسم (3) نختار (2).

القاعدة الثانية: لا نغير تصنيف سلوك المعلم المباشر إلى غير المباشر أو العكس إلا إذا كانت هناك دلالة واضحة للتغير من قبل المدرس.

القاعدة الثالثة: التصنيف يكون على أساس ما يعنيه سلوك المعلم عند التلميذ، وذلك فيما يختص بتقييدهم في حريتهم أو منحهم هذه الحرية، فمثلا عندما يقوم المدرس بتشجيع التلاميذ، غير أنهم يفهمون أنها نقد لأحدهم، فإن هذا السلوك يصنف ضمن قسم الانتقادات (7) وليس في قسم التشجيع (2)، فالمعيار الثابت في تصنيف سلوك المدرس، هو تأثيره على سلوك التلاميذ من خلال العبارات التي يستخدمها. هذه القاعدة تساعد على إدراك سلوك المدرس بشكل واضح، لأنها تبين الشرح الذي يحدث بين ما أراده المدرس من كلامه وما فهمه التلاميذ، وكثيرا ما يحدث ألاّ يتوافق فهم التلاميذ مع ما أراده المدرس.

القاعدة الرابعة: إذا حدث أكثر من قسم واحد خلال ثلاث ثوان فيسجل الملاحظ كل الأقسام المستعملة في تلك الفترة، وفي حالة عدم حصول تغير في السلوك خلال نفس الفترة، فيعاد تسجيل رقم نفس القسم الذي سجل من قبل.

القاعدة الخامسة: تأتي توجيهات المدرس على شكل عبارات لها نتيجة يمكن ملاحظتها على سلوك بعض التلاميذ، ومثال ذلك أن يقول المدرس لتلميذ ما: "**اذهب إلى السبورة**". فهذا السلوك يسجل ضمن توجيهات

القسم(6)، كما تأتي بعض العبارات وكأنها توجيهات، لكن لا يتمثل لها التلميذ، وهذه العبارات غالبا ما تسبق التوجيهات الفعلية كأن يقول المدرس: " **استعدوا لقضاء وقت الراحة**" فتدرج هذه العبارة ضمن قسم المحاضرة(5).

القاعدة السادسة: عندما يدعو المدرس تلميذا باسمه يسجل الملاحظ ذلك ضمن قسم طرح السؤال(4) في الغالب.

القاعدة السابعة: إذا كانت هناك فترة صمت مميزة، ولفترة ثلاث ثوان على الأقل يسجل الملاحظ القسم(10) لكل ثلاث ثوان من الصمت أو الضحك، أو الكتابة على السبورة بدون صوت أو ما شابه ذلك.

القاعدة الثامنة: عندما يكرر المدرس إجابة صحيحة صدرت من التلميذ، فيسجل ذلك ضمن قسم التشجيع (2)، وهنا يعني أن إجابة التلميذ صحيحة وتستحق التشجيع والثناء.

القاعدة التاسعة: عندما يكرر المدرس فكرة التلميذ وينقلها على بقية التلاميذ تعتبر هذه الفكرة، موافق عليها وقابلة للنقاش، فتسجل ضمن القسم(3) قبول أفكار التلاميذ.

القاعدة العاشرة: إذا بدأ التلميذ الحديث بعد تلميذ آخر مباشرة، أي دون تدخل المدرس فيوضع تكرار في القسم(10)، إشارة لتغير الحديث من تلميذ إلى آخر، أي بين تكرار القسم(8) والقسم(9).

القاعدة الحادي عشر: إذا صدرت من المدرس كلمات مثل؛ نعم، طيب ممتاز آه...بين تكرارات القسم(9) فيسجل تكرار في القسم(2) التشجيع وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للتلاميذ وإيذان للاستمرار في الحديث.

القاعدة الثاني عشر: عندما يمزح المدرس مع التلاميذ لإزالة التوتر وابتغاء الراحة فإن ذلك يسجل ضمن قسم التشجيع(2)، أما إذا كان غرض المدرس من المزاح هو التندّر والاستهزاء بالتلميذ فتصنف هذه العبارات ضمن قسم الانتقادات(7).

القاعدة الثالثة عشر: الأسئلة البيانية أو البلاغية ليست أسئلة، لأن المدرس لا يبتغي بها جوابا، فتعتبر كالمحاضرة، فتصنف ضمن القسم(5).

القاعدة الرابعة عشر: السؤال الضيق الذي يطرحه المدرس هو إشارة إلى حدوث إجابة تقع ضمن القسم(8) الاستجابة للمعلم. وعندما يقدم التلميذ إجابة محددة ومتوقعة، يصنف ذلك ضمن القسم(8)، أما إذا توسع وأبرز إجابته فتدرج ضمن القسم(9) مبادرة التلميذ بالحديث.

القاعدة الخامسة عشر: عندما يجيب أكثر من تلميذ على سؤال ضيق واحد قدمه المدرس فيسجل ذلك ضمن القسم(8). (فلاندرز وأمدون، 1986).

2-6-3. تفسير نظام تحليل التفاعل اللفظي:

إن جمع حواصل السلوكات المصنفة ضمن المصفوفة، ثم الخروج بنسبة معينة لا يكفي لفهم سلوك التفاعل اللفظي، فالقول مثلا بأن المدرس استعمل 50% من الوقت للمحاضرة والإلقاء وأنه استعمل 50% للانتقادات لا يكفي، لكن المهم هو معرفة متى استعملها ومع أي نوع من العبارات؟

لبلوغ هذه النتيجة لابد من إعادة تبويب وترتيب النتائج أو البيانات الخام ضمن مصفوفة من عشرة أعمدة وعشرة صفوف، وبذلك يستطيع الملاحظ استخراج فكرة واضحة عن تفاعل المدرس مع التلاميذ. فجمع البيانات في صورتها الأولية تكون مسجلة في شكل سلسلة من الأرقام العمودية أزواجا أزواجا.

فهذه الأعمدة تفرغ في المصفوفة. ولتحديد الخلية التي يسجل فيها الرقم؛ يرجع الملاحظ إلى الأعمدة والأرقام المدرجة فيها على شكل أزواج، حيث يشير الرقم الأول من الزوج إلى الصف والرقم الثاني إلى العمود وتوضع علامة واحدة في خلية تقاطعهما، والملاحظ أن كل زوج يتداخل مع الزوج الذي يليه والذي قبله، وأن كل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم الأول والأخير أي الصمت، ولهذا يسجل الرقم(10) في بداية ونهاية المصفوفة.

إن اختيار الرقم(10) أي الصمت في بداية ونهاية المصفوفة مبني على فرضية مفادها أن يبدأ كل تسجيل وينتهي بالصمت، وبهذا يضمن تساوي عدد الحدود الإجمالي في كل صف مماثل.

وبعد تفريغ البيانات في المصفوفة يحدد الملاحظ النسب المئوية لأنواع العبارات المختلفة من التفاعل اللفظي، ومن النسب التي ينبغي على الملاحظ حسلبها، والتي تساعده في عملية تحليل التفاعل؛ نسبة حديث المدرس في حجرة الدراسة، نسبة حديث التلميذ، نسبة حديث المدرس المباشر إلى كلامه غير المباشر وغيرها من النسب التي على أساسها تعقد الفروق بين الأنماط العشرة المدرجة في المصفوفة.

الباب الثاني : الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1- حدود البحث:

يهتم البحث بالكفاءة الوجدانية لدى معلم وعلاقتها بدافعيته للتعليم وبدافعية تلاميذه للتعلم، ويقتصرالبحث على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لبعض مقاطعات ولاية بومرداس. وقد حاول الباحث أن تشمل العينة ولايات أخرى لكن تعذر ذلك بسبب ضيق الوقت، باعتبار أن الفترة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية -شهري أبريل و مايو - لا تسمح بإنهاء الإجراءات الإدارية التي تستغرق وقتا طويلا مع الهيئة الوصية ومديريات التربية، وإجراء الدراسة قبل شروع التلاميذ في امتحانات الفصل الثالث. وعليه عمد الباحث إلى علاقاته الشخصية لتلافي تلك الاجراءات الإدارية.

2- عينة البحث :

تكونت عينة البحث من بين معلمي السنة الخامسة ابتدائي، ومن بين تلاميذ نفس المستوى الدراسي من المدارس التي أتيح لنا العمل فيها، وهي مقاطعات بومرداس وسط، وقورصو وبودواو، وتيجلابين، والثنية وزموري و السغيرات. وعليه فقد كانت عينة البحث عرضية بحسب الظروف التي سبق تبيانها، وقد شملت خمسين 50 معلما و 500 تلميذ دون مراعاة متغير الجنس .

3- منهج البحث:

لقد كان هدف هذا البحث محاولة وصف مجموعة من الكفاءات التي ترتبط بالجانب الوجداني لدى المعلم في علاقتها بدافعيته للتعليم وبدافعية التلميذ للتعلم، ومعرفة ما إذا كانت هناك مؤشرات نستدل من خلالها على وجود هذه العلاقة من عدمها. وعليه كان المنهج المناسب لهذا الاقتراب المنهج الوصفي المسحي، باعتبار أنه يدرس هذه المتغيرات من خلال محاولة وصفها كما هي عليه في الواقع.

4- أدوات البحث:

استخدم الباحث في جمع بيانات البحث الميدانية ثلاثة مقاييس من إعداده وهي: مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم، ومقياس دافعية المعلم للتعليم ومقياس دافعية التلميذ نحو التعلم.

4-1 مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم:

اعتمد الباحث في قياس الكفاءة الوجدانية على مقياس بناه بنفسه، منطلقا في ذلك من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني، ومتبنيا تعريف Mayer and Salovey للذكاء الوجداني، وقد ضم المقياس خمسة أبعاد وهي: بعد التعرف على الانفعالات

بجوانبه الثلاثة؛ التعرف على انفعالات المعلم، وانفعالات التلميذ ومساعدة التلميذ على التعرف على انفعالاته. وبعد التعبير على الانفعالات ويضم جانبين؛ التعبير على انفعالات المعلم، والتعبير عن انفعالات التلميذ. ثم بعد فهم الانفعالات و الذي ينقسم إلى ثلاثة فروع وهي؛ فهم انفعالات المعلم، وفهم انفعالات التلميذ، ومساعدة التلميذ على فهم انفعالاته. ثم بعد إدارة الانفعالات الخاصة بالمعلم والتلميذ، ومساعدة التلميذ على إدارة انفعالاته، ثم البعد الخامس و الأخير وهو توظيف الانفعالات في حفز الدافعية، ويضم حفز دافعية المعلم وحفزدافعية التلميذ، ومساعدة التلميذ على توظيف انفعالاته في حفز دافعيته. هذا وقد جاءت البنود في شكل عبارات تقريرية مثل المعمول به في إختبارات التقرير الذاتي، بحيث يقرر فيها المجيب مدى انطباق محتوى العبارة عليه، في تدريج خماسي على طريقة "**ليكرت**".

4-1-1 صدق المقياس:

قام الباحث بتحليل بنود المقياس لاختيار أفضل العبارات، معتمدا على طريقة التناسق الداخلي و التي تقوم على مبدأ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس بعد طرح درجة البند من الدرجة الكلية. وقد كانت نتائج معاملات الارتباط لكل بعد كما يلي:

-البعد الأول والمتعلق بالتعرف على الانفعالات بين 0.98 و 0.78، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها البعد وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.01.

-البعد الثاني والمتعلق بالتعبير على الانفعالات بين0.78 و 0.40، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.01.

-البعد الثالث المتعلق بفهم الانفعالات بين 0.89 و 0.38. وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.01.

-البعد الرابع المتعلق بإدارة الانفعالات، تراوحت النتائج بين 0.85 و0.28. وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها البعد، وكان أغلبها دالا عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.01، حيث تم تسجيل دلالة بعض البنود عند مسوى الدلالة 0.05.

-البعد الخامس المتعلق بتوظيف الانفعالات بين 0.98 و 0.81، وهذا بالنسبة لكل الفروع التي يتكون منها وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.01.

4-1-2 الثبات:

يدل الثبات على قدرة الاختبار على ترجمة الدرجة الحقيقية للشخص في سمة، وهو الذي تم قياسه، وعليه فقد تحقق الباحث من استيفاء المقياس لهذه الخاصية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ و الذي يترجم حالة خاصة من قانون كودر ريشاردسون، التي اقترحها كرونباخ عام 1951 لحساب معامل الثبات، عند ما تكون احتمالات الإجابة غير الصفر وغير ثنائية حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء مختلفة.(سعد عبد الرحمان ،1983 في بحري ،2007)، ولقد قدرت قيمة ألفا كمايلي:

-البعد الأول والمتعلق بالتعرف على الانفعالات الفرع الأول 0.98، الفرع الثاني 0.99، والفرع الثالث 0.99.

-البعد الثاني المتعلق بالتعبير على الانفعالات: الفرع الأول 0.72، الفرع 0.87.

-البعد الثالث المتعلق بفهم الانفعالات: الفرع الأول 0.86، الفرع الثاني 0.87، الفرع الثالث 0.77.

-البعد الرابع المتعلق بإدارة الانفعالات: الفرع الأول 0.80، الفرع الثاني 0.87، الفرع الثالث 0.85.

البعد الخامس المتعلق بتوظيف الانفعالات: الفرع الأول 0.99، الفرع الثاني 0.96.

4-2 مقياس دافعية التعليم لدى المعلم:

وهو أيضا من تصميم الباحث، حيث اعتمد فيه نفس المنهجية التي اعتمدها في تصميم مقياس الكفاءة الوجدانية، حيث استمدت بنود المقياس مما اطلع عليه الباحث من نظريات ودراسات ومقاييس تناولت موضوع الدافعية بشكل عام، والدافعية في الوسط التعليمي بشكل خاص. هذا وقد ضم المقياس 40 بندا شملت بعدين هما بعد الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية و للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، قمنا بتطبيقه على عينة من المعلمين بلغت 74 معلما من بين الذين يدرِّسون في المرحلة الابتدائية.

4-2-1 صدق المقياس:

بعد استرجاع الأوراق قمنا بتحليل بنود المقياس للتأكد من التناسق الداخلي للبنود أو ما يسمى بصدق المحتوى، وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا بعد طرح درجات العبارة من الدرجة الكلية فتحصلنا على النتائج التالية :

-البعد الأول: تراوحت معاملات الارتباط فيه بين،0.56 و 0.24 وكان أغلبها دالا عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.05، ما عدا البنود 15، 18، 19، 21 التي تم إلغاءها.

-البعد الثاني: تراوحت معاملات الارتباط فيه بين 0.56 و 0.16 وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.05 ما عدا البنود 23، 24، 35، 32، 41، التي تم إلغاءها. ومن ثم أخذ المقياس صورته النهائية في 33 بندا.

4-2-2 ثبات المقياس:

استخدمت معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها 0.69 بالنسبة للبعد الأول، و0.46 بالنسبة للبعد الثاني .

4-2-3 مقياس دافعية التلميذ نحو التعلم:

وهو الآخر من إعداد الباحث وقد شمل بعدين؛ الدافعية الداخلية بـ 25 بندا والدافعية الخارجية بـ 15 بندا، وللتأكد من صلاحية المقياس وخصائصه القياسية طبقناه على عينة من 100 تلميذ.

4-3-1 صدق المقياس :

بعد استلام نسخ المقياس قام الباحث بتطبيق نفس الطريقة المطبقة في المقياس السابق أي طريقة التناسق الداخلي، وكانت النتائج كما يلي :

البعد الأول : الدافعية الداخلية : تراوحت معاملات الارتباط فيه بين 0.49 و 0.06 وكانت أغلبها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.05، ما عدا البنود 5، 11، 19والتي تم إلغاؤها.

البعد الثاني : الدافعية الخارجية : تراوحت معاملات الارتباط فيه بين 0.91 و 0.51 وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.05. وهكذا أخذ المقياس صورته النهائية في 37 بندا.

4-3-2 ثبات المقياس :

استخدمت كذلك معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها 0.64 بالنسبة للبعد الأول، و0.94 بالنسبة للبعد الثاني، وهو مستوى عال من الثبات يدل على تناسق وانسجام بنود الاختبار.

5 - طريقة التطبيق:

تولى الباحث بنفسه تطبيق المقاييس الثلاثة مع المعلمين العشر الأوائل، ثم مع كل معلم و10 من تلاميذه، للتأكد من أن العملية في متناول المعلمين، لأنهم هم من سيشرف على تطبيق مقياس الدافعية للتعلم عند التلميذ ، وكان ذلك بعد شرح طريقة الإجابة على البنود وأوصى الباحث المعلمين بضرورة الإشراف الشخصي على تطبيق المقياس، بتخصيص ساعة لهذا الغرض باستدعاء التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار فقط، وحتى تكون فسحة في المكان والزمان للإجابة على بنود المقياس، وبهدف تجنب إمكانية نقل التلاميذ على بعضهم البعض، مع الحرص على أن يشرح المعلم جيدا للتلاميذ أن هذا ليس امتحانا، بل مجرد استمارة لإعداد بحث علمي لاغير، بدليل أنهم لايسجلون أسماءهم على أوراق الإجابة . أما بالنسبة لمقياسي الكفاءة الوجدانية ودافعية المعلم للتعليم فقد طلب الباحث من المعلمين أن تكون الإجابة عليهما في البيت أو في وقت الراحة، حتى يكون لديهم الوقت الكافي للإجابة بكل موضوعية، على شرط أن يجيبوا بشكل مستمر من البداية إلى النهاية.

