# موقع المكون الوجداني في العملية التعليمية الحديثة، وسبل تفعيلها في المدرسة الجزائرية

# Status Of The Emotional Component In The Modern Educational Process And Ways To Activate It In The Algerian School

د. بوطة عبد الحميد BOUTTAHA ABD ELHAMID
وحدة البحث تنمية الموارد البشرية جامعة سطيف 2
bouttaha2012@hotmail.fr

د. مناصرية عمر MENASRIA AMOR
جامعة المسيلة
menasria.amor@gmail.com

تاريخ الاستلام:2018/02/21 تاريخ القبول:2018/10/09

**الملخص:**

تسعى الورقة الحالية إلى بحث موقع وأهمية المكون الوجداني في العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية خاصة، لما لها من أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ والنظام التربوي ككل، حيث يبدأ الطفل في مواجهة النظام الاجتماعي خارج أسرته لأول مرة، مما سيشكل أسلوبه المستقبلي في التعامل مع الوجدانات وتنظيمها وفهمها، وهو ما يحتم على المدرسة الجزائرية أن تبدأ في بحث سبل تفعيل الاهتمام بالوجدانات كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** العواطف، التعليم الابتدائي، التربية، المدرسة الجزائرية

**Abstract:**

The present paper seeks to examine the Status and importance of the emotional component in the educational process in the primary stage, especially because its great importance to the student and to the educational system as a whole. Where the child begins at this stage to face the social system outside his family for the first time, Which makes it imperative to the Algerian school to begin to activate attention to the emotions as an integral part of the educational process.

**Keywords:** Emotions, Primary Education, Education, Algerian School

## مقدمة:

لطالما اعتبرت الوجدانات تقليديا ضد العقل والحقيقة ونشدان المعرفة الموضوعية، وقد تجلى هذا في الثقافات الغربية كما في الثقافات الشرقية، فقد أعلت الحضارة اليونانية من شأن العقل، واعتبرته مصدر الحقيقة والمعرفة الوحيد، بينما اعتبرت العواطف بدائية، وأقل ذكاء، وهمجية، تفتقد إلى الاستقلال، وأكثر خطورة من العقل، ونتيجة لهذا فيجب أن تكون مراقبة من قبل العقل، وهذه الحجة استعملها أرسطو والكثيرون من الفلاسفة الأثينيين لتبرير الوضع السياسي للعبيد" (Solomon, 1993). كما أن الثنائية الديكارتية حول الجسم والعقل ساهمت في هذا لاستقطاب الخاطئ، وقد فاقم من هذه الوضعية، النظرة إلى العواطف على أنها أنثوية في طبيعتها ومرتبطة بالمرأة، ولذلك تم استبعادها من البنيات المعرفية المهيمنة كمعرفة جديرة بالاهتمام والبحث. (Zembylas, 2004) . وهذا الوصف للعواطف لا يختلف عما هو حاصل في الثقافات الشرقية، حيث اعتبرت العواطف قوى عمياء تجرف العقل وتسبب المشاكل(Maciocia & Sylviane, 2012)

رغم هذا الإعلاء من شأن العقل والحط من قيمة العواطف، فإن هذه الأخيرة، بدأت تشق طريقها كمجال بحثي مهم في الظاهرة الإنسانية بشكل عام، فلم تعد مهددة أو ضعيفة كما كانت في السابق، كما لم تعد مستبعدة من مجالات البحث والدراسة، مما حدا ببعض الباحثين إلى وصف هذا الاتجاه الجديد نحو دراسة العواطف بال " الثورة العاطفية" (Meirovich, 2012) خاصة مع تأكيد الكثير من الدراسات على خطورة هذا الجانب، حيث أكدت هذه الدراسات أن الاضطرابات التي تصيب العمليات العاطفية- القدرة على فهم العواطف والتعبير عنها- يؤدي إلى نتائج سلبية جدا كفقدان

الدعم الاجتماعي، وانحلال الجماعات والفشل في تحقيق الكفاءة الاقتصادية (Niedenthal & Brauer, 2012)

وفي ميدان التربية، فإن العواطف أصبحت تأخذ حيزا مهما في الكثير من البحوث والدراسات، حيث أصبحت تعتبر عاملا مهما يساهم بشكل كبير في إنجاز الأهداف والغايات التربوية، ويعود هذا إلى أن الجانب العاطفي لم يعد منفصلا عن الجوانب الإنسانية الأخرى، أو يقوم بإعاقتها عن أداء دورها كما كان متوهما، فالأبحاث الحديثة تنظر إلى هذه العلاقة على أنها تكاملية وتساعد الإنسان على القيام بصنع القرارات بصورة أفضل، كما أن دخول هذا الجانب إلى العملية التعليمية والإدارية التربوية ممثلا في الذكاء الوجداني، ساهم أيضا في بروز هذا المكون كجزء لا يتجزأ من العمل التعليمي والتنظيمي على حد سواء. ويكفي للتأكيد على هذه الخطورة للعواطف إلى اتجاه الإصلاحات الجديدة التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا إلى التأكيد على الصحة العاطفية للتلاميذ والطلاب، وإدراج هذا الجانب في المناهج الدراسية، والأهداف الجديدة لتربية القرن والواحد والعشرين.

وبالنسبة للمدرسة الجزائرية، فإن الباحثيْن يريان أن عدم تحقيق الكثير من الإصلاحات لأهدافها، وكذا بروز الكثير من المشكلات المعرفية أو السلوكية في الوسط المدرسي، كالعنف، والتسرب، والفشل، والكثير من المشكلات الانفعالية والسلوكية الأخرى، يعود في جزء كبير منه إلى عدم أخذ المكون العاطفي في العملية التربوية في المدرسة الجزائرية بعين الاعتبار، مما نتج عنه عدم القدرة على فهم واستيعاب و تنظيم العواطف أثناء العملية التعليمية أو التنظيمية من طرف كل الأطراف التربوية، وهو ما أدى إلى النتائج التي نراها والتي استفحلت بشكل كبير في الميدان التربوي، من عنف لفظي وجسدي، وعلائقي.

وتتبنى هذه الورقة أهمية المكون العاطفي في المراحل التعليمية الأولى، وخاصة في التعليم الابتدائي، حيث يبدأ الطفل في مواجهة النظام الاجتماعي خارج أسرته لأول مرة، وهو ما سيشكل مرة أخرى عواطفه و وجداناته لتتسق مع المعايير الاجتماعية الموجودة في المدرسة والشارع، مما سيشكل أسلوبه الرئيسي في التعامل مع العواطف وتنظيمها وفهمها، وهو ما يحتم على المدرسة أن تبدأ في هذه المرحلة من التعليم وفي غيرها من المراحل الأخرى بالاهتمام بالعواطف كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، تأسيسا وتنظيما وتعليما.

- **تعريف العواطف:**

تعرف العواطف بطرق عديدة ومتباينة أحيانا، فأكمان وكالتنر Keltner and Ekman يعرفان العواطف على أنها " استجابات قصيرة وسريعة تتضمن أنشطة فيزيولوجية، وخبراتية وسلوكية، تساعد الأفراد على الاستجابة للأوضاع والمشكلات ذات العلاقة ببقائهم" (Veena, Sleegersb, & van, 2005) . كما تعرف على أنها "إشارات للذات على وجود تناقض بين مجموعة من الإدراكات ( حول الذات، السلوك، الآخرين، الثقافة، الموقع في البنية الاجتماعية) وكرد فعل لهذا اللاتوافق يصبح الأفراد مدفوعين لجلب هذه الإدراكات في مسار واحد(Stets & Turner., 1993) . بينما يرى لازاروس Lazarus، بأن العواطف تظهر أثناء التفاعل بين الفرد والمحيط الاجتماعي، وتعرف على أنها نتيجة للتقييم الذي يضعه الفرد للأحداث البيئية التي يعتقد بأنها على صلة وثيقة بأهدافه ومصالحه"(Veena, Sleegersb, & van, 2005)

فالانفعال كالخوف من الامتحان مثلا يقيم أولا من حيث كونه شديد الصعوبة، وهذا يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية كازدياد ضربات القلب، والعصبية والتعرق، وثالث

يؤدي إلى الاتجاه نحو أفعال معينة كالتأتأة، والاستثارة الجسدية أو الارتعاش، كما يمكن التعبير عنه، بالملامح القلقة، بخفض الصوت أو التعبير اللفظي كقول الممتحن " أشعر بأني خائف جدا" ورابعا، فإن هذه الحالة يمكن تنظيمها سواء من طرف الممتحَن بمحاولته ليكون شجاعا، أو من طرف الممتحِن من خلال محاولته دفع الممتحَن إلى الاسترخاء.(Langlotz & Locher, 2013)

غير أنه ولأغراض الدراسة الحالية فإننا نتبنى التعريف الذي وضعه جنيفر بول وآخرون Jennifer, Paul . فهي تعرف العواطف على أنها " طرق في الوجود مبنية اجتماعيا ومجسدة شخصيا، ناتجة عن أحكام واعية و / أو غير واعية بشأن النجاحات المتصورة في تحقيق الأهداف أو الحفاظ على المعايير أو المعتقدات خلال التفاعلات التي تعتبر جزءا لا يتجزأ من السياقات الاجتماعية والتاريخية (Jennifer, Y, & Cross, p. 344)

وتبعا لهذا التعريف فإن العواطف ذات طبيعة علائقية، حيث أن الخبرات العاطفية لا توجد بصورة منفصلة لدى الفرد أو في المحيط، بل في التفاعل الحاصل بينهما، والذي يحدث خلال محاولة الفرد الوصول إلى هدف ما في مختلف أمكان النشاط، وبالنسبة للتربية فإن هذا المكان ما هو إلا القسم التعليمي الذي يتحدد من خلال المنخرطين فيه وما الذي يفعلونه ومتى.

يشير هذا التعريف أيضا إلى أن العواطف هي طرق في الوجود والكينونة، تتضمن كلا من الجوانب الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية، ويرى فريجة أن هناك ثلاث جوانب أساسية فيما يتعلق بتعريف العواطف تربويا، هي:

- **الجانب الأول:** يتضمن مستويين للوجود العاطفي، فالأول يشير إلى الانخراط أو الانغماس الكلي في عمليات التعلم أو في المهام التعليمية، ومثال ذلك التلميذ الذي ينخرط بشكل كلي في الامتحان، والذي لا يعي أي شيء خارج هذا المستوى، عدا عن

التحدي الذي يشكله الامتحان لقدراته واستعداداته، كما يتمثل أيضا في الطالب المغمور كليا في الخوف والقلق من نفس الامتحان. أما المستوى الثاني فيضيف الوعي إلى المستوى الأول للخبرة الوجدانية، وهو ما يسمح بوصف هذه الخبرة والحديث عنها. وهنا تبرز البوادر الأولى لعمليات التنظيم الوجداني للخبرة أثناء حدوثها.