6– طريقة التصحيح:

يتدرج التنقيط في المقاييس الثلاثة من 01 إلى 05 ثم يقوم الباحث بجمع محصلة الفرد في كل بعد، ثم في كل المقياس، أما بالنسبة للبنود التي لم يجب عنها الفرد فتمنح علامة ثلاثة(03)، باعتبارها العلامة الوسطى شريطة ألا يتعدى عدد البنود المتروكة في البعد الواحد 10%. وقد تم اعتماد هذه القاعدة في المقاييس الثلاثة.

7 - التقنيات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في عملية التحليل الإحصائي البرنامج الإحصائي SPSS و استعملت جملة من التقنيات التي استلزمتها عملية اختبار الفرضيات، وتحليل نتائج الاختبارات، وذلك بدأ بمرحلة بناء المقاييس إلى التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة النهائية وهي كالآتي:

1.مقاييس النزعة المركزية : المتوسط الحسابي.

2.مقاييس التشتت: الانحراف المعياري.

3.معاملات الارتباط : معامل ارتباط PEARSON.

4.اختبار "ت" "T test" لاختبار دلالة الفروق .

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسيرالنتائج

عرض وتحليل وتفسير النتائج

بعد التأكد من الخصائص السيكوميرية للمقاييس الثلاثة، باشر الباحث مرحلة الدراسة النهائية، وكان ذلك بالاستعانة ببعض المفتشين؛ بحيث يزور الباحث المفتش في مكتبه، ثم يشرح الباحث الهدف من الدراسة، ثم إجراءات تطبيق المقاييس، ثم يعقد المفتش موعدا كى يلتقي الباحث بالمعلمين المتواجدين في مقاطعته، ويشرح لهم كيفية تطبيق المقاييس. فبالنسبة لمقياس الكفاءة الوجدانية ومقياس الدافعية للتعليم، فقد ترك الخيار للمعلم أن يجيب على بنود المقياس في الوقت الذي يراه مناسبا، مع إمكانية أخذه إلى البيت. أما بالنسبة لمقياس دافعية التلميذ نحو التعلم، فقد طلب الباحث أن يوزع المعلم بنفسه المقياس على التلاميذ ، ثم يشرح تعليمة المقياس، ويتأكد من أن جميع التلاميذ فهموا كيفية الإجابة، ثم يتولى هو قراءة البنود بندا بندا، ولا ينتقل من بند إلى آخر حتى يشرحه لاستبعاد عامل الفهم، ثم يتأكد من أن جميع التلاميذ قد أجابوا. هذا وقد تم استرجاع نسخ المقاييس في مدة تراوحت بين أسبوع وشهر. بعد القيام بعملية التصحيح كانت النتائج على النحو التالي:

1. نتائج المعلمين في مقياس الكفاءة الوجدانية :
2. نتائج المعلمين في مقياس الدافعية للتعليم:
3. نتائج التلاميذ في مقياس الدافعية للتعلم:

جدول يمثل نتائج أفراد عينة البحث (معلمين و تلاميذ) في كل من الكفاءة الوجدانية والدافعية للتعليم بالنسبة للمعلمين، ونتائج التلاميذ في مقياس الدافعية للتعلم

مؤشر الكفاءة	استعمال الانفعالات	إدارة الانفعالات	فهم على الانفعالات	التعبير على الانفعالات	التعرف على الانفعالات	الدافعية	دافعية خارجية	دافعية داخلية	استعمال الانفعالات	إدارة الانفعالات	فهم على الانفعالات	التعبير على الانفعالات	التعرف على الانفعالات
4,6	5	5	6	5	2	158	75	83	115	117	123	76	112
4,8	6	4	3	5	6	179	79	100	125	114	107	80	144
6,2	6	8	8	4	5	168	81	87	126	135	136	74	130
3,4	4	5	4	2	2	148	72	76	104	123	112	61	107
8,2	9	9	9	7	7	185	88	97	135	144	140	92	153
1	1	1	1	1	1	170	83	87	56	57	64	49	91
6	6	6	6	6	6	179	81	98	127	127	124	82	145
4,2	3	3	6	5	4	188	87	101	100	105	127	77	125
3,8	4	4	3	5	3	165	75	90	111	108	103	81	122
1,8	2	1	1	3	2	146	68	78	94	87	67	65	109
6,8	5	7	7	8	7	173	80	93	122	133	135	94	147
3,6	2	2	5	4	5	172	76	96	97	94	117	75	129
7	7	7	8	6	7	191	87	104	132	133	137	86	153
4,2	4	3	5	4	5	153	73	80	111	103	117	75	130
7,6	7	6	9	7	9	187	84	103	133	128	138	90	168
4,8	4	4	6	4	6	159	72	87	106	115	128	70	143
5,4	5	6	6	5	5	182	83	99	118	126	131	79	135
7	8	8	7	5	7	121	83	97	134	134	133	80	147

						80							
5,2	5	5	4	6	6	170	71	99	123	124	110	84	140
3,6	4	4	5	3	2	162	76	86	106	110	117	68	111
4,6	6	4	6	5	2	183	85	98	127	116	124	79	111
5,8	5	5	5	8	6	178	81	97	121	123	120	94	142
4	4	4	4	2	6	172	75	97	109	112	109	58	143
5,2	6	6	5	4	5	179	81	98	128	125	118	72	135
7,6	9	8	9	5	7	189	87	102	135	136	139	80	151
3,8	4	3	3	6	3	164	74	90	108	105	98	84	114
2,8	4	3	3	1	3	170	76	94	109	105	93	50	114
3,4	4	4	2	4	3	166	76	90	113	107	88	70	116
8	9	9	9	7	6	175	81	94	135	137	138	88	141
3,4	2	2	3	5	5	181	80	101	93	96	92	79	129
5,8	5	5	6	7	6	186	88	98	123	122	126	89	142
6,4	5	7	6	8	6	193	88	105	117	129	125	93	146
3,2	2	3	4	4	3	157	72	85	99	102	111	75	120
4,4	4	4	4	5	5	163	70	93	111	116	112	81	135
7	6	8	7	7	7	167	72	95	130	134	134	90	147
6,6	7	6	6	7	7	190	86	104	131	128	123	91	148
3,6	9	3	1	2	3	169	78	91	159	104	80	55	121
5,4	4	4	8	7	4	17	83	93	110	114	136	88	128

						6							
2,6	5	3	1	2	2	161	71	90	116	100	62	56	108
2,4	2	2	2	3	3	182	86	96	95	93	91	68	116
5,4	6	9	4	5	3	170	75	95	129	137	108	80	117
5,8	9	8	4	5	3	170	76	94	137	135	113	78	120
4,6	5	4	4	5	5	165	74	91	117	108	115	77	134
2	2	3	1	3	1	174	75	99	93	105	75	64	96
3,8	5	5	4	4	1	163	69	94	119	122	111	74	83
4,4	5	3	3	6	5	172	82	90	124	104	102	82	139
5,2	5	5	3	6	7	183	85	98	116	123	105	83	152
4	4	2	4	5	5	167	82	85	110	97	111	76	137
2	1	2	1	3	3	165	74	91	85	98	81	68	117
3	2	4	3	4	2	153	67	86	98	109	104	72	111

مستوى كفاءة المعلم	دافعية داحلية	دافعية حارجية
2	168	64
2	156	56
2	160	56
2	167	63
2	146	52
2	166	61
2	149	55
2	150	53
2	111	53
2	161	58
1	159	56
1	155	67
1	159	53
1	173	69
1	163	65
1	156	56
1	148	63

1	174	62
1	156	57
1	126	43
2	162	65
2	165	66
2	155	60
2	155	58
2	123	61
2	162	67
2	166	63
2	162	65
2	174	71
2	165	65
2	162	68
2	129	49
2	151	51
2	157	53
2	147	56

2	138	43
2	151	58
2	177	66
2	152	54
2	151	52
2	177	61
2	150	57
2	147	55
2	147	67
2	176	64
2	175	63
2	160	60
2	147	50
2	160	59
2	148	57
1	163	65
1	170	69
1	170	68

1	156	61
1	164	64
1	161	68
1	157	58
1	172	69
1	161	60
1	163	65
1	164	52
1	149	54
1	164	60
1	152	59
1	158	58
1	165	59
1	150	50
1	140	53
1	152	50
1	157	59
1	159	56
1	168	62
1	174	68
1	158	59
1	172	69
1	155	60
1	174	70
1	163	62
1	172	60
1	156	58
2	156	55
2	147	53
2	146	53
2	150	53
2	181	62
2	171	66
2	167	60
2	172	67
2	191	72
2	167	62
1	161	58
1	169	59
1	157	57
1	148	55
1	167	58
1	160	59
1	144	51
1	159	58
1	153	56
1	164	59
2	168	64
2	159	62
2	155	57
2	163	64
2	162	62
2	145	53
2	159	54

2	146	48
2	166	63
2	168	61
2	169	61
2	124	49
2	145	46
2	156	55
2	140	56
2	150	65
2	179	68
2	160	60
2	172	62
2	149	55
1	110	45
1	147	48
1	173	63
1	153	58
1	170	64
1	168	59
1	109	46
1	148	54
1	165	61
1	158	58
2	171	65
2	149	64
2	180	69
2	154	63
2	165	45
2	163	64
2	142	56
2	148	53
2	132	50
2	152	59
2	129	53
2	155	44
2	107	28
2	168	53
2	174	63
2	153	61
2	160	58
2	126	41
2	163	65
2	135	52
1	162	63
1	172	70
1	186	72
1	127	55
1	168	57
1	163	54
1	186	72
1	180	68
1	161	62
1	154	56
2	153	54

2	147	54
2	120	53
2	143	50
2	150	48
2	129	49
2	120	44
2	163	60
2	157	62
2	158	65
2	175	69
2	156	62
2	159	62
2	149	52
2	159	67
2	131	47
2	148	56
2	142	61
2	145	61
2	165	60
2	167	66
2	153	64
2	143	50
2	164	67
2	145	53
2	161	55
2	160	65
2	173	56
2	157	60
2	157	56
2	171	59
2	167	62
2	151	56
2	174	71
2	176	65
2	180	66
2	167	62
2	155	60
2	159	62
2	165	61
2	152	55
2	169	63
2	155	52
2	163	59
2	158	58
2	151	55
2	155	55
2	161	67
2	158	63
2	151	60
2	168	62
2	162	65
2	158	58
2	159	62
2	151	60

64	182	2
50	150	2
49	129	2
58	142	2
68	182	2
59	159	2
65	181	2

64	168	2
64	160	2
60	171	2
57	162	2
65	162	2
56	163	2
57	153	2
60	163	2
57	169	2

44	137	2
62	153	2
43	127	2
69	165	2
61	164	2
61	163	2
58	166	2
64	173	2
54	149	2

إختبار الفرضيات:

الفرضية الأساسية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية للمعلم ودافعيته للتعليم . ولأجل فحص صحة هذه الفرضية قسمت إلى خمس فرضيات جزئية بحسب أبعاد الكفاءة الوجدانية كالآتي:

الفرضية الجزئية الأولى :

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة بين بعد التعرف على الانفعالات ودافعية المعلم للتعليم .

وقد بنيت هذه الفرضية انطلاقا من خلفية أن المعلم الذي **يتعرف** عن انفعالاته وعلى انفعالات تلاميذه بشكل صحيح، سيساعده ذلك على وعي انفعالاته ، ومنه على ضبط آثارها السلبية على دافعيته، أو تزيد من دافعيته للتعليم إن كانت الانفعالات إيجابية، وعليه ترتب عن ذلك منطقيا، وجود علاقة بين التعرف على الانفعالات، باعتباره بعدًا من أبعاد الكفاءة الوجدانية.

وبعد حساب قيمة معامل بيرسون والتي قدرت بـ r=0,565، وكانت العلاقة دالة عند مستوى الدلالة ألفا 0,01 .هذا ما يمكننا من قبول الفرضية وإقرار العلاقة، بين بعد التعرف على الانفعالات في الكفاءة الوجدانية ودافعية المعلم للتعليم، وواضح أن اتجاه العلاقة إيجابي باعتبار الأدب النظري والاتجاه العام للدراسات السابقة، كما في دراسة كل من **أشتون و بونونن** (Paunonen and Aston,2001)، أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي، بفضل سمات الشخصية الدقيقة مثل دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع والفضول العقلي. وأن التعرف على انفعالات الذات، و انفعالات التلاميذ يتعدى مستوى الفضول إلى الوجوب؛ أي أنه كلما تمكن المعلم من التعرف على انفعالاته وانفعالات تلاميذه سواء كانت إيجابية أو سلبية، ساعده ذلك على رفع مستوى دافعيته للتعليم؛ فإذا كانت انفعالاته سلبية تمكن

من معرفة الأسباب التي أدت به إلى الشعور بها، سوف يساعده ذلك على حسن التعبير عنها وفهمها، ومن ثم حسن إدارتها أو تجاوزها. ويكتسي هذا البعد أهمية خاصة باعتباره الحلقة الأولى والأهم في سلسلة وعي انفعالات الذات، وهو ما يحدد كفاءة المعلم الوجدانية المرتبطة بالأبعاد الأخرى. أما إذا كانت انفعالاته إيجابية ساعده التعرف عليها على حسن استغلالها في الشعور بالمتعة والانسياب وهو يؤدي عمله كمعلم، وعمد إلى تقاسم هذا الشعور مع تلاميذه، ما من شأنه أن يجعل جوا من الود والسعادة يسود داخل القسم، لأن التلميذ إذ ذاك يشعر بأن المعلم يوليه اهتماما بالغا إذ يقاسمه شيئا حميما، وهذا ما يفتح المجال في المستقبل للتلميذ، أن ينفتح أيضا تجاه المعلم، فيما سره أو ضره داخل أو خارج المدرسة.

أما إذا ارتبط الموقف الانفعالي بالتلميذ، فإن التلميذ في حال يجعله يبحث عن شريك يقاسمه مشاعره سارة كانت أو محزنة، وعلى المعلم أن يبادره إلى إشعاره بالاهتمام، وأنه أحق من يلعب هذا الدور، وهذا ما يستلزم ثقة كبيرة ينبغي أن يبنيها المعلم مع التلميذ، عبر خبرات صفية سارة سابقة، ويستلزم أيضا شعور التلميذ بقرب المعلم منه، وهذا لن يتسنى للمعلم إلا إذا أظهر كفاءة عالية في التعرف على ما يضايق التلميذ من انفعالات، أو ما يسره، والتي كانت نتيجة لخبرات داخل أو خارج القسم أو حتى خارج المدرسة. ومن المنطقي أنه كلما كان المعلم قريبا من التلميذ وشعر التلميذ بذلك القرب، كلما انفتح التلميذ أكثر نحو المعلم. ومن أولى مظاهر قرب المعلم تعرفه على ما يشغل ذهن وشعور تلميذه، لأن في شغل التلميذ عن الدرس انصراف إلى غيره وفيه دلالة على عدم التركيز، وعدم التركيز هو الحلقة الأولى في انفلات عقد العمليات المعرفية، التي يستلزمها التعلم، كما دلت على ذلك دراسات كل من **زالت** و **أوهمان** ، 2009 ودراسة **دماسيو**، إذ يرى أن الانفعالات تؤثر على الجسم من خلال ما تتركه من آثار، وعليه فهي تؤثر على القدرة على التركيز وعلى القدرة على إصدار الأحكام وتوجه انتباهنا وتفكيرنا نحو أولويات الإستجابة التي يفرضها منطق انفعالاتنا الخاص والذي قد لا يتفق مع منطق عقولنا. (AntonioR.Damasio, 1994).

وعليه كان لزاما على المعلم أن يؤدي دوره في التعرف على انفعالات التلاميذ، لأنه المدخل الرئيسي الذي يمكنه من الولوج إلى عالمهم، وفهم منطقهم، ومنه يتسنى له قطع الطريق أمام المعيقات المعرفية والوجدانية لعملية التعلم، والتي من أهمها الشعور بالملل، وضعف الدافعية لدى التلاميذ، والذي من شأنه أن يلحق العدوى بدافعية المعلم.

الفرضية الجزئية الثانية :

نصت الفرضية الجزئية الثانية على **وجود علاقة بين التعبير على الانفعالات ودافعية المعلم للتعليم** . وللحكم على مدى صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب معامل بيرسون والذي قدر بـ r= 0,485 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا 0,01 مما سمح بالحكم على صحة الفرضية، أي تأكيد وجود العلاقة بين حسن تعبير المعلم على انفعالاته، ومساعدة التلاميذ على التعبير على انفعالاتهم، ومستوى دافعيته للتعليم، ومنه أمكن القول أنه كلما تمتع المعلم بكفاءة وجدانية في التعبير عن انفعالاته، تعبيرا صحيحا ومناسبا، كانت دافعيته للتعليم مرتفعة، وكلما كان المعلم كفـءً في مساعدة التلاميذ على التعبير على انفعالاتهم السلبية أو الإيجابية، بشكل صحيح ومناسب، كلما كان ذلك أدعى لأن يتمتع بدافعية أكبر للتعليم؛ ذلك أن المعلم الذي تعرض إلى موقف أثار انفعالا لديه سلبيا كان أم إيجابيا، أثناء التدريس أو قبل الدخول إلى القسم أو حتى خارج المدرسة، فإن الحالة الوجدانية التي يعيشها تؤثر لا محالة على عملياته المعرفية، بل قد تقوض كفاءته المعرفية، وإذا أثرت على عملياته المعرفية، فسوف تؤثر هذه الأخيرة على أدائه أثناء الدرس، ومنه وجب عليه أن يتجاوز حالته الانفعالية الإيجابية أو السلبية. وحتى لا تؤثر على عمله ومستوى أدائه، ألزمه بعد التعرف عليها أن يحسن التعبير عنها، وذلك باختيار الكلمات المناسبة في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة، وهذا ما يساعده على وعي انفعالاته، ويمهد لحسن فهمها وإدارتها بشكل جيد. وتعتبرهذه العملية استثمارا حقيقيا مع الذات ومع التلاميذ؛ أما مع الذات فإنها تمكن المعلم من تفريغ الشحنات الانفعالية بشكل صحيح، والتخلص من وطأة وغلبة الانفعال، وصرف تلك الطاقة في مصارف هو يحددها، وبالطريقة التي يريدها وفي الوقت المناسب لها. أما مع التلاميذ، فإن ذلك التصرف الذي يبدر منه بشكل صحيح، يجل التلميذ يتبناه ويتمثله، باعتبار أن النعلم قدوة له. كما تساعده هذه العملية، على اكتساب خبرة في التعامل مع انفعالات مشابهة في المستقبل، ومن الواضح أن حسن التعبير على الانفعالات، من شأنه أن يساعد المعلم على ضبط النفس، والتعامل مع الموقف الانفعالي تعاملا يرفع من أدائه التعليمي، أو على الأقل لا يعرقل السير الحسن للدرس، بل إن المعلم الكفء وجدانيا، يجعل منه موقفا تعليميا إيجابيا يضاف إلى رصيد الخبرة التروية الوجدانية له و للتلاميذ، وفي هذا توافق مع دراسة **سابنجتون وآخرون Sappington & al (1980)** ، فقد وجدت أن ضبط النفس يساعد في مضاعفة الوقت الكلي للدراسة، وتقدير فاعلية وزيادة المعدل التحصيلي وفيه دلالة على أن سلوك ضبط

النفس، حالة من حالات الدافعية يتميز بها الناجحون دون غيرهم من المعلمين ومن التلاميذ، وهي الصورة النموذجية التي سيستبطنها التلاميذ، بحيث تمون موجها وحاكما على المواقف المشابهة في المستقبل وفي جميع مناحي النشاط الإنساني.

أما من حيث أثرها على التلاميذ، فإن التعبير عن انفعالات المعلم إشراك لهم ، وفي هذا الإشراك رسالة ضمنية بتقديرهم واحترامهم، ما يجعلهم مندمجين متعاطفين مع معلمهم، ويسرُّون إذ يقاسمهم المعلم مشاعره، وتشكل بذلك رصيدا لتنمية خبراتهم، ويكون ذلك أدعى لأن يقاسم التلاميذ بدورهم انفعالاتهم دون شعور بالحرج، وهو الشق الثاني من كفاءة المعلم الوجدانية، والمرتبط بمساعدة التلاميذ على التعبير على انفعالاتهم، فسبقُ المعلم إلى التعبير على انفعالاته، يحفز التلميذ على التعبير على انفعالاته هو أيضا، ويضعف من مقاومته للاحتفاظ بشيء يعتقد أنه حميم وخاص به، وإذا تقمص التلميذ هذا الدور، ساد جو من التعاطف بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم، وزاد في اندماجهم مع بعضهم، وأقبل الكل على مساعدة من يمر منهم بصعوبة ما، داخل وخارج المدرسة، وهذا الجو داخل القسم كفيل بإدخال السرور على التلاميذ، ومن البديهي أن ما يسرهم يسر المعلم، وهو أحد مظاهر العدوى الوجدانية التي ذكرناها سابقا، والسرور والشعور بالسعادة والانسياب، من أقوى العوامل المساعدة في إذكاء دافعية المعلم وتعهُّدها. و في هذا توافق مع ما توصلت إليه دراسة **فوي وكوبر (1966) Foy & Cooper**، على طلاب جامعة **براد فورد** ، واتضح أن الطلبة الذين حصلوا على أفضل الدرجات ، هم الذين يجدون دراساتهم سارة ومدعاة للبهجة، وأن النجاح المدرسي له علاقته بالاتجاهات والدافعية، والقيم والتغيرات المزاجية.

الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على **وجود علاقة بين فهم الانفعالات ودافعية المعلم للتعليم.** وعند حساب معامل الارتباط وجدنا أن قيمة بيرسون تساوي r=0,423 وهي دالة عند مستوى الدلالة ألفا 0,01، ما دل على صحة الفرضية و تأكيد العلاقة بين فهم المعلم لانفعالاته وانفعالات تلاميذه و قوة دافعيته للتعليم، وهذا ما أكد التسلسل المنطقي بين البعدين السابقين وهذا البعد في الكفاءة الوجدانية، فالتعرف على الانفعالات، يمهد لحسن التعبير عنها وحسن التعبير عنها يساعد على فهمها، بأن يتمكن المعلم بربط انفعالاته بالأسباب الحقيقية لها، ما يكمنه من التوجه الصحيح نحو موضوع الانفعال بالتحليل، ومحاولة فهم العلاقة بين

الموضوع وعناصره والانفعال سواء كان سلبيا أو إيجابيا، وسواء كان موضوع الانفعال داخل أو خارج القسم، أو كانت الانفعالات المرتبطة بالموضوع أساسية أو ثانوية. ومن الواضح أن المعلم الذي يقف مع نفسه محاولا فهم انفعالاته، أو يقف مع التلميذ ليساعده على فهم انفعالاته، سوف يكسبه ذلك مهارة عدم التسرع، في التعامل مع انفعالاته أو انفعالات تلاميذه، وهذه المهارة سوف تسمح بالتعامل مع المواقف المثيرة للانفعال، بروية واستشراف للعواقب، وعليه يكون حض العقل في الحكم على الموقف وافرا، من حيث الوقت المتاح للنظر في العواقب والمآلات، او من حيث عمق التحليل وتجنيد مجموعة من العمليات المعرفية، بحسب درجة تعقد الموقف. وبالتالي يأخذ المعلم القرارات المناسبة، وفي الوقت المناسب، وبالطريقة المناسبة، تجاه ما ينبغي أن يفعله هو، أو ما ينبغي أن يأمر بفعله، إذا ارتبط الأمر بالتلاميذ، ومن الواضح أن التصرف الذي يصدر عن تعقل و روية يقل معه هامش الخطأ. هذا وفي ظل ملاحظة التلميذ لسلوك المعلم، فإنه سيعجب به وسيتمثل أسلوب المعلم في التعامل مع تلك المواقف، وسوف يتخذ منه مرجعا ونموذجا، في التعامل مع مواقف مماثلة في المستقبل، داخل أو خارج المدرسة، ثم إن التلميذ الذي يُسر بتصرفات معلمه، سوف ينفتح عليه ويطلب منه المساعدة في فهم مشكلة معرفية كانت أو وجدانية وسببت له نغصا أو خوفا أو غضبا أو حزنا، داخل أو خارج القسم، وهذا من شأنه أن يقوي العلاقة بينهما، خاصة إذا برع المعلم في إظهار تعاطفه معه، وهذا التبادل يسوغ للتلميذ نفسه أن يبادر مرات ومرات ويهرع إلى معلمه، ملتمسا عنده الإعانة، كما يسوغ لتلاميذ آخرين ممن لم يُؤتوا نفس مستوى الجرأة، أو ممن يعانون شيئا من الخجل، أن يتشجعوا وأن يتغلبوا على هذا الضعف، ويقدموا هم بدورهم إلى المعلم ملتمسين عنده حاجتهم، وهذا من أعظم أسباب سعادة المعلم، بل ومن أدعى الأسباب التي ترفع من مستوى دافعيته للتعليم، إذ يشعر المعلم في هذا الجو بحالة من المتعة والانسياب والنشوة، وبالتالي يدفعه ذلك إلى استثمار المزيد من الجهد والعطاء. ولا شك أن هذه التعلمات إن كانت في السابق تعلمات خفية فلا بد أن تصبح اليوم تعلمات واعية، أي في ظل النتائج المقررة والدراسات المتوالية، والتي مافتئ يعضد بعضها بعضا، فإنه ينبغي أن يتقرر القصد إلى هذه التعلمات في الفعل التعليمي اليوم، وليس هناك ما يبرر التخلف عما اعتمدته الكثير من الدول الرائدة في هذا المجال، ويكفي للتدليل على ذلك اعتماد اليونيسكو برنامجا تدريبيا في تموين المعلمين في الكفاءة الوجدانية. إذ أصبح لا يخفى أثرها على فعالية العملية التعليمية، كما أشار إلى ذلك **(بلوم،1979)** إذ يرى أن هناك دورا حيويا للخصائص المعرفية والوجدانية

للتلميذ، قبل بداية عملية التعلم في تحديد مستوى أداء التلميذ، ونوعية مخرجات التعلم، بحيث أن هذه الخصائص تتفاعل مع نوعية التعليم والمهام التي تقدم للتلميذ لتحدد مستوى ونوع الأداء وسرعة التعلم وبعض النتائج والتغيرات الوجدانية التي تحدث للتلميذ بعد تعلم ما، وقد أكد على ثلاثة أنواع من المخرجات الوجدانية للتعلم وهي، الاهتمام، الاتجاه نحو المادة والرغبة في الاستمرار والمثابرة في ذلك النوع من التعلم، وأن الخصائص الوجدانية للتلاميذ تتكون خلال فترة طويلة نسبيا وذلك من خلال تراكمات تعلميه، مرتبطة بتاريخ التلميذ المدرسي، أي برصيد الخبرة الوجدانية الذي يتكون لديه من مجموع الخبرات مع عناصر المنهاج المدرسي، والتي أهمها تلك التي يكتسبها خلال التفاعل مع المعلم في القسم. كما أشار إلى أن بعض الخصائص الوجدانية تتأثر إيجابيا بالنجاح في التعلم، وأن هذا الأثر الإيجابي يمتد ويستمر مع الإنسان في الحياة الاجتماعية مستقبلا.

الفرضية الجزئية الرابعة :

نصت الفرضية الجزئية الرابعة، على وجود علاقة بين إدارة الانفعالات من قبل المعلم ودافعيته للتعليم. وللتحقق من الفرضية قمنا بحساب معامل بيرسون وقدرت النتيجة بـ r= 0,380 وهي دالة عند مستوى الدلالة ألفا 0,01، ما يدل على صحة الفرضية، أي أن كفاءة المعلم في حسن إدارة انفعالاته، وانفعالات تلاميذه سلبية كانت أو إيجابية، يؤدي إلى حفز دافعيته للتعليم؛ إذ من الواضح أن يوظف المعلم حسن فهمه لانفعالاته وانفعالات تلاميذه في إدارتها؛ فحسن إلحاق الانفعالات بأسبابها، يعين على حسن التصرف إزاءها فيكون تدخل المعلم موفقا، في تحييد الآثار السلبية لانفعالاته على أدائه دوره، كموجه وكقائد للعملية التربوية، فالتلميذ وهو تحت وطأة انفعال ما، إنما هو في حال استعجالي، وفي حالة ضعف وجداني، لا يستطيع أن يتجاوزه بمفرده، وعليه يتوقع من المعلم أن يساعده على ذلك، لأن التلميذ يرى في معلمه الشخص الكفيل بتحقيق بعض الحاجات الأساسية للتعلم، وبحاجاته الطارئة والتي يقتضيها الموقف التعلمي والصعوبات التي قد تعيق تعلمه، أي هي مما يلحقه التلميذ بواجبات معلمه، وذلك دون أن يخبره صراحة، ومن هذه الحاجات؛ المواقف الانفعالية الضاغطة على التلميذ، والتي تعيق اندماجه مع زملائه، أو تعيق تركيزه وانتباهه وبالتالي تعلمه، فالتفاعل الصفي، بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ، لابد أن يفرز خبرات وجدانية سارة أو غير سارة بالنسبة للمعلم وللتلميذ، وعلى المعلم أن يحسن التدخل لإدارتها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

إن التلميذ لا يرى في المعلم معلما فقط، بل إن هذه النظرة تتطور مع مرور خبرات وجدانية بين التلميذ والمعلم خلال تفاعلهما، عبر مختلف المواقف التربوية، فإما أن يكبر المعلم في عين التلميذ، ويصبح شخصا مهما بالنسبة إليه، بحيث يبوئه منه مقامات ومكانات إجتماعية عالية، كأن يرى فيه الأخ الأكبر، ثم يرقيه فيرى فيه الأب، وربما يرى فيه حتى الأم، خاصة إذا غابت أم التلميذ لسبب ما، وقد يلحقه بمصاف شخصيات تاريخية كبرى من مثل "كاد المعلم أن يكون رسولا "، أو يتخذ منه له شخصية مثالية يقتدي بها و يصبو إليها، و إما يكوِّن التلميذ صورة سلبية تعاكس الأولى تماما، هذا كله واقع وجداني ذاتي يشعر به التلميذ، وفي الغالب لا يبوح به للمعلم، وتمر خبرات على التلميذ خلال مواقف تفاعلية، أين يطالب التلميذ معلمه بأن يلعب في كل مرة، دورا من الأدوار، التي ترتبط بالمكانة التي كان قد ألحقه بها، وعلى المعلم أن يعي ذلك كله، وإلا نَكَتَ في وجدان التلميذ نَكْتَةً عنه، ووجد عليه، لأنه خيب ظنه، ولم يكن في مستوى الصورة و المكانة التي توقعها منه، وإذا تكررت هذه الخبرات المؤلمة، فسوف يحيد التلميذ بوجدانه عنه، وسوف يبحث عن شخص آخر يكون عنه بديلا.

مع تقدم التلميذ في السن ونموه، أي على عتبة المراهقة، تنمو معه بعض حاجاته، كالحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى التقدير وحاجات أخرى، سوف يبحث التلميذ عمَّن يلبيها له، أو يساعده على تحقيقها، وسوف يكون أول من يتجه إليه بالقصد، المعلم، فإذا كان المعلم واعيا بذلك، بذل ما يستطيع، وحسبه من رضى التلميذ عنه، أن يبذل وسعه صادقا محبا، ولابد أن يشعر التلميذ بذلك، بل ذلك كفيل أن يجعل التلميذ ينتبه إلى جهود معلمه، ولسوف يقدر له ذلك ويحفظ له ذلك الفضل مدى الحياة، أما إذا كان عنه غافلا، غير مهتم لهمومه، غير مدرك لمختلف الرسائل الوجدانية الضمنية أو الصريحة التي يرسلها التلميذ إليه، فلسوف يبحث التلميذ عن تلبية حاجاته في أوساط أخرى، وخاصة في وسط جماعات الرفاق وهنا سوف تكون العواقب غير مضمونة. وسوف يكون المعلم إذ ذاك في موقف شبيه بمن يطلب منه الاستعانة وأحيانا الإستغاثة، حسب الموقف، ولكن المعلم لا يعينه أو لا يغيثه، ولك أن تتصور حجم الإحباط الذي يورثه ذلك في نفس التلميذ. فالمُعلم مَعْلَمٌ لا يجوز في حقه التخلف عن وظيفة الهداية للتلاميذ.

على المعلم إذن أن يضمن قرب التلميذ منه وجدانيا، إذا أراد أن يبقى على نفس مستوى الحظوة من الاهتمام والتقدير، وأن يعلم بأن قبول التلميذ لأن ينخرط مع جماعة القسم كعضو فاعل، نشيط ومتعاون مع زملائه، عليه أن يتعهد تلميذه بكسب عواطفه، عبر خبرات وجدانية

سارة، وأول خطوة نحو تحقيق ذلك، الاهتمام به؛ بأن يجعل من المواقف التعليمية اليومية المختلفة، فرصا للاقتراب منه أكثر، بل و لتقريبه منه ومن زملائه وإشعاره في كل مناسبة أنه محور اهتمامه ومدار عمله. ثم إن هذه الخبرات الوجدانية الإيجابية، هي بمثابة الأسس والدعامات التي يبنى عليها الجسر الوجداني الضروري، الذي تمر عبره كل الخبرات التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف التربوية.