- **الجانب الثاني** للخبرة الوجدانية يتعلق بتوجيه الانتباه خلال الخبرة الوجدانية أو الحدث الوجداني، ففي مثال الطالب في الامتحان، يمكن للتلميذ أن يوجه وجداناته خارجيا نوح موضوع الامتحان، أو داخليا نحو الذات، عندما يكون في حالة قلق وخوف مثلا، هنا يصبح الطالب في حالة امتحان ولكنه في حالة تفكير حول كيفية أداء الامتحان.

- **الجانب الثالث** للخبرة الوجدانية، يتمثل في الاستعداد للفعل حيث يشير إلى الكيفية المثلى للتعامل مع الخبرة الوجدانية في وضع محدد، سواء بإزالة الانفعالات السلبية في حالة الغضب مثلا، أو بعزلها، او بالانخراط فيها بشكل كامل كما في حالة الشعور بالسعادة والفرح.

يشير التعريف السابق أيضا إلى أن الوجدانات والعواطف هي أحكام واعية أو غير واعية، حيث أن الأهداف والمعايير والمعتقدات بناءات تنظيمية أساسية، تمثل نقاط مرجعية تستخدم من طرف الأفراد والجماعات لتقييم مواقعهم في علاقتها بأهدافهم التي يريدون الوصول إليها، أو أين يريدون أن يكونوا، فهي تمثل رؤى الأفراد نحو العالم وكيف يجب أن يكون أو كيف يمكن أن يكون.

وبالنسبة للتربية فإن العناصر السابقة تمثل مرجعيات لكل من الأستاذ والتلميذ لتحديد كيفية فهمهم لذواتهم في محاولتهم لتحقيق أهدافهم والحفاظ على معتقداتهم ومعاييرهم أثناء انخراطهم في النشاط التعليمي. فما يهم ليس هو نشاط التلميذ والبيئة

التعليمية في القسم أو النشاطات كما هي ملاحظة من طرف الباحثين، ولكن في عمليات التقييم والتفسيرات والمعاني التي يضعها التلاميذ للأنشطة وللقسم التعليمي. (Eynde & Turner, 2006, p. 371)

إن الأهداف والمعتقدات والمعايير هي التي تقوم بحث العواطف والوجدانات المختلفة من خلال القيام بمقارنات بين الأوضاع الراهنة للفرد فيما يتعلق بأهدافه وتلك المأمولة والتي يرد الوصول إليها.

من التعريف السابق أيضا نرى أن العواطف هي تفاعلات تحدث في سياقات تاريخية- اجتماعية، فالوجدانات عندما تستدعى في القسم التعليمي فهي ليست فقط ناتجة عن التفاعل بين المحيط والفرد ولكنها تتأثر بالسياق الاجتماعي التاريخي، الذي يحدث فيه هذا التفاعل، إذ أن للثقافة تأثير كبير سواء على تحديد العواطف وتعريفها أو التأثير فيها واستدعائها . (Jennifer, Y, & Cross).

وكمثال على ذلك فإن المدرسة المضمنة في بنية هرمية سلطوية تطورت عبر الزمن، حيث تكون أنماط التفاعلات بين التحكم ( الهيمنة ) والصراع ( المقاومة) معقدة جدا، فإن هذا يؤثر بصور كبيرة على كيفية بناء بعض العواطف وطرق التعبير عنها. ومثال ذلك الإصلاحات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أدت إلى تموضع الأساتذة في سياقات يفتقدون فيها للتحكم في مجموعة من النشاطات ذات الأهمية والتي ينشأ عنها الشعور بالضعف والافتقاد للتأثير، وهو ما ستدعي عواطف كالخجل والغضب (Jennifer, Y, & Cross).

**1- تطور العواطف لدى الطفل:**

يشكل فهم العواطف في مراحلها الأولى أهمية كبيرة بالنسبة لممارسي التعليم الابتدائي، حيث يقدم هذا الفهم الإطار الأمثل للتعامل مع العواطف في هذه المرحلة، أو في مرافقتها

نحو مزيد من النمو والتطور، وتدل الدراسات على أن الأطفال يبدأون في الحديث عن عواطفهم في سن متقدمة، في عمر السنتين، ويقدم لويسLewis نموذجا لتطور العواطف من بداية الولادة إلى سن الثالثة من العمر، حيث يكون النظام العاطفي قد اكتمل في هذه السنة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