إن إدارة المعلم للخبرات الوجدانية السارة وغير السارة، هي المادة الأولية التي يكوِّن منها التلميذ خبرته التعلمية، والتي سيتخذها مرجعا في اكتساب خبرات جديدة، أو في الحكم على خبرات غيره، بالاستهجان أو بالاستحسان أو التقبل، وربما التبني والتمثل، فينبغي على المعلم ألا يدخر جهدا، في إثراء وتعزيز وتوسيع خبرة التلميذ الوجدانية قبل المعرفية فالتلميذ الذي لم يكن محبوبا في وسطه الاجتماعي المصغر، أنى له أن يحب غيره في المستقبل، والتلميذ الذي لا يشعر بالأمن في القسم، لأن المعلم لم يلعب دور القاضي الذي توقعه منه التلميذ، يوم أن تعرض لظلم أو لهضم لحق مادي أو معنوي، كأن يتعرض للسخرية من قبل زملائه، فإن هذا التلميذ سوف يكبر خائفا من كل شيء، ولا يثق في أحد، وسوف يخرج إلى المجتمع بهذا الرصيد من الخبرة الوجدانية، ذلك لأن المعلم لم ينتبه إلى التعلمات الخفية، كما يعبر عنها (Sligman Martin)، والتي كانت ترسوا في أذهان وفي وجدان تلاميذه. وبمفهوم المخالفة، فإن المعلم المنتبه للواقع الوجداني لشخصه ولتلاميذه، فإنه لا يسمح لنفسه أن تجره انفعالاته، إلى ارتكاب مخالفات تربوية، وسوف يرافق تلميذه في أي محنة وجدانية تعترضه، ويعطي له من وقته النوعي استماعا وتعاطفا، حتى يتجاوزها التلميذ بسلام، ولا شك أن عقبى التجاوز، تترك من الأثر الطيب في نفس التلميذ، ما يجعله يحتفظ به له في الرصيد الوجداني، إذ لكل معلم رصيد وجداني في نفس كل تلميذ، وبقدر الاستماع النوعي الذي يودعه المعلم في نفسية التلميذ عبر المواقف التربوية، وعبر حسن إدارة المعلم لانفعالاته وانفعالات تلاميذه، فإن هذا الرصيد ينمو، ولهذا الرصيد آثار جلية وواضحة على علاقة التلميذ مع معلمه، بل ومع زملائه داخل وخارج القسم، بل وفي الحياة كلها مستقبلا؛ فمع المعلم ترتسم ابتسامة صادقة كلما تقاطعت النظرات، ابتسامة تدل على العرفان والتقدير والاحترام، ثم امتثال لكل أوامر المعلم وتوجيهاته، داخل وخارج القسم، بل واتخاذ المعلم مرجعا يحتج به وله، وقدوة يُحتذى بها. أما مع زملائه، فيظهر التلميذ سلوكا تعاونيا واندماجا اجتماعيا، بحيث ينوب التلاميذ عن المعلم في الكثير من الأدوار، وإذا نشأ التلميذ في مثل هذه الأجواء شعر كل من المعلم والتلميذ

بالنشوة والسعادة تغمرهما، فيحرصان على الحضور في الوقت، ويأسفان إن غاب أحدهما، ويجتهدان في تعويض ما فاتهما، بل يتمنى كلاهما لو كان وقت الحصة أطول، وإنما الحرص من غير رقيب، والإقبال والشعور بالسعادة والانسياب عند الحضور، كلها مظاهرُ تدل على مستوى عال من الدافعية للتعليم وللتعلم.

الفرضية الجزئية الخامسة :

نصت الفرضية الجزئية الخامسة على **وجود علاقة بين توظيف الانفعالات في حفز دافعية المعلم للتعليم.** وللتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب قيمة بيرسون، وقد قدرت بـ r=0,356، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا 0,01، أي أن الفرضية صحيحة. معنى ذلك أن المعلم الذي يعي أهمية انفعالاته وانفعالات تلاميذه، من حيث تأثيرها السلبي أو الإيجابي، لن يدخر جهدا ولن يِؤخر فرصة في حفز دافعيته أو دافعية تلاميذه نحو التعلم، مستعينا في ذلك ببعض المواقف التعليمية والخبرات التربوية، التي تثير انفعالات إيجابية أو سلبية، لديه أو لدى أحدٍ من تلاميذه، فيتخذ منها أرضية ومادة أولية، لإثارة النقاش وفرصة للحوار، والتبادل بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، وهذا بامتصاص الأثر السلبي للانفعالات الناتجة عن التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، في المواقف التربوية المختلفة، أو تثمين الأثر الإيجابي للانفعالات الإيجابية، إذا وافق أن أفرز موقف تربوي خبرة إيجابية، كأن ينجح التلميذ في مهمة تربوية ما، أو أن يوفق في محاولة، خاصة إذا جاءت بعد مبادرة منه، فعلى المعلم أن يثمِّن المبادرات الناجحة للتلميذ، وأن يواسيه في مبادراته التي لا يحالفه فيها النجاح. ومن الطبيعي أن تنتاب المعلم من حين لآخر، حالة يشعر فيها بشيء من الملل والرتابة، فتنحدر معها دافعيته للتعليم أوتضعف، والمعلم الكفء وجدانيا، هو الذي يعي هذه الحالة، ويعي آثارها على مستوى أدآئه، وعلى مستوى أداء تلاميذه، ثم يعمل بمقتضى وعيه بحالته على تجاوزها، ويعيد بعث جو من الحيوية في القسم، بأن يتخذ من بعض المواقف الانفعالية محفزا له ولتلاميذه، ولا ضير أن يستعين في ذلك بنكتة أو قصة قصيرة، أو تعليق على حادثة وقعت داخل أو خارج القسم، أو إثارة نقاش حول حدث محلي أو وطني أو حتى دولي، ذلك حتى يتمكن من الترويح والتنفيس عن نفسه وعن التلاميذ، والتخفيف من وطأة انفعالاته أو انفعالات تلاميذه، أو ثقل البرنامج، أو بغرض، لتجديد الطاقة النفسية والانطلاق من جديد، ومن الضروري أن يتخلل التعليم، خبرات سارة مرتبطة بالمرح والفكاهة، حتى يأخذ المعلم والتلاميذ معه نَفَسًا(fonction de ventilation)، ثم معاودة الغوص في مستلزمات

التعليم، ابتداء من التركيز والقيام بالمهام التعليمية المختلفة، ونحن إذ نركز على أهمية انتباه المعلم إلى نفسه، من حيث وعي انفعالاته وتوظيفها في حفز دافعيته، لأنه الموجه والقائد والمحرك الأساسي لجماعة القسم؛ إذ لن يتسنى للقاطرة أن تسحب أو تدفع الفريق، إذا كانت تعاني من عطب يثقل كاهلها، ففاقد الشيء لا يعطيه، فالمعلم بهذا الاعتبار، لا يمكن أن يلعب دوره في الإشراف والتوجيه، وإثارة دافعية تلاميذه، إذا افتقر هو نفسه إلى هذه الطاقة، أو اعترضه عارض وجداني، حال بينه وبين نفسه؛ فتسبب في إضعاف أو تقويض كفاءته المعرفية والوجدانية، وإذا حال هذا العارض بينه وبين نفسه، فمن باب أولى أن يحول بينه وبين تلاميذه. وعليه وجب أن يتوجه المعلم بالانتباه ابتداء إلى نفسه ويَسْبِرَ أغوارها، ويرقبها ويراقبها عن قرب وكثب، قبل أن يتوجه إلى تلاميذه بنفس الاهتمام، خاصة وأن التلميذ ملاحِظ دقيق عندما يتعلق الأمر بسلوكات معلمه، فهو يسجل له أو عليه كل صغيرة وكبيرة، ويتمثل كل ما يصدر منه مما دق أو جل، ومما قصد المعلم ووعى ومما لم يقصد، ومن ثم كان لزاما على المعلم أن يعي آثار سلوكاته وانفعالاته على تلاميذه، ومن أولى أن ينتبه إلى تلك الحالات الوجدانية التي تؤثر على مستوى الدافعية نحو التعيم، والذي من مظاهره الفتور، كانخفاض صوت او التثاقل في الكلام هو يقدم درسه،أي أن يظهر بما لم يعهده التلاميذ عنه. وهي الأخرى من التعلمات اللآواعية، التي ترسب وتترسب في نفسية التلميذ، والتي تؤثر على أدائه عاجلا أم آجلا.

الفرضية الأساسية الثانية

هناك فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية.

من أجل التأكد من صدق هذه الفرضية، استلزم ذلك تقسيم عينة المعلمين إلى فئتين حسب درجاتهم في اختبار الكفاءة الوجدانية، وعليه تم تمييز الثلث الأول، والذي يمثل 29‰ من المتفوقين، والثلث الأخير، ويمثل أيضا 29‰ ممن تحصلوا على درجات ضعيفة في اختبار الكفاءة الوجدانية، وحتى تتسنى المقارنة تم إلحاق تلاميذ كل فريق بمعلميهم، ثم قمنا بالتأكد من تجانس العينتين، بتطبيق اختبار **ليفن** لتجانس التباين بين العينتين.

الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى، على وجود فروق في الدافعية الداخلية للتعلم، بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية، وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية. وللتأكد من صدق الفرضية قمنا بحساب قيمة " **ت** " بتطبيق اختبار "T test " لدلالة الفروق لعينتين متجانستين، فكانت قيمة "**ت**" تساوي 1,14 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0,05، أي أن الفرضية غير صحيحة، وبهذا الاعتبار يمكن القول، أن ليس هناك فروق دالة في مستوى دافعية التلاميذ الداخلية للتعلم، بين المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية، والمعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية، وعليه فإن الفروق في مستوى الدافعية الداخلية للتعلم لدى عينة هذا البحث هي فروق غير معتبرة، وإن وجدت فلا يمكن أن تعزى إلى فارق الكفاءة الوجدانية لدى المعلمين، هذا على الرغم من أن الأدب النفسي والتربوي في هذا الشأن مخالف لهذه النتيجة إذ يرى العديد من الباحثين ومنهم، (Annick M. Brennen., 2011)

(P. Pokay , P. Blumenfield,1990)(T.Bernt, A.Laychak, K.Park,1990)

(K.Wentzel,1997)(A.Ryan and P. Pintrich,1997)، أن المعلمين المهتمين بتلاميذهم، يستخدمون أساليب ديموقراطية في إدارة الصف الدراسي، وفي التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، و أن دافعية التلميذ للتعلم تزداد، عندما يدرك التلميذ أن المعلم يهتم به، ويرفعون من مستوى توقع أداء تلاميذهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم بقولهم مثلا "**يمكنك إنجاز ذلك**" أو " **أنت ذكي** "، بحيث يكون اهتمام المعلم مكيفا حسب مستوى التلميذ وأدائه، وحالتة الوجدانية، مع ضرورة اعتبار دافعيته نحو التعلم إقبالا وإدبارا، مع منحه فرصة للتغذية الراجعة، وأن يجعل كل تلميذ مرجعا لذاته، أي بالنسبة لما أنجز ولما يمكن أن ينجزه هو، لا أن يقارنه مع زملائه، كما تبين أن التلميذ لن يطلب المساعدة من المعلم، إذا كان يتوقع أن قيمته الذاتية مهددة، أو إذا اعتقد أن قدراته العقلية ضعيفة، أو أن الفائدة المجنية من طلب المساعدة فائدة بسيطة. كما ينبغي ألا يخفي على المعلم، أن الكثير من التلاميذ يتسترون وراء خجلهم ليبرروا أداءهم الضعيف، فعليه أن ينتبه إلى ذلك، وأن يجعل منها فرصا يدخل منها إلى عالم التلميذ الوجداني، ويحاول أن يفهم المنطق الوجداني لكل تلميذ، حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التربوية مع التلميذ. كما أكدت ذلك دراسة **أنيك** (Annick M., 2011) ، إذ وجد أن دافعية التلميذ للتعلم تزداد، عندما يدرك التلميذ أن المعلم يهتم به، وأن المعلمين المهتمين بتلاميذهم هم الذين يستخدمون الأساليب الديموقراطية في التفاعل الصفي.

فجميع المواصفات المذكورة من قبل هؤلاء الباحثين وغيرهم، إنما هي عبارة عن بعض عناصر الكفاءة الوجدانية، التي لم يعد يسع المعلم جهلها، بل أصبحت من آكد الأدوارالتي على المعلم العمل بها ومراعاة مقتضاها. مع ذلك فإن نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى، جاءت مخالفة لما تقرر في البحث العلمي في هذا الميدان وذلك لمجموعة من الاعتبارات سنوردها مجتمعة بعد التطرق إلى تحليل نتائج الفرضية الثانية، إذ يبدو أنهما تشتركان في عوامل تفسير نتائجهما.

الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على وجود فروق في الدافعية الخارجية للتعلم، بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية، وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية. ومن أجل اختبار صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة " **ت** " بتطبيق اختبار "T test " لدلالة الفروق لعينتين متجانستين، فكانت قيمة "**ت**" تساوي 1,15 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0,05 أي أن الفرضية غير صحيحة، ومن ثم فلا يمكن القول بأن هناك فروقا دالة في مستوى الدافعية الخارجية نحو التعلم بين التلاميذ، وإن كانت هناك فروق، فلا يمكن أن تعزى إلى مستوى كفاءة المعلمين الوجدانية، فيما يخص عينة هذا البحث .

وبعد حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بالنسبة للدافعية العامة نحوالتعلم عند التلاميذ تحصلنا على قيمة **ت=** 1,36، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، أي أن الفرضية الأساسية الثانية غير صحيحة، وعليه هناك توافق بين النتائج المتحصل عليها في اختبار الفرضيتين الجزئيتين، والفرضية الأساسية الثانية، فتأكد بذلك أن ليس هناك فرق في مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ، سواء كان معلموهم من ذوي كفاءة وجدانية عالية، أومن ذوي كفاءة وجدانية متدنية. ومن بين ما يمكن أن نفسر به هذه النتائج، نورد ما يلي :

1- إن متغير الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ، أو الدافعية للتعليم لدى المعلم، إنما هو متغير يخضع لعدة عوامل، تتحكم فيه ارتفاعا وانخفاضا، ظهورا واختفاء، وعليه تصعب دراسته من خلال ربطه بعامل أو اثنين، وربما كان الأولى والأجدى أن يدرس ضمن مقاربة أخرى، غير التي استخدمت في هذا البحث، ولتكن مثلا مقاربة التحليل العاملي.

2- إن الاختبارات التي استخدمت في هذه الدراسة، قد لا تكون مناسبة لبيئة إجتماعية مثل البيئة الجزائرية، فالاختبارات المستخدمة في هذا البحث، تعتمد على التقرير الذاتي، (self report)، وهذا النوع يستلزم جملة من الشروط النفسية والاجتماعية، التي يُفترض أن تُوَفِرُها

البيئة الاجتماعية، ابتداء من الأسرة إلى المدرسة، ثم إلى سائر مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ ومن بين هذه الشروط، حرية التعبير، في حين نرى أن هذا الشرط، ضعيف التحقيق حتى في الأسر الجزائرية. ومن الطبيعي أن يمتد بعدها الضعف إلى سائر المؤسسات الأخرى، وهذا ما لاحظناه أثناء عملية تطبيق الاختبارات، فغالبية المعلمين الذين زرناهم، يتكلمون بنبرة الممتثل الخائف من مجهول، ولاحظنا أنها ظاهرة متكررة، وعلى الرغم من بذل جهد ووقت لطمأنتهم، وأن كل ما في الأمر، أنه بحث علمي وأن أسماءهم لا تسجل على أوراق الإجابة، ولن يطلع عليها أحد بعد الباحث، إلا أن الخوف من هذا المجهول بدا واضحا على أكثرهم، وهذا ما من شأنه أن يقوض الواقع النفسي الحقيقي للمعلم، وفي الغالب من دون أن يشعر، فيؤدي به ذلك إلى عدم الإدلاء بالحقيقة التي هو عليها، كما يشعر بها، أو كما يدركها، ولكن يحاول أن يتقمص شخصية أخرى، حتى يقترب من الشخصية المثالية في نظره، فبدل أن يصف ما هو كائن، يعطي ما هو مأمول ومبتغى أو يحاول أن يتبنى في إجاباته، ما هو مستحسن مهنيا أو اجتماعيا.