**جدول رقم (02) يوضح بعض الخصائص اللغوية والسلوكية العاطفية للأطفال**

| السن المتوقعة | الخصائص |
|---|---|
| من الولادة إلى سن 18 شهرا | يظهر العواطف ويستجيب للعواطف من طرف الآخرين- قبل المرحلة اللفظية- يستخدم الإشارات العاطفية للآخرين لتوجيه استجاباته نحو وضعيات غامضة جديدة |
| 18-20شهرا | يستخدم أولى الكلمات العاطفية كالبكاء والفرح، يبدأ في الحديث عن العواطف بشكل عفوي أثناء الحديث مع الآخرين |
| 2-3 سنوات | تطور سريع في اللغة العاطفية- يسمي بشكل صحيح بعض العواطف البسيطة لديه ولدى الآخرين ويتحدث عن العواطف الماضية والحاضرة والمستقبلية<br>يتحدث عن أسباب وتبعات بعض العواطف ويحدد بعض العواطف المرتبطة ببعض الوضعيات.<br>يستخدم اللغة العاطفية في اللعب التخيلي. |
| 4-5- سنوات | يظهر قدرات عالية في الاستجابة اللفظية للعواطف ويفهم العلاقات المعقدة بين الانفعالات والعواطف<br>يفهم أن نفس الأحداث تؤدي إلى عواطف مختلفة لدى أفؤاد مختلفين وأن هذه العواطف تكون ثابتة ومستمرة حتى بعد اختفاء الأحداث التي سببتها<br>يظهر وعيا متزايدا حول التحكم وإدارة العواطف تبعا للمعايير الاجتماعية |
| 6-11سنوات | يظهر تطورا مفاهيميا في فهمه للعواطف المعقدة ( الخجل والفخر) وللعواطف المختلطة<br>يظهر تحسنا ملحوظا في القدرة على كبح وإخفاء الاستجابات العاطفية السلبية وفي استخدام استراتيجيات مبدئية لإعادة توجيه العواطف.<br>يأخذ بعين الاعتبار الأحداث التي تؤدي إلى ردود الأفعال العاطفية |

**المصدر: (Kuebli, 1994, p. 38)**

## 2- العواطف في العملية التعليمية :

تعتبر دراسة العواطف أثناء العليمة التعليمية ذات أهمية خاصة بسبب تأثيراتها الكبيرة على هذه العملية نفسها، وبسبب أهميتها هي في حد ذاتها كهدف تربوي أساسي في عملية التعلم، ولغرض الفهم الواضح لهذا المكون في العملية التعليمية الحديثة فإننا

سنوضح توصيفا لهذه العواطف اولا، ومن ثم وضعها في السياق التربوي من خلال علاقتها باقي المكونات النفسية التربوية،

وبالنسبة للمهمة الأولى، فإن العواطف في العملية التعليمية تتعدد وتتباين، تبعا للأبعاد الفردية والثقافية، غير الباحثين يحصونها في مجموعة من العواطف، هي:

- **عواطف الانجاز:** المرتبطة بنشاطات الانجاز والنجاح والفشل، الناتجة عن هذا النشاط، كالمتعة والسعادة والفخر المرتبطة بالنجاح، والقلق والخجل المرتبط بالفشل.

- **العواطف الابستمولوجية:** المثارة من طرف مواجهة المشكلات المعرفية، كالدهشة بالمهام الجديدة، الفضول، الغموض، الإحباط من العوائق الابستمولوجية، والبهجة عند حل المشكلة، وهي ترتبط بشكل كبير بالتعلم غيرا لتقليدي

- **عواطف موضوعاتية:** ترتبك بموضوعات الدروس التي يتلقاها التلاميذ كالتعاطف مع الشخصيات القصصية والروائية، والقلق عند دراسة موضوعات طبية أو صحية، وكلا من هذه العواطف سواء كانت إيجابية او سلبية، يمكن أن تستثير الاهتمام بهذه الموضوعات

- **العواطف الاجتماعية:** المرتبطة بالأقران في القسم، كالحب والتعلق والشفقة، والإعجاب، الازدراء، الحسد، الغضب، القلق الاجتماعي، وهي في علاقات المعلم- تلميذ، وكذا فيا لعلاقات بين الأقران(Pekrun, Emotions and learning, 2014)

إن فهم العواطف والوجدانات في العملية التعليمية من جهة ثانية، لا يمكن حدوثه من دون الأخذ بعين الاعتبار علاقة العواطف بكل من العمليات المعرفية والدافعية وكذا في ارتباطها الوثيق بالأهداف التي يضعها التلاميذ والطلبة وبالاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف . (Eynde & Turner, 2006, p. 372).

ويمكن النظر إلى علاقة هذه الجوانب الثلاثة فيما يتعلق بالعملية التعليمية، من خلال محورية الهدف التعليمي الذي هو تمثل ذاتي معرفي لما نريده أن يحدث أو ما نريده ألاّ يحدث في المستقبل، فالهدف هو عليمة تنظيمية أساسية لكل من التفكير والسلوك والوجدان، وهو الأساس التنظيمي الذي يؤثر على أفكارنا وذكرياتنا وتفسيراتنا التي نضعها لما يحدث في العالم من حولنا، كما أن يقوم يتوجيه أفكارنا وسلوكاتنا واستراتيجياتنا، مثلما يوضحه الشكل التالي:

وكمثال على ذلك فإن الأستاذ الذي لديه هدف وهو أن يكون أفضل أستاذ ممكن، لديه تمثيل ذهني لما يرد أن يكونه مهنيا، كما أن لديه تصور للخبرة التي يريدها مستقبلا، في نفس الوقت الذي يكون فيها على علم بوضعيته الراهنة، وتلك التي كان فيها قبل قليل، ولتلك التي يريد الوصول إليها، وعمليات التقييم التي يحدثها بين هذه الأوضاع الراهنة وتلك التي يريدها مستقبلا، هي التي تؤدي إلى بروز العواطف كاستجابات لعملية التقييم هذه، وبتعبير آخر فهو عبارة عن إدراك الفرد لوضعه المرتبط بإتباعه لأهداف محددة،، ولذا فإن التقييم لا ينشأ عن عمليات مرتبطة بالمحيط فقط، أو عن وضعية عقلية منعزلة، ولكن عن عمليات تقييم للتفاعل بين الفرد والمحيط، وينتج عن هذا التقييم مجموعة متنوعة من الخبرات العاطفية والوجدانية بسبب أن هذه الوضعيات يمكن تفسيرها بطرق متعددة ومتباينة، تبعا لعمليات دمج التقييمات المختلفة، و أيضا لتاريخ التنشئة الاجتماعية، والتوقعات الثقافية، وهذه التقييمات ناشئة بدورها عن معتقدات الشخص عن ذاته ودورها في النشاط، وهو ما يؤدي بالتالي إلى استثار دافعية الفرد نحو العمل والنشاط، وكمثال آخر فإن الأستاذة التي حددت مجموعة من الأهداف التعليمية لتلاميذها، وقامت بالإعداد لها بشكل جيد، وتعتقد في قدراتها التعليمية بشكل كبير، قامت أيضا بتنظيم مختلف النشاطات التي تؤدي إلى تحقيق تلك

الأهداف، وهي بهذا تكون أيضا قد استثارت في نفسها عواطف إيجابية، تؤدي إلى حصولها على الدافعية اللازمة لمواصلة العمل والنشاط حتى تحقيق الأهداف. (Jennifer, Y, & Cross)

إن التركيز على الهدف التعليمي يعود إلي ارتباطه الكبير بالعواطف التي تنشأ في القسم التعليمي، فعلماء النفس الاجتماعيون يرون أن الهدف الراهن للتلاميذ يمثل أهمية كبيرة لفهم عواطفهم، حيث يرى فريجة ولازاروس 2000 أن اختبار العواطف يتغير من لحظة إلى أخرى مع تكشف الأوضاع التعليمية بالموازاة مع أهداف التلاميذ القريبة والبعيدة،، كما أن اختبار التلاميذ للعواطف سواء كانت إيجابية او سلبية في القسم تعتمد بصورة كبيرة على ما إذا كانوا يقيمون أهدافهم الحالية لتكون متسقة او غير متسقة مع النشاطات التعليمة التي يريد الآخرون ( معلمين، أباء، أقران) أن يتبعوها.

ويرى Pekrun أن علاقة العواطف بالتعليم يمكن النظر إليها من خلال علاقتها بالعناصر التالية:

- **الانتباه:** حيث تقوم العواطف بتوجيه الانتباه نحو الموضوع العاطفي، فمثلا إذا كان التلميذ يشعر بالفخر من إنجازه، فإن انتباهه غالبا ما يتركز على هذا الانجاز، وهو ما يؤدي إلى تشتيت الانتباه نحو المهمات الحالية، فالعواطف الإيجابية تقوم بتخفيض الأداء بالنسبة لمعظم المهام التعليمية، وكاستثناء لذلك فإن العواطف المرتبطة بانجاز المهمة، كالمتعة، والإثارة، لأنها تقوم بتركيز الانتباه على المهمة نفسها، وليس بعيدا عنها، فهي تجعل التلميذ ينخرط بشكل فاعل في التعليم، بينما تقوم بعض العواطف الغير مرتبطة بالمهام التعليمية عائقا أمام إنجاز هذه المهام.

- **الدافعية:** فتفعيل العواطف الايجابية المرتبطة بالتعليم، يزيد من دافعية واهتمام المتعلم، إذ تساعده على استعادة الذكريات الجيدة، والتقييم الإيجابي لقيمة المهمة في حد ذاتها، وزيادة الثقة في القدرة على إنجاز المهمة. وبالعكس فإن إخماد هذه العواطف الإيجابية كالارتياح، يمكن أن يقلل الدافعية للإنخراط في أي نشاط جديد.

- **استراتيجيات التعلم:** يساعد تفعيل العواطف الإيجابية على تطبيق استراتيجيات تعلمية مرنة ومبتكرة وعميقة، كتنظيم التعلم، والتفكير الابتكاري، وبالعكس فإن عدم تفعيل هذه العواطف يؤدي إلى عدم الاستخدام المنتظم لهذه الاستراتيجيات.

- **التنظيم الذاتي للتعلم:** نظرا لدور العواطف في تفعيل التفكير والسلوك المرن، فإنها تعزز أيضا من قدرة التلاميذ على التنظيم الذاتي لتعلماتهم، كالمرونة في التخطيط، وتقييم النشاطات التعليمية.

**3- تنظيم العواطف في القسم:**

يشكل فهم طريقة عمل العواطف في المدرسة وفي العملية التعليمية أهمية إضافية للتعامل مع العملية التعليمية برمتها وبالتالي القدرة على تنظيمها، ويرى باكرون Pekrun أن العواطف الأكاديمية في القسم هي جزء لا يتجزأ من الحياة التعليمية. كما أن جزءا من هذه العواطف مرتبط بصورة مباشرة بعمليات التعلم والانجاز الأكاديمي، وقام بتحديد ست عواطف أساسية، هي: السعادة والفرح، والتي تعتبر عواطف إيجابية، والقلق، الغضب، الملل، والخيبة، والتي تعتبر عواطف سلبية، وهي عواطف يمكن قياسها في علميات التعليم بصورة موثوقة.