3- في الكثير من الأحيان نطلب من شخص أن يصف ما يشعر به فلا يستطيع، وكثيرا ما يصادف المعلمون مثل هذا حال لدى بعض التلاميذ، أوقد يشتكي منه حتى بعض المعلمين، فعندما يطلب منه وصف ما يجد، أي ما يعاني من وطأة انفعال ما، فإنه في الغالب يسيء تقدير حقيقة ما هو عليه، فقد يبني تصورات عن نفسه أو عن واقعه، لا تصفه بصدق، وهذا عن غير وعي منه، أي إننا لا نشكك في نزاهة وصفه، أو في رغبته في التعبير بصدق عن واقعه، ولكن قد تتدخل بعض الآليات النفسية تجعله يضخم شيئا بسيطا، أو يبسط شيئا معقدا، أو قد يستسهل صعبا أو يستصعب سهلا، أو يقدم ما في حقه التأخير، أو يؤخر ما ينبغي تقديمه باعتبار أهميته الذاتية أي التي يضفيها هو عليه لا باعتبار أهميته الموضوعية، او بفعل الأثر الوجداني الذي يشعر به سلبا أو إيجابا، وهذا أمر يصعب التحكم فيه، فالتصورات التي تستقر في ذهن الإنسان إنما هي بمثابة خراط يستعين بها ليتحرك في الواقع الموضوعي وفق ما تشير إليه، وهي تقدم له خدمة التلخيص لهذا الواقع، ومن الواضح أن الواقع غير الخريطة، بل قد تدل دلالة خاطئة على الواقع، ومع ذلك يتبعها الشخص دون أن ينتبه إلى ذلك الخطأ إلا ما قليلا. فهذا المشهد الذي نحاول فهمه إنما هو محصلة الدينامية النفسية الناتجة، عن تفاعل الوظائف الوجدانية وسيرورات العمليات المعرفية، وهذه الدينامية غاية في التعقيد.

4 - تعتمد اختبارات التقرير الذاتي على اقتراح مجموعة من الوضعيات التي تعبر على بعض الجوانب في الواقع، وما على المبحوث إلا أن يختار واحدة منها، وقد يكون الواقع خارج دائرة ما نقترحة من وضعيات، إذ من غير الممكن أن يستغرق الاختبار جميع المواقف الحياتية في موضوع ما. وهذا ما جاء في دراسة كل من (باركيت ، ماير ، وارنر،2007) ودراسات كل من (فاندر،2001) و(مانيوسن و تورستيد،1992) و(بونونن و أشتون،2001)، حيث انتقد جميع هؤلاء الباحثين استخدام أسلوب التقرير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني، ونحن نرى أن هذه الانتقادات تنسحب على قياس الكفاءة الوجدانية بالأسلوب ذاته من باب أولى، إذ تستمد هذه الأخيرة مبرر وجودها كمفهوم، من الأساس النظري الذي يتصل مباشرة بالذكاء الوجداني. ويرى كل من (باركيت ، ماير ، كياروشي ،2001) أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية مستقلة ممكنة القياس. كما يرى كل من (فاندر و مانيوسن و تورستيد، وبونونن و أشتون ،2001) أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تتضمن مجموعة من السمات الشخصية، وينبغي أن تفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه، أو التي يتجلى فيها في مختلف ميادين الحياة.

ونظرا لكل هذه الاعتبارات، ينبغي أن يتجه التفكير في بناء أدوات أنسب لدراسة مثل هذه المفاهيم، خاصة في مجتمعات مثل المجتمع الجزائري، الذي لم يتعود فيه الفرد على إبداء رأيه، والتعبير عن مشاعره بكل حرية، وأن يتحمل مسؤوليته بعد ذلك تجاه ما يعتقد أنه يعبر بصدق، عما يفكر فيه أو ما يشعر به، أو ما يعتقده صوابا، وهذا يصدق على الفرد ابتداء بأسرته وامتدادا إلى المجتمع العام بكل مؤسساته؛ إذ كثيرا ما يُدخل الفرد في اعتباره وهو يحاول أن يدلي برأيه، إن أتيح له ذلك على ندرة الفرص، كثيرا ما يحجم عن قول كل ما هو مقتنع به لاعتبارات عديدة، لعل من أهمها استرضاء شخص أو مؤسسة، أو درء مضرة قد تطاله من فلان أو علان، أو خشية أذى يُلحقه به من قد لا يروقه سماع تقريراته. هذا و الحال على ما سبق الوصف، فإن تكرار هذه الخبرات الاجتماعية تجعل المرء يستمرئها، ويتعامل بها دون حرج، وهذا ما يمكن نعته بالنفاق الاجتماعي، بل إن بعض الأفراد وفي بعض الأحيان يدعمها، ويكون بدوره منتجا لِما كان هو ضحيته، وهذا ما يسميه **فيرانزي** (l'identification à l'agresseur)، أي يتحول المتعدى عليه معتديا، لِما يرى من القوة والشدة وأحيانا يرى في المعتدي عليه بطلا، فيحب أن يتبوء مكانته بتقمص بعض سلوكاته أو حتى شخصيته. وقد نجد أفرادا آخرين يعجزون عن تغيير ظروفهم ليس لعدم قدرتهم وإنما لعدم رغبتهم، نتيجة

خوفهم من تحمل المسؤولية، وهو ما يسميه **باولو فرايري**، الخوف من وعي الواقع لما يقتضيه الوعي من واجب تحمل مسؤولية التحرر.

بعد هذا الاستعراض للنتائج مع محاولة إلحاقها بما تسنى لدينا مع إمكانيات الربط المنطقي بين النتائج التي توصلنا إليها، والعوامل التي يمكن أن تفسرها. فإنه يمكن أن نخلص إلى ضرورة تدعيم القعي بأهمية الكفاء الوجدانية في عملية التعليم في علاقتها بدافعية المعلم وبدافية التلميذ نحو التعلم، ثم إن مقتضى ذلك يبدأ بالحلقة الأولى في نجاح العملية التربوية وهو المعلم باعتباره قائدا، وعليه كان لزاما على المعلم أن يعي دوره في توجيه جهود التلاميذ في عمل تعلمي تعاوني، ويعمل على إكسابهم بعض الاتجاهات التي يقتضيها الموقف التعليمي، كالانضباط والنظام وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس وتعلم أساليب العمل مع الآخرين، واحترام آراء ومشاعر الآخرين. ولا يمكن أن يحدث التعلم في بيئة صفية تسودها الفوضى والتسيب، إذ لا بد لحد أدنى من الجدية والالتزام، ولا يمكن أن يصل التلميذ إلى تمثل هذه القواعد، إلا بما يلزمه بها المعلم ويوجهه إليه، "**فالإلزام يولد الالتزام**". ومن جهة أخرى فإن فن إدارة القسم تقتضي حدا أدنى من الحزم وكفاءة وجدانية على المعلم التمكن منها؛ إذ أن هذه الأخيرة هي التي تمكنه من ضبط انفعالاته وانفعالات التلاميذ، وحسن إدارتها أو تجاوزها بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي. فالتعلم الفعال يقتضي مناخا تعليميا تسوده الألفة والمحبة، والثقة والاحترام المتبادل، بين جميع الأطراف المشاركة في الموقف التعليمي، وعلى المعلم أن ينتبه إلى السلوكات التي قد تتسبب في خرم هذه المبادئ، وأن يعرف كيف يضع لها حدا وأن يقترح السلوك البديل، وأن ينتبه إلى بعض السلوكات التي لها دلالات نفسية عميقة، ورسائل وجدانية من قبل المتعلمين، تنم عن معنى ضمني قد يكون مدعاة إلى انسحاب التلاميذ إذا لم ينتبه إليها المعلم، وإذا لم يفهمها أو أنه لم يستجب لها بمقتضى مآلها، وما يترتب عنها من آثار سلبية على المتعلم، ما من شأنه أن يُقعد المتعلم عن المشاركة، أو يدبر عن التفاعل والانسجام مع زملائه. فعلى المعلم أن يكون الضامن لجوٍ ديمقراطي تُحفظ فيه حقوق الجميع، خاصة ما تعلق منها بالحق في التعبير، أو الحق في السؤال أو الحق في الخطأ، أو الحق في التأخر في الإنجاز عن الآخرين، فلابد للمعلم أن يعمل بمقتضي علمه بالمبادئ التربوية، ومن هذه المبادئ المهمة الفروق الفردية بين التلاميذ. فالمعلم بالنسبة للتلميذ حافظ أختام المدرسة في القسم، وهو الحكم والعدل والمنصت والمنصف، وهي مكانة يبوئها التلميذ المعلمَ سواء وعيها أم لم يعيها، فعليه أن يكون عند حسن ظنه به، وإلا انهدمت صورته في نفسه وانهارت معه

المدرسة في عينه، وكل القيم التي يريد أن تورثه إياها، ولك أن تتصور حجم الحسرة والمآلات الاجتماعية المفتوحة على كل الآفات، بل وفي بعض الأحيان تنضج لتتحول إلى مشاريع إجرام تخطر بخاطر التلميذ، جراء احتدام كل تلك المشاعر في صدره، ولا يجد منفِّسا و لا مؤنسا.

إن من أبلغ آثار الانفعالات، ما تتركه في التلميذ على دافعيته نحو التعلم، وعلى رغبته في المشاركة مع زملائه في القسم، ويزداد الموضوع أهمية عندما نعلم أن لكل تلميذ جملة من الخصائص تميزه عن الآخرين، من الناحية المعرفية والوجدانية، وعلى المعلم أن يعيها، ويعامله بمقتضى ما تستلزمه هذه الخصائص، من العناية والرعاية، فكما أن هناك فروقا فردية في الجوانب المعرفية، هناك فروق فردية في الجانب الوجداني. و لعل من أشد الأمور التي يستاء التلميذ منها، عدم انتباه المعلم لحالته الوجدانية، أو تجاهل مشاعره الخاصة.

غير أنه غالبا ما يجد التلميذ بعض الصعوبات النفسية في البوح بما يشعر به كما هو في الحقيقة، بل يرفض أحيانا الاعتراف بذلك، لأن بعض الانفعالات مؤلمة، أو مخجلة، فيخشى من التبعات الاجتماعية لبوحه بسرِّه، أو على الأقل ما يعتقد أنه كذلك. فعلى المعلم أن ينتبه لهذه الدينامية النفسية التي يشعر بها التلميذ، فقد يكون ما يدلي به التلميذ ليس هو المشكل الحقيقي الذي يعاني منه. وهنا يدخل الجانب الفني في التواصل الوجداني مع التلميذ، فمن المهم جدا التفريق بين أعراض ومظاهر المشكلة الوجدانية، التي يعاني منها التلميذ والمشكلة نفسها، فالمعلم يحاول أن يرافق التلميذ في التعرف على انفعالاته، ثم التعبير عنها ثم فهمها جيدا، ثم محاولة مساعدته على إدارتها، حتى لا تكون عائقا للنجاح وتحقيق الهدف.

إنه من الأهمية بمكان أن يتيح المعلم للتلاميذ فرصا للتعبير على أفكارهم وعلى مواجيدهم، بل لابد من تشجيع كل النشاطات التي تعنى بإتاحة الفرصة للتلميذ أن يعبر عن ذاته، أو استخدام كل الوسائل التي من شأنها أن ترفع من دافعية التلميذ نحو التعلم، وإن استلزم الأمر إثارة المرح اللعب والفسحة بين التلاميذ. مع العلم أن الكثير من الناس بل ومن الفاعلين التربويين، من يعتبرون أن المدرسة ليست فضاءا للمرح والمتعة، وهذا خطأ جسيم، بل قد يقضي على دافعية التلميذ نحو التعلم، إذا اعتبرنا أن الدافعية فرع عن حب التلميذ للمدرسة وللتعلم.

الخاتمة

إن المعلم هو العنصر القيادي في العملية التربوية، وأنه يمثل السلطة المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ ليتمثل التعلمات ويستوعب الخبرات التربوية، ولأن التلميذ يحتاج إلى من يعزز إنجازاته ويشيد بها ليستمر في بذل الجهد كعلامة اهتمام به، فأنه يتوجب على أن يقوم بهذا الدور بمقتضى المكانة التي يتبوؤها في المدرسة، فالمعلم هو المحرك الذي يثير دافعية التلميذ نحو الخبرة التربوية، وهو والذي يحافظ عليها، بل ويحيها من جديد إذا خبت. إلا أنه لن يتمكن من الاضطلاع بهذه هذه الوظيفة الحساسة، إذا لم يكن على وعي عال بأهمية ودور الكفاءات الوجدانية في القيام بذلك، وعليه فقد انطلق هذا البحث، من ادعاء مؤداه أن الكفاءة العلمية في مادة التخصص لا تكفي لكي يقوم المعلم بالمهام الجديدة المنوطة به. بل لابد له من التمكن من مجموعة من المهارات المرتبطة بحسن وعي انفعالاته وانفعالات تلاميذه، ثم فهمها والعبير عنها بشكل مناسب، بل ومساعدة التلاميذ في التعبير عنها وفهمها، ثم حسن إدارة انفعالاته وانفعالات تلاميذه، بما يجعلها لا تؤثر على بلوغ أهداف التعليم، بل وتوظيف هذه الانفعالات في حفز دافعيته ودافعية تلاميذه. وهذا ما يسمى في الأدب النفسي اليوم بالكفاءة الوجدانية.

وعليه حاولنا من خلال هذا البحث، معرفة ما إذا كانت هناك علاقة، بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ودافعيته للتعليم ودافعية تلاميذه نحو التعلم، وقد أفرز هذا السؤال فرضيتين رئيسيتين، وسبع فرضيات جزئية، وللتحقق من صدق الفرضيات، قمنا باختيار عينتين بطريقة عرضية، عينة من معلمي الإبتدائيات تكونت من 50 معلما و عينة من تلاميذ المعلمين الذين وقع عليهم الاختيار من قبل، بحيث يختار كل معلم 10 تلاميذ ممن يدرسهم. كما قمنا ببناء ثلاث مقاييس، مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم، ومقياس الدافعية للتعليم، ومقياس الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ.

وبعد تطبيق المقاييس على العينتين، جاءت النتائج على النحو التالي، بالنسبة للفرضية الأولى ، وجدنا أن هناك علاقة بين كفاءة التعرف على الانفعالات لدى المعلم ودافعيته نحو التعليم، وأنه كلما كانت كفاءة المعلم في التعرف على انفعالاته وانفعالات تلاميذه، كانت دافعيته نحو التعليم مرتفعة. أما الفرضية الثانية فقد تحققت أيضا، أي أن هناك علاقة بين بُعد فهم انفعالات وانفعالات التلاميذ لدى المعلم ودافعيته نحو التعليم. كما تأكدت الفرضية الجزئية الثالثة ، التي نصت على وجود علاقة بين فهم الانفعالات لدى المعلم ودافعيته محو التعليم ودافعية تلاميذه نحو التعلم. أما الفرضية الجزئية الرابعة، فقد نصت على وجود علاقة بين إدارة الانفعالات من

قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم، والتي تحققت هي الأخرى، وهي نتيجة منطقية باعتبار أن أبعاد الكفاءة الوجدانية السابقة مرتبطة ببعضها بالترتيب الوارد في الفرضيات، أذ لا مجال لحسن التعامل مع الانفعالات إلا بعد قطع الأشواط السابقة بنجاح وبكفاءة، فهي تنبني على بعضها وفق منطق الأولويات، الذي تفرضه الكفاءة الوجدانية نفسها. أما النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة فقد جاءت منطقية، إذ تأكد صدقها هي أيضا، إذ نصت على أن هناك علاقة بين توظيف الانفعالات في حفز الدافعية من قبل المعلم ودافعيته نحو التعليم. وعليه تحققت الفرضية الأساسية الأولى، أي أن هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم بكل أبعادها، ودافعيته نحو التعليم.

أما الفرضية الأساسية الثانية فقد تفرعت إلى فرضيتين جزئيتين، جاءت الفرضية الأولى مركزة على علاقة الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والدافعية الداخلية لتلاميذه، لم تتحقق هذه الفرضية ، وجاءت النتائج نافية للعلاقة بينهما، وكذلك كان الحال بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها، أن هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والدافعية الخارجية لتلاميذه نحو التعلم، أي أنا لم تتحقق. وتكون بذلك الفرضية الأساسية الثانية غير متحققة ، ببعديها المرتبطين بالدافعية، الدافعية الداخلية والخارجية. هذا وقد عزينا هذه النتيجة أساسا إلى كون المقاييس المستخدمة في قياس مثل هذه المتغيرات قد لا يكون مناسبا قي مجتمعنا الجزائري، نظرا أن المقاييس تعتمد أسلوب التقرير الذاتي، الذي لم توفر له البيئة الإجتماعية ولا التربوية ولا السياسية الأجواء النفسية والإجتماعية والثقافية حتى يدلى المرء برأيه أو يعبر عن شعوره دون أن يقوم بعمل انتقائي، يراعي فيه مصلحته الإجتماعية، ويؤمن فيه نفسه وعائلته من خطر حقيقي أو وهمي.

الاقتراحات

حاولنا في هذا البحث الاقتراب أكثر من فهم الكفاءة الوجدانية في علاقتها بالدافعية المعلم للتعليم وبدافعية المتعلم نحو التعلم، وتوصلنا إلى جملة من النتائج، وهذه الأخيرة سمحت لنا باقتراح مجموعة من النقاط، نوردها فيما يلي دون مراعاة لأولويات التحقيق، ونترك ذلك قصدا، لأن تطبيقها يتعلق بمقتضياة وظروف تعز علينا الإحاطة بها:

1.تكوين وتدريب المعلمين فيما يتعلق أبعاد الكفاءة الوجدانية، من التعرف على الانفعالات إلى حسن إدارتها، سواء انفعالاته الشخصية أو انفعالات التلاميذ؛ ويتضمن التكوين في هذا المجال، جانبا نظريا، يتعرف المعلمون من خلاله على أهمية الكفاءة الوجدانية في تحسين أدائهم المهني عموما، وفي رفع دافعيتهم نحو التعليم ورفع وتعهد دافعية تلاميذهم خصوصا، ثم تكوين تطبيقي، عن طريق الورشات واستعراض حالات واقعية، بحيث تكون قربية من خبرتهم.