كما تشير الدراسات إلى أن المشكلات المرتبطة بالجوانب العاطفية لدى الأطفال الصغار تمثل إحدى المشكلات الأبرز لدى المعلمين، بسبب تأثيراتها الكبيرة في القسم

التعليمي، كما تظهر هذه الدراسات أن وعي العواطف وتقييمها وفهمها يمثل تحديا كبيرا من أجل بناء جو تعليمي إيجابي يساهم في الانخراط الفعال في التعلم سواء لدى المعلمين أو لدى التلاميذ (Garner, 2010)

من جهة أخرى ظهرت العديد من النظريات التي بحثت علاقة العواطف بالميدان التعليمي، ونجد في هذا الإطار نظريات الدوافع التي ركزت على أهمية القدرة على تنظيم الانفعالات في علاقتها بنوعية المجهودات المبذولة ودرجة السيطرة التي يظهرها الأفراد في انجاز المهام التعلمية، وأظهرت الأبحاث أن الأطفال الذين يظهرون الفضول في المهام التعليمة ويحافظون على مشاعر ايجابية عندما يدخلون في تحديات أكاديمية يتجهون إلى الأداء أفضل من الآخرين، كما وجدت دراسات أخرى أن المشاعر الإيجابية تحسن القدرة على حل المشكلة و تيسير تذكر المعلومات وتحسين علميات اتخاذ القرار. (Garner, 2010)

من جهة أخرى اختبر الباحثون تأثير السياق على اختبار العواطف لدى التلاميذ، كما تنبأوا بأن الجنس ومستوى إنجاز القسم العام، يؤثر على اختبار مشاعر الفشل والنجاح، وعلى التقييم والعواطف، حيث وجدوا ان الإناث مثلا يختبر مشاعر سلبية أكثر من الذكور، أثناء التعلم خاصة في ماة الرياضيات، وأن الذكور يختبرون مشاعر المرح اكثر من الإناث وأن الإناث ذوات التحصيل المرتفع في الرياضيات يكون لديهن مشاعر ثقاة اقل من الذكور. . (Boekaerts, pp. 38-40)

ويرى شوتز وبانسون، ديفيز، أن تنظيم العواطف في القسم التعليمي يقوم على أربعة أبعاد، هي:

- **عمليات التقييم المعرفي:** حيث تظهر العواطف نتيجة عمليات التقييم التي يضعها الطالب لأهدافه ولكيفية استيعابه للوضعية التي هو فيها، حيث يقوم بإعطاء

تفسيرات لكيفية التفاعل الذي يحدث بينه وبين المحيط التعليمي، في توجيهه نحو تحقيق الهدف الذي حدده، ويكون الطالب قادرا على إحداث التغييرات في وجداناته عندما يتمكن من إحداث التغييرات على تقييماته (Jennifer, Y, & Cross). وكمثال على ذلك فإن الطالب عندما يرى أستاذه يدخل إلى القسم وعليه نظرات مخلتفة عما اعتاده منه، فإنه لا شك سيضع تقييما لهذه الوضعية غير المعتادة، حيث يحس بعدم الارتياح الذي يزداد مع الوقت، خاصة عندما يرى الأستاذ لم يخرج درسه من حقيبته وبدلا عن ذلك أخرج رزمة من الأوراق، حيث يتحول عدم الارتياح إلى خوف، ( فهو لم يراجع درسه البارحة) عندما يبدأ الأستاذ في توزيعه للأوراق طالبا الهدوء من التلاميذ. وعندما ينظر إلى الورقة، يدها عبارة عن استمارة معلومات حول نشاط مدرسي ما، عندئذ يتحول خوفه إلى ارتياح ( إنه ليس امتحانا) ثم إلى إثارة ( أريد المشاركة في النشاط المدرسي) فعمليات التقييم المتتابعة للوضعيات الجديدة، تؤدي إلى نشوء خبرات انفعالية جديدة (Eynde & Turner, 2006)

- **العمليات المرتكزة على المهمة:** حيث يكون تركيز التلاميذ على النشاطات التي تحدث أثناء أدائهم في الامتحان، كإدارة الوقت أو التركيز على الأفكار الأساسية في السؤال، وهو ما يساعدهم على الحفاظ على تركيزهم على المهمة وكذا وقايتهم من ظهور الأفكار السلبية حول أنفسهم أو حول المهمة المطلوب منهم انجازها (Jennifer, Y, & Cross).

- **العمليات المركزة عل العواطف:** وتتضمن هذه العمليات التركيز على الذات والعواطف المرتبطة بالمهمة، حيث يمكن أن تتضمن هذه العواطف التخلص من المهمة أساسا، أو التركيز على العواطف سواء الجيدة او السيئة، آو التركيز على الأفكار حول الأداء في المهمة، ويرى شوتز وآخرون ان هناك عمليتين أساسيتين في هذه الإستراتيجية،

هما التفكير المتفائلwishful thinking الذي يتضمن أفكارا كالأمل أو أن الامتحان سيسير على ما يرام، أو ان المعلم لن يأخذ نتائج الامتحان على محمل الجد، والعملية الثانية هي لوم الذات التي تتضمن نقد الذات سواء في أدائها للامتحان أو في الإعداد له. (Jennifer, Y, & Cross)

- **عمليات استعادة التركيز على المهمة:** وتتضمن محاولات التلاميذ استعادة التركيز على المهمة من جديد، من خلال بعض الممارسات كالتنفس البطيء أو اخذ فترة انقطاع حيث يؤدي ذلك إلى تخفيض الحديث الذاتي والذي يمكن ا، يساعد على العودة إلى المهمة من جديد. (Jennifer, Y, & Cross).