2.تكوين وتدريب المعلمين على كيفية إدارة النزاعات بين التلاميذ، والطرق المثلى في تسيير الصراعات، كما هو الحال في المؤسسات التي تستثمر في الموارد البشرية.

3.تكوين المعلمين على كيفية إثارة دافعيته للتعلم وتعهدها، وإثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم وتعهدها. وذلك من خلال استيعاب وتمثل بعض المبادئ الأساسية الخاصة بعمل الدافعية، ثم تدريبهم على بعض التقنيات.

4.إتاحة الفرصة للمعلمين للتكوين المستمر، ولا نعني بذلك ما هو مؤطر من قبل المفتشين، وإنما تكوين يرتكز على الصعوبات الميدانية، حيث يستمع فيه إلى انشغالات المعلمين ومشكلاتهم التعليمية، والتي غالبا ما تكون مستجدة، أي لا يكون المعلم قد تعرض لها في تكوينه الأساسي، ويكون ذلك مدعما بتحفيزهم، بأن يكلل ذلك التكوين بشهادة وإمكانية الترقية المهنية، وما يتبعها من امتيازات .

5.اقتراح تجاوز نماذج التقرير الذاتي في قياس الكفاءة الواجدنية وقياس الدافعية، إلى مقاييس الأداء، في البحوث العلمية مستقبلا .

6.اقتراح تجاوز نموذج " **بول إيكمان** " (paul Ekman) في تصنيف الانفعالات، إلى نماذج أخرى، ومنها مثلا نموذج " **كارول إيزارد**(Carole Izard) ، والذي يتضمن اثنا عشر انفعالا أساسيا، بدلا من ستة انفعالات في نموذج "**إيكمان**"، ذلك أن هذا الأخير ينطلق من مسلمة مفادها أن الانفعالات عند الإنسان هي نفسها التي عند الحيوان، وواضح أنه متأثر في ذلك بالنظرية التطورية الداروينية، التي هي أبعد ما تكون عن الإجماع العلمي، خاصة بعدما تحقق من تقدم في ميدان علم الوراثة.

7.تنظيم حملات تحسيسية للأولياء، حتى يعوا ضرورة مشاركة أبنائهم اهتماماتهم المدرسية، وضرورة أن يقاسم الأولياء خبرات أبنائهم الوجدانية المدرسية، السلبية والإيجابية، بل ويجعلوا منها فرصا للتبادل والتحاور والتشاور، فيثبتوا ويثمّنوا الإيجابية، ويعينوا أبناءهم على تجاوز السلبية .

8.ضرورة الانتباه لحالات الخجل العادي، والتي يمكن أن تتحول إلى خجل مرضي فيعيق بذلك عملية اندماج التلميذ مع زملائه، وهذا منذ السنة الأولى من الالتحاق بالمدرسة، إذ كثيرا ما يبرر المعلم عدم تفاعله مع تلميذ ما، بأنه خجول، وهذا ما قد يجعل التلميذ يبرر لنفسه عدم المشاركة، أوالتفاعل مع زملائه، أو أنه يقتنع بذلك ويختبئ وراء هذا الاعتقاد، ويبرر ضعف أدائه بخجله، كما أشار إلى ذلك **بلوم**.

9.الاستثمار في الحب؛ ونقصد به، أن الدافعية لا تشتغل في الفراغ، فلا بد من تحديد الموضوع الذي نريد إثارة دافعية التلميذ إليه، وذلك بتحبيبه له، من خلال إبراز أهميته للمتعلم، وما الفائدة المأمولة من تحصيله، مع العلم أن فطرة التلميذ، تنسجم تماما مع هذا المطلب، إذ أنه مفطور على الفضول وحب الاستطلاع، فكل ما يحتاجه التلميذ هو توجيه هذه الرغبة، بما يجعلها بناءة في تحقيق هدف تعليمي بذاته. كما نعني بالاستثمار في الحب من حيث هو مطلب فطري للإنسان، إذ كل الناس، يحب أن يكون محبوبا ومحِبا، ولن يحب إلا من أحبه، وعلى هذا الوِزان، تقررت ضرورة الاشتغال على تنمية الحب، بين المعلم والتلميذ، وتنمية الحب بين المدرسة والتلميذ وهذا من شأنه، أن يجعل رصيد الخبرة الوجدانية لكل الفاعلين التربويين،

ولكل الشركاء التربويين، رصيدا إيجابيا، كفيلا بأن ينقل، الأهداف التربوية، ويحققها أينما توجه بها.

10.ضرورة استحداث خدمة التكفل النفسي لكل من المعلم والتلميذ، ولا نقصد بذلك التكفل النفسي العيادي، وإنما هو تكفل يجعل المعلم والتلميذ، يجدان من يستمع إلى انشغالاتهما سواء الحياتية، أو المرتبطة بأدائهما، أو حتى مجرد خلية استماع لما يريد أن يقاسمه أحدهما.

11. استحداث قاعة للاسترخاء، أو حتى للنوم والراحة لكل من المعلم والتلميذ، على غرار ما هو معتمد في الكثير من المؤسسات و الإدارات في الدول الرائدة في هذا الشأن.

12.منح تعويض للمعلم عن الهندام والعطر،فكما ورد في الأثر " من طاب ريحه زاد عقله". ذلك حتى يستطيع أن يكون في أحسن وأبهى صورة، لأن ذلك مدعاة لأن يجعل المعلم أكثر احتراما، وبأن يكوِّن المعلم صورة إيجابية عن ذاته، وفي ذلك إعانة للتلميذ أن يُجلَّ معلمه ويوقره، فمن المعلوم أن التلميذ يبني تصورا عن معلمه من خلال الانطباع الذي يحصل له من أول لقاء معه، وخاصة من خلال الهندام الذي يكون عليه المعلم، وليس من العبث أن يولي أصحاب الموارد البشرية اهتماما بهذا، بل يجعلونه من مؤشرات الاختيار للمهن المختلفة خاصة إذا ارتبطت المهنة بالمهن الخدماتية أو الاجتماعية، فاعتبار ذلك مع الطفل من باب أولى وأحرى.

13.اقتراح منهاج مكمل للمنهاج الرسمي، وهو منهاج يهدف إلى تأطير خبرات التلميذ الايجابية أو السلبية خارج القسم، وهو المنهاج الخفي أو اللاواعي، إذ تكون لهذا المنهاج وظيفة تنفيسية وترويحية هادفة، وذلك من خلال اقتراح مجموعة من النشاطات، التي يرغب التلاميذ في المشاركة فيها، كتنظيم الرحلات وفتح النوادي للفنون المختلفة، وتكون مساحات لممارسة الهوايات المتعددة، ما من شأنه أن يجعل المعلم يكتشف تلاميذه، ويجعل التلميذ يكتشف ذاته وقدراته ويعيد اكتشاف معلمه وزملائه، فالمنهاج المكمل فرصة لإعادة ترتيب العلاقات، بل وجعلها إيجابية وقوية ومتماسكة وربما دائمة ومتطورة.

14.اعتبار الفروق الفردية الوجدانية في التعلم، إذ من المعروف في الأدب النفسي والتربوي، أنه لا بد من مراعاة الفروق الفردية في التعلم، لكننا نركز على الفروق المعرفية أو الحسية الحركية لكننا كثيرا ما نغفل الفروق الفردية الوجدانية بين التلاميذ، فمنهم الخجول ومنهم المبادر، ومنهم الخائف ومنهم المتهور، ومنهم من يسعده انجازه وإن كان متوسطا، ومنهم من يسوءه أداؤه وإن كان جيدا، ومنهم من يعاتبه المعلم فلا يكترث لذلك، ومنهم من يتلقى نصف ما تلقى الأول من العتاب، فيغور به صدره ويجعله يبكي، وتقع منه تلك الكلمات موقعا تتقد معها مواجيده، لما يشعر من الحرج والحياء، فيظل يذكر ذلك ما بقي حياً، وهذا كله لا بد أن ينتبه المعلم إليه.

15.تكوين وتدريب المعلمين على الاستماع الإيجابي والمتعاطف للتلاميذ، فيتعلم المعلم التعرف على الرسائل غير اللفظية، والتي تتضمن في الغالب حاجة وجدانية ينتظر التلميذ من المعلم أن يستجيب له بمقتضاها.

16.توسيع عملية التوجيه المدرسي والمرافقة المدرسية، لتشمل المرحلة الابتدائية، إذ يساعد المؤطرون والمختصون النفسيون، التلاميذ على بناء مشاريعهم بأنفسهم، وهو ما يسمى بإفراد الخدمة التوجيهية، ما من شأنه أن يرفع من دافعيتهم محو التعلم.

17.تقديم الخدمة لمساعدة التلاميذ و المعلمين، والاهتمام بمشاكلهم الشخصية والاجتماعية، لكي لا تؤثر سلبا على أدائهم، وحتى يشعروا بالانسياب والارتياح وهم في المدرسة، وقد سبق لمثل هذا الكثير من الدول الأنجلوسكسونية، وهي ما يسمى بالإنجليزية (pastoral care).

18.أقترح على الباحثين سواء في أطروحة الدكتوراه أو في غيرها، موضوع الفروق الفردية الوجدانية كمفهوم نفسي جديد، على غرار مجالات الفروق الفردية المعرفية والحسية الحركية، أي يكون البحث تنظيريا تأسيسيا.

19.كما أقترح موضوع البحث في التخلف الوجداني، وليس مجرد بحث عدم النضج الوجداني، أي محولة وضع ملمح لمجموعة من السلوكات و الكفاءات التي يفترض أن يكون الفرد قد اكتسبها في مرحلة عمرية معينة، على غرار التخلف المعرفي أوالعقلي.

20.في الأخير أقترح موضوع بحث لمن يجد فيه اهتماما وجدوى، وهو دراسة مدى إمكانية توظيف التربية الفنية بمختلف مجالاتها، في تنمية الكفاءة الوجدانية لدى المعلم، وفي رفع مستوى الدافعيته للتعليم، وفي رفع مستوى دافعية التلاميذ نحوالتعلم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم أمينة شلبي و مصطفى حسن باهي: الدافعية-نظريات و تطبيقات. مركز الكتاب للنشر،ط1، القاهرة1999 .
2. أحمد دوقة. الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، العدد الأول ماي 2007
3. باولو فرايري، تعليم المقهورين. ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، لبنان.1980
4. بحري نبيل. محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية. أطروحة دكتوراة الدولة في علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2، 2007
5. ثائر أحمد غباري. الدافعية النظرية والتطبيق. ط1، الأردن 2008
6. جابر عبد الحميد جابر. سيكلوجية التعلم ونظريات التعليم. دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت 1984
7. حسين أبو رياش وآخرون.الدافعية والذكاء العاطفي.ط1، دار الفكر، الأردن 2006
8. د. جنسون ور.جنسون. التعليم الجماعي والفردي، التعاون والتنافس والفردية. ترجمة، رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، ط1، القاهرة 1998.
9. رونيه أوبير.التربية العامة. ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، ط8، بيروت 1996 .
10. ستيورات هولس: سيكولوجية التعلم، ترجمة: فؤاد أبو حطب وآخرون، طبعة 1983، دار مكدوهيل للنشر.
11. سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين. الذكاء الوجداني والقيادة التربوية. دار الفكر، ط1 عمان الأردن 2006

12. سمير بوطمين .دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل و التحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي .جامعة الجزائر2. 2011
13. صلاح الدين محمود علام. الأساليب الإحصائية البارامترية واللاّبارامترية في تحليل البحوث النفسية والتربوية.ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1993
14. عبد الرحمان علا محمد.الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري .دار الفكر عمان،2009
15. عبد الرحمان قنديل .التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي، ط2، الرياض 1998.
16. عبد العلي الجسماني. سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. ط 1، الدار العربية للعلوم، بيروت 1994
17. عبد القادر لورسي. محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجيستير غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر 1997.
18. عبد اللطيف الفاربي وآخرون. المدرس والتلميذ أية علاقة. دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، المغرب 1991.
19. عبد المجيد النشواتي. علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة. ط9، بيروت 1998.
20. عثمان حمود الخضر وهدى ملوح الفضلي. هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة؟. مجلة العلوم الإجتماعية، العدد 35، جامعة الكويت 2007
21. عثمان حمود خضر و هدى ملوح الفضلي. هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة . مجلة العلوم الإجتماعية . جامعة الكويت، مجلد 35 العدد 02. 2007
22. عدنان يوسف العتوم وآخرون. علن النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط1، دار الميسرة، بدون تاريخ الأردن.
23. فتحي مصطفى الزيات: أثر نمط العلاقة بين دافع الانجاز و دافع الخوف من الفشل على التحصيل المدرسي و الذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية.منشورات مركز البحوث التربوية و النفسية، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1990.
24. فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم من المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي . سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، 1996.

25. فلاندرز وإدموند أمدون. دور المدرس في حجرة الدراسة. ترجمة، عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، الرياض 1986.
26. كتاش مختار سليم. مفهوم الذات وأثره على عملية التفاعل الصفي اللفظي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2001
27. مأمون مبيض.الذكاء العاطفي و الصحة العاطفية.المكتب الإسلامي،ط2،عمان 2008 .
28. محمد عبورة. الدافعية الدراسية مقاربة نسقية. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر2 ، 2008
29. محمد عمر الطنوبي. قراءات في علم النفس الاجتماعي. مكتبة دار المعارف الحديثة، مصر 1999.
30. مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، دار سحنون القاهرة، ط1 1990
31. منال محمد محروس. إستخدام تكنيك لعب الأدوار وتنمية دافعية الإنجاز. دار المكتب الجامعي الحديث، مصر 2010
32. مولاي إدريس شابو وآخرون. قراءات في المناهج التربوية.ط 1، كتاب الرواسي 04، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، باتنة 1995
33. ياسر العيتي .الذكاء الوجداني.دار الفكر،ط1 ،سورية 2003 .

المراجع الأجنبية

34. Anderman,EricM .Griesinger,Trip,&Westerfield,Gloria.(1998).Motivation and cheating during early adolescence. Journal of Educational Psychologie,Vol.90,84-91.

-Robert W. Angelli and Rick E. Ingram. Shyness as a self Handicaping strategy. journal of personality and social psychology. 1985, Vol 48, N° 4, 970- 980

35. -R.Barthes. Mythologies. Ed. Seuil, Colle Point N° 10, 1957
36. -Raymond Ball. Pédagogie de la communication.Ed PUF,Paris 1971
37. - Barrigton Kaye & Irvin Rogers. Pédagogie de groupe. Ed Dunod, Paris 1973
38. -A. Baudier & B. Céleste. Le devloppement affectif et social du jeune enfant. Ed Nathan, 3° ed, Paris 2004
39. -Danie Beaulieu.Techniques d'impact en classe.Ed académie impact, Quebec 2001
40. - Jean Berbaum. Dévlopper la capacité d'apprendre.4°ed, ESF, PARIS 1995
41. -Alain Berthoz. L'empire caché de nos émotions. Science et vie N°232 sept 2005.
42. -B.Bloom. Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. edLabord, Bruxelles, Nathan ,Paris 1979.
43. -Marc A.Brackett, John Mayer and Reabecca M.Waner. Emotional Intelligence and its relation to evryday behaviour. university of New Hampshir, departement of psychology, 10

library Way,Durham,NH 03824, USA. www. sciencedirect.com/science

44. - Annick M. Brennen. Enhancing Students' Motivation.www.cairn.info, distributeur électronique, editeurentete
45. - P.Carré et al. Traité de la psychologie de la motivation.ed Dunod, Paris 2009.
46. - Cécile Césari. Les tests psychologiques. Ed Maraboout, Alleur Belgique 1989
47. -D.Chabot ,M.chabot. PEDAGOGIE EMOTIONNELLE ressentir pour apprendre .Ed trafford,Canada,2005.
48. - B.Charlot & E.Bauthier & J.Y. Rochex. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Ed Bordas,Paris 2000
49. - Dominique Chalvin. Méthodes et outils pédagogiques. 2° Ed ESF, Paris 1999
50. -Véronique Christhophe. Les Emotions. presse universitaire du Septentrion,Paris 1998
51. -Céline Clément & Elisabeth Demont. psychologie du déloppement. Ed Dunod, Paris 2008
52. - Jean Marie Colombani. Guide de Jeune professeur 2007/2008. Ed Le monde de l'education, hors série, Paris 2007
53. -Chernis,Cray. D,Goleman.The emotionaly intelligente ,work place:
54. -Cooper Tom and Russel Ames. Reseach on motivation in education. vol.1.accademic press. issues in the paradigme building,USA 2000

55. -Antanio Damasio. l'erreur de Descartes, raison des émotions.ed,Odil jacob, Paris 1994.
56. -Jean Decety.Le cerveau social, nouvel objet d'étude. revue des siences humaines,n°198, nov 2008
57. -Gérald Deladalle. John Dewey. 1er ° ed PUF, Paris 1995
58. -Delannoy, C. LA MOTIVATION. désir de savoir, décision d'apprendre. Hachette, Paris 1997.
59. - Michel Develay. peut-on former les ensignants?. 3° ed ESF, Paris 1996.
60. - Pierre André Doudin & Denis Curchod. La compéhenssion des Emotions par les enseignants dans une situation de vio:ence à l'école. Travaux du Symposum: Emotions et compétences émotionnelles des pérsonnels éducatifs et scolaires: quels impacts sur la pédagogie et le bien-etre au travail? . actualité de la recherche en éducationet en formation, Strasbourg 2007
61. - Jacques Durand. Structure et psychologie de la relation. Ed EPI, Paris 1971
62. - Alain Ehrenberg.Les chimères du cerveau social. revue des siences humaines,n°198, nov 2008
63. -Paul Ekman. la face caché de nos émotions. revue science et vie N°232,septembre 2005.
64. Maurice J. ELIAS and AL. promoting social and Emotional Learning guidelines for Edcators. Published by ASCD, Verginia 1997

65. - Linda Elder. Cognition and Affect: Critical thinking and Emotional intelligence. file://E:\ CritacalThinking_org,...04/05/2008
66. - Daniel Favre. L'agressivité; un déni d'émotivité. revue des sciences humaines, N°190, fev 2008 Auxerre
67. -Fabien Fenouillet.La motivation. ed,Dunod ,Paris 2003
68. - André Giordan & Jérome Saltet. apprendre à apprendre. Ed Librio, Paris 2007
69. -Nico Frijda. Envahi par les Emotions. revue des siences humaines,n°143, aout- sep 2003
70. - Bénédicte Gendron et al. Leadership et compétence émotionnelles dans l'accompagnement au changement. presses de univairsité du Québec 2009
71. -D.Goleman. intelligence émotionnelle. Traduction de .D. Roche. ed. Robert Laffont.SA. Paris.1999.
72. -D.Goleman and al. L' intelligence émotionnelle au travail .Ed, Pearson éducation Paris 2005.
73. -D.Goleman. comment diriger et motiver par l'intelligence émotionnelle, .Ed, Pearson éducation, Paris 2005.
74. -D.Goleman.working with emotional intelligence (Audio download) chapitre 06, audio renaissance, audible.com 1998.centre georges pompidou, paris 2004.
75. -John Gottman & JoanDeclaire.Raising an Emotiionally Intelligent Children.published by simon & schusten, USA 1998

76. -Graham, Sandra, Barker, George P.(1990).The down side of help: An attributional Developemental analysis of helping behavior as a low-ability cue.Journal of Educational Psychologie,Vol.82,7-14.
77. -Madeleine Grawitz.Méthodes des sciences sociales. 11° ed Dalloz, Paris 2001
78. -Seteven Hein. E.Q. for every body.1/6 Aristot Press. Florida. 1995.
79. - Jean Houssaye. La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. 4° Ed ESF, Paris 2001
80. - Neil Humphrey and al. Emmotional intélligence and education a critical reiew. Aducational psychology, Vol 27,N°2, April 2007 University of Manchester, UK
81. -Louise Lafortune et al. Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle. ed presse de l'université du Québec. 2009
82. -Lazarus,RS.Emotion and adaptation.oxford university press,New york 1991.
83. -Joseph Ledoux.Les Emotions, la mémoire et le cerveau. revue siences humaines, n° 149, mai 2004
84. -Frédérique Lerbet-Séréni. Les régulations de la relation Pédagogique. Ed L'Harmattan, Paris 1997
85. - Alain Lieury. psychologie cognitive des principes aux applications. Ed Dunod, Paris 2005
86. - Alain Lieury & F. Fenouillet. Motivation et réussite scolaire.Ed Dunod, Paris 1996

87. -J.Lohisse, La Communication anonyme. ED. Universitaire, Paris, 1969.
88. - S. Luebbers and al. The devloppement of an adolescent measure of EI. www.sciencedirect.com, available online 23 october 2006
89. -Jean François Marmion. Au delà du QI. Les autres intelligences. ed sciences humaines n°190 fev 2008.
90. - Daniel Martin. Les facteurs affectifs dans la coprehenssion et la mémorisation des texts. 1er Ed PUF, Paris 1993
91. -Gerald Matthew &Moshe Zeidner. emotional intelligence science and myth. M.I.T.press paper book ed,2004.
92. - John D. Mayer, & Salovey,P. Emotional intelligence and the contruction and regulation of feeling.applied and preventive psychology, 4. 197- 208.
93. - Jean Claude Michéa. L'enseingement de l'ignorance. Ed Climats, Paris 2010
94. -Moira Mikolajczak et al. les Compétences émotionnelles .ed Dunod, Paris 2009.
95. - Edgard Morin.dialogue sur la connaissance. Ed L'aube, Paris 2011
96. - Edgard Morin. Intorduction à la pessée complexe. Ed Seuil, Paris 2005
97. - Roger Mucchielli. Le questionnaire dans l'enquete psycho-sociale. 10° ed ESF, Paris 1993
98. -Nuttin J. Théorie de la motivation humaine. ed puf, Paris 1984

99. -Paunonen,s.v. and Ashton, M.C, ,Big five factors and facets and the prediction of behavior. Journal of personality & social psychology 81. 2001

100.-Petrides,K.V.Frederickson,N.Furnham,A(2004) the role of traits emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. personality and individual differances,36

101.-Pelletier L.G ,et J. Vallerand.Introduction à la psychologie de la motivation.1993.

102.-Jean pierre Pourtois & Huguette Desmet. L'Education Postmoderne. 3° ed, PUF, Paris 2002

103.-F.Raynal, A.Rieunier. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. 2 ed E.F.S, Paris 1997.

104.- Bernard Rimé.avec qui partageons nous nos émotions. revue des sciences humaines ,n°150,juin 2004

105. -A.M.Rochbgave, La Notion du rôle en psychologie Social. ED.P.U.F. 1962.

106. -Jean-claude Ruano-Borbalan.Eduquer et former.2°ed sciences humaines, Auxerre 2001

107. -Ryan,Allison M.,Pintrich,Paul R.(1997).Should I ask for help? The role motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. Journal of Educational Psychologie,Vol.89,329-339.

108. -Saloyev,P.Sluyter,D. emotional development and emotional intelligence: implications for educators. basic books, New york 1997.

109. -Benoit SCHNEIDER. Emotion, Intéraction et Dévloppement.Ed L'Harmattan,Paris 2004

110. -Pierre Vianin. la motivation scolaire. revue sciences humaines pourquoi apprendre. N°230/2011

111. - Pierre Vianin. Coment susciter le désir d'apprendre, www.cairn.info, distributeur électronique, editeurentete.
112. - R. Vallerand et E. Till. Introduction à la psychologie de la motivation.ed Etudes vivantes/ Vigot 1993.
113. -Weiner,Bernard.(1990).History of motivation research.Journal of Educational Psychologie,Vol.82,616-622.
114. -Wentzel, Kathryn R. (1997).Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring.Journal of Educational Psychologie,Vol.89,411-419
115. - J.R. B.Zajonc. La Psychologie Sociale expérimentale. ED.Dunod. France, sans date.
116. -www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/d/E9 décembre/thibault-hess. htm. l' intelligence émotionnelle : application à l'éducation. pascal thibault et ursula hess. laboratoire de psychologie sociale, département de psychologie, université du Québec, Montréal.
117.. -www.eiconsortium.org/researchj/el-theory-performance-htm.2002
118.-Bénédicte Gendron. et Louise Lafortune. Leadership et compétences émotionnelles, dans l'accompagnement au changement. ed presse de l'université du Québec. 2009
119.-www.ordp-vsnet.ch/fr/resonance/2002/Pascal Thibault et Ursula hess.laboratoire de psychologie sociale , université du Québec++75.
120.-www.cairn.info/magazine-sciences-humaine.2011-htm
121.- www. Annick, M.Brennen. Enhancing students motivation, sciencedirect ,2011

المـلاحـق

الملحق رقم 01

مقياس الدافعية للتعلم لدى التلميذ

التعليمة:

هذا المقياس يحاول وصف مستوى دافعية التلميذ نحو التعلم، باقتراح مجموعة من الوضعيات من واقع التعلم.

عزيزي التلميذ ضع العلامة (×) أمام الإجابة التي تنطبق عليك أكثر، حاول أن تكون تلقائيا في إجابتك، إذ ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، وإنما الصحيحة هي التي ترى أنها تصفك بأكبر صدق ممكن، فهدفنا هو وصف ما تشعر به إزاء الوضعيات المقترحة أمامك، وحاول ألا تخلط بين ما تود أن تكون عليه وما تقوم به فعلا.

الرقم	بنود القياس	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	العمل الذي أختاره بنفسي أجد فيه متعة					
02	أجد رغبة في المشاركة في الدرس					
03	أجد رغبة في المطالعة					
04	المشاركة في الدرس أو المناقشة تتطلب الفهم					
05	أفضل الواجب الدراسي السهل					
06	أعتقد بأن لدي قدرات كافية					
07	النجاح له علاقة بالاجتهاد					
08	أبادر بأعمال دراسة إضافية					
09	أذهب إلى بعض المكتبات للمطالعة					
10	هدفي في الدراسة أداء واجب طلب العلم					
11	كل المواد الدراسية مهمة بالنسبة لي					
12	أنجز في المدرسة أكثر مما يطلب مني المعلم					
13	عند أداء عمل دراسي أرغب في إتقانه					
14	إذا لم أستطع الإجابة على السؤال أستمر في المحاولة					
15	القيام بالواجبات الدراسية المنزلية سهل بالنسبة إلي					
16	إذا دعيت أثناء واجب دراسي لا أستجيب إلا بعد إتمامه					
17	أشعر بأنني قادر على مواجهة صعوبات التعلم					
18	أحرص على حضور الدروس التدعيمية					
19	أشعر بالارتياح عندما تتعطل الدراسة لسبب ما					
20	أبذل جهدا كبيرا لفهم موضوع صعب					
21	أحب الإطلاع على كل جديد في ميدان العلم والمعرفة					

22	أرغب في أن أكون ضمن العشر الأوائل في القسم					
23	أحرص على كتابة ما يشرحه المعلم					
24	أواظب على الحضور مهما كانت ظروفي الصحية					
25	أراجع دروسي أثناء العطل المدرسية					
26	أبذل جهدي في الدراسة					
27	النجاح في الامتحان هو هدفي					
28	الهدف من الدراسة هو أداء واجب طلب العلم					
29	أجتهد في الدراسة لإرضاء أهلي					
30	ينجح التلميذ إذا تلقى دعما خارج المدرسة					
31	تشجيع المدرس للتلميذ مهم					
32	أحاول المشاركة لأعطي انطباعا حسنا عن نفسي					
33	العمل الذي أكافأ عليه أحب أن أؤديه					
34	التشجيع من طرف الأهل					
35	أجتهد في دروسي لأكتسب احترام الآخرين					
36	أشعر بالحرج عندما يسألني الآخرون عن علامة الامتحان					
37	يؤلمني عدم رضا المعلم عن تحصيلي					
38	جو الدراسة لا يشجعني على الدراسة					
39	أعتقد أن النجاح في الدراسة يرتبط بالحظ					
40	أشعر بالافتخار إذا تحصلت على علامة جيدة					

الملحق رقم 02

مقياس الدافعية للتعليم لدى المعلم

التعليمة:

هذا المقياس يحاول وصف مستوى دافعية المعلم للتعليم، باقتراح مجموعة من الوضعيات من واقع المعلم في القسم.

أخي المعلم ضع العلامة (×) أمام الإجابة التي تنطبق عليك أكثر، حاول أن تكون تلقائيا في إجابتك، إذ ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، وإنما الصحيحة هي التي ترى أنها تصفك بأكبر صدق ممكن، فهدفنا هو وصف ما تشعر به إزاء الوضعيات المقترحة أمامك، وحاول ألا تخلط بين ما تود أن تكون عليه وما تمارسه فعلا.

الرقم	بنود القياس	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	أشعر بثقة في نفسي وأنا أدرس					
02	أشجع التلميذ على المبادرة وإن أخطأ					
03	أحاول أن أثير الرغبة الذاتية للتعلم لدى التلميذ					
04	أشرح الدرس جيدا لكي أحقق أكبر قدر من الفهم					
05	آخذ الوقت الكافي لأشد انتباه التلميذ وأجعله مندمجا في الدرس					
06	أبدد شعور التلميذ بالعجز كلما أحسست بذلك					
07	أشعر بالمتعة والانسياب خلال القيام بالدرس					
08	أتقبل أفكار التلاميذ وإن كانت مخالفة لأفكاري					
09	أبذل الوسع لجعل التلميذ يشعر بالمتعة أثناء الدرس					
10	أساعد التلميذ على حل مشكلاته التعليمية					
11	أحتفظ بمرحي واعتدال مزاجي مع التلاميذ					
12	أحرض التلاميذ على السؤال وإن كان مزعجا					
13	إذا شعر التلميذ بالفتور أثرت حماسه من جديد					
14	أعرف أسماء جميع تلاميذي					
15	أبذل الوسع في تحقيق الفهم ولو لم أكمل الدرس					
16	إذا شعر التلميذ بالملل جددت طريقة الدرس					
17	أعير اهتماما خاصا لمن لديهم بطء في فهم الدرس					
18	أتيح الفرصة لكل التلاميذ لكي يشاركوا أثناء الدرس					
19	إذا طلب مني التلميذ مزيدا من الشرح استجبت له دون تردد					
20	أراعي قدرات التلاميذ وميولاتهم واختلاف حاجاتهم					
21	إذا غبت لطارئ ما حرصت على تعويض تلك الحصص					

22	أفرض احترام التلاميذ بالمعاملة الحسنة					
23	يتحمل المعلم قسطا من المسؤولية في الرسوب الدراسي					
24	ترتبط الدافعية بحب المادة والمدرس					
25	الحوافز المادية ضرورية للتعلم					
26	يتحمل المعلم مسؤولية الانضباط في القسم					
27	يراني تلاميذي من أفضل المعلمين في مدرس					
28	يسرني ثناء المسؤولين والأولياء					
29	أتواصل مع الأولياء لإشراكهم في حل مشكلات أبنائهم					
30	علاقتي مع التلاميذ تتسم بالصداقة					
31	أتحكم في القسم بالحزم والصرامة					
32	أشجع تلاميذي على المناقشة					
33	علاقتي حسنة مع أفراد المجتمع المدرسي عموما					
34	أحب المجيء إلى المدرسة ولا أشعر بالوقت يمر					
35	تمثل المدرسة بالنسبة إلي عائلتي الثانية					
36	أحاول التكيف مع الظروف الطارئة والصعبة في القسم					
37	أستخدم العقاب المادي إذ استلزم الأمر ذلك					
38	إذا غاب التلميذ لسبب ما حاولت أن أعينه لاستدراك ما فاته					
39	تلاميذي يستجيبون وينجزون فروضهم					
40	إذا غاب التلاميذ لظرف قاهر حرصت على تعويض الحصص					

الملحق رقم 03

مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

تعليمة:

أخي المعلم فضلا أجب على كل العبارات بما ينطبق أكثر على طريقة عملك، بأن تحيط رقما واحدا فقط في مقابل كل بند بحيث يمثل ؛

01- لا تنطبق علي العبارة إطلاقا

02- تنطبق علي العبارة نادرا

03- تنطبق علي العبارة أحيانا

04- تنطبق علي العبارة غالبا

05- تنطبق علي العبارة دائما

أخي المعلم حاول أن تكون تلقائيا في إجابتك، إذ ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة وإنما الصحيحة هي التي ترى أنها تصفك بأكبر صدق ممكن، فهدفنا هو وصف ما تشعر به إزاء الوضعيات المقترحة أمامك، و حاول ألا تخلط بين ما تود أن تكون عليه وما تمارسه فعلا.