**4- العواطف في المدرسة الجزائرية:**

يعاني المجتمع الجزائري بصورة كبيرة من النواحي العاطفية، نظرا للظروف التاريخية الاستثنائية التي مر بها، حيث يعاني من عدم تحديد العواطف والاعتراف بها، سواء في المدرسة أو المجتمع، كما يعاني من عدم القدرة على تنظيمها وإدارتها بصورة فعالة، وهو ما يظهر في العديد من النواتج الثقافية والتنظيمية على المستوى الفردي والأسري والتنظيمي والاجتماعي الثقافي، كظواهر العنف والاختطاف والفشل في تحقيق الأهداف، وغيرها.

وتعود هذه الظاهرة إلى العوامل التاريخية التي مر بها المجتمع الجزائري، حيث خضعت العواطف على مر الزمن إلى تأثيرات استثنائية، ساهمت في بروز ظاهرة عدم الاستقرار العاطفي طوال التاريخ، وهو ما شكلته الثقافة بعد ذلك في مجموعة المعايير والقيم المرتبطة بالانفعالات والعواطف من حيث الإعتراف بها وإتاحتها وطرق التعبير عنها. ولاشك أن التغلب على هذه الاستدعاءات التاريخية، يعد من المهمات الأساسية للتربية، حيث لا يمكن للأسرة بحكم خضوعها المباشر للثقافة من تغيير هذه الوضعية،

وبالتالي فإن المدرسة تصبح ملزمة في هذا الإطار، بالمساهمة في إعادة الاستقرار العاطفي للمجتمع الجزائري، نظرا لبعدها التنظيمي والعلائقي الذي يمكنها من أداء هذه المهمة.

ويمكن للمدرسة الجزائرية القيام بذلك من خلال عديد الاستراتيجيات التي يمكن إرساؤها في هذا المجال، ومنها:

- الالتفات لهذا البعد في الشخصية الجزائرية، والاهتمام به، من حيث البحث والدراسة، وذلك بالقيام ببحثه بصورة موضوعية تعتمد على اهم ما تم التوصل إليه في هذا المجال البحثي.

- وضع البعد العاطفي ضمن أجندات الإصلاح والتغيير التربوي.

- وضع منهاج عاطفي أو وجداني للتربية العاطفية او الوجدانية للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية

- إدراج التقييمات العاطفية لكل الأطراف التربوية كجزء من عمليات التقييم الشاملة للمعرفة والمهارات اللازمة للنجاح والارتقاء.

ونظرا لأهمية البعد المنهاجي في هذه التربية الوجدانية، فإننا سنركز عليها في بحث هذه النقطة.

فمن العرض السابق لكيفية عمل العواطف في المجال التعليمي، وكذا علاقة هذا الجانب بالجوانب الأخرى في شخصية كل من التلميذ والأستاذ، يبدو جليا أن إرساء منهاج وجداني يتم تطبيقه في المدرسة الجزائرية، لابد أن يمر من خلال فهم هذه العلاقة للعواطف بغيرها من الجوانب المعرفية والسلوكية خاصة، في علاقتها بالأهداف التعليمية والتربوية لكل من التلميذ والأستاذ، وفي هذا الإطار يمكن الاعتماد على مختلف الدراسات التي تمت في هذا المجال، فمثلما يرى كل من تايلور ولارسونن أن هذه الأهداف تتمثل في الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية (Taylor & Larson, 1999):

- فمن الناحية العاطفية، فإن الهدف الأول للتعليم العاطفي يتمثل في تعليم التلاميذ كيفية التعبير عن عواطفهم وإدارتها بصورة مناسبة، حيث يقوم التلاميذ بتوسيع ذكائهم الشخصي الداخلي لتطوير قدرات التحكم في الغضب، والتعرف على العواطف، وإدارة الإحباط واحترام عواطف الآخرين.

- أما من الناحية المعرفية، فإن التلاميذ يمكن أن يتعلموا أخذ الدور أو المبادرة، وحل المشكلات ووضع الأهداف والمشاركة،، حيث يتعلمون من خلال هذا المناهج كيفية الحفاظ على الانتباه والتحدث عن الأفكار والعواطف، وابتكار البدائل السلوكية وتطوير الوعي بمنظورات الآخرين، ووزن العواقب والتأثيرات المحتلمة لأفعالهم.

- من الناحية السلوكية، يقوم التلاميذ بتطوير المهارات الضرورية لإدارة الذات، والانخراط الجماعي الإيجابي، والتفاوض أثناء النزاعات، وتحمل مسؤولية الأفعال والسلوكات، وإدارة الوقت، واحترام فضاءات الآخرين، والتعرف على الأخطار على الصحة والأمن، وتقبل المعايير الاجتماعية.

أما من الناحية العملية، فإنه يمكن للأستاذ والمعلم القيام بعديد الابتكارات في قسمه التعليمي من اجل التعلم الوجداني، ومن ذلك، ما يلي:

- تقييم مدى مناسبة المناخ العاطفي السائد في القسم للتعبير العاطفي، بحيث يمكن للمعلم شرعنة هذا التعبير، حتى يشعر التلميذ بأنه هذا التعبير العاطفي مقبول منه، فنحن نمنح معنى لعواطف الطفل عندما نعترف بها ونستجيب لها، وهذا يتطلب من المعلم الدخول في علاقات عاطفية مع تلاميذه والنظر إليهم على أنهم مرتبطون به عاطفيا.