1.التعرف على الانفعالات:

1.1.انفعالات المعلم:

1-عندما تعترضني صعوبة ما أثناء التدريس أحاول التعرف عليها.....1-2-3-4-5

2-عندما تعتريني حالة انفعالية أحاول التعرف عليها 1-2-3-4-5

3-أحاول التعرف على انفعالاتي حتى لاتؤثر سلبا على أدائي..... 1-2-3-4-5

4-عندما يخطئ التلميذ أشعر بالتضايق..... 1-2-3-4-5

5-تضايقني تدخلات التلاميذ و أنا أشرح الدرس..... 1-2-3-4-5

6-أشعر بالغضب عندما لا يمتثل التلميذ لأوامري..... 1-2-3-4-5

7-أشعر بالاحتقار إذا رفض التلميذ الإستجابة لطلبي..... 1-2-3-4-5

8-أشعر بقلة الاحترام عندما ينتقدني التميذ..... 1-2-3-4-5

9-إذا بدر مني خطأ أحاول تصحيحه آن وقوعه ولو أمام التلاميذ 1-2-3-4-5

10-تحزنني العلامات الرديئة للتلميذ..... 1-2-3-4-5

11-تسعدني مبادرات التلميذ وإن كانت خاطئة..... 1-2-3-4-5

12-إذا سررت بإنجاز التلميذ لا أبالغ في المدح حتى أبقى موضوعيا..... 1-2-3-4-5

2.1.انفعالات التلميذ:

1-إذا شعرت أن صعوبة ما تعترض التلميذ بذلت الوسع في التعرف عليها..... 1-2-3-4-5

2-أحاول التعرف على مشاعر التلميذ من خلال تغير ملامح وجهه..... 1-2-3-4-5

3-لكي أتعرف على معاناة التلميذ أنظر في السلوك المرافق لشعوره..... 1-2-3-4-5

4-أتعرف على انفعالات التلميذ بملاحظة الحركات المصاحبة لها..... 1-2-3-4-5

5-أتعرف على انفعالات التلميذ من خلال تغير نبرة الصوت..... 1-2-3-4-5

6-أحاول التعرف على الأفكار المصاحبة لانفعال الإعراض لدى التلميذ..... 1-2-3-4-5

7-أحاول التعرف على الأحكام المسبقة المرافقة لانفعال الخوف لدي التلميذ..... 1-2-3-4-5

8-أحاول التعرف على كيفية تقييم التلميذ للموقف الذي أثار غضبه..... 1-2-3-4-5

9-أتحرى في تسمية انفعالات التلميذ ليتيسر علي فهما..... 1-2-3-4-5

10-أحاول التعرف على مدى التطابق بين انفعالات التلميذ ومعتقداته..... 1-2-3-4-5

3.1.مساعدة التلاميذ في التعرف على انفعالاتهم:

1-إذا لاحظت إعراضا من قبل التلميذ اقتربت منه وأعنته على التعرف بما يشعر به..... 1-2-3-4-5

2-أساعد التلميذ على التعرف على انفعاله إذا أحس بالخوف..... 1-2-3-4-5

3-أعين التلميذ على التعرف على انفعال الغضب إذا بدر منه..... 1-2-3-4-5

4-إذا لاحظت انعزالا من قبل التلميذ جعلته يعي ذلك..... 1-2-3-4-5
5-أساعد التلميذ على التعرف على مشاعر الاحترام لنفسه وللآخرين..... 1-2-3-4-5
6-في حال الحزن اقتربت من التلميذ تمهيدا لمساعدته..... 1-2-3-4-5
7-إذا أبدى التلميذ اشمئزازا أتحت له الفرصة لكي يعرف انفعاله..... 1-2-3-4-5
8-أتواصل مع التلميذ إذا كره موقفا ما حتى يعيه. 1-2-3-4-5
9-أجلي تغيرات ملامح وجه التلميذ لكي أساعده على التعرف على انفعاله..... 1-2-3-4-5
10-أساعد التلميذ على التعرف على انفعاله من خلال إظهار بعض تغيرات جسمه..... 1-2-3-4-5
11-أساعد التلميذ على التعرف على الأفكار المصاحبة لانفعالاته..... 1-2-3-4-5

2.التعبير على الانفعالات:

1.2.التعبير على انفعالات المعلم.

1-إذا شعرت بالتهديد عبرت عن ذلك للتلاميذ 1-2-3-4-5
2-شعوري بالخجل يلزمني التعبير عنه حتى أتجاوزه..... 1-2-3-4-5
3-إذا أغضبني موقف عبرت عنه للتلاميذ ليسهل التعامل معه. 1-2-3-4-5
4-أعبر عن شعوري بحبي للتلاميذ كلما كانت مناسبة لذلك..... 1-2-3-4-5
5-أقاسم شعوري بالحزن مع التلاميذ بغية التخفيف من وطأته..... 1-2-3-4-5
6-أعبر عن ارتياحي وسعادتي للتلاميذ كلما سمحت الفرصة بذلك..... 1-2-3-4-5
7-إذا أحسست بقلة احترام أبلغته التلاميذ لكي ينتبهوا لأفعالهم..... 1-2-3-4-5
8-أحترم كل التلاميذ وأشعرهم بذلك في كل فرصة..... 1-2-3-4-5
9-إذا كرهت سلوكا بدر من التلميذ أشركه شعوري حتى ينتبه لتصرفاته..... 1-2-3-4-5
10-إذا فاجأني موقف ناقشته مع التلاميذ تمهيدا لفهمه..... 1-2-3-4-5

2.2.مساعدة التلاميذ على التعبير على انفعالاتهم:

1-أساعد التلميذ على حسن تسمية انفعالاته حتى لا تختلط عليه..... 1-2-3-4-5
2-إذا لاحظت انزعاج التلميذ منحته مجالا ليعبر عما يزعجه..... 1-2-3-4-5
3-عندما ألاحظ انعزالا لدى التلميذ أتيح له فرصة كي يعبر عن شعوره 1-2-3-4-5
4-إذا اعترى التلميذ انفعال الغضب جعلته يعبر عن غضبه..... 1-2-3-4-5
5-إذا أحس التلميذ بالتهديد أمنت له الجو ليعبر عما يخيفه..... 1-2-3-4-5
6-إذا اعترى التلميذ شعور بالحزن دنوت منه ليعبر عن حزنه..... 1-2-3-4-5
7-أعين التلاميذ على احترام ذواتهم وعلى احترام بعضهم بعضا..... 1-2-3-4-5
8-أهيئ ظروف الاطمئنان للتلميذ حتى يعبر عن أي شيئ يثير اشمئزازه..... 1-2-3-4-5
9-أتيح فرصة للتلميذ ليعبر عما يسعده في القسم أو خارجه..... 1-2-3-4-5

10-إذا فوجئ التلميذ بأي موقف فسحت له المجال ليعبر عن ذلك..... 1-2-3-4-5

3.فهم الانفعالات:

1.3.فهم انفعالات المعلم:

1-عندما أشعر بالغضب أحاول فهم أسبابه. 1-2-3-4-5

2-إذا شعرت بالجزع تجاوزته بمعرفة مصدره..... 1-2-3-4-5

3-أحاول التمييز بين شعور بالغضب ومصدره..... 1-2-3-4-5

4-إذا أحزنني موقف أحاول البحث عن السبب..... 1-2-3-4-5

5-إذا أحببت شيئا بذلت الوسع لفهم دوافعه..... 1-2-3-4-5

6-أحاول ربط شعوري بالسعادة بعوامله..... 1-2-3-4-5

7-إذا شعرت بالاشمئزاز من موقف ما توقفت عند أسباب ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5

8-أحاول كشف عناصر المفاجأة عند الموقف الذي يثير ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5

9-إذا كرهت شيئا أحاول أن أجد مبررات لذلك الشعور..... 1-2-3-4-5

10-إذا أحسست بقلة الاحترام حاولت أن أفهم لماذا..... 1-2-3-4-5

2.3.فهم انفعالات التلاميذ:

1-في حال غضب التلميذ أحاول فهم الصعوبات التي تعترضه..... 1-2-3-4-5

2-إذا شعر التلميذ بالخوف أقترب منه لأفهم ما الذي يهدده..... 1-2-3-4-5

3-أحاول كشف الأسباب التي تقف وراء إعراض التلميذ..... 1-2-3-4-5

4-إذا لاحظت انعزال التلميذ استجمع القرائن لفهم الأسباب..... 1-2-3-4-5

5-إذا أحس التلميذ بالاحتقار استثمرت جهدا ووقتا في فهم حالته..... 1-2-3-4-5

6-أبذل وسعي في الوصول إلى معرفة سبب شعور التلميذ بالاقفرار.(الانزعاج) 1-2-3-4-5

7-في حال شعور التلميذ بالمفاجأة حاولت الوقوف على أسباب ذلك..... 1-2-3-4-5

8-إذا عبر التلميذ عن رغبته في شيئ ما حاولت معرفة الدافع الحقيقي لذلك..... 1-2-3-4-5

3.3.مساعدة التلاميذ على فهم انفعالاتهم:

1-أتيح الفرصة للتلميذ ليفهم انفعالاته..... 1-2-3-4-5

2-أضمن للتلميذ جوا تعليميا يفهم من خلاله شعوره بالغضب..... 1-2-3-4-5

3-أ أمن للتلميذ بيئة تعليمية تساعده على فهم أسباب خوفه..... 1-2-3-4-5

4-أساعد التلميذ على التمييز بين شعوره بالحزن و عوامله..... 1-2-3-4-5

5-أعين التلميذ على فهم شعوره بالحب تجاه موضوع ما 1-2-3-4-5

6-انزعاج التلميذ من وضعية ما يلزمني بمساعدته على فهم مصدر شعوره..... 1-2-3-4-5

7-شعور التلميذ بالاحتقار يفرض علي مساعدته بالتعرف على مسببات ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5
8-أوجه التلميذ ليميز بين شعوره بالسعادة والعوامل المرتبطة بها..... 1-2-3-4-5
9-أتناقش مع التلميذ ليميز بين مختلف الانفعالات التي تعتريه..... 1-2-3-4-5
10-إذا فاجأ التلميذ موقف أعنته على تجاوز شعوره بعد فهم الموقف..... 1-2-3-4-5

4.إدارة الانفعالات:

1.4.إدارة انفعالات المعلم:

1-عندما يسلك التلميذ سلوكا غير مرغوب أتجاهله رغم انزعاجي..... 1-2-3-4-5
2-أحاول التحكم في ردود أفعالي في حال شعوري بالغضب..... 1-2-3-4-5
3-أنتبه إلى تعبيراتي اللفظية عندما أشعر بالتهديد..... 1-2-3-4-5
4-أضبط ردود أفعالي غير اللفظية عند شعوري بالخوف..... 1-2-3-4-5
5-أتحكم في تصرفاتي تجاه موقف يشعرني بقلة الإحترام 1-2-3-4-5
6-أحاول إخفاء شعوري بالحزن بالانتباه إلى تعبيراتي اللفظية..... 1-2-3-4-5
7-أبذل الوسع لضبط أفكاري رغم تعرضي لبعض المواقف المزعجة أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5
8-أغلب شعوري بالتفاؤل رغم اعتراض بعض المواقف التي تثير التشاؤم أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5
9-إذا حققت إنجازا استثمرت ذلك في إذكاء الثقة في نفسي دون غرور..... 1-2-3-4-5
10-أحاول كظم غيظي إذا أغضبني موقف ما 1-2-3-4-5

2.4.إدارة انفعالات التلاميذ:

1-عندما يبدر خطأ من قبل التلميذ أشجعه وأواسيه..... 1-2-3-4-5
2-إذا لاحظت أن التلميذ يشعر بالخوف اقتربت منه وأحاول تبديد ذلك الخوف..... 1-2-3-4-5
3-إذا أبدى التلميذ عزوفا عن المشاركة أرافقه في أداء بعض المهام التعليمية..... 1-2-3-4-5
4-في حال شعور التلميذ بالتهديد تدخلت لحسم الموقف بما يعيد له الاطمئنان..... 1-2-3-4-5
5-في حال شعور التلميذ بالغضب أحاول احتواء غضبه بإزالت الحاجز الذي اعترضه..... 1-2-3-4-5
6-أقف بجانب التلميذ إن بدا حزينا وأحاول تعويض خسارته مادية كانت أو معنوية..... 1-2-3-4-5
7-أتدخل لرد الاعتبار للتلميذ إذا شعر بقلة الاحترام..... 1-2-3-4-5
8-أخفف من وطأة المفاجأة على التلميذ بإزالة عواملها في الموقف التعليمي..... 1-2-3-4-5
9-أتدخل لتهذيب العبيرات اللفظية للتلميذ إن هو عبر عن انفعالاته بما لا يليق..... 1-2-3-4-5
10-أذا سر التلميذ بإنجازه ثمنت مجهوده و أشدت به..... 1-2-3-4-5

3.4.مساعدة التلاميذ على إدارة انفعالاتهم:

1-أساعد التلميذ على تجاوز حالة الخوف التي قد تنتابه 1-2-3-4-5

2-أعين التلميذ على التعلم كيف يكظم غيظه في حال الغضب..... 1-2-3-4-5

3-في حالة إحساس التلميذ بقلة الاحترام أساعده على استعادة ثقته بنفسه..... 1-2-3-4-5

4-أرافق التلميذ حتي يتجاوز شعوره بالاشمئزرز..... 1-2-3-4-5

5-إذا شعر التلميذ بالحزن اقترحت له نشاطات يتسلى بها عن موضوع الحزن..... 1-2-3-4-5

6-أساعد التلميذ على حسن التعبير و التصرف تجاه موضوع حبه..... 1-2-3-4-5

7-أتناقش مع التلميذ حول موقف كان سببا في شعوره بالدهشة تيسيرا لتعلمه 1-2-3-4-5

8-اوجه التلميذ نحو عناصر الجدة في موقف فاجأه أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

5.توظيف الانفعالات في إدارة الدافعية:

1.5.توظيف الانفعالات في حفز دافعية المعلم:

1-إذا تعرضت للإحراج في القسم جعلت من الحدث ظرفا للتحدي لأتجاوزه..... 1-2-3-4-5

2-أستمسك بالصبر وأستمر في العمل إذا صادفني ما يشعرني بالخيبة..... 1-2-3-4-5

3-في حال تعرضي لموقف أغضبني استعنت بالحلم حفاظا على طاقتي النفسية..... 1-2-3-4-5

4-إذا فاتني ما أرغب في الحصول عليه ازددت حرصا على تحقيقه..... 1-2-3-4-5

5-تنتابني حالة من الفتور إذا شعرت بالاحتقار إلا أنني أبذل الوسع لإعادة الاعتبار..... 1-2-3-4-5

6-أستعين بوعيي بمسؤوليتي كمعلم لإبطال أثر الشعور بالتهديد على أدائي أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

7-إذا حدث ما يسرني حمدت الله على توفيقه ولم أبالغ في إبداء سروري للتلاميذ..... 1-2-3-4-5

8-إذا شعرت بعدم الرغبة في القيام بشيئ ما حاولت البحث على البديل للتو..... 1-2-3-4-5

9-في حال فجئت بحدث ما جعلت منه موقفا تربويا ليستفيد منه التلاميذ..... 1-2-3-4-5

10-أحاول ألا أستجيب للظروف المحبطة مستعينا بالتفاؤل..... 1-2-3-4-5

11-إذا شعرت بشيئ من الرتابة والملل جددت العزم واستعنت بالله و أخلصت القصد..... 1-2-3-4-5

2.5.توظيف الانفعالات في حفز دافعية التلاميذ:

1-إذا شعر التلميذ بالخوف بددت خوفه ورفعت معنوياته 1-2-3-4-5

2-أتدخل لرأب صدع الإحباط لدى التلميذ بعد محاولة غير موفقة..... 1-2-3-4-5

3-أحاول المساهمة في شعور التلميذ بالمتعة والانسياب حتى أجدد طاقته النفسية..... 1-2-3-4-5

4-أستثمر جهدا ووقتا في جعل التلميذ يحب ما يقوم به لشحذ دافعيته..... 1-2-3-4-5

5-إذا غضب التلميذ قابلته بكلمة أحاول بها تهدئته و رفع همته من جديد..... 1-2-3-4-5

6-أبادر التلميذ بإعادة الاعتبار إذا شعر بالاحتقار حرصا على دافعيته 1-2-3-4-5

7-شعور التلميذ بالحزن يجعلني متعاطفا معه لأحاول تحفيزه على الاندماج في الدرس..... 1-2-3-4-5

8-إذا فوجئ التلميذ تدخلت لتوجيهه نحو ما ينبغي التركيز عليه حتى لاتفتر إرادته..... 1-2-3-4-5
9-إشمئزاز التلميذ كفيل بأن يفقد تركيزه فأتدخل كي أجدد عزمه..... 1-2-3-4-5

3.5.مساعدة التلاميذ في توظيف انفعالاتهم في حفز دافعيتهم:

1-أساعد التلميذ على تجاوز غضبه قبل أن تنفد طاقته النفسية..... 1-2-3-4-5
2-أعين التلميذ على إبطال الأثر السلبي للحزن بمحاولة إعادة الثقة بنفسه..... 1-2-3-4-5
3-أوجه التلميذ لتصحيح مساره في التعامل مع موضوع الخوف ليحافظ على دافعيته..... 1-2-3-4-5
4-أساعد التلميذ على تنمية حب ما يعمل لكي يرفع من إقباله النفسي نحو موقف التعلم..... 1-2-3-4-5
5-إذا تعرض التلميذ للاحتقار أعنته على التركيز على قدراته ويستمد منها إرادته 1-2-3-4-5
6-شعور التلميذ بالاشمئزاز يلزمني بمساعدته على تجديد عزمه في مواصلة أدائه في القسم..... 1-2-3-4-5
7-إن أبى التلميذ فتورا جراء شعوره بالتهديد اعنته على استنهاض همته من جديد..... 1-2-3-4-5