- الأخذ بعين الاعتبار المحيط الفيزيقي ومدى قدرته على تيسير التعبير العاطفي و تعلمي الطفل عاطفيا

- الفنون توفر سياقا آخر ثمين للنقاش العاطفي، حيث يتم تشجيع التلاميذ على رسم الصور التي تتحدث عن الأحداث الشخصية التي يمرون بها في حياتهم، حيث يمكنهم رسم الحالات التي تعبر عن الانزعاج، القلق، الخوف،...وبالتالي توفر إمكانية للدخول في نقاش عاطفي معهم، كما يمكنهم قص قصص عن تلك الرسومات

- القصص الموجهة للأطفال تمثل أيضا مصدرا مهما للحديث حول العواطف، حيث يتم اختيار القصص والكتب التي تحمل مدلولات عاطفية لدى الأبطال، حيث يمكن للمعلمين التلاميذ الحديث عن الأسباب والعواقب التي تحيط بشخصيات القصص.

- استخدام المواد السمعية البصرية بغرض النقاش العاطفي، حيث يمكن للتلاميذ تصوير بعضهم بعضا وبالتالي إعادة ابتكار حالاتهم العاطفية.

- التعامل مع الشجارات والنزاعات بين التلاميذ يوفر مناخا مناسبا لتعليم التلاميذ أكثر حول عواطف الغضب والعدوان، وتنمية القدرة على تفهمها والتعامل معها، عندما يكون بإمكان المعلم القيام بأكثر من مجرد فصل المتشاجرين عن بعضهم البعض. (Kuebli, 1994, p. 43)

**خاتمة:**

يظهر من هذه الدراسة أن للعواطف في المراحل التعليمية الأولى من حياة الطفل الأكاديمية أهمية كبيرة جدا، حيث تشكل مكونا خاما ينتظر الصياغة والتشكيل من مختلف الأطراف الاجتماعية، وتعتبر المدرسة أحد أهم المؤسسات التي يمكنها التعامل بشكل إيجابي مع هذا المكون، حيث تستطيع من خلال تصميم برامج ومناهج مناسبة له، أن تحدث نقلة اجتماعية وثقافية في المجتمع، سيكون لها الأثر الطيب على مختلف الصعد السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما لم تفعل ذلك فإن الطفل والتلميذ سيصبح عرضة للإختطاف العاطفيEmotional Hijackings (Taylor & Larson, 1999)،

وهو ما سينعكس، مثلما هو مشاهد على كل المستويات، بدءا من الأسرة، وانتهاء بالمؤسسة والثقافة ككل، وهو ما يريد الجميع تصحيحه.

## المراجع


1. Langlotz, M. L., & Locher, M. (2013). The role of emotions in relational work. *Journal of Pragmatics* , *58*, 87-107.
2. Banks, T. (2011). Helping students manage emotions: REBT as a mentalhealth educational curriculum, Educational Psychology in Practice. *theory, research and practice ineducational psychology* , *27* (4), 83-394.
3. Boekaerts, M. *Understanding Students' Affective Processes In The Classroom.*
4. Eynde, P. O., & Turner, J. E. (2006). Focusing on the Complexity of Emotion Issues in Academic Learning: A DynamicalComponent Systems Approach. *Educational Psychology Review , Emotion Research in Education:Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, andCognition , 18* (4), . 361-376.
5. Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review , 22* (3), 297-321.
6. Jennifer, P. A., Y, S. J., & Cross, H. D. Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review , 18* (4), 343-360.
7. Kuebli, J. (1994). Young Children's Understanding of Everyday Emotions. *Young Children , 49* (3), 36-47.
8. Langlotz, A., & Locher, M. (2013). The role of emotions in relational work. *Journal of Pragmatics* , *58*, 87-107.
9. LEWIS, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. Dans M. LEWIS, J. M, HAVILAND-JONES, & L. F. BARRETT (Éds.), *HANDBOOK OF EMOTIONS* (Ed. Third Edition). New York: THE GUILFORD PRESS.
10. Maciocia, G., & S. B. (2012). Les émotions et l le c concept de moi dans la philosophie occ identale. Dans *La psyché en médecine chinoise.* Elsevier Masson SAS.
11. Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education , 10*, 169–177.

**12.** Niedenthal, P. M., & Brauer, M. (2012). Social Functionality of Human Emotionl. *Annul. Rev. Psycho* , *63*, 259-285.

**13.** Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Consulté le January 16, 2018, sur http://www.ibe.unesco.org: unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf

**14.** Pekrun, R. (2007). The Control-Value Theory Of Achievement Emotions: An Integrative Approach To Emotions In Education. Dans A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 13-36).

**15.** Solomon, R. C. (1993). The Philosophy of Emotions. Dans M. Lewis, & J. Haviland, *Handbook Of Emotions*. New York: The Guildford Press.

**16.** STETS, J. E., & TURNER, J. H. (1993). The Sociology of Emotions. Dans M. a. Lewis (Ed.), *Handbook of Emotions* (p. 32). New York: The Guildford Press.

**17.** Stets, J. E., & Turner., J. H. (1993). The Sociology of Emotions. Dans M. Lewis, & J. Haviland, *Handbook of Emotions* (p. 43). New York: The Guildford Press.

**18.** Taylor, H. E., & Larson, S. ( 1999). Social and Emotional Learning in Middle School. *The Clearing House* , *72* (6), 331-336.

**19.** Veena, K. v., Sleegersb, P., & van, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms,. *Teaching and Teacher Education* , *21*, 917–934.

**20.** Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education* , *20*, 185–201